

# **Genrerajattomuus musiikin hahmotustaitojen opetuksessa**

**Laadullinen tapaustutkimus oppilaslähtöisistä ohjelmistovalinnoista**

Tutkielma (Maisteri)

15.1.2024

Roope Kopperi

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p><b>Tutkielman nimi</b></p> <p>Genrerajattomuus musiikin hahmotustaitojen opetuksessa.</p> <p>Laadullinen tapaustutkimus oppilaslähtöisistä ohjelmistovalinnoista.</p>	<p><b>Sivumäärä</b></p> <p>65+2</p>
<p><b>Tekijän nimi</b></p> <p>Roope Kopperi</p>	<p><b>Lukukausi</b></p> <p>Kevät 2024</p>
<p><b>Aineryhmän nimi</b></p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Musiikin hahmotustaitoja on pitkään opetettu behavioristiseen oppimiskäsitykseen perustuvilla työtavoilla. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (TPOPS 2002; TPOPS 2017) on kuitenkin siirrytty kohti konstruktivistista oppimiskäsitystä, mutta musiikin hahmotustaitojen osalta muutos on ollut hidasta erityisesti ohjelmistovalintojen osalta. Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia, miten musiikin hahmotustaitojen opetusta voisi kehittää entistä oppilaslähtöisemmäksi hyödyntämällä esimerkkejä eri musiikkityyleistä. Tutkimuskysymykseni ovat:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Miten musiikin hahmotustaitoja voi opettaa ilman tyyliuuntajaottelua?</li> <li>2) Millaisia ovat oppilaslähtöiset ohjelmistovalinnat musiikin hahmotustaitojen opetuksessa?</li> </ol> <p>Tutkimukseni on toimintatutkimuksellisia piirteitä sisältävä laadullinen tapaustutkimus. Aineisto koostuu itse pitämästäni opetuskokeilusta, joka toteutettiin erään musiikkiopiston hahmotustaitojen ryhmässä sekä kyseisen ryhmän opettajan haastatteluista. Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Teoreettisena viitekehyksenäni käytin oppilaslähtöisyyttä ja informaalia oppimista sekä itse musiikin hahmotustaitoja ja musiikin kuuntelutottumuksia.</p> <p>Tutkimukseni tulosten perusteella oppilaiden kuuntelutottumusten huomioiminen ohjelmistovalinnoissa on perusteltua niin oppimisen kuin opetuksen innostavuuden osalta. Nuorten kohdalla mielekkäät ohjelmistovalinnat ovat todennäköisesti populaarimusiikkia, mutta poikkeuksia ja tarkempiakin rajauksia löytyy yksilötasolla. Genrerajattomaan musiikin hahmotustaitojen opetukseen pyrkiminen aiheuttaa kuitenkin opettajalle aiempaa enemmän opetuksen suunnittelutyötä ja vaatii substanssiosaamista useammasta musiikin tyyliuunnasta.</p>	
<p><b>Hakusanat</b></p> <p>Oppilaslähtöisyys, musiikin hahmotustaidot, musiikin teoria, musiikkityyli, musiikkikasvatus</p>	
<p><b>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään</b></p> <p>15.1.2024</p>	

# Sisällys

Sisällys .....	3
1 Johdanto .....	5
2 Teoreettinen viitekehys .....	10
2.1 Musiikkityylien määrittelystä.....	10
2.2 Musiikin hahmotustaidot suomalaisessa musiikkioppilaitoksessa.....	13
2.3 Oppilaslähtöisyys .....	15
2.4 Formaali ja informaali musiikin oppiminen.....	17
2.5 Nuorten kuuntelutottumuksista .....	19
3 Tutkimusasetelma .....	22
3.1 Tutkimustehtävä .....	22
3.2 Metodologiset lähtökohdat .....	22
3.3 Aineistonkeruu .....	23
3.4 Aineiston analyysi .....	25
3.5 Eettiset näkökulmat .....	25
4 Teemahaastattelun ohjaama opetuskokeilu.....	28
4.1 Opettajan teemahaastattelu.....	28
4.2 Opetuskokeilu.....	29
4.3 Palautesessio.....	32
5 Tulokset.....	33
5.1 Oppilaiden tausta .....	33
5.2 Oppimateriaali ja työkalut .....	40
5.3 Genrerajattomuus .....	45
6 Pohdinta .....	48
6.1 Johtopäätökset .....	48
6.2 Luotettavuustarkastelu.....	51

6.3 Jatkotutkimusaiheita.....	52
Lähteet.....	54
Liite .....	66
Teemahaastattelukysymykset.....	66

# 1 Johdanto

*11-vuotias Roope herää puhelimensa herätyskelloon, jonka herätysääninä soi yksi hänen suosikkiartistinsa kappaleista. Puettuaan hän suuntaa syömään aamupalaa olohuoneen televisiosta kantautuvan lastenohjelman tunnusmusiikin tahtiin. Koulumatkalla autossa soi hänen äitinsä nuoruusvuosien suosikkilevyt. Koulun musiikintunnilla soitetaan uusimman euroviisuvoittajan kappaletta ja välitunnilla kaverit esittelevät löytöjään Spotifyn viikon uusien biisien listalta. Viimeisen kellon soidessa Roope asettaa kuulokkeet korvilleen, valitsee rock-soittolistan ja suuntaa kohti musiikkiopistoa ja hahmotustaitojen oppituntia. Vaikka Roopelle ei tuota juurikaan ongelmia oppia suosikkiartistinsa kappaleiden sointukiertoja korvakuulolta, hän kokee, ettei pääse sisälle hahmotustaitojen tunnilla opiskeltavaan aiheeseen: väldominanttien tunnistaminen klassisten säveltäjien repertuaarin toimiessa esimerkkinä. Miksi?*

Edeltävän esimerkin tapaisia tarinoita on lukuisia. Suomalainen musiikkioppilaitosjärjestelmä on muutamia poikkeuskouluja lukuun ottamatta pitkään keskittynyt enimmäkseen länsimaisen klassisen taidemusiikin opettamiseen (Heino & Ojala 1999, 65; ks. myös Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2023a). Vuosituhannen vaihteen jälkeen populaarimmat musiikin tyylisuunnat ovat saaneet vähitellen enemmän jalansijaa koulun musiikinopetuksessa ja musiikkioppilaitosten instrumenttiopetuksessa, mutta musiikin hahmotustaitojen opetus on oman kokemukseni ja kuulemani perusteella pysynyt jokseenkin muuttumattomana ohjelmiston suhteen. Rosenbergin (2010a) väitöskirjan mukaan edellä mainittu ilmiö on nähtävissä myös Yhdysvalloissa (Rosenberg 2010a, 6). Erityisen vahvasti tämä näkyy opiskelijoilla, jotka opiskelevat jotain populaarimusiikin instrumenttia kuten sähkökitaraa tai -bassoa, mutta musiikkioppilaitos ei tarjoa populaarimusiikkiin keskittyvää hahmotustaitojen opetusta. Edellä mainittu tilanne on voinut olla realiteetti laajaltikin, sillä Kiutun (2009) musiikkiopistoille teettämän kyselytutkimuksen mukaan valtaosa kyselyyn osallistuneista oppilaitoksista järjesti hahmotustaitojen opetuksen samassa ryhmässä pääinstrumentin tyylisuunnasta riippumatta. Tuntien sisältöjä ei kuitenkaan selvitetty tutkimuksessa, mutta vastaajat ilmaisivat tyylisuuntien erottelun olevan turhaa. (Kiutu 2009, 47–48.) Hahmotustaitojen irrallisuus suhteessa pääsoittimen ohjelmistoon voi aiheuttaa turhautumista hahmotustaitoihin, niiden opiskeluun ja johtaa jopa koko musiikkiharrastuksen lopettamiseen (Ilomäki & Holkkola 2013, 217–218; Elmgren 2023,

49; ks. myös Kanerva, Oksanen-Särelä, Leppänen & Kurlin Niiniaho 2023, 61–62). Kulttuuripolitiikan tutkimuskeskus Cuporen teettämässä Musiikin opintopolut - tutkimuksessa yleisin asia, josta oppilaat eivät pitäneet (ja johon tuli sen myötä myös eniten kehitysehdotuksia), oli musiikin hahmotustaidot (Kanerva, Oksanen-Särelä, Leppänen & Kurlin Niiniaho 2023).

Musiikkiopintojen ja vapaa-ajan musiikkityyliin ristiriita ei keskity ainoastaan pop/jazz-instrumenttia pääaineenaan soittaviin opiskelijoihin, vaan nuoriin musiikinopiskelijoihin kokonaisuudessaan. Pääsoittimesta riippumatta nuoret, erityisesti yläkouluikäiset, kuuntelevat vapaa-ajallaan pääsääntöisesti populaarimusiikkia, joka on nuorille tärkeä identiteetin ja itsensä ilmaisemisen väylä (esim. Lindström 2011, 204; Väkevä 2013, 97–98). Nuoret ovat myös jatkuvasti musiikin ympäröimänä sosiaalisessa mediassa, tapahtumissa tai vaikka julkisessa liikenteessä liikkuessaan (esim. Seppänen 1993, 88; Anttila & Juvonen 2006, 172–173; Leppänen 2007, 277). Hyvin todennäköisesti musiikki, jolle arkielämässä altistutaan passiivisesti, on jotakin muuta kuin länsimaista klassista musiikkia.

Yhtenä syynä ilmiölle lienee muiden tyyliuuntien opettajakoulutuksen puuttuminen lähes kokonaan musiikin hahmotustaitojen osalta: Metropolia-ammattikorkeakoulun Musiikkipedagogi (AMK) -tutkinnon mahdollisuus suuntautua pop/jazz hahmotustaitojen opettamiseen lakkautettiin vuonna 2013 (Metropolia 2023a) ja Taideyliopiston Sibelius-Akatemian sävellyksen ja musiikinteorian aineryhmän järjestämät musiikin hahmotustaitojen pedagogiikan kurssit keskittyvät pääosin klassisen musiikin traditioon (Taideyliopisto 2023a). Myös Tampereen ja Turun ammattikorkeakoulujen Musiikkipedagogin koulutuksen musiikin hahmottamisen erikoistumisala vaikuttaa keskittyvän länsimaiseen taidemusiikkiin (Tampereen ammattikorkeakoulu 2023; Turun ammattikorkeakoulu 2023). Oulun ammattikorkeakoulun vastaavaa koulutusta kuvaillaan genererajat ylittäväksi ja onkin muihin koulutuksiin verrattuna poikkeuksellisen laaja-alainen eri tyyliuuntien suhteen (Oulun ammattikorkeakoulu 2023). Kokemukseni mukaan musiikin opettajaksi opiskelevien kiinnostus hahmotustaitoihin suuntautumiseen on muutenkin vähäistä ja varsinaista suoraa väylää pätevoitymiselle ei ole, joten opettajista on pulaa.

Oma kokemukseni musiikin hahmotustaitojen opiskelusta on aiemman tarinan kaltainen. Aloitin musiikkiopisto-opintoni pääinstrumenttinani klassinen piano, josta vaihdoin pääaineekseni vapaan säestyksen heti, kun se oli mahdollista, koska kouluikäisenä olin

huomattavasti enemmän kiinnostuneempi populaarimusiikin soittamisesta. Vaikka pääaineeni keskittyi populaarimusiikin soittamiseen valtaosan oppilaitoksessa viettämästäni ajasta, hahmotustaitojen tunnilla opiskeltiin länsimaisen taidemusiikin historiaa, teoriaa ja säveltapailua klassisen repertuaarin kautta ja jopa kenraalibassoa, jonka säännöt ovat usein ristiriidassa pop/jazz-musiikin käytänteiden kanssa. Koin musiikkiopiston järjestämät hahmotusaineiden tunnit usein merkityksettömäksi, koska opiskeltavalla materiaalilla ei ollut mitään yhtymäkohtaa vapaa-aikaani tai pääaineeseeni. Suurimpia valaistumisen hetkiä olivat, kun onnistuin yhdistämään jonkin jazztyylin ja klassisen tyylin musiikinteoreettisen konseptin<sup>1</sup> toisiinsa ja siten ymmärtämään, mistä hahmotusaineiden tunnilla oikeasti olikaan kysymys. Jakaessani löydöksiäni muille opiskelutovereilleni huomasin ilokseni, että muutkin tuntuivat ymmärtävän asian paremmin toisen tyyliuunnan kautta.

Tämä useamman musiikin tyyliuunnan yhdistäminen musiikin hahmotustaitojen kontekstissa on tutkimukseni keskeisin ajatus. Kandidaatintutkielmassani (Kopperi 2019) tutkin musiikin hahmotustaitojen tunnilla opiskeltavien musiikinteoreettisten konseptien heikkoa liitettävyyttä käytännön musisointiin ja siitä aiheutuvia kielteisiä asenteita koko oppiainetta kohtaan. Yhtenä mahdollisena ratkaisuna ehdotin populaarimusiikin esimerkkien lisäämistä hahmotustaitojen opetukseen ja tässä tutkielmassa aion keskittyä kyseiseen ehdotukseen. Toiveissani on tutkia mahdollista generajattomuutta lähestymistapaa musiikin hahmotustaitojen opetukseen; koen, että kaikkia musiikkityylejä olisi mahdollista hyödyntää oppilaiden motivaation ja oppimisen rakentamisessa. Olisiko esimerkiksi mahdollista luoda yleinen musiikin hahmotustaitojen kokonaisuus, joka yhdistelisi monia musiikkityylejä antaen laajan ymmärryksen musiikkityylien yhteisistä elementeistä, minkä jälkeen oppilas voisi valita erikoistua johonkin tyyliin syventävien opintojen aikana?

Vaikka tutkielmani aiheena on generajattomuus, keskityn tutkielmassani pääosin kahteen tyyliuuntaan: länsimaiseen klassiseen taidemusiikkiin ja populaarimusiikkiin. Edellä mainitut tyylit ovat eniten edustettuina musiikkioppilaitoksissa (esim. Suomen

---

<sup>1</sup> Musiikin hahmotustaitojen englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään sanaa *concept* puhuttaessa musiikin teorian ilmiöistä. Mielestäni tälle ei ole suomen kielessä sopivaa yleisesti vakiintunutta käännöstä, joten käytän tutkimuksessani käsitettä *musiikinteoreettinen konsepti* ilmaisemaan yleisesti musiikissa esiintyviä ilmiöitä kuten esimerkiksi tritonuskorvaus.

musiikkioppilaitosten liitto 2023a) ja tarjoavat sen myötä aiempaa tutkimusta omani avuksi. Myös oma opiskeluni on keskittynyt lähinnä näihin musiikkityyleihin, joten minulla on eniten tietoa ja annettavaa niiden pohjalta. Uskon kuitenkin tutkimukseni tulosten olevan sovellettavissa vähemmälle huomiolle jäävien tyylien yhdistämiseen.

Aiheestani löytyy varsin vähän aiempaa tutkimusta, mikä viestii tutkimukseni tarpeellisuudesta. Yleisesti musiikin hahmotustaitojen pedagogiikasta on kirjoittanut erityisesti Lotta Ilomäki yksin (esim. Ilomäki 2012; 2013) sekä Leena Unkari-Virtasen (Ilomäki & Unkari-Virtanen 2012) ja Minna Holkkolan (Ilomäki & Holkkola 2013) kanssa. Musiikin hahmotustaitoihin liittyviä tutkielmia tehdään erityisen harvoin. Oman kandidaatintutkielmani lisäksi hahmotustaitojen käytäntöön liitettävyyttä opetuksessa on sivuttu muun muassa seuraavissa maisterintutkielmissa tai opinnäytetöissä: Säveljonon hallinta ja musiikin teoria-aineiden oppimisvaikeudet (Asikainen 2004), Musiikin perusteiden ja soittamisen integraatio: katsaus musiikkiopistoikäisten opetuksesta tehtyihin tutkimuksiin (Hurtig 2009), Musiikin perusteiden ja soittamisen integraatio: viulun käyttö apuna musiikin perusteiden opetuksessa (Hurtig 2010), Toiminnallinen pedagogiikka ja musiikkiteknologian integrointi musiikin hahmotustaitojen opetuksessa (Karppinen 2021) sekä Musiikin teoriaa vai käytäntöä – musiikin perusteiden opettajien näkemyksiä aineensa kehityssuunnasta (Jurvanen 2005). Suomalaisen musiikkioppilaitoksen kontekstissa musiikin hahmotustaitojen opetusmateriaalia sen sijaan ei ole tutkittu lähes lainkaan ja etenkin populaarimusiikki on jäänyt varsin vähälle huomiolle hahmotustaitojen opetusta koskevassa tutkimuskirjallisuudessa.

Kansainvälisellä tasolla populaarimusiikin sisällyttämistä musiikin hahmotustaitojen opetukseen on käsitelty muun muassa seuraavissa artikkeleissa: Folse (2004), Rosenberg (2010b), MacLachlan (2010), Hughes (2010), Salley (2010) sekä Chenette (2017). Edellä mainitut tutkimukset ovat kuitenkin keskittyneet amerikkalaisen, jokseenkin valtiontasolla standardisoidun *college*-tason kurssitarjontaan, joten oppilaiden lähtökohdat ja kurssien materiaali sekä tavoitteet ovat huomattavasti erilaiset kuin suomalaisessa musiikkioppilaitoksessa. Siksi koen oman tutkimukseni olevan perusteltu keskustelunavaus musiikin hahmotustaitojen kotimaiselle kentälle. Tutkielmani tavoitteena on tutkia, miten musiikin eri tyyliuuntien musiikkiesimerkkejä voisi sisällyttää musiikin hahmotustaitojen tunneille oppilaslähtöisyyden näkökulmasta ja siten kehittää musiikin hahmotustaitojen pedagogiikkaa.

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimukselleni tärkeimmät termit, käsitteet ja teoreettisen viitekehyksen. Kolmas luku sisältää tutkielmani tutkimustehtävän, tutkimuskysymyksen ja tutkimukseni eettiset periaatteet, jonka jälkeen olen osoittanut erillisen luvun tutkimuksen käytännön toteutuksen kuvaamiselle. Viidennessä luvussa tarkastelen tutkimukseni tuloksia teoreettisen viitekeh्यkseni läpi. Lopuksi pohdin kehitysehdotuksia musiikin hahmotustaitojen opetukseen tutkimuksen tuloksien pohjalta, tutkimukseni luotettavuutta ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

## 2 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni keskeisimmät termit ja käsitteet. Aluksi kerron eri musiikkityylien ja musiikin hahmotustaitojen opetuksen historiasta. Tutkimustehtäväni kannalta merkittävin teoria on oppilaslähtöisyys, jonka toteuttamiseen musiikin hahmotustaitojen opetuksessa liittyy oppilaiden vapaa-aika. Oppilaiden vapaa-aikaa käsittelemäni informaalin oppimisen, kuuntelutottumusten ja identiteetin kautta.

### 2.1 Musiikkityylien määrittelystä

Nykymaailmassa muusikot ovat lähtökohtaisesti keskittyneet ja erikoistuneet johonkin tiettyyn musiikkityyliin, mikä on nähtävissä myös musiikkioppilaitosten koulutustarjonnassa: esimerkiksi Metropolia Ammattikorkeakoulun Musiikkipedagogin tutkinto-ohjelma on jaettu joko klassisen musiikin tai pop/jazz-musiikin pääaineisiin (Metropolia 2023b). Tästä yleisestä konsensuksesta huolimatta näille musiikkigenrejen eri luokille on historiallisesti ollut vaikeaa antaa kaikkia osapuolia tyydyttäviä termejä (Tolvanen & Pesonen 2010, 6).

Musiikkioppilaitokset jaottelevat musiikkityylit tällä hetkellä karkeasti klassiseen musiikkiin, pop/jazz-musiikkiin ja kansanmusiikkiin (Kurkela 2006; myös esim. Metropolia 2023b). Jaot eivät kuitenkaan ole linjassa oppilaitosten sisälläkään, sillä esimerkiksi Pop & Jazz Konservatorio käyttää nimestään huolimatta sivuillaan termiä *rytmimusiikki* (Pop & Jazz Konservatorio 2023a) ja Taideyliopiston Sibelius-Akatemia termejä *populaarimusiikki* ja *länsimainen taidemusiikki* (esim. Taideyliopiston opinto-opas 2023). Pop/jazz-musiikista on käytetty myös aiemmin termejä *kevyt musiikki* ja *viihdemusiikki* (Tolvanen & Pesonen 2010, 6). Sibelius-Akatemiassa etenkin Musiikkikasvatuksen aineryhmässä on myös pitkään käytetty rytmimusiikista termiä *afroamerikkalainen* musiikki painottamaan musiikkioppilaitoksissa soitettua rytmimusiikin historiallista alkuperää, mutta sen käyttö on opetussuunnitelmauudistusten myötä vähentynyt (Väkevä 2010, 63–64; Taideyliopisto 2023a).

Käsitteiden ongelmallisuus johtuu historiallisesta epätasa-arvosta ja käsitteistä, jotka asettavat negatiivisia konnotaatioita sisältäviä oletuksia muihin tyyleihin. Pitkästä historiastaan huolimatta klassisen musiikin kaanon pitää sisällään vain hyvin pienen osan tyyliä edustavasta musiikista, josta valtaosa on lähinnä valkoisten miesten

säveltämää (esim. Endicott 2020, 7–8; Chenette, Davis & Kleppinger 2022, 168–169). *Klassinen musiikki* terminä aiheuttaa myös helposti sekaannusta tyylin sisällä olevan ajanjakson, *wieniläisklassismin* kanssa. *Taidemusiikki* sen sijaan implikoi, että muut tyylit eivät olisi taiteellisia ja ryöstää samalla itseltään mahdollisuuden olla mitään muuta, kuten viihteellisempää tai kevyempää. Pop/jazz-musiikin piireissä vastaavasti vältellään *viihdemusiikkia* ja *kevyttä musiikkia* ilmaisuina, sillä pop/jazz-musiikki on myös haluttu nähdä taiteellisuuteen ja vakavasti otettavuuteen kykenevänä musiikkityylinä (esim. Kurkela 2005). Musiikkityyliin termeistä käytävä keskustelu on vieläkin ilmeisen väritynyttä genrejen välillä vallitsevien ennakoasenteiden vuoksi. Klassista musiikkia pidetään niin sanotun yhteiskunnallisen eliitin harrastuksena (esim. Suutari 2007, 93–94; Westerlund, Partti & Karlson 2017, 498) ja sen puolestapuhujat kuten Theodor W. Adorno ovat arvottaneet klassista musiikkia muita tyylejä korkeammalle (ks. esim. Witkin 2003, 98–110). Lehtosen ja Juvosen (2009) mukaan kyseinen yhteiskunnallinen keskustelu on historiallisesti johtanut päätöksiin, joissa populaarimusiikin soittamista on rajoitettu niin oppilaitoksissa kuin valtion tasolla (Lehtonen & Juvonen 2009, 62–68). Allsup (2011) väittää, että pop/jazz-musiikin ja klassisen musiikin ajatellaan usein olevan ”ylitsepääsemättömän kuilun toisilla puolilla” (Allsup 2011, 31), minkä yhtenä syynä lienee tyylien jatkuva arvoperustainen vastakkainasettelu.

Pop/jazz-musiikkia käsittelevissä lehtijulkaisuissa ja muissa populaarimmissa lähteissä käytetyksi termiksi on vakiintunut *rytmimusiikki* johtuen tyylin ominaisesta piirteestä keskittyä alusta asti enemmän rytmikkaan harmonian sijaan, päinvastoin kuin klassisessa musiikissa. Tämä on myös saanut kritiikkiä, sillä termi implikoi harhaanjohtavasti rytmin puuttumista muista tyyleistä. (Tolvanen & Pesonen 2010, 6.) Rytmimusiikki-termiin kuuluu myös lokerointia vaikeuttavia koulukuntaeroja: viitaten Rytmimusiikki 2010 -visioon (2005) ja Musiikkialan ammatillisen koulutuksen työryhmän muistioon (2002) Tolvanen ja Pesonen (2010, 7) kertovat *rytmimusiikin* sisältävän myös kansanmusiikin ja perinteisen tanssilavoilla soitetun tanssimusiikin. Määrittely on kuitenkin ristiriidassa musiikkioppilaitosten koulutusohjelmien, käytänteiden ja muusikoiden erikoistumisen kanssa. Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa ja muissa useamman tyyliuunnan opetusta tarjoavissa oppilaitoksissa kansanmusiikki ja pop/jazz-musiikki ovat eriytettyinä toisistaan eikä perinteinen suomalainen tanssimusiikki lähtökohtaisesti kuulu pop/jazz-musiikin opetukseen. Edellä mainituista on kuitenkin varsin eroavia näkemyksiä: esimerkiksi Kurkela (2005) määrittelee myös kansanmusiikin olevan rytmimusiikkia ja

Kymen Konservatorion rytmimusiikon koulutuksessa tanssimusiikki on olennainen osa opintoja (Kymen Konservatorio 2022).

Musiikin kuluttajalle tunnetuin termi pop/jazz-musiikille lienee kuitenkin *populaarimusiikki*. Termin etymologiset juuret ovat latinan kielen sanassa *populus* tarkoittaen muun muassa enemmistöä. Englannin kielellä se muuntui sanaan *popular* eli *suosittu*. (Mäkelä 2011, 20.) Middleton (2001, 1–2) luettelee kolme mahdollista tapaa mitata suosiota ja siten musiikin luokittelua populaarimusiikiksi:

- 1) Musiikin kulutus
- 2) Musiikin levitystapa
- 3) Suosio tietyssä ihmisryhmässä

Musiikin kulutus vaikuttaa loogiselta mittarilta suosion kautta määriteltävälle tyyliille, mutta ei kerro mitään musiikin sisällöstä tai todellisista kuuntelukerroista, koska kumpaakaan ei voi nähdä myyntiluvuista. Levitystapa CD-levyjen tai digitaalisen levityksen kautta korreloi vahvasti populaarimusiikiksi kutsuttavan musiikin kanssa, mutta ei kuitenkaan lakkaa olemasta populaarimusiikkia muissa konteksteissa. Näkemys siirtää määritelmän musiikillisista piirteistä statistiikkaan, laadullisesta määrälliseen (Bowman 2004, 31). Populaarimusiikin yleisöä lienee myös mahdotonta määritellä ja siten nähdä tyyli yleisönsä kautta. (Middleton 2001, 2.) Rodriguez (2004, 15) nostaa esiin populaarimusiikkiin usein liitettävät suosiota kalastavat sävellyskaavat, kuten yksinkertaiset ja muistettavat melodiat. Vaikka populaarimusiikki monesti nähdäänkin yhtenä homogeenisena tyylinä, jota kapitalistinen talousjärjestelmä muovaa (Bowman 2004, 34–35), sen alle kuuluu monta erilaista tyyliä, mikä vesittää Rodriguezin (2004, 15) mainitseman näkemyksen. Suosion kautta tyylin määrittelemisen herättää kuitenkin kysymyksiä: kuinka paljon suosiota valitulla mittarilla tulee olla, että musiikki voidaan määritellä populaarimusiikiksi? Suurin osa populaarimusiikin raameihin sävelletystä musiikista ei saavuta suosiota (Gracyk 2004, 51; Mäkelä 2011, 21), mikä asettaa suosioon perustuvan määrittelyn kyseenalaiseksi. Myös klassinen musiikki ja kansanmusiikki ovat niin historiallisesti kuin nykypäivänäkin suosittuja musiikkityylejä (Gracyk 2004, 51; Humphreys 2004, 93), vaikka eivät välttämättä yllä kaikkein menestyneimpien rytmimusiikin artistien saavuttaman suosion tasolle.

Edellä mainitut haasteet tiedostaen olen kansainvälisten lähteiden valossa päättänyt tässä tutkielmassa käyttää termejä *klassinen musiikki* ja *populaarimusiikki*. Englanninkielinen tutkimuskirjallisuus käyttää varsin yhtenäisesti termejä *classical music* ja *popular music* (Mäkelä 2011, 24), joten koen suorien suomennosten parhaiten tukevan tutkimukseni eheyttä.

## **2.2 Musiikin hahmotustaidot suomalaisessa musiikkioppilaitoksessa**

Musiikin teoriaa ja säveltapailua on perinteisesti opetettu omana aineenaan instrumenttiopetuksesta erillisenä ryhmäopetuksena (Heino & Ojala 1999, 122; Ilomäki & Koivisto painossa, 2). *Musiikin hahmotustaidot* on viimeisimmän taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (TPOPS 2017) mukana lanseerattu uusi termi korvaamaan vielä 2000-luvun alussa käytössä olleen *musiikin perusteet*. Ennen musiikin perusteita musiikin hahmotustaidoista puhuttiin erillisiksi aineiksi eroteltuina musiikin teoriana, säveltapailuna ja musiikin historiana (Ilomäki 2012, 7; Kuha 2017), joita vielä nykyäänkin käytetään muusikoiden arkikielessä kuvaamaan musiikkioppilaitoksissa tapahtuvaa yleismusiikillisten aineiden ryhmäopetusta ja musiikinteoreettisia konsepteja. Lehtonen (2004, 15) väittääkin opetussuunnitelman perusteissa tehtyjen nimien muutosten olleen lähinnä ”kosmeettisia”. Edeltävä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (TPOPS 2002, 17–18) asetti hahmotustaitojen opetuksen vaatimuksiksi Suomen musiikkioppilaitosten liiton<sup>2</sup> määrittelemät sisällöt. Sisältöihin kuului säveltapailua, teoriaa, yleistä musiikkitietoa ja harmoniaoppia, joka keskittyi kenraalibasson opiskeluun (ks. Ilomäki & Holkkola 2013, 205). Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (TPOPS 2002) ei enää velvoita hahmotustaitojen opetuksen järjestämistä luokkahuoneessa tapahtuvana ryhmäopetuksena, vaan esimerkiksi työpajoihin tai konsertteihin integroimalla, mutta oletettavasti kyseiset työtavat ovat olleet enemmän kokeileva poikkeus.

Aiemmin mainitut Suomen musiikkioppilaitosten liiton kurssisuoritusvaatimukset ovat pääosin klassiseen musiikkiin perustuvia. Vanhat tasosuoritusten sisällöt ovat vielä luettavissa liiton sivuilta (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2023b) ja vapaata säestystä

---

<sup>2</sup> Suomen musiikkioppilaitosten liitosta käytän vastaisuudessa välillä lyhennettä SML.

lukuun ottamatta kaikki instrumenttikohtainen materiaali edustaa klassisen musiikin tyyliä. Sama pätee myös musiikin hahmotustaitoja koskeviin sisältöihin ja vaatimuksiin: harjoitusohjelmistossa on mainittu yhteensä 21 teosta, joista vain kaksi edustaa muuta kuin klassista tyyliä.

*Opetussuunnitelman perusteiden määrittelemät sisältöalueet – musiikin luku- ja kirjoitustaito, musiikin hahmottaminen sekä musiikin historian ja tyylien tuntemus – kattavat vähintään musiikinteorian, säveltapailun ja musiikkitiedon peruskurssien (Suomen musiikkioppilaitosten liiton kurssisuoritusvaatimusten mukaisen) oppiaineksen. (TPOPS 2002, 17)*

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on siis Suomen musiikkioppilaitosten liiton määrittelemien kurssikokonaisuuksien myötä ohjannut silloisia hahmotusaineiden opettajia keskittymään vain yhteen tyyliin. Pakollista opetettavaa on paljon ja tuntien määrän ollessa rajallinen lienee vaikeaa perustella opetussuunnitelman perusteiden ulkopuolisen materiaalin sisällyttämistä hahmotusaineiden tunneille. Vaikka SML:n kurssivaatimukset ovatkin olleet vain suosituksia ja niiden noudattamista on vapautettu vähitellen jo vuoden 2002 taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman jälkeen, niitä on monissa musiikkiopistoissa käytetty uskollisesti vielä viime vuosiin asti (Elmgren 2023, 37–38; Pohjannoro, Ojala & Lähtenmäki 2023, 210).

Heinon ja Ojalan (1999) Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arvioinnissa 1998 sanotaan, että ”Vierailijaryhmän mielestä musiikkioppilaitosten päätehtävä on edelleen opettaa klassista musiikkia monipuolisesti ja innovatiivisesti” (Heino & Ojala 1999, 125). Valtaosa musiikkiopistoista on vieläkin keskittynyt klassisen musiikin opettamiseen (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2023a) ja klassisten instrumenttien opiskelijoille puhtaasti klassisen perinteen opiskelu hahmotusaineiden opetuksessa on ollut ymmärrettävää. Useissa taiteen perusopetusta tarjoavissa oppilaitoksissa opetetaan kuitenkin nykyään myös rytmimusiikin instrumenttiopetusta (esim. Vantaan musiikkiopisto 2024, Hyvinkään musiikkiopisto 2024), joten olisi perusteltua tuoda rytmimusiikin tyyliä myös hahmotusaineiden tunneille. Tämä tilanne asettaa aiemmin mainitsemani klassiseen perinteeseen painottuvan toimintamallin kriittiseen tarkasteluun.

Klassisen perinteen vastapainona Suomessa on myös muutamia puhtaasti rytmimusiikkiin painottuvia musiikkioppilaitoksia, joista merkittävien lienee Pop & Jazz

Konservatorio, joka on toiminut alalla jo viisikymmentä vuotta. Hahmotusaineiden opiskelu tapahtuu populaarimusiikin kautta AMP-opiskeluna<sup>3</sup>, jossa hahmotusaineiden opiskelu on yhdistetty samalla oppitunnilla bändisoittoon (Pop Jazz Konservatorio 2023b).

## 2.3 Oppilaslähtöisyys

Oppiminen voidaan nähdä karkeasti kahdella eri tavalla: (1) oppilas nähdään passiivisena tiedon vastaanottajana ja ulkoisten ärsykkeiden kautta käytöstään muokkaavana yksilönä tai (2) aiempaa tietoaan hyödyntäen aktiivisena uuden tiedon ja taidon luojana. Ensimmäinen, *behavioristinen* oppimiskäsitys on ollut erityisesti musiikin kentällä käytössä ollut oppimiskäsitys, joka on nähtävissä muun muassa pitkään vallinneessa mestari-kisälliasetelmaan perustuvassa instrumenttiopetuksessa. Näkemys on ollut tehokas haastavampien kokonaisuuksien pienempiin osiin pilkkomisessa ja niiden kautta kokonaisuuden rakentamisessa, kuitenkin mahdollisesti sen uhalla, että näiden irrallisten palasien opettelu estää kokonaisuuden näkemisen. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 57–63.) Musiikin hahmotustaidot on pitkään, erityisesti kun vielä puhuttiin *musiikin teoriasta*, nähty opetuksessa kokoelmana yleispäteviä käsitteitä, sääntöjä ja taitoja (Ilomäki & Holkkola 2013; Kuoppamäki 2013, 17), joten niin opetus kuin oppimateriaali on usein järjestetty behavioristiseen oppimiskäsitykseen perustuen (Ilomäki 2012, 16; Virtanen 2022, 49, 185).

Edellisessä Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (TPOPS 2002) siirryttiin kuitenkin enemmässä määrin kohti *konstruktivistista* oppimiskäsitystä (Ilomäki & Unkari-Virtanen 2012, 89). Nykyinen opetussuunnitelma (TPOPS 2017) rakentuu samojen periaatteiden varaan, lisäten mukaan myös toimintaympäristöjen kehittämisen (Kauppinen 2018, 129–130; Pohjannoro, Ojala & Lähteenmäki 2023, 209–210). Behavioristisen passiivisen tiedon vastaanottamisen sijaan oppilas konstruoi itse aktiivisesti uutta tietoa saamansa informaation pohjalta ja aiempaan tietoonsa sekä kokemuksiinsa liittäen. Opettajan rooli vaihtuu tiedon jakajasta oppimiselle soveltuvan tilan fasilitoijaksi ja opetuksen pääpaino siirtyy oppilaan itsenäisen oppimisen kehitystä tukevaksi. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 58–59.) Konstruktivistinen pedagogiikka

---

<sup>3</sup> Afroamerikkalaisen musiikin perusteet

perustuu John Deweyn ja Lev Vygotskyn kirjoituksiin ja sille keskeistä on, että oppiminen tapahtuu tekemällä ja kokemalla havainnoinnin sijaan (Brown 2008, 30). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen alle kuuluu useita eri suuntauksia, joiden yleisimmät lähtökohdat ovat Foxin (2001, 24) mukaan:

- 1) Oppiminen on aktiivinen prosessi
- 2) Tieto on itse rakennettua, ei synnynnäistä tai passiivisesti vastaanotettua
- 3) Tieto on keksittyä, ei löydettyä
- 4) Tieto on henkilökohtaista ja sosiaalisesti konstruointia
- 5) Oppiminen on maailmanhahmottamisen prosessi
- 6) Tehokas oppiminen vaatii merkityksellisiä, avoimia ja haastavia ongelmia oppijan ratkaistavaksi

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on saanut jalansijaa myös musiikin hahmotustaitojen tutkimuksessa ja opetuksessa viime vuosikymmenten aikana (esim. Rogers 2004, 57–58; Rosenberg 2010a, 179; Ilomäki 2013, 63). Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuu myös oppilaslähtöisyyden konsepti (esim. Brown 2008, 30; Weimer 2013, 24), johon tutkimukseni toteutus perustuu.

Oppilaslähtöisyydestä on monia erilaisia näkemyksiä ja sen määrittelemisen on haastavaa (Wahlström 2022, 10; Mesiä 2019, 39), mikä on nähtävissä siihen viittaavista useista osittain päällekkäisistä käsitteistä, kuten oppilas- tai oppijalähtöisyys sekä oppilaskeskeisyys<sup>4</sup> (Weimer 2013, viii). Tässä tutkimuksessa tulen käyttämään termiä oppilaslähtöisyys. Brown (2008) määrittelee oppilaslähtöisen opetuksen olevan oppilaiden aktiivista osallistamista opiskeluunsa, jossa opetus suunnitellaan ja toteutetaan oppilaiden tarpeiden ja taitojen mukaisesti.

Oppilaslähtöisyys siirtää vastuuta oppimisesta opettajalta oppilaalle. Opettajan rooli muuttuu autoritäärisestä tiedon jakajasta oppimisen mahdollistajaksi. Oppimateriaalia

---

<sup>4</sup> Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään myös monia päällekkäisiä käsitteitä, kuten student- tai learner-centered instruction, teaching tai learning.

käytetään päämäärän sijaan työkaluna elinikäiseen oppijuuteen. (Weimer 2013, 10–11.) Tarkoituksena ei kuitenkaan ole, että opettaja jättää kaiken vastuun oppilaalle.

Weimer (2013, 15) esittää oppilaslähtöiselle opettamiselle viisi peruspilaria:

- 1) Opetus aktivoi oppilaita työskentelemään oppimisensa eteen
- 2) Opetus motivoi ja voimaannuttaa oppilaita antamalla mahdollisuuksia vaikuttaa oppimisprosessiin
- 3) Opetus rohkaisee yhteistyöhön muiden oppijoiden kanssa luokkahuoneessa
- 4) Opetus rohkaisee oppilaita refleктоimaan opittua ja omaa oppimistaan
- 5) Opetus sisältää oppimaan oppimisen taitoja

Tässä tutkielmassa oppilaslähtöisyys perustuu Weimerin (2013, 15) määrittelemän *oppimisen taitojen* opettamiseen. Opetuksen päämääränä ei ole ylhäältä määriteltyjen musiikinteoreettisten konseptien oppiminen, vaan yleishyödyllisten työkalujen, joita hyödyntämällä oppilas voi itsenäisesti työskennellä kohti opetussuunnitelman perusteissa (TPOPS 2017, 10) mainittua elinikäistä harrastamista tai ammattimuusikkoutta. Tutkimuksen aineistona toimiva opetuskokeilu on rakennettu edellä mainittujen tavoitteiden mukaisesti.

## **2.4 Formaali ja informaali musiikin oppiminen**

Kouluissa, musiikkiopistoissa, konservatorioissa ja muissa vastaavissa oppilaitoksissa tapahtuvaa oppimista, joka perustuu valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, kutsutaan formaaliksi oppimiseksi (Väkevä 2013, 94). Musiikinopetus ja sen tutkimus on valtaosan historiastaan perustunut formaaliin oppimiseen (Folkestad 2006, 135), mutta erityisesti vuosituhanen vaihtuessa tutkimuskirjallisuudessa on käyty yhä aktiivisempaa keskustelua myös informaalista oppimisesta (Karlsen 2010, 35; Väkevä 2013, 93).

Informaali oppiminen tarkoittaa oppilaitosten ulkopuolella tapahtuvaa oppimista (Väkevä 2013, 94). Koulun tai musiikkioppilaitoksen sijaan oppiminen tapahtuu itsenäisesti, perheen tai ikätoverien avulla sekä kuuntelemalla ja imitoimalla muita muusikoita levyillä ja tapahtumissa (Green 2002, 5). Informaalit oppimisväylät ovat olleet erityisesti populaarimusiikin soittajien suosiossa tyyliuunnan vähäisen formaalin opetuksen

vuoksi, ja vaikka populaarimusiikin opetus on tullut aiempaa saavutettavammaksi musiikkioppilaitoksissa viime vuosina, sen asema on toimia lisänä informaaliselle oppimiselle (Green 2008, 5; Väkevä 2013, 97). On tosin huomattava, että pelkästään populaarimusiikin sisällyttäminen opetukseen ei tee oppimisesta informaalia (Sexton 2012, 10).

Folkestad (2006, 141–142) esittää neljä tapaa määritellä oppimista formaaliksi tai informaaliksi:

- 1) Tila (*situation*): missä oppiminen fyysisesti tapahtuu, instituution sisällä vai sen ulkopuolella?
- 2) Oppimistapa (*learning style*): millainen oppimisprosessi on, esimerkiksi nuoteista vai korvakuulolta soittaminen?
- 3) Omistajuus (*ownership*): kenellä on toiminnan päätäntävalta, opettajalla vai oppilaalla itsellään?
- 4) Tarkoituksellisuus (*intentionality*): mikä on toiminnan päämäärä, esimerkiksi soittamaan oppiminen vai soittaminen?

Folkestadin (2006, 142) mukaan formaalin ja informaalin oppimisen käsitteet ovat nykyään myös häilyviä. Hän esittääkin, että formaalia ja informaalia ei tulisi nähdä toistensa vastakohtina, vaan jatkumon kahtena ääripäänä, jotka käyvät toistensa kanssa keskustelua (Folkestad 2006, 143–144). Jatkumoajattelua tukee myös toisinaan mainittu nonformaali oppiminen, joka sijoittuu formaalin ja informaalin oppimisen väliin. Oppiminen tapahtuu strukturoidusti, mutta päämäärättömästi, kuten esimerkiksi yhdistyksissä tai nuorisotaloilla. (Väkevä 2013, 94.)

Informaalin oppimisen ollessa vielä jokseenkin uusi aihe tutkimuskentällä, alati ja nopeasti muuttuvat informaalin oppimisen väylät ovat herättäneet myös kritiikkiä. Allsupin (2008, 3–4) mielestä tutkijoiden tulee olla tarkkana, ettei informaali oppiminen tarkoita populaarimusiikin oppimista. Greenin (2002; 2008) tutkimuksia onkin kritisoitu useasti liiallisesta keskittymisestä enimmäkseen valkoisiin, rock-musiikkia soittaviin miehiin (esim. Allsup 2008, 3). Rock-musiikki ei ole kuitenkaan kaikkia kiinnostavaa ja voi poiketa muiden tyylien oppimisesta paljonkin (Väkevä 2008, 63; Väkevä 2013, 100). Rock-musiikki ei myöskään ole synonyymi populaarimusiikille (Gracyk 2004, 52).

Voidaan myös kysyä, miten populaarimuusikoiden informaaleihin käytäntöihin keskittyneet tutkimukset muuttavat musiikkikasvattajien koulutusta. Mikäli formaalia opetusta ja ennalta määriteltyihin lopputuloksiin tähtäävää ”formalismia” sekä informaalia opetusta ja täysin opettajatonta ”informalismia” ei erotella toisistaan tarpeeksi selkeästi, opettajat voivat jäädä ilman tarvittavia työkaluja uudenlaisen luokkahuonepedagogiikan edessä. (Allsup 2008, 4.) Informaaliin oppimiseen painottuva pedagogiikka voi vaatia opettajalta hyvin erilaisia taitoja perinteiseen opetukseen verrattuna (Wright & Kanellopoulos 2010, 74).

Edellä mainittujen koulutukseen liittyvien kysymysten valossa opettajien pätevyyden määrittelemisen informaalissa kontekstissa on haastavaa. Ulkopuolisin silmin katsottuna voi näyttää siltä, että opettaja tekee erittäin vähän, mikä voi antaa opettajakoulutuksen purkamista ajavalle poliittiselle oikeistolle lisää näennäisesti vakuuttavalta kuulostavia argumentteja. Lisäksi informaalille oppimiselle tavanomainen ilman aikuisen vuorovaikutusta tapahtuva populaarimusiikin kopioiminen on helppo väylä neoliberalistisen talousjärjestelmän hyväksikäytölle, joten on mietittävä, miten oppilaat kasvavat kriittisiksi median kuluttajiksi informaalin oppimisen kontekstissa. (Allsup 2008, 4–5.)

## **2.5 Nuorten kuuntelutottumuksista**

Nuoret kuluttavat valtavasti musiikkia ja sen merkitys heidän elämässään on suuri (Bonneville-Roussy, Rentfrow, Xu & Potter 2013, 703; Saarikallio 2007, 17; 2009, 222). Niin arkipäiväisessä keskustelussa kuin tutkimuskirjallisuudessaakin nuorten musiikinkuunteluun liittyy oletuksia, jotka ovat yleisesti niin hyväksytyjä, etteivät ne tarvitse perusteluja. Perusolettamuksia ovat, että nuoret kuuntelevat pääasiallisesti populaarimusiikkia (esim. Klintrup, 1999, 93; Green 2004, 226; Boespflug 2004, 195) ja populaarimusiikki on erityisesti nuorten omaa musiikkia (esim. Rodriguez 2004, 21; Väkevä 2013, 97–98; ks. myös Christenson & Roberts 1998).

Edellä mainitut väitteet saavat vahvistusta aiheen pohjalta toteutetuista kyselyistä ja tutkimuksista. Juvosen (2000) väitöskirjatutkimuksessa teetetyn kyselyn mukaan nuorten suosikkimusiikkina dominoi populaarimusiikin alalajeihin kuuluvat tyyllilajit. Vastaavasti klassinen musiikki ja kansanmusiikki jäävät tässä ikäryhmässä selkeästi marginaaliin, mutta nostavat suosiotaan vanhemmissa ikäryhmissä. (Juvonen 2000, 180.) Vastaava

havainto löytyy Anttilan ja Juvosen (2006) tutkimuksessa viitatus Metsämuurosen (1990) julkaisemattomasta tutkielmasta, jossa todetaan lähes kaikkien kolmasluokkalaisten (n=281) kuuntelevan musiikkia vapaa-ajallaan, mutta länsimaista taidemusiikkia kuuntelee vain harva (Anttila & Juvonen 2006, 186–187).

Myös Teoston (2022) kokoamasta selvityksestä on jokseenkin pääteltävissä sama ilmiö: suomalaisten viimeksi käymäni konsertin musiikkityyli -kysymyksessä klassisen musiikin osuus oli vain 7 % ja nuorten keskuudessa pop-musiikin sanotaan olevan vielä enemmän keskiössä. Kyseessä ei myöskään ole uusi ilmiö, kuten voidaan havaita jo huomattavasti aiemmin tehdyistä tutkimuksista. Tilastokeskuksen teettämässä tutkimuksessa, jossa haastateltiin suomalaisia vuosina 1981 ja 1991 huomataan nuorten kuuntelevan eniten populaarimusiikin tyylilajeja (Seppänen 1993, 91–93). Tutkimuksen mukaan nuoremmat ikäluokat myös kuuntelevat ylipäättään eniten musiikkia (Seppänen 1993, 88), mikä vahvistaa aiemmin mainittujen Bonneville-Roussyn ym. (2013) ja Saarikallion (2007, 17; 2009, 222) väitteitä. Myös Teoston (2022) selvityksen mukaan nuoret kuuntelevat musiikkia enemmän kuin vanhemmat ikäryhmät.

Nuorten kuuntelutottumuksia koskevien yleisten näkemysten lisäksi yhtä lailla vallitseva ajatus on musiikin suuri vaikutus identiteetin muodostumisessa (esim. Saarikallio 2007, 221; 2019, 89; Geipel 2019, 54; Wöfl 2019, 75). Identiteetti on terminä jokseenkin uusi, historiallisesti on käytetty termiä *self-concept*, jolla viitattiin yksilön käsityksiin itsestään elämän osa-alueilla (Hallam 2017, 475). Yksilöllä voi olla samanaikaisesti useampia identiteettejä eri sosiaalisissa konteksteissa (Hallam & Himonides 2022, 375): esimerkiksi musiikin kentällä perinteinen kysymys on opettaja- ja muusikkoidentiteettien tasapainottaminen (esim. Townshend 2022). Identiteetti rakentuu erityisesti nuoruudessa, mutta sen kehittyminen jatkuu läpi koko elämän (Dys, Shellenberg & McLean 2017, 249).

Identiteetin muodostuminen on kriittinen osa nuoruutta, jolloin pohdinnan alaisena ovat seksuaalisuus, ihmissuhteet, uravaihtoehdot, arvot ja maailmankatsomus (Saarikallio 2019, 89). Yhtenä identiteetin rakentavista voimista on *toimijuus* (engl. *agency*), jolla tarkoitetaan yksilön kokemusta mahdollisuuksistaan toimia omassa elämässään. Nuorilta odotetaan itsenäisyyttä, mutta heille ei välttämättä tarjota tilaisuuksia toimia itsenäisesti. Musiikki sen sijaan voi tarjota nuorille turvallisen väylän toteuttaa toimijuuttaan, mikä on yksi syy musiikin suuresta merkityksestä nuorten identiteetin rakentamisessa. (Saarikallio 2009, 222–225; 2019, 90–92; Kuoppamäki & Vilmilä 2017, 7–12.)

Toimijuuden lisäksi nuoret käyttävät musiikkia myös tunteiden säätelyyn, kuten esimerkiksi mielialan parantamiseen (Saarikallio 2009, 226–227).

Musiikki on siis nuorelle tärkeää monella eri tavalla, ja yleensä nuorelle tärkeä musiikki on populaarimusiikkia. Tutkijat ovatkin ainakin sivunneet aihetta musiikkikasvatuksen tutkimuksessa: esimerkiksi Lindströmin (2011, 204) mukaan yläluokan oppilaille olisi helpointa opettaa musiikkia heille tutun populaarimusiikin kautta ja Chenette (2017, 3–4) näkee populaarimusiikin olevan hyödyllistä opetuskäytössä, koska oppilaat identifioituvat sen kanssa jo entuudestaan. Kuitenkin oppilaiden musiikillinen tekeminen oppilaitoksessa ja sen ulkopuolella ovat usein ristiriidassa keskenään (Bowman 2004, 29–30). Populaarimusiikki on kyllä yleistynyt koulujen musiikintunneilla ja instrumenttiopetuksessa, mutta hahmotustaitojen opiskelussa repertuaari on monesti klassiseen musiikkiin painottuvaa (esim. Rosenberg 2010a, 6). Juvosen (2000) väitöskirjassa esiteltyjen musiikillisten orientaatioiden ristiriita voi aiheuttaa orientaatiokriisin (Juvonen 2000, 294), joka tässä tapauksessa syntyisi opiskeltavan musiikkityylin ja henkilökohtaisen kiinnostuksen eriävyydestä. Pahimmassa tapauksessa orientaatiokriisi voi johtaa opintojen keskeyttämiseen. Juvonen sanookin, että ideaalitulanteessa opiskelija opiskelee musiikkia, jota kuuntelee myös vapaa-ajallaan. (Juvonen 2000, 294; 2006, 197.) Myös Tuovilan (2003) väitöskirjassa todettiin oppilaiden itse tuomien kappaleiden olevan erityisen merkityksellisiä, ja niiden laiminlyönti opetuksessa vaikutti negatiivisesti oppilaiden halukkuuteen jatkaa musiikkiopisto-opintoja (Tuovila 2003, 246–247).

## 3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni ja -kysymykset. Perustelen myös menetelmävalintani, mutta aineistonkeruun tarkempi läpikäynti on luvussa neljä. Lopuksi kerron tutkimukseni eettisistä periaatteista.

### 3.1 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia eri tyyliuuntiin perustuvan oppimateriaalin sisällyttämistä musiikin hahmotustaitojen opetukseen suomalaisessa musiikkioppilaitoksessa. Pysin tutkimuksellani löytämään nykyistä oppilaslähtöisempää oppimateriaalia ja hahmottelemaan, mitä genrerajaton musiikin hahmotustaitojen opetus voisi olla. Aineistoni koostuu itse pitämästäni opetuskokeilusta yhdelle musiikin hahmotustaitojen ryhmälle ja kyseisen ryhmän vakituiselle opettajalle pitämästäni haastatteluista. Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Miten musiikin hahmotustaitoja voi opettaa ilman tyyliuuntajaottelua?
- 2) Millaisia ovat oppilaslähtöiset ohjelmistovalinnat musiikin hahmotustaitojen opetuksessa?

### 3.2 Metodologiset lähtökohdat

Toteutan tutkimukseni kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Kvalitatiivinen tutkimus on perinteisesti määritelty vertaamalla sitä vastakohtaansa, määrälliseen eli kvantitatiiviseen tutkimukseen erilaisten dikotomioiden kautta (Eskola & Suoranta 1999, 13; Hirsjärvi & Hurme 2001, 21; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 135). Kvantitatiivisten tilastollisesti mitattavien asioiden sijaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on asioiden ja merkityksien kokonaisvaltainen kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 160–161; Leavy 2017, 9; Vilka 2005, 97). Asioiden kuvaamisen tarkoituksena ei ole löytää kiistattomia totuuksia, vaan luoda tulkintoja, joita analysoimalla saadaan uutta tutkimustietoa (Vilka 2005, 98). Tieteellisen kirjoittamisen keskeisiin ihanteisiin on kuulunut pyrkimys neutraaliuteen, puolueettomuuteen ja objektiivisuuteen (Kniivilä, Lindblom-Ylänne & Mäntynen 2017, 22), jotka kvalitatiivisessa tutkimuksessa perustuvat ilmeisen subjektiivisuuden

tiedostamiseen ja tunnistamiseen (Eskola & Suoranta 1999, 17–18; Hirsjärvi & Hurme 2001, 137; 145–146).

Kvalitatiivisuus ohjaa tutkielmani empiirisen tutkimuksen piiriin, jolloin tutkimuksen tulokset perustuvat tutkimuskohteen havainnointiin ja sen analysointiin (Lähdesmäki, Hurme, Koskimaa, Mikkola & Himberg 2012). Aineiston koostuessa yhdestä haastattelun ohjaamasta opetuskokeilusta tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Tapaustutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on yksittäisessä tai joukossa ilmiöitä tapahtuvat prosessit, joita tutkitaan muun muassa havainnoimalla ja haastattelemalla (Lähdesmäki, Hurme, Koskimaa, Mikkola & Himberg 2012; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 134–135). Koska tutkimuksellani on pyrkimys kehittää musiikin hahmotustaitojen opetusta käytännön tasolla, sillä on myös toimintatutkimuksellisia piirteitä. Toimintatutkimuksen tarkoituksena on tutkia ihmisten toimintaa käytäntöä kehittävän tiedon luomiseksi (Heikkinen 2010, 16; McNiff & Whitehead 2010, 17; Lähdesmäki, Hurme, Koskimaa, Mikkola & Himberg 2012). Toimintatutkimuksen lähtökohtiin kuuluu kuitenkin tutkimuksen *syklisyys*, eli tutkimuksen kokeilu toistetaan useasti kehittämällä sitä aina edellisen kokeilun tulosten perusteella (Mäkinen 2010, 19). Syklisyyden valossa tutkimukseni on siis pääosin laadullinen tapaustutkimus.

### **3.3 Aineistonkeruu**

Toteutin aineistonkeruuni kahdessa osassa: haastatteluina ja opetuskokeiluna. Tarkoitukseni oli löytää useamman tyyllisuunnan tai klassisen musiikin instrumenttiopetukseen suuntautunut musiikkiopisto, jossa musiikin hahmotustaitoja opetetaan erillisenä aineena tutkimusyhteistyöstä kiinnostuneen opettajan toimesta. Sopivaa oppilaitosta ja opettajaa etsin seminaarin kanssaopiskelijoiden ehdotusten innoittamana ja päädyin lähestymään muutamaa pääkaupunkiseudun musiikkiopistoa kyselyllä tutkimukseen osallistumisesta. Näistä yksi oli aineistonkeruulle soveltuvalla aikataululla kiinnostunut lähtemään mukaan ja toteutin ensimmäisen, noin 45 minuuttia kestäneen haastattelun kyseisen oppilaitoksen musiikin hahmotustaitojen opettajan kanssa etäyhteydellä maaliskuussa 2023. Haastattelun ohjaamana suunnittelin seuraavan kuukauden ajan itse toteutettavaa tunnin mittaista opetuskokeilua, jonka pidin yhdelle pääosin 12-vuotiaista koostuvalle musiikin hahmotustaitojen ryhmälle toukokuussa 2023. Opetuskokeilua seuranneena iltana pidimme vielä opettajan kanssa lyhyen palauteskeskustelun opetuskokeilussa heränneiden teemojen pohjalta etäyhteydellä.

Haastattelu toteutettiin puolistrukturoitua haastattelua muistuttavan teemahaastattelun avulla. Haastattelutyypit voidaan karkeasti jakaa kolmeen tyyppiin, joista käytetään eri nimityksiä ja joille on omia alaluokkia: strukturoitu haastattelu, puolistrukturoitu haastattelu ja strukturoimaton haastattelu. Strukturoitu haastattelu tai lomakehaastattelu koostuu tarkkaan määritellyistä kysymyksistä, jotka ovat kaikille haastateltaville samat. Strukturoimattomassa haastattelussa keskustelu soljuu vapaasti ja sen runko vaihtelee huomattavasti haastateltavasta toiseen. Haastattelu voidaan toteuttaa yksilö-, pari- tai ryhmähaastatteluna. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 43–46; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 207–212.)

Puolistrukturoitu haastattelu jää edellä mainittujen väliin haastattelujen yhdenmukaisuuden suhteen. Sen tarkasta määritelmästä ei ole yleistä konsensusta, mutta yhdistävänä tekijänä on joku näkökulma, jonka ympärillä haastattelu voi edetä vapaasti. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 44–47.) Tässä tutkielmassa olen käyttänyt haastattelutyypinäni Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 47–48) määrittelemää, *The Focused Interview* (Merton, Fiske & Kendall 1956) -kirjaan perustuvaa *teemahaastattelua*.

Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit on määritelty etukäteen, mutta kysymykset ja niiden muoto voivat vaihdella haastateltavien välillä. Tärkeintä teemahaastattelussa eivät ole yksityiskohtaiset kysymykset, vaan haastattelun kulku etukäteen määriteltyjen teemojen parissa, mikä tuo paremmin tutkittavan ajatukset keskiöön. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.) Omassa tutkimuksessani edellä mainitut periaatteet näkyvät siten, että haastatteluissani ja opetuskokeiluuni sisältyvissä kyselyissä olin miettinyt joitakin kysymyksiä etukäteen, mutta pääosin keskustelu oli hetkessä syntynyttä ja vapaata. Kysymyksieni teemat koskivat paljolti opettajan ja oppilaiden taustoja sekä oppituntien aiempia sisältöjä, sillä tarkoituksenani oli hyödyntää haastattelun vastauksia opetuskokeilun suunnittelemisessa. Haastattelukysymykset ovat tutkielman liitteenä.

Tallensin etäyhteydellä toteutetut haastattelut Zoomin omalla kokouksien tallentamistoiminnolla ja myös Open Broadcast Softwaren näytönkaappauksella varmistaakseni aineistonkeruun onnistumisen. Noudatin samaa järjestelmällisyyttä myös opetuskokeilun kanssa, jonka nauhoitin sekä tabletilla että erillisellä äänittimellä.

### 3.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksessa aineistona toimivien tallenteiden analyysi alkaa niiden litteroimisella eli tekstimuotoon muuttamisella (Ruusuvuori & Nikander 2017). Litteroin sanatarkasti sekä haastattelut että opetuskokeilun hyödyntäen Microsoft Wordin sanelinta, kuitenkin tarkistaen ja korjaten ohjelman tuottaman tekstin itse.

Aineiston analyysiin on monia tapoja, jotka voidaan luokitella *selittämiseen* tai *ymmärtämiseen* pyrkivinä. Tärkeintä on kuitenkin valita analyysitapa, joka antaa parhaimmat edellytykset tutkimuskysymyksiin ja -tehtävään vastaamiseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 224.) Analyysitapojen väliset rajat ovat myös häilyviä ja monesti tutkimuksessa joutuukin soveltamaan useampaa eri analyysitapaa (Eskola & Suoranta 1998, 162). Tämän tutkielman analyysissä päädyin käyttämään laadullista sisällönanalyysia, jonka määrittelystä tutkijat eivät ole täysin samaa mieltä (Vilka 2005, 139–140). Tavallisimpia kvalitatiivisen analyysin tapoja ovat teemoittelu, tyypittely, sisällönerittely, diskurssianalyysi ja keskusteluanalyysi (Eskola & Suoranta 1998, 161; Hirsjärvi, Remes & Hurme 2016, 224). Päädyin järjestämään aineistoani pääosin teemoittelun kautta, sillä se vaikutti parhaimmalta tavalta luoda synteisiä aineiston ja teorian pohjalta ja se soveltuu hyvin käytännön ongelmien ratkaisuun tähtäävään analyysiin (Eskola & Suoranta 1998, 179–180). Tutkimuksen painopiste voi olla induktiivinen (aineistolähtöinen), deduktiivinen (teorialähtöinen) (esim. Eskola & Suoranta 1998, 19; Vilka 2005, 140–141) tai niiden välimuoto, abduktiivinen (teoriaohjaava), jonka piiriin tutkimukseni asettuu.

Litteroituani aineiston, teemoittelin nostamani lainaukset teoreettisen viitekehitykseni mukaisiin kategorioihin, jonka jälkeen lisäsin tutkimuskirjallisuutta kommentoimaan teemoiteltuja lainauksia. Alkuperäiset teemani – oppilaslähtöisyys, informaali oppiminen ja genrerajattomuus – osoittautuivat kuitenkin haastaviksi, sillä monia lainauksia olisi voinut sijoittaa useamman teeman alle. Siksi päädyin useasti muokkaamaan valmiin tekstin sijoittelua ja lopulta itse teemoja paremman luettavuuden saavuttamiseksi analyysissä.

### 3.5 Eettiset näkökulmat

Tutkimukseni luotettavuuden lisäämiseksi luin paljon lähdekirjallisuutta, josta mahdollisimman suuri osa olisi vertaisarvioituja kirjoja ja julkaisuja. Vaikka aiheestani

oli vähäisesti aiempaa tutkimustietoa, pidin pyrkimystäni ehdottoman tärkeänä sitoutuessani hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen. Useaa aineistonkeruumenetelmää hyödyntämällä (haastattelut ja opetuskokeilu) eli *menetelmätriangulaatiolla* on mahdollista löytää samasta aineistosta useita erilaisia tulkintoja, mikä todennäköisesti hillitsee tutkijaa uskomasta löytäneensä ainoan oikean vastauksen (Eskola & Suoranta 1998, 69–70; Hirsjärvi & Hurme 2001, 38–39). Hyväksytyjen tiedonhankintamenetelmien lisäksi hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat eettiset tutkimusmenetelmät, rehellisyys ja vilpittömyys sekä tutkimuksen avoimuus ja aineiston oikeanlainen säilyttäminen (Vilka 2005, 29–35). Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2016, 25–27) määrittelevät rehellisen tutkimustyön peruseriaatteina välttämään oman ja muiden tekstin plagiointia, tuloksien kritiikitöntä yleistämistä, puutteellista tai harhaanjohtavaa raportointia, toisten tutkijoiden osuuden vähättelyä ja tutkimukseen myönnettyjen määrärahojen väärinkäyttöä. Omassa tutkielmassani edellä mainittujen käytäntöjen noudattaminen näkyy prosessini läpinäkyvänä raportointina ja tutkimukseen osallistuvien tahojen oikeuksien ylläpitämisenä.

Olen lukenut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeistuksen (TENK 2023) sekä Taideyliopiston eettiset periaatteet (Taideyliopisto 2023b) tutkimustyön tekemiselle ja sitoutunut noudattamaan molempia koko tutkielmaprosessin ajan. Tiedonhaussa käytin artikkeleiden etsimiseen muutaman kerran apunani Elicit-tekoälyä, jonka käytössä toimin Taideyliopiston eettisten ohjeiden (Taideyliopisto 2023c) mukaisesti.

Ennen aineiston keräämistä tutkimukseen osallistuvia täysi-ikäisiä ja alaikäisten huoltajia informoitiin tietosuojailmoituksilla ja kerättiin suostumukset tutkimukseen osallistumisesta. Säilytin tutkimusta varten kerättyä aineistoa ja suostumuslomakkeita kahdella eri tietokoneella, joille muilla ei ollut pääsyä. Osallistujien nimet muutettiin pseudonyymeiksi. Aineisto hävitetään kuusi kuukautta tutkimuksen julkaisemisen jälkeen Taideyliopiston tietosuojakäytänteiden mukaisesti.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan *hypoteesittomuudesta*, joka tarkoittaa, että tutkijalla ei olisi tutkimusta kohtaan ennakko-oletuksia, jotka voisivat vaikuttaa tutkimuksen kulkuun tai lopputuloksiin. Tutkijoilla kuitenkin on aiempia kokemuksia, jotka vaikuttavat tutkimuksessa tehtyihin havaintoihin. Kyseiset ennakko-oletukset tulisikin siis tiedostaa ja ottaa huomioon tutkimusta tehdessä. (Eskola & Suoranta 1998, 19–20.) Olen pyrkinyt pitämään nämä tutkijan positioon liittyvät periaatteet osana

tutkimustani mahdollisimman hyvin tunnistaen omat latautuneet ennakko-oletukseni tutkimuskohdetta kohtaan ja tavoitellut neutraalia lähestymistapaa tutkimuksen toteutuksessa.

## 4 Teemahaastattelun ohjaama opetuskokeilu

Tutkimukseni aineistonkeruu toteutettiin eräässä helsinkiläisessä musiikkiopistossa, jonka musiikin hahmotustaitojen opettajalle pidin teemahaastattelun. Haastattelussa esiin nousseiden ajatusten pohjalta suunnittelin ja toteutin opetuskokeilun yhdessä kyseisen opettajan vastuulla olevassa musiikin hahmotustaitojen ryhmässä. Ryhmä koostui pääosin noin 12-vuotiaista oppilaista ja yhdestä aikuisopiskelijasta. Opetuskokeilun jälkeen pidimme vielä opettajan kanssa lyhyehkön palautetilanteen, jossa keskustelimme kokeilun onnistumisista ja kehitysehdotuksista niin oman opetukseni kuin oppiaineen yleisemmän toteutuksen kannalta. Tutkimukseen osallistuvien pseudonymiteetin säilyttämisen vuoksi olen antanut kaikille sattumanvaraiset pseudonyymit, joita käytän tästä eteenpäin. Haastattelu toteutettiin etäyhteydellä maaliskuussa ja opetuskokeilu lähiopetuksena toukokuussa 2023. Opetuskokeilun jälkeinen palautetilanne järjestettiin samana iltana etäyhteydellä.

### 4.1 Opettajan teemahaastattelu

Tutkimustani varten lähestyin muutamaa helsinkiläisissä musiikkiopistoissa opettavaa musiikin hahmotustaitojen opettajaa, joista yksi valikoitui tutkimuskohteekseni aikatauluihin vedottavien syiden mukaisesti. Opettaja *Pöllö* on valmistunut Sibelius-Akatemiasta Musiikkikasvatuksen aineryhmästä joitakin vuosia sitten. Pääsoittimenaan hän on soittanut klassista pianoa ja vapaata säestystä, sivusoittimena rumpuja. Lisäksi hän on kiinnostunut kansanmusiikista, joten hänelle on tuttua toimia monessa eri musiikin tyyli- ja lajissa. Sibelius-Akatemian valinnaisiin opintoihinsa Pöllö sisällytti musiikin hahmotusaineiden pedagogiikkaa ajatuksenaan, että musiikinopettajan on hyvä osata opettaa myös hahmotustaitoja, mutta hän päätyikin opettamaan musiikin hahmotustaitoja päätoimisesti. Nykyisessä oppilaitoksessaan hän opettaa myös vapaata säestystä.

Pöllön musiikillisen ja ammatillisen taustan lisäksi toisena teemanani keskustelimme musiikin hahmotustaitojen opettajien koulutuksesta Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa ja muualla ja näiden väylien sisällöistä erityisesti kiinnittäen huomiota siihen, miten eri musiikkityylit ovat olleet kursseilla edustettuna ja kuinka käytännönläheisiä kurssin toimintatavat ja siellä jaettava tieto ovat. Koulutuksen lisäksi kyselin musiikin hahmotustaitojen oppimateriaalista niin Pöllön omassa opetuksessa kuin kentällä yleensä.

Kolmantena teemanani oman opetuskokeiluni tueksi kyselin Pöllöltä tutkimukseen valikoituneen ryhmän oppilaista: heidän musiikillisista taustoistaan, vapaa-ajan harrastuneisuudesta ja kuinka tietoinen Pöllö itse on näistä asioista, sekä miten nämä aspektit vaikuttavat hänen ohjelmistovalintoihinsa oppitunneilla erityisesti eri musiikkityylien näkökulmasta. Noin 45 minuuttia kestäneen haastattelun lopuksi sovimme oppilaille pidettävän opetuskokeilun toteuttamiseen liittyvistä käytännön asioista.

## 4.2 Opetuskokeilu

Toteutin opetuskokeiluni hieman yli kuukausi teemahaastattelun jälkeen yhdessä Pöllön musiikin hahmotustaitojen ryhmistä. Kokeilutunnille opetukseen osallistui yhteensä kahdeksan oppilasta, joista kuusi palautti tutkimukseen osallistumiselle vaadittavat suostumukset. Koska kyseessä oli kuitenkin aivan normaali musiikin hahmotustaitojen oppitunti, suostumuksien puuttuminen ei estänyt oppilaiden osallistumista oppitunnille, mutta olen rajannut heidän ulosantinsa pois tutkimusaineistostani hyvän tutkimusetiikan mukaisesti. Oppitunti videoitiin ja äänitettiin kokonaisuudessaan niin, että pääpaino oli omassa tekemisessäni.

Opetuskokeilu oli suunniteltu teoreettisessa viitekehyksessä määrittelemäni oppilaslähtöisyyden käsityksen perusteella, joka nojaa Weimerin (2013, 15) esittelemään oppimaan oppimisen taitojen opetteluun. Oppitunnin uutena musiikinteoreettisena konseptina oli *alijako*, jonka hahmottamiseen opeteltaisiin yleishyödyllinen työkalu hyödyntämällä populaarimusiikin esimerkkejä, jotka tutkimusten (ks. luku 2.5.) mukaan olisivat todennäköisesti oppilaiden omaa vapaa-aikaa koskettavia. Päämääränä ei ollut alijako-termin sisäistäminen, vaan sellaisen työkalun opettaminen, joka olisi sovellettavissa musiikin hahmottamiseen kappaleesta ja tyyliuunnasta riippumatta.

Aloitin oppitunnin kyselemällä oppilailta piirissä heidän musiikillisesta taustastaan ja mielenkiinnon kohteistaan. Kysymyksien aiheina olivat pääinstrumentti musiikkiopisto-opinnoissa, soittotuntien ohjelmistovalinnat ja vapaa-ajan kuuntelutottumukset sekä artistien että kulutustavan osalta. Vaikka oppilaita selkeästi ujostutti ja jännitti vieraan opettajan pitämä tunti, he vastasivat kysymyksiin ja osallistuivat opetukseen melko aktiivisesti.

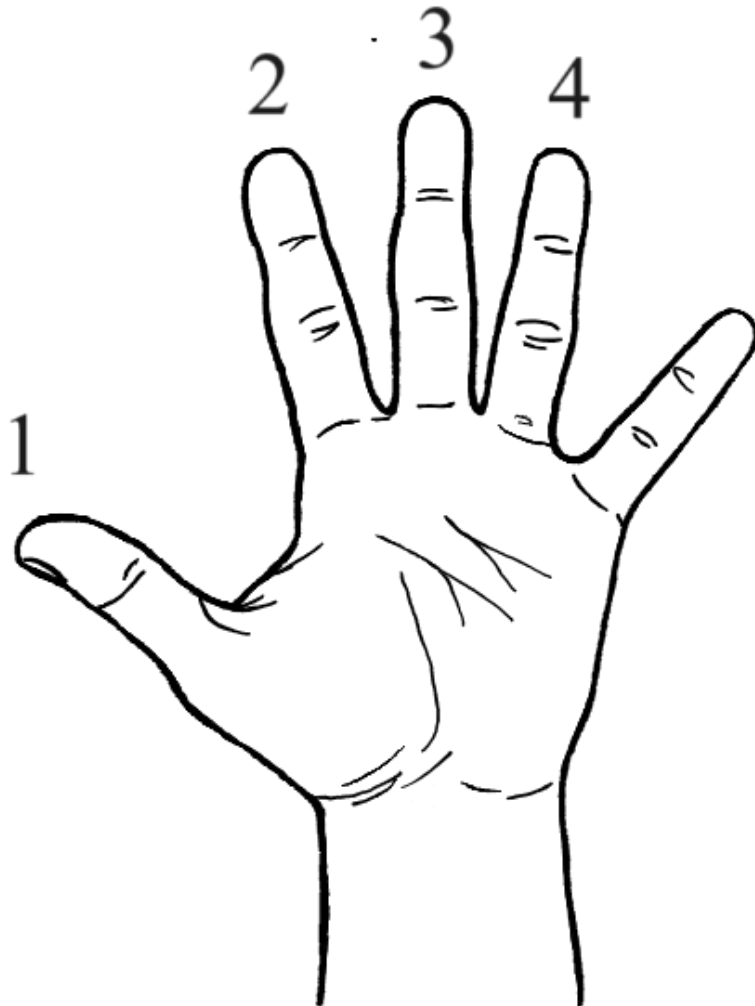
Ensimmäisenä tehtävänä oli tarkoitus laskea, kuinka monen iskun mittainen tauko on Arttu Wiskarin esittämässä *Tässäkö tää oli* -kappaleen toisen kertosakeen ja C-osan

välissä. Kyseistä kohtaa kuunneltiin muutaman kerran ja välissä arvuuteltiin tauon pituutta. Kun yhteiseen konsensukseen ei päästy, esittelin oppilaille alijaon käsitteen. Lähestulkoon kaikki oppilaat olivat laskeneet neljäsosia. Kysyessäni, miksi heidän kannattaisi laskea mieluummin nopeampia aika-arvoja, yksi oppilaista osasi vastata, että tällä tavalla tempo ei nopeudu taukoa laskiessa.

Alijaoista siirryimme tunnin seuraavaan tehtävään. Oppilaat taputtivat vuorokäsin reisiinsä kahdeksasosia ja toistivat samalla puhumiani rytmejä. Huomattiin, että synkopoidut rytmit tuottavat haasteita ja painotin alijakojen laskemista päässä. Rytmintoistoista siirryttiin taukojen laskemiseen, jolloin myös kahdeksasosien taputus lopetettiin. Sama harjoitus toistettiin myös silmät kiinni, jolloin alijakoja oli pakko laskea päässä.

Viimeisenä tehtävänä oli rytmidiktaatti Toton esittämän *Stop Lovin You* -kappaleen C-osasta. Esittelen tässä työkalun haastavien kuudestoistaosapohjaisten rytmien laskemiseen, jossa on esimerkkinä täytetty edellä mainitusta tehtävästä ensimmäinen tahti.

I I I I    I I I I    I I I I    I I I I  
 X        X                    X                    X        X X X



Oppilaat laskevat kuudestoistaosia ja nimittävät jokaiselle iskun kuudestoistaosalle oman sormen. Aina, kun oppilaat kuulevat iskun kappaleessa, he merkitsevät, mikä sormi osui pöytään sillä hetkellä. Merkinnöistä muodostuva rivi siirretään myöhemmin nuottiviivastolle.

Hidastin kappaletta huomattavasti ja lopulta päädyin laulamaan sitä itse, sillä tehtävä oli selkeästi ryhmälle haastava. Hetken kuluttua kuitenkin lähestulkoon kaikki ymmärsivät idean ja saimme yhdessä transkriboitua koko rivin. Tavoitteenani oli ollut myös diktaatin soittaminen jollakin tavalla, mutta ajan puutteen vuoksi se jäi toteuttamatta.

Päätin oppitunnin kyselemällä oppilaiden mielipiteitä kuluneesta oppitunnista. Aiheita olivat oppitunnin mielekkyys, kappalevalinnat sekä alijakoajatuksen ja työkalun käyttökelpoisuus.

### **4.3 Palautesessio**

Opetuskokeilun jälkeen pidimme samana iltana etäyhteydellä lyhyen, noin 20 minuuttia kestäneen palautesession Pöllön kanssa opetuskokeilun kulusta. Käsittelimme opetuskokeilun käytännön toteutuksen onnistumista ja oppilaiden aktiivisuutta – ryhmä oli ollut varsin hyvin mukana tunnilla vieraasta opettajasta huolimatta, vaikka muutamalla olikin välillä hieman levoton olo.

Pöllö nosti esiin opetuskokeilussa näkyneen klassisen musiikin ja populaarimusiikin vastakkainasettelun. Olin asiasta erittäin tietoinen ja kyseiset piirteet kumpusivat halusta muotoilla kysymyksiä niin, että nuoret oppilaat pystyisivät vastaamaan niihin. Päädyimmekin olemaan jokseenkin samaa mieltä siitä, että johdattelevilta kysymyksiltä on vaikea välttyä, jos vastaaja on nuori ja substanssiosaaminen on rajallinen. Vastakkainasettelun läpikäyminen johti keskusteluun genrerajattomuuden määrittelystä ja toteutuksesta, johon Pöllöllä oli joitakin ehdotuksia. Lopuksi puhuimme opettajille avoimena olevista resursseista opetusmateriaalien suhteen ja opetusmateriaalin työstämiseen ja etsimiseen kuluvasta ajasta.

## 5 Tulokset

Tässä luvussa esittelen analyysini tulokset. Analyysi on teemoiteltu pitämäni opetuskokeilun etenemisen mukaan alkaen oppilaiden musiikillisesta taustasta ja kuuntelutottumuksista, jonka jälkeen siirrytään musiikin hahmotustaitojen oppimateriaaleihin ja lopuksi genererajattomuuteen. Teemat ovat laajoja ja avonaisia, sillä opetuskokeilu, haastattelut ja teoreettisen viitekehysten eri osa-alueet ovat toisiinsa sidoksissa ja koin, että rajatut teemat olisivat haitaksi analyysini luettavuudelle.

### 5.1 Oppilaiden tausta

”Näkisin itse, että nuorille musiikkiopisto-oppilaille on ensin tärkeää kohdata musiikki mahdollisimman rikkaasti heille tutuimmassa hahmotusympäristössä, esimerkiksi oman soittimen, oman kehon ja oman äänen kautta ja käyttäen oman soiton kannalta tutuinta nuottikuvaa” (Ilomäki 2012, 12–13). Ajatus tämän väitteen laajentamisesta myös oppimateriaaleihin ohjasi niin haastatteluja kuin opetuskokeiluani.

*Mä aina sanon kaikissa ryhmissä, että jos teillä tulee mieleen joku asia, mitä te haluaisitte– tai tulee joku kysymys silleen soittamiseen liittyen tai omaan kappaleeseen liittyen, niin kysykää ja te saatte ehdottaa ja sitten katsotaan mitä me pystytään ryhmässä sitten– tai miten me voidaan sitä täällä käsitellä.*<sup>5</sup>(Pöllö)

Lindströmin (2011) mukaan ohjelmistoa valitsevan lapsen tulee tietää, mistä voi valita, minkä vaatimuksena on riittävä määrä tietoa maailman musiikkitarjonnasta (Lindström 2011, 204). Koulun musiikinopetuksessa ja musiikkioppilaitosten instrumenttiopetuksessa ongelma painottune lähinnä juuri repertuaarin valintaan, mutta musiikin hahmotustaitojen opetuksessa oman haasteensa asettavat etenkin abstraktit musiikinteoreettiset konseptit. Musiikin aktiivinen kuunteleminen hahmotustaitojen oppimisen näkökulmasta lienee taito, jonka kehittyminen ja käyttäminen vaatii oppilaalta sekä jokseenkin korkean musiikinteoreettisen lähtötason että henkilökohtaista kiinnostusta. Rogers (2004) esittää hahmotustaitojen oppimisen olevan ajattelun ja

---

<sup>5</sup> Litteroiduissa lainauksissa käytän pitkää ajatusviivaa kuvaamaan katkennutta virkettä ja sulkeissa olevia yhdysmerkkejä kuvaamaan pois jätettyä osiota.

kuuntelemisen kehä, jossa toisen kehittyminen mahdollistaa uusien asioiden löytämistä toisesta (Rogers 2004, 8–9). Kyseisen kehän innoittamiin kysymyksiin pääseminen musiikkiopiston hahmotustaitojen tunnilla voikin olla varsin harvinaista. Pöllö analysoikin pohjatietojen puutteen olevan yksi syistä, miksi oppilaat ovat haluttomia ehdottamaan itse ohjelmistoa tai musiikin ilmiöitä hahmotustaitojen tuntien aiheiksi.

*Mä sanon, että me voidaan käsitellä täällä asioita, joita te haluatte, mutta ikinä ei tule yhtäkään ehdotusta (---)[oppilailta] on ehkä aika hatara, niinku jotenkin se käsitys aika pitkään, että mitä edes voisi pyytää. (Pöllö)*

Musiikinteoreettisen ajattelun lisäksi Rogersin (2004, 8–9) esittämän kehän saavuttamisen toisena vaatimuksena on aktiivinen kuunteleminen. Rogers (2004, 10) itse painottaa puhuvansa *kuuntelemisesta* kuulemisen<sup>6</sup> sijaan painottaakseen tekemisen aktiivista luonnetta. Oman suosikkimusiikin tuominen oppimateriaaliksi hahmotustaitojen tunnille vaatiikin sen, että oppilailta oikeasti on tietoista vapaa-ajan harrastuneisuutta kuunnella musiikkia aktiivisesti. Kysyttäessä oppilailta heidän kuuntelutottumuksistaan, moni vastasi lyhyesti antaen varsin suurpiirteisen kuvan kuluttamastaan musiikista.

*No mä kuuntelen niinku hip-hoppia ja mitä mieli tekee, et vähän vaihtelee. Poppia ja hip-hoppia. (Marsu)*

Lähtökohtaisesti oppilaiden kertomat musiikkimieltymykset sijoituivat valtavirtaisen populaarimusiikin alaluokkiin, tosin yksi oppilaista kertoi kuuntelevansa k-poppia. Huomionarvoisesti, vaikka k-pop on populaarimusiikin genre, sen kuuleminen sattumanvaraisesti perinteisten väylien, kuten radion tai keikkojen kautta, on varsin epätodennäköistä. Kyseisen tyylin kuunteleminen vaatii siis kuuntelijalta normaalista poikkeavaa aktiivisuutta ja vaivannäköä kuluttamisessa, tosin viime vuosina media-alusta TikTokilla on todennäköisesti ollut vaikutusta Korean ja sen lähialueiden musiikin Suomeen rantautumisen kannalta. TikTok mainitaankin Teoston (2022) tutkimuksessa yhdeksi päivittäin käytetyimmistä sovelluksista musiikkisisältöjen suhteen.

---

<sup>6</sup> Engl. listening/hearing

Muutama oppilas osasi kuitenkin mainita myös kuuntelemiansa artisteja, mutta he olivat selkeässä vähemmistössä muita oppilaita tarkempien kuuntelutottumustensa kanssa.

#### *ABBAA ja Queenia.* (Antilooppi)

Abba ja Queen olivat muiden oppilaiden mainitsemiin bändeihin ja artisteihin verrattuna poikkeuksellisia korkean ikänsä vuoksi. Muut nimeltä mainitut populaarimusiikin esittäjät edustivat enemmän viime vuosien valtavirtaa – Abba ja Queen sen sijaan ovat molemmat 80-luvulla vaikuttaneita yhtyeitä. Krumshanslin ja Zupnickin (2013) tutkimuksessa todettiin vanhempien ja isovanhempien nuoruudessaan kuunteleman musiikin ”periytyvän” (engl. *reminiscence bump*) ja tuottavan positiivisen tunnereaktion nuorissa aikuisissa heidän oman suosikkimusiikkinsa lisäksi. Tutkimuksessa oletettiin sen olevan peräisin vanhempien kuuntelemasta musiikista, jolle on altistuttu passiivisesti lapsena. (Krumshansl & Zupnick 2013, 2065–2066.) Kyseisen oppilaan kohdalla lienee todennäköistä, että Abba ja Queen ovat tulleet osaksi omaa musiikkimakua edellä mainitun ilmiön kautta.

Oppilaiden vastaukset vaikuttivat kuitenkin useamman kohdalla siltä, etteivät he oikeasti itsekään välttämättä tiedäneet, mitä musiikkia he vapaa-ajalla kuuntelevat. Yhtenä selittävänä tekijänä voi olla oppilaiden musiikin kuuntelemisen tapa, jossa itse kuunteleminen on passiivista *kuulemistä*, kuten Rogers (2004, 8–9) esittää, eikä nuorelle jää selkeää havaintoa kuuntelemastaan musiikista (ks. esim. Gracyk 2004, 54–57). Teoston (2022) tutkimuksessa musiikin keskittynyt kuunteleminen jakautui osallistujien mukaan kolmeen ryhmään seuraavasti:

- Kuuntelen keskittyneesti: 20 %
- Kuuntelen melko tarkkaan, vaikka teen samalla muutakin: 35 %
- Musiikki on taustalla, ja kuuntelen ihan vaan puolella korvalla: 45 %

Edellä mainitun tutkimuksen mukaan suomalaisten musiikin kuunteluajasta hieman yli puolet on aktiivista kuuntelemista. Näkemys musiikin aktiivisesta kuuntelemisesta jotakin muuta asiaa tehden voidaan kuitenkin haastaa: niin sanottu *multi-tasking* eli useamman asian samanaikainen tekeminen on tutkimuksissa todettu heikentävän keskittymiskykyä ja siten lopputulosta (esim. Robinson 2016; Hallam & Himonides 2022, 276–278). Näin ollen todellinen luku keskittyneelle kuuntelemiselle voi olla niinkin alhainen kuin vain viidesosa kaikesta musiikin kuuntelemisesta. Erilaisille kuuntelemisen

ja kuulemisen muodoille on toki paikkansa – esimerkiksi Green (2002, 24) määrittelee sekä tarkkaavaisen että keskittymättömän kuuntelemisen ja pelkän kuulemisen tarpeelliseksi osaksi muusikon kehittymiselle. Kuunteleminen on myös mahdollista nähdä jatkumona aktiivinen-passiivinen-dikotomian sijaan (ks. Kankkunen 2018, 45–46). Oppilaiden oman suosikkimusiikin tuominen musiikkioppilaitokseen vaatii kuitenkin, että vapaa-ajalla kuultu musiikki ei ole pelkkää taustahälyä, vaan vähintään musiikin valinta on ollut oppilaalta aktiivinen ja tiedostava prosessi.

*No jos mä haluun ettii uutta musiikkia niin mä yleensä käytän sitä Spotifyn– [valmiita soittolistoja] kun siellä on niitä eri genrejä. Niin mä sieltä katon jonkun randomin. Sieltä katon jonkun soittolistan, jonkun random biisin. Sit jos se on hyvä niin mä alan kuuntelee sitä.* (Marsu)

Uuden musiikin etsiminen tapahtuu myös suoratoistopalvelujen tarjoamien valmiiden algoritmeihin perustuvien soittolistojen kautta. Musiikin suoratoistopalvelu Spotify tarjoaa käyttäjilleen valmiita soittolistoja esimerkiksi genrejen, mielialojen ja suosion mukaan. Melkein kaikki oppilaat kertoivat käyttävänsä joko Spotifyta tai vastaavia palveluita kuten Apple Musicia uuden musiikin löytämiseen, joissa pääosassa olivat erityisesti palveluiden tuottamat valmiit soittolistat.

*Mulla on vähän sama kuin tuossa Marsulla, että mä vaan katon Spotifysta ihan randomisti, painan jotain ja jos on huono kappale, niin mä vaan scrollaan toiseen kappaleeseen.* (Haikara)

Ferm Almqvistin, Leijonhufvudin ja Ekbergin (2021) tutkimukseen osallistuneet kokivat löytäneensä Spotifyn valmiiden soittolistojen kautta musiikkia, jolle eivät olisi muuten koskaan välttämättä altistuneet. Ilman musiikillista koulutusta olevat osallistujat luottivat uuden musiikin löytämisessä Spotifyn ja ystävien suosituksiin, kun taas musiikillista koulutusta saaneet pitivät palvelun suosituksia jopa huonoina. Vaikka muita väyliä olisi ollut saatavilla, kaikki osallistujat käyttivät musiikin kuunteluun ainoastaan Spotifyta. (Ferm Almqvist, Leijonhufvud & Ekberg 2021, 97–98.)

Spotify kattaa musiikin suoratoistopalvelujen markkinoista noin 90 % (Teosto 2022), joten sen tarjoamalla soittolistoilla ja niitä luovilla algoritmeilla on huomattava vaikutus suomalaisten kuunteleman musiikin kuraattorina. Teoston (2022) tutkimuksesta myös selviää, että 13–18-vuotiaat kuuntelevat musiikkia pääosin puhelimelta ja tietokoneelta, eli oletettavasti suoratoistopalvelusta, joka mitä todennäköisimmin on yleensä Spotify sen

markkina-aseman myötä. Lieneekin aiheellista pohtia kyseisen yhtiön vastuullisuutta sen ollessa eräänlaisessa valta-asemassa identiteettiään muodostavien nuorten musiikin kuuntelussa, tiedostaen neoliberalistisen talousjärjestelmän houkutukset antaa ulkopuolisen rahan vaikuttaa algoritmien toimintaan voittojen maksimoimiseksi (esim. Allsup, Westerlund & Shieh 2012, 463–465). Mikäli suoratoistosta tulee ihmisten elämässä musiikinkuuntelun tapoja dominoiva elementti samalla tavalla kuin Ferm Almqvistin, Leijonhufvudin ja Ekbergin tutkimuksessa (2021, 97) nähtiin, sillä on suuri vaikutus erityisesti nuorten musiikinkuunteluun, mahdollisesti tietoisena ja aktiivisen kuuntelemisen vähenemisenä.

Passiivinen musiikin kuuleminen yhdistettynä suoratoistopalveluiden algoritmeihin perustuviin valmiisiin soittolistoihin saattavat aiheuttaa sen, että kappaleet, artistit ja jopa genret eivät jää musiikin kuuntelijan mieleen. Kyseinen ilmiö saattaa olla yksi syy Pöllön oppilaiden vähäsanaisiin vastauksiin heidän musiikin kuuntelemisestaan.

Ryhmän aikuisopiskelijalla *Myyrällä* oli kuitenkin jokseenkin poikkeava lähestymistapa, joten iällä voi olla vaikutusta musiikin kuuntelutapaan ja etsintään. Erityisesti digitaalisten kuunteluväylien yleistyessä ja muodostuessa de facto -standardiksi nuorten keskuudessa, sukupolvien välillä voi olla radikaalejakin eroja musiikin kuuntelutavoissa. Tosin Teoston (2022) tutkimuksen mukaan 36–55-vuotiaat käyttävät digitaalisia kuunteluväyliä melkein yhtä paljon, mutta hajontaa on enemmän. Sen sijaan 66–75-vuotiaat käyttävät lähtökohtaisesti radiota ja digitaalisten kuunteluväylien käyttö on jokseenkin harvinaista (Teosto 2022).

*Sitten mä etsin Youtubesta aika paljon niitä biisejä valmiiksi mitkä mä valmiiksi tiedän, sitten mä saatan löytää semmoisia uusia sitä kautta samalla. Sitten koska mä harrastan musiikkia eri kohteissa ja teen sitä eri kohteissa niin sitten mä saan sitä kautta tietää lisää. Ja sitten mä sain just levysoittimen joku aika sitten, niin sitten mä oon metsästännyt kirpputoreilta lp-levyjä ja kuuntelen niitä.* (Myyrä)

Oppilaiden vastaukset sopivat yhteen aiemmin esitettyjen tutkimusten (Klintrup 1999, 93; Green 2004, 226; Boespflug 2004, 195) ja Tilastokeskuksen (Seppänen 1993, 91–93) sekä Teoston (2022) tekemien selvitysten kanssa: nuoret kuuntelevat pääosin populaarimusiikkia. Musiikkia opiskelevien nuorten kuuntelutottumukset voivat toki poiketa yleisestä, mutta Pöllön ryhmässä eriävyyttä ei kuitenkaan ollut havaittavissa. Poikkeuksena kuitenkin ryhmän yksittäinen aikuisopiskelija vaikutti olevan enemmän länsimaisen klassisen musiikin kuuntelemiseen orientoitunut kuuntelija, mikä on taas

linjassa esimerkiksi Juvosen (2000, 180) väitöskirjassa esitettyjen musiikin kuuntelutottumusten kanssa, eli klassinen musiikki on suositumpaa vanhemmissa ikäryhmissä.

*Mä kuuntelen aika paljon niitä kappaleita eri artistien esittäminä, mitä mä sitten laulan tunneilla.* (Myyrä)

Oppilaista useampi mainitsi kuuntelevansa musiikkiharrastukseen liittyviä kappaleita vapaa-ajallaan, eli oppilaitoksella ja opettajalla on jonkin verran vaikutusvaltaa oppilaan kuuntelutottumuksiin. Harjoiteltavan musiikin kuunteleminen on erityisen suuressa roolissa populaarimusiikin pedagogiikassa, jossa perinteinen tapa oppia on äänitteiden kopioiminen korvakuulon perusteella nuottimateriaalin sijaan (esim. Green 2002; 2008; 6–7), mutta äänitteiden saavutettavuuden paraneminen suoratoiston myötä lienee vaikuttanut myös klassisen musiikin opiskelijoiden repertuaarin kuuntelemiseen.

*Mä meen jollekin, ei soittotunnille, mut vaikka meen bänditunnille ja sit mä kuuntelen sitä artistia, mitä soitetaan siellä.* (Antilooppi)

Soittotunneilla soitettua materiaalia olisi luontevaa käyttää hahmotustaitojen opetuksessa syventäen näin teorian ja käytännön musisoinnin yhteyttä ja se nostettiin yhdeksi yleisimmistä musiikin hahmotustaitojen opetuksen kehitystoiveista Cuporen (Kanerva, Oksanen-Säreä, Leppänen & Kurlin Niiniaho 2023, 61–62; 78–79) teettämässä tutkimuksessa. Oppilaat eivät kuitenkaan välttämättä ole kovin hyvin perillä työn alla olevista teoksista tai aiemmin hahmotustaitojen tunneilla käytetyistä esimerkeistä. Kysyttäessä yleisesti suoraan, mitä kappaleita tai teoksia Pöllön oppilaat olivat soittotunneillaan soittaneet, useampi ei osannut mainita työn alla olevaa teosta tai säveltäjää nimeltä, eikä välttämättä edes genreä. Oppilaat vaativat myös jonkin verran tarkentavia kysymyksiä vastaamisen avuksi.

*No mä soitan siitä mun kirjasta. Mä en oikeen muista niitä säveltäjiä, mut nyt se on sellaista välillä klassista, välillä on vähän sellaista nopeampaa ja sellaista.* (Marsu)

Valtaosa oppilaista osasi kuitenkin sanoa jotakin repertuaariaan määrittävää ja lähtökohtaisesti kaikki soittivat pääasiallisesti klassista musiikkia tai siihen valmistavaa ohjelmistoa instrumenttitunneillaan. Haastattelussa Pöllö sanoi oppilaiden epätietoisuuden soitto-ohjelmistonsa suhteen olevan normaali ja yleinen ilmiö.

*Jos niiltä kysyy, että että no mitäs musiikkia te olette käyttänyt tunneilla täällä tänä vuonna, niin ne ei muista varmaan yhtäkään. Niin se on just tyypillistä ja just toi, että kenen säveltäjän kappaletta sä olet viimeksi soittanut? ”En mä tiedä.” Ei ne ole ikinä yhtään kartalla, vaan ”No se oli sellainen kappale missä oli sellainen titti didi.” Se on niinku niiden- niin ne lapset on vaikea tutkimuskohde kun ne on niin– ne on semmoisia kun ne on. (Pöllö)*

Oppilaat olivat suorien kysymysten vastaamisessa varsin harvasanaisia ja monesti vastauksen saaminen vaati tarkentavien kysymysten kysymistä tai niiden muokkaamista niin, että kysymykseen pystyi vastaamaan kyllä tai ei. Uuden ja tuntemattoman ihmisen opetuksessa oleminen tavallisen sijaan on toki voinut aiheuttaa jännitystä ja ujoutta vastaamisen suhteen, mutta Pöllön mukaan kyseessä on myös laajemminkin havaittavissa oleva ilmiö.

*Välillä mä oon tehnyt silleen, että mä oon pyytännyt vaikka lempikappaleita nimettömästi lappusille tai jotain muuta, koska tääkin on sellainen asia josta oppilaat ei hirveästi huutele, tai että se on aika semmoinen sensitiivinen asia, että jos tykkääkin jostain, mistä muut ei niin paljon, niin ei sitä ryhmässä yleensä kukaan kerro. Sitä pitää ihan erikseen kysyä ja just tälleen nimettömästi, niin sitten saa vastauksia, tai se on mun kokemus. Voi olla, että jollain muulla on toisenlainen. (Pöllö)*

Nuorten mieltymykset kuuntelemansa musiikin suhteen ovat usein hyvin henkilökohtaisia ja kysymykset aiheesta voidaan nähdä tungettelevina, jolloin niihin ollaan haluttomia vastaamaan (Lee 2004, 117). Musiikkimaku voi myös olla yksi sosiaalista identiteettiä määrittävistä tekijöistä, ohjaten nuoria arvostelemaan toisiaan sen perusteella (Lamont & Hargreaves 2019, 114–115). Musiikkiopistossa tapahtuvalla musiikin hahmotustaitojen erillisellä tunnillaan oppilaat eivät välttämättä tunne toisiaan kovin hyvin tai kohtaa tunnin ulkopuolella. Aiemmin mainitut identiteettitekijät tiedostaen oppilaat saattavat välttää oman musiikkimakunsa esille tuomista ryhmän arvostelun kohteeksi joutumisen pelosta. Vastaavasti myös ryhmän ollessa tuttu sen sisällä voi olla dynamiikkoja, jotka yhtä lailla estävät oppilasta vastaamaan avoimesti musiikin kuuntelemista koskeviin kysymyksiin.

## 5.2 Oppimateriaali ja työkalut

Pöllö arvelee myös iän olevan vaikuttava tekijä oppilaiden uskalluksessa tuoda omien mieltymyksien mukaisia kappaleita hahmotustaitojen tunneille:

*Isompien kanssa esimerkiksi ollaan tehty sovitus tehtäviä, ne saa itse valita sen kappaleen, niin sitten siellä on tullut kyllä niinku– Tai siitä vähän näkee, että mitä ne tykkää kuunnella. (Pöllö)*

Iän myötä oletettavasti myös oppilaiden taitotaso kasvaa, mikä on liitettävissä Pöllön aiempaan kommenttiin oppilaiden substanssiosaamisen rajoittavasta vaikutuksesta omien musiikkiesimerkkien hahmotustaitojen tunnille tuomisessa. Lapsuudesta nuoruuteen siirryttäessä musiikin kuunteleminen ja musiikillinen intohimo lisääntyy (Bonnevill-Roussy, Rentfrow, Xu & Potter 2013, 703), joten voidaan spekuloida, että myös aktiivisen kuuntelemisen osuus kasvaa. Rogersin (2004, 8–9) esittämän kuuntelemisen ja ajattelun kehän mukaisesti lisääntyneen aktiivisen kuuntelemisen myötä musiikillinen ajattelemisen kehittyä entisestään ja siten tuottaa uusia kysyttäviä kysymyksiä musiikin hahmotustaitojen tunnille.

Yhtenä vaikuttavana tekijänä voi olla myös työtavalle asetettava painoarvo: esimerkiksi Pop & Jazz Konservatorion AMP-opetuksessa hahmotustaitojen tunnilla keskitytään oppilaiden itse bänditunnille tuomiin kappaleisiin, ja musiikinteoreettisten konseptien opetusta pyritään järjestämään mahdollisimman paljon näiden oppilaiden valitsemien biisien kautta. Pop & Jazz konservatorion oppilaat ovat melko aktiivisia tuomaan itse valitsemaansa materiaalia tunneille (Ahlsved 2023), toisin kuin Pöllön hahmotustaitojen ryhmässä. Kun opetusta rakennetaan alusta asti oppilaiden tuomien kappaleiden perusteella, tällaisesta työtavasta tulee tavanomaista. Tosin AMP-opetuksessa oppilaat myös soittavat samassa bändissä, joten kannustin omien kappaleiden tuomiselle on huomattavasti suurempi.

Sen sijaan nuorempien oppilaiden kanssa Pöllön mukaan haasteena on pitää huolta oppimateriaalina toimivan musiikin sopivasta vaikeustasosta:

*Pienempien kanssa on pakko miettiä sitä, että se on harmonialtaan ja rytmikaltaan tarpeeksi helppo. Muuten meillä menee kaikki aika siihen, kun ne askartelelee sitä. Että tulee nyt onnistumisen elämyksiä, niin on pakko olla vähän siinä niinku sensorina silleen tehtävää valitessa, että se toimii. (Pöllö)*

Käytettäessä populaarimusiikkia oppimateriaalina sopivan vaikeusasteen löytäminen onkin haastavaa, mikä tuli ilmi myös opetuskokeilussa. Kappaleen *Stop Loving You* kuudestoistaosiin perustuva synkopoitu rytmi oli esitystempossa selkeästi ryhmän taitotasoon nähden liian haastava, etenkin, kun pääosin klassista musiikkia pääaineenaan soittaville oppilaille kyseinen rytminkäsittely ei ole soittotunneilta tuttua.

*Mutta se on just ehkä sellaista, mikä perinteisessä rytmikkaopetuksessa ei tule ehkä ihan ekana, että pop/jazz-puolella mennään tosi paljon nopeammin tohon ja sitten myöskin synkooppeihin ja tahtiviivan ylityksiin ja tän tyypisiin– että se ei ole se, mistä kovin nopeasti– tai mihin tultaisi kovin nopeasti. (Pöllö)*

Kysyttäessä oppilailta tehtävän haastavuudesta vastauksissa oli paljon hajontaa. Osa ymmärsi tehtävänannon ja esitettävän ongelman ratkaisemiseen tarkoitetun työkalun varsin nopeasti, ja sen takia he kokivat tehtävänannon vaikeusasteeltaan itselleen sopivaksi. Sen sijaan oppilaat, joilla edellä mainittujen asioiden hahmottamiseen meni muita enemmän aikaa, suhtautuivat vaikeusasteeseen kriittisemmin.

*Mä niinku tajusin se idean, että miten siinä se niinku lasketaan, mut mä ehkä itse–menin vähän sekaisin. (Marsu)*

Jotkut oppilaat kokivat tehtävän olevan ainakin aluksi myös motorisesti haastava. Pianisteille peukalosta aloittaminen on luontevaa, mutta viulistit eivät käytä peukaloa soittaessa ollenkaan, mikä saattoi vaikuttaa tehtävän suorittamiseen. Päädyimmekin miettimään työkalulle myös vaihtoehtoisia sormituksia.

*Mun sormet ei ymmärrä. (Myyrä)*

Pöllö tosin jälkeinpäin oli sitä mieltä, että tehtävä ei varsinaisesti ollut liian vaikea, vaan uuden työtavan opetteleminen on hidasta ja oppilaiden kipuilu oli aivan normaalia:

*Mutta siis mun mielestä se ei ollut mitenkään mahdoton se kappale ja tavallaan pointti olikin just ehkä se, että kun se menisi alkuperäisessä tempossa niin silleen että apua, lapset oli varmaan siinä että ”en mä saa tosta mitään selvää, ei mitään hajua”, mutta sitten just se, että nyt kun sitä avattiin ja purettiin, ne huomasi, että no itse asiassa kyllähän siitä voikin saada tolkkua ja alkuunhan se aina tehdään jonkun avustuksella, että ei sitä niinku itsenäisesti kukaan aluksi osaisikaan. (Pöllö)*

Oppilaista oli huomattavissa, että ylipäättään kuudestoistaosapohjaiset rytmit olivat uusi ilmiö, mikä todennäköisesti hankaloitti oppilaita alijakoajattelun sisäistämisessä. Pop/jazz-muusikoiden ja klassisten muusikoiden ”aikakäsitykset”<sup>7</sup> myös eroavat toisistaan, joten pelkästään tempon ajattelu uudella tavalla on saattanut tuntua vieraalta, kuten joistakin oppilaiden kommentteista kuului.

*Ope, mulla on yks kysymys. Miksi sä lasket sitä noin monimutkaisesti?* (Haikara)

Huomio ei kuitenkaan yllätä, sillä synkopoidut kuudestoistaosarytmit ovat klassisten instrumenttien perusopintojen repertuaarissa todennäköisesti melko harvinaisia. Siitä huolimatta jotkut oppilaista tekivät tunnin aikana juuri oikeanlaisia päätelmiä alijakojen käyttötarkoituksesta. Yksi oppilas myös alkoi vaistomaisesti huomaamaan siirtää alijakojen laskemista kehoonsa. Kyseisen tehtävän haastavuus oli siis enemmänkin oppilaskohtaista kuin koko ryhmälle liian vaikeaa.

Juuri oikeantasaisen materiaalin etsiminen voikin olla jopa lamauttavan haastavaa opettajalle, joten Pöllö helposti jatkaa vanhojen oppimateriaalien käyttämistä.

*Mutta toipa se onkin, se just sopivien esimerkkien löytäminen. Se on ihan todella vaikeaa ja sitten kun lähdet kahlaamaan jotain Spotifyta läpi silleen, että missä olisi nyt just sopivassa tempossa just tää asia, jonka mä haluaisin nyt, niin eihän arjessa semmoiseen ole ikinä aikaa. Se on se syy, miksi sitten aika usein tulee valittua niitä, mitä on joskus-aina ottaa niitä samoja biisejä ja sitten sellaiset jotkut todella selkeät, esimerkiksi kansanlaulut, niin ne ne vaan niinku toimii tässä opetuskäytössä, vaikka ne ei todella ole ehkä sitä musaa mikä saa kaikki syttymään.* (Pöllö)

Opetuksen suunnitteluun kuluvan ajan riittämättömyys onkin toistuva teema niin opetusta käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa (esim. Chenette 2017, 5; Rosenberg 2010a, 209–210) kuin ammatinharjoittajien ja opiskelijoiden kahvipöytäkeskusteluissa. Oppilaita lähellä olevan materiaalin etsimiseen ja opetukseen sisällyttämiseen liittyen Chenette (2017, 5) ja Rosenberg (2010a, 209–210) kiinnittävät aiheellisesti huomiota siihen, että

---

<sup>7</sup> Aikakäsityksellä (engl. *Time feel*) tarkoitetaan usein erityisesti rumpugrooven ehdottamaa tapaa laskea soitettavaa musiikkia (esim. 3/4 vs. 6/8). Tässä tilanteessa tarkoitan sillä myös musiikkitylien eriävyyksiä tempon käsittelyssä, kuten esimerkiksi klassisessa musiikissa tavanomainen tempon hidastus painotettavalla melodiaäänellä tai populaarimusiikissa huolellinen ”gridissä” eli absoluuttisen tarkassa tempossa soittaminen (ks. esim. Gracyk 1996, 132).

alati muuttuvien musiikkimieltymyksien ja uuden musiikin julkaisemisen myötä opettaja joutuu tekemään jatkuvaa ja loppumatonta musiikkimaailman seuraamistyötä pitääkseen oppimateriaalinsa ajan tasalla.

Vaikka opettaja seuraisikin aktiivisesti uusimpia singlejä ja media-alustojen trendejä, ei ole kuitenkaan varmaa, että sopivaa oppimateriaalia löytyy. Tiettyjen musiikinteoreettisten konseptien löytäminen uusimmista pop-kappaleista erityisesti taitotason kasvaessa on ehdottomasti haastavaa, ehkä jopa mahdotonta. Ryhmäopetuksessa oppilaiden musiikkimaku tuskin on homogeeninen, joten lienee epätodennäköistä, että esimerkkikappale olisi kaikkien oppilaiden mieleen. Pöllö tosin kokee, että opettajana voisi tehdä enemmän esimerkkikappaleiden suhteen.

*Kyllä mä aina aina mietin, että vielä enemmän voisi [ottaa opetukseen] sitä oppilaiden omaa sekä niiden soitto-ohjelmistoa että sitä mitä ne kuuntelee, (---) että se on ihan suoraan sanoen laiskuutta ja ajan puutetta, että sitä ei enempää tee. (Pöllö)*

Materiaalien hankinnan haastavuutta lisää myös hyvien tai nykyaikaisten oppikirjojen puute.

*Me ollaan sovittu yhteisesti kun meillä on kolme muhaopettajaa ja sitten oppilaat saattaa liikkua ryhmästä toiseen, että me käytetään sitä [Perusaste: musiikin teorian ja säveltapailun oppijakso (Valli & Leinonen 1999)], joka on siis vanha, mutta se on noista ehkä kaikkein selkein, mitä on olemassa. Eli siinä on silleen kuitenkin, että jos on esimerkiksi ollut pois, niin on mahdollista sieltä katsoa joku asia, että se kaikki on selitetty sillee jokseenkin selkeästi, mutta mä käytän sitten lopulta sitä kirjaa aika vähän, että se on niinku semmoisena tukena ja sitten mulla on kaikkia omia materiaaleja, mitä mä oon haalinut sieltä täältä ja ihan itse tehtyjä tehtäviäkin. (Pöllö)*

Musiikin lisensointiin liittyvät haasteet rajoittavat kirjoittajien mahdollisuuksia sisällyttää tunnettua musiikkia oppikirjoihin (esim. MacLachlan 2010, 76). Vaikka populaarimusiikin opiskeluun kuuluu vahvasti tuttujen kappaleiden opetteleminen korvakuulolta, ei edes erityisesti heille suunnattu Heikkilän & Halkosalmen (2005) Tohtori Toonika sisällä elävän musiikin esimerkkejä. Kuitenkin esimerkiksi Schubert (2011, 227) väittää, että paras tapa oppia musiikinteoreettisia konsepteja on tehdä se oikean, jo olemassaolevan musiikin kautta harjoitusten sijaan.

*[Perusaste] on tyypillinen, että koska on säästetty tekijänoikeuskuluissa [niin] siellä on paljon kirjantekijöiden melodioita, joita ei melkein pysty käyttämään, koska ne on niin tylsiä, mutta sitten siellä on kansanlauluja, siellä on kaanoneita ja sitten on jonkun verran katkelmia jostain klassisista kappaleista. (---) Mä yritin sitä Musiikkiseikkailu-sarjaa (Ertolahti-Mertanen 2009) vähän aikaa, mutta se oli niin— siis se on ihan hauska pienten kanssa, siellä on iloiset kuvat ja siellä oli ihan kivoja tehtäviä, mutta sieltä puuttuu just se tieto-osuus, että jos täytyy itse löytää joku tieto, niin sitä ei sieltä saa, niin tää on aina tällainen kompromissi sitten.*

Kysyinkin Pöllöltä, että olisiko kentällä paikka uudelle musiikin hahmotustaitojen oppikirjalle.

*Voisi olla sellainen, joka olisi monipuolisempi. Ja sitten mä luulen, että nykyään se voisi olla niin, että se itse kirja olisi aika suppea, mutta sitten olisi esimerkiksi nettimateriaalia tehtäviin ja jotenkin aika paljon mä oon käyttänyt myös niitä, mitä on tuolla olemassa netissä, koska sitten niissä saa samantien sen vastauksen, että se on jotenkin niin hidasta ja pitkäpiimäistä niiden kirjan tehtävien tekeminen ja tarkistaminen, että tuossa sitten se— vaikka nuottien opettelussa, niin onhan se nyt paljon mukavampi jotain semmoista peliä pelata. (Pöllö)*

Huomionarvoisesti Pop & Jazz Konservatorio on vastikään kehittänyt Exaktor-nimisen mobiilisovelluksen, jolla oppilas voi itsenäisesti opiskella musiikin hahmotustaitoja jokseenkin pelillisesti (Pop Jazz Konservatorio 2023c).

Opetuskokeilussa käytetyt esimerkkikappaleet olivat kuitenkin oppilaiden mielestä enemmän positiivinen kuin negatiivinen kokemus, vaikka ne eivät olleetkaan heidän itse valitsemiaan tai välttämättä entuudestaan tuttuja.

*En olisi henkilökohtaisesti kuunnellut tällaista, mutta kyllä kai se tällaiseen opiskelutarkoitukseen käy. (Marsu)*

*Musta se se viimesin oli ihan hyvä. (Antilooppi)*

*Ihan OK biisit. (Haikara)*

Ryhmän aikuisoppilas koki myös alijakoajattelun olevan ainakin jokseenkin hyödyllistä ja vertasi sitä aiempiin opintoihinsa vastaavanlaisessa tilanteessa:

*Mulla oli joitain vuosia sitten kansanmusiikkipuolella viuluopetuksessa– niin sitten siellä oli yhdistetty kansantansseja ja rytmiiikkaa siihen opetukseen. Kyllä se toi lisää lisäarvoa sille opetukselle, että olen sitä mieltä että se tuo [lisäarvoa]. (Myyrä)*

Rosenberg (2010b, 50) väittää, että populaarimusiikin rytmiiikkaa harjoittelemalla oppilas voi oppia täysin myös monet klassisen musiikin rytmikonseptit. Tosin, klassisen musiikin rytmikäsituksesta puhutaan usein populaarimusiikoiden käsityksestä eriävänä. Lisäksi voidaan kysyä, onko musiikkiesimerkkien korvaaminen populaarimusiikilla lopulta genererajatonta?

### **5.3 Genererajattomuus**

Pöllö kertoi ensimmäisessä haastattelussa käyttävänsä eri musiikkityylejä opetuksessa mahdollisuuksien mukaan, mistä johtuen oppilaat eivät välttämättä kokeneet opetuskokeilun olevan ratkaisevasti erilainen heille tuttuun opetukseen verrattuna. Se voisi selittää, miksi oppilailla ei ollut niin vahvoja mielipiteitä heille esitettyihin kysymyksiin.

*Mä oon tavallaan ajatellut sitä koko ajan sillain, että kun mun mielestä musiikki on musiikkia ja ei se genre rajaa sitä sen kummemmin. (Pöllö)*

Virtanen (2022, 39) väittää, että taidemusiikilla ja rytmimusiikilla on samanlainen musiikinteoreettinen pohja. Pöllö vaikuttaa jakavan edellä mainitun näkemyksen ja hänen vastauksistaan ja esimerkkikappaleistaan näkyikin, ettei hän perusta opetustaan vain yhden musiikin tyylisuunnan mukaan. Sen sijaan Pöllö kertoo valitsevansa kappaleita ensisijaisesti niin, että se palvelee parhaiten ryhmän taitotasoa.

*Kyllä mä eniten mietin sitä, että mikä on käyttökelpoinen just sille ryhmälle ja niiden osaamiselle. Ja ihan lähtien siitä– vaikka nyt sointukuuntelussa, niin siinä pitää olla tarpeeksi selkeä basso. (---) ihan loistava on vaikka toi Musen [Starlight]– koska siellä (---) se basso kuuluu, niin tällaiset asiat ratkaisee paljon enemmän kuin se, että mitä genreä se on. (Pöllö)*

Lisäksi kappalevalintoihin vaikuttavat Pöllön omat mieltymykset.

*Kun itsekin harrastelee esimerkiksi kansanmusiikkia, niin sitten mulla tulee mieleen niitä kappaleita, koska niitä nyt sattuu olemaan pinnalla muistissa niin... Ja sitten esimerkiksi*

(---) *semmoisen bändin kuin Frigg, niin mä oon huomannut, että niiden kappaleet innostaa oppilaita. Eli sitten myöskin vähän kuulostelen sitä, että jos mä näen, että ne on siellä [innostuneita], niin sitten mä saatan ottaa uudestaan jonkun Friggin kappaleen.* (Pöllö)

Oppilaiden vastausten ollessa jokseenkin vaisuja, päätin tunnin loppupuolella kysyä hieman kärjistetyn kysymyksen saadakseni oppilailta mahdollisimman konkreettisia vastauksia. Tiedostan kysymyksen mustavalkoisuuden ja vastakkainasettelevan luonteen, minkä vuoksi oppilaiden vastauksia täytyy lähestyä hieman skeptisesti. Kysymys kuului: *Osaisitteko sanoa, että onko tää teidän mielestä parempi että mä soitin nyt [Arttu Wiskaria ja Totoa] mitä tossa oli vai että me oltaisi kuunneltu Mozartia?*

*No siis ehkä se on kuitenkin parempi, että me kuunneltiin näitä, koska vaikka noi kaksi ei ollut mun lempikappaleita, niin en mä niinku halua kuunnella Mozartia koska se on niinku vähän liian vanhaa niinku se.* (Antilooppi)

*No siis oli toi varmaan ehkä vähän niinku nykyaikaisempi niinku sellaseen opetustarkoitukseen. Et ne Mozartin on vähän vanhanaikaisempiaa? Oli parempi et kuunneltiin näitä.* (Marsu)

*Vähän puolensa ja puolensa, et riippuu mihin näitä taitoja haluaa käyttää, et jos niitä halua käyttää siihen et sä lasket jonkun Mozartin tosi vaikean sonaatin tahtilajin, niin mä en tiedä, sillonhan se ois helppoo mut [ajatus siitä että uudempien biisien kautta on helpompi oppia rytmiä].* (Kenguru)

*Niin sitten on myös niinku hyvä analysoida nykymusiikin kautta niitä samoja asioita kuin vanhemman musiikin tai kansanmusiikin kautta.* (Myyrä)

Kaikki oppilaat olivat samaa mieltä siitä, että poppiesimerkit olivat parempia. Erityisesti korostui klassisen musiikin *vanhanaikaisuus*, joka voi olla oppilaiden tapa ilmaista, että he kokevat tyylin olevan vierasta tai kaukana omista mieltymyksistä. Toisena perusteena oli näkemys siitä, että populaarimusiikin (todennäköisesti yksinkertaisemman luonteen vuoksi, kuten MacLahlan (2010, 75) esittää) kautta on helpompi oppia joitakin musiikinteoreettisia konsepteja. Kuitenkin johdattelevan kysymyksenasetteluni vuoksi oppilaiden vastauksiin täytyy suhtautua varauksella. Palasimme aiheeseen Pöllön kanssa opetuskokeilua seuranneessa purkukeskustelussa.

*Se, mikä mulla ehkä hitusen jäi mietityttämään, että sitten siinä yllättäen tulikin se semmoinen vastakkainasettelu, klassinen ja pop, (---) jos on se genererajaton niin silloinhan se tavallaan tarkoittaa, että kaikki genret on yhtä lailla käyttökelpoisia. Että tavallaan jos opiskellaan musiikkia, niin sitten voi just yhtä hyvin treenata Toton tai Kevätuhrin rytmejä, että ne tavallaan ajaa samaa asiaa, niin sitten ehkä se, mikä käy tosi helposti silloin kun puhuu, eikä puhu mistään paperista, niin just silleen heittää jonkun ”no vaikka joku Mozart.” (---) Ettei tule liian selväksi se semmoinen, että on se klassinen, joka on vähän nyt– ei ole sitä lasten maailmaa ja sitten on se poppi, joka on lasten maailmaa. (Pöllö)*

Pöllön huomio kysymyksen vastakkainasettelevasta luonteesta lienee perusteltu, sillä se siirtää painopisteen genererajattomuudesta tyylien arvottamiseen. Vaikka populaarimusiikki olisikin musiikinteoreettisten konseptien oppimisen kannalta tehokkaampi valinta, muillakin musiikkityyleillä tulee olla paikkansa genererajattomassa opetuksessa. Muiden tyylien sisällyttämistä voidaan perustella myös näkemyksellä musiikkioppilaitoksen yleissivistävästä tehtävästä, jolloin vieraampien, mutta esimerkiksi historiallisesti merkittävien asioiden opettaminen on itseisarvoista. Pöllön tarjoama esimerkki *Kevätuhrista* olisi myös ohjannut tunnin kulkua enemmän genererajattomaksi. Tunnilla esittämä kysymykseni kumpusikin halusta kuulla oppilaiden ajatuksia, mutta avoimemmat kysymykset eivät olleet siihen asti saaneet heitä vastaamaan kovin aktiivisesti.

*On tavallaan ihan mahdotonta yhdessä tunnissa saada se pointti esiin ja siis että aika on liian lyhyt ja kun musiikin kenttä on niin uskomattoman laaja. Ja sitten just toi, että miten olla johdattelematta lapsia, kun ei ne sitten välttämättä anna niinku oikein mitään vastauksia. (Pöllö)*

Pöllön kommentti ohjasi keskusteluumme johtopäätökseen, että oppilaslähtöinen ja genererajaton musiikin hahmotustaitojen opetus ei ole asia, joka toteutetaan tehokkaasti yhdessä tunnissa, vaan se on jatkuva prosessi pieniä valintoja.

## 6 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni tuloksia ja teen niiden pohjalta johtopäätöksiä. Pohdin myös tutkimukseni luotettavuutta ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

### 6.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena oli tutkia, millaista eri tyyliisuuntia hyödyntävä musiikin hahmotustaitojen opetus voisi olla ja siten kehittää musiikin hahmotustaitojen opetusta entistä oppilaslähtoisemmäksi. Tutkimuskysymykseni olivat:

- 1) Miten musiikin hahmotustaitoja voi opettaa ilman tyyliisuuntajaottelua?
- 2) Millaisia ovat oppilaslähtöiset ohjelmistovalinnat musiikin hahmotustaitojen opetuksessa?

Aineiston perusteella vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseen on samanaikaisesti yksinkertainen, mutta äärimmäisen haastava toteuttaa: Pöllön sanoin *musiikki on musiikkia ja ei se genre rajaa sitä sen kummemmin*. Tunnistetaan ja tunnustetaan, että samat lainalaisuudet tai musiikinteoreettiset konseptit pätevät monilla osa-alueilla eri musiikkityyleissä eikä opetusta tule perustaa vain yhden genren varaan. Ajatuksen toteuttamiseen käytännössä vaikuttavat kuitenkin monet asiat, kuten opettajan oma musiikillinen tausta ja mieltymykset, opetuksen suunnitteluun käytössä oleva aika ja resurssit sekä oppilaiden taitotasot.

Pöllön musiikillinen tausta on erityisen monipuolinen kattaen niin klassisen kuin populaari- ja kansanmusiikin opintoja. Uskaltaisin kuitenkin väittää, että Pöllö on tässä asiassa poikkeus ja valtaosa musiikin hahmotustaitojen opettajista on enemmän tai vähemmän erikoistunut johonkin tiettyyn tyyliisuuntaan (ks. Tuovinen 2023, 271). Johdannossa (s. 6) esittelemäni musiikin hahmotustaitojen opettajien mahdolliset koulutuspolut Oulun ammattikorkeakoulua lukuunottamatta ovat keskittyneet vain klassisen musiikin traditioon, joten useampaan tyyliisuuntaan perehtyminen jää monella ainoastaan oman henkilökohtaisen kiinnostuksen varaan. Opettajan omilla mieltymyksillä on myös merkitystä: Pöllön opetuksessa se näkyy kansanmusiikin esimerkkeinä, kun taas jollakin toisella mieltymykset voivat jopa rajoittaa opetuksessa käytettävien musiikkityylien määrää.

Vaikka opettaja olisikin kiinnostunut genererajattomasta lähestymistavasta ja tuntisi useampaa tyyliuuntaa auttavasti, musiikkiesimerkin löytäminen eri genreistä käsittelemään samaa musiikinteoreettista konseptia vie enemmän aikaa kuin vain yhteen tyytyminen. Lisäksi uudet populaarimusiikin kappaleet vanhenevat nopeasti (MacLachlan 2010, 76), mikä johtaa jatkuvaan uusien esimerkkien etsintään. Esimerkkikappaleiden etsintää rajaa myös oppilaiden taitotaso: mitä nuorempia oppilaat ovat, sitä selkeämmin käsittelyssä olevan musiikinteoreettisen konseptin tulee kuulua äänitteeltä.

Opettajan työtaakkaa etsiä musiikkiesimerkkejä useammasta tyyliuunnasta voi kuitenkin helpottaa aiheeseen liittyvä kirjallisuus. *Journal of Music Theory Pedagogy* julkaisee usein artikkeleita populaarimusiikin sisällyttämisestä musiikin hahmotustaitojen opiskeluun, kuten esimerkiksi Folse (2004) ja Chenette (2017). Vastikään julkaistu kirja *Teaching Music Theory: New Voices and Approaches* (Snodgrass 2020) yhdistelee sekä klassisen musiikin että populaarimusiikin esimerkkejä musiikinteoreettisten konseptien opettamisessa.

Vastaus toiseen tutkimuskysymykseeni pohjautuu vahvasti konstruktivismille keskeiseen ajatukseen siitä, että oppilas luo uutta tietoa liittämällä sen aiempaan tietoonsa ja kokemuksiinsa (esim. Partti, Westerlund & Björk 2013, 58–59). Tämän tutkimuksen kontekstissa se tarkoittaa sitä, että kuten myös Chenette (2017, 4) esittää, esimerkkikappaleet musiikin hahmotustaitojen opetuksessa ovat oppilaille entuudestaan tuttuja, merkityksellisiä tai jollakin muulla tapaa liitettävissä heidän aikaisempaan musiikilliseen toimintaansa. Ilmeisimpiä edellämainittuja liittymäkohtia ovat oppilaiden instrumenttiopinnoissa soitetut kappaleet ja erityisesti heidän vapaa-ajan kuuntelutottumuksensa. Ensimmäisen suhteen instrumenttiopettajien ja hahmotustaitojen opettajien välinen laajempi yhteistyö tai tiedonkulku olisi varmasti hedelmällistä.

Opetuskokeilussa korostui populaarimusiikin tuominen musiikin hahmotustaitojen tunnille, mutta oppilaslähtöisyys kappalevalinnoissa ei suoranaisesti tarkoita nimenomaan populaarimusiikin hyödyntämistä opetuksessa. Oppilaslähtöinen opetusmateriaali voi olla mitä tahansa tyyliä, mutta tutkimusten mukaan (esim. Seppänen 1993, 91–93; Teosto 2022) nuorten ylivoimaisesti kuunnelluin genre on jo pitkään ollut populaarimusiikki ja sen alalajit. Kuuntelutottumukset ovat kuitenkin henkilökohtaisia ja joissakin (vaikkakin oletettavasti harvinaisissa) ryhmissä klassinen tai kansanmusiikki voi olla oppilaiden kuuntelutottumusten kannalta parempi valinta. Tulevaisuudessa

nuorten suosima musiikki voi olla jotain ihan muuta ja oppilaslähtöisten ohjelmistovalintojen tulee reflektoida sitä. Kappalevalintoja on myös mahdollista kohdentaa yksittäisille ryhmille. Instrumenttiopettajat soittavatkin monesti nimenomaan oppilaiden toiveiden mukaisia kappaleita – tosin ryhmäopetuksessa erityisen tarkkojen mieltymysten toteuttaminen on varsin haastavaa, ellei mahdotonta.

Genrerajattomuus ja oppilaslähtöisyys voivat toimia myös toiseen suuntaan, mistä esimerkkinä kokemukseni Sibelius-Akatemiassa jazzmusiikin harmonian opiskelusta. Erään tunnin aiheena olivat modaaliset soinnut, joista opettajamme osasi näyttää useita jazzmusiikin esimerkkejä. Normaalisti jazzmusiikin aineryhmän opiskelijoille pidettävällä kurssilla edellä mainittu ei luultavasti aiheuta minkäänlaisia ongelmia, mutta musiikkikasvatuksen opiskelijatoverini poistuivat tunnilta turhautuneena, sillä he kokivat kyseisen konseptin olevan liian kaukana omista musiikillisista kiinnostuksen kohteista. Uskoin kuitenkin, että ongelmana ei ollut itse musiikinteoreettinen konsepti, vaan esimerkkikappaleet, jotka tässä tilanteessa olisivat voineet olla vaikkapa John Williamsin Star Wars -teemat, joissa kyseisiä esiintyy. Tyyllillisesti ne edustavat enemmän klassista musiikkia, mutta ne olisivat olleet opiskelijoille *tuttuja*.

Musiikin opiskelua on usein verrattu kielten opiskeluun, mikä toimii vertauskuvana näkemykselleni oppilaslähtöisyydestä ohjelmistovalinnoissa. Lukion ruotsin kielen opinnoissani käytetty oppikirja esitteli uudet kielioppiasiat erillisessä osiossa, jossa esimerkkilauseissa oli käytetty myös uutta sanastoa. Tarkoituksena oli oletettavasti oppia sanastoa kieliopin ohella, mutta mielestäni sillä oli päinvastainen vaikutus: uutta kielioppirakennetta sisäistäessä joutui jatkuvasti selaamaan myös sanakirjaa, jolloin uuden asian opetteleminen keskeytyi jatkuvasti. Mielestäni musiikin hahmotustaitojen opetus on ollut samantapaisessa tilanteessa, jossa uuden musiikinteoreettisen konseptin oppimista jarruttavat esimerkit, jotka ovat joko uusia tai huonosti liitettävissä aikaisempaan tietoon tai kokemuksiin. MacLachlanin (2010) artikkeli tukee näkemystäni, jossa oppilaat opiskelevat intervaleja heille vieraan gregoriaanisen kirkkolaulun kautta, mutta turhautuvat (MacLachlan 2010, 74). Päinvastaisia näkemyksiäkin toki on, kuten Deguchin (2018) lähestymistapa käyttää itäaasialaisten klassisten säveltäjien musiikkia hahmotustaitojen opetuksessa perustellen sitä diversiteetin lisäämisellä (Deguchi 2018, 2–3).

Aineiston ja lähteiden valossa näen genrerajattomuuden toimintatapana edistää oppilaslähtöisyyttä – musiikin hahmotustaitojen opetuksessa tulisi valita

esimerkkiohjelmisto siten, että se palvelee parhaiten oppilaiden musiikillista kehitystä. Silloin keskeiseksi nousee tietoisuus oppilaiden musiikillisesta toiminnasta hahmotustaitojen tuntien ulkopuolella niin instrumenttitunneilla, ryhmäsoitossa kuin vapaa-ajallakin, joista viimeisellä on aivan erityinen rooli oppilaiden kiinnostuksen ylläpitämisessä. Oppilaiden kuuntelutottumusten selvittämiseen liittyy monia aineistosta esiin tulleita haasteita, mutta vaivannäkö voi johtaa nykyistä oppilaslähtöisempään musiikin hahmotustaitojen opetukseen.

## 6.2 Luotettavuustarkastelu

Toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua validiteetin tai reliabiliteetin kautta ei usein pidetä mielekkäänä. Sen sijaan tutkimuksen luotettavuus perustuu tutkijan subjektiivisuuden tunnustamiseen ja tutkimusprosessin läpinäkyvään selostamiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 211–212.) Luvussa 3 esittelin hyvän tieteellisen käytännön periaatteet, joita mielestäni onnistuin vaalimaan hyvin koko tutkimusprosessin ajan.

Tutkimukseni aineisto jäi jokseenkin suppeaksi useammasta syystä. Opetuskokeiluuni osallistuneista oppilaista sain vain osalta suostumuksen, jolloin jouduin rajaamaan osan keräämästäni aineistosta ulos jälkikäteen. Datan tarve useammasta opetustunnista paljastui vasta aineiston analyysin aikana, jolloin saman ryhmän opettamisen jatkumo oli jo katkennut, muun muassa musiikkiopiston kesäloman vuoksi. Kolmantena syynä lienee myös kokemattomuuteni tutkijana, minkä vuoksi opetuskokeiluni ei ollut täydellisesti tutkimustani palveleva.

Pohdinnan alaisuuteen tulee asettaa myös tutkimuskohteet. Sibelius-Akatemian musiikin hahmotustaitojen pedagogiikan kurssien perusteella olen siinä käsityksessä, että musiikin hahmotustaitojen opettajat ovat pääkaupunkiseudulla pääsääntöisesti harvoin yhteen genreen rajoittuneita, joten oli epätodennäköistä, että löytäisin opetusryhmän, jolle opetuskokeiluni eroaisi merkittävästi normaalista opetuksesta genererajattomuuden osalta. Sitä myöten oppilaat eivät välttämättä olleet niin aktiivisia vastaamaan erityisesti tunnin lopuksi esittämiini kysymyksiin. Koen kuitenkin menetelmätriangulaation paikanneen tätä, sillä Pöllön kommentit muodostivat suuren osan aineistostani.

Nuorten oppilaiden haastattelussa ei myöskään jää täyttä varmuutta siitä, kuinka luotettavia he ovat vastaajina. ”En tiedä” voi pitää paikkaansa, mutta tarkoittaa myös,

ettei oppilas uskalla vastata totuudenmukaisesti tai jopa ymmärrä kysymystä (esim. Hirsjärvi & Hurme 2001, 131). Oppilaiden vastaukset liittyen esimerkiksi musiikin kuuntelutapoihin ja -tottumuksiin olivat kuitenkin linjassa aiheesta tehtyjen laajempien tutkimusten (esim. Seppänen 1993, 91–93; Teosto 2022) kanssa, joiden uskon lisäävän oppilaiden vastausten ja siten tutkimukseni luotettavuutta.

Suurimpana luotettavuustarkastelun osa-alueena pidän kuitenkin omaa tutkijan positiotani. Suhtaudun musiikin hahmotustaitojen opetukseen erittäin intohimoisesti, mutta johdannossa esittämän taustani vuoksi minulla on joitakin ennako-oletuksia oppiaineen opetuksen järjestämisen suhteen. Eniten se näkyy kriittisenä suhtautumisena klassiseen musiikkiin ja erityisesti sen ympärillä vieläkin läsnä oleviin elitistisiin asenteisiin. Se on voinut vaikuttaa analyysiini ja valintoihini koko kirjoitusprosessin ajan sekä tahattomina vastakkainasetteluina, joita lähtökohtaisesti haluan välttää. Uskoisin kuitenkin pystyneeni tiedostamaan ennako-oletukseni niin, että olen pysynyt mahdollisimman neutraalina ja kritiikkini on osunut sinne, minne se kuuluu.

### **6.3 Jatkotutkimusaiheita**

Kanervan, Oksanen-Särelän, Leppäsen ja Kurlin Niiniahon (2023, 61–62, 78–79) tutkimuksesta käy ilmi, että musiikin hahmotustaidot ovat oppilaiden mielestä ylivoimaisesti vähiten pidetty tai jopa inhottu osa musiikkiopisto-opintoja. Kyseinen ilmiö ei ole myöskään uusi, sillä vastaavanlaisia havaintoja löytyy aiemmista tutkimuksista, kuten Tuomelan, Tossavaisen ja Juvosen (2013) teettämästä kyselytutkimuksesta musiikkiperuskoululaisten opiskelumotivaatiosta, jossa hahmotustaitojen opinnot paljastuivat huomattavasti vähemmän innostavaksi kuin muut musiikkiaineet (Tuomela, Tossavainen & Juvonen 2013, 13, 17). Samanaikaisesti uusien hahmotustaitojen opettajien kouluttautumismahdollisuuksia on vähennetty (ks. luku 1) niin, että erityisesti useamman tyylisuunnan hallitsemiseen tähtäävälle opettajalle ei ole olemassa pätevyöitymisreittiä. Musiikkioppilaitoksissa on myös käyty enemmässä määrin keskustelua hahmotustaitojen sisällyttämisestä instrumenttiopintoihin erillisen hahmotustaitojen ryhmäopetuksen sijasta. Ajatus hahmotustaitojen integroinnista käytännön soittamiseen on ehdottomasti hyvä – mutta voidaan kuitenkin kysyä: miten oppiaine, jolla on aiemmin ollut erillisen koulutuksen käynyt opettaja, voidaan antaa instrumenttiopettajan vastuulle? Tuleeko edellä mainitusta järjestelystä houkutteleva ratkaisu resurssien säästämisen nimissä? Olenkin hieman huolestunut, että

hahmotustaitojen opetus painiskelee useamman haasteen ja kysymyksen kanssa, jotka ruokkivat toisiaan negatiivisesti.

Edellä mainittujen realiteettien valossa koen, että musiikin hahmotustaidot vaatisi yleisesti aiheena kipeästi uusia tutkimuksia, joiden avulla opetusta (ja koulutusta) voisi kehittää enemmän oppilaita motivoivaksi. Oman tutkielmani pohjalta haastatteluissakin ilmi tullut tutkimus olisi pidemmän aikavälin opetuskokeilu, jossa tutkittaisiin oppilaslähtöisen oppimateriaalin käyttöä musiikin hahmotustaitojen tunnilla. Lisäksi kandidaatintutkielmani (Kopperi 2019) aihetta teorian ja käytännön yhdistämisestä hahmotustaidoissa voisi tutkia enemmän. Aihetta voisi tutkia esimerkiksi pop/jazz-opetukseen keskittyneiden oppilaitosten AMP-opetuksessa tai oppilaiden omia instrumentteja hyödyntävässä hahmotustaitojen ryhmäopetuksessa. Myös tässä tutkimuksessa käsittelemälläni oppilaslähtöisyyden ja genererajattomuuden näkemyksellä voisi olla sovellusmahdollisuuksia myös muissa musiikinopetuksen muodoissa – erityisesti pop/jazzpianon instrumenttipedagogiikka on laiminlyönyt syntetisaattorien ja sitä sisältävän musiikin opetusta koko olemassaolonsa ajan, vaikka niiden hallinta on yksi tärkeimmistä työllistymisen ehdoista nykypäivän kosketinsoittajalle.

Tämän tutkimuksen tulokset huomioiden tulevien tutkimusten tueksi laajamittainen kartoitus nuorten kuuntelutottumuksista helpottaisi ohjelmistovalintojen tekemisessä. Lisäksi uusilla oppikirjoilla voisi olla kysyntää opetuksen tueksi, vaikka ainakin tämänhetkiset lait musiikin lisensointiin oppikirjoissa tekevätkin uuden ohjelmiston sisällyttämisen niihin haastavaksi.

## Lähteet

- Ahlsved, Marja. 2023. Pop & Jazz Konservatorion AMP-opettaja Marja Ahlsvedin lausunto sähköpostitse 24.11.2023. Viestin saaja: Roope Kopperi.
- Allsup, Randall Everett. 2008. Creating an Educational Framework for Popular Music in Public Schools: Anticipating the Second Wave. *Visions of Research in Music Education* 12, 1–12.
- Allsup, Randall Everett. 2011. Popular Music and Classical Musicians: Strategies and Perspectives. *Music Educators Journal* 97 (3), 30–34.
- Allsup, Randall Everett, Westerlund, Heidi & Shieh, Eric. 2012. Youth Culture and Secondary Education. Teoksessa Gary E. McPherson & Graham F. Welch (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1*. Oxford University Press.
- Anttila, Mikko & Juvonen, Antti. 2006. Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta, osa 3. Joensuu: Joensuu University Press.
- Asikainen, Kaisu. 2004. Säveljonon hallinta ja musiikin teoria-aineiden oppimisvaikeudet. Seminaarityö. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Boespflug, George. 2004. The Pop Music Ensemble in Music Education. Teoksessa Carlos Xavier Rodriguez (toim.) *Bridging the Gap – Popular Music and Music Education*. Reston, VA: MENC, the National Association for Music Education, 191–204.
- Bonneville-Roussy, Arielle, Rentfrow, Peter J., Xu, Man K. & Potter, Jeff. 2013. Music through the ages: Trends in musical engagement and preferences from adolescence through middle adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology* 105 (4), 703–717.
- Bowman, Wayne D. 2004. “Pop” Goes...? Taking Popular Music Seriously. Teoksessa Carlos Xavier Rodriguez (toim.) *Bridging the Gap – Popular Music and Music Education*. Reston, VA: MENC, the National Association for Music Education, 29–50.
- Brown, Julie. 2008. Student-Centered Instruction: Involving Students in Their Own Education. *Music Educators Journal* 94 (5), 30–35.
- Chenette, Timothy K. 2017. Incorporating Popular Music in Teaching: Ideas for the Non-Expert. *Journal of Music Theory Pedagogy* 31, 3–18.

- Chenette, Timothy, Davis, Stacey & Kleppinger, Stanley V. 2022. A Critical Review of Current Aural Skill Materials and Pedagogical Practices. *Journal of Music Theory Pedagogy* 36, 141–179.
- Christenson, Peter G. & Roberts, Donald F. 1998. *It's not only rock & roll: Popular music in the lives of adolescents*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Deguchi, Tomoko. 2018. Promoting Diversity in the Undergraduate Classroom: Incorporating Asian Contemporary Composers' Music in a Form and Analysis Course. *Journal of Music Theory Pedagogy* 32, 21–37.
- Dys, Sebastian P., Schellenberg, E. Glenn & McLean, Kate C. 2017. Musical Identities, Music Preferences, and Individual Differences. Teoksessa Raymond MacDonald, David J. Hargreaves & Dorothy Miell (toim.) *Handbook of Musical Identities*. Oxford University Press, 247–266.
- Elmgren, Heidi. 2023. Mitä opetussuunnitelmalta toivotaan? Sidosryhmien näkemykset musiikin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksesta. *The Musiikkikasvatus* 26 (1), 36–56.
- Ertolahti-Mertanen, Susanna. 2009. *Musiikkiseikkailu*. Helsinki: WSOY.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ferm Almqvist, Cecilia, Leijonhufvud, Susanna & Ekberg, Niclas. 2021. Spotify as a case of musical Bildung. *Nordic Research in Music Education* 2 (1), 89–113.
- Folkestad, Göran. 2006. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education* 23 (2), 135–145.
- Folse, Stuart. 2004. Popular Music as a Pedagogical Resource for Musicianship: Contextual Listening, Prolongations, Mediant Relationships and Musical Form. *Journal of Music Theory Pedagogy* 18, 65–79.
- Fox, Richard. 2001. Constructivism Explained. *Oxford Review of Education* 27 (1), 23–35.
- Gracyk, Theodore. 1996. *Rhythm and Noise: An Aesthetics of Rock*. Lontoo: I.B. Tauris.

- Gracyk, Theodore. 2004. Popular Music: The Very Idea of Listening to It. Teoksessa Carlos Xavier Rodriguez (toim.) *Bridging the Gap – Popular Music and Music Education*. Reston, VA: MENC, the National Association for Music Education, 51–70.
- Geipel, Josefine. 2019. Between down in the dumps and over the moon: Music therapy for young people with depression. Teoksessa Katrina McFerran, Philippa Derrington, & Suvi Saarikallio (toim.) *Handbook of Music, Adolescents, and Wellbeing*. Oxford University Press, 53–64.
- Green, Lucy. 2002. *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, Lucy. 2004. What Can Music Educators Learn from Popular Musicians? Teoksessa Carlos Xavier Rodriguez (toim.) *Bridging the Gap – Popular Music and Music Education*. Reston, VA: MENC, the National Association for Music Education, 225–240.
- Green, Lucy. 2008. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Hallam, Susan. 2017. Musical identity, learning and teaching. Teoksessa Raymond MacDonald, David J. Hargreaves, & Dorothy Miell (toim.) *Handbook of Musical Identities*. Oxford University Press, 475–492.
- Hallam, Susan & Himonides, Evangelos. 2022. *The Power of Music – An Exploration of the Evidence*. Cambridge: Open Book Publishers.
- Heikkilä, Pasi & Halkosalmi, Veli-Matti. 2005. *Tohtori Toonika: Musiikin teorian, säveltäjäpöytäkirjan ja nuottikirjoituksen oppikirja*. Helsinki: Otava.
- Heikkinen, Hannu L. T. 2010. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa *Toiminnasta tietoon – Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Vantaa: Hansaprint, 16–38.
- Heino, Terhi & Ojala, Maija-Liisa (toim.). 1999. *Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998*. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena. 2001. *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. 2016. *Tutki ja kirjoita*. Porvoo: Bookwell Oy.

- Hughes, James R. 2010. Using Pop Culture Tools to Reinforce Learning of Basic Music Theory as Transformations. Teoksessa Nicole Biamonte (toim.) Pop-Culture Pedagogy in the Music Classroom: Teaching Tools from American Idol to Youtube. Lanham: Scarecrow Press, 95–108.
- Humphreys, Jere T. 2004. Popular Music in the American Schools: What History Tells Us About the Present and Future. Teoksessa Carlos Xavier Rodriguez (toim.) Bridging the Gap – Popular Music and Music Education. Reston, VA: MENC, the National Association for Music Education, 91–105.
- Hurtig, Silja. 2009. Musiikin perusteiden ja soittamisen integraatio: katsaus musiikkiopistoikäisten opetuksesta tehtyihin tutkimuksiin. Seminaarityö. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hurtig, Silja. 2010. Musiikin perusteiden ja soittamisen integraatio: viulun käyttö apuna musiikin perusteiden opetuksessa. Maisterintutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Hyvinkään musiikkiopisto. 2024. Soiton ja laulun opiskelu. Saatavilla <https://www.hymo.fi/soiton-ja-laulun-opiskelu/>, luettu 15.1.2024.
- Ilomäki, Lotta. 2012. ”Musiikin perusteiden” opetus keskustelun alla: muuttuuko musiikin hahmotus? Trio 1/2012, 7–18.
- Ilomäki, Lotta & Unkari-Virtanen, Leena. 2012. ”Musiikin perusteiden” opetussisällöt musiikkioppilaitoksissa: pedagogisen murrosvaiheen tausta-ajatuksia jäljittämässä. Musiikki 42 (3–4), 88–107.
- Ilomäki, Lotta. 2013. ”Sisäisestä kuulosta” soivaan ajatteluun. Musiikkikasvatus 2 (16), 62–78.
- Ilomäki, Lotta & Holkkola, Minna. 2013. Musiikin perusteet ja muuttuva oppimiskäsitys. Teoksessa Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen & Heidi Partti (toim.) Musiikkikasvattaja: kohti refleksiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–224.
- Ilomäki, Lotta & Koivisto, Tiina. Painossa. Muusikoksi tulevaisuuteen: Tapaustutkimus musiikin hahmotusaineiden kehittämisestä osana Taideyliopiston Sibelius-Akatemian opetussuunnitelmatyötä 2015–2022.

- Jurvanen, Hanne. 2005. Musiikin teoriaa vai käytäntöä – musiikin perusteiden opettajien näkemyksiä aineensa kehityssuunnasta. Maisterintutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Juvonen, Antti. 2000. ...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja kampaus...Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kanerva, Anna, Oksanen-Särelä, Katja, Leppänen, Aino & Kurlin Niiniaho, Ari. 2023. Musiikin opintopolut. Cuporen verkkojulkaisuja 70. Kulttuuripolitiikan tutkimuskeskus Cupore. Saatavilla [https://www.cupore.fi/images/tiedostot/2023/musiikin\\_opintopolutRaporttiCupore.pdf](https://www.cupore.fi/images/tiedostot/2023/musiikin_opintopolutRaporttiCupore.pdf), luettu 24.9.2023.
- Kankkunen, Olli-Taavetti. 2018. Kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa – kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta. Väitöskirja. Helsinki: Taideyliopisto.
- Karlsen, Sidsel. 2010. BoomTown Music Education and the Need for Authenticity – Informal Learning Put into Practice in Swedish Post-compulsory Music Education. *British Journal of Music Education* 27 (1), 35–46.
- Karppinen, Aleks. 2021. Toiminnallinen pedagogiikka ja musiikkiteknologian integrointi musiikin hahmotustaitojen opetuksessa. Kandidaatintutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Kauppinen, Eija. 2018. Musiikin taiteen perusopetuksen uudet opetussuunnitelmat. *Musiikkikasvatus* 2 (21), 126–134.
- Kiuttu, Outi. 2009. Rytmimusiikki taiteen perusopetuksessa 2007-2008. Kysely Suomen musiikkioppilaitoksiin. Maisterintutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Klintrup, Peter. 1999. Näkökulmia bändisoiton ja afroamerikkalaisen musiikin opettamisesta. *Musiikkikasvatus* 4 (1), 93–104.
- Kniivilä, Sonja, Lindblom-Ylänne, Sari & Mäntynen, Anne. 2017. Tiede ja teksti – Tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen. Tallinna: Printon Trükikoda.
- Kopperi, Roope. 2019. Teorian ja käytännön suhde musiikin hahmotustaitojen opetuksessa. Kandidaatintutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Krumhansl, Carol Lynne & Zupnick, Justin Adam. 2013. Cascading Reminiscence Bumps in Popular Music. *Psychological Science* 24 (10), 2057–2068.

- Kuha, Jukka. 2017. SUOMEN MUSIIKKIOPPILAITOSHISTORIAA – toiminta ulkomaisten esikuvien pohjalta vuoteen 1969. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kuoppamäki, Anna. 2010. A tool and the art of using it – Elementary music theory as a means for enabling musical participation. *Finnish Journal of Music Education* 13 (2), 17–22.
- Kuoppamäki, Anna & Vilmilä, Fanny. 2017. ”Musta tuntui, että mulla on ohjat” –nuoret musiikillisen toimijuuden sanoittajina. *Nuorisotutkimus* 35 (1–2), 5–24.
- Kurkela, Vesa. 2005. Rytmimusiikki ja akatemia – kevyen musiikin yliopistollinen tutkimus Suomessa. *Selvis: musiikintekijöiden lehti* 1/2005. Saatavilla <https://musiikintekijat.fi/artikkeli/rytmimusiikki-ja-akatemia-kevyen-musiikin-yliopistollinen-tutkimus-suomessa/>, luettu 23.9.2023.
- Kurkela, Vesa. 2006. Taidemusiikki – hegemoninen käsite. *Musiikkikasvatus* 9 (1–2), 70–73.
- Kymen Konservatorio. 2022. Etelä-Kymenlaakson ammattiopiston Musiikkialan perustutkinnon toteutussuunnitelma 2022. Saatavilla <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-amosaa-service/api/julkinen/koulutustoimijat/95824/opetussuunnitelmat/3116422/dokumentti?kieli=fi&dokumenttiId=3192620>, luettu 23.9.2022.
- Lamont, Alexandra & Hargreaves, David. 2019. Musical preference and social identity in adolescence. Teoksessa Katrina McFerran, Philippa Derrington & Suvi Saarikallio (toim.) *Handbook of Music, Adolescents, and Wellbeing*. Oxford University Press, 109–118.
- Leavy, Patricia. 2017. *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. Lontoo: The Guilford Press.
- Lee, William R. 2004. Teaching the Historical Context of Popular Music. A view. Teoksessa Carlos Xavier Rodriguez (toim.) *Bridging the Gap – Popular Music and Music Education*. Reston, VA: MENC, the National Association for Music Education, 107–124.
- Lehtonen, Kimmo. 2004. *Maan korvessa kulkevi...Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan*. Turku: Painosalama Oy.

- Lehtonen, Kimmo & Juvonen, Antti. 2009. Musiikkikasvatuksen pitkä tie taidemusiikin ylivallasta moniarvoisuuteen. *Musiikkikasvatus* 12 (2), 58–74.
- Leppänen, Taru. 2007. Populaarimusiikin yleisöjen identiteettejä kartoittamassa. Teoksessa Marko Aho & Antti-Ville Kärjä (toim.) *Populaarimusiikin tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Lindström, Tuija Elina. 2011. Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lähdesmäki, Tuuli, Hurme, Pertti, Koskimaa, Raine, Mikkola, Leena, & Himberg, Tommi. 2012. Menetelmäpolkuja humanisteille. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. <<http://www.jyu.fi/mehu>>. (Viitattu 21.07.2023.)
- MacLachlan, Heather. 2010. Teaching Traditional Music Theory with Popular Songs: Pitch Structures. Teoksessa Nicole Biamonte (toim.) *Pop-Culture Pedagogy in the Music Classroom: Teaching Tools from American Idol to Youtube*. Lanham: Scarecrow Press, 73–89.
- Endicott, Neal P. 2020. Mamlok on Day One. Strategies for Incorporating Recent Music Into the Early Undergraduate Music Theory Curriculum. *Journal of Music Theory Pedagogy* 34, 109–145.
- McNiff, Jean & Whitehead, Jack. 2010. *You and Your Action Research Project*. New York: Routledge.
- Merton, Robert, Fiske, Marjorie & Kendall, Patricia. 1956. *The focused interview. A manual of problems and procedures*. Glencoe, IL: Free Press.
- Mesiä, Susanna. 2019. Developing expertise of popular music and jazz vocal pedagogy through professional conversations: a collaborative project among teachers in higher music education in the Nordic countries. Väitöskirja. Helsinki: Taideyliopisto.
- Metropolia. 2023a. Musiikin tutkinto-ohjelma (YAMK). Saatavilla <https://opinto-opas.metropolia.fi/16187/fi/29/70425>, luettu 17.9.2023.
- Metropolia. 2023b. Muusikko (AMK) ja musiikkipedagogi (AMK), musiikin tutkinto-ohjelma. Saatavilla <https://www.metropolia.fi/fi/opiskelu-metropoliassa/amk-tutkinnot/musiikki>, luettu 8.12.2023.

- Metsämuuronen, J. 1990. Kolmasluokkalaisten musiikkiharrastus. Julkaisematon Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Middleton, Richard. 2001. Popular music in the West. Oxford: Oxford University Press.
- Musiikkialan ammatillisen koulutuksen työryhmän muistio (2002). Opetusministeriön työryhmien muistioita 38: 2002. Helsinki.
- Mäkelä, Janne. 2011. Kansainvälisen populaarimusiikin historiaa. Helsinki: Suomen Jazz & Pop Arkisto.
- Oulun ammattikorkeakoulu. 2023. Musiikkipedagogi (AMK). Saatavilla <https://www.oamk.fi/fi/koulutus/ammattikorkeakoulututkinnot/musiikkipedagogi-amk>, luettu 28.10.2023.
- Partti, Heidi, Westerlund, Heidi & Björk, Cecilia. 2013. Oppimiskäsitteet reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. . Teoksessa Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen & Heidi Westerlund (toim.). Jyväskylä: PS-kustannus, 54–70.
- Pohjannoro, Ulla, Ojala, Juha & Lähteenmäki, Jyrki. 2023. Musiikkioppilaitosten monimuotoistuva arviointikulttuuri. Teoksessa Marja-Leena Juntunen & Heidi Partti (toim.) Musiikkikasvatus muutoksessa. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, DocMus-tohtorikoulu, 209–240.
- Pop & Jazz Konservatorio. 2023a. Usein kysytyjä kysymyksiä. Saatavilla <https://popjazz.fi/usein-kysytyja-kysymyksia/>. Luettu 3.7.2023.
- Pop & Jazz Konservatorio. 2023b. AMP–opiskelu. Saatavilla <https://popjazz.fi/hae-opiskelemaan/musiikki-harrastuksena/perusopetus/>. Luettu 3.7.2023.
- Pop & Jazz Konservatorio. 2023c. Exaktor mobiilisovellus. Saatavilla <https://popjazz.fi/exaktor-mobiilisovellus/>, luettu 29.10.2023.
- Robinson, Helen. 2016. Multiple media use, polychronicity and multitasking: A review of literature and proposed research directions. *The Marketing Review* 16 (2), 129–147.
- Rodriguez, Carlos Xavier. 2004. Popular Music in Music Education: Toward a New Conception of Musicality. Teoksessa Carlos Xavier Rodriguez (toim.) *Bridging the Gap – Popular Music and Music Education*. Reston, VA: MENC, the National Association for Music Education, 13–27.

- Rosenberg, Nancy E. 2010a. *From Rock Music to Theory Pedagogy: Rethinking U.S. College Music Theory Education from a Popular Music Perspective*. Väitöskirja. Boston University.
- Rosenberg, Nancy E. 2010b. *Popular Music in the College Music Theory Class: Rhythm and Meter*. Teoksessa Nicole Biamonte (toim.) *Pop-Culture Pedagogy in the Music Classroom: Teaching Tools from American Idol to Youtube*. Lanham: Scarecrow Press, 47–62.
- Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo. 2017. *Haastatteluaineiston litterointi*. Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvuori (toim.) *Tutkumushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Rytmi. 2005. *Rytmimusiikki 2010 -visio*. Helsinki: Edita.
- Saarikallio, Suvi. 2007. *Music as Mood Regulation in Adolescence*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Saarikallio, Suvi. 2009. *Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys*. Teoksessa Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen & Lauri Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME r.y. 221–231.
- Saarikallio, Suvi. 2019. *Music as a resource for agency and empowerment in identity construction*. Teoksessa Katrina McFerran, Philippa Derrington & Suvi Saarikallio (toim.) *Handbook of Music, Adolescents, and Wellbeing*. Oxford University Press, 89–98.
- Salley, Keith. 2010. *On the Integration of Aural Skills and Formal Analysis through Popular Music*. Teoksessa Nicole Biamonte (toim.) *Pop-Culture Pedagogy in the Music Classroom: Teaching Tools from American Idol to Youtube*. Lanham: Scarecrow Press, 109–132.
- Schubert, Peter. 2011. *Global Perspective on Music Theory Pedagogy - Thinking in Music*. *Journal of Music Theory Pedagogy* 25, 217–233.
- Seppänen, Susanna. 1993. *Musiikin kuuntelu ja musiikkivalinnat*. Teoksessa Mirja Liikkanen & Hannu Pääkkönen (toim.) *Arjen kulttuuria: Vapaa-aika ja kulttuuriharrastukset vuosina 1981 ja 1991*. Helsinki: Tilastokeskus, 85–98.
- Sexton, Fiona. 2012. *Practitioner challenges working with informal learning pedagogies*. *British Journal of Music Education* 29 (1), 7–11.

- Snodgrass, Jennifer. 2020. Teaching Music Theory: New Voices and Approaches. New York: Oxford University Press.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto. 2023a. Tilastotietoa. Saatavilla <https://www.musicedu.fi/sml-pahkinankuoressa/jasenoppilaitokset/tilastotietoa/>, luettu 22.6.2023.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto. 2023b. OPS-tuki. Saatavilla <https://www.musicedu.fi/ops-tuki>, luettu 17.11.2022.
- Taideyliopisto. 2023a. Opinto-opas. Saatavilla <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/index>.  
[Luettu 3.7.2023.](#)
- Taideyliopisto. 2023b. Taideyliopiston eettiset periaatteet. Saatavilla <https://www.uniarts.fi/yleistieto/taideyliopiston-eettiset-periaatteet/>, luettu 9.12.2023.
- Taideyliopisto. 2023c. Taideyliopiston eettiset ohjeet. Saatavilla <https://opiskelija.uniarts.fi/ohjeet/taideyliopiston-koulutusta-ja-opiskelua-koskevat-eettiset-ohjeet-ja-menettelyohjeet-vilppi-ja-kurinpitotapausten-kasittelyyn/>, luettu 9.12.2023.
- Tampereen ammattikorkeakoulu. 2023. Musiikin tutkinto-ohjelma, Musiikkipedagogi (AMK). Saatavilla <https://opinto-opas-ops.tamk.fi/167/fi/23/55327/3359/1071/33699>, luettu 28.10.2023.
- Teosto. 2022. Musiikinkuuntelu Suomessa 2022. Saatavilla [https://www.teosto.fi/wp-content/uploads/2022/10/ifpi-teosto\\_musiikinkuuntelu-suomessa-2022-final.pdf](https://www.teosto.fi/wp-content/uploads/2022/10/ifpi-teosto_musiikinkuuntelu-suomessa-2022-final.pdf), luettu 16.9.2023.
- TENK 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/23. Saatavilla [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf), luettu 21.3.2023.
- Tolvanen, Hannu & Pesonen, Mirka. 2010. ”Monipuolisuus on valttia” – Rytmimusiikkikentän muutos ja osaamistarpeet. Toive-hanke. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Townshend, Darrell. 2022. Autoethnographic Narrative as a Lens on Life-long Musician-teacher Identity. International Journal of Music Education.
- TPOPS 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Edita Prima Oy.

- TPOPS 2017. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Tuomela, Helena, Tossavainen, Timo & Juvonen, Antti. 2013. Musiikkiopiskelulaisten opiskelumotivaatio musiikkiaineissa. *Musiikkikasvatus* 16 (2), 8–18.
- Tuovila, Annu. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Väitöskirja. Helsinki: PB-Printing.
- Tuovinen, Tuulia. 2023. Lasten osallisuus taiteen perusopetuksen musiikkioppilaitoksissa. Teoksessa Juntunen, Marja-Leena & Partti, Heidi (toim.) *Musiikkikasvatus muutoksessa. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, DocMus-tohtorikoulu*, 267–288.
- Turun ammattikorkeakoulu. 2023. Musiikkipedagogi (AMK). Saatavilla <https://opinto-opas.turkuamk.fi/index.php/fi/21632/fi/76402>, luettu 29.10.2023.
- Valli, Anne & Leinonen, Juha. 1999. *Perusaste: musiikin teorian ja säveltapailun oppijakso*. Pori: Edition JLe.
- Vantaan musiikkiopisto. 2024. Soiton ja laulun opetus. Saatavilla <https://musiikkiopisto.vantaa.fi/fi/soiton-ja-laulun-opetus>, luettu 15.1.2024.
- Vilkkä, Hanna. 2005. *Tutki ja kehitä*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Virtanen, Katariina. 2022. ”Tää on ollut ihan paras mupevuosi mitä mulla on koskaan ollut. Hauskoin.” Toimintatutkimus 11–15-vuotiaiden oppilaiden tablet-laitteiden yhteistoiminnallisesta käytöstä musiikin hahmotustaitojen opetuksessa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Väkevä, Lauri. 2010. Garage band or GarageBand®? Remixing musical futures. *British journal of music education* 27 (1), 59-70.
- Väkevä, Lauri. 2013. Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka. Teoksessa Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen & Heidi Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 93–104.
- Wahlström, Kristian. 2022. *Student-Centered Musical Expertise in Popular Music Pedagogy and Hard Rock Groove – a Design-Based and Psychodynamic Approach*. Väitöskirja. Helsinki. Helsingin yliopisto.

- Weimer, Maryellen. 2013. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice* (2 ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Westerlund, Heidi, Partti, Heidi & Karlsen, Sidsel. 2017. Identity formation and agency in the diverse music classroom. Teoksessa Raymond MacDonald, David J. Hargreaves & Dorothy Miell (toim.) *Handbook of Musical Identities*. Oxford University Press, 493–509.
- Witkin, Robert W. 2003. *Adorno on popular culture*. London; New York: Routledge.
- Wright, Ruth & Kanellopoulos, Panagiotis. 2010. Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education* 27 (1), 71–87.
- Wöfl, Andreas. 2019. Music and violence: Working with youth to prevent violence. Teoksessa Katrina McFerran, Philippa Derrington & Suvi Saarikallio (toim.) *Handbook of Music, Adolescents, and Wellbeing*. Oxford University Press, 75–88

# Liite

## Teemahaastattelukysymykset

Opettajan tausta:

- 1) Millainen koulutuksesi on?
- 2) Millaisia valmiuksia työhön koulutus tarjosi?
- 3) Puhuttiinko eri genreistä koulutuksessa, millä tavoin niitä käsiteltiin?
- 4) Mitä ajattelet opintojen sisällöstä työelämässä?
- 5) Mitkä ovat keskeisimpiä omaksumiasi ajatuksia, taitoja tai käsityksiä opintoihin liittyen?
- 6) Onko ammatillinen ajattelusi muuttunut työurasi aikana genererajattomuutta tai oppilaslähtöisyyttä koskien?

Oppilaiden tausta:

- 1) Millaista oppimateriaalia tunneilla on käytetty?
- 2) Miten oppimateriaali on valittu?
- 3) Onko oppilailla ollut mahdollisuuksia vaikuttaa oppimateriaalin valintaan?
- 4) Millaisia työtapoja hahmotustaitojen opetuksessa on käytetty?
- 5) Käytetäänkö tunneilla oppikirjaa?
- 6) Miten oppikirjaa on käytetty?
- 7) Lauletaanko ja soitetaanko tunnilla?
- 8) Onko tietoa, millaisesta musiikista oppilaat ovat kiinnostuneet?
- 9) Mitä oppilaat kuuntelevat vapaa-ajalla?
- 10) Mitä oppilaat soittavat soittotunneilla tai muissa musiikkiopiston opinnoissa?

11) Onko oppilailta jotain muuta harrastuneisuutta musiikin suhteen?

Yleisiä kysymyksiä:

- 1) Tuntuuko uuden oppimateriaalin etsintä kuormittavalta?
- 2) Millä tavoin eri musiikkityylit näkyvät opetuksessasi?
- 3) Mitä haluaisit kehittää opetuksessasi aiheeseen liittyen?
- 4) Olisiko populaarimusiikin hahmotusaineiden opetuksessa päivitettävää oppimateriaalien suhteen? Miten kyseisten rajojen poistaminen voi vaikuttaa opiskelijoiden motivaatioon musiikin hahmotustaitojen opiskelussa ja voiko opetuskokeilun pohjalta rakentaa yleisemmin sovellettavaa pedagogista lähestymistapaa?