

Kriittisen pedagogiikan mahdollisuuksia klassisen musiikin instrumenttiopetuksessa

Kandidaatintutkielma

27.04.2026

Noora Attila

Musiikkikasvatuksen

koulutusohjelma

Taideyliopiston

Sibelius-Akatemia

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Kriittisen pedagogiikan mahdollisuuksia klassisen musiikin instrumenttiopetuksessa	27
Tekijän nimi	Lukukausi
Noora Attila	kevät 2026
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
Tiivistelmä	
On esitetty vaatimuksia, että klassisen musiikin soitonopetuksen perustavia periaatteita ja tavoitteita olisi syytä tarkastella uudelleen. Tässä tutkimuksessa tarkastelen, miten kriittistä pedagogiikkaa voitaisiin toteuttaa klassisen musiikin instrumenttiopetuksessa. Tavoitteenani on tuoda esille sellaisia kriittisen pedagogiikan tarjoamia näkökulmia, joiden avulla klassisen musiikin perinteitä voidaan ylläpitää, muokata ja uudistaa oppilaan omiin tulkintoihin ja kiinnostuksenkohteisiin nojaten ja joiden valossa taidemusiikki voi varhaisesta vaiheesta asti tukea oppilaan musiikillista ääntä ja identiteettiä. Tutkimuskysymykseni on: Minkälaisia kriittisen pedagogiikan tavoitteiden mukaisia toimintatapoja tutkimus on tunnistanut tai peräänkuuluttanut klassisen musiikin instrumenttipedagogiikassa? Teoreettisen viitekehykseni muodostaa Paulo Freiren ajatuksiin pohjautuva kriittinen pedagogiikka. Kriittisen pedagogiikan tavoitteena on rohkaista oppilasta huomamaan ja purkamaan sorron rakenteita yhteiskunnassa. Tutkimusmenetelmänäni on kirjallisuuskatsaus. Aineistoni tutkimukset on toteutettu musiikkiopistoissa, konservatorioissa, musiikin korkeakouluissa ja aikuisopetuksessa. Analyysini kohdistuu siihen, miten tutkimusten tuloksia voitaisiin hyödyntää työskenneltäessä lasten ja nuorten parissa musiikkiopisto-opetuksessa. Tutkimukseni osoittaa, että mestari-kisällimalliin ja virheiden korjaamiseen perustuva pedagogiikka ei tue parhaalla mahdollisella tavalla taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden toteutumista. Erityisesti oppilaan oman musiikillisen äänen ja kokeilunhalun kehittämiseen kriittisen pedagogiikan periaatteisiin nojaavat pedagogiset työskentelytavat ovat huomattavasti soveltuvampia. Tutkimukseni osoittaa, että instrumenttiopettajille on tarjottava resursseja, niin koulutuksessa kuin työelämässään, joiden avulla he voivat kehittää ammatillista osaamistaan ja opetusmetodejaan.	
Hakusanat	
kriittinen pedagogiikka, instrumenttiopetus, klassinen musiikki, musiikkikasvatus	
Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään	
27.04.2026	

Sisällys

1 Johdanto	4
2 Keskeiset käsitteet	6
2.1 Mestari-kisällimalli soitonopetuksessa	6
2.2 Kriittisen pedagogiikan periaatteet	7
2.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	9
3 Tutkimusasetelma	10
3.1 Tutkimuskysymys	10
3.2 Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä	10
3.3 Tutkimusprosessi	10
3.4 Tutkimuseettisiä näkökohtia	12
4 Tulokset.....	13
4.1 Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus soittotunnilla.....	13
4.2 Soittotunnin kulku.....	14
4.3 Ohjelmistovalinnat musiikkiopistossa	16
4.4 Improvisaatio soittotunnilla	18
4.5 Kehollisuus klassisen musiikin opiskelussa.....	19
5 Pohdinta	22
5.1 Johtopäätökset.....	22
5.2 Luotettavuustarkastelu	24
5.3 Tulevia tutkimusaiheita.....	24
Lähteet.....	26

1 Johdanto

Suomalaiset musiikkioppilaitokset kehittyivät nykyisenlaiseksi järjestelmäksi erityisesti 1900-luvun jälkimmäisellä puoliskolla, joskin kenttä on edelleen muutoksessa esimerkiksi taiteen perusopetusta koskevan lain uudistumisen myötä. Käytännössä opinnot musiikkioppilaitoksessa koostuvat viikoittaisista soittotunneista oppilaan valitsemassa instrumentissa, musiikin teorian ryhmäopinnoista sekä mahdollisesti orkesteri- tai muista yhteissoitto-opinnoista. Oppilaalta edellytetään myös tavallisesti tasosuoritusten suorittamista tietyin aikavälein osoituksena siitä, että hän on saavuttanut oppimiselle asetettuja tavoitteita. 1960-luvulta asti musiikkioppilaitoksilla on ollut kaksi tehtävää: yleissivistyksen tarjoaminen sekä valmiuksien antaminen jatkokoulutukseen (Pohjanoro, Ojala & Lähtenmäki, 2023, 210). Toisaalta viimeistään 1970-luvulta lähtien myös musiikkioppilaitoksia on leimannut tavoite koulutuksellisesta tasa-arvosta (Juntunen, 2021, 127).

Äsken mainittujen tavoitteiden yhteensovittaminen ei ole ollut täysin ongelmaton. Westerlundin, Väkevän ja Ilmola-Sheppardin (2019, 18–20) mukaan suomalainen musiikkioppilaitosjärjestelmä on historiallisesti tähdännyt erityisesti länsimaisen taidemusiikin ammattilaisten tuottamiseen, ja tämä tavoite näkyy edelleen musiikkioppilaitoksissa huolimatta opetussuunnitelmatasolla tehdyistä muutoksista. Korkeimpana arvona on yhä korkealaatuisen musiikillisen lopputuloksen saavuttaminen, mikä vie huomiota muilta musiikin tekemiseen ja oppimiseen liittyviltä arvoilta, esimerkiksi yhdenvertaisuudelta. Musiikillista osaamista ja eettistä, yhdenvertaista opetustoimintaa ei kuitenkaan tulisi nähdä keskenään kilpailevina vaan toisiaan tukevin arvoina. Tähän tarvitaan institutionaalista muutosta. Tämä muutos voi kuitenkin syntyä myös musiikkioppilaitoksissa työskentelevien ihmisten päivittäisestä toiminnasta ja siirtyä siitä organisaation ylemmille tasoille, vaikka usein ajatellaan prosessin toimivan vain toiseen suuntaan eli esimerkiksi opetussuunnitelmasta käytännön toimintaan. (Westerlund, Väkevä & Ilmola-Sheppard, 2019, 19–20).

Musiikkioppilaitos instituutiona ja siihen liitetyt perinteiset opetusmenetelmät ovat saaneet osakseen runsaasti kritiikkiä. Juntunen (2021, 127) on esittänyt, että tämä kritiikki kumpuaa erityisesti musiikkioppilaitosten historiallisesta, taloudellisesta, poliittisesta ja ideologisesta perustasta. Anttila (2004, 173–174) avaa musiikkioppilaitosten ideologista perustaa hieman väittämällä, että soitonopetus musiikkioppilaitoksissa perustuu

behavioristiseen traditioon, jossa oppilaan rooli on olla opettajan ja oppilaitoksen määrittelemiin oppisisältöihin perustuvan opetuksen kohteena, ei aktiivisena toimijana ja yksilönä. Anttilan mukaan opettajan asemaa voidaan myös pitää autoritaarisena ja oppilaitosten yleistä ilmapiiriä kilpailuhenkisenä. Vaikka Anttilan tutkimus on jo yli 20 vuotta vanha, voidaan tässä tutkimuksessa esittelemäni tuoreemman tutkimustiedon nojalla todeta, että monet hänen havainnoistaan pitävät yhä paikkansa tämän päivän musiikkioppilaitoksissa.

Toisaalta taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (TPOP) vuodelta 2017 opetuksen kerrotaan perustuvan arvopohjaan, jossa jokainen ihminen nähdään ainutlaatuisena ja arvokkaana yksilönä ja yhteisöjen jäsenenä. Oppilas ymmärretään aktiivisena toimijana, joka oppii asettamaan tavoitteita ja toimimaan niiden suuntaisesti. Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan luovuutta sekä ajattelun taitoja, ja musiikissa korostetaan oppilaan vapautta löytää itse omat itseilmaisun tapansa musiikin kentältä. Opintojen lähtökohdaksi määritellään oppilaan omat vahvuudet ja kiinnostuksenkohteet. (TPOP: 10–11, 47.) Voidaan siis nähdä, että opetussuunnitelmassa oppimiskäsitys on melko konstruktivistinen, ja on selvää, että opetussuunnitelman tavoitteiden ja opetuksen tosiasiallisen sisällön välillä on kuilu.

Tavoitteeni tälle tutkimukselle on tarkastella sitä, miten taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitettyjen tavoitteiden ja musiikkioppilaitosten vakiintuneiden opetuskäytäntöjen välistä kuilua voitaisiin kuroa umpeen instrumenttiopettajien työskentelytapojen muutoksella. Lähestyn aihetta kriittisen pedagogiikan näkökulmasta ja koan tutkimustietoa siitä, mitä instrumenttipedagogiikan tutkimuksessa on havaittu perinteisistä työskentelytavoista ja niiden haastamisesta sekä siitä, millaista muutosta näissä tutkimuksissa on peräänkuulutettu. Pyrin siihen, että tämän tutkimuksen tuloksia voitaisiin soveltaa mahdollisimman suoraan musiikkiopisto-opetukseen niissä tilanteissa, kun oppilaan ja opettajan yhteisenä tavoitteena on tutustua länsimaisen taidemusiikin perinteisiin.

2 Keskeiset käsitteet

2.1 Mestari-kisällimalli soitonopetuksessa

Mestari-kisällimalli on musiikin yksilöopetuksen hallitsevimpia piirteitä (Gaunt, López-Íñiguez, & Creech, 2021, 3; Manternach, 2024, 447–448). Viitaten Careyn ja Grantin (2014), Jørgensenin (2000) ja Schönin (1987) tutkimuksiin Gaunt ja kollegat toteavat, että mestari-kisällimallissa on pohjimmiltaan kysymys siitä, että oppilas esiintyy opettajalle, joka antaa tälle kritiikkiä. Sauerland (2022) ja Manternach (2024) ovat puolestaan nimenneet kolme mestari-kisällimallille tyypillistä piirrettä: 1) opettaja määrittää tunnin tavoitteet, 2) opettaja asettaa ihanteet soinnille ja ilmaisulle ja 3) opettaja antaa negatiivista palautetta usein ja positiivista harvoin. Jaottelu perustuu tulkintaan Duken ja Simmons (2006) tutkimuksesta, jossa havainnoitiin kolmen oman instrumenttinsa huipulla toimivan opettajan tunteja. (Manternach, 2024, 447–448.)

Manternach (2024, 448) kritisoi sitä, että mestari-kisällimallissa opettaja määrittelee tunnin tavoitteet. Hän siteeraa Holdingiä (2020) ja toteaa, että oppimiselle välttämättömiä edellytyksiä ovat motivaatio, sinnikkyys ja epäonnistumisten salliminen. Holdingin mukaan soittimen oppiminen vaatii niin paljon itsenäisyyttä, että motivaation on tultava oppilaalta itseltään, ei opettajalta tai vanhemmilta. Kun näin ei ole, paine täyttää ulkopuoliset odotukset tuottaa usein haittaa oppilaan mielenterveydelle. Manternach ehdottaa siis, että oppimisen kannalta olisi tehokkaampaa, jos ainakin pidemmälle edistyneet opiskelijat voisivat itse vaikuttaa tunnin tavoitteisiin.

Mestari-kisällimallia toteuttavassa soitonopetuksessa opettaja asettaa tavoitteiden lisäksi ihanteet soinnille ja ilmaisulle. Opettajalla on siis harjoiteltavasta teoksesta aina selkeä auditiivinen kuva, jonka toteuttaminen jää oppilaan tehtäväksi. Manternach kritisoi tätä asetelmaa siteeraten Sherwoodia (2023), joka toteaa, että tällaisen pedagogiikan seurauksena oppilaat jäävät helposti riippuvaisiksi opettajasta. He eivät välttämättä uskalla tehdä omia taiteellisia valintoja, vaan tarvitsevat opettajan hyväksymään ne tai jopa tarjoamaan taiteellisen tulkinnan heille valmiina. (Manternach, 2024, 449.)

Mestari-kisällimallin kolmas ominaisuus on negatiivisen palautteen suuri määrä, erityisesti suhteessa positiiviseen. Manternach (2024, 450) toteaa, että alkuvaiheessa oppilas tarvitseekin paljon palautetta. Pidemmälle kehittyneet opiskelijat kuitenkin voisivat

hyötyä pienemmästä määrästä palautetta, sillä näin he pääsisivät kehittämään omaa kykyään havainnoida soittoaan. Duken ja Simmons (2006) tutkimuksessa ei tuotu esille, että opettajat olisivat vaihdelleet palautteen määrää sen mukaan, mikä oppilaan taitotaso oli. Lisäksi Manternach ehdottaa Maxfieldin (2017) mainitsemien tutkimusten pohjalta, että positiivinen palaute on oppimisen kannalta tehokkaampaa kuin negatiivinen. Positiivinen palaute vahvistaa oppilaan kuvaa omista kyvyistään sekä vähentää ahdistusta. Manternach ehdottaa, että sama pätee ehkä myös toiseen suuntaan: negatiivinen palaute lisää ahdistusta ja heikentää oppilaan varmuutta omista kyvyistään. (Manternach, 2024, 450–451.)

Jones (2005, 3) kehitti opetustilanteita kuvaamaan ns. oppimislinjausmallit (engl. *Learning Alignment Models*), jotka perustuvat opettajan, oppijan ja sisällön suhteisiin. Hän jakaa oppimistilanteet kolmeen kategoriaan, joista jokaisessa kaksi näistä kolmesta elementistä (esimerkiksi oppija ja opettaja) muodostavat parin, kun taas kolmas (esimerkiksi sisältö) on niistä irrallaan. Mestari-kisällimalli on yhdistettävissä Jonesin portinvartijamalliin, jossa opettaja ja sisältö muodostavat parin ja oppija on niistä erillään. Opettaja toimii portinvartijana päättämällä, mitä opitaan, milloin, ja miten sitä lähestytään, sekä sallimalla tai kieltämällä oppilaalta pääsyn yhteisöihin. Mallin etuihin kuuluu se, että sillä pystytään käsittelemään tehokkaasti suuri määrä sisältöä, ja monille oppijoille passiivisuus tuntuu turvalliselta. Riskejä puolestaan ovat esimerkiksi opiskelijoiden tahallinen tai tahaton aivopesu, sillä sisällön kriittiselle tarkastelulle ei ole tilaa. Näin perinteiset uskomukset siirtyvät eteenpäin kyseenalaistamattomina. Malli myös rohkaisee passiiviseen oppimiseen, joka keskittyy ongelman diagnosointiin, korjaamiseen, opettajan matkimiseen sekä toistoihin. (Jones, 2005, 4–5, 12; Gaunt ym., 2021, 3.)

2.2 Kriittisen pedagogiikan periaatteet

Musiikkikasvatuksessa kaivatut muutokset liittyvät usein valta-asetelmien purkamiseen, mihin myös kriittinen pedagogiikka pohjimmiltaan pyrkii. Teoksessaan *Sorrettujen pedagogiikka* (*Pedagogy of the oppressed*, 2014), jonka ensimmäinen painos julkaistiin vuonna 1970, Paulo Freire hahmottelee kriittistä pedagogiikkaa. Sen päämääränä on saada sorretut ihmiset huomaamaan epäreilu asemansa ja vapauttamaan itsensä, sekä sitä kautta koko yhteiskunta, sorrosta (Freire, 2014, 44, 49). Sorron Freire määrittelee seuraavasti (vapaa suomennos): ”Tilanne, jossa ’A’ objektiivisesti käyttää hyväkseen ’B’:tä tai estää hänen pyrkimystään itsensä vahvistamiseen - - on sortava” (emt., 55). Freiren (2014,

56) mukaan sorrossa ihmisyytensä menettävät sekä sorretut että sortajat, ja ainoastaan sorretuilla on kyky palauttaa ihmisyyys molemmille ryhmille.

Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta koulutus ei ole koskaan poliittisesti neutraalia: se joko ylläpitää asioiden vallitsevaa tilaa tai rohkaisee ihmisiä kyseenalaistamaan sitä (Chalune, 2021, 189). Koulutuksen tavoite onkin kriittisessä pedagogiikassa transformaatio eli muutos: se pyrkii muuttamaan sortavia valtasuhteita ja voimaannuttamaan sorrettuja eli tekemään heistä subjekteja objektien sijaan (emt., 186–187). Samalla kriittinen pedagogiikka rohkaisee näkemään maailman jatkuvasti muuttuvana kokonaisuutena, ei muuttumattomana todellisuutena (emt., 192).

Kriittisessä pedagogiikassa kritisoidaan ajatusta siitä, että opettaminen on tiedon tallettamista oppilaaseen. Tässä asetelmassa opettaja on ainoa subjekti ja oppilaista tulee objekteja. Lisäksi siihen liittyy oletus oppilaisiin heijastetusta tietämättömyydestä, joka on Freiren mukaan yksi sorron piirteistä. Sortavaa tiedon tallettamisesta tekee Freiren ajattelun mukaan myös se, että oppilaat eivät pääse toteuttamaan ihmisyyttään, kun heidät erotetaan tutkimisesta ja käytännön kokemuksista. (Freire, 2014, 72–73.)

Freire esittää tiedon tallettamiselle vaihtoehdon, nimittäin ongelmanasetteluun nojaavan opettamisen. Tässä metodissa opettaja esittää oppilaille materiaalia maailmasta ja tutkii sitä yhdessä oppilaiden kanssa. Opettajan tavoitteena on siis luoda oppilaiden kanssa uusia tulkintoja ja kyseenalaistaa jatkuvasti omia aiempia tulkintojaan. Tässä tilanteessa opettajista tulee opettaja-oppilaita ja oppilaista oppilas-opettajia. (Freire, 2014, 75–79.) Jones kuvaa samaa ilmiötä kanssamatkustajamallilla, jossa oppilas ja opettaja muodostavat parin ja sisältö on heistä erillään. Kanssamatkustajamallissa opettaja etsii yhdessä oppilaiden kanssa uutta ja innovatiivista materiaalia tarkasteltavaksi. Myös kriittisessä pedagogiikassa opetuksen sisältö rakennetaan yhteistyössä oppilaiden kanssa huomioiden heidän kiinnostuksenkohteensa. (Jones, 2005, 8; Freire, 2014, 93.) Mallin etuja ovat materiaalien tarkastelu kriittisesti sekä mahdollisuus uusiin näkökulmiin ja ajatuksiin. Toisaalta ennakoimattomuus voi johtaa siihen, että sisällöstä käsitellään vain tiettyjä osia, ja osalle oppilaista tämä voi tuntua turhauttavalta sekä heille annettu vapaus ja vastuu turvattomilta. Jones suosittelee kanssamatkustajamallin käyttämistä esimerkiksi esteettisten ja tunteisiin liittyvien aihepiirien kanssa työskennellessä, sillä niissä on suhteellisen vähän absoluuttisia totuuksia. (Jones, 2005, 7–9.)

2.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Kasvatuksellinen konstruktivismi voidaan määritellä sellaisena näkökulmana oppimiseen ja opettamiseen, jossa oppija muodostaa tietoa käyttämällä tulkintansa tukena saatavilla olevia resursseja ja muiden oppijoiden ajatuksia. Tämä kasvatuksellinen näkemys perustuu sosiaaliseen konstruktivismiin, jonka mukaan neutraalia ja objektiivista näkökulmaa todellisuuteen ei ole, vaan koettu todellisuus on aina sosiaalisesti rakennettua. (Taber, 2024, 1534–1535.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys muodostui korvaamaan ja täydentämään aikaisempaa ns. siirtämismallia (engl. *transfer model*), jota Freiren (2014, 72–73) ja kriittisen pedagogiikan terminologialla voitaisiin kuvata myös tietoa tallettavaksi malliksi. Sen mukaan oppilaat ovat siis tyhjiä astioita, joihin opettaja kaataa tietoa. Konstruktivistien mukaan oppiminen tapahtuu, kun oppija tulkitsee uutta tietoa ja integroi sen mielessään oleviin aiempiin malleihin ja kehyksiin. (Taber, 2024, 1544.) Oppijat nähdään siis epistemologisina eli tietävinä subjekteina, ei objekteina. Oppiminen taas nähdään konstruktivismissa prosessina, joka on riippuvainen ihmisen älyllisestä suorituskyvystä ja jota kanavoi valmiiksi olemassa oleva ajattelu. Opettamisen tulisi perustua näihin kahteen seikkaan. Myös luokkatilanteen sosiaalisia prosesseja ja ryhmässä oppimista pidetään tärkeinä. (Taber, 2024, 1537, 1545.)

Tämä käsitys voidaan yhdistää Freiren (2014, 75–79) teksteissä esiintyvään ajatukseen ongelmanasetteluun nojaavasta oppimisesta, jossa niin ikään korostetaan oppijan toimijuutta. Erotuksena konstruktivismiin perustuvan pedagogiikan ja kriittisen pedagogiikan välillä voidaan kuitenkin pitää sitä, että konstruktivistisessa opettamisessa tähdätään lähtökohtaisesti siihen, että oppija omaksuu tietyn ennalta määrätyn tiedon ja tulkinnan tästä tiedosta, ei se, että hän tekee vapaasti uusia tulkintoja yhdessä opettajan kanssa (Taber, 2024, 1536). Jonesin (2005) malleista konstruktivismi yhdistyy siis voimakkaimmin kätilömalliin, jossa oppija ja sisältö muodostavat parin ja opettaja on näistä erillään. Opettaja toimii siis fasilitoijana, joka valitsee materiaalit ja järjestää aktiviteetteja, jotka johtavat oppimiseen. Mallissa oppilas ohjataan tutkimaan opittavaa materiaalia ja sen taustalla vaikuttavia prosesseja, oppimaan siitä kohtuullisissa palasissa ja yhdistämään se jo olemassa oleviin tietoihinsa. (Jones, 2005, 6–7; Taber, 2024, 1537, 1545.)

3 Tutkimusasetelma

3.1 Tutkimuskysymys

Tutkimuskysymykseni on: Minkälaisia kriittisen pedagogiikan tavoitteiden mukaisia toimintatapoja tutkimus on tunnistanut tai peräänkuuluttanut klassisen musiikin instrumenttipedagogiikassa?

3.2 Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä

Tutkielmani on lajiltaan kirjallisuuskatsaus eli se perustuu aikaisemmasta tutkimuksesta tehtyyn analyysiin. Vilkka (2023, luku 1.1.1) määrittelee kirjallisuuskatsauksen tutkimustavaksi, jolla tutkitaan alkuperäistutkimuksia tiedon arvioimiseksi, tunnistamiseksi, yhdistämiseksi ja tulkitsemiseksi. Salminen (2011, 3) lisää tähän luetteloon myös olemassa olevan teorian kehittämisen ja uuden teorian luomisen. Kirjallisuuskatsauksen vaiheet voidaan ymmärtää seuraavasti: 1) tutkimuskysymyksen asettaminen, 2) bibliografian tietokantojen ja www-sivustojen valinta, 3) hakutermien valinta, 4) käytännön seulan asettaminen, 5) metodologisen seulan asettaminen, 6) katsauksen suorittaminen ja 7) synteessin tekeminen tuloksista (Salminen, 2011, 11).

Salmisen (2011, 5) mukaan kirjallisuuskatsaus perustuu tutkijan tekemiin johtopäätöksiin korkealaatuisesta tutkimustyöstä. Korkealaatuinen lähdeaineisto saadaan valikoitua arvioimalla lähdeartikkeleiden soveltuvuutta tutkimukseen sekä niiden sisäisiä (esim. tutkimuksen otanta) ja ulkoisia (esim. vertaisarviointi ja rahoittajat) tekijöitä. Erityisesti systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa painotetaan myös aineiston keräämistä ennalta luotujen sääntöjen mukaisesti. (Vilkka, 2023, luvut 1.1.1, 3.2.1.) Oman alan tutkimuksista muodostuvan tutkimusaineiston lisäksi kirjallisuuskatsaukseen kuuluu teoreettinen viitekehys, jonka tarkoituksena on täsmentää omassa tutkimuksessa käytettävät käsitteet, määritellä tutkimuksen paikka tieteellisessä keskustelussa sekä selittää tapaa, jolla tutkitavaa todellisuutta tarkastellaan (Vilkka, 2023, luvut 1.4, 4.3.1, 4.3.2).

3.3 Tutkimusprosessi

Tutkimuksen aihepiiri oli minulle melko selvä alusta asti, sillä klassisen musiikin kentän ja pedagogiikan kehittäminen on minulle hyvin henkilökohtainen ja inspiroiva aihe.

Musiikkikasvatuksen opintojeni aikana olen usein törmännyt kritiikkiin vanhoja pedagogisia käytänteitä kohtaan, jotka useimmiten yhdistyvät klassiseen musiikkiin ja sisältävät myös ajatuksen klassisen musiikin yliarvoisuudesta opetuksessa. Opintojeni puitteissa en kuitenkaan ole kokenut saavani työkaluja siihen, miten klassista musiikkia voisi opettaa turvautumatta näihin huonoiksi havaittuihin, jopa sortaviin käytänteisiin. Ajattelen, että populaarimusiikin suosiminen ei ole vastaus kaikkiin näihin ongelmiin, ja vastaavasti emme voi vain hyväksyä sortavia käytänteitä vääjäämättömäksi osaksi klassisen musiikin opettamista. Halusin konkreettisia vastauksia siihen, miten länsimaista taidemusiikkia voidaan opettaa toistamatta ja vahvistamatta siihen liittyviä historiallisia valta-asetelmia, ja tähän kysymykseen löysin inspiroivan näkökulman kriittisestä pedagogiikasta.

Etsin lähteitä mm. seuraavien väylien kautta:

- Arsca- ja Finna-hakupalvelut
- Journaalien arkistot, esimerkiksi FJME ja IJME
- Taju-julkaisuarkisto
- Helsingin yliopiston ja Taideyliopiston kirjastot
- Google Scholar
- Keenious-tekoälytyökalu

Käytin monenlaisia yhdistelmiä suomeksi ja englanniksi hakusanoista kuten ”kriittinen pedagogiikka”, ”sorto”, ”klassinen musiikki”, ”instrumenttipedagogiikka” ja ”musiikkiopistot”. Olin myös keväällä 2025 etsinyt lähteitä erästä kurssitehtävää varten, ja hyödynsin muutamia samoja lähteitä myös tässä tutkimuksessa. Enimmäkseen löysin lähteitä lumipallomenetelmää hyödyntäen: monesti tein hakuja hakukoneella ja availin muutamia tutkimuksia, jotka eivät kuitenkaan aivan sopineet omaan aiheeseeni, mutta löysin niiden lähteistä sopivia tutkimuksia. Hyödynsin myös kandiohjaajani antamia vinkkejä sopivien tutkijoiden ja tutkimusten löytämisessä.

En lähteiden kokoamisessa noudattanut systemaattisen kirjallisuuskatsauksen menetelmää vaan harkitsin tapauskohtaisesti jokaisen aineiston kohdalla, sopiiko se tutkielmaani vai ei. Yleisesti valitsin lähteitä, joissa keskitytään klassisen musiikin tai klassisten instrumenttien opettamiseen ja tutkitaan tätä kenttää kriittisen näkökulman läpi. Suosin myös lähteitä, joissa pureudutaan käytännön pedagogisiin tilanteisiin ja tarjotaan uusia

lähestymistapoja. Valitsin tutkimukseeni ainoastaan vertaisarvioituja suomen- tai englanninkielisiä tutkimuksia, jotka ovat maisterintutkielmia tai sitä korkeammalla tasolla. Tutkimuksen tuoreuteen liittyen minulla ei ollut selviä poissulkukriteereitä.

Aloitin kirjoitusprosessin joustavasti aineiston keräämisen lomassa ja työstin teoreettista viitekehystä sekä tulososiota samanaikaisesti. Halusin tulososiossa keskittyä konkretiaan, joten sen viisi melko maanläheistä teemaa – opettajan ja oppilaan vuorovaikutus, soittonunnan kulku, ohjelmistovalinnat, improvisaatio ja kehollisuus – määrittyivät helposti löytämieni aineistojen pohjalta. Muodostin tulosluvun viisi temaattista alalukua jo hyvin varhaisessa vaiheessa, joten tämä jaottelu vaikutti jossain määrin myös aineiston kokoamiseen.

3.4 Tutkimuseettisiä näkökohtia

Tässä tutkimuksessani noudatan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemiä hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita. Niitä ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. (TENK, 2023, 11.) Luotettavuutta toteutan hyödyntämällä menetelmiä, jotka on todettu tieteellisesti laadukkaiksi ja kestäviksi, esimerkiksi valitsemalla aineistooni ainoastaan vertaisarvioituja lähteitä. Rehellisyyttä puolestaan osoitan raporttoimalla avoimesti tutkimuksen tekemisestä, siihen vaikuttaneista tekijöistä ja omista ennakkosenteistani alaluvuissa 3.3: Tutkimusprosessi ja 5.2: Luotettavuustarkastelu. Arvostusta tieteellistä yhteisöä kohtaan osoitan käyttämällä korrekkeja lähdeviittauksia ja erottamalla omat tulkintani ja johtopäätökseni selkeästi viittauksista.

4 Tulokset

4.1 Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus soittotunnilla

Soittotuntien luonne kahdenkeskisenä kanssakäymisenä tarkoittaa, että vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä on intensiivistä ja vaikuttaa muihinkin oppimisen osa-alueisiin. Opettajan ja oppilaan välillä on myös Bullin (2021, 2–5) mukaan lähes väistämättä epätasapainoinen valta-asetelma, johon vaikuttavat osapuolten erilaiset roolit opetusta tarjoavassa instituutiossa sekä mahdollisesti ikä, sukupuoli ja/tai yhteiskuntaluokka. Bull tulkitseekin, että yksi osa musiikinopetuksen piilo-opetussuunnitelmaa on edistää uskomusta, että tällainen hierarkia on välttämätön, jotta klassista musiikkia voidaan oppia korkealla tasolla. Musiikin korkeakoulutuksessa oppilaat näkevätkin opettajan valta-aseman usein positiivisena: he luottavat opettajan tulkintoihin ja ohjeisiin täysin ja kokevat negatiivisen palautteen ja jopa lyttäämisen olevan välttämätöntä oppimiselleen. Koska opettajalla on näin paljon valtaa oppilaaseen, on syytä tarkastella lähemmin, miten sitä voitaisiin hyödyntää sortamisen sijaan oppilaan tukemiseen. (Bull, 2021, 2–5.)

Opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta musiikin yksilöopetuksessa on tutkinut myös Creech. Hän loi vuorovaikutuksen analyysin tueksi kuusi eri vuorovaikutusmallia, joissa osapuolina ovat oppilas, opettaja ja vanhempi, ja tutki, millä malleilla saavutettiin parhaita oppimistuloksia. Oppimistuloksiin luettiin tutkimuksessa motivaatio, minäpystyvyys, itsetunto, tyydytys, musiikista nauttiminen sekä saavutukset. Käyttäytymismallit olivat tavallisesti opettajasta lähtöisin ja noudattivat seuraavaa kaavaa: 1) opettajan ohjeistus, 2) oppilaan reaktio ja 3) opettajan palaute. (Creech, 2012, 387, 399.) Heikoimmat tulokset nähtiin mallilla 5 (ns. ristiriitainen trio), jossa vuorovaikutus kaikkien kolmen osapuolen välillä oli vähäisintä. Parhaat taas nähtiin mallilla 6 (ns. harmoninen trio), jossa osapuolten välillä vallitsi vastavuoroinen kommunikaatio sekä keskinäinen kunnioitus ja tavoitteet olivat oppilaslähtöisiä. Näiden lisäksi mainitsemisen arvoinen on malli 1 (ns. yksi johtaja), joka muistuttaa läheisimmin mestari-kisällimallia. (Emt., 391–392, 402–405.)

Kuutosmallissa opettajat kysyivät muita malleja enemmän avoimia kysymyksiä, ja siten oppilaat puhuivat enemmän ja monipuolisemmista asioista kuin muissa malleissa: he esimerkiksi tekivät itsearviointia, raportoivat viikon harjoittelusta ja osallistuivat

tavoitteiden asettamiseen. Malleissa 1 ja 5 oppilaat eivät juurikaan kysyneet kysymyksiä. (Creech, 2012, 395, 397.) Toinen kuutosmallin piirre oli opettajan antama diagnostinen palaute, joka määrittä oppilaalle onnistumiset ja epäonnistumiset ja yhdisti ne tiettyihin strategioihin eli toimintoihin. Näin oppilaat saivat opettajalta informaatiota, jota he voivat myöhemmin soveltaa itse autonomisina oppijoina. Viitosmallissa sen sijaan palaute oli tavallisesti tuomitsevaa mutta ei yhdistynyt tiettyyn strategiaan, jolloin oppilas ei saanut työkaluja ongelman korjaamiseen. (Emt., 400.) Kuutosmallissa oppilaille sallittiin muita malleja enemmän aikaa kokeilemiseen ja etsimiseen: he saivat esimerkiksi virittää itse omat soittimensa. Ykkösmallin opetustilanteissa oppilaan ääni ei yleisesti ollut läsnä, eikä hänen reaktioitaan usein huomioitu, mutta oppilaalle tarjottiin runsaasti rakennustelineitä (engl. *scaffolding*) oppimisen tueksi (emt., 399, 402–405).

Kuutosmallia noudattavat opetustilanteet johtivat yleisesti parhaisiin musiikillisiin saavutuksiin sekä nautintoon ja uteliaisuuteen, silloinkin kun suoritettava tehtävä oli haastava (Creech, 2012, 391–392, 400). Viitosmallin tunnit taas aiheuttivat oppilaassa ahdistusta, eikä oppilaan ja opettajan välillä ollut havaittavissa yhteistä päämäärää. Creech toteaa kuitenkin, että viitosmallia lukuun ottamatta kaikilla malleilla on paikkansa opettajan työkalupakissa, ja opetustilanteiden monimutkaisuus sekä erilaisten oppijoiden moninaisuus tarkoittavatkin, että opettajalle tärkeintä on pystyä soveltamaan joustavasti eri malleja tilanteen vaatimalla tavalla. Opettajan kannattaa pyrkiä kehittämään itselleen vuorovaikutustyyli, johon sopii laajasti eri suhteissa oppimisvälineiden esittelyä, kysymysten esittämistä sekä palautteenantoa. (Emt., 405.)

4.2 Soittotunnin kulku

Mestari-kisällimallia toteuttavat opetustilanteet noudattavat usein hyvin samankaltaista kaavaa. Coutts (2019, 497) kuvailee tyypillisen soittotunnin rakenteen seuraavanlaiseksi: Tunti alkaa ns. esitysjaksolla, jossa oppilas soittaa työstettävän kappaleen läpi, jotta opettajalle paljastuu, mitä täytyy seuraavaksi työstää. Tätä seuraa opettajan antama palaute ja selitys siitä, mikä esityksessä sujui sekä mitä tulisi kehittää ja miksi. Lopuksi tulee ns. harjoittelujakso, jossa opettajan ehdotukset pannaan käytäntöön. Coutts (2019, 500) huomasi toistuvana toimintana myös ns. mallintamisen, jossa opettaja antaa oppilaalle mallin, jota tämän tulee imitoida mahdollisimman tarkasti. Tällainen rakenne johti oppilailla hermostuneisuuteen, vastahakoisuuteen soittaa sekä riittämättömyyden tunteisiin ja huonoon

itsetuntoon. Lisäksi tällainen rakenne vahvisti käsitystä siitä, että opettajan rooli on arvioida ja tuomita oppilasta. (Coutts, 2019, 498.)

Coutts toteaa Akellan (2010) ja Kolbin (1984) tutkimusten perusteella, että kokemuksellisen oppimisen periaatteen mukaan oppiminen ei seuraa suoraan kokemuksesta vaan kokemuksen reflektoinnista. Hän huomauttaa, että soittotunneilla palaute ja reflektio tulevat normaalisti lähes kokonaan opettajalta, jolloin oppilas ei reflektoi omia kokemuksiaan itse. Tutkimuksessaan hän havaitsi myös, että vuosien opettajajohtoisten soittotuntien jälkeen oppilaat eivät välttämättä itse kyenneet soveltamaan tunneilla esiteltyjä harjoittelukeinoja haastavien kappaleiden tai pätkien harjoitteluun. Tämän tulkittiin johtuvan osittain itsevarmuuden puutteesta, osittain todellisesta keinottomuudesta. (Coutts, 2019, 501.)

Tutkimuksen mukaan oppilaiden itseohjautuvuutta kehitti erityisesti se, kun opettaja kysyi kysymyksiä ja kuunteli vastauksia autenttisesti ja validoiden. Tähän sisältyivät niin kysymykset oppilaan elämästä ja arjesta soittoharrastuksen ulkopuolella, kuin myös kysymykset kuluneen viikon harjoittelusta sekä koetuista onnistumisista ja haasteista. (Coutts, 2019, 502.) Myös López-Íñiguez ja Pozo (2016, 24–25) analysoivat, että konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvalla soittotunnilla kysymysten esittäminen on tärkeässä roolissa. He toteavat Hastonin (2013) tutkimukseen nojaten, että oppilaiden rohkaiseminen ajatteluun ja verbaaliseen osallistumiseen kehittää heidän kykyään hahmottaa musiikillisia käsitteitä sekä rohkaisee heitä kriittiseen ajatteluun. Perryn ja kollegoiden (2002) tutkimukseen viitaten López-Íñiguez ja Pozo toteavat myös, että oppilaan oman ajattelun tukeminen kannustaa oppilasta arvioimaan omaa edistymistään ja valitsemaan opiskeltavaa ohjelmistoa itse.

López-Íñiguez ja Pozo toteavat, että oppilaan sisäistä motivaatiota voidaan tukea antamalla pääosin positiivista palautetta eli vähentämällä korjausten määrää. Virheisiin suhtauduttiin tutkimuksessa mahdollisuuksina oppimiseen, ei rangaistavina tekoina, ja oppilaan toimintaa kunnioitettiin keskeyttämällä hänen soittoaan mahdollisimman vähän. (López-Íñiguez & Pozo, 2016, 13, 19, 24.) Vastaavasti Coutts kokeili tutkimuksessaan seuraavaa, uudenlaista rakennetta soittotunneille: Ensin opettaja rohkaisee oppilasta jakamaan näkemyksiä omasta harjoittelustaan, sitten kysyy tarkentavia kysymyksiä selvittääkseen, mitkä asiat oppilas on kokenut haasteelliseksi. Oppilasta siis rohkaistaan kertomaan, minkä asian parissa hän tunnin mieluiten käyttäisi, minkä jälkeen voidaan toteuttaa harjoittelujakso havaittujen haasteiden ratkaisemiseksi. (Coutts, 2019, 503.)

Tämä lähestymistapa johti Couttsin (2019, 501–503) mukaan siihen, että soittotunnin ilmapiiiristä tuli kokeileva ja salliva ja siellä vallitsi ns. tutkimisen kulttuuri, jonka ytimessä olivat oppilaan omat kokemukset. Oppilaat osoittivat myös vähemmän jännittyneisyyden merkkejä. Kun epävarmuuksista ja haasteista puhuttiin avoimesti, ne oli helpompi asettaa syrjään ja keskittyä itse soittamiseen, ei opettajan odotusten täyttämiseen. Tutkimuksen edetessä oppilaat alkoivat myös esittää kysymyksiä oma-aloitteisesti, mikä viittaa syvällisemmän ymmärryksen tavoitteluun. Myös López-Íñiguez ja Pozon (2016, 19, 26) tutkimuksessa oppilas suhtautui soittoonsa kriittisesti ja ilmaisi halukkuutta kehittyä, vaikka opettaja antoi lähinnä positiivista palautetta ja tunteilla vallitsi rento ja miellyttävä tunnelma.

4.3 Ohjelmistovalinnat musiikkiopistossa

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei velvoiteta keskittymään soittotunneilla klassiseen musiikkiin (TPOP, 2017, 47–50). Silti perinteenä on painottaa musiikkiopistopinnoissa länsimaista taidemusiikkia ja senkin sisällä melko suppeasti tiettyjä kanonisoituja teoksia ja säveltäjiä, riippumatta opiskelijan kiinnostuksenkohteista. Viitaten mm. Hill Collinsin (1998) Robinsonin (2017) tutkimuksiin Rotjan (2021, 29) määrittelee ohjelmistovalinnoille musiikinopetuksessa kolme tavoitetta: 1) auttaa oppilaita kasvamaan muusikkoina ja ihmisinä, 2) laajentaa musiikillisia perinteitä ja 3) heijastaa oppilaita. Rotjan (emt. 29–32) toteaa, että oppilaiden osallistaminen ohjelmistovalintojen tekemiseen tukee kaikkia näitä tavoitteita.

Oppilaiden osallistaminen voidaan tehdä muodollisesti tai epämuodollisesti. Epämuodollisiin keinoihin kuuluu esimerkiksi useiden eri tyylisten teosten primavistaaminen ja oppilaiden spontaanien reaktioiden havainnoiminen sekä keskustelun avaaminen näistä teoksista. Oppilaille voidaan avata myös jatkuva kanava ohjelmiston ehdottamiseen, esimerkiksi nettikysely. (Rotjan, 2021, 30.) Muodollinen keino oppilaan osallistamiseen on esimerkiksi laatia lukuvuoden alussa kysely, jossa oppilas (ja mahdollisesti myös oppilaan perhe) saa kertoa oppilaan musiikillisesta taustasta, kulttuurista ja identiteetistä. Opettaja voi vastausten perusteella valikoida ja ehdottaa ohjelmistoa, joka heijastaa oppilaiden kiinnostuksenkohteita ja identiteettejä. Oppilaita voidaan myös pyytää esittelemään harkittuja ehdotuksia uudesta ohjelmistosta. Tällöin oppilaalta vaaditaan myös perusteluja sille, miksi hän uskoo kappaleen olevan sopivan tasoinen ja miksi hän itse haluaa kappaleen ohjelmistoon. Yhtyesoiton kontekstissa oppilasta voidaan myös pyytää

pohtimaan, miksi teos olisi mielekästä soitettavaa muulle yhteiselle, ja ehdotusten perusteella tulevasta ohjelmistosta voidaan äänestää. (Emt. 31–32.)

Oppilaiden osallistaminen ohjelmiston valitsemisessa antaa mahdollisuuden tehdä ope-
tuksessa näkyväksi oppilaiden identiteettien eri osa-alueet, kuten esimerkiksi kulttuurin,
sukupuolen, seksuaalisuuden, rodun, uskonnon ja sosioekonomisen statuksen. Tämä tu-
kee oppilaan ihmisyyttä ja identiteettiä. Musiikin oppiminen monipuolisen ohjelmiston
kautta rohkaisee siis itsereflektioon ja henkilökohtaiseen kasvuun, mutta toisaalta myös
toisenlaisten näkökulmien huomioimiseen ja ymmärtämiseen. Viitaten Giroux'n (1994)
tutkimukseen Rotjan toteaa monipuolisen ohjelmiston myös ns. laajentavan kulttuuristen
tekstien aluetta, toisin sanoen laajentavan musiikillisia perinteitä. (Rotjan, 2021, 29.) Hän
toteaa myös, että tärkeintä ei ole se, millaista ohjelmistoa päädytään esittämään. Kun oh-
jelmistoa valikoidaan yhteisessä dialogissa, jo valintaprosessista tulee kasvatuksellinen
kokemus, joka tulee oppilaan kasvua ihmisenä ja muusikkona. (Emt., 32.)

Apple (1979) ja Bourdieu argumentoivat, että yksi koulutuksen keskeisistä kulttuurilli-
sista ja taloudellisista piirteistä on siirtää eteenpäin valtakulttuuria. Koulutus myös legi-
timoit tätä valtakulttuuria esittämällä sen luonnollisena, ja näin koulutus palvelee erityi-
sesti valtakulttuuriin sosialisoituneita lapsia. (Boon, 2014, 137.) Boon (2014) tutki afrik-
kalaisamerikkalaisten lasten kokemuksia koulussa järjestetyistä vapaaehtoisista viulutun-
neista ja sai selville, että nämä lapset kokivat omakseen erityisesti rap-, hiphop- gospel-
ja R&B-musiikin. Näissä musiikkityyleissä lapsiin vetosi niiden kiinteä yhteys heidän
omaan kulttuuriinsa, mutta lisäksi kappaleiden tarinallisuus sekä ”beat”, joka tässä yhtey-
dessä viittanee rytmiseen komppiin. (Emt., 141, 144.)

Viulutunneilla ohjelmistossa oli suureksi osaksi Suzuki-viulukoulun kappaleita sekä suo-
sittuja lastenlauluja (Boon, 2014, 138.) Tutkimuksessa havaittiin, että lapset toivoivat
viulunsoittoharrastukselta erityisesti mahdollisuutta päästä soittamaan heille tuttua ja hei-
dän identiteettiään tukevaa ohjelmistoa kuten hiphopia tai R&B:tä. Toisaalta jo pelkkä
kompin ja rytmisen musiikin tuottaminen viululla koettiin tärkeäksi. (Emt., 144.)

Kun eräältä Boonin oppilaista kysyttiin, mitä opettaja voisi viulunsoitonopetuksessa
muuttaa, hän vastasi: ”I’d say, ’Miss Lisa, this music is not into our style. Can you hippy-
hoppy it or can you notch it up a little bit?’ I wouldn’t say, ‘This is not our kind of music’
or ‘I don’t wanna play this.’”. Tutkimuksen oppilaat olivat siis avoimia vieraille musi-
killisille vaikutteille, kun niitä pystyttiin yhdistämään heidän omaan kulttuuriinsa ja iden-
titeettiinsä. Boon viittaa Allsupin ja Shiehin (2012) tutkimukseen, jossa todetaan, että

musiikilliset perinteet eivät koskaan ole tärkeämpiä kuin ihmiset, jotka niitä toteuttavat. Oppilaat eivät siis ole soittotunneilla vain oppiakseen tiettyä musiikkiperinnettä, vaan muotoillakseen musiikillisia ja sosiaalisia käytänteitä uudennlaisiksi. Vahvatkin perinteet omaavat taidemuodot täytyy pystyä sovittamaan nykyhetken ja tulevaisuuden oppilaiden tarpeisiin, vaikka tämä sovittaminen vaatisi käytänteiden tai pedagogiikan muutosta. Tämä voidaan saavuttaa luomalla demokraattinen oppimisympäristö, jossa oppiminen rakennetaan oppilaiden aiemman musiikillisen kokemuksen perustalle. (Boon, 2014, 144.)

4.4 Improvisaatio soittotunnilla

Improvisointi on tärkeä osa monia musiikkiperinteitä: myös klassisessa musiikissa se oli huomattava ja arkipäiväinen osa musiikin tekemistä aina 1800-luvun alkupuolelle saakka (West, 2019, 407–408). Improvisaation mahdollisuuksia klassisen musiikin instrumenttiopetuksessa onkin viime aikoina tutkittu melko paljon. Esimerkiksi Aalto haastatteli tutkimustaan varten kolmea soitonopettajaa, jotka käyttävät improvisaatiota työkaluna soittotunneilla ja harjoittavat improvisaatiota myös omassa muusikkoudessaan. Yksi improvisaation suurimmista eduista oli haastateltujen mukaan se, että improvisaatiotilanteessa oppilas ja opettaja ovat tasavertaisessa asemassa. Hetkessä tapahtuva keksiminen avaa jokaiselle ihmiselle pääsyn klassiseen musiikkiin, sillä kaikilla on kyky välittää omia kokemuksiaan koskettavasti. Improvisaatio vahvistaa näin oppilaan itseluottamusta ja uskoa omaan luovuuteensa sekä rohkaisee häntä omaksumaan soittamiseen tutkivan asenteen, ei jatkuvaa pelkoa väärin soittamisesta. Improvisoidessa oppilas saa myös tilaa löytää oman henkilökohtaisen tapansa soittaa. (Aalto, 2021, 44–45, 49.) Improvisaatiotilanteet ovat opettavaisia myös opettajalle, sillä ne vaativat herkkää kuuntelua ja läsnäoloa sekä luottamuksellisen ja turvallisen tilan luomista soittotunnilla (emt., 50).

Improvisaatio tarjoaa luontevan väylän myös omien sävellysten tekemiseen. Soittotunneilla improvisaatioita voidaan merkitä muistiin kuvallisesti sellaisillakin tavoilla, joita kukaan oppilaan ja opettajan lisäksi ei välttämättä osaa tulkita. (Aalto, 2021, 41.) Tutkimuksessa haastatellut opettajat kertoivat myös hyödyntävänsä improvisaatiossa tarinoita, mielikuvia ja äänimaisemia, jotka auttavat oppilasta tutkimaan musiikin ilmaisullisia mahdollisuuksia. Opettajat korostivat myös, että improvisoidessa oppilas tulee usein otaneeksi haltuun edistyneitäkin soittotekniikoita oma-aloitteisesti, minkä lisäksi myös sävelkorva ja sävelmuisti kehittyvät. (Emt., 41–42, 49.)

Improvisaatiolla voidaan myös tukea valmiiden sävellysten harjoittelua: teoksen luonnetta ja sävyjä, esimerkiksi pianoja ja forteja, voidaan etsiä improvisaation keinoin (Aalto, 2021, 40). Toisaalta improvisaation avulla voidaan myös tutustua teoksen temaatiseen materiaaliin. West (2019, 414–416) haastatteli tutkimuksessaan kahta Dalcroze-pedagogia, jotka korostavat liikkeen merkitystä musiikin hahmottamisessa ja tuottamisessa. Nämä pedagogit hyödynsivät opetuksessaan runsaasti tehtäviä, joissa oppilaat pääsivät improvisoimaan liikettä opettajan soiton päälle. Näin he oppivat yhdistämään tietyt musiikilliset elementit tietynlaisiin liikkeisiin ja sisäistivät nämä elementit niin, että he pystyivät yhdistelemään niitä uusilla, luovilla tavoilla. Sen lisäksi, että oppilaat tuottivat uutta musiikillista materiaalia, he alkoivat myös hahmottaa, miten alkuperäinen säveltäjä oli teoksessaan käyttänyt käsiteltyjä motiiveja.

Onnistuneen improvisaatiotilanteen edellytyksiä ovat turvallinen tila sekä luottamus opettajan ja oppilaan välillä. Näitä voidaan edistää esimerkiksi antamalla oppilaalle tilaa soittaa eli välttämällä turhia keskeytyksiä, ilmaisemalla hyväksyntää elein ja ilmein sekä esimerkiksi suosimalla ja-sanaa mutta-sanan sijaan. Yhdessä tai vuorotellen tehtävä improvisaatio myös edistää opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta. (Aalto, 2021, 37–38, 50.) Tärkeäksi koetaan myös improvisaation aloittaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa opintoja, jotta improvisaation tekemiseen ei pääsisi muodostumaan esteitä tai pelkoja. Lapselle improvisointi on leikkiin vertautuvaa toimintaa eikä vaadi erillistä selittelyä tai analyysiä. (Aalto, 2021, 36–37; West, 2019, 413–414.)

4.5 Kehollisuus klassisen musiikin opiskelussa

Klassisen musiikin kentällä suhde kehollisuuteen on ristiriitainen: musisointi on perustavasti kehollista toimintaa, mutta samalla musiikin ajatellaan olevan kehollisuuden yläpuolella (Bull, 2019, 97–98). Hyytiäinen siteeraa pro gradu -tutkielmassaan Keesingiä (1987) ja määrittelee kulttuurin jaetuiksi käsityksiksi, säännöiksi ja merkityksiksi, jotka vaikuttavat ihmisen käyttäytymisen taustalla ja ilmenevät käyttäytymisessä. Hyytiäinen nostaa esille myös Mantereen (1996) tutkimuksen, jonka mukaan klassinen musiikki pohjaa pitkälti koulutukseen ja sen suomaan legitimitettiin perinteen ylläpitäjänä. Näin voidaan tulkita, että klassisen musiikin opetus ilmentää ja ylläpitää tämän kulttuurin arvoja sekä musiikki- ja ihmiskäsitystä. (Hyytiäinen 2012, 19–20.)

Klassisen musiikin kulttuuri välittyy kehollisesti esimerkiksi orkesteriharjoituksissa (Bull, 2019, 94). Tässä perinteessä kehon rooli on olla äärimmäisen hallittu ja sitä kautta

minimoida itsensä. Vain siten voidaan luoda musiikkia, joka ns. nousee kehollisuuden yläpuolelle, mitä esimerkiksi Johnson (2002) pitää klassisen musiikin erityispiirteenä. Kehon piilottaminen ilmenee käytännön tasolla esimerkiksi siinä, että orkestereissa standardi pukukoodi on kokomusta, ja siinä, että ylimääräisistä kehon liikkeistä saatetaan rangaista oppilasta jopa fyysisesti. (Bull, 2019, 97–98.)

Toisaalta klassisen musiikin tekeminen on kehollista ja keholle äärimmäisen vaativaa toimintaa, joka saattaa helposti johtaa uupumukseen ja jopa vammoihin. Niistä ei kuitenkaan ole sopivaa puhua. (Bull, 2019, 98.) Toisaalta myös klassisen musiikin kentällä elää ihanne siitä, että kehon pitäisi olla osana musiikillista ilmaisua, ja tämä ristiriita johtaa ns. hallittuun innostukseen: siihen että kehollista energiaa ja innostusta kanavoidaan musiikkiin tarkkojen teknisten suoritusten kautta niin, että virheettömyys pysyy etusijalla. Hallitun ulkokuoren säilyttäminen on historiallisesti ollut valkoisen keskiluokan keino erottautua muista, joten voidaan nähdä klassisen musiikin perinteiden ilmentävän nimenomaan valkoisuutta. Kun klassiseen perinteeseen pohjautuvat yhtyeet soittavat ei-eurooppalaista ohjelmistoa, on toisaalta tavallista vaatia muusikoilta räikeämpää kehollista ilmaisua. Tämä korostaa entisestään vastakkainasettelua valkoisen, vakavan ja syvällisen musiikin ja hassun, jopa mauttoman ei-valkoisen musiikin välillä. (Emt., 102–104.)

Ei siis ole yllättävää, että kehollisuus nousi keskeiseksi elementiksi myös Boonin tutkimuksessa afrikkalaisamerikkalaisten lasten viulunsoitonopiskelusta. Eräs tutkimukseen osallistuneista lapsista kehitti esimerkiksi ns. ”Stepping Violins” -harjoitteen, jossa kyseinen oppilas ensin kuunteli toisen soittoa, sitten improvisoi rytmisen säestyksen hyödyntäen kehorytmejä, tömistystä, taputusta ja käsiliikkeitä. Näin valkoinen ohjelmisto saatiin erotettua paikallaanolosta ja yhdistettyä kehollisen ilmaisun tapoihin, jotka tuntuivat lapselle luontevilta ja omilta. (Boon, 2014, 142–145.)

Myös Hyytiäinen (2012, 75) tuo esille muutamia keinoja lisätä kehollisuutta ja kokonaisvaltaisuutta soittotunneille. Niihin kuuluvat esimerkiksi lämmittelyharjoitukset, joissa liikkeen avulla saadaan aikaan koettu muutos kehossa tai oppilasta pyydetään observoimaan ja imitoimaan jonkun toisen liikkeitä. Myös soiton lomassa esitetyt kysymykset kehollisista tuntemuksista herättävät oppilaan kehotietoisuutta. Kokonaisvaltaisemmasta suhtautumisesta musiikin instrumenttiopettamiseen olisi Hyytiäisen mukaan monia hyötyjä. Viitaten Juntun (2009) ja Lilja-Viherlammen (2007) tutkimuksiin hän toteaa, että musiikin kokeminen kehossa kannustaa ilmaisuun ja tulkintaan ja että musiikin keholliset ja emotionaaliset kokemukset voivat oppilaan mielessä jäsentyä, kun oppilas pääsee

jakamaan musiikkiin liittyviä mielikuvia, tunteita ja ajatuksia dialogissa opettajan kanssa.
(Hyytiäinen, 2012, 75–77.)

5 Pohdinta

5.1 Johtopäätökset

Tutkimusaineistoni perusteella voidaan todeta, että kriittiseen pedagogiikkaan nojaavat opetusmenetelmät tuottavat oppilaan kannalta toivottavampia tuloksia kuin mestari-kisällimalliin perustuvat työskentelytavat, niin oppilaan henkisen kehityksen kuin musiikillisten taitojenkin osalta. Toisaalta useissa tutkimuksissa todetaan myös, että opetustilanteiden ja oppijoiden monipuolisuus tarkoittaa sitä, että eri tilanteissa tarvitaan erilaisia opetusmenetelmiä. Tärkeintä opettajalle onkin hallita useita eri työskentelytapoja ja pystyä tulkitsemaan, mitä niistä kannattaa missäkin hetkessä soveltaa. Perinteisiä opetusmenetelmiä ei siis tarvitse hylätä täysin, mutta niiden rinnalle olisi suotavaa tuoda monipuolisemmin erilaisia pedagogisia työkaluja.

Opetussuunnitelman perusteella voidaan todeta, että musiikkiopisto-opetuksessa ei ole perusteltua keskittyä ainoastaan klassisen musiikin tekemiseen, jos oppilas ei ole siitä kiinnostunut. Kuitenkin näin on pitkään tehty, ja klassisen musiikin opetus on tähdännyt siihen, että opettaja johdattaa oppilaan oikeaan tulkintaan. Tämä pohjautuu ajatukseen siitä, että klassisessa musiikissa on olemassa oikeita ja väärä tulkintoja. Tässä asetelmassa oppilas jää valitettavan helposti riippuvaiseksi opettajan tiedoista ja hyväksynnästä eikä opi tekemään itsenäisiä tulkintoja musiikista, eikä välttämättä myöskään asettamaan omia tavoitteita ja suunnitelmia oppimiselleen.

Kun oppilasta taas rohkaistaan kokeilemaan avoimesti uusia asioita, tekemään omia tulkintoja ja asettamaan omia tavoitteita, vahvistuvat hänen sisäinen motivaationsa sekä oppimisen taitonsa. Toisaalta hän saattaa päätyä tulkintoihin, jotka sotivat klassista perinnettä vastaan. Kriittisen pedagogiikan soveltaminen klassiseen musiikkiin vaatiikin opettajalta, että hän kykenee näkemään nämäkin tulkinnat arvokkaina ja innostumaan niistä. Toisaalta laajempaa muutosta ei voi syntyä ennen kuin omalaatuisia tulkintoja hyväksytään ja arvostetaan myös esimerkiksi tasosuorituksissa, pääsykokeissa ja koesoitoissa. Tarvitaan siis myös instituution tasolla tapahtuvaa muutosta klassiseen musiikkiin liittyissä arvoissa.

Opettajan olisi myös hyvä pystyä lähestymään klassisen musiikin perinnettä oppilaan maailmasta käsin. Esimerkiksi jos oppilas kuuntelee suurimmaksi osaksi rytmimusiikkia, voi rytmiikan ja kehollisuuden lisääminen klassiseen ohjelmistoon avata erilaisia väyliä

tämän musiikkiperinteen kokemiseen sekä oman suhteen muodostamiseen siihen. Nämä elementit - rytmiikka ja kehollisuus - myös murtavat jossain määrin klassisen musiikin yhteyttä valkoisuuden sosiaaliseen rakenteeseen. Voidaan siis nähdä, että erilaisten genrefuusioiden tuominen klassisen musiikin opetukseen voi tehdä musiikista saavutettavampaa myös valkoisuuden ulkopuolella kasvaneille ihmisille, ja samalla auttaa purkamaan valkoisuuden ja klassisen musiikin valta-asemaa muihin ihmisryhmiin ja musiikkikulttuureihin nähden. Tämän pitäisi olla yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon sitoutuneille pedagogeille ja muusikoille tavoiteltava muutos, vaikka se vaatiikin muutoksia perinteesiin opetuskäytäntöihin.

Jotta oppilas uskaltaa soittotunneilla kokeilla ja tehdä uusia tulkintoja, on oppilaan ja opettajan välillä vallittava luottamuksellinen, tasa-arvoinen ja kunnioittava suhde. Kuten edellä mainittiin, yksi keino tällaisen suhteen luomiseen on kysymysten esittäminen ja aito kiinnostus oppilaan näkemyksiä kohtaan. Tärkeää on myös kunnioittaa oppilaan muusikkoutta keskeyttämällä hänen soittoaan mahdollisimman vähän, suosimalla positiivista palautetta sekä tekemällä korjauksia harkitusti, nojaten niissä oppilaan omiin tavoitteisiin ja tulkintoihin. Myös improvisaation on todettu tekevän soittotunnin oppimisympäristöstä demokraattisemman. Kun improvisaatiotilanne toteutetaan oikein, oppilaan taitotaso ja tilanne huomioiden, oppilas pääsee tutkimaan omia musiikillisia ideoitaan kontekstissa, jossa oikeita ja vääriä vastauksia ei ole. Tällöin myöskään opettajan musiikilliset ideat eivät arvotu oppilaan ideoita korkeammalle. Improvisaatio on lisäksi äärimmäisen tehokas työkalu musiikin hahmottamisen kehittämisessä ja voi auttaa oppilasta ymmärtämään soitettavaa ohjelmistoa ja siihen liittyvää sävellysprosessia syvällisemmin. Tällöin myös oppilaan ja säveltäjän välinen hierarkia tasoittuu.

Jotta klassinen musiikki voisi aidosti tukea oppilaan kasvua ja kehitystä, täytyy tämä musiikkiperinne nähdä arvokkaana ja kiinnostavana mutta ei pyhänä tai muuttumattomana. Klassiseen perinteeseen 1800-luvulla syntynyt myytti taiteilijanerosta ja ihmisyyden ylittävstä taiteesta tekee muusikosta välikappaleen säveltäjän ajatuksille ja oppilaasta välikappaleen opettajan ajatuksille. Niin muusikko kuin oppilaskaan eivät voi tutkia ja tulkita tätä perinnettä vapaasti tai toteuttaa ihmisyytään sen kautta ennen kuin tästä myytistä päästään eroon. Vanhoihin tulkintoihin jumittuminen saattaa myös perinteen irrallisen muusta yhteiskunnasta, ja voidaankin esittää, että klassisen musiikin marginalisoituminen ”yläluokan” harrastukseksi liittyy juuri tähän. Klassiseen perinteeseen ja sen opettamiseen liittyvät arvot eivät vastaa nykyisen yhteiskuntamme arvopohjaa. Kentän tarvitsemaa muutosta onkin yritetty toteuttaa opetussuunnitelmatason ohjeistuksilla, mutta

ylhäältä päin saneltu muutos ei opettajan huomattavan autonomian sekä instituutioiden muuttumattomuuden takia ole täysin yltänyt oppilaiden tasolle. Voidaankin nähdä, että jokaisella opettajalla on valta ja vastuu reflektoida omia opetusmenetelmiään kriittisesti. Toisaalta instituutioiden tulee mahdollistaa tämä reflektio tarjoamalla opettajistolle esimerkiksi täydennyskoulutuksia sekä avoimen väylän kriittiselle keskustelulle oppilaitoksen sisällä.

5.2 Luotettavuustarkastelu

Minulla oli jo tutkimusprosessin alussa klassisen musiikin instrumenttiopetuksesta paljon omakohtaisia kokemuksia, ajatuksia ja mielipiteitä sekä selkeä näkemys siitä, mitä tahdon tutkimuksella saavuttaa. Tavoitteenani oli nostaa esiin kritiikkiä soittotuntien vakiintuneita työskentelytapoja kohtaan ja tarjota uusia vaihtoehtoja, ei niinkään vertailla puolueettomasti instrumenttiopetuksen perinteisiä ja modernimpia työtapoja. Tämä tavoite pohjautui siihen, että haluaisin itse tulevaisuudessa opettaa klassista selloa, ja koin tarvitsevani tietoa tuoreista näkökulmista ja työskentelytavoista.

Tutkimukseni tavoite ei siis ole eri käytäntöjen vertailu vaan kriittisen pedagogiikan tarpeen perusteleminen klassisen musiikin kentällä sekä sen mukaisten toimintatapojen esittely lukijalle. Tämä vaikutti aineiston valikoitumiseen. Myös lumipallotekniikan käyttäminen on saattanut tässä tutkimuksessa edesauttaa sitä, että suuri osa lähteistä edustaa suunnilleen samanlaista näkökulmaa. Olen kuitenkin pyrkinyt löytämään luotettavia ja vertaisarvioituja tutkimuksia. Suuri osa niistä on tosin laadullisia tutkimuksia, joiden otanta on ollut pieni ja joiden tulokset eivät siis ole sellaisenaan yleistettävissä. Olen silti tulkinnut valitsemiani tutkimuksia niin puolueettomasti kuin pystyn.

5.3 Tulevia tutkimusaiheita

Klassisen musiikin instrumenttiopetusta on tutkittu ihailtavan paljon myös kriittisestä näkökulmasta. Minun oli kuitenkin huomattavan vaikeaa löytää tuoreita tutkimuksia siitä, miten taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma tosiasiallisesti toteutuu musiikkioppilaitoksissa. Suurin osa musiikkiopisto-opetukseen keskittyvistä tutkimuksista näyttäisi pohjautuvan opettajien haastatteluihin tai tutkija-opettajan omista oppilaistaan tekemiin haastatteluihin ja huomioihin. Näkisin arvokkaana, että tutkijoita päästettäisiin laajalla mittakaavalla myös seuraamaan soittotuntitilanteita, jotta voitaisiin saada puolueettomampaa

näkökulmaa siihen, miten opetussuunnitelman tavoitteet toteutuvat opetuksessa. Jos tällainen tutkimus havaitsisi puutteita opettajien toiminnassa, voitaisiin esimerkiksi täydennuskoulutuksen järjestämistä soitonopettajille perustella huomattavasti pätevämmin.

Mielestäni olisi myös hedelmällistä tutkia, miten oppilaat, joita on koko heidän soitouransa opetettu kriittisillä menetelmillä, vertautuvat perinteisemmällä tavoilla opetettuihin oppilaisiin musiikin ammattiopinnoissa ja työelämässä. Onko totta, että klassisen musiikin ammattilaisia voidaan tuottaa vain tiukalla mestari-kisällihierarkialla? Musiikkiopistotasoon keskittyvissä tutkimuksissa oppilaan aktivointi ja hänen oman äänensä tukeminen ovat parantaneet musiikillisia oppimistuloksia, joten voitaisiin arvata saman tapahtuvan ammattiopinnoissa. Tätä ei kuitenkaan voida todeta ilman perusteellista tutkimusta.

Lopuksi tahtoisin nähdä tutkimusta myös siitä, miten klassisen perinteen toteuttaminen kriittisen linssin läpi voisi vaikuttaa siihen, miten tämä perinne nähdään ulkoa päin. Olisiko mahdollista, että klassiseen musiikkiin liittyvä ajatus elitismistä ja yläluokkaisuudesta alkaisi hälventyä ja yhä useampi ihminen haluaisi lähestyä tätä perinnettä esimerkiksi käymällä konserteissa tai soittotunneilla? Laajentuisiko klassisen musiikin kaanon kattamaan monipuolisemmin eri sukupuolia ja kansallisuuksia edustavia säveltäjiä läpi historian? Syntyisikö klassisen perinteen ja muiden musiikkikulttuurien välille entistä enemmän hedelmällistä vuorovaikutusta?

On valitettavasti todettava, että perinteiset mestari-kisällimalliin ja tiedon siirtämiseen nojaavat opetusmenetelmät ovat edelleen niin vallitsevia klassisen musiikin alalla, että edellä mainittuja tutkimuksia voisi olla nykymaailmassa vielä jokseenkin haastavaa toteuttaa laajalla mittakaavalla. Näyttäisi kuitenkin siltä, että edellytykset tähän paranevat jatkuvasti, kun tutkimus, koulutus ja sitä kautta opettajien työskentelytavat kehittyvät.

Lähteet

- Aalto, S.-M. (2021). *Jee, mä loin tämän!: Laadullinen tapaustutkimus improvisaatiosta länsimaisen taidemusiikin instrumenttietäytymyksessä kolmen soitonopettajan näkökulmasta*. Sibelius-Akatemia. <https://taju.uniarts.fi/handle/11111/459>
- Anttila, M. (2004). *Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä*. Joensuu yliopisto.
- Boon, E. T. (2014). Making string education culturally responsive: The musical lives of African American children. *International Journal of Music Education*, 32(2), 135–146. <https://doi.org/10.1177/0255761413513662>
- Bull, A. (2019). *Class, Control and Classical Music*, (s. 93–111). New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190844356.003.0005>
- Bull, A. (2021). *Power Relations and Hierarchies in Higher Music Education Institutions*. White Rose Research Online. Saatavilla: <https://eprints.whiterose.ac.uk/id/eprint/178369/>
- Chalaune, B. S. (2021). Paulo Freire’s Critical Pedagogy in Educational Transformation. *International Journal of Research- GRANTHAALAYAH*, 9(4), 185–194. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v9.i4.2021.3813>
- Coutts, L. (2019). Empowering students to take ownership of their learning: Lessons from one piano teacher’s experiences with transformative pedagogy. *International journal of music education*, 37(3), 493–507. <https://doi.org/10.1177/0255761418810287>
- Creech, A. (2012). Interpersonal behaviour in one-to-one instrumental lessons: An observational analysis. *British Journal of Music Education*, 29(3), 387–407. <https://doi.org/10.1017/S026505171200006X>
- Freire, P. (ja Macedo, D.). (2014). *Pedagogy of the oppressed: 30th anniversary edition*. Bloomsbury Academic & Professional. (Alkuperäinen teos julkaistu 1970.)
- Gaunt, H., López-Íñiguez, G., & Creech, A. (2021). Musical engagement in one-to-contexts. Teoksessa A. Creech, D. Hodges & S. Hallam (toim.), *Routledge international handbook of music psychology in education and the community* (s. 335–350). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429295362-29>
- Hyytiäinen, E. (2012). *Muusikon kehollisuus klassisen musiikin instrumenttietäytymyksessä*. Tampereen yliopisto. Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/84206/gradu06399.pdf>

- Jones, G. (2005). Gatekeepers, midwives and fellow travellers: The craft and artistry of the adult educator. Mary Ward Centre.
- Juntunen, M.-L. (2021). Taiteen perusopetusta kaikille. *Finnish Journal of Music Education*, 24(2), 127-151. Saatavilla <https://taju.uniarts.fi/server/api/core/bitstreams/a2e9d2d4-7a3b-4464-b0b7-360b95383b97/content>
- López-Íñiguez, G., & Pozo, J. I. (2016). Analysis of constructive practice in instrumental music education: Case study with an expert cello teacher. *Teaching and Teacher Education*, 60, 97–107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.002>
- Manternach, B. (2024). Master of None: Challenging the Master-Apprentice Model. *Journal of singing*, 80(4), 447–454. <https://doi.org/10.53830/sing.00028>
- Opetushallitus (2017). Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_tai-teen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf. Luettu 16.4.2026.
- Pohjanoro, U., Ojala, J., & Lähteenmäki, J. (2023). Musiikkioppilaitosten monimuotoistuva arviointikulttuuri. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. Partti, & H. Elmgren (toim.), *Musiikkikasvatus muutoksessa*, (s. 209–239). Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Rotjan, M. (2021). Deciding For or Deciding With: Student Involvement in Repertoire Selection. *Music Educators Journal*, 70(1), 28–34. <https://doi-org.ezproxy.uni-arts.fi/10.1177/00274321211013879>
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopisto.
- Taber, K. S. (2024). Educational Constructivism. *Encyclopedia*, 4(4), 1534-1552. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia4040100>
- TENK (2023). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf. Luettu 3.4.2026.
- Vilkka, H. (2023). *Kirjallisuuskatsaus metodina, opinnäytetyön osana ja tekstilajina*. Art House
- West, J. M. (2019). Canonized repertoire as conduit to creativity. *International journal of music education*, 37(3), 407–424. <https://doi.org/10.1177/0255761419842417>
- Westerlund, H., Väkevä, L., & Ilmola-Sheppard, L. (2019). How music schools justify themselves. Teoksessa M. Hahn, & F. O. Hofecker (toim.), *The future of music schools – European perspectives*, (s. 15–33). Musikschulmanagement Niederösterreich GmbH. https://doi.org/10.21939/future_of_music_schools