

Populaarimusiikki lukio-opetuksessa

**Katsaus opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin,
populaarimusiikkiin ja näiden yhteensopivuuteen**

Tutkielma (kandidaatti)
27.4.2022

Sami Arvonen
Musiikkikasvatuksen aineryhmä
Taideyliopiston
Sibelius-Akatemia

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Populaarimusiikki lukio-opetuksessa	24
Tekijän nimi	Lukukausi
Sami Arvonon	kevät 2022
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
Tiivistelmä	
<p>Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten konstruktivistinen oppimiskäsitys ilmenee lukion opetussuunnitelmassa ja miten populaarimusiikin lähestymistavat palvelevat konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia tavoitteita musiikinopetuksessa.</p> <p>Tarkastelun pääkohteina ovat opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2019 sekä populaarimusiikkia käsittelevä tutkimuskirjallisuus.</p> <p>Tutkimuskysymys on kolmiosainen:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Miten konstruktivistinen oppimiskäsitys ilmenee lukion opetussuunnitelmassa?2) Millaisia viitteitä opetussuunnitelma antaa populaarimusiikin roolista musiikin oppiaineen sisältöihin?3) Miten populaarimusiikin lähestymistavat palvelevat konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia tavoitteita musiikinopetuksessa? <p>Populaarimusiikki on monitulkintainen määrite ja tässä tutkielmassa se ymmärretään erityisesti Aho ja Kärjän määritelmän mukaan suhteessa muihin musiikkityyleihin, kuten esimerkiksi klassiseen musiikkiin, kansanmusiikkiin, maailmanmusiikkiin ja jazziin (Aho & Kärjä 2007, 10–11). Termiin liitettävät suosittu ja nuorison suosiman musiikin teemat ovat myös olennaisia, joten käsitettä avataan myös näistä näkökulmista. Populaarimusiikille ominaisten käytäntöjen soveltamista lukion musiikinopetuksessa tarkastellaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen, oppijälhtöisen oppimisen sekä informaalin oppimisen muodostaman viitekehyksen valossa.</p> <p>Tutkimustuloksista selviää, että uusin lukion opetussuunnitelma on luonteeltaan konstruktivistinen ja että siinä opiskelijan aktiivista osuutta oppimiseen korostetaan. Populaarimusiikille ominaisista toimintatavoista erityisesti ryhmätyöskentely, kuulonvarainen oppiminen, luova tuottaminen ja mahdollisuus vaikuttaa musiikkisisältöihin nousevat esiin.</p> <p>Tutkimustulokset osoittavat populaarimusiikin ja konstruktivistisen oppijälhtöisen musiikinopetuksen sopivan hyvin yhteen, sillä teoreettiset ja käytännölliset toimintatavat tukevat toisiaan. Tutkielma valottaa opetusalan viimeaikaista pyrkimystä kohti oppijälhtöistä oppimista, mutta myös osoittaa sen mahdollisia haasteita ja ongelmakohtia. Kirjallisuuskatsaukseen perustuvaa tutkimusta olisi luontevaa jatkaa laajalla haastattelututkimuksella, jossa opettajilta kysytään populaarimusiikin hyödyntämiseen liittyviä kysymyksiä.</p>	
Hakusanat	
populaarimusiikki, oppijälhtöinen oppiminen, lukio, opetussuunnitelma, konstruktivismi	
Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään	
12.04. 2022	

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Keskeiset käsitteet	3
2.1 Populaarimusiikki	3
2.2 Konstruktivismi.....	5
2.2.1 Oppijälhtöinen oppiminen.....	6
2.2.2 Oppijälhtöisyyden kritiikkiä.....	7
3 Tutkimusasetelma	9
3.1 Tutkimuskysymys	9
3.2 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus.....	10
3.3 Laadullinen tutkimus ja tutkimusprosessi.....	10
3.4 Eettiset kysymykset.....	11
4 Tulokset ja johtopäätökset.....	12
4.1 Lukion opetussuunnitelman perusteet ja konstruktivismi.....	12
4.2 Populaarimusiikki musiikin oppiainekuvauksessa.....	14
4.3 Populaarimusiikki konstruktivistisessä musiikinopetuksessa.....	17
5 Pohdinta.....	19
5.1 Tulosten vertailu.....	19
5.2 Populaarimusiikin haasteet ja opettajan vastuu.....	20
5.3 Luotettavuustarkastelu	23
5.4 Jatkotutkimusaiheet.....	23
Lähteet.....	25

1 Johdanto

Populaarimusiikki on saavutettavampaa kuin koskaan aiemmin, sillä sosiaalinen media ja suoratoistopalvelut ovat tuoneet sekä aktiivisen että passiivisen musiikin kuuntelun osaksi ihmisten arkea (esim. Väkevä 2006, 127) ja tähän on kiinnitetty huomiota myös mediassa (esim. McIntyre 2017; Vedenpää 2014). Konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä peräisin oleva ajatus oppijalähtöisestä oppimisesta on korostunut viimeaikaisessa musiikkikasvatuksen tutkimuksessa ja koska nuoret kuuntelevat paljon musiikkia, voi oppijalähtöistä oppimista toteuttaa musiikin oppiaineessa esimerkiksi opiskelijoiden valitseman musiikin käyttämisessä opetuksessa (esim. Tangney 2014, 266; Weimer 2013, 21).

Populaarimusiikki näkyy ja kuuluu lukion musiikinopetuksessa, mutta sen musiikillisten ominaisuuksien ja uusimman lukion opetussuunnitelman suhdetta ei ole vielä tutkittu. Tässä tutkielmassa tarkastellaan vuoden 2019 lukion opetussuunnitelman perusteiden pedagogista linjaa ja populaarimusiikin toimintatapoja ja tutkitaan, miten populaarimusiikki palvelee opetussuunnitelman pedagogisia tavoitteita. Tutkimuksellinen haaste on se, että lukion opetussuunnitelman perusteet ei ole tieteellistä tutkimuskirjallisuutta, vaan opetushallituksen organisoiman työryhmän kokoama linjaus pedagogisista suuntaviivoista ja lukion oppimäärän sisällöistä (OPH). Haasteeseen liittyy myös se, että opetussuunnitelma esittää linjaukset ylätasossa, eikä konkreettisia toiminta- tai sisältöohjeita esimerkiksi musiikin oppiaineeseen anneta. Esimerkiksi musiikkiteknologian rooli nousee esiin sekä musiikin oppiaineen yleisessä että yksittäisten moduulien¹ kuvauksissa, mutta teknologian käyttöä tai sen laatua ei täsmennetä (LOPS 2019). Opetussuunnitelman tavoitteet voi siis näennäisesti täyttää hyvin erilaisilla musiikkiteknologian hyödyntämisen määrillä ja tavoilla.

Tämä tutkielma on osa jatkumoa, jossa opetussuunnitelmia tarkastellaan jonkin tietyn tutkimuksellisen näkökulman kautta. Yhdistelmää lukion opetussuunnitelma ja populaarimusiikki ei ole aiemmin tutkittu, joten tämä tutkielma valottaa aihetta uusimman lukion opetussuunnitelman osalta. Tutkielma etenee keskeisten käsitteiden –

¹ Moduuli-sana on otettu käyttöön vuoden 2019 lukion opetussuunnitelmassa. Edellisessä, vuoden 2015 opetussuunnitelmassa, käytössä oli vielä kurssi-sana.

populaarimusiikki ja konstruktivismi – esittelemisellä, josta päästään tutkimuskysymysten ja -asetelman jälkeen tuloslukuun. Tulosluvussa nivotaan yhteen opetussuunnitelman tavoitteiden ja populaarimusiikin työtapojen yhteistä maaperää, minkä jälkeen pohdintaluvussa jäsennetään tulosten laajempaa vertailua ja esitetään aiheita jatkotutkimukselle.

2 Keskeiset käsitteet

2.1 Populaarimusiikki

Populaarimusiikki-termin määrittelemisen on tutkimuskirjallisuuden valossa haastavaa, sillä termi kattaa suuren määrän musiikkia, eikä yksiselitteistä määritelmää voi tehdä. Aho ja Kärjä (2007) kirjoittavat toimittamassaan Populaarimusiikin tutkimus -teoksessa, että populaarimusiikkia on tutkimuksessa totuttu määrittelemään suhteissa muihin musiikkeihin, esimerkiksi klassiseen musiikkiin, kansanmusiikkiin, maailmanmusiikkiin ja jazziin (Aho & Kärjä 2007, 10–11).

Vaikka käsitteeseen kuuluva populaari-sana viittaa suosittuuteen, ei kaikki populaarimusiikki-määritelmän alle lukeutuva musiikki ole massojen suosimaa (Aho & Kärjä 2007, 11). Populaarimusiikki ei ole genre, vaan kattotermin monelle eri musiikkityylille. Moninaisuuden takia termiä on vaikeaa määritellä tarkasti, mutta kattotermin alle kuuluvia musiikin muotoja yhdistävät erityisesti rytmisen kudoksen merkitys musiikissa sekä teosten tarkasteleminen kuulonvaraisesti, ei nuottikuvan pohjalta. Populaarimusiikkiin liittyy myös ajatus siitä, että musiikissa on energiaa, joka saa nuorison sen avulla kiinnittymään heille tärkeisiin maailman ilmiöihin (Aho & Kärjä 2007, 9; Virkkunen 2020, 8–9). Green (2006) tuokin esiin, että juuri tästä syystä populaarimusiikkia ei toisen maailmansodan jälkeisinä vuosina pidetty kouluopetukseen sopivana. Päätäjien ja auktoriteettien käsityksissä populaarimusiikki sai haitallisia konnotaatioita nuorten epäsovivaan elämään, sillä musiikki yhdistyi esimerkiksi kapinallisuuteen, seksuaalisuuteen ja huumeisiin. (2006, 5.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama Musiikkiarkisto-tietokanta on erikoistunut populaarimusiikkiin erityisesti jazzin, bluesin, rockin, popin, hip-hopmusiikin, iskelmän, laulelman, tanssimusiikin ja viihdemusiikin osilta. Musiikkiarkisto esittelee populaarimusiikin määritelmää näin:

”Populaarimusiikkia on vaikeaa määritellä, sillä se on – etenkin musiikillisen tyylin ja muodon suhteen – historiallisesti ja kulttuurisesti muuntuva. Musiikkiarkiston mukaan populaarimusiikki on pääosin laajoille markkinoille tarkoitettua musiikkia, jonka tekemiseen, tallentamiseen, levittämiseen ja kokemiseen käytetään modernia sähköistä teknologiaa ja jota määrittävät tyylien moninaisuus ja useimmiten vahvat rytmiset ainekset.”

Populaarimusiikki on alkanut levitä osaksi pohjoismaisia opetussuunnitelmia globaalissa mittakaavassa varsin aikaisessa vaiheessa, 1970-luvulla (Kallio & Väkevä 2017, 75–76). Musiikin historian mittakaavassa ajankohta on kuitenkin hyvinkin tuore, ja ennen institutionaalisen musiikinopetuksen alkamista musiikin oppimiseen on teki-jöidensä keskuudessa kehittynyt informaaleja oppimistapoja. Informaali oppiminen määrittyy kontrastina formaalille oppimiselle, joka toteutuu institutionaalisessa koulu-laitosjärjestelmässä (Green 2006, 8; Virkkunen 2020, 11–12).

Green (2006) jäsentää musiikin informaalia oppimista niin, että siinä oppijat valitsevat musiikin itse, musiikkia opitaan ja kopioidaan korvakuulolta äänitallenteilta ja oppi-minen tapahtuu itsenäisesti pienryhmässä. Lisäksi oppijat hyödyntävät aktiivisesti itselleen parhaiten toimivia oppimistekniikoita ja luovuus painottuu oppimisprosessissa. (Green 2006, 8.) Georgii-Hemming ja Westvall (2010) esittävät informaalin musiikin oppimisen niin, että siihen kuuluvat erityisesti kuuntelun, kokeilun ja esittämisen ko-rostaminen (23). Perinteinen formaali kouluopetus on ollut painottunut enemmän toi-sintamiseen ja opettajan vahvasti johtamaan oppimistilanteeseen, mutta kuten vuoden 2019 lukion opetussuunnitelman perusteet osoittaa, muutosta on ainakin pyrkimysten tasolla tapahtunut merkittävästi.²

Lukion opetussuunnitelman perusteissa mainitaan musiikin oppiaineen esittelysivulla, että musiikinopetuksessa tutustutaan maailmaan moniaistisesti ja etenkin kuulonvarai-esti ja että musiikkikäsitteiden merkityksiä opitaan kehollisesti musiikillisen toimin-nan yhteydessä (LOPS 2019). Nuotit ja tabulatuurit mainitaan opetustavoista aivan viimeisenä, mikä sopii yhteen musiikin informaalin oppimisen toimintatapojen kanssa. Oppiainekuvauksesta on suoraan luettavissa informaalin oppimisen olennaisimpia työ-tapoja, kuten yhdessä oppiminen, vuorovaikutus, yhteensovittaminen, yhteismusi-sointi sekä musiikin hahmottaminen auditivisten, visuaalisten ja motoristen kokemus-ten kautta (LOPS 2019).

Yhtenä informaalin oppimisen tavoitteena on kaventaa kuilua koulussa tapahtuvan op-pimisen ja vapaa-ajalla tapahtuvan oppimisen välillä (Georgii-Hemming & Westvall

² Opetussuunnitelma edustaa pedagogisia pyrkimyksiä, eivätkä muutokset opetussuunnitelman tavoit-teissa automaattisesti tarkoita muutosta käytännön opetuksessa.

2010, 28). Tämä sopii yhteen konstruktivistisen oppimisenäkemyksen kanssa, jossa korostetaan elinikäistä jatkuvaa oppimista. Musiikki on oppiaineena ja sosiaalisena ilmiönä hedelmällinen kohde informaalin ja formaalin oppimisen suhteen tutkimiselle, sillä musiikki on koulussa opetettavista aineista yksi ainoista, johon sitoudutaan tunnetasolla koulun ulkopuolella (Virkkunen 2020, 14).

2.2 Konstruktivismi

Konstruktivistinen kasvatusfilosofia näkee oppimisen niin, että oppija suhteuttaa uuden tiedon jo osaamaansa asiaan, jolloin ymmärrys rakentuu vanhan ja uuden tiedon sovelluksena. Konstruktivismissa oppijan rooli nähdään passiivisen tiedon vastaanottajan sijaan aktiivisena uuden ja vanhan tiedon yhteensovittajana. (Weimer 2013, 21; Georgii-Hemming & Westvall 2010, 27.) Konstruktivismiin näkemys oppimisesta on vastakohta opettajakeskeiselle behavioristiselle oppimiskäsitykselle, jossa oppija vastaanottaa ja omaksuu valmista tietoa opettajan kautta (esim. Meronen 2016, 13).

Konstruktivistista kasvatusfilosofiaa kehitti ensin Piaget (1896–1980), ja hieman myöhemmin Vygotsky (1896–1934) muotoili teoriasta omaa *sosiokonstruktivistista* versiotaan. Erityisesti tästä Vygotskyn sosiokonstruktivistisesta teoriasta on ammennettu yhteisölliseen oppimiseen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeyden tiedostamiseen opetuksessa (Mesiä 2019, 17). Käytännöllisellä tasolla konstruktivismiin ajatuksia onkin opetuksessa hyödynnetty erityisesti pienryhmätyöskentelyn muodossa (esim. Weimer 2013, 21–22). Musiikinopetuksessa pienryhmätyöskentelyä voi toteuttaa esimerkiksi yhteismusisoinnissa, luovassa tuottamisessa tai esitelmän valmistamisessa.

Piaget'n ja Vygotskyn ajatukset siitä, että lapsi oppii leikin kautta, tulivat hallitsevaksi käsitykseksi 1900-luvun aikana (Huhtinen–Hildén & Pitt 2018, 14–15). Vygotsky liittää leikin merkityksellisyyteen erityisesti yhteistyötaitojen ja sääntöjen luontaisen oppimisen arvon (Huhtinen–Hildén & Pitt 2018, 15–16). Tämän päivän käsitys konstruktivismista sisältää ajatuksen elinikäisestä oppimisesta, joten varhaisiän pedagogiikan lisäksi tutkimuksen kohteena musiikkikasvatuksen alalla on yhtä hyvin myös esimerkiksi ikäihmisten musiikkikasvatus (esim. Laes 2015; Helton 2020).

2.2.1 Oppijälähtöinen oppiminen

Oppijälähtöisessä oppimisessa fokus siirtyy tietoa hallitsevasta ja sitä oppijoille siirtävästä opettajasta oppijan tapaan oppia (ks. esim. Weimer 2013; Tangney 2014; Coss 2019; Mesiä 2019). Weimerin (2013) mukaan oppijälähtöinen oppiminen keskittyy opettamisen sijaan oppimiseen ja erilaisten oppijoiden ja oppimistapojen ymmärtämiseen (Weimer 2013, 15). Oppijälähtöinen oppiminen on osa konstruktivistista oppimisenäkemyksiä (Weimer 2013, 21; Meronen 2016, 13).

Tutkijat eri aloilta määrittelevät oppijälähtöistä oppimista eri tavoin, eikä sillä ole itsenäisen oppimiskäsityksen laajaa tunnustusta (Weimer 2013, 15–16; Mesiä 2019, 39–40; Meronen 2016, 12). Teoria kuitenkin liittyy vahvasti konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin. Koska konstruktivismiin ajatukset ovat laajalti käytössä moderneissa opetussuunnitelmissa, ovat oppijälähtöisen oppimisen teemat myös saaneet näkyvyyttä. Konstruktivismia ja oppijälähtöistä oppimista yhdistäviä teemoja ovat esimerkiksi oppijoiden aktiivinen osallistaminen, ryhmätyö, tutkiva oppiminen, yksilöllisen ymmärtämisen rakentuminen ja aiemman tiedon hyödyntäminen uuden oppimisessa. (Weimer 2013, 21; Tangney 2014, 267.)

Tangneyn mukaan oppijälähtöisyys on kaikkea pedagogista kirjallisuutta läpäisevä teema erityisesti 1990-luvulta eteenpäin (Tangney 2014, 266). Oppijälähtöisyys on olennainen osa konstruktivistista oppimisenäkemyksiä, sillä tiedon rakentuminen oppijan lähtötason ja oppimistottumusten ja -tapojen mukaan liittyvät vahvasti yhteen. Tangneyn jäsenyksessä oppiminen on holistista, mutta esimerkiksi voimaantumisen ja emansipaation teemat kuuluvat enemmän humanistisen oppimistutkimuksen kuin konstruktivismiin piiriin (2014, 267)³. Oppijälähtöisyyttä on tarkasteltu eri alojen ja opettavien aineiden näkökulmista, mikä selittää termistön ja teorian moninaisuutta.

Koska oppijälähtöinen oppiminen ei ole muotoutunut yhtenäiseksi oppimisen teoriaksi, ovat siihen liittyvät termit keskenään erilaisia. Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa on käytetty termejä *learner-centered teaching* ja *student-cent(e)red learning*, suomenkielisessä kirjallisuudessa termejä *oppijälähtöinen oppiminen*,

³ Biesta (2017) näkee emansipaation olevan yksi oppijälähtöisen oppimisen päätavoitteista ja kritisoi sen modernia tulkintaa artikkelissaan. Asetelma ja näkemysten erot kertovat teorian vakiintumattomuudesta ja sen aiheuttamasta monitulkintaisuudesta.

oppijakeskeinen oppiminen ja oppilaslähtöinen oppiminen. Tässä tutkielmassa termi *oppijalähtöinen oppiminen* on valittu käyttöön lähdekirjallisuutta mukaillen.⁴⁵

Oppilas- ja oppija-sanojen rinnakkainen käyttö tutkimuskirjallisuudessa liittyy oppijalähtöisyyden ajatukseen elinikäisestä oppimisesta (*lifelong, lifewide learning*) (Weimer 2013, 36; Mesiä 2019, 39; Biesta 2012, 35). Oppilas-sanan yhteys koululaitostoihintaan rajaa pois koulun ulkopuolella tapahtuvan oppimisen. Oppija-sana sopii oppijalähtöisen oppimisen periaatteisiin, koska se huomioi erilaiset oppija- ja oppimistilanteet mahdollisimman laajasti.

2.2.2 Oppijalähtöisyyden kritiikkiä

Suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa oppijalähtöisyyden kuvauksissa käytetään termiä *oppiminen*, mikä liittyy teorian yleiseen luonteeseen keskittyä opettamisen sijaan oppimiseen. Englanninkielisessä kirjallisuudessa oppijalähtöisyyden *teach*-sanaa joudutaan perustelemaan enemmän, koska opettajan rooli poikkeaa perinteisestä behavioristisesta oppimiskäsityksestä. Oppijalähtöisen oppimisen kritiikki kohdistuu usein opettajan uudenlaisen roolin ymmärtämiseen.

Biesta (esim. 2012; 2017) on kritisoinut oppijalähtöisyyttä erityisesti opettajan roolin näkökulmasta. Hän näkee opettajan roolin muuttumisen tiedon välittäjästä oppimisen mahdollistajaksi olevan ristiriidassa erityisesti Rancièren näkemysten kanssa (Biesta 2017, 65–66). Biestan mukaan teoksessaan *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* (1991) Rancièrè argumentoi opettamisen, ei oppimisen puolesta (Biesta 2017, 66). Biesta näkee opettajan roolin pienentyneen modernin ajattelun myötä ja puhuu vanhan aseman palauttamisen puolesta. Biesta esittää, että oppiminen ei ole opettajasta riippuvaista ja että tiedon välittämisellä ja opettamisella on yhä keskeinen rooli oppimisessa. Tämä tulee näkyviin erityisesti silloin, kun oppija⁶ ei ole innokas tai halukas oppimaan aktiivisesti ja itsenäisesti (Biesta 2017, 66–67). Musiikintunnilla opettaja kohtaa esimerkiksi tilanteita, joissa oppijaa täytyy

⁴ Oppija-sanan käyttämiselle oppilas-sanan sijaan olisi perusteita myös tutkielman aiheen näkökulmasta: koska lukiolaisia kutsutaan opiskelijoiksi eikä oppilaiksi, on oppija-sana parempi kuin *oppilas*.

⁵ *Oppijalähtöinen* kuvaa paremmin opetuksen lähtötilannetta ja fokusta, *oppijakeskeinen* ei välitä samalla tavalla opetuksen motivaatiota.

⁶ Oppija-sana käytössä tämän tutkielman yhdenmukaisuuden takia (vrt. Biestan artikkelissa termi on *student* ~ *oppilas/opiskelija*).

aktiivisesti muistuttaa ja kehottaa harjoittelemaan jonkin soittimen soittamista. Jos tuntitehtävänä oleva soittoharjoittelu ei kiinnosta, ei ilman opettajan aktiivista roolia tapahdu oppimista.

Myös Weimer (2013) kirjoittaa haasteista ymmärtää opettajan uudenlaista roolia. Kriittikiä on esitetty siitä, ettei ole reilua tai eettistä laittaa oppijoita oman onnensa nojaan uuden konseptin tai ongelman äärelle. Konstruktivistinen ratkaisu liittyykin nimenomaan lähestymistapaan: opettajan tehtävä on tukea oppimista, kun oppija kohtaa haasteita, ei ohjata tilannetta alusta alkaen. (Weimer 2013, 22–23.) Tämä ei tarkoita opettajan ohjaavan puheen tai luennoinnin poistamista, vaan sitä, että ohjauksen vuoro tulee vasta, kun oppija on ensin saanut itse tutustua aiheeseen.

Oppijälähtöisyyttä on kritisoitu myös haastavuudesta soveltaa sitä eri oppiaineissa. Weimer (2013) kirjoittaa konstruktivismin kritiikistä, jota ovat esittäneet mm. luonnontieteiden, matematiikan ja tekniikan alan tutkijat ja opettajat. Näillä aloilla sosiaalisesti konstruoitu tieto on haasteellista toteuttaa ja järjestää, sillä moniin kysymyksiin on olemassa absoluuttiset oikeat vastaukset. (Weimer 2013, 22.) Weimer tuo kuitenkin esiin, että onnistuneita esimerkkejä konstruktivistisista opetusmenetelmistä, esimerkiksi luonnontieteiden opetuksessa, on kuitenkin olemassa (Weimer 2013, 22–23).

3 Tutkimusasetelma

3.1 Tutkimuskysymys

Tutkimus keskittyy suomalaiseen musiikin lukio-opetukseen ja populaarimusiikin rooliin siinä. Tutkimustehtävän pohjalta on muodostettu kolme tutkimusprosessia ohjaavaa tutkimuskysymystä:

- 1) Miten konstruktivistinen oppimiskäsitys ilmenee lukion opetussuunnitelmassa?
- 2) Millaisia viitteitä opetussuunnitelma antaa populaarimusiikin roolista musiikin oppiaineen sisältöihin?
- 3) Miten populaarimusiikin lähestymistavat palvelevat konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia tavoitteita musiikinopetuksessa?

Tutkielman tavoitteena on selvittää, millä tavoin vuoden 2019 lukion opetussuunnitelman perusteista välittyy konstruktivistinen oppimiskäsitys ja onko musiikin oppiainekuvauksessa viittauksia populaarimusiikkiin. Kolmas tutkimuskysymys kääntää katseen opetussuunnitelmasta populaarimusiikin lähestymistapoihin ja tavoitteena on selvittää, miten populaarimusiikki palvelee konstruktivistista musiikinopetusta. Lähtöoletuksena on, että koska modernit opetussuunnitelmat painottavat oppijälähtöisyyttä ja koska populaarimusiikki on nuorten keskuudessa kuunnelluin musiikin muoto, musiikinopetukseen pitäisi olla mahdollista integroida populaarimusiikkia ongelmitta. Oletukseen liittyy ennakoajatus populaarimusiikin yleisyydestä kouluopetuksessa, sillä aiheesta on tutkimustietoa usean vuosikymmenen ajalta (ks. Kallio & Väkevä 2017, 77).

Tutkielman tarkastelukohteeksi on valittu uusin lukion opetussuunnitelma, sillä uuden opetussuunnitelman pyrkimyksenä on huomioida kasvatusalan ilmiöitä mahdollisimman relevantisti ja ajankohtaisesti. Lukio-opetus on valittu tarkastelun kohteeksi siksi, että oma erillinen opetussuunnitelma ja lukio-opiskelijoiden taidot ja niiden myötä pedagogiset mahdollisuudet musiikinopetuksessa muodostavat selvästi rajatun tutkimuskohteen.⁷

⁷ Vrt. peruskoulun opetussuunnitelma, joka kattaa vuosiluokat 1–9 ja on siten varsin laaja pedagoginen alue.

3.2 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus

Tutkielman tutkimusmetodi on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Salmisen (2011) mukaan systemaattinen kirjallisuuskatsaus liittyy erityisesti lähdemateriaalin ja tutkimustiedon tiivistämiseen: katsaus on tiivistelmä tiettyyn aihepiiriin ja sillä pyritään yleiskatsaukseen (Salminen 2011, 9). Salmisen mukaan tällainen tutkimusmuoto sopii esimerkiksi hypoteesien testaamiseen, kun selkeän tutkimuskysymyksen avulla voidaan hyvin rajata tutkimusta (Salminen 2011, 9). Tässä tutkielmassa systemaattisella kirjallisuuskatsauksella haetaan yleiskuvaa tutkimuskysymyksen avulla, eli tiivistävää esitystä siitä, miten populaarimusiikin traditiot ja työtavat sopivat yhteen uusimman opetussuunnitelman kanssa. Olennaisena lähdemateriaalina ovat siis vuoden 2019 luvun opetussuunnitelma sekä populaarimusiikkia käsittelevä vertaisarvioitu tutkimuskirjallisuus

3.3 Laadullinen tutkimus ja tutkimusprosessi

Tässä kirjallisuuskatsauksessa on hyödynnetty erityisesti laadullisia eli kvalitatiivisia tutkimuksia. Vertaisarvioidun tutkimuskirjallisuuden analyysi pyrkii ymmärtämään ja tiivistämään tutkimusasetelmaa ja saamaan aikaan päätelmän tutkimuskysymykselle. Tutkielman toisessa luvussa on esitelty sekä populaarimusiikin että konstruktivismin teoriaa aiemman tutkimuskirjallisuuden valossa. Tutkielman sisällöllisen viitekehysten runkona on substanssiteoreettinen lähestymistapa. Substanssiteoreettisesta näkökulmasta tutkimus on edennyt niin, että aineistolle esitetään kysymyksiä ja lähtöoletuksia ja tutkitaan teoreettisen viitekehysten kestävyyttä. (Juhila 2022.) Tutkielman tavoitteena ei ole varsinaisesti luoda uutta tietoa, vaan tuottaa tutkimuskysymyksen ja aineiston avulla johtopäätöksiä analysoidusta tutkimuskirjallisuudesta.

Tutkimusprosessi on edennyt hitaasti jalostuen. Laadullisen tutkimuksen prosessille ominaisesti tutkimuskysymys on täsmentynyt aineistoa rajatessa vähitellen yleisestä yksityiskohtaiseen. Tutkielman aihe on tarkentunut tutkimuskirjallisuuteen perehtymisen myötä. Erityisesti aineistollinen ”lumipallotekniikka” (*snowballing technique*) (ks. Gaunt & Treacy 2019, 7), jossa yhden tutkimustekstin lähdeluettelo johtaa uuden

aineiston äärelle, on auttanut rajaamaan ja tiivistämään tutkimusta. Tutkimustyö käynnistyi vertailevasta ajatuksesta, jossa eri koulutusasteita, musiikkityylejä tai eri vuosien tai vuosikymmenten opetussuunnitelmia olisi vertailtu keskenään. Opinnäytteen laajuusvaatimusten ja inhimillisen työtaakan nimissä rajausta spesifisti populaarimusiikkiin ja yhteen opetussuunnitelmaan oli kuitenkin perusteltu.

Aineistoa on haettu Arsca-tietokannasta muiden muassa hakusanoilla ”lukio” AND ”populaarimusiikki”, ”popular music” AND ”learning” ja ”learner centered” AND ”music”. Aineistoa on löytynyt sekä Taideyliopiston Arsca-palvelun että Helsingin yliopiston Helda-tietokannan kautta. Suuri osa tutkimuskirjallisuudesta on englanninkielistä, mutta analyysissä on suosittu aineistoa, joka on Suomesta, suomalaisten kirjoittamaa tai alueellisesti mahdollisimman läheltä Suomea, koska tutkimus käsittelee suomalaista lukio-opetusta. Analysoitu tutkimuskirjallisuus on pääosin Suomesta, Isosta-Britanniasta ja Yhdysvalloista.

3.4 Eettiset kysymykset

Tämä tutkielma noudattaa Opetus- ja kulttuuriministeriön laatimaa ohjeistusta hyvästä tieteellisestä käytännöstä, joka perustuu koko tiedeyhteisön vapaaehtoisuuteen noudattaa tutkimusetiikan periaatteita (TENK 2013, 4). Käytäntöön kuuluu olennaisesti se, että tutkimusta tekevät organisaatiot käsittelevät ja valvovat eettistä tieteentekemistä ja loukkausepäilyjä aktiivisesti omassa yhteisössään. Yksittäisen tieteentekijän kohdalla tutkimuksen eettisyys liittyy kaiken tutkimustyön rehellisyyteen (TENK 2013, 4–5).

Käytännön tasolla tutkimusetiikka koskee esimerkiksi käytetyn lähdemateriaalin asianmukaista huomioonottamista niin, että tutkijoihin, heidän töihinsä ja saavutuksiinsa viitataan niille kuuluvin arvoin. Asianmukaisuus ja avoimuus liittyvät myös tutkimustulosten julkistamiseen sekä mahdollisesta rahoituksesta raportoimiseen. (TENK 2013, 6.) Tässä tutkielmassa tutkimusetiikka näkyy erityisesti analysoitavan aineiston valinnassa: vähimmäiskriteerinä on pidetty sitä, että tutkimusartikkelit ovat vertaisarvioituja. Lähdekriittisyyteen ja objektiivisuuden tavoitteeseen liittyy myös se, että teoreettista viitekehystä on haastettu, eli tutkimusaihetta käsittelevästä aineistosta on nostettu esiin myös yleistä linjaa kritisoivaa tutkimuskirjallisuutta.

4 Tulokset ja johtopäätökset

4.1 Lukion opetussuunnitelman perusteet ja konstruktivismi

Kuten luvussa 2.2 on esitelty, pedagogisen tutkimuksen kohteena ja opetuksen kehittämisen taustalla on viime vuosikymmeninä ollut konstruktivistinen oppimisenäkemys. Lukion opetussuunnitelman perusteista vuodelta 2019 välittyy konstruktivistinen lähestymistapa heti dokumentin alussa, jossa oppimiskäsityksestä kirjoitetaan näin:

”Oppimisprosessin aikana opiskelija tulkitsee, analysoi ja arvioi eri muodoissa esitettyä dataa, informaatiota tai tietoa aikaisempien kokemusten ja tietojen pohjalta. Hän kehittää ratkaisuja ja luo uudenlaisia kokonaisuuksia yhdistäen tietoja ja taitoja uudella tavalla.”

(LOPS 2019)

Vaikka konstruktivismi-sanaa ei mainita, on tiedon rakentuminen aikaisemman tiedon pohjalta selvä indikaattori konstruktivistisesta oppimisenäkemyksestä. Konstruktivismiin liittyvät käsitteet oppimaan oppimisesta ja elinikäisestä oppimisesta myös näkyvät lukion opetussuunnitelmassa:

”Lukio-opinnoissa opiskelijaa ohjataan havaitsemaan käsitteiden, tiedonalojen ja osaamisen välisiä yhteyksiä sekä soveltamaan aiemmin oppimaansa muuttuvissa tilanteissa. Näin kehittyvät myös jatkuvan oppimisen edellyttämät taidot. Oppimisprosesseistaan tietoinen opiskelija osaa arvioida ja kehittää opiskelu- ja ajattelutaitojaan sekä toimia opinnoissaan vähitellen yhä itseohjautuvammin.”

(LOPS 2019)

Konstruktivistiseen ajatteluun liittyvä näkemys oppijälähtöisestä oppimisesta tulee myös ilmi opetussuunnitelman perusteista:

”Lukion opiskeluympäristöjä ja -menetelmiä koskevien ratkaisujen lähtökohtana ovat oppimiskäsitys sekä opetukselle asetetut tavoitteet. Opiskeluympäristöjen kehittämisessä ja menetelmien valinnassa otetaan huomioon myös opiskelijoiden erilaiset lähtökohdat ja edellytykset, kiinnostuksen kohteet, näkemykset ja yksilölliset tarpeet sekä tulevaisuuden ja työelämän asettamat tarpeet.”

(LOPS 2019)

Edellinen lainaus on tarkentavaa tekstiä otsikon *Opiskeluympäristöt ja – menetelmät* [sic] alla. Se on ilmaisultaan kiinnostava, sillä ensimmäisessä virkkeessä oleva *oppimiskäsitys* ei varsinaisesti tarkenna mitään.⁸ Kun otetaan huomioon, että opetussuunnitelman perusteissa oppimiskäsitystä on määritelty ainoastaan niin, että ”oppiminen on seurausta opiskelijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta”, ei lainaus ole erityisen täsmällinen. Voisikin esittää, että opetussuunnitelman perusteet ei pyri täsmälliseen tiedonvälitykseen, vaan osin sille riittää ääriviivojen vetäminen.

Oppijalähtöinen oppiminen näkyy opetussuunnitelman perusteissa myös esimerkiksi siten, että omat käsittelyosionsa saavat saamelaiset ja saamenkieliset, romanit, viittomakieliset sekä huomiot sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuksista (LOPS 2019). Jokaisen opiskelijan ainutlaatuisuutta ja taustaa pyritään ymmärtämään ja turvaamaan ja tasa-arvo on keskiössä opetussuunnitelman tavoitteissa.

Oppimiskäsityksen, -tavoitteiden ja opetuksen arvojen linjaaminen opetussuunnitelman perusteissa koskee kaikkia oppiaineita ja ne esitetään ennen lukion oppiainekohdaisia kuvauksia. On aiheellista olettaa, että konstruktivismiin pohjaavaa opetusta ja oppijalähtöistä oppimista on helpompi toteuttaa ilmaisua hyödyntävissä taitoaineissa kuin tietopohjaisissa reaaliaineissa, sillä esimerkiksi luonnontieteissä moniin kysymyksiin on täsmälliset oikeat vastaukset.⁹

Vaikka konstruktivistiset ja oppijalähtöisen oppimisen teemat ja ajatukset ovat selvästi luettavissa opetussuunnitelman perusteista, ei näkemysten nimityksiä käytetä tekstissä. Lukion opetussuunnitelman perusteet esittää laajoja näkemyksiä ja abstrakteja ohjeistuksia, mutta teoreettisia ja tutkimuksellisia termejä ei ole haluttu ottaa mukaan. Tämä luo tilanteen, jossa teksti ei tyhjentävästi palvele ketään: opettaja ei saa käytännön ohjeistusta esimerkiksi ohjelmiston tai soittimien käytön suhteen eikä tutkijalle välity konkretisoitua pedagogista linjausta.

Musiikin oppiainekuvauksessa konstruktivistinen ideologia ei erityisesti korostu, mutta oppijalähtöinen oppiminen nousee esiin, varsinkin luovan ilmaisun muodossa.

⁸ *Oppimiskäsitys* on yläkäsite, joka pitää sisällään eri ideologioita ja näkemyksiä. Tässä yhteydessä sana tarvitsisi tarkennuksen siitä, mihin oppimiskäsitykseen viitataan.

⁹ Vrt. musiikin oppiaine, jossa esim. kuuntelutehtävän vastaukset voivat perustua täysin subjektiivisiin tulkintoihin kuullusta musiikista.

Musiikillinen ja muu taiteellinen ilmaisu mainitaan tekstissä moneen otteeseen. Oppijalähtöistä oppimista tiivistää seuraava lainaus:

”Musiikin opetuksen lähtökohtana ovat opiskelijoiden kokemukset ja musiikille antamat merkitykset. Omakohtainen musiikkisuhde vahvistaa itsetuntemusta ja kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä musiikillisen identiteetin kehittymistä.”

(LOPS 2019)

Vuoden 2019 lukion opetussuunnitelman perusteissa taide-sana mainitaan musiikin oppiaineen kuvaussivulla 13 kertaa (LOPS 2019)¹⁰. Tämä yhdistyy opiskelijan oman äänen löytämiseen ja kuulemiseen, luovaan tuottamiseen ja musiikinopetuksen syvempään oppijalähtöisyyteen.

Musiikin omakohtaisuus ja merkitys yksilölle sekä opiskelijan aktiivinen rooli oppimisprosessissa nousevat myös esiin tekstistä. Varsinaista leimallisesti konstruktivistista pedagogista tekstiä musiikin oppiainekuvaus ei ole, vaan osio keskittyy musisoinnin ja musiikin oppimisen hyötyihin ja arvoihin. Oppiaineen kuvauksessa korostuu monitaiteisuus ja taiteidenvälisyys, mutta täsmällisiä musiikillisia osaamistavoitteita ei ole määritelty.

4.2 Populaarimusiikki musiikin oppiainekuvauksessa

Kuten luvussa 3.1 esitetään, tutkimustehtävän taustalla on oletus siitä, että populaarimusiikin lähestymistavat mahdollistavat oppijalähtöisen oppimisen periaatteisiin nojaavan opetuksen. On kuitenkin kiinnostavaa, ettei lukion opetussuunnitelman perusteissa lue populaarimusiikista tai muista musiikkityyleistä mitään eksplisiittisesti, vaan opetettavia sisältöjä kuvaillaan laveasti. Oppiaineen kuvauksessa ei myöskään mainita opetuksessa käytettäviä soittimia, vaan tavoitteena on, että ”opiskelija kehittää edelleen musiikillista osaamistaan, kuten laulu-, soitto- ja kuuntelutaitoaan” (LOPS 2019). Opetussuunnitelmassa ei siis puhuta nimenomaisesti populaarimusiikista, joten

¹⁰ Edellisessä, vuoden 2015 lukion opetussuunnitelman perusteissa taide-sana mainitaan musiikin oppiaineen kuvauksessa viisi kertaa, mikä viittaa siihen, että musiikin oppiaineen ja oppijalähtöisen oppimisen roolia on haluttu kasvattaa (LOPS 2015).

yhtäläisyyksien löytämiseksi on opetus suunnitelmatekstiä verrattava populaarimusiikille ominaisiin työtapoihin ja piirteisiin.

Musiikkiteknologian käyttö mainitaan useaan kertaan sekä oppiaineen yleisessä kuvauksessa, että moduulikohtaisissa kuvauksissa. Vaikka tämä ei suoranaisesti viittaa mihinkään musiikkityyliin tai aikakauteen, on teknologian ja musiikin yhdistäminen selvästi enemmän modernin populaarimusiikin kuin esimerkiksi klassisen musiikin tai kansanmusiikin ilmiö (esim. Korvenpää & Kärjä 2007; Kärjä 2007).

Genre – globaali uteliaisuus (MU3) -moduulin kuvauksessa on keskeisiksi sisällöiksi kirjattu:

- ”erilaiset musiikinlajit, musiikkityylit ja -kulttuurit sekä niihin kytkeytyvät merkitykset ja arvostukset
- musiikkikulttuurit kulttuurin osana
- monipuolinen työskentely erilaisten musiikkien kanssa”

(LOPS 2019)

Samat sanat – *lajit, tyylit, kulttuurit* – toistuvat muuallakin oppiaineen ja eri moduulien kuvauksissa, mutta niitä ei täsmennetä lainkaan ja aiheisällön rajaus jää laveaksi. Tämä toisaalta vapauttaa opetusta tiukasta sitovuudesta, mutta sisältää myös riskin valtakunnallisen musiikinopetuksen toisistaan poikkeavista aihepainotuksista. Opettajan vastuuta musiikinopetuksen sisällöistä käsitellään tarkemmin luvussa 5.2.

Musiikin oppiaineen yleisessä kuvauksessa on mainittu populaarimusiikkiin liittyviä käsitteitä ja ilmiöitä ja heti tekstin toisessa virkkeessä lukee, että musiikkiin tutustutaan ”etenkin kuulonvaraisesti” (LOPS 2019). Kuten luvussa 2.1 on esitelty, juuri kuulonvarainen musiikin hahmottaminen ja oppiminen ovat oleellinen osa populaarimusiikin historiaa.

Musiikinopetuksen välineistä ja tavoista kirjoitetaan:

”Musiikkikäsitteiden merkitykset opitaan kehollisesti musiikillisessa toiminnassa auditivisten, visuaalisten ja motoristen kokemusten kautta. Soivan äänimateriaalin lisäksi opetuksessa käytetään muun muassa puhetta, liikettä ja kuvia sekä erilaisia kirjoitettuja tekstejä, kuten nuotteja ja tabulatuureja.”

(LOPS 2019)

Soivan äänimateriaalin hyödyntäminen opetuksessa liittyy kuulonvaraiseen oppimiseen ja osoittaa sitä, että teoreettinen lähestymistapa musiikinopetukseen ei ole uuden opetussuunnitelman tavoitteena. Se, että nuottien käyttö opetuksessa mainitaan esimerkinomaisesti ja rinnastettuna tabulatuurien kanssa, on selvä osoitus musiikin teorian pienestä roolista. Tabulatuurien nostaminen valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan tukee populaarimusiikin käyttöä opetuksessa: vaikka tabulatuuri onkin alun perin klassisen musiikin notaatiojärjestelmä, on se nykyisin yleistynyt populaarimusiikin oppimisen työkaluna kitaristien ja basistien käytössä.

Yhteismusisointi korostuu oppiaineen kuvauksessa ja siihen liitetään myös välinearvoja kuten vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen kehittyminen (LOPS 2019). Yhteismusisointi ei sanana paljasta musisoinnin laatua tai tyyliä, joten jatkotutkimuksen tehtävänä olisi selvittää, millaista yhteismusisointia lukioissa tuoreen opetussuunnitelman alaisuudessa käytännössä harrastetaan. Jatkotutkimuksen aiheita esitellään enemmän luvussa 5.4.

Musiikin oppiaineen tavoitteisiin on kirjattu, että musiikinopetuksen avulla opiskelija pystyy syventämään ymmärrystään musiikista yhteiskunnallisena ilmiönä (LOPS 2019). Populaarimusiikin näkökulmasta ajateltuna tämä liittyy luvussa 2.1 esiteltyyn ajatukseen siitä, että populaarimusiikki sisältää energiaa, joka saa nuorison kiinnittymään ajassa vallitseviin yhteiskunnallisiin ilmiöihin.¹¹ Yhteiskunnallinen ote välittyy muutenkin oppiaineen kuvauksessa, etenkin seuraavissa katkelmissa:

”Musiikillinen ja muu taiteellinen työskentely antavat valmiuksia musiikilliseen kansalaisaktiivisuuteen, kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen sekä median ja ääniympäristön kriittiseen tarkasteluun.”

— —

”[opiskelija] osaa käyttää musiikillisiä ja muita taiteellisia ilmaisukeinoja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen”

(LOPS 2019)

Populaarimusiikin juuret ovat blues-musiikin kautta yhdysvaltalaisessa kansalaisaktiivisissa, joten on kiinnostavaa, että teemaa halutaan korostaa suomalaisessa

¹¹ Esitetty tulkinta ei ole ainoa mahdollinen, vaan kyseinen LOPSin tavoite voi käsittää laajasti myös esimerkiksi muusikon ammatin ja työnkuvan käsittelemisen opetuksessa.

opetuksessa. Populaarimusiikissa on esimerkkejä musiikin käytöstä kansalaisaktiivisissa jo yli sadan vuoden ajalta ja tunnettuja esimerkkejä musiikin käytöstä yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa ovat mm. Live Aid -tapahtuma sekä esimerkiksi Bob Dylanin ja Marvin Gayen kantaaottavat laulutekstit ja esiintymiset. Erityisesti rap-musiikilla on ollut historiallisesti merkittävä rooli yhteiskunnallisten epäkohtien esiintuomisessa (esim. D'Urso 2017; Teitelbaum 2017).

Edellä mainitut ilmiöt ja työtavat saavat vahvaa kaikupohjaa populaarimusiikin suunnalta ja perustelevat sen käyttöä kouluopetuksessa. Koska opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan nimetä populaarimusiikia eksplisiittisesti, on yhtäläisyyksien vetäminen tulkinnanvaraista ja teoreettista. Seuraavassa luvussa populaarimusiikin hyödyntämistä musiikinopetuksessa tarkastellaan sekä opetussuunnitelmasta löytyvien että sen ulkopuolelle jäävien työtapojen ja lähestymistapojen kautta.

4.3 Populaarimusiikki konstruktivistisessä musiikinopetuksessa

Lukion opetussuunnitelman perusteiden ja tutkimuskirjallisuuden analyysin perusteella opetussuunnitelman perusteiden konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvia tavoitteita on mahdollista toteuttaa musiikinopetuksessa populaarimusiikkia työvälineenä käyttäen. Erityisesti oppijalähtöistä oppimista on mahdollista toteuttaa populaarimusiikin traditioista nousevilla toimintamalleilla. Populaarimusiikin ominaispiirteitä, jotka sopivat yhteen konstruktivistisen musiikinopetuksen kanssa, ovat etenkin opiskelijoiden itse valitsema ohjelmisto, itsenäinen oppiminen, pienryhmätoiminta ja vuorovaikutustaitojen oleellinen rooli.

Kuten edellisessä luvussa on tuotu esiin, lukion opetussuunnitelma pitää kuulonvaraista musiikin oppimista hyvin tärkeänä asiana, sillä se on kirjattu oppiaineen kuvausivulle heti toiseen virkkeeseen (LOPS 2019). Tämä sopii yhteen populaarimusiikin oppimisen kanssa, sillä kuulonvarainen oppiminen liittyy siihen vahvasti (esim. Green 2006, 8). Populaarimusiikin traditioissa elää vahvana ajatus siitä, että musiikki opetellaan mallista ja että äänitalenne on nuottikuvaa tarkempaa informaatiota opeteltavasta musiikista (Virkkunen 2020, 8–9). Lukion opetussuunnitelmassa musiikin oppiaineessa tällainen monimediaisuus näkyy siten, että opetuksen materiaaleina käytetään soivan äänen lisäksi kirjoitettuja nuotteja ja tabulatuureja (LOPS 2019). Soiva

äänimateriaali esitetään opetussuunnitelman tekstissä ensisijaisena, jonka jälkeen luetellaan opetuskeinoina puhe, liike ja kuvat ja vasta viimeisenä kirjoitettu materiaali. Kuulonvarainen oppiminen tarkoittaa musiikinopetuksessa esimerkiksi sitä, että kappaleen laulumelodia tai sanat opitaan ulkoa kuuntelemisen ja toiston avulla.

Kuulonvaraisen oppimisen lisäksi pienryhmätoiminta tukee sekä konstruktivistisia tavoitteita että populaarimusiikin lähestymistapoja. Populaarimusiikkia opettajaopiskelijoille opettaneen ja sitä tutkineen Allsupin (2011) mukaan pienryhmämusisointi eli bändisoitto kannattaa järjestää niin, että ryhmät valitaan satunnaisesti, ei opiskelijoiden toimesta. Tällöin ryhmätyötaitojen ja demokraattisuuden harjoittelu pääsevät parhaiten käytäntöön ja parhaassa tapauksessa ryhmätyöskentely opettaa tasa-arvoista päätöksentekoa. (Allsup 2011, 31.) Lukion opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen osa-alueista *vuorovaikutustaitoja* ja *eettisyyttä* voi siis harjoittaa populaarimusiikin yhtyesoitolla.¹²

Opetussuunnitelman perusteisiin kirjattu luova tuottaminen edustaa oppijälhtöistä oppimista, sillä sen tavoitteena on rohkaista opiskelijaa ilmaisemaan itseään musiikin keinoin. Populaarimusiikin lähestymistavoin luovaa tuottamista voi toteuttaa esimerkiksi omien komppausvaihtoehtojen keksimisellä tuttuun kappaleeseen tai kokonaan oman kappaleen tekemisellä, pienryhmässä tai itsenäisesti.

Opiskelijoiden valitseman musiikin käyttäminen opetuksessa tukee oppijälhtöistä oppimista ja oletettavasti myös motivoi opiskelijoita soitto- tai laulutehtävän harjoitteluun. Koska populaarimusiikki kattaa alleen valtavan määrän erilaista musiikkia, voi sen avulla musiikinopetuksen ideaalitalanteessa tuoda esiin eri maiden, tyylien ja tekijöiden musiikkeja. Tämä sopii yhteen opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden kanssa, joista erityisesti *globaali- ja kulttuuriosaamisen* osa-alueet liittyvät populaarimusiikin mahdollisimman laajaan hyödyntämiseen (LOPS 2019).

¹² Laaja-alaisen osaamisen osa-alueet koskevat kaikkia lukion oppiaineita ja ne käsittävät osaamisen, joka liittyy opiskelijan yleissivistykseen, hyväksi ihmiseksi kasvamiseen, kestävästä tulevaisuudesta rakentamiseen sekä jatko-opinto-, työelämä- ja kansainvälisyystaitoihin (OPH).

5 Pohdinta

5.1 Tulosten tarkastelua

Suosituilla ja erityisesti nuorten suosimalla populaarimusiikilla näyttää olevan perusteltu asema tämän päivän musiikinopetuksessa, sillä se tarjoaa keinoja sekä konstruktivistiseen opetukseen että opiskelijoita motivoivan musiikin käyttämiseen opetuksessa. Esimerkiksi kansanmusiikin, klassisen musiikin tai jazzin opetuskäytössä pysyy varmasti toteuttamaan opetussuunnitelman konstruktivistisia tavoitteita, mutta oletettavasti syy populaarimusiikin suosioon on motivaatiossa. Kynnys opetella uusia motorisia malleja uuden instrumentin kanssa tai esiintyä yhtyeessä on tutun tai parhaassa tapauksessa oman suosikkimusiikin parissa lähtökohtaisesti matalampi kuin vieraan tai etäiseltä tuntuvan musiikin parissa.

Musiikkityylejä, niiden ominaispiirteitä ja soveltuvuuksia musiikinopetukseen voisi tutkia ja vertailla perusteellisestikin, mutta tämän tutkielman tavoitteena ei ole asettaa musiikkityylejä keskinäiseen vertailuasetelmaan. Populaarimusiikille tyypillisenä työtapana aiemmin esitelty pienryhmä- eli bändisoitto ansaitsee kuitenkin pienen tarkennuksen. Allsup (2011) kirjoittaa keinoista, joilla länsimaiseen taidemusiikkiin erikoistuneet muusikot voivat opettaa populaarimusiikkia heille jo tuttujen työtapojen avulla. Allsup esittää, että populaarimusiikille olennainen pienryhmämusisointi ei ole klassisen musiikin harrastajille uusi tai erikoinen, sillä länsimaisen taidemusiikin traditiossa kamarimusiikki on pitkään ollut hyväksi havaittu tapa harjoitella itsenäistä soittamista ja vastuunottoa sekä ryhmässä toimimisen ja toistensa opettamisen taitoja. (Allsup 2011, 31.) Allsup tuo esiin yleisen ajatuksen siitä, että klassisen musiikin ja populaarimusiikin välillä olisi syvä kuilu, mutta hänen mukaansa ennakkoluulo johtuu vain käytännön kokemuksen puutteesta (Allsup 2011, 30–31). Kaikessa opetuksessa myönteisten oppimiskokemusten tarjoaminen on tärkeää ja siksi klassisen musiikin traditiosta populaarimusiikin traditioihin tutustuessa on tärkeää aloittaa yhteiseltä maaperältä, esimerkiksi kuunteluesimerkkien ja mielipiteiden vaihdon muodossa (Allsup 2011, 32–33).

Tämän tutkielman tuloksia tarkastellessa on myös syytä huomioida se, että konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen nojaavista populaarimusiikin työtavoista kaikki eivät sovellu kaikille oppijoille. Esimerkiksi lukion opetussuunnitelmassa esiin nousevat

oppimaan oppimisen taidot ja populaarimusiikin traditioista nouseva itsenäinen oppiminen eivät automaattisesti sovellu esimerkiksi peruskoulun nuorimmille oppilaille. Itsenäisessä oppimisprosessissa oppijan täytyy osata tunnistaa omat taitonsa ja kehityskohteensa, mutta alaluokkalainen ei välttämättä vielä kykene tällaiseen hahmottamiseen kaikilla opetuksen osa-alueilla. Populaarimusiikki soveltuu hyvin myös peruskoulun musiikintunneille, mutta vanhempien oppijoiden kanssa tyylille ominaisia työtapoja voi käyttää perusteellisemmin.

5.2 Populaarimusiikin haasteet ja opettajan vastuu

Opettajalla on suuri vastuu musiikinopetuksen sisällöistä ja sujuvuudesta. Lukion opetussuunnitelman perusteissa ei mainita musiikkityylejä eksplisiittisesti, vaan opetettavia sisältöjä kuvaillaan lapeasti niin, että opettaja voi mieltymyksensä mukaan soveltaa opetusta. Laveat raamit tarjoavat opettajalle pedagogisia vapauksia, mutta ne voivat myös tuottaa laajuudeltaan ja monimuotoisuudeltaan hyvin erilaisia oppimissisältöjä eri opettajien käsittelyssä. Esimerkiksi pakollinen musiikin moduuli *Intro – kaikki soimaan* (MU1) voi painottua jossain yhteydessä jossain päin Suomea musiikin kuunteleluun ja musiikin rooliin yhteiskunnassa, toisessa yhteydessä toisaalla esimerkiksi musiikin tekemiseen ja ilmaisuun (LOPS 2019). Valtakunnallisen opetussuunnitelman lisäksi onkin käytössä paikallisia opetussuunnitelmia, joissa oppi- ja aihesisältöjä voidaan tarkentaa. Paikallinen opetussuunnitelma voi olla joko useamman koulun käsiteltävä alueellinen opetussuunnitelma tai yksittäisen koulun oma paikallinen opetussuunnitelma. (OPH.)

Kuten luvussa 2.1 on jäsennetty, populaarimusiikki on sekä aikansa suosittua uutta musiikkia että myös menneiden vuosikymmenten musiikkia. Vaikka tämän päivän opetuksessa olisi populaarimusiikkia sisällytettynä, ei sisältö automaattisesti ole uusinta musiikkia. Populaarimusiikin määrä on kasvanut 1900-luvun jälkimmäiseltä puoliskolta eteenpäin räjähdysmäisesti ja jos opettajan into omaksua uutta musiikkia tai musiikillisia ilmaisutapoja ei pysy kehityksen perässä, muodostuu opiskelijoiden ja opettajan välille kommunikaatiomuuri. Väkevä kirjoittaa, että on mahdollista, ettei opiskelijoitaan selvästi vanhempi opettaja välttämättä ymmärrä uutta teknologiaa, jota nuoret osaavat käyttää sujuvasti (Väkevä 2006, 127–128). 2020-luvulla musiikinopettajaksi valmistuva henkilö on kuitenkin todennäköisesti täysin sinut yleisimpien

musiikkiteknologisten apuvälineiden käytössä, joten kommunikaatiomuuri tuskin on enää yhtä suuri kuin suurta digiloikkaa ympäröineinä vuosina. Tähän vaikuttaa suuresti se, että uusissa opetussuunnitelmissa nostetaan esiin digitaalisia opetus- ja oppimisvälineitä ja niiden käyttöä harjoitellaan myös opettajankoulutuksessa (esim. LOPS 2015; LOPS 2019).

Kuten Musiikkiarkiston listauksesta luvussa 2.1 näkyy, pelkästään populaarimusiikin lajityyppien yläkäsitteitä on paljon. Alagenrejen valikoima on valtava, joten vaikka opettaja pyrkisikin huomioimaan oppilaiden musiikkimieltymyksiä, on kaikkia mahdollonta miellyttää (esim. Väkevä 2006, 128). Oppijalähtöisen oppimisen kritiikki liittyykin usein juuri siihen, että jos oppijoille annetaan liikaa valtaa vaikuttaa opetukseen, on opetussuunnitelman tavoitteita vaikeaa saavuttaa. Tästä syystä opettajan on pidettävä kiinni opetuksen punaisesta langasta ja annettava oppilaille päätäntävalta sellaisissa tilanteissa, joissa eri valintavaihtoehdot eivät vaikuta rajoittavasti opetuksen kokonaiskuvaan.

Opettajan ja opiskelijoiden välille saattaa rakentua kommunikaatiomuuri myös tyyllisten seikkojen takia. Esimerkiksi 1960-luvun kitaravetoista rockia ja sen merkitystä populaarimusiikin myöhemmässä historiassa ylistävä opettaja saattaa kohdata opiskelijoita, joille kyseisen musiikin muotokieli on täysin vieras (esim. Väkevä 2006, 128; Green 2006, 7). Populaarimusiikki ei ole automaattinen ratkaisu musiikinopetuksen oppijalähtöisyyteen: Vaikka kevyen musiikin historia ei olekaan yhtä pitkä kuin vuosisatoja vanhalla länsimaisella taidemusiikilla, voi populaarimusiikin opetuksessa sortua yhtä lailla esteettiseen ”tärkeiden” ja ”laadukkaiden” teosten opettamiseen.¹³

Vaikka populaarimusiikki motivoisi opiskelijoita uuden asian opetteluun, ei opettaja saa antaa opiskelijoiden pysyä vain näiden musiikillisella mukavuusalueella. Musiikinopetuksen tehtävä on tutustuttaa opiskelijoita musiikin eri tyyliihin ja muotoihin ja tämä lukee myös opetussuunnitelmassa musiikin oppiaineen kuvauksessa yhtenä tavoitteena (LOPS 2019). Opettajan vastuu liittyy siis myös siihen, että tuttua ja uutta käsitellään opetuksessa sopivassa suhteessa.

Informaali ja oppijalähtöinen oppiminen voivat olla musiikinopetuksen tavoitteita, mutta koulu on kuitenkin aina jossain määrin formaali ympäristö ja opettaja vastuussa

¹³ Vrt. esteettinen musiikkikasvatusfilosofia

opetuksen suunnittelusta. Georgii-Hemming ym. (2010) kirjoittaa Ruotsin musiikinopetuksen haasteesta toteuttaa oppijälähtöistä opetusta kokonaisvaltaisesti. Vaikka opettajien tavoitteena on käyttää opetuksessa oppilaiden ”omaa” musiikkia, paljastavat tutkimukset, etteivät oppilaat koe omien musiikillisten maailmojensa edustuvan opetuksessa. (Georgii-Hemming & Westvall 2010, 22.) Vaikka musiikinopetusta on vuosikymmenten saatossa lavennettu käsittämään monipuolisesti eri musiikkityylejä, eivät kaikki oppilaat koe tulevansa huomioituksi mieltymystensä suhteen.

Populaarimusiikin informaalissa opetuksessa opiskelijan ääni ja toiveet pyritään huomioimaan mahdollisimman hyvin ja vaikka teoreettisessa ideaalitulanteessa opettaja on oppimisprosessissa opiskelijan ohjaaja tai neuvonantaja, ei käytäntö kuitenkaan täysin taivu tällaiseen vapauteen. Opettajan on tunnettava tunneilla käytettävät kappaleet, jotta esimerkiksi kappaleen sisältö ei osoittaudu haitalliseksi tai siitä käytävä keskustelu epäasialliseksi (ks. Allsup 2011, 32–33). Konstruktivismin ja oppijälähtöisen oppimisen kritiikissä on nostettu esiin, että opetuksesta tulee epäkoherenttia, jos oppijat saavat itse ehdottaa opiskeltavat sisällöt ja että opettajan täytyy tasa-arvon nimissä kuunnella kaikkien ehdotuksia yhtä paljon. Tämä ei kuitenkaan ole oppimiskäsityksen tarkoitus, vaan opettajan vastuulla on pitää opetus aihepiirin sisällä ja käyttää soveltuvia oppimistekniikoita hyväkseen. (Weimer 2013, 22–23.)

Musiikinopettajan työhön liittyy paljon vastuita sekä käytännön pedagogiikan tasolla että laajemmin opetuksen suunnittelun tasolla. Ongelmatilanteessa kokematon opettaja voi kääntyä ylimmän ohjaavan aineiston, valtakunnallisen opetussuunnitelman, puoleen mutta yksityiskohtaisia ja konkreettisia ohjeita ei löydy. Opettajan vapaus määritellä opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuksesta itse on rohkaisevaa ja perustuu luottamukseen opettajan ammattitaidosta, mutta tiukassa paikassa pelkkä ideologia ei riitä. Musiikinopettajan ammattitaitoon kuuluu siis täyttää itsenäisesti opetussuunnitelman laveita ääriviivoja oman näkemyksensä mukaan mutta myös pitää huolta siitä, että opetussuunnitelman tavoitteet toteutuvat opetuksessa.

On tärkeää nostaa esiin, että kyse on opetussuunnitelman *perusteista*, mikä itsessään viittaa siihen, ettei tekstin ole tarkoituskaan olla tyhjentävä vastaus musiikinopetuksen suunnitteluun ja sen haasteisiin. Opetussuunnitelman perusteet esittää laveat raamit, perustuksen, jolle varsinainen opetus rakennetaan.

5.3 Luotettavuustarkastelu

Tämän tutkimustyön käynnistivät omakohtaiset kokemukset ja uteliaisuus aihetta kohtaan. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan tutkimuksen tekemisessä uteliaisuus on oletuslähtökohta, mutta skeptisyys on pidettävä mielessä. Tätä skeptisyyttä saa ylläpidettyä helposti asettamalla itselleen, aineistolle ja omalle tekstilleen miksi-kysymyksiä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tämän tutkielman teossa miksi-kysymykset ja reflektio on kohdistettu erityisesti populaarimusiikin aseman arviointiin, jotta tutkimuksen näkökulma ei liikaa korostaisi yhden musiikkityylin arvoja tai merkitystä.

Tämän tutkielman tarkoituksena on luoda katsaus yhteen opetussuunnitelmaan, populaarimusiikkiin ja näiden yhteiseen musiikinopetukselliseen maaperään. Tutkimustyötä on helpottanut se, ettei velvoitetta tieteelliselle läpimurrolle ole, vaan pelkkä katsaus riittää.

Saaranen-Kauppinen ym. kirjoittaa, että tutkimuksenteossa on ymmärrettävä, että toinen tutkija voi saada samasta aineistosta erilaisen tuloksen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tässä tutkielmassa johtopäätös siitä, että populaarimusiikki palvelee lukion opetussuunnitelman perusteiden konstruktivistista oppimiskäsitystä voisi toisin perustelemalla olla tyystin eri, sillä sanoja *populaarimusiikki* tai *konstruktivismi* ei mainita opetussuunnitelmatekstissä lainkaan. Tutkimuskirjallisuuden valossa vedetyt johtopäätökset ovat perusteltuja, mutta läpinäkyvyyden vuoksi tämä tulkinnallinen ulottuvuus on tärkeää tuoda esiin.

5.4 Jatkotutkimusaiheet

Kuten luku 5.2 jäsentää, opettajalla on suuri vastuu opetuksen toteutuksesta sekä käytännön oppitunnin että opetussuunnitelman perusteiden pedagogisten tavoitteiden tasolla. Jatkotutkimukselle on aihetta erityisesti haastattelututkimuksen muodossa. Tutkimuksella on syytä kartoittaa sekä sitä, miten opetussuunnitelman tavoitteet toteutuvat käytännössä että sitä, miten opettajat käyttävät populaarimusiikkia opetuksessaan. Varsinkin jälkimmäinen tutkimusaihe sisältää runsaasti näkökulmia: Kuinka paljon populaarimusiikkia on suhteessa muihin musiikkityyleihin? Kuinka paljon musiikkiteknologiaa opetuksessa käytetään? Vaikuttaako opettajan oma erikoisala

musiikkityyliin painotuksiin opetuksessa? Miten peruskoulun opettajan käyttämät pedagogiset keinot populaarimusiikin opetuksessa eroavat lukio-opettajan opetuksesta?

Uusin lukion opetussuunnitelma tarjoaa yhden aineistotekstin lisää opetussuunnitelmiin keskittyneeseen musiikkikasvatuksen tutkimukseen. Jatkotutkimuksessa voisi kartoittaa populaarimusiikin roolia aiemmissa opetussuunnitelmissa ja tutkia, miten musiikkityyli on näkynyt tai käynyt ilmi eri vuosikymmenien opetussuunnitelmien perusteissa. Erityisesti konkretian taso – musiikkityylit, ohjelmistot, soittimet – on kiinnostava tekijä opetussuunnitelman tavoitteissa.

Lähteet

- Aho, M. & Kärjä, A.-V. 2007. Populaarimusiikin tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Allsup, R. 2011. Classical Musicians and Popular Music: Strategies and Perspectives. *Music Educators Journal* 97(3), 30–34.
- Biesta, G. 2012. Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49.
- Biesta, G. 2017. Don't Be Fooled by Ignorant Schoolmasters: On the Role of the Teacher in Emancipatory Education. *Policy Futures in Education*, 15(1), 52–73.
- Coss, R. 2019. Creative Thinking in Music: Student-Centered Strategies for Implementing Exploration Into the Music Classroom. *General Music Today*, 33(1), 29–37.
- D'Urso, A. 2017. Hip Hop as Public Pedagogy. Teoksessa Holt, F. & Kärjä, A.-V. (toim.) *The Oxford Handbook of Popular Music in the Nordic Countries*. Oxford University Press, 311–324.
- Gaunt, H. & Treacy, D. S. 2019. Ensemble Practices in the Arts: A reflective Matrix to Enhance Team Work and Collaborative Learning in Higher Education. *Arts and Humanities in Higher Education* 0(0), 1–26.
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. 2010. Music Education – a Personal Matter? Examining the Current Discourses of Music Education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21–33.
- Green, L. 2006. Popular Music in and for Itself, and for 'Other' Music: Current Research in Classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101–118.
- Helton, B. 2020. The Phenomenon of Adults Relearning Instrumental Music in an American Wind Band. *International Journal of Music Education*, 38(1), 66–78.
- Huhtinen-Hildén, L. & Pitt, J. 2018. *Taking a Learner-centred Approach to Music Education: Pedagogical Pathways*. Routledge.
- Juhila, K. 2022. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>, viitattu 2.2.2022
- Kallio, A. & Väkevä, L. 2017. Inclusive Popular Music Education? Teoksessa Holt, F. & Kärjä, A.-V. (toim.) *The Oxford Handbook of Popular Music in the Nordic Countries*. Oxford University Press, 75–90.

- Korvenpää, J. & Kärjä, A.-V. 2007. Musiikkiteknologia. Teoksessa Aho, M. & Kärjä, A.-V. (toim.). Tampere: Vastapaino, 71–92.
- Kärjä, A.-V. 2007. Tuotannon teknologiaa. Teoksessa Aho, M. & Kärjä, A.-V. (toim.). Tampere: Vastapaino, 35–43.
- Laes, T. 2015. Empowering Later Adulthood Music Education: A Case Study of a Rock Band for Third-age Learners. *International Journal of Music Education*, 33(1), 51–65.
- McIntyre, H. 2017. Americans Are Spending More Time Listening to Music Than Ever Before. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/hughmcintyre/2017/11/09/americans-are-spending-more-time-listening-to-music-than-ever-before/?sh=19f191cc2f7f>, luettu 13.12.2021
- Meronen, S. 2016. Oppijalähtöisyys Sibelius-Akatemian pop&jazz-laulunopetuksessa. Tapaustutkimus kolmesta laulunopettajasta. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Mesiä, S. 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. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>, luettu 1.4.2022
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62.
- Tangney, S. 2014. Student-centred Learning: A Humanist Perspective. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 266–275.
- Teitelbaum, B. 2017. Rap, Reggae, and White Minorization. Teoksessa Holt, F. & Kärjä, A.-V. (toim.) *The Oxford Handbook of Popular Music in the Nordic Countries*. Oxford University Press, 345–362.
- Vedenpää, V. 2014. Näkökulma: Musiikin kuuntelemisen sietämätön helppous. *Yle*. <https://yle.fi/uutiset/3-7320392>, luettu 13.12.2021
- Virkkunen, A. 2020. Vapaasti luoden vai ohjatusti oppien? Kolmen bändiohjaajan käsityksiä ohjaajan rooleista ja informaaleista oppimistilanteista oppilaitoskontekstissa. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Väkevä, L. 2006. Teaching Popular Music in Finland: What's Up, What's Ahead? International Journal of Music Education, 24(2), 126–131.

Weimer, M. 2013. Learner-centered Teaching: Five Key Changes to Practice. John Wiley & Sons, Incorporated.

LOPS 2015 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, saatavissa <https://eperusteet.opintopolku.fi/beta/#/fi/lukiokoulutus/1372910/tiedot>

LOPS 2019 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, saatavissa <https://eperusteet.opintopolku.fi/beta/#/fi/lukiokoulutus/6828810/tiedot>

Musiikkiarkisto = <https://www.musiikkiarkisto.fi/arkisto/historia-info.php>, luettu 13.12.2021

OPH = Opetushallitus, www.oph.fi

TENK 2013 = Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. ISBN 978-952-5995-07-

7