

Oppijalähtöisyys pianonsoiton pedagogiikoissa
Näkökulmia populaari- ja klassisen musiikin
piano-opetuksen kehittämiseen

Tutkielma (kandidaatti)
29.07. 2019

Konsta Koskinen
Musiikkikasvatuksen aineryhmä
Taideyliopiston
Sibelius-Akatemia

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Oppijalähtöisyys pianonsoiton pedagogiikoissa	20
Tekijän nimi	Lukukausi
Konsta Koskinen	syys 2018
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
Tiivistelmä	
<p>Pianopedagogiikkaa on harjoitettu niin kauan kun on ollut pianomusiikkia. Perinteisen, klassisen pianopedagogiikan rinnalle on kehitetty viime vuosisadan aikana uusia pedagogisia näkökulmia. Vapaa säestys ja populaarimusiikin pedagogiikka eroavat perinteisestä pianopedagogiikasta monin tavoin, esimerkiksi oppimistapojen ja -tottumusten saralla.</p> <p>Tässä kandidaatintutkielmassa tutkin oppijalähtöisyyttä ja pianopedagogiikkaa oppijalähtöisyyden kontekstissa. Perehdyn erityisesti populaari- ja klassisen musiikin pianopedagogiikkaan ja siihen, miten oppijalähtöisyyttä on toteutettu kyseisissä pedagogiikan muodoissa.</p> <p>Tutkimuskysymykseni on:</p> <p>Miten musiikkikasvattaja voi toteuttaa oppijalähtöisyyttä klassisen musiikin ja populaarimusiikin pianopedagogiikoissa?</p> <p>Tutkimukseni avartaa populaari- ja klassisen musiikin pianopedagogiikan luonteita sekä tarjoaa näkökulmia niiden kehittämiseen. Tutkimuskirjallisuuden perusteella klassisen musiikin soitonopetus ymmärretään usein 'treenauttamisena' pikemmin kuin opetuksena, joka johtuu opetuksen painotuksen olevan teknisten elementtien kehittämisessä ja niiden soveltamisessa tulkintaan. Vapaan säestyksen pedagogiikan tavoitteena olla oppijalähtöistä, vaikka tiettyjen teknisten harjoitteiden osa on soitonopinnoissa huomattava. Tiedyt systemaattiset harjoitteet saattavatkin rajoittaa oppijan omien musiikillisten näkemysten kehittymistä.</p>	
Hakusanat	
klassinen musiikki, oppijalähtöisyys, pianopedagogiikka, populaarimusiikki	
Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään	
31.07. 2019	

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Keskeiset käsitteet.....	3
2.1 Oppijälähtöisyyden määritelmä	3
2.2 Populaarimusiikin pianopedagogiikka	5
2.3 Klassisen musiikin pianopedagogiikka	8
3 Tutkimusasetelma	11
3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys	11
3.2 Tutkimusmenetelmä.....	11
3.3 Tutkimusprosessi	11
3.4 Tutkimusetiikka	12
4 Tulokset ja johtopäätökset	13
4.1 Oppijälähtöisyys pianopedagogiikoissa tutkimuskirjallisuuteen perustuen.....	13
4.2 Näkökulmia populaari- ja klassisen musiikin piano-opetuksen kehittämiseen	14
5 Pohdinta	17
5.1 Yhteenveto	17
5.2 Luotettavuustarkastelu	18
5.3 Jatkotutkimusaiheet.....	19
Lähteet	20

1 Johdanto

Pianopedagogiikkaa on harjoitettu niin kauan kun on ollut pianomusiikkia. Oikeastaan, pianomusiikki käsittää myös tuotantoa ennen vasaramekanismin keksimistä 1700-luvulla, kuten barokin ajan musiikkia. Noin kolmensadan vuoden aikana kehittyneessä musiikinalassa on eri genrejä, joista tuoreimpina voidaan pitää populaarimusiikkia ja vapaata säestystä.

Perinteisen, klassisen pianopedagogiikan rinnalle on kehitetty viime vuosisadan aikana uusia pedagogisia näkökulmia. Vapaa säestys ja populaarimusiikki eroavat perinteisestä pianopedagogiikasta esimerkiksi oppimis- ja opetustapojen saralla. Klassisen musiikin soitonopetuksessa totuttua mestari-kisälli -asetelmaa on populaarimusiikin syntymän kautta haastettu uusilla pedagogisilla menetelmillä. Klassisen musiikin soitonopetus ymmärretään usein 'treenauttamisena' pikemmin kuin opetuksena johdettua opetuksen painotuksen olevan teknisten elementtien harjoittelussa niiden soveltamisesta tulkintaan. Populaarimusiikin luonteen vuoksi sen opetuksessa on ollut tiiviisti läsnä musiikin kuunteleminen, sen havainnointi ja kuulokuvan perusteella soittaminen. Vapaa säestys on nykyään tunnettu, vakiintunut populaarimusiikin pianopedagogiikan muoto Suomessa joka muodostuu ryhmäopetuksesta sekä yksityistunneista. Se on peräisin 1960-luvun Suomesta, jolloin myös oppijälähtöisyyden käsite oli keskeisessä roolissa pedagogiikan kentällä. Vapaan säestyksen tavoitteena on olla oppijälähtöistä ja opetukseen liittyvä olennaisesti pyrkimys oppilaiden ilmaisukykyyn vahvistamiseen, millä tähdätään monipuolisiin ja joustaviin musiikillisiin taitoihin.

Tutkitut oppijälähtöisyyden positiiviset vaikutukset opetukseen sekä omakohtainen kokemus tutkielmassani käsittelemistäni pedagogiikoista tekee aiheesta mielenkiintoisen. Noin 4-vuotiaasta asti käymilläni klassisen ja populaarimusiikin pianotunneilla sain hyvinkin erilaista opetusta. Osalle tunneista lähteminen oli välillä vaikeaa, sillä opetuksesta koki saaneensa enemmän negatiivisia kuin positiivisia kokemuksia. Osan tunneista teki mielekkäämmäksi se, että pystyi itse vaikuttamaan tunneilla opetettavaan materiaaliin. Myöhemmin aloin miettimään, mitkä tekijät vaikuttivat oppituntien mielekkyyteen sekä oppimiseeni.

Oppijälähtöisyyden periaatteisiin kuuluu, että oppilailla on henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet ja reagoiden omiin tarpeisiinsa he pystyvät oppimaan ja ohjaamaan omaa oppimistaan itse. (Holoboff 2015, 32.) Tutkielmassani perehdyn oppijälähtöisyyteen populaari- ja klassisen musiikin pianopedagogiikoissa.

Luvussa kaksi esittelen tutkielmani kannalta keskeiset käsitteet ja pohdin klassisen ja populaarimusiikin pianopedagogiikan luonteita. Luvussa kolme esittelen tutkimustehtäväni, tutkimuskysymykseni sekä kirjoitan tutkimusprosessistani. Luvussa neljä käsittelem tutkimukseni kannalta olennaisimpia tuloksia ja johtopäätöksiä. Luvussa viisi esittelen tutkielmastani yhteenvedon ja pohdin jatkotutkimusaiheita, sekä tarkastelen kriittisesti tutkielmani luotettavuutta.

2 Keskeiset käsitteet

Tässä luvussa esittelen tutkielmani tärkeimmät käsitteet, joita ovat oppijalähtöisyys, vapaan säestyksen ja populaarimusiikin sekä klassisen musiikin pianopedagogiikka. Perehdyn näiden pedagogiikkojen oppimisprosesseihin ja tarkastelen oppijalähtöisyyttä näissä pedagogiikoissa.

2.1 Oppijalähtöisyys (musiikki)kasvatuksessa

Yhdysvalloissa oppijalähtöisyyden käsitettä käytettiin 1900-luvun alussa konstruktivismiin yhteydessä. Perinteisen konstruktivistisen määritelmän mukaan oppilas oppii enemmän tekemällä ja kokemalla kuin observoimalla (Brown 2008, 30). Opettaminen on oppijalähtöistä kun opetuksen suunnittelu, opetustilanne ja arviointi keskittyy oppilaan tarpeisiin ja kykyihin. Opettaja hallitsee opetustilannetta yhdessä oppilaan kanssa ja sallii oppilaiden tutkailla, kokeilla ja keksiä ratkaisuja itse löytämiinsä ongelmiin. Tämä ei tarkoita sitä, että oppilas on täydessä kontrollissa, vaan pikemmin sitä, että oppilas voi vaikuttaa opetukseensa liittyviin päätöksiin. (Brown, 2008, 30–32). Oppijalähtöisyyden periaatteisiin kuuluu, että oppilaille on henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet ja reagoiden omiin tarpeisiinsa he pystyvät oppimaan ja ohjaamaan omaa oppimistaan itse. Konstruktivistinen teoria nojaa näihin periaatteisiin. Sen mukaan oppija tuo oppimistilanteeseen aiemman tietonsa ja kokemuspohjansa luodakseen uutta tietoa. (Holoboff, 2015, 32).

Oppijalähtöisessä opetuksessa oppilaat eivät ole riippuvaisia opettajista odottaen jatkuvasti ohjeistuksia, hyväksyntää, neuvoja tai ylistystä. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on kommunikointia, yhteistyötä ja yhdessä oppimista toisiaan auttaen. Ongelmatilanteen kohdatessaan oppilas pyrkii ensin selvittämään sen itse ennen kuin tukeutuu opettajan apuun. Painopiste on yhdessä oppimisessa oli kyse sitten pari- tai ryhmätyöskentelystä. Oppijalähtöinen oppimistilanne on tilanne, jossa oppilaiden tarpeet huomioidaan ja oppilaita kannustetaan osallistumaan oppimisprosessiin. Opettajan oleminen on oppimiseen avustamista, ja oppilaslähtöisessä tilanteessa opettaja on vain yksi oppivan joukon jäsenistä. (Jones 2007, 2).

Laura Huhtinen-Hildén ja Jessica Pitt tarjoavat kirjassaan *Taking A Learner-centred Approach To Music Education* (2018) kattavan analyysin oppijalähtöisyyden huomioimiseen musiikkikasvatuksessa. Huhtinen-Hildén ja Pitt (2018) kertovat, että oppijalähtöisyys on tärkeä teema musiikinopetuksessa. Oppijalähtöisyyden edistämiseksi musiikkikasvattajien tulisi uudelleenmuotoilla ideoita ja käsityksiä oppimisesta ja opettajan roolista musiikinoppimisprosessissa. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 2).

Kiinnittämällä huomio oppilaaseen ja niihin pedagogisiin toimintatapoihin, jotka edesauttavat oppimista johtavat kokonaisvaltaiseen, oppijalähtöiseen pedagogiikkaan. Opetuksen tarkastelemisen tämän näkökulman kautta voi nähdä avaavan uusia mahdollisuuksia oppimiseen ja tätä laajempaa perspektiiviä on tarkasteltu laajasti myös musiikkikasvatuksen tieteenalalla.. Oppijalähtöisen pedagogiikan voidaan nähdä olevan dialoginen prosessi joka johtaa sekä opettajan, että oppilaan oppimiseen. (Huhtinen-Hildén & Pitt, 2018, 6.) Reid (2001) huomauttaa, että päämäärinä soittamaan oppimisessa on muukin kuin vain soittotekniikan hallitseminen ja esiintyminen ja että opettajilla, jotka keskittyvät pelkästään oppilaiden suoritukseen ja onnistumiseen, on suppea käsitys instrumenttiopetuksesta ja he suhtautuvat välinpitämättömästi oppilaan kokonaisvaltaiseen oppimisen laatuun. (Reid, 2001, 3.)

Tavanomaisessa soitonopetustilanteessa opettaja on johtavassa roolissa ja oppilas nähdään alempiarvoisena, opettajasta riippuvaisena oppijana (Mackworth-Young, 1990, 74). Chengin ja Durrantin (2007) tutkimuksen mukaan keskustelun pohjautuvaan, oppilaslähtöiseen oppimiseen rohkaiseminen edesauttoi oppimista toisen asteen koulutuksessa. Oppilaslähtöisiä menetelmiä käytettiin rohkaisemaan, haastamaan, vahvistamaan kiinnostusta, luomaan vastuullisuutta ja itsenäistymistä ja luomaan myönteistä suhtautumista ja ilmapiiriä. Opettajalähtöiset menetelmät voivat kuitenkin olla tehokkaampia keinoja saavuttaa tiettyjä päämääriä ja tavoitteita eri oppilailla. Keskustelu opettajan ja oppilaan välillä voi lisätä nautinnollisuutta, kiinnostuneisuutta, myönteisiä asenteita, motivaatiota ja kehitystä ja vahvistaa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. (Cheng & Durrant, 2007, 194.) Vaihtoehtoisesta näkökulmasta tarkastellen musiikinopettaja on prosessin, joka johtaa tiettyyn tunnettuun päämäärään, keskiössä. On kuitenkin olemassa muitakin näkökulmia, tapoja ja tietoa, joita ei ole vielä tarkasteltu tutkimuksin. Yksi esimerkki näistä näkökulmista oppimiseen on sellainen, jossa

oppilas nähdään aktiivisena toimijana oppimisprosessissa, jossa huomioidaan oppijan kokemukset, kulttuurilliset taustatekijät, aika ja paikka, sekä sosiaalinen tilanne (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 12). Huhtinen-Hildén ja Pitt esittelevät oppijalähtöisen oppimistilanteen kaaviossa (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 56), jossa oppimistilanteen kaikki aspektit ovat yhdistettynä - pedagogin tieto, identiteetti ja herkkyys vaikuttavat kaikki tilanteen lähestymiseen, sekä opettajan että oppijan tunteet, arvot ja kokemukset oppimisesta vaikuttavat oppimisprosessiin (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 55).

2.2 Populaarimusiikin pianopedagogiikka

Inga Rikandi tarkastelee väitöskirjassaan "Negotiating musical and pedagogical agency in a learning community" (2012) vapaan säestyksen ryhmäopetusta musiikin-opettajakoulutuksessa. Vapaa säestys on oppilaslähtöinen pianonsoittoon perehtyvä oppiaine, jossa käsitellään muun muassa improvisointia ja korvakuulolta sekä sointumerkeistä soittamista (Rikandi 2012, 8).

Vapaa säestys on vakiintunut oppiaine suomalaisessa musiikinopetuksessa. Vapaa säestys käsitteenä voi olla harhaanjohtava, sillä oppiaine ei perehdy piano-opetukseen täysin vapaasti musiikillista tai genrellisistä rajoista, eikä se aina liity säestämiseen. Oppiaine on harjoitettavissa myös soolopianomuotoisena, jossa opetus keskittyy oppilaan improvisointi- sekä sovitustaitoihin (Rikandi 2012, 27). Vaikka käsite "vapaa" ei täysin sovi vapaan säestyksen määrittelemiseen, oppiaineessa tähdätään kuitenkin tulkinnallisiin vapauksiin (Rikandi 2012, 28.) Vapaan säestyksen tavoitteena on olla oppilaslähtöistä. Pyrkimys oppilaiden ilmaisukyvyyn vahvistamiseen on läsnä monissa oppiaineen harjoitteissa. Näillä harjoitteilla pyritään monipuolisiin, monialaisiin ja joustaviin musiikillisiin taitoihin, joihin kuuluu musiikin perustietojen ja -taitojen hallitseminen sekä kyky tuottaa ja muokata musiikkia ilman kirjoitettua sisältöä. Tiettyjen taitojen, kuten säestämisen, improvisoinnin ja korvakuulolta ja sointumerkeistä soittamisen kehittäminen on tärkeä osa vapaata säestystä (Rikandi 2012, 29). Vaikka vapaata säestystä ei ole rajattu mihinkään tiettyyn genreen tai musiikilliseen tyyliin, on opetuksen sisältö laajalti riippuvainen opettajan mieltymyksistä tai tottumuksista. Musiikinopettajakoulutuksessa vuodesta 1970 lähtien yleistynyt populaarimusiikki ja pop

ja rock genret ovat siten vaikuttaneet siihen sisältöön, jota vapaassa säestyksessä opetetaan (Rikandi 2012, 29).

Nykyään yleistyneiden vapaan säestyksen oppaiden ja oppikirjojen myötä on oppiaineessa painottunut tiettyjen rytmisten kuvioiden ja sointumerkkien harjoittelu (Rikandi 2012, 29). Vaikka harjoitteet ovat oleellinen osa vapaata säestystä, on tämä ilmiö johtanut kysymykseen kuinka hyvin oppijälähtöisyys toteutuu, kun painotetaan vain tiettyjä osa-alueita. Tietyillä systemaattisilla harjoitteilla voidaan saavuttaa nopeasti oppimistuloksia, mutta samalla se voi rajoittaa oppijan omien musiikillisten näkemysten kehittymistä (Rikandi 2012, 30). Rikandi tutkiikin, miten vapaan säestyksen opetuksessa sekä oppimisessa olisi mahdollista löytää suurin potentiaali oppijan taitojen vahvistamiseen ja yksilöllistämiseen.

Rikandi (2012) käsittelee vapaan säestyksen opetuksen suhdetta perinteiseen pianoopetukseen. Perinteisellä instrumenttiopetuksella viitataan mestari-kisälli -asetelmaan, jossa painopiste pidetään kirjoitetussa musiikissa, tekniikan opettamisessa ja musiikillisten perinteiden ylläpitämisessä. Tätä perinteistä pedagogiikkaa pidetään vakiintuneena, staattisena ja arvostettuna instrumenttipedagogiikan muotona länsimaalaisessa musiikinopetuksessa, eikä mestari-kisälli -asetelman kehittämisessä tai päivittämisessä ole nähty juuri saavutuksia (Rikandi 2012, 30). Vasta 1960-luvulla syntynyt vapaan säestyksen pedagogiikka haastoi perinteisen pianopedagogiikan erilaisilla työskentelytavoilla, jotka liittyivät improvisointiin ja korvakuulolta soittamiseen. Nämä vapaan säestyksen pedagogiikan muodot puuttuivat perinteisestä pianopedagogiikasta ja se muutti käsitystä muusikkoudesta sekä musiikinopetuksesta (Rikandi 2012, 31).

Rikandin mukaan vapaan säestyksen vastakkaisuus perinteisen pianopedagogiikan kanssa ilmeni myös tämän vuosituhaten alussa, kun vapaa säestys sai suosiota oppiaineena musiikkiopistoissa ja -kouluissa. Vapaan säestyksen sisällöt muokkautuivat oppijan tarpeiden ja kiinnostusten mukaisesti, toisin kuin perinteisessä pianopedagogiikassa. Tästä seurasi, että musiikkikouluissa tutustuttiin genreihin ja musiikkityyleihin perinteisen klassisen tradition ulkopuolelta (Rikandi 2012, 31).

Vapaa säestys haastaa musiikillisia ja pedagogisia perinteitä länsimaalaisessa taidemusiikissa keskittymällä niihin elementteihin ja näkökulmiin, jotka eivät kuulu niiden

olemassa olevien hierarkioiden kategorioihin, joissa ollaan totuttu muuttumattomuuteen. Vapaassa säestyksessä tulisi olla mahdollista tunnistaa pedagogisesti ongelmalliset kohdat ja heikkoudet. Ellei vapaan säestyksen pedagogista luonnetta ja sen menetelmiä pystytä hyödyntämään tehokkaasti, on mahdollista, että siihen suhtaudutaan vähempiarvoisena perinteiseen konservatoriopohjaiseen pedagogiikkaan verrattuna. (Rikandi 2012, 30–31.)

Rikandi näkee vapaan säestyksen ja perinteisen pianopedagogiikan suhteen mahdollisuutena herättää kysymyksiä ja kiinnittää huomiota pedagogisiin tapoihin, joita pidetään itsestään selvyyksinä. Hän huomauttaa, että vapaan säestyksen hyödyntäminen niin sanottuna siltana erilaisten musiikillisten ja pedagogisten tapojen ja harjoitteiden välillä on ratkaisevassa roolissa muun muassa Vivo Piano -kirjasarjassa. Tämä kirjasarja on tehty yhdistelemään ja integroimaan perinteistä pianopedagogiikkaa vapaaseen säestykseen (Rikandi 2012, 33–34.)

Sibelius-akatemian vapaa säestys on ikään kuin monipuolisten sekä perinteisten musiikillisten traditioiden risteyksessä. Vaikka vapaata säestystä pidetään omana pedagogiikan muotona ja sillä on omat tavoitteet, se on kuitenkin muotoutunut yhtä lailla niin perinteisen pianopedagogiikan, kuin ryhmäopetuksen sekä musiikkikasvatuksen tieteenalan vaikutuksessa. Vapaa säestys on näiden pedagogiikoiden ja kulttuuriperinteen summa, kuitenkin säilyttäen omat tavoitteensa opetusmuotona. (Rikandi 2012, 34).

Yhtälailla niin informaaliset harjoitteet, kun formaalit oppimismuodot ovat olleet mahdollisia populaarimuusikoille jo monta vuotta. Aikaisemmin monet populaarimusiikin ammattilaiset sekä amatöörit opettivat sivutoimisesti muusikonuran ohella, mutta nykyään monet populaarimuusikot hakevat pätevyyttä työllistyäkseen nimenomaan opetuslalla. Samoin kuin klassisen musiikin opetuksessa, oppilaiden muistikuvat populaarimusiikin opetuksesta keskittyivät osaksi tekniikan kehittämiseen harjoitteiden, kuten asteikkojen avulla ja osaksi nuotinluvun opetteluun. (Green 2002, 151).

2.3 Klassisen musiikin pianopedagogiikka

Pianomusiikin pedagogiikka oli keskellä kriittistä vuoropuhelua ja tieteellistä keskustelua 1800-luvun Euroopassa. 1800-luvun alun pianopedagogiikka koostui kahdesta hallitsevasta ajatusmallista, mekanistisesta sekä holistisesta, jotka juontuivat valaistumisen ja romantiikan filosofioista. 1800-luvun ensimmäisten vuosikymmenten pianooppaat koostuivat teknisistä ja suorittamiseen liittyvistä elementeistä. C. P. E. Bach kirjoitti vuonna 1753, että todellinen pianonsoittotaito riippuu kolmesta tekijästä, jotka ovat oikea sormijärjestys, hyvät koristeet ja hyvä suoritus. Tämän voi tulkita Bachin rohkaisevan pianopedagogiikan keskittyvän vain mekaanisiin elementteihin pianonsoitossa. Mekanistisen perinteen mukaan tekniikka oli ensimmäinen askel pianonsoitossa, joka tuli hallita ennen siirtymistä tulkinnallisiin elementteihin. Yksi ääripään esimerkki mekanistisen pedagogiikan perinteestä oli Friedrich Guthmann, joka esitti, että oppilaan tulisi harjoitella kahdeksasta kymmeneen kuukauteen sormiharjoituksia ennen siirtymistä teoksiin. Guthmannin pedagogiikka kehotti opettajia tukahduttamaan herkkyyden piano-oppilaita kohtaan ja olemaan jättämättä tilaa vuorovaikutukselle oppilaan kanssa. Guthmannin pedagogiikkaan kuului, että oppilasta syytettiin tekemistään virheistä. Tätä pedagogiikkaa harjoitettiin sukupolven ajan. (Laor, 2016, 6, 9–11.)

Yleisin opetusmuoto pianopedagogiikassa on yksilöopetus, mutta tavallista on myös kolmen tai useamman oppilaan ryhmäopetus varsinkin aloittelevilla oppilailla (Green 2002, 128). Ensimmäiset piano-opetuksen ryhmätunnit pidettiin Irlannissa noin vuonna 1815 saksalaisen Johann Bernhard Longierein toimesta. Myöhemmin monet muut 1800-luvun pianistit ja opettajat, kuten Franz Liszt, Frederic Chopin ja Clara Schumann, sisällyttivät ryhmäopetuksen pedagogiikkaansa kutsuen ryhmätunteja mestarikursseiksi. (Nyein 2016, 33). Ryhmäopetuksen hyödyt ovat opetustilanteen luonteessa, opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen kuluneessa ajassa ja oppilaiden motivoinnissa. (Maydwell 2007, 49). Green (2002) kertoo, että brittiläisessä soitonopetuksen ymmärretään usein olevan 'treenauttamista', enemmän kuin opetusta. Tämä johtuu siitä, että painotus opetuksessa on teknisten elementtien kehittämisessä ja niiden soveltamisessa herkkään tulkintaan. Oppilaiden oletetaan harjoittelevan säännöllisesti ja harjoitusrutiiniin kuuluu ohjelmiston lisäksi teknisiä harjoitteita, kuten asteikkoja ja arpeggioita. Keskeisin painopiste oppitunneilla on tekniikan ja ilmaisukyvyn

kehittäminen sekä repertuaarin laajentaminen kyseisellä instrumentilla. (Green 2002, 128.)

Airi Hirvonen (2003) on tutkinut klassisen musiikin pianopedagogiikkaa suomalaisen musiikkikasvatuksen kontekstissa. Hän kirjoittaa väitöskirjassaan Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi (2003) muun muassa soitonopettajan merkityksestä (Hirvonen 2003, 81). Klassisen musiikin pianopedagogiikka on siis perinteisesti yksilöopetusta, joka toimii mestari-kisälliperiaatteella, jossa kokeneempi ja taitavampi muusikko tai pianisti toimii opettajana oppilaalle. Yksilöllisessä soitonopetuksessa soitonopettajan ja oppilaan välinen suhde on useimmiten hyvin henkilökohtainen ja myönteinen vuorovaikutussuhde on ratkaisevan tärkeää opetuksen onnistumisen kannalta (Hirvonen 2003, 81). Opetustilanteen kuuluisi olla oppilaalle myönteinen kokemus, jossa oppilaan lähtökohdat ovat keskeisiä. Mackworth-Youngin (1990) mukaan emotionaaliset tekijät ovat erittäin tärkeitä. Jotta opetustilanne olisi erityisen onnistunut, opettajan kuuluisi pyrkiä ymmärtämään oppilaan tunteita sekä opetustilanteeseen vaikuttavia psykologisia tekijöitä. Tärkeää on myös, että oppilas tuntee olonsa turvaliseksi ja mukavaksi opetustilanteessa. Kun oppilas-opettajasuhde on myönteinen ja toimiva, oppilas helpommin luottaa opettajaan ja esittää luovia tulkintojaan opettajalle (Mackworth-Young 1990, 84–85).

Hirvonen (2003) kirjoittaa muutamien haastattelemiensa opiskelijoiden kielteisistä kokemuksista lapsuuden klassisen musiikin pianopedagogiikan soittotunneista. Opiskelijoille oli jäänyt epämiellyttäviä muistoja tunneista, joissa opettaja oli ollut välinpitämätön, vuorovaikutukseton tai liian tiukka. Myös innostavuuden ja onnistumiskokemuksien puute vaikutti kielteisesti oppilaiden kokemuksiin. Opettajan olisi tärkeä pyrkiä innostamaan oppilasta ja tarjota hänelle uusia haasteita. Oppilaan pitäisi pystyä luottamaan opettajan ammattitaitoon ja kokemukseen (Hirvonen 2003, 83-84). Hyvälle oppitunnille on ominaista se, että opettaja osaa neuvoa ja ohjata oppilasta juuri oikeaan suuntaan (Siebenaler 1997, 19). Opettaja pystyy tarjoamaan oppilaalle juuri ne työkalut, jolla oppilas pystyy kehittymään. Opettajan on siis oltava tarkkaavainen ja otettava huomioon oppilaiden erilaisuus. Tämä vaatii opettajalta paljon myötäelämisen kykyä sekä empaattisuutta (Hirvonen 2003, 84).

Myös klassisen musiikin pianopedagogiikka voidaan mieltää kokonaisvaltaisena vuorovaikutustapahtumana. Richter (1993) pitää soittamista instrumentin teknisen käsittelyn ja musiikillisen tulkinnan kokonaisuutena. Oppimisprosessiin kuuluu kuitenkin muitakin osa-alueita kuin soittimen tekninen käsittely. Motorisien taitojen lisäksi soittaminen voi vaatia fysiikan tarkoituksenmukaista hyödyntämistä, esimerkiksi hengittystä. Oppilaan kuuluisi kehittyä kuuntelemaan omaa soittoa ja pystyä kontrolloimaan sitä sekä elävöittää sitä emotionaalisesti tulkinnallisissa merkeissä. Tämän kaiken opettaminen vaatii soitonopettajalta paljon (Richter 1993, 487–488). Opettajan hyvä ammatti- ja opetustaito ovat tärkeitä oppilaan kehittymisen kannalta. Mikäli opettaja ei ole tarpeeksi ammattitaitoinen eikä huomaa oppilaan lahjakkuutta tai osaa opettaa, opettaja voi olla oppimiselle jopa jarruna ja vaikuttaa kielteisesti oppilaan motivaatioon. Opettajan kuuluisi silloin pystyä ohjaamaan oppilas toiselle, kokeneemmalle tai erilaiselle pedagogille (Hirvonen 2003, 85). ”Toimintaansa tutkivan opettajan tulisikin olla kriittinen ja itseään kehittävä” (Lahdes & Kari 1994, 56-57). Opettaja voi joutua vaatimaan itseltään suuriakin ponnistuksia pyrkiäkseen tällaisiin toimintamalleihin. Itseään ja pedagogisia menetelmiä kehittäessään opettajan kuuluisi osaksi tukeutua didaktisen tutkimuksen tuottamaan tietoon. Hirvonen korostaa empatian merkitystä, sillä empaattisella opettajalla on opetustilanteessa mahdollisuus huomioida oppilaan tunteet ja reagoida niihin (Hirvonen 2003, 84).

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtävän ja -kysymyksen, valitsemani tutkimusmenetelmän ja kerron tutkimusprosessista.

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tutkimustehtävänäni on selvittää, miten oppijalähtöisyyttä toteutetaan pianopedagogiikan eri muodoissa. Tutkin, miten eri menetelmiä voidaan käyttää tehostamaan oppijan oppimista ja omaksumista, sekä kuinka oppijan omat mielenkiinnonkohteet ovat läsnä näissä prosesseissa.

Tutkimuskysymykseni on:

Miten musiikkikasvattaja voi toteuttaa oppijalähtöisyyttä klassisen musiikin ja populaarimusiikin pianopedagogiikoissa?

3.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkielmani on systemaattinen kirjallisuuskatsaus, jossa on laadullinen painotus. Kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on perehtyä tutkimuksen kannalta olennaiseen kirjallisuuteen ja näyttää, mistä näkökulmista asiaa on tutkittu aikaisemmin. Kirjallisuuskatsauksessa on pyrittävä tuomaan esille tutkimusaiheeseen liittyvät keskeiset näkökulmat, metodiset ratkaisut ja eri menetelmin saavutetut tärkeimmät tutkimustulokset. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2000, 108).

3.3 Tutkimusprosessi

Aiheeni rajautui omien mielenkiintojeni perusteella. Kandidaatintutkielmani lähteinä olen käyttänyt väitöskirjoja, tieteellisiä artikkeleita sekä vertaisarvioituja artikkeleita. Tutkielmani lähteet on haettu virallisista tiedonhakupalveluista, kuten uniarts.finna.fi ja ebsco-tietokanta sekä scholar.google.com.

Käytin lähteiden etsinnässä seuraavia hakusanoja ja niiden yhdistelmiä: oppijalähtöisyys (learner-centered / learner-centred / student-centered / student-centred / pupil-centered / pupil-centred), pianopedagogiikka (piano pedagogy), populaarimusiikki (popular music), perinteinen (traditional), klassinen (classical).

Kokosin aineiston kansioihin kannettavalle tietokoneelleni sen perusteella, mihin aihepiireihin lähteet liittyivät. Järjestin väitöskirjat ja vertaisarvioidut artikkelit omiin kansioihinsa aakkosjärjestykseen. Silmäilin ensin lähteet läpi tarkoituksena selvittää mitkä asiat lähteissä oli tutkimustehtäväni ja -kysymykseni kannalta olennaisia. Keräsin englanninkielisistä lähteistä otteita macbookin muistiinpanoihin, joita käänsin päätöksissä. Referoin myös pidempiä pätkiä tutkielmani kannalta olennaisimmista lähteistä.

Aineistoni laatu ja hyödyllisyys tutkielmaani ajatellen vaihteli paljon. Jouduin hylkäämään osan aineistosta, sillä useissa lähteissä esiteltiin vain tiettyjä tapauskohtaisia esimerkkejä pedagogiikoista ja niiden toteutuksesta. Suurin osa hyödyllisistä lähteistä oli väitöskirjoja tai tieteellisiä artikkeleita.

Sain myös paljon tukea seminaariryhmältäni ja apua kriittisiltä tutkijakollegoilta sekä ohjaajaltani, mikä edesauttoi tutkielmani valmistumista.

3.4 Tutkimusetiikka

Pyrin noudattamaan tutkielmassani Tutkimuseettisen Neuvottelukunnan (TENK) määrittelemää hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK, 2012). Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu muun muassa rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus aineiston käsittelyssä. Pyrin analysoimaan aineistoani jatkuvasti välttääkseni epäluotettavat lähteet.

4 Tulokset ja johtopäätökset

Tässä luvussa esittelen tutkielmani kannalta olennaisimmat tulokset ja tutkimuskirjallisuuteen perustuvia näkökulmia piano-opetuksen kehittämiseen.

4.1 Oppijälähtöisyys pianopedagogiikoissa tutkimuskirjallisuuteen perustuen

Niin vapaan säestyksen oppiaineessa, kun populaarimusiikin pianopedagogiikassa yleensä keskitytään paljolti improvisointiin, korvakuulolta sekä sointumerkeistä soittamiseen. (Rikandi 2012, 8). Harjoitteissa pyritään monipuolisiin musiikillisiin taitoihin, mihin kuuluu tavoite kehittää oppilasta itsenäisempään suuntaan musiikin soittajana ja sen tekijänä sen lisäksi, että oppilas hallitsee musiikin perustiedot ja -taidot. Oppijälähtöisyys voi olla läsnä opeteltavan materiaalin valinnassa, oppijan omissa mieltymyksissä tai ihanteissa. Se, miten hyvin oppijälähtöisyys toteutuu populaarimusiikin pianopedagogiikassa jää pitkälti opettajan vastuulle. Muun muassa musiikinopettajakoulutuksessa vuodesta 1970 lähtien yleistynyt populaarimusiikki ja pop ja rock genret vaikutti paljon sisältöön, jota vapaassa säestyksessä opetetaan (Rikandi 2012, 29.) Vaikka esimerkiksi vapaan säestyksen pianopedagogiikassa olisi mahdollista seurata tiiviisti oppijan intressejä, on kuitenkin tiettyjen teknisten harjoitteiden osa soitonopinnoissa huomattava. Samoin kuin klassisen musiikin opetuksessa, oppilaiden muistikuvat populaarimusiikin opetuksesta keskittyivät osaksi tekniikan kehittämiseen harjoitteiden, kuten asteikkojen avulla ja osaksi nuotinluvun opetteluun. (Green 2002, 151.) Tietyt systemaattiset harjoitteet saattavatkin rajoittaa oppijan omien musiikillisten näkemysten kehittymistä. Populaarimusiikin pianopedagogiikan ja vapaan säestyksen tavoite olla oppijälähtöistä (Rikandi 2012, 29.) viestii siitä, ettei oppilaiden omaa luovuutta rajata vaan sitä pyritään hyödyntämään opinnoissa.

Klassisen musiikin pianopedagogiikka perehtymääni tutkimuskirjallisuuteen pohjaten on perinteisesti yksilöopetusta, joka toimii mestari-kisälliperiaatteella (Hirvonen 2003, 81). Greenin (2002) mukaan brittiläinen soitonopetus ymmärretään usein 'treenauttamisena' pikemmin kuin opetuksena, joka johtuu opetuksen painotuksen olevan teknisten elementtien kehittämisessä ja niiden soveltamisessa tulkintaan. Keskeisin painopiste oppitunneilla on tekniikan ja ilmaisukyvyn kehittäminen ja repertuaarin

laajentaminen (Green 2002, 128). Oppimisprosessiin kuuluu kuitenkin myös muita osa-alueita kuin soittimen tekninen hallitseminen. Oppilaan kuuluisi kehittyä kuuntelemaan omaa soittoansa ja pystyä kontrolloimaan sitä, sekä elävöittää sitä emotionaalisesti. Tämän kaiken opettaminen vaatii soitonopettajalta paljon (Richter 1993, 487-488). Opettaminen on oppijalähtöistä kun opetuksen suunnittelu, opetustilanne ja arviointi keskittyy oppilaan tarpeisiin ja kykyihin. Oppilaslähtöiseen opetukseen kuuluu olennaisesti, että opetus sallii oppilaiden tutkailla, kokeilla ja keksiä ratkaisuja itse löytämiinsä ongelmiin (Brown 2008, 30-32). Klassisen pianopedagogiikan haasteita onkin löytää nämä tilanteet, joissa opettaja voi parhaansa mukaan olla tukena ja edistää oppimista oppijalähtöisessä opetustilanteessa. Hirvosen (2003) mukaan mikäli opettaja ei ole tarpeeksi ammattitaitoinen eikä huomaa oppilaan lahjakkuutta, opettaja voi olla oppimiselle jopa jarruna ja vaikuttaa kielteisesti oppilaan motivaatioon (Hirvonen 2003, 85). Kehittyäkseen opettajan tulisi osaksi tukeutua didaktisen tutkimuksen tuottamaan tietoon. Oppilaan tulisi pystyä luottamaan opettajan ammattitaitoon. Hyvälle oppitunnilla onkin ominaista se, että opettaja osaa neuvoa ja ohjata oppilasta juuri oikeaan suuntaan ja tarjoamaan ne työkalut, joilla oppilas pystyy kehittymään (Hirvonen 2003, 84).

4.2 Näkökulmia populaari- ja klassisen musiikin piano-opetuksen kehittämiseen

Pianopedagogiikka on yksityis- ja ryhmäopetuksessa tapahtuvaa ammattimaista piano-opetusta koulutilanteessa tai muualla. Pianopedagogiikka toimialana kehittää ammattimaista piano-opetuksen osaamista sekä tarjoaa asiantuntijuutta alan harjoittajille. Hyvä opettaja pitää oppimisprosessissa saavutettua tulosta yhtä tärkeänä kuin itse prosessia. Ideaalitulanteessa oppiminen on yhdistelmä prosessipainotteista ja tuloshakuista oppimista, jossa opettaja täydentää yksityistunneilla oppimista ylimääräisillä opinnoilla, kuten ryhmätunneilla. (Nyein 2016, 13).

Suurimmalla osalla oppitunneista oppilas soittaa ja esittää harjoittelemaansa materiaalia, jota opettaja kritisoi ja arvioi. (Nyein 2016, 22.) Yksityistuntien hyöty ja tehokkuus liittyy oppilaan ja opettajan väliseen tiiviiseen kontaktiin opetustilanteessa. Yksityistunnilla oppilas saa täyden huomion opettajalta ja kykenee keskustelemaan kahden kesken oppimastaan materiaalista. (Bastien 1988, 29). Ryhmäopetuksen hyödyt ovat opetustilanteen luonteessa, opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen kuluneessa ajassa

ja oppilaiden motivoinnissa. (Maydwell 2007, 49). Kuitenkin, ellei (vapaan säestyksen) ryhmäopetuksen pedagogista luonnetta ja sen menetelmiä pystytä hyödyntämään tehokkaasti, on mahdollista, että siihen suhtaudutaan vähempiarvoisena perinteiseen konservatoriopohjaiseen pedagogiikkaan verrattuna. (Rikandi 2012, 30–31.)

Pianopedagogiikkaa voisi kehittää integroimalla populaarimusiikin ja klassisen pianopedagogiikan opetustraditioita keskenään. Oppijalähtöisiä opetustapoja tulisi tutkia eritoten klassisen musiikin pianopedagogiikassa, jossa on aikaisemmin ja myös vielä 2000-luvulla ollut taipumus ajautua mestari-kisälli-asetelmalle tyypilliseen pedagogiikkaan opetustilanteessa. Sekä populaarimusiikin, että klassisen musiikin pianopedagogit voisivat kehittää pedagogiikkaansa tutustumalla itselle vieraisiin pedagogiikoihin ja näin syventää tietämystään pianomusiikista ja oppimisesta. Kun omat kokemukset ja pedagoginen tietotaito liitetään oppijalähtöisyyden näkökulmiin, voidaan päästä parempiin oppimistuloksiin.

Sami Paavola, Lasse Lipponen ja Kai Hakkarainen (2004) esittelevät erilaisia näkökulmia oppimiseen kolmen vertauksen kautta; oppiminen tiedon hankintana, oppiminen sosiaaliseen yhteisöön osallistumisena ja oppiminen tiedon luomisena. Kolmas, tiedon luominen, sisältää elementtejä molemmista edellisistä, yhdistettynä tiedon luomiseen yhteisössä. Oppiminen käsitteellistettynä yhteisöllisen tiedon luomisena on hyvä tapa ymmärtää oppijalähtöisyyttä musiikkipedagogiikassa, jossa jokainen oppimisprosessi voi olla jonkun uuden tiedon luomista. (Paavola ym. 2004, 557; 569). Myös Biesta (2013) näkee opetuksen olevan dialoginen prosessi ja huomauttaa, että opetus sisältää aina riskejä ja sen takia heikkouksia. Oppimisprosessin ennalta-arvaamattomuus ja tilannesidonnaisuus vaatii pedagogista herkkyyttä ja havaintokykyä, jotta voidaan ymmärtää ja tunnistaa prosessin potentiaali sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta (Biesta 2013, 1–9). Oppijalähtöisyys tukee oppimista pianopedagogiikassa, kun oppilas on mukana suunnittelemassa opetusta ja rakentamassa osaamistaan yhdessä kokeneemman opettajan kanssa. Hyvä opettaja tunnistaa asiat, jossa oppilas tarvitsee enemmän huomiota ja ohjaa opetustilannetta kuitenkin ottaen oppilaan muut tarpeet huomioon. Oppijalähtöisen pedagogiikan kautta oppilaat kehittyvät itsenäisiksi, luoviksi ajattelijoiksi. (Brown 2008, 33.)

5 Pohdinta

Tässä luvussa esittelen tutkielmani yhteenvedon, luotettavuustarkastelun sekä pohdin jatkotutkimusaiheita.

5.1 Yhteenveto

Tässä tutkielmassa tutkin, millä tavoin oppijalähtöisyyttä on toteutettu ja voidaan toteuttaa pianopedagogiikoissa. Tarkastelen oppijalähtöisyyttä erityisesti klassisen ja populaarimusiikin pianopedagogiikoissa ja sitä, minkälainen rooli sillä on kyseisten genrejen opetuksessa.

Tutkimustehtävänäni oli selvittää, miten oppijalähtöisyys toteutuu pianopedagogiikan eri muodoissa ja miten soitonopettaja tai musiikkikasvattaja voi toteuttaa sitä eri piano-opetustilanteissa.

Tutkimuskysymykseni oli:

Miten musiikkikasvattaja voi toteuttaa oppijalähtöisyyttä klassisen musiikin ja populaarimusiikin pianopedagogiikoissa?

Tuoreemmista ja enemmän tutkituista populaarimusiikin ja vapaan säestyksen piano-opetuksen pianopedagogiikan muodoista löytyi enemmän tutkimustietoa, kuin klassisen musiikin pianopedagogiikasta. Vapaa säestys oppiaineena on melko uusi ja se on myös muodostunut perinteisen pianopedagogiikan, ryhmäopetuksen ja musiikkikasvatuksen tieteenalan vaikutuksessa. Näin ollen vapaan säestyksen pedagogiikan menetelmät ja sen opetuksen toimintatavat ovat todennäköisesti olleet oppijalähtöisyyden periaatteisiin nojaavia. Vapaan säestyksen tavoitteena on olla oppijalähtöistä ja sen opetuksen lähtökohdat on osittain oppijalähtöisyydessä. Klassisen musiikin pianopedagogiikkaa käsittelevässä aineistossani oli vähemmän viitteitä oppijalähtöisyyden toteutumisesta oppiaineesta, joka saattoi johtua aineiston vanhuudesta. Oppijalähtöisyys voi olla läsnä opeteltavan materiaalin valinnoissa, oppijan omissa mieltymyksissä tai ihanteissa. Se, miten oppijalähtöisyys toteutuu populaarimusiikin tai klassisen musiikin pianopedagogiikassa jää pitkälti opettajan vastuulle.

Tiettyjen oletusten ja arvojen kyseenalaistaminen musiikkikasvatuksessa on johtanut monien vakiintuneiden musiikinopetuksen ajattelutapojen haastamiseen. Oppijälähtöisyyden analysointia tarvitaan, jotta sen keinoja voidaan soveltaa muuhun käytännönläheiseen pedagogiseen tietoon. On esimerkkejä opetustilanteista, joissa opetus nähdään suorien ohjeiden antona ja joissa oppiminen nähdään ennaltamäärätyinä ja johtuvana vain ohjeidenannon seurauksina. Vaikka näitä esimerkkejä on haastettu tutkijoiden ja ammatinharjoittajien puolesta, ei ole löytynyt sopivaa tapaa yhdistää tutkusti toimivaa pedagogista runkoa sekä oppijälähtöistä musiikkikasvatusta. Sekä opettajaksi harjoittelevat, että opettajan ammatissa työskentelevät ihmiset ovat jatkuvassa prosessissa oppiakseen lisää tai saavuttaakseen ymmärrystä opetuksesta. He reflektivat jatkuvasti toimintaansa yhteisössä, joka sisältää sekä oppijat että opettajakollegat. (Huhtinen-Hildén & Pitt, 2018, 7.) Hyvän opetustilanteen tunnistaminen voi olla yksinkertaista. Opettajan kokemus ja luova sekä positiivinen ilmapiiri oppimistilanteessa voi olla helppo havainnoida. Vaikeampaa voi olla tunnistaa ja erotella pedagogiset osatekijät, jotka vaikuttaa siihen, onko opetus tehokasta ja erityisen ammattitaitoista. Nämä vaikeammin eroteltavat osatekijät, kuten tilanteessa läsnäolo, herkkyys ja ajattelu, on kuitenkin ymmärrettävissä, kehitettävissä ja mahdollista käyttää jokaisessa pedagogian muodossa. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 55). Populaari- ja klassisen musiikin pianopedagogiikan menetelmien tutkiminen ja niihin perehtyminen on tärkeää, jotta opetusta voidaan kehittää. Oppijälähtöisyydellä on osansa pedagogiikkojen kehittämisessä ja sitä kuuluisikin tutkia enemmän näiden pianopedagogiikoiden kontekstissa, jotta Suomi olisi jatkossakin edelläkävijä eri genrejen yhdistäjänä. Pianopedagogiikkaa on mahdollista kehittää oppijälähtöisempään suuntaan, mutta se vaatii opettajilta pedagogista herkkyyttä ja laajaa tietämystä erilaisista pedagogisista menetelmistä.

5.2 Luotettavuustarkastelu

Tutkielmani kannalta luotettavuustarkastelu on hyödyllinen, sillä osa aineistostani oli vanhahkoja artikkeleita ja paikallisia tilanteita käsitteleviä tutkimuksia.

Aineistoa etsiessäni huomasin, että erityisesti klassisen musiikin pianopedagogiikkaan syventyvää tutkimuskirjallisuutta on varsin haastava löytää. Osa löytämästäni

aineistosta oli vanhaa ja epäselvää tekstiä, mikä teki aineistosta käyttökelvotonta. Myös oppijalhtëisyyttä käsitteleviä lähteitä etsiessäni panin merkille, että oppijalhtëisyyden käsitteestä on englannin kielellä monia variaatioita. Pysin käyttämään mahdollisimman monia hakusanayhdistelmiä, jotta saisin parhaat tulokset. Pysin selvittämään ensimmäisenä aineistosta missä se oli tehty ja kenen toimesta ja arvioimaan sen käyttökelpoisuuden.

5.3 Jatkotutkimusaiheita

Jatkossa samaa aihetta voisi tutkia käytännössä – kuinka oppijalhtëisyyttä sovelletaan nykypäivän pianopedagogiikoissa. Kiinnostavaa olisi myös tutkia, miten eri genreille tyypillisiä pedagogisia piirteitä voisi yhdistää. Olisi myös mielenkiintoista selvittää, miten oppilaat kokevat oppijalhtëisyyden hyödyt ja haitat eri pedagogiikoissa.. Jatkotutkimusaiheita voisi toteuttaa esimerkiksi haastattelemalla populaari- ja klassisen musiikin piano-opetusta opiskelleita tai toimintatutkimuksena.

Lähteet

- Bastien, James. W. (1988). *How to teach piano successfully*. Third Edition. California: Nei/A Kjos, Jr., Publishers. 29.
- Brown, J. 2008. Student-Centered Instruction: Involving Students in Their Own Education. *Music Educators Journal* 5/2008. 30–33.
- Cheng, K-W. & Durrant, C. 2007. An Investigation Into Effective String Teaching In a Variety of Learning Contexts: A Single Case Study, 192–194.
- Hirvonen, A. 2003. Pikkupianisteista Musiikin Ammattilaisiksi.
- Holoboff, J. 2015. Building Ideas for Student-Centered Musical Learning. *Canadian Music Educator*.
- Huhtinen – Hildén, L. & Pitt, J. 2018. Taking A Learner-Centred Approach to Music Education: Pedagogical Pathways.
- Jones, L. 2007. *The Student-Centered Classroom*. Cambridge University Press.
- Lahdes E & Kari J (1994) Didaktiikka kasvatustieteen osa-alueena ja sen keskeiset teorianmallit. Teoksessa: Kari J (toim) (1994) *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. WSOY, Juva, s 10–63.
- Laor, L. 2016. “In Music Nothing Is Worse Than Playing Wrong Notes”: Nineteenth-Century Mechanistic Paradigm of Piano Pedagogy. *Journal in Historical Research in Music Education*.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Nyein A. C., 2016. A Case Study Exploring Piano Pedagogy in Yangon, Myanmar.

- Mackworth-Young L (1990) Pupil-centered learning in piano lessons: An Evaluated action-research programme focusing on the psychology of the individual. *Psychology of music* 18(2): 112–139.
- Maydwell, F. (2007). *Piano teaching: A guide for nurturing musical independence*. New Arts Press of Perth.
- Richter C (1993) Der Instrumental-(Vokal-)Lehrer. In: Richter C (Ed) *Handbuch der Musikpädagogik*. Band 2. Bärenreiter, Kassel, p 487–520.
- Rikandi, I. 2012. Negotiating Musical and Pedagogical Agency in a Learning Community – A Case of Redesigning a Group Piano Vapaa Säestys Course in Music Teacher Education.
- Siebenaler DJ (1997) Analysis of teacher-student interactions in the piano lessons of adults and children. *Journal of research in music education* 45(1): 6–20.
- TENK 2014. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>, luettu 15.8.2014.