

# **"Jos sä tykkäät siitä biisistä nii sit siit tulee paljon parempi fiilis"**

**Kahdeksaslukkalaisten oppilaiden näkemyksiä oppijakeskeisen  
pedagogiikan mukaisesta musiikinopetuksesta**

Tutkielma (Maisteri)

31.1.2023

Nuppu Sihvo

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p><b>Tutkielman nimi</b></p> <p>”Jos sä tykkäät siitä biisistä nii sit siit tulee paljon parempi fiilis” Kahdeksaluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisesta musiikinopetuksesta.</p>	<p><b>Sivumäärä</b></p> <p>70</p>
<p><b>Tekijän nimi</b></p> <p>Nuppu Sihvo</p>	<p><b>Lukukausi</b></p> <p>Kevät 2023</p>
<p><b>Aineryhmän nimi</b></p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) kuvaama oppimiskäsitys on monilta osin linjassa oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisten lähestymistapojen kanssa. Siinä oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka tekee yhteistyötä muiden kanssa. Lisäksi muun muassa oppimaan oppimisen taidot käsitetään tärkeinä ja oppimisprosessiin painottuminen olennaisena. Tämän maisterintutkielman tarkoituksena on avata oppilaiden näkemyksiä muun muassa edellä mainituista oppijakeskeiseen pedagogiikkaan liittyvistä teemoista. Tutkimuskysymykseni on:</p> <p style="padding-left: 40px;">Millaisia näkemyksiä haastateltavilla oppilailla on oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisesta musiikinopetuksesta?</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto on kerätty haastattelemalla ryhmässä neljää kahdeksaluokkalaista nuorta eräässä pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa peruskoulussa. Olen tutkimuskysymykseni kohdalla kiinnostunut erityisesti siitä, kokevatko oppilaat oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisen musiikinopetuksen mielekkäänä. Tarkastelen musiikinopetuksen sisällä muun muassa oppilaiden yksilöllistä huomioimista, oppimista ja vuorovaikutusta. Opettajan rooli on näissä kysymyksissä olennainen.</p> <p>Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu aiempiin oppijakeskeisyyttä käsitelleisiin tutkimuksiin. Oppijakeskeisyyttä alustan avaamalla konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja erityisesti yhden sen alasuuntauksen, sosiokonstruktivismin, merkityksiä.</p> <p>Tutkimukseni perusteella oppilaat kokevat oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisen musiikinopetuksen pääosin mielekkäänä. Oppimiseen liittyvissä näkökulmissa heidän näkemyksensä olivat eniten oppijakeskeisen pedagogiikan periaatteista eriäviä. Esimerkiksi reflektointia ei nähdä tärkeänä, eikä oppimisen merkitys musiikintuntien konteksteissa ole selvä. Yksiselitteisimmin linjassa olivat yksilölliseen huomioimiseen liittyvät teemat kuten mielenkiinnon kohteiden huomioiminen, erilaisten taitotasojen huomioiminen ja arviointi.</p> <p>Tutkimukseni avaa näkökulmia oppijakeskeisen pedagogiikan mahdollisuuksiin peruskoulumaailmassa ja erityisesti musiikintunneilla. Tutkimuksessani tuli ilmi, että sitä myötä, kun oppilas tulee itse huomioiduksi tunneilla yksilönä sekä suhteessa omaan työpanokseen että suhteessa omiin mielenkiinnon kohteisiin ja oppimisen tapoihin, tunneille tuleminen tuntuu mielekkäämmältä. Oppilaiden näkemykset vahvistivat tutkimuskirjallisuuden perusteella muodostunutta näkemystä siitä, että oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisen musiikinopetuksen suunnitteleminen vie paljon aikaa, ja tuntisuunnitelmilta vaaditaan mukautumiskykyä.</p>	
<p><b>Hakusanat:</b> oppijakeskeisyys, sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, peruskoulu, musiikkikasvatus</p>	
<p><b>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään 30.1.2023</b></p>	

# Sisällys

Sisällys .....	3
1 Johdanto .....	5
2 Käsitteellinen viitekehys .....	9
2.1 Konstruktivistisesta sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen .....	9
2.2 Oppijakeskeinen pedagogiikka.....	12
2.2.1 Oppijakeskeinen peruskoulun musiikinopetus .....	14
2.2.2 Oppijakeskeinen opettaja.....	17
3 Tutkimusasetelma .....	22
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	22
3.2 Laadullinen tapaustutkimus.....	22
3.3 Nuoret tutkimuksen kohteena.....	24
3.4 Ryhmähaastattelu aineistonkeruumenetelmänä .....	25
3.5 Aineiston analyysi .....	27
3.6 Tutkimusetiikka.....	29
4 Tulokset.....	31
4.1 Aineiston esittely ja valinnainen musiikki .....	31
4.2 Oppilas yksilönä musiikintunneilla .....	32
4.2.1 Oppilaan mielenkiinnon kohteiden huomioiminen ja valinnan vapaus.....	32
4.2.2 Eri taitotasojen huomioiminen.....	36
4.2.3 Näkemyksiä arvioinnista .....	38
4.3 Näkökulmia oppimiseen.....	40
4.3.1 Oppiminen musiikintuntien kontekstissa.....	40
4.3.2 Oppilaan aktiivisuus ja vastuu oppimisesta.....	43
4.4 Vuorovaikutus ja yhdessä oppiminen musiikintunneilla.....	45
4.4.1 Toimivan yhdessä oppimisen edellytykset .....	45

4.4.2 Turvallisen ilmapiirin rakennuspalikoita.....	48
4.4.3 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus .....	51
4.4.4 Kannustava opettaja.....	54
5 Pohdinta.....	56
5.1 Johtopäätökset .....	56
5.2 Luotettavuustarkastelu.....	62
5.3 Tulevia tutkimusaiheita .....	64
Lähteet.....	66

# 1 Johdanto

”Millaista on olla yksilö, joka oppii jotain tärkeää?” Edellä olevan kysymyksen esittivät Rogers ja Freiberg (1994, 172) kannustaessaan pedagogeja suhtautumaan oppilaisiinsa ennen kaikkea empaattisesti. Tähän kysymykseen kiteytyvät oman opettajuuteni ydinkysymykset. Olen usein opintojeni aikana huomannut pohtivani, mitä ihminen vaatii oppiakseen, ja mikä opettajan rooli on oppilaan oppimisprosesseissa. Myös se, mitä oppiminen ja erityisesti syvä, merkityksellinen oppiminen tarkoittaa, on haastanut minua pedagogina. Kuinka ottaa jokaisen oppilaan yksilöllisyys huomioon sekä opetustilanteessa että tunteja suunnitellessa, ja mikä määrä yksilöllistä huomioimista on tarkoituksenmukaista?

Tässä maisterintutkielmassa tutkin kahdeksaluokkalaisten musiikin valinnaisryhmäläisten näkemyksiä oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisesta musiikinopetuksesta. Vaikka oppijakeskeinen pedagogiikka on viime vuosina noussut yhä keskeisemmäksi kasvatuksen näkökulmaksi, sitä on tutkittu Suomessa verrattain vähän. Pidän tärkeänä, että erityisesti kasvatuksen kentällä kuullaan myös nuorten ajatuksia, sillä he ovat kasvatuksemme kohteena. Oppilaiden näkemykset ovat tämän tutkimuksen erityinen anti musiikkikasvatuksen kentälle, koska tutkimusta on tehty ja tehdään usein opettajan näkökulmasta. Haluankin pureutua aiheeseen oppilaiden näkemysten kautta, koska oppilaiden ”ääni” jää alamme tutkimuksessa herkästi syrjään. Nuorten näkemysten kuuleminen on siksikin tärkeää, että heille olisi mahdollista tarjota heidän tarpeisiinsa vastaavaa opetusta. On huomionarvoista, että nuori viettää koulussa huomattavan osan arjestaan.

Tämän tutkimuksen keskeisin käsite, oppijakeskeinen pedagogiikka, nojaa sosiokonstruktivistisiin oppimiskäsityksiin. Sosiokonstruktivistiset oppimiskäsitykset taas kuuluvat konstruktivististen oppimiskäsitysten suuntauksiin. Sosiokonstruktivististen teorioiden taustalla on näkemys siitä, että oppiminen on tiedon rakentamista ja erottamaton osa vuorovaikutuksellisia ja sosiaalisia kytköksiään (Siljander 2014, 217). Tiedon rakentuminen ja siihen painottuvat oppimiskäsitykset korostuivat 1980- ja 1990-luvuilla vastalauseena behavioristiselle oppimiskäsitykselle (emt., 215). Tätä murrosta behavioristisesta konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin on nimitetty jopa kognitiiviseksi vallankumoukseksi (Tynjälä 1999, 21). Esittelen sosiokonstruktivistisia oppimiskäsityksiä ja niiden yhteyttä oppijakeskeiseen pedagogiikkaan tarkemmin luvussa 2.

Oppijakeskeinen pedagogiikka on siis jossain määrin uusi ilmiö koulutuksen kentällä. Sekä konstruktivisen että oppijakeskeisen pedagogiikan on kuitenkin sanottu ottaneen jalansijaa myös musiikkikasvatuksen alalla viime vuosikymmeninä. Musiikkikasvatuksessa oppijakeskeiseen ajattelutapaan siirtyminen on ollut hitaampaa kuin muilla kasvatuksen aloilla johtuen musiikin esittävästä luonteesta erityisesti bändi-, orkesteri- ja kuorokokoonpanoissa, joissa ohjaajalla on selkeä rooli (Guzzetta 2020, 267). Oppijakeskeisyys ymmärretään terminä herkästi väärin, minkä takia sen määrittelemine on tärkeää (Weimer 2013, ix).

Oppijakeskeisen pedagogiikan keskeiset teemat kuten oppimisen prosessiluonne, merkityksellisyys, yhteisöllisyys ja yksilöllisyys sisältyvät myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014, 17), joka perustuu selvästi konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin perustuen pidän valitsemääni teoreettista viitekehystä nykyiselle ajankuvulle erityisen sopivana ja perusteltuna. Oppijakeskeisyys yhdistetään käsitteenä usein myös ”moderniin” tai ”progressiiviseen” kasvatukseen verrattuna ”perinteiseen” kasvatukseen (Björk 2017, 131). Oppijakeskeistä pedagogiikkaa pidetäänkin varsinkin korkeakoulumaailmassa yleisesti toimivampana opettamisen tapana verrattuna opettajakeskeisiin opettamisen tapoihin (Blackie ym. 2010, 637).

Oppijakeskeisyys on terminä moniulotteinen, eikä sille löydy yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää (ks. esim. Kipfel & Cook 2017, 15). Oppijakeskeisen pedagogiikan pääpiirteitä voidaan kuitenkin kuvata muun muassa oppimisen vastuun ottamisen, yhteistyön tärkeyden ja esimerkiksi refleктоimisen ja oppimaan oppimisen taitojen kautta (Weimer 2013, 15). Laajemmin ymmärrettynä oppijakeskeistä pedagogiikkaa voidaan pitää holistisena näkökulmana opettamiseen. Holistisuus, eli kokonaisvaltaisuus, näkyy siinä, että oppijälhtöisen pedagogiikan perusajatukseksi on ensin ymmärtää sitä, mitä oppiminen tarkoittaa, ja pyrkiä sitten tästä ymmärryksestä käsin mahdollistamaan oppimista (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 5–6). Oppijakeskeisen pedagogiikan ytimessä on myös ajatus vastuun jakautumisesta. Oppilaalla, opettajalla ja hallinnolla on omat vastuunsa, jotka ovat riippuvaisia toisistaan. Oppilas on vastuussa oppimisesta ja opettaja oppimisen mahdollistamisesta. (Klemenčič ym. 2020, 31, 33–34.)

Tutkimukseni taustalla on halu ymmärtää sitä, mitä merkityksellinen oppiminen oppijakeskeisen pedagogiikan valossa edellyttää ja mitä oppilaan yksilöllisyyden huomioimi-

nen todella merkitsee. Erityisesti oppilaan yksilöllisessä huomioimisessa tarvitaan tasa-painoa. Vaa'an toisessa päässä ovat oppilaan yksilölliset tarpeet ja mielenkiinnon kohteet ja toisessa päässä opettajan ymmärrys siitä, mikä on kulloinkin oppilaalle parasta. Opetuksen lähtökohtana on kuitenkin vastuu opettaa opetussuunnitelmassa määriteltyjen aihealueita, vaikka opettajalla onkin paljon vapautta opetussuunnitelman antamien määritelmien sisällä.

Oppijakeskeisyyttä käsitteleviä maisterintutkielmia ovat tehneet esimerkiksi Sofi Meronen oppijalähtöisyydestä Sibeliuksen Akatemian pop&jazz-laulunopetuksessa (Meronen 2016), Heta Rautio-Härkönen musiikkiopiston pianonsoitonopiskelijoiden kokemuksista säveltämisestä soittotunneilla oppilaslähtöisen pianonsoitonopetuksen näkökulmasta (Rautio-Härkönen 2018), Elisa Kerola-Tuuri erään musiikkiopiston kanteleensoiton opetussuunnitelmasta, joka perustuu lapsilähtöiseen kasvatukseen (Kerola-Tuuri 2004) ja Severi Laakso rippikouluissa toteutettavasta musiikkikasvatuksesta ja muun muassa siitä, miten rippikoulusuunnitelmassa mainittu nuorilähtöisyys toteutuu rippikoulujen musiikkikasvatuksessa (Laakso 2019). Tuuli Wallenius tutki yhteisöllisiä musiikin oppimisen tapoja lukion sävellystehtävissä. Hänen tutkimuksessaan ilmeni, että yhteisöllisen säveltämisen oppimisen ohjaus näyttää vaativan opettajalta muun muassa oppilaslähtöistä lähestymistapaa (Wallenius 2018). Eetu Sadeharju puolestaan tutki vapaata säestystä muun muassa konstruktivistisen oppimiskäsityksen valossa (Sadeharju 2019). Tutkimuksessa käy ilmi, että oppilaslähtöisyys on yksi vapaan säestyksen pedagogisista ominaispiirteistä. Lopuksi mainittakoon Suorsa-Rannanmäen (2020) lisensiaatintyö, joka pyrkii tarjoamaan lapsilähtöisiä työvälineitä pianonsoitonopettajille Colour Keys -menetelmän kautta.

Kuten edellisessä kappaleessa ilmenee, oppijakeskeisyys on yksi termi muiden samaa tarkoittavien termien joukossa. Englannin kielelle ei ole myöskään vain yhtä vakiintunutta termiä kuvaamaan oppijakeskeisyyttä. Oppijakeskeisyyttä kuvataan englanniksi useimmiten termeillä *learner-centered* tai *student-centered*. Kansainvälistä tutkimusta oppijakeskeisestä pedagogiikasta sekä peruskoulu- että korkeakoulukonteksteissa löytyy paljon. Rogersin ja Freibergin (1994) teos *Freedom to learn* vaikuttaa olevan usein oppijakeskeisyyttä käsittelevän tutkimuksen taustalla. Peruskoulun musiikinopetusta oppijakeskeisen pedagogiikan näkökulmasta ovat tutkineet esimerkiksi Huhtinen-Hildén ja Pitt (2018) teoksessaan *Taking a learner-centred approach to music education*. Erityisesti opettamisen käytäntöön on keskittynyt muun muassa Weimer (2013) teoksessaan *Lear-*

*ner-centered teaching: Five key changes to practice.* Oppijakeskeisen pedagogiikan yhteyttä musiikkikasvatukseen on siis tutkittu jossain määrin, mutta peruskouluun sijoittuvia tutkimuksia ei varsinkaan Suomessa juuri ole. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden valossa oppijakeskeisen pedagogiikan tutkiminen erityisesti peruskoulumaailmassa näyttäytyy olennaisena.

Tämä tutkimus rakentuu seuraavasti: käsitteellinen viitekehys -luvussa avaan ensin sosiokonstruktiivisen oppimiskäsityksen pääpiirteitä. Syvennyn sitten oppijakeskeiseen pedagogiikkaan kolmesta eri näkökulmasta: oppijakeskeisyyden merkitys terminä, oppijakeskeisen peruskoulun musiikinopetuksen piirteet ja opettaja oppijakeskeistä pedagogiikkaa soveltavana oppimisen mahdollistajana. Puhun tutkimistani nuorista oppilaina säilyttääkseni kyseisen sanan elävyyden ja inhimillisyyden verrattuna oppija -käsitteeseen. Kolmannessa luvussa avaan tutkimukseni menetelmää, nuorten tutkimiseen liittyviä erityispiirteitä, analyysitapaa ja tutkimukseeni liittyviä eettisiä näkökulmia. Neljännessä luvussa syvennyn tutkimukseni tuloksiin, ja viidennessä luvussa kuvailen johtopäätöksiäni tulosluvun pohjalta.

Johdannon loppuksi haluan tarjota lukijalle myös kriittistä näkökulmaa. Kehotan lähdekriittisyyteen erityisesti siksi, että tämän tutkimuksen teorettinen viitekehys rakentuu pääasiassa ulkomaiseen tutkimuskirjallisuuteen. Vaikka oppijakeskeinen ajattelu onkin yleistynyt, täytyy sitä myös tarkastella kriittisesti. Opettajien resurssit ovat rajalliset, joten oppilaiden yksilöllinen huomioiminen ei aina ole yksinkertaisesti mahdollista. Lähivuosina on myös yhä useammin uutisoitu, kuinka suomalaisten lasten koulumenestys ja oppimistulokset ovat tasaisesti heikentyneet (ks. esim. Paananen 2023). Heikentymisen syyt eivät ole selvillä, mutta esimerkiksi hyvinvoinnin yhteys oppimistuloksiin lienee ilmeinen. Koulusysteemimme kaipaa muutosta, mikä on nähdäkseni myös yksi syy tarkastella erilaisten pedagogisten lähestymistapojen mahdollisuuksia. Tämä tutkimus vastaa oppijakeskeistä peruskoulun musiikkikasvatusta koskevan tutkimuksen puutteeseen.



## 2 Käsitteellinen viitekehys

Tässä luvussa tarkastelen oppijakeskeisen pedagogiikan merkityksiä. Keskityn ensin sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, johon oppijakeskeinen pedagogiikka nojaa. Avaan oppijakeskeisen pedagogiikan määritelmiä, ja pureudun sen jälkeen siihen, millaisia piirteitä oppijakeskeisen pedagogiikan mukaiseen peruskoulun musiikinopetukseen liittyy. Kuvailen myös oppijakeskeisen pedagogiikan periaatteita noudattavan opettajan työtapoja ja ominaisuuksia.

### 2.1 Konstruktivistisesta sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen

Konstruktivistiset oppimiskäsitykset ovat oppimiskäsityksiä, joita yhdistää ajatus tiedon rakentamisesta ja yksilön aktiivisuudesta oppijana joko yksilö- tai ryhmätasolla (Tynjälä 1999, 22, 57). Konstruktivismi viittaaakin sanana konstruoimiseen eli rakentamiseen (Kauppila 2007, 36), ja tieto itsessään nähdään sekä tiedostamattoman että tietoisin informaation konstruktiona eli rakennelmana (emt., 101). Kaikkia konstruktivistisia oppimiskäsityksiä yhdistää ajatus siitä, että uusi tieto rakentuu aina aiemman tiedon pohjalta (Tynjälä 1999, 72; Kauppila 2007, 39). Tällainen tiedon rakentumista painottava oppimiskäsitys korostui 1980- ja 1990-luvuilla vastalauseena behavioristiselle oppimiskäsitykselle (Siljander 2014, 215), joka tarkastelee oppimista painottuen yksilön ulkoiseen käyttäytymiseen, eikä ota huomioon muun muassa oppimisen prosessinomaisuutta tai yksilön sisäisten prosessien tutkimista (Tynjälä 1999, 21).

Konstruktivistiset oppimiskäsitykset pitävät sisällään monenlaisia näkemyksiä tiedon omaksumisen ja oppimisen tavoista (Scott 2011, 191–192). Konstruktivismia voidaankin pitää terminä varsin laajana kattokäsitteenä monenlaisille tiedon ja oppimisen käsityksille. Kognitiivinen psykologia ja oppimisteoria ovat näille oppimiskäsityksille keskeinen ja yhteinen pohja (Kauppila 2007, 38). Tutkimussuuntauksen muutosta behavioristisesta oppimiskäsityksestä konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin on kutsuttu jopa kognitiiviseksi vallankumoukseksi. Yksilön sisäisten kognitiivisten prosessien huomioon ottaminen on ollut tällöin radikaali muutos. (Tynjälä 1999, 21.)

Konstruktivismia voidaan pitää Shivelyn (2015, 129) mukaan sekä epistemologisena näkökulmana että oppimisen teoriana. Tynjälä (1999, 22, 37) puolestaan kirjoittaa, että kon-

struktivistiset oppimiskäsitykset pohjautuvat konstruktivistiseen epistemologiaan eli tietokäsitykseen. Konstruktivismia ei siis itsessään voida pitää oppimisteorianana, vaan tietoteorianana, johon konstruktivistiset oppimiskäsitykset pohjautuvat (vrt. Webster 2011, 3; Siljander 2014, 219). Galbinin (2014, 86) mukaan juuri sosiokonstruktivismia, johon tässä luvussa keskityn, kutsutaan monin termein: suuntaus, teoria, teoreettinen suuntautuminen tai lähestymistapa.

Webster (2011, 2) kokoaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen ydinajatuksia seuraavalla tavalla: (1) tieto rakentuu, kun yksilö on aktiivisesti vuorovaikutuksessa maailmaan, (2) tieto rakentuu uudelleen toiminnan kautta, (3) tiedon kautta rakentuu merkitys, ja (4) oppiminen on suurimmilta osin sosiaalista. Oppiakseen, eli uutta tietoa rakentaakseen, oppijan täytyykin omaksua aktiivinen rooli (Shively 2015, 129).

Kuten mainittu, konstruktivismiin sisältyy monenlaisia toisistaan eriäviä suuntauksia (Kauppila 2007, 42; Siljander 2014, 216). Nämä suuntaukset voidaan jaotella karkeasti yksilö- ja sosiokonstruktivismiin (Tynjälä 1999, 26; Siljander 2014, 216). Yksilö- ja sosiokonstruktivismi eroavat toisistaan siinä, nähdäänkö tiedon rakentaminen ensisijaisesti yksilöllisenä vai sosiaalisena prosessina, eli toisin sanoen siinä, kuka nähdään oppimisprosessissa aktiivisena toimijana (Kozulin 1998, 3; Tynjälä 1999, 38; Powell & Kalina 2009, 241). Näitä teorioita yhdistää kuitenkin ajatus siitä, että yksilö tarvitsee ohjausta tietoa rakentaakseen eli oppiakseen (Powell & Kalina 2009, 246).

Yksilökonstruktivismiin isänä pidetään erityisesti Piaget'ia (mm. 1959), jonka ajattelussa korostuivat oppijan yksilölliset kognitiiviset mallit osana vuorovaikutusta. Piaget siis korosti yksilön aktiivista roolia. Sen sijaan sosiokonstruktivismi, joka on rakentunut muun muassa Vygotskyn (1978) ajatusten pohjalta, korostaa sitä, että oppiminen on alun alkaen luonteeltaan sosiokulttuurista. Tällöin oppimisen sisältö on kokonaisuus, johon sisältyvät lapsen lisäksi aikuinen ja kunkin yhteiskunnan ja kulttuurin tarjoamat symboliset työkalut. (Kozulin 1998, 3; Tynjälä 1999, 58–59; Powell & Kalina 2009, 248.) Konstruktivismiin kohdistuvassa tutkimuksessa korostuu usein Piaget'in ja Vygotskyn vastakkainasettelu (ks. esim. Kozulin 1998).

Sosiokonstruktivististen teorioiden pohjalla on siis ajatus siitä, että oppiminen ja tiedon rakentaminen perustuvat sosiaaliin, kulttuuriin ja yhteisöllisiin prosesseihin (Siljander 2014, 217). Vygotskyn (1979) teorian mukaan yksilö tulee tietoiseksi itsestään vasta ollessaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Kozulin 1998, 10). Oppimisen yhteisöllinen ja kulttuurinen luonne korostuu sosiokonstruktivistisissä teorioissa siinä määrin, että op-

pimisyhteisö on yksilön sijaan kaiken oppimisen keskiössä (Siljander 2014, 227). Oppimisyhteisö sosiokulttuurisine ehtoineen määrittää, mitä oppimisprosessissa tapahtuu, ja on kiinteästi yhteydessä siihen, miten yksilö hahmottaa todellisuutta (emt., 231–232). Oppimisen sosiokulttuurinen merkitys näkyy myös siinä, että kulttuuristen työkalujen (*cultural tools*), kuten esimerkiksi kielen tai tietokoneiden käyttäminen nähdään olennaisena sosiaalisen vuorovaikutuksen osana (Webster 2011, 13).

Vygotskyn (1978) ajattelussa korostuu puheen kehittymisen tärkeys lapsen sosiaalisen maailman rakentumisessa ja kognitiivisessa kehityksessä (Vygotsky 1978, 23, 32). Puheen kautta lapsi rakentaa yhteyksiä ympäristöönsä (emt., 25). Vygotsky tarjoaa myös teorian *lähikehityksen vyöhykkeestä*, joka tarkoittaa tilaa, joka jää lapsen todellisen kehitystason (itsenäisen ongelmanratkaisun) ja potentiaalisen kehitystason (ongelmanratkaisun aikuisen tai osaavampien vertaisten kanssa) väliin (emt., 86). Hänen teoriansa mukaan oppiminen vaatii lähikehityksen vyöhykkeen syntymisen. Tällöin oppiminen herättää sisäisiä kehityksellisiä prosesseja, jotka pystyvät toimimaan vain, jos yksilö on vuorovaikutuksessa ympäristöönsä ja tekee yhteistyötä vertaistensa kanssa. Lähikehityksen vyöhykkeet syntyvät siitä, etteivät lapsen kehityksen prosessit ja oppimisprosessit vastaa toisiaan, vaan oppimisprosessit ovat kehitystasoa ylempänä. (Emt., 90.)

Nikkanen (2014) korostaa yhteisöllisen ja yksityisen ulottuvuuden yhteyttä erityisesti musiikillisessa oppimisessa. Hänen mukaansa yksilö on yhtäältä oppijana osa ympäristöönsä ja sosiaalisia suhteitaan ja toisaalta yksilön kokemukset ovat myös tarkasteltavissa niiden "ainutlaatuisen jatkuvuuden" kautta. Näin yhteisöllinen ja yksityinen ulottuvuus eivät ole toisiaan poissulkevia ulottuvuuksia. Jokaisen yksilön kasvu voidaan nähdä ainutlaatuisena prosessina, vaikka se onkin kiinteästi yhteydessä kunkin yhteisön tapojen ja käytäntöjen muodostamaan kontekstiin. Musiikkikasvatuksen tavoitteena voidaankin pitää oppijan yksilöllistä kasvua osana musiikillista vuorovaikutusta ja kulttuuria. (Nikkanen 2014, 44–45.)

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys on pohja oppijakeskeiselle pedagogiikalle (Daniels & Perry 2003, 105; ks. myös Tangney 2014, 266). Voidaan jopa todeta, että konstruktivistinen ajattelu on luonteeltaan oppijakeskeistä (Shively 2015, 131). Hansen ja Imse (2016, 25) taas viittaavat oppijakeskeisyyteen ilmiönä, joka voi olla enemmän tai vähemmän konstruktivistista. Täten opettaja voi soveltaa omaan opettamisen käytäntöönsä hyvänä pitämiään periaatteita ilman, että valintoja täytyisi kutsua yksiselitteisesti vain jonkun tietyn teorian tai filosofisen suuntauksen mukaisiksi. Konstruktivismia ja oppijakeskeistä pedagogiikkaa yhdistävät muun muassa ajatukset oppijan aktiivisuudesta,

aiemman tiedon päälle rakentamisesta, refleктоimisesta ja ristiriitojen luomisesta (Tangney 2014, 267).

## 2.2 Oppijakeskeinen pedagogiikka

Oppijakeskeisyys on moniulotteinen termi, jolla ei ole sellaista määritelmää, joka olisi tutkijoiden yleisesti hyväksymä (Kipfel & Cook 2017, 15; Klemenčič, Pupinis & Kir-dulyte 2020, 32). Oppijakeskeisyyttä voidaan kuvata esimerkiksi seuraavilla termeillä: oppimiskeskeinen (*learning-centered*), oppilaskeskeinen oppiminen tai opettaminen (*student-centered learning / teaching*), tai vain oppilaskeskeinen (*student-centered*) vasta-kohtana opettajakeskeiselle (*teacher-centered*) (Weimer 2013, vii). Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä oppijakeskeisyys, joka on suora suomennos useimmissa lähteissä käytetystä englanninkielisestä versiosta *learner-centered*.

Oppijakeskeisyys juurtuu teoreettisesti muun muassa John Deweyn (mm. 1953), Lev Vygotskyn (mm. 1978) ja Carl Rogersin (mm. 1994) ajatteluun. Etenkin Rogersin henkilökeskeinen (*person-centered*) lähestymistapa psykoterapiaan on yksi tärkeimmistä vaikuttimista oppijakeskeisen pedagogiikan taustalla. Rogersin aikanaan radikaaleina pidetyt ajatukset syntyivät 1960-luvulla vastalauseena Freudilaiselle psykoanalyysille. Ihmisten välinen yhteys oli Rogersin näkökulmasta psykologian ytimessä. Hän uskoi, että jokaisella yksilöllä on mahdollista saavuttaa "todellinen potentiaalinsa" oikeissa olosuhteissa. (Kipfel & Cook 2017, 16–17.) Rogers ajatteli, että terapeutin omaa tietämystä tärkeämpää on kyky hyväksyä asiakkaat sellaisina kuin he ovat. Empatia oli hänen mukaansa keskeinen työväline terapeutin työssä, koska empaattinen suhde toiseen ihmiseen on kriittinen yksilön tasapainoisen kehittymisen ja itsenäisyyden sekä itseohjautuvuuden kykyjen kannalta. (Emt., 18.) Kasvatuksen pääasiallisena tehtävänä tulisi Rogersin ajattelun mukaan olla oppilaiden kasvattaminen kypsiksi, toimiviksi yhteiskunnan jäseniksi (Blackie ym. 2010, 638–638).

Oppijakeskeinen pedagogiikka on holistinen lähestymistapa opettamiseen. Oppijakeskeisen pedagogiikan vaikuttimena on käsitys siitä, mitä oppiminen tarkoittaa, ja millainen rooli opettajalla on oppimisen tukijana. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 5–6.) Holistinen lähestymistapa tarkoittaa myös sitä, että oppimisen sisällöt ja opettaja–oppilassuhteet ovat yhteydessä koulun ulkopuoliseen "todelliseen" maailmaan. Holistinen opetus pyrkii reflektion, dialogin ja ongelmanratkaisun kautta valjastamaan kulttuurin ja ympäröivän

maailman hyödyksi oppimisen sisältöjä ajatellen. (O'Neill 2014, 19.) Ajatus holistisesta lähestymistavasta kumpuaa konstruktivistisen ajattelun sijaan humanistisista oppimiskäsitteistä. Tällaisia oppijakeskeisen pedagogiikan periaatteita, jotka kumpuavat humanistisesta kirjallisuudesta, ovat esimerkiksi ajatus oppilaan valinnan vapauden ja vastuun merkityksellisyydestä, oppimisen elinikäisyydestä ja yksilöllisyydestä, oppimisprosessiin painottumisesta sekä yksilön tunteiden huomioimisesta. (Tangney 2014, 267–269.)

Oppiminen asetetaan oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisessa opetuksessa etusijalle, mikä viestii välillisesti opettajien ja oppilaiden välisestä tasapainoisesta suhteesta oppimis- ja opetusprosesseissa (Klemenčič ym. 2020, 30). Rogers ja Freiberg (1994) esittävät, että oppijakeskeisen pedagogiikan ytimessä on seuraava empaattinen kysymys: ”Millaista on olla yksilö, joka oppii jotakin tärkeää?” (Rogers & Freiberg 1994, 172). Oppija nähdään tietoisena yksilönä, jolla on henkilökohtaiset mielenkiinnon kohteet, mieltymykset ja motivaatiot. Oppimista edesauttaakseen opettajan täytyy ensin ymmärtää perusteellisesti oppimisen psykologista puolta. (Kipfel & Cook 2017, 16.) Ihmiset oppivat eri tavoilla: katsomalla, kuuntelemalla, kyseenalaistamalla ja auttamalla muita oppimaan (Rogers & Freiberg 1994, 189). Kuitenkin on myös muistettava, ettei edes ammattitaitoinen aikuinen pysty olemaan aina tietoinen kaikesta siitä, mikä vaikuttaa opettamiseen ja oppimiseen (Björk 2017, 132).

Weimer (2013) määrittelee oppijakeskeisen pedagogiikan pääpiirteitä jakaen ne viiteen osa-alueeseen. Oppijakeskeisen pedagogiikan mukainen opettaminen pyrkii siihen, että oppilaat saadaan sitoutumaan näkemään vaivaa oppiakseen. Tällainen opetus pyrkii motivoimaan ja voimaannuttamaan oppilaita siten, että heitä kannustetaan säätämään itse oppimisprosessejaan. Oppijakeskeisen pedagogiikan ytimessä on myös ajatus yhteistyön tärkeydestä. Luokka tunnustetaan yhteisöksi, jossa jokaisella yksilöllä on sama päämäärä eli oppiminen. Oppijakeskeisen pedagogiikan mukainen opetus kannustaa oppilaita reflektoimaan oppimistaan. Lisäksi tällaisen opettamisen ajatuksena on tarjota selkeät ohjeet oppimaan oppimiseen. (Weimer 2013, 15.)

Vain oppilas itse voi tehdä oppimiseen vaaditun työn. Itseohjautuvuuden, itsesäätelyn ja itsenäisyyden kehittymisen tukeminen ovatkin oppijakeskeisen pedagogiikan keskeisiä tavoitteita. (Weimer 2013, 10.) Tässä mielessä oppilaan rooliin kuuluu vastuun ottaminen omasta oppimisestaan: oppilas on aktiivinen toimija sosiaalisissa oppimiskokemuksissa passiivisen kuuntelemisen ja lukemisen sijaan. Vaikka oppilas onkin vastuussa oppimisestaan, opettajallakin on oma vastuunsa oppimista mahdollistaessaan. (Klemenčič ym.

2020, 33–34.) Oppilaiden muuttuminen vastuuta ottaviksi aktiivisiksi ja tietoa rakentaviksi oppijoiksi on aikaa vievä prosessi, jos he ovat tottuneet vastaanottamaan tietoa passiivisesti (Weimer 2013, 22).

Merkityksellinen oppiminen (*significant learning*) on mahdollista vain silloin, kun oppija on halukas oppimaan. Opittavan aiheen on myös oltava oppijalle jollakin tavalla henkilökohtaisesti merkittävä, koska vain siten tiedosta tulee hänelle relevanttia. Oppijakeskeisen kasvattajan tärkein tehtävä onkin mahdollistaa oppijalle merkityksellinen oppiminen. (Kipfel & Cook 2017, 19.) Merkityksellinen oppiminen on mahdollista vain sitä kautta, että oppilas ottaa oppijana aktiivisen roolin (Klemenčič ym. 2020, 28), ja siinä painottuu yksilön kokonaisuus: sekä tunteet että kognitiiviset näkökulmat otetaan yhtä lailla huomioon (Rogers & Freiberg 1994, 36). Kun oppija ottaa paikkansa oppimisensa ”omistajana”, oppimisesta voi tulla elinikäistä (Hansen & Imse 2016, 25).

Oppimisen tuloksiin keskittyminen nähdään oppijakeskeisen pedagogiikan valossa ongelmallisena, sillä silloin oppilaan tarpeiden kohtaaminen, osallistumiseen kannustaminen ja oma-aloitteisuus jäävät herkästi syrjään. Oppimisen sisältöihin keskittymistä tärkeämpää on avata oppilaille mahdollisuuksia eri aiheiden tutkimiseen henkilökohtaisten vaikuttamiensa kautta. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 44.) Oppilas tekee joka tapauksessa päätökset koskien oppimisprosessiaan (Weimer 2013, 10; Coss 2019, 31) ja voi saavuttaa henkilökohtaiset tavoitteensa ”itsekurin” avulla (Rogers 1994, 213). Rogers ja Freiberg (1994) painottavat myös oppimaan oppimisen merkitystä oppimiselle. Oppimaan oppimiseen sisältyvät muun muassa mukautumisen ja muutoksen kyvyt sekä ymmärrys siitä, ettei mikään tieto ole varmaa tai lopullista. Juuri muuttumisen kykyyn painottuminen ja prosessiin luottaminen vakaan tiedon sijaan ovat Rogersin ja Freibergin mukaan ainoat järjelliset koulutuksen tavoitteet modernissa maailmassa. (Rogers & Freiberg 1994, 152.)

### **2.2.1 Oppijakeskeinen peruskoulun musiikinopetus**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kuvaama oppimiskäsitys on monilta osin yhteneväinen oppijakeskeisten lähestymistapojen kanssa. Oppilas on sen mukaan aktiivinen toimija, joka toimii sekä itsenäisesti että yhteistyössä muiden kanssa ja oppii tavoitteiden asettamista sekä ongelmanratkaisutaitoja. Tavoitteena on oppilaan reflektointitaitojen kehittäminen sekä ongelmanratkaisutaitoja. Tavoitteena on oppilaan reflektointitaitojen kehittäminen sekä ongelmanratkaisutaitoja. Tavoitteena on oppilaan reflektointitaitojen kehittäminen sekä ongelmanratkaisutaitoja. Tavoitteena on oppilaan reflektointitaitojen kehittäminen sekä ongelmanratkaisutaitoja.

ikäisen oppimisen kannalta tärkeinä, ja oppimisprosessista tietoiseksi ja vastuulliseksi tuleminen ohjaa oppilasta itseohjautuvuuteen. (POPS 2014, 17.) Rogers ja Freiberg (1994, 239–240) kirjoittavat, että oppijakeskeisen luokkahuoneen hallinnassa korostuvat välittäminen, ohjaaminen, yhteistyö ja itsekurin rakentaminen.

Oppijakeskeinen opettaminen luokkakontekstissa vaatii erityistä joustavuutta. Jokaisen oppilaan tukeminen ryhmässä vaatii opettajalta oppimisen mahdollistamista monilla eri taitotasolla. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 49; Klemenčič ym. 2020, 34.) Musiikin opetuksessa on myös tärkeää kunnioittaa jokaisen oppilaan taiteellisia kykyjä ja ajatuksia (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 134). Tunneilla annettujen tehtävien on oltava oppilaille relevantteja ja heidän kehitystasoaan vastaavia, oppimiseen saa tukea jatkuvan vuorovaikutuksen kautta ja opettaja pyrkii hyvään suhteeseen oppilaidensa kanssa. Oppilaan kehitystason huomioiminen tarkoittaa myös oppilaan sosiaalisten suhteiden huomioimista. (Daniels & Perry 2003, 102–103.)

Cossin (2019, 31) ajatukset myötäilevät joustavuuden tarvetta. Hänen mukaansa avoimet oppimisen päämäärät, ongelmanratkaisuun kannustavat kysymykset ja valinnanvapaus muun muassa soittimien suhteen ovat luonteenomaisia oppijakeskeisen ajattelun mukaiselle tutkivalle oppimiselle. Oppimista varten on hyvä antaa paljon aikaa. Myös De Vries (2010, 10, 15) painottaa, että oppilaat arvostavat valinnan vapautta niin musiikintunneilla, opetussuunnitelman ulkopuolisissa yhtyeissä kuin myös informaaleissa musiikillisissa ympäristöissä.

Turvallinen ja kannustava ilmapiiri on oppimisen kannalta tärkeää ja edesauttaa hedelmällisen yhteistyöhenkisen ilmapiirin syntymistä (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 80). Esimerkiksi oppilaiden nimien käyttäminen erilaisissa aktiviteeteissa on tapa rakentaa turvallista oppimisympäristöä (emt., 76). Luokassa vallitseva ilmapiiri rakentuu oppilaiden ja opettajan yhteistyönä, joten tavoitteena on saada oppilaat ottamaan jossain määrin vastuuta siitä, mitä luokassa tapahtuu (Weimer 2013, 83, 167). Turvallisuuden kokemus rakentuu myös siitä kokemuksesta, että annetut tehtävät vastaavat kunkin oppilaan osaamistasoa, ryhmässä hyväksytään jokainen osallistuja sellaisena kuin hän on, ja oppilaat luottavat siihen, että opettaja pystyy auttamaan heitä oppimisprosesseissaan (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 33–34). Oppilaan ja opettajan suhde on siinäkin mielessä tärkeä, että hellä ja rakastava suhde voi mahdollistaa onnellisuuden kokemuksen, jonka voidaan sanoa olevan ihmiselle ensisijainen pyrkimys (emt., 45).

Antoisa ryhmätyöskentely vaatii sekä opettajalta että oppilailta epävarmuuden ja uteliaisuuden tunteisiin heittäytymistä. Ryhmätyöskentely, joka perustuu dialogisuuteen ja yhteistyöhön, mahdollistaa yhdessä oppimisen ja ohjaa keskittymään ryhädynamiikkaan. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 31.) Ryhmässä koettujen musiikillisten prosessien kautta voidaan saavuttaa sellainen osallistumisen taso, jossa elämän kannalta merkittävien kokemusten rakentuminen on mahdollista (emt., 6). Ryhmä on myös siinä mielessä hedelmällinen alusta oppimiselle, että kuuluvuuden kokeminen musiikillisten kokemusten kautta on ihmiselle luonteenomaista (emt., 31). Musiikilliset kokemukset toimivat kahteen suuntaan: mitä syvemmin oppilaat kokevat yhteenkuuluvuutta muihin oppilaisiin, opettajiin ja koulun tarjoamaan toimintaan ja opetukseen, sitä todennäköisemmin he sisäistävät ihmissuhteiden mukana tulevat uskomukset ja arvot, jotka puolestaan ylläpitävät heidän mielenkiintoaan ja sitoutumistaan edellä mainittuihin asioihin (O'Neill 2014, 19).

Ryhmän tunnustaminen yhteistä päämäärää eli oppimista tavoittelevaksi ympäristöksi avaa mahdollisuuden dialogisuudelle, jossa sekä positiiviset että negatiiviset näkemykset ovat sallittuja (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 34; Weimer 2013, 235). Opettajan tehtävä on varmistaa, että dialogi on kaikille avointa (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 34) ja suhtautua dialogiin itse siinä mielessä tarpeeksi avoimesti, ettei oppilailta vaadita ”tietämistä” heti (Björk 2017, 133). Tällainen oppimisen ilmapiiri vaalii merkityksellisen oppimisen mahdollisuutta (Rogers & Freiberg 1994, 203).

Huhtinen-Hildén ja Pitt (2018) luettelevat oppimisen fyysisiä ja käytännöllisiä "rakennuspalikoita" seuraavasti: luokkatilan toimivuuteen on hyvä kiinnittää huomiota, jotta se voi tukea ryhmässä oppimisen mahdollisuutta. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että soittimet ja muut tarvikkeet ovat helposti kaikkien saatavilla. Myös istumajärjestyksen huolellinen miettiminen ryhmän luontevan liikkuvuuden kannalta on tärkeää. Keskittymisen ylläpitäminen on ajoittain haastavaa jokaiselle oppijalle, joten oppimisen puitteet on hyvä järjestää niin, että ne tukevat keskittymistä. Myös tunnin aloitus- ja lopetusrituaalit sekä nähtävillä oleva tunnin kulku ovat hyödyllisiä oppimisen rakennuspalikoita. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 57–58.) On kuitenkin muistettava, että oppijakeskeisyydellä on laajempi merkitys kuin vain parhaiden mahdollisten työtapojen käyttäminen (Kipfel & Cook 2017, 16).

Arvioinnin merkitystä oppijakeskeisessä pedagogiikassa ei voida sivuuttaa. Weimer (2013) esittää, että arvosanat ovat usein oppilaille ja opettajille oppimiskokemuksia tär-



keämpiä. Oppijakeskeiseen arviointiin sisältyy olennaisesti myös itsearviointi ja vertaisarviointi, vaikka opettaja onkin vastuussa arvosanoista. (Weimer 2013, 168.) Oman oppimisen arvioiminen on yksi keskeisimmistä välineistä, joiden kautta oppimisesta voi tulla vastuullista oma-aloitteisuuden lisäksi (Rogers & Freiberg 1994, 206). Arvosanoilla on vaarana määrittää oppilaan kykyjä oppimisen tapojen ja oppimiseen käytetyn työn sijaan. Oppilaat ajattelevat helposti mustavalkoisesti: joko heillä on kyky oppia musiikkia tai ei. (Weimer 2013, 171.) Arviointia tulisi käyttää vain oppimista vahvistavana, joten sen tulisi keskittyä enemmän formatiiviseen palautteeseen (emt., 176–178). Tärkeää on myös se, että arvioinnin kriteerit ovat oppilaiden tiedossa (emt., 234), ja että oppilaalle annetaan vastuuta päättää omalla kohdallaan arvioinnin kriteereistä ja oppimisen päämääristä sekä niiden toteutumisen arvioinnista (Rogers & Freiberg 1994, 206).

## 2.2.2 Oppijakeskeinen opettaja

Opettajan tehtävä on oppijakeskeisen pedagogiikan näkökulmasta olla ennen kaikkea oppimisen mahdollistaja (*facilitator*) (Weimer 2013, 59; Hansen & Imse 2016, 20; Klemenčič ym. 2020, 34). Oppimisen mahdollistaminen vaatii opettajalta kykyä arvostaa kunkin oppilaan persoonaa heidän oppimisprosesseissaan (Blackie ym. 2010, 637). Oppimisen mahdollistaminen ja koulutuksen tavoitteet ovat Rogersin ja Freibergin (1994) mukaan yhtenäinen prosessi, joiden painopisteen pitäisi olla opettamisen sijaan oppimisessä (Rogers & Freiberg 1994, 153, 166). Tällöin opettajan ”menestyksen” mittaaminen esimerkiksi läpi käytyjen oppimäärien perusteella on toissijaista suhteessa siihen, että arvioidaan oppilaiden oppimista ja sen syvyyttä (Blackie ym. 2010, 638). Musiikinopettajan rooli on olla oppimisen mahdollistamisen näkökulmasta oppilaan luovien prosessien, oppimisen ja itseilmaisun mahdollistaja (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 7).

Oppimisen mahdollistaminen toteutuu muun muassa siten, että opettaja panostaa yhteyden itsensä ja oppilaiden välillä. Yhteyden rakentaminen oppilaiden kanssa on yksi perustavanlaatuisimmista eroista oppijakeskeisen pedagogiikan ja perinteisempien opettamisen tapojen välillä. (Kipfel & Cook 2017, 16.) Danielsin ja Perryn (2003, 104) mukaan oppilaat kaipaavat opettajalta sitä, että he tulisivat huomioiduiksi ainutlaatuisina yksilöinä, joilla on erilaisia vahvuuksia, heikkouksia ja mieltymyksiä, ja ymmärrystä siitä, kuinka nämä vaikuttavat siihen, miten oppilaat oppivat parhaiten.

Opettajan tärkeisiin oppimista mahdollistaviin ominaisuuksiin kuuluu muun muassa aitous. Välitön yhteys oppijan kanssa vaatii oppimisen mahdollistajalta eli opettajalta aitoutta. Aitous tarkoittaa tässä kontekstissa sitä, että opettaja on omana itsenään valmis kohtaamaan oppilaat henkilökohtaisella tasolla. Aitouteen sisältyy myös omien tunteiden hyväksyminen, olivatpa ne positiivisia tai negatiivisia. (Rogers & Freiberg 1994, 154; Blackie ym. 2010, 639.) Toinen oppimisen mahdollistajalle hyödyllinen asenne on oppijan – hänen henkilökohtaisten tunteidensa, mielipiteidensä ja persoonansa – arvostaminen (Rogers & Freiberg 1994, 156). Arvostamisen tulisi olla riippumatonta siitä, miten hyvin kukin oppilas menestyy opetettavassa aineessa (Blackie ym. 2010, 639).

Empaattinen ymmärtäminen opettajan työkaluna on myös omiaan mahdollistamaan omaloitteisen merkityksellisen ja kokemuksellisen oppimisen (Rogers & Freiberg 1994, 157). Empaattinen opettaja kiinnittää paljon huomiota oppilaisiin ja arvostaa ja pyrkii ymmärtämään heidän asemaansa. Tällöin opettajan ja oppilaan välinen suhde on syvästi inhimillinen. (Blackie ym. 2010, 639.) Rogers ja Freiberg (1994, 160–161) painottavat, että jos opettaja luo aitouden ja empatian kyllästyvän ilmapiiriin luokkaan, hän saavuttaa koulutuksellisen vallankumouksen. Tällöin oppimisesta tulee laadukasta ja kokonaisvaltaista.

Moniulotteisilla tuntisuunnitelmilla voi mahdollistaa jokaisen ryhmän jäsenen oppimisen toisin kuin ennalta määrätyillä oppimisen päämäärillä (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 57). Suunnittelemisen taustalla voi pitää Kipfelin ja Cookin (2017) mukaan seuraavia kysymyksiä: ”Miten voin opettaa niin, että oppijat sisäistävät esiteltävän, merkittävän tiedon?” ja ”Miten voin opettaa niin, että oppijat siirtävät merkittävän tiedon uusiin konteksteihin?” (Kipfel & Cook 2017, 21). Oppijakeskeinen opettaminen vaatii opettajalta enemmän kuin perinteiset opettamistyyliä monipuolisten ja joustavuutta vaativien tuntisuunnitelmien takia. Tällainen suunnittelu vie paljon aikaa. (Weimer 2013, 12.) Opettajan täytyy myös muistaa, ettei hän pysty opetushetkessä ottamaan kaikkea sitä huomioon, mitä opetus- ja oppimistilanteeseen liittyy (Björk 2017, 133). Selkeät ”rakennuspalikat” valmistavat kuitenkin oppilaita itsenäiseen työskentelyyn, joka mahdollistuu itsesäätelyn ja ryhmädynamiikan opetteluun kautta (Guzzetta 2020, 279).

Resurssien tarjoaminen tulisi olla yksi oppimista mahdollistavan opettajan tärkeimmistä tehtävistä (Rogers & Freiberg 1994, 177, 186, 213). Resursseja ovat kirjojen, välineiden ja nauhoitteiden lisäksi ihmiset, jotka voivat myötävaikuttaa oppimiseen ja kiinnostaa op-

pilaita. Opettaja itse on tärkein resurssi, kun hän pitää huolen tiedon ja kokemusten saatavuudesta. (Emt., 187.) On kuitenkin hyvä tiedostaa, että myös muut tärkeät ihmiset saattavat vaikuttaa oppimiseen oppilaan ja opettajan lisäksi (Björk 2017, 133). Resurssit voivat tarkoittaa siis muutakin kuin esimerkiksi nuotteja, joiden opettelu ei ole oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisen ajattelun valossa välttämätöntä (Guzzetta 2020, 268).

Opettajien olisi Weimerin (2013, 123) mukaan tärkeää keskittyä tietyn aiheen läpikäymisen sijaan siihen, että opittavaa aihetta sovellettaisiin käytäntöön (*using content instead of covering it*). Myös Klemenčič ym. (2020, 34) painottavat, ettei opettajan tehtävä ole varsinaisesti levittää tietoa, vaan mahdollistaa ja kehittää oppimiskokemuksia ja merkityksellistä oppimista. Opettajan tulisi panostaa siihen, että hän on mukana oppilaiden oppimisprosesseissa silkan tiedon siirtämisen sijaan (Blackie ym. 2010, 638). Sen sijaan, että opettaja kertoo musiikillisten ilmiöiden merkityksiä, oppilaita kannustetaan pohtimaan musiikillisten ilmiöiden merkityksiä itse. Näin rakennetaan oppilaille mahdollisuuksia, joissa he voivat kokea olevansa musiikin tunneilla säveltäjiä, kuuntelijoita ja musiikin tulkitsijoita. (Blair 2009.) Myös De Vries (2010, 15) korostaa, että kouluympäristön tulisi pyrkiä ruokkimaan oppilaiden luontaista innostusta musiikkia kohtaan ja tarjota siihen kannustavia keinoja.

Myös Weimerin (2013) mukaan opettajan tulisi panostaa siihen, ettei selitä oppilaille kaikkea, vaan antaa heille mahdollisuuden päätellä itse erilaisia asioita. Opettajilla on hänen mukaansa taipumus puhua liikaa. (Weimer 2013, 74.) Onkin huomionarvoista, ettei opettaminen ole pelkästään sanallista, vaan kehonkieli on myös olennainen osa ryhmätyöskentelyn tukemista. Ilmeet ja eleet ovat tehokkaita työvälineitä, joten toiminnan aloittamiseenkaan ei välttämättä tarvita sanoja. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 61.)

Pedagoginen herkkyyys on oppijakeskeisessä musiikin opettamisessa äärimmäisen tärkeää (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 45). Opettajan valintoja ohjaavat hänen käsityksensä oppimisen monitahoisesta luonteesta (emt., 55). Valintojen tekemistä toiminnan keskellä on olennaista kehittää. Kehittäminen vaatii kykyä nähdä eteenpäin: miten tietyt työtavat toimivat ja kuinka oppilaat mahdollisesti kokevat valitut tuntukselliset. Tällöin opettamista voidaan kuvata kunkin pedagogisen hetken tarpeisiin mukautumisena, jolloin tuntuksellisen suunnitelman järjestelmällinen seuraaminen ei välttämättä vastaa oppilaiden tarpeisiin. (Emt., 59–60.) Opettajan tulisi esimerkiksi tarjota sellaisille oppilaille konkreettista apua, jotka eivät ole valmiita tarttumaan oppimiseen heidän omana vastuunaan (Rogers & Freiberg 1994, 202).

Opettaja ei ole koskaan valmis, vaan opettajuus on jatkuvaa prosessissa olemista (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 196). Oppijakeskeinen opettaminen ei keskity opettajan ”esiintymiseen”, vaan sekä oppilaiden että opettajan oppimista mahdollistavaan yhteistyöhön (Weimer 2013, 13). Pedagogin rooli on tässä mielessä kehittää kullekin ryhmälle sellaiset tehtävänannot, jotka voisivat tukea parhaiten ryhmän läsnäoloa tunneilla (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 35). Ollakseen oppijalähtöinen pedagogi opettajan ei kuitenkaan tarvitse vetäytyä syrjään. Ratkaisujen tarjoaminen, kysymysten vastaaminen ja kaikenlainen havainnollistaminen ovat tärkeä osa opettamista. (Weimer 2013, 64.) Oppijakeskeinen opettaminen ei myöskään vaadi sitä, että kaikki työtavat ovat oppijakeskeisiä. Työtapojen muokkaaminen vaatii opettajalta joka tapauksessa pitkäjänteistä työtä. (Emt, 236.) Joskus kaikista hyödyllisin lähestymistapa saattaa löytyä behaviorismista (”hyvä, se on viireessä!”), joskus konstruktivismista (”mitä tapahtuu, jos vedät hartioita taakse päin, kuten aiemmin?”), ja joskus laajemmasta sosiokulttuurisesta kontekstista (Björk 2017, 132).

Daniels ja Perry (2003) esittävät kolme oppijakeskeisen opettamisen onnistumisen kannalta tärkeää elementtiä peruskoulukontekstissa. (1) Opettajan tulisi pyrkiä tarkkailemaan luokassa tapahtuvaa käytäntöä oppilaiden näkökulmasta. Kuten aiemmin on mainittu, oppilaan kehityksen ymmärtäminen on ensimmäinen askel. (2) Opettajan olisi hyvä kohdata oppilaita keskustelemalla heidän kokemuksistaan sekä oppijoina että yksilöinä. (3) Opettajan tulisi havainnoida sitä, kuinka oppilaat ”tarttuvat” annettuihin tehtäviin ja ovat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa, koska se viestittää monella tavalla heidän tiedoistaan ja taidoistaan. (Daniels & Perry 2003, 106–107.) Musiikillisten harjoitusten ohjaaminen onkin merkityksellistä vain silloin, kun oppilaat ohjataan tekemään itse luovia valintoja oppimiansa taitojen kautta (Coss 2019, 36).

Oppijakeskeisen opettajan tehtäviksi muodostuvat tukeminen, opettaminen, kannustaminen, kuunteleminen, oppiminen, motivoiminen ja ihaileminen. Opettaja on osa ryhmää, kannustaa itseilmaisuuksiin ja erilaisten esimerkkien tutkimiseen. Hän on yleisö ja luovan prosessin avustaja, joka oppii, luo ja musisoi yhdessä oppilaiden kanssa. Opettaja antaa esimerkkejä ja malleja tukeakseen oppilaiden oppimisprosesseja ja pitääkseen niistä huolta. Myös selkeä ohjeistus ja oppimisprosessien rakenteen suunnitteleminen kuuluvat oppimista mahdollistavan opettajan työkaluihin. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 50.) Blair (2009) korostaa, että toisin kuin yleensä opettajat ajattelevat, opettajan tärkein rooli ei ole välittää musiikillista tietoa eteenpäin, vaan kannustaa oppilaita olemaan monin tavoin omilla henkilökohtaisilla tavoillaan vuorovaikutuksessa musiikin kanssa. Näin musiikista voi muodostua heille tärkeä osa elämää. (Blair 2009.) Oppijakeskeinen musiikinopetus

pyrkii sytyttämään, uudistamaan ja syventämään oppilaiden uteliaisuutta ja mielenkiintoa, mikä saa oppilaat sitoutumaan yhä syvemmin opittavaan asiaan (O'Neill 2014, 18).

## 3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen aluksi tutkimuskysymyksen ja -tehtävän. Toteutan tämän tutkielman laadullisena tapaustutkimuksena, jonka piirteisiin pureudun luvussa 3.2. Koska tutkimukseni keskittyy nuorten näkemyksiin, avaan nuorten tutkimiseen liittyviä erityispiirteitä omassa alaluvussa. Avaan seuraavaksi tutkielmani aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä, ja lopuksi pohdin tutkimukseeni liittyviä eettisiä näkökulmia.

### 3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Maisterintutkielmani tehtävänä on tarkastella erään pääkaupunkiseudulla sijaitsevan peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden näkemyksiä oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisesta musiikinopetuksesta. Tutkin myös oppilaiden näkemyksiä oppijakeskeistä pedagogiikkaa soveltavasta musiikinopettajasta ja oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisesta arvioinnista. Laajemmassa kuvassa pyrin tutkimukseni kautta saamaan nuorten ”äänen” kuuluviin.

Tutkimuskysymykseni on:

Millaisia näkemyksiä haastateltavilla oppilailla on oppijakeskeisen pedagogiikan periaatteiden mukaisesta musiikinopetuksesta?

### 3.2 Laadullinen tapaustutkimus

Laadullinen tutkimus on varsin laaja "kattokäsite" monenlaisille tutkimuksen lajeille. Näihin lukeutuu muun muassa tämän tutkimuksen laji eli tapaustutkimus. (Hirsjärvi ym. 2018, 162.) Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä pyrkiä ymmärtämään ilmiöitä kokonaisvaltaisesti ja antamaan niille mielekkäitä tulkintoja tietyn teorian valossa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tässä tutkimuksessa pyrin ymmärtämään oppilaiden näkemyksiä oppijakeskeisestä pedagogiikasta ja tekemään näiden näkemysten pohjalta mielekkäitä tulkintoja valitsemani teoreettisen viitekehyksen kontekstissa. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan hypoteesien sijaan tutkijan tulisi pikemminkin yllättyä ja oppia tutkimuksesta. Laadullinen tutkimus antaa kontekstina tutkijalle tietynlaista joustavuuden vapautta, mutta vaatii toisaalta myös "tutkimuksellista mielikuvitusta" muun muassa tutkimusmenetelmän valinnassa. (Eskola & Suoranta 1998, 20.)

Laadullisen tutkimuksen tyypillisiin piirteisiin lukeutuu Hirsjärven ym. (2018) mukaan esimerkiksi aineiston kerääminen haastattelemalla tai omia havaintoja kokoamalla "luonnollisissa" tilanteissa. Analyysin lähtökohtana pidetään aineiston moniselitteistä tarkastelua ja tutkimusta tehdään joustavasti olosuhteisiin mukautuen sekä painottuen kunkin aineiston ainutkertaisuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohdejoukon valinta on tarkoituksenmukaisesti harkittu. (Hirsjärvi ym. 2018, 164.) Tässä tutkimuksessa kohdejoukon valintaa ohjasi kohderyhmän monikielisyyden vuoksi se, että haastateltavat puhuisivat äidinkielenään suomea.

Pyrin saamaan tässä tutkimuksessa tietoa oppijakeskeisestä musiikinopetuksesta ilmiönä, mutta en pyri yleistämään saamaani tietoa (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Toisaalta yksityiskohtaisen kuvauksen myötä voidaan löytää aineksia yleistyksiin, kuten Eskola ja Suoranta (1998, 65) esittävät. Esittelen perusteellisesti tutkielmassani keräämäni aineiston ja sen analysoimiseen liittyvän prosessin pyrkien siten alleviivaamaan saamieni tulosten merkitystä (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2009, 157).

Aineiston koko on laadullista tutkimusta tehdessä pääsääntöisesti pieni verrattuna määrälliseen tutkimukseen. Näin ollen aineiston kokoa ei voida pitää tutkimuksen laadun tärkeimpänä kriteerinä, vaikka se onkin syytä huomioida. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Laadullisessa tutkimuksessa keskitytäänkin usein pieneen tapausten määrään, ja aineisto pyritään analysoimaan mahdollisimman huolellisesti (Eskola & Suoranta 1998, 18). Aineistoksi voi riittää jopa vain yksi haastattelu, tai toisaalta useampia yksilöhaastatteluja (Hirsjärvi ym. 2018, 181). Tämän tutkimuksen aineisto koostuu yhdestä ryhmähaastattelusta, johon osallistui neljä nuorta.

Tapaustutkimus tarkoittaa sellaista tutkimusta, jossa tarkastellaan yhtä tai useampaa "tapausta". Yksi tapaustutkimuksen keskeisimmistä tavoitteista on määrittellä, mitä tapauskussakin tutkimuksessa tarkoittaa. (Eriksson & Koistinen 2005, 4.) Tämän tutkimuksen tapaus on haastattelemani neljä nuorta ja heidän näkemyksensä oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisesta musiikinopetuksesta. Tapaustutkimus kuuluu tutkimustyyppinä toiminnan merkityksen ymmärtämiseen painottuvan tutkimussuuntauksen alle (Hirsjärvi ym. 2018, 166). Vaikka tapaustutkimus keskittyykin tiettyyn, yksilölliseen tapaukseen, sen tuloksia voidaan pyrkiä näkemään laajemmin: mitä kyseisestä tapauksesta voidaan oppia vastaavissa tutkimusprosesseissa ja miten tuloksia voidaan hyödyntää ja soveltaa muualla (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006)?

Tämä tapaustutkimus on luonteeltaan välineellinen, mikä tarkoittaa tämän tutkimuksen kohdalla sitä, että tutkin oppijakeskeisyyteen liittyviä näkemyksiä ilmiönä ja pyrin sitä kautta ymmärtämään laajemmin näiden näkemysten merkityksiä (ks. Eriksson & Koistinen 2005, 9). Tapaustutkimuksena voidaan pitää tutkimusta, jossa täyttyy jokin tai jotkin seuraavista ehdoista: (1) Aihetta tutkitaan "mitä", "miten" ja "miksi" -kysymysten kautta, (2) Tutkija ei ole täysin kontrollissa tapahtumista, (3) Valitusta aiheesta ei ole tehty paljon empiiristä tutkimusta, ja (4) Tutkimuksen kohteeksi on valittu jokin todellinen elävän elämän ilmiö (emt., 5). Tässä tutkimuksessa haastattelu rakentui pitkälti ”mitä” ja ”miksi” -kysymyksistä, enkä ollut tutkijana kontrollissa siitä, mitä nuoret minulle puhuivat. Lisäksi tutkimukseni kohteena on elävän elämän ilmiö, eli oppilaiden näkemykset oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisesta musiikinopetuksesta. Kuten mainittu, valitsemastani aiheesta ei ole tehty paljon empiiristä tutkimusta.

### **3.3 Nuoret tutkimuksen kohteena**

Keskityn tässä luvussa nuorten tutkimiseen liittyviin kysymyksiin. Nuorisotutkimus on suhteellisen uusi tutkimuskenttä, ja se on käsitteenä läheisesti yhteydessä nuorisotyöhön (Kiilakoski & Honkatukia 2018, 8–9). Nuorten kokemukset jäävät herkästi näkymättömiin, vaikka kyseessä olisikin heitä koskeva päätöksenteko tai tutkimus (Kallinen & Pirskanen 2022, 28). Vaikka tämä tutkimus sijoittuikin peruskouluun eikä liity varsinaisesti nuorisotyöhön, nuorten tutkimisessa on omia erityispiirteitä, jotka täytyy ottaa huomioon. Kouluympäristössä huomioon on otettava muun muassa se, että koulu on ympäristönä vertaislatautunut. Nuoret ovat tietoisia toistensa läsnäolosta, ja toisaalta myös monesti erillään muista ikäryhmistä (Kiilakoski, Honkatukia & Huttunen 2018, 68). Erityisen tärkeää nuoria tutkiessa on pyrkiä rakentamaan luottamusta ja dialogisuutta tutkijan ja tutkittavien väliseen kommunikaatioon (emt., 70).

Tutkimusta tehdessä täytyy ottaa huomioon, että nuorten haastatteleminen koulumaailmassa voi olla ongelmallista. Instituutioita – tässä tapauksessa koulua – vastaan kapinointi saattaa näkyä esimerkiksi siinä, että nuori suostuu haastatteluun päästäkseen pois tunnilta. Myös vastaukset saattavat olla lyhyitä ja pintapuolisia. Nuoren on haastattelutilanteessa koettava, että hän on tärkeä, ja että hän auttaa tutkimuksessa. Nuorelle täytyy myös välittää tunne siitä, että sekä hän itse että hänen ajatuksensa ovat kiinnostavia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 132.) Pyrin viestittämään haastattelutilanteessa nuorille sitä, että olen kiinnostunut heidän ajatuksistaan. Nuorilla oli paljon ajatuksia, joita he halusivat



jakaa, joten uskon, että onnistuin luomaan tilanteeseen luottamuksellisuutta ja dialogisuutta.

Honkatukia, Kiilakoski ja Suurpää (2018) esittävät, että jokaisella tutkijalla on kansalais-toimijan rooli, joka on tiedeyhteisön yhteinen vastuu ja oikeus erityisesti nuoria tutkiessa. Nuorista ja heihin liittyvistä ilmiöistä keskustellaan usein yleistäen ja leimaten, ja nuorisokulttuurisiin ilmiöihin suhtaudutaan usein kontrolloivasti tai pelokkaasti. Nuorilla ei ole heihin liittyvissä määrittelyprosesseissa samanarvoista vaikutusmahdollisuutta toisin kuin nuorisotutkijalla. Tämän takia tutkijan täytyy ymmärtää aineistoa analysoidessaan oma vastuunsa siitä, millä tavalla ilmiöitä määritellään. (Honkatukia ym. 2018, 366.) Tätä tutkimusta tehdessä pyrin suhtautumaan nuoriin sellaisella tavalla, joka ei vaikuttaisi leimaavalta tai kontrolloivalta. Halusin antaa nuorille alustan jakaa ajatuksiaan, ja pyrin parhaani mukaan kuuntelemaan näitä ajatuksia kirjoittaessani oppijakeskeisestä pedagogiikasta ilmiönä.

### **3.4 Ryhmähaastattelu aineistonkeruumenetelmänä**

Keräsin aineiston huhtikuussa 2022 haastatteleamalla ryhmässä neljää kahdeksaluokkalaista nuorta. Honkatukia (2018) esittää ryhmähaastattelun olevan nuorten haastattelemiseen toimiva menetelmä. Muiden nuorten läsnäolo voi vähentää jännitystä ja kaventaa tutkijan ja tutkittavien välistä valtaeroa. Ryhmässä keskusteleminen voi yksilöhaastatteluun verrattuna myös avata luontevammin nuorten rakentamia merkityksiä haastattelun aiheista. (Honkatukia 2018, 155.) Ryhmähaastattelussa nuoret voivat intoutua puhumaan aiheista, jotka eivät nousisi esiin yksilöhaastatteluissa (Eskola & Suoranta 1998, 96). Kallinen ja Pirskanen (2022, 93, 96) lisäävät, että koulu on strukturoituna ympäristönä hyvä ja turvallinen paikka ryhmähaastattelulle, koska siellä oppilaat ovat tottuneet keskittymään.

Varauiduin tutkijana siihen, että saattaisin joutua suostuttelemaan nuoria haastateltaviksi. Hirsjärvi ja Hurme (2001) korostavat, että suostuttelu on eettisesti kestävää, koska haastattelijalla ei ole motiivina taloudellisen edun tavoitteleminen. Heidän mukaansa jotkut ihmiset saattavat lähtökohtaisesti vältellä erilaisia tilanteita, jolloin haastatteluun taivuttelu saattaa herättää kiinnostuksen aihetta kohtaan. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 85.) Pidin kuitenkin huolta siitä, että nuoret ymmärtäisivät, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Kallinen ja Pirskanen (2022, 54) korostavatkin, että on huolehdittava,

että tutkimukseen osallistuvat nuoret ymmärtävät toiminnan vapaaehtoisuuden. Yksi alun perin viidestä nuoresta halusi vielä palata takaisin samaan aikaan käynnissä olleelle musiikintunnille, kun varmistin, että nuoret ymmärtävät osallistumisen vapaaehtoisuuden.

Käytin tutkimuksessani haastattelutyypinä teemahaastattelua, joka on puolistrukturoitu aineistonkeruumenetelmä, jossa tutkija rakentaa haastattelukysymykset tiettyjen etukäteen valittujen teemojen perusteella (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Teemahaastattelulle on tyypillistä, ettei kysymysten muotoa ja järjestystä ole ennalta päätetty (Hirsjärvi ym. 2018, 208). Rakensin haastattelurungon oppijakeskeiselle pedagogiikalle tyypillisten teemojen ympärille, ja kirjoitin itselleni joitakin esimerkkikysymyksiä muistiin. Pysin haastattelukysymyksiä laatiessani teemojen kattavaan käsittelyyn, mutta olin valmistautunut myös siihen, että nuorten merkityksenannot voivat ohjata haastattelun kulkua (ks. Kallinen & Pirskanen 2022, 68–69). Pysin myös kysymysten yksiselitteisyyteen ja avoimuuteen, jotta nuorilla olisi tilaa vastata juuri omalla tavallaan (ks. emt., 76). Muotoilinkin joitain kysymyksiä haastattelutilanteessa uudelleen, kun huomasin, etteivät oppilaat ymmärtäneet heti, mitä kysyin.

Tutkijan tehtävä on haastattelun kautta kertoa nuoren ajatuksista ja päästää hänen "äänensä kuuluviin". Nuorten ajatukset ja tulkinnat ovat tässä tutkimuksessa keskeisiä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41, 48; Kallinen & Pirskanen 2022, 109.) Korostin nuorille haastattelun aluksi, että olen kiinnostunut nimenomaan heidän kokemusmaailmastaan ja mielipiteistään, enkä hae kysymyksiini mitään ennalta määrättyjä "oikeita" vastauksia. Teemahaastattelun etu on, että haastateltava pääsee halutessaan kertomaan kokemuksiaan varsin vapaasti (Eskola & Suoranta 1998, 88). Johdattelevien kysymysten välttäminen on tässäkin mielessä tärkeää (Kallinen & Pirskanen 2022, 112).

Nuorten tutkimushaastattelu on vuorovaikutuksellinen tapahtuma, jonka voi ajatella olevan enemmänkin keskustelutilanne kuin varsinainen haastattelu (Kallinen & Pirskanen 2022, 14). Vuorovaikutuksellisuuden ja luontevuuden tavoittamiseksi tutkijan on osattava pysähtyä kuuntelemaan ja antamaan tilaa nuorten omalle kerronnalle (emt., 108). Pysinkin valmistautumaan haastatteluun niin, että antaisin itsestäni luotettavan kuvan ja että osaisin esittää kysymykset ymmärrettävästi ja kuunnella aidosti. Muita periaatteita tutkimushaastattelun taustalla olivat muun muassa läpinäkyvyys, kunnioittavuus ja turvallisuus (emt., 53–54).

Pidin tärkeänä, että haastattelu tapahtuisi nuorten kouluaikana. Haastattelu-aika ja -paikka ovat merkittäviä esimerkiksi haastattelun kulun, haastattelupuheen ja haastattelusta jäävän kokemuksen kannalta (Kallinen & Pirskanen 2022, 80). Varmistin, että luokka, jossa haastattelu tapahtui, oli rauhallinen, eikä tilassa ollut muita ihmisiä, jotka olisivat kuulleet, mitä nuoret puhuivat (ks. myös emt., 86, 92). Halusin myös tehdä haastattelutilanteesta mukavan viemällä nuorille pientä naposteltavaa (ks. myös emt., 65).

Haastattelutilanteessa varauduin siihen, että nuorilta saattaa joutua houkuttelemaan muitakin vastauksia, kuin ”kyllä” tai ”ei”. Kysymyksien tarkoituksenmukainen muotoilu onkin tärkeää. Esimerkiksi miten-kysymyksillä voidaan saada yksityiskohtaisempia vastauksia kuin miksi-kysymyksillä. (Honkatukia 2018, 162; Kallinen & Pirskanen 2022, 68–69.) Vilmilä (2018) muistuttaa, ettei nuoren ”joo” tarkoita aina samaa kuin ”kyllä”, koska vastaukseen vaikuttavat ikä, asema ja tutkijan ja tutkittavan välinen valta-asema (Vilmilä 2018, 90).

Aloitin haastattelutilanteen esittäytymällä, ja varmistin, että kaikki nuoret tuntevat myös toisensa. Kerroin vielä aluksi tutkimukseeni liittyviä seikkoja ja avasin omaa rooliani ja haastattelun merkitystä. Painotin myös sitä, että nuorten kertomat asiat ovat luottamuksellisia. (ks. esim. Kallinen & Pirskanen 2022, 117.) Halusin kiinnittää tutkijana huomiota muun muassa pukeutumiseeni, kehonkieleen, puhetapaan ja katsekontaktiin nuorten kanssa. Pukeuduin rennosti ja neutraalisti, ja keskityin siihen, että viestitän kehonkielilläni olevani kiinnostunut nuorista. Pyrin välttämään vaikeasti ymmärrettäviä termejä ja ylläpitämään katsekontaktia tasapuolisesti kaikkiin nuoriin. (ks. myös emt., 118–119.) Aloitin haastattelun sellaisella kysymyksellä, johon ajattelin olevan helppo vastata (ks. myös emt., 120).

### **3.5 Aineiston analyysi**

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysoimisella pyritään tiivistämään aineistosta tärkein informaatio selkeyden ja mielekkyyden saavuttamiseksi. Selkeän analyysin myötä on mahdollisuus muodostaa tutkittavasta aiheesta uutta tietoa. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Tutkimuskysymys on ikään kuin arvoitus, jota ratkaistaessa aineistoa täytyy tutkia, koska aineistosta ei automaattisesti nouse mitään (Honkatukia, Kiilakoski & Suurpää 2018, 352). Tutkijalla on vastuu pyrkiä tutkittaviensa ymmärtämiseen, jotta mielekkäiden teoreettisten tulkintojen tekeminen on mahdollista (Eskola & Suoranta 1998, 149). Olen

tässä tutkimuksessa tavoitellut selkeyttä ja mielekkyyttä analyysin kautta. Pysin myös ymmärtämään nuorten minulle sanoittamia merkityksiä.

Päätin aineiston analyysitavan jo aineiston keräämisvaiheessa. Täten pystyin hyödyntämään sitä haastattelun ja litteroinnin suunnittelussa (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 135). Analyysitapana käytin teemoittelua, jonka ideana on nostaa haastatteluaineistosta sellaiset teemat esiin, jotka toistuvat haastateltavien vastauksissa. Ennalta valitsemani teemat eivät juurikaan muuttuneet haastattelun ja tulosten kirjoittamisen välillä. (ks. emt., 173; Hirsjärvi ym. 2018, 224.) Näitä teemoja olivat esimerkiksi oppilaiden yksilöllinen huomioiminen musiikinopetuksessa, oppimiseen liittyvät näkökulmat ja oppimisen vuorovaikutuksellisuus. Pysin saamaan teorian ja käytännön ikään kuin puhumaan vuoropuhelua, jolloin teemoittelua voidaan Eskolan ja Suorannan (1998, 176) mukaan pitää onnistuneena. Teemoittelun kautta on myös mahdollista hahmottaa, miten eri tavoilla samasta aiheesta voi puhua (Honkatukia ym. 2018, 361).

Analysoin tässä tutkimuksessa aineiston teoriaohjaavasti, jolloin aineiston luokittelu perustui luvussa kaksi esittelemääni teoreettiseen viitekehykseen. Valikoin aineistosta analyysirunkoon kuuluvat seikat, ja olin valmis muodostamaan uusia luokkia mahdollisesti ulkopuolelle jäävistä asioista, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, 113) ehdottavat. Kuten mainittu, analyysivaiheessa ei kuitenkaan syntynyt haastatteluteemoista eriäviä uusia teemoja, vaikka ennalta määrittämieni teemojen sisälle syntyikin sellaista aineistoa, jota en ennalta osannut odottaa.

Aineiston keräämisen ja litteroinnin jälkeen aloitin aineiston järjestämisen (ks. Eskola & Suoranta 1998, 151–152). Litteroin lähes koko aineiston. Vain sellaiset osat, joissa nuoret halusivat kertoa täysin haastattelun aiheeseen liittymättömiä asioita, jätin litteroimatta. (Ks. Hirsjärvi ym. 2018, 222.) Aineiston järjestämisen kautta pyrin saamaan aineiston rakenteen sellaiseksi, että siitä olisi mahdollista jäsentää vastauksia tutkimuskysymykseeni (ks. Eskola & Suoranta 1998, 226). Tein ajatuskarttoja sekä paperille että sähköisesti. Näin aineiston sisältö hahmottui selkeämmin, ja erityisesti niin sanottujen kattoteemojen hahmottaminen oli yksinkertaisempaa. Kuten Honkatukia ym. (2018, 365, 369) kirjoittavat, analyysiprosessiin kytkeytyi muun muassa epävarmuutta ja hämmennystä, mutta samalla myös yllätyksellisyyttä ja löytämisen iloa.

Valitsin aineiston jäsentelytavaksi koodaamisen. Sillä tarkoitetaan erilaisten merkkien yhdistämistä tiettyihin tekstijaksoihin aineiston järjestelmällisen läpikäynnin yhteydessä (Eskola & Suoranta 1998, 156). Koodaus on siis tapa helpottaa analyysia ja selkeyttää

käsiteltävän tekstin sisältöä. Käyttämäni koodimerkit olivat erilaisia värikoodeja, joiden avulla pystyin löytämään aineistosta nopeammin ja tehokkaammin toisiaan vastaavia sisältöjä. (Ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Kuten Eskola ja Suoranta (1998, 156) kirjoittavat, jäsentelyä ohjasi väijäämättä se, mitä aineisto mielestäni piti sisällään. Väritin kaikki teemat omilla väreillään ja yliviihasin sisällöt, jotka olin jo kirjoittanut tekstiksi. Värejä käyttämällä oli myös helpompi hahmottaa laajempia kattoteemoja, jotka valikoituivat tulosluvun (luku 4) otsikoiksi.

### **3.6 Tutkimusetiikka**

Tutkijan on noudatettava hyvää tieteellistä käytäntöä tutkimusta tehdessä, jotta tutkimusta voidaan pitää uskottavana ja eettisesti kestäväenä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132). Keskeisiä lähtökohtia hyvään tieteelliseen käytäntöön ovat rehellisyys, huolellisuus tutkimuksen kaikissa eri vaiheissa, asianmukaiset viittaustekniikat, edellisten tutkimusten kunnioittaminen ja tutkimuslupien hankkiminen (TENK 2012). Yksittäinen tutkimus saa merkityksensä vasta suhteessa aikaisempaan tutkimukseen, joten aiempaan tutkimukseen liittyvä tematiikka vaatii tutkijalta huolellista perehtymistä (Honkatukia, Kiilakoski & Suurpää 2018, 353). Hain ja sain asianmukaiset tutkimusluvut sekä kaupungilta että kyseessä olevan koulun rehtorilta.

Laadullista tutkimusta tehdessä tutkijan täytyy arvioida tekemiään valintoja ja pyrkiä valintojensa kautta luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 1998, 209). Juuri tutkijan tekemät valinnat aiheen valinnasta lähtien ovat eettisten kysymysten ytimessä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Kuula 2006, 25; Tuomi & Sarajärvi 2009, 132). Nuoria tutkiessa täytyy punnita tarkkaan, millaista kuvaa tutkittavasta aiheesta rakentaa ja millaisia aiheita valitsee (Honkatukia, Kiilakoski & Suurpää 2018, 352).

Tässä tutkimuksessa pyrin luotettavuuteen muun muassa ottamalla huomioon nuorten tutkimiseen liittyviä erityispiirteitä, joiden pohjalta tähtäsin turvalliseen ja nuorille luontevaan haastattelutilanteeseen. Valitsin tutkimukseni lähtökohdaksi oppijakeskeisyyden, koska pidän nuorten yksilöllisten kokemusten tutkimista musiikkikasvatuksen alan kannalta tärkeänä. Nuoria tutkittaessa pidän eettisten kysymysten huomioimista erityisen olennaisena. Vilmilän (2018, 89) mukaan nuoria tutkiessa tietyt ominaisuudet tai hyveet, kuten hyväntahtoisuus, rohkeus ja kohtuullisuus ovat hyvä pohja tutkijalle nuorten kohtaamiseen.

Tutkimukseen osallistumisen täytyy olla vapaaehtoista (Kuula 2006, 87) ja tutkittaville täytyy antaa riittävästi tietoa tutkimuksen piirteistä ja tavoitteista (Eskola & Suoranta 1998, 56). Nuoren täytyy siis ymmärtää, mitä tutkimukseen osallistuminen hänen kohdallaan tarkoittaa (Vilmilä 2018, 90). Lähetin haastateltaville ja heidän huoltajilleen etukäteen tietosuoja- ja suostumuslomakkeet, joissa oli lyhyt kuvaus tutkimuksestani ja tutkimukseen liittyvistä seikoista kuten tietojen käsittelystä. Aloitin haastattelutilanteen kertamalla nämä seikat ja muistuttamalla vapaaehtoisuudesta.

Toteutin haastattelun samassa koulussa, jossa suoritin lyhyen opetusharjoittelun tapaisen kurssin. Koska paitsi tutkin, myös opetin haastattelemiani oppilaita, jouduin ottamaan huomioon, että opettaja–oppilassuhde voi vaikuttaa tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen (ks. Eskola & Suoranta 1998, 55). En ollut kuitenkaan tutkittavilleni samalla tavalla tuttu kuin mitä heidän oma musiikinopettajansa on, joten en näe, että roolini tutkijana olisi tutkittaville liian läheinen, eikä täten vaaraa roolien hämärtymisestä ollut (ks. Vilmilä 2018, 92).

Haastateltavien valintaan vaikutti tässä tutkimuksessa eniten nuorten äidinkieli. Opettamassani ryhmässä oli jonkin verran oppilaita, jotka eivät puhuneet suomea tai englantia äidinkielenään. Halusin haastatella suomea puhuvia nuoria, koska se on oma äidinkieleni, enkä siten joutuisi kääntämään haastatteluaineistoa englannista suomeksi. Pidin tärkeänä sitä, että saisin haastattelutilanteessa olla nuorten kanssa vuorovaikutuksessa omalla äidinkielelläni, ja samoin sitä, että haastattelemanuoret saisivat ilmaista ajatuksiaan omalla äidinkielellään. Myös Kallinen ja Pirskanen (2022, 58–59) painottavat eettisten kysymysten huomioon ottamisen tärkeyttä haastateltavia koskevilla valinnoilla.

## 4 Tulokset

Raportoin tässä luvussa saamani tutkimustulokset. Tutkimustehtäväni on tarkastella nuorten näkemyksiä oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisesta opetuksesta musiikintunneilla. Olen jakanut tämän luvun teorian ja haastattelussa ilmi tulleiden teemojen mukaan. Vastataan tässä luvussa tutkimuskysymykseeni, ja aloitan esittelemällä aineiston. Keskityn alaluvussa 4.2 oppilaan yksilöllisyyteen ja sen huomioimiseen musiikintunneilla. Luvussa 4.3 avaan oppilaiden näkemyksiä oppimisesta musiikintunneilla ja luvussa 4.4 jäsentelen oppilaiden ajatuksia yhteisöllisestä oppimisesta. Lopuksi luvussa 4.5 kokoan yhteen oppilaiden näkemyksiä vuorovaikutuksesta musiikintunneilla.

### 4.1 Aineiston esittely ja valinnainen musiikki

Tässä tutkimuksessa haastattelin neljää kahdeksannen luokan musiikin valinnaisen ryhmän oppilasta eräässä pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa peruskoulussa. Kyseinen peruskoulu valikoitui siksi, että suoritin siellä projektikurssia, jonka varjolla sain tutkimuksen tekemiseen tarvittavat tutkimusluvut. Tutkimuslupaa ei olisi myönnetty korona-aikana muutoin kuin siinä tapauksessa, että tutkijalla on myös jokin tutkimuksesta riippumaton syy olla kyseisellä koululla läsnä. Haastateltavat valikoituivat opettamastani ryhmästä äidinkielen perusteella. Koska kyseisessä ryhmässä suuri osa oppilaista puhui muita kieliä kuin suomea, pyysin suomea äidinkielenään puhuvia oppilaita osallistumaan tutkimukseeni. Pidin ajatusta englanniksi haastattelemisesta ongelmallisena, koska en puhu sitä itsekään äidinkielenäni.

Koska keräsin aineistoni ryhmähaastattelussa, kerron haastattelussa ilmi tulleista asioista yleisesti ryhmän puheena. Viittaan haastattelemiini nuoriin sitaateissa kirjaimin A–D. Puhun heistä tässä luvussa oppilaina, nuorina tai haastateltavina. Olen sisällyttänyt tähän lukuun osia keskusteluista, joita nuoret kävivät toistensa kanssa avatakseni heidän kommunikointiaan ja lisätäkseni tutkimukseni luotettavuutta. Suorat otteet keskusteluista olen merkinnyt niin, että puhuja on merkitty ennen sitaattia. Jos peräkkäiset sitaatit eivät ole olleet haastattelukeskustelussa peräkkäin, olen merkinnyt puhujan sitaatin jälkeen. Nuoret innostuivat, puhuivat toistensa päälle ja täydensivät toisiaan, minkä takia olen halunnut sisällyttää tähän lukuun paljon heidän puhettaan.

”Valinnaisessa musiikissa” korostuvat kyseessä olevan koulun opetussuunnitelman mukaan esimerkiksi monipuolisuus, musiikkiin liittyvien tunteiden ja kokemusten huomioiminen, aiemmin opittujen musiikillisten taitojen kertaaminen ja syventäminen sekä oman oppimisen suunnitteluun ja arviointiin annetut mahdollisuudet. Myös itsenäiseen opiskeluun kannustaminen, oppilaiden yksilöllinen huomioiminen tarpeiden, mielenkiinnon kohteiden ja aikaisemman oppimisen suhteen sekä erilaisten taitotasojen huomioiminen on erikseen mainittu. Lisäksi opetussuunnitelmassa mainitaan tavoitteena muun muassa työskentelytaitojen ja oma-aloitteisuuden tukeminen. Valinnaisen musiikin opetussuunnitelman periaatteet ovat siis suurilta osin oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisia (ks. luku 2.2).

## **4.2 Oppilas yksilönä musiikintunneilla**

Tässä luvussa tarkastelen oppilaiden näkemyksiä siitä, mitä oppilaiden yksilöllinen huomioiminen tarkoittaa musiikintuntien kontekstissa. Alaluvussa 4.2.1 avaan haastateltavieni näkökulmia mielenkiinnon kohteiden huomioimiseen ja valinnan vapauteen liittyen. Näkökulmia eri taitotasojen mukaisten tehtävien tarjoamisesta ja ylipäättään taitotasojen huomioimisesta kokoan luvussa 4.2.2. Haastateltavien näkemykset oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisesta arvioinnista olen koonnut alalukuun 4.2.3.

### **4.2.1 Oppilaan mielenkiinnon kohteiden huomioiminen ja valinnan vapaus**

Kuten Danielsin ja Perryn (2003, 104) tutkimuksessa, niin myös haastattemieni oppilaiden puheesta kuvastuu tarve tulla huomioituksi ja kohdatuksi yksilönä, jolla on henkilökohtaiset mielenkiinnon kohteet, mieltymykset ja motivaatiot. Yksilöllistä huomioimista kaivataan muun muassa huomioimalla oppijoiden vaihteleva jaksamisen ja motivoituneisuuden taso. Koulupäivät ovat pitkiä, ja päivän viimeisillä tunneilla ei oppilaiden mukaan ole aina energiaa tehdä tunneilla vaadittuja asioita. Opettajan olisikin hyvä pyrkiä tarkkailemaan opetustilannetta oppilaiden näkökulmasta (emt., 106–107).

Siis silleen esim jos kysellään (...) ympärillä silleen et mistä tykkää tai jotain sinne päin, nii sit ei ois niinku pakko sanoa jos ei niinku halua. Nuori D

Haastateltavat kuvailevat pitävänsä esimerkiksi soittamisesta ja kuuntelemisesta. Kuunteleminen nähdään toisaalta mukavana, jos ei aina jaksa olla itse aktiivinen, ja toisaalta tylsänä, koska keskittyminen on passiivisesti kuunnellessa hankalampaa. He kertovat, että



jos musiikintunnilla soitetaan sellaista kappaletta, josta itse tykkää, se nostaa mielialaa. Tunnille on heidän mukaansa mukavampi tulla, jos soitettava musiikki vastaa heidän mieltymyksiään. Kipfel ja Cook (2017, 19) painottavatkin, että ollakseen oppijalle itselleen relevanttia, opittavan aiheen täytyy olla jollakin tapaa henkilökohtaisesti merkittävä. Haastateltavat eivät kuitenkaan osanneet nimetä mitään tiettyjä artisteja, vaan kertoivat kuuntelevansa monenlaista musiikkia. He myös kertoivat, etteivät ole varmoja siitä, soipiiko kaikki heidän kuuntelemansa musiikki musiikintunneille.

Jos sä tykkäät siitä biisistä nii sit siit tulee paljon parempi fiilis. Nuori C

Jos miettii et mist niitä musiikkei sais tällee yläkoulun musiikintunnille, nii Tik-Tokistahan tulee tyyliin kaikki mitä kaikki kuuntelee, nii et jos halua jotain musiikki-ideoita nii sieltä löytyy ainaki jotain trendaavii. Nuori C

Oppilaiden puheista kuvastuu kuitenkin myös epävarmuus mielenkiinnon kohteiden ilmaisemisessa. Omien mieltymysten ääneen sanominen saattaa tuntua vaikealta. Dialogisuuden rakentaminen on kuitenkin tärkeää, sillä sitä kautta yhdessä oppiminen ja ryhmädynamiikkaan keskittyminen on mahdollista (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 31). Dialogisuuden periaatteena täytyy olla toisistaan eriävien näkemysten hyväksyminen (emt., 34; Weimer 2013, 235). Oppilaat kertovat, että vastatessa voi kokea esimerkiksi paineita vastata sen mukaan, mitä kuvittelee opettajan hakevan vastaukseksi. Myös muiden luokkalaisten mielipiteet vaikuttavat siihen, haluaako tunnilla ilmaista omia mieltymyksiään:

Et kuunteleeks toi nyt tollasta musiikkia tai sinne päin. Nuori D

Nii et mul on esim. se, et mä en (...) aina tykkää niinku sanoo sitä mikä, mist mä niinku tykkään, nii siks se ois just kiva jos ne kirjoitettais johonki lapuille nii ne ei ois niinku sille merkattu et kuka on tänki valinnu – ja sit jos se on jonkun mielest tosi huono nii sit se ei oo nii niinku. Nuori C

Omien mieltymysten kertomista pidetään kuitenkin siinä mielessä tärkeänä, että siten oppilaat ovat mukana tuntien suunnittelemisessa omien mielenkiinnonkohteiden mukaisiksi. Cossin (2019, 31) mukaan oppilaille voidaan antaa mahdollisuuksia vaikuttaa tuntien kulkuun esimerkiksi siten, että oppimiselle ei aseteta ”tiukasti” rajattuja päämääriä, ja että kannustetaan ongelmanratkaisuun kysymysten kautta. Nuoret kertovat, että mielipiteiden ja omien tunnin sisältöä koskevien ehdotusten kertominen on helpompaa, jos saa

pysyä itse anonyyminä, ja jos koko luokka saa olla mukana päätöksenteossa. Myös Huhtinen-Hildén ja Pitt (2018, 34) korostavat, että opettajan täytyy varmistaa, että kaikilla on mahdollisuus osallistua dialogiin.

Vois ehk niinku olla tyylil anonyymisti niinku kirjottaa jonnekki niinku ehdotuksii, niinku oppilaat siis. Nuori A

Nii ja vois myös tehdä sillee että, että vaan se opettaja ei valitsis niinku niistä ehdotuksista, vaan niinku – niinku ne biisit soitettais (...) koko luokalle, sit luokka sais niinku äänestää vaikka. Nuori C

Oppilaat kertovat, että kun omat mielenkiinnonkohteet tulevat huomioituksi, musiikin-tunneille on mukavampi mennä ja on ylipäättään kiinnostuneempi ja motivoituneempi oppimaan. Henkilökohtaisten vaikuttimien kautta oppiminen nähdään siis mielekkäänä, kuten Huhtinen-Hildén ja Pitt (2018, 44) myös toteavat tutkimuksessaan. Jokaisen yksilöllisen musiikkimaun huomioiminen nähdään kuitenkin hankalana musiikintuntien kontekstissa:

Nii siks se on vähän sillee hankalaa saada niinku tänne se niinku just se oma musiikki mitä halua kuunnella, mut sitte se ois kuitenkin kivaa jos sitä sais ees niinku jonki verran. Nuori D

Nuoret siis kokevat, että vapaus toimia omien mieltymysten mukaan musiikintunneilla on mielekästä. Erityisesti tunneilla soitettavien kappaleiden valinnasta syntyi paljon keskustelua. Oppilaat pitävät olennaisena sitä, että saavat vaikuttaa siihen, mitä kappaleita tunneilla soitetaan ja kuunnellaan. Sopivan kappaleen löytäminen on kuitenkin haastavaa:

Semmoset (...) kahen vuoden sisään tulleet [kappaleet] sellaset jotka on kuullu monta kertaa nii sellasii viel voi ottaa mut sellaset niinku jotka on joltai vuodelta 2016 ni ei enää niinku jaksais. Nuori C

Oppilaiden näkemykset heidän mielenkiinnonkohteensa huomioivasta musiikinopetuksesta koskevat muun muassa soittamisen käytäntöä ja muita musiikintunneilta tuttuja tapoja. Oppilaat kertovat pitävänsä soittamisesta riippumatta soittimesta, mutta kuitenkin myös arvostavat soittimen valitsemisen mahdollisuutta. Nuoret kertovat myös pitävänsä siitä, että tunneilla pääsee kokeilemaan uusia ja innostavia asioita.

Niinku vaihtelu on tosi tärkeätä, ja sit niinku mun mielest oli tosi kivaa ku me katotaan täällä jotain videoita sellasista jostain musiikkistöistä, kuinka musiikki vaikuttaa niinku, kaikkee uutta ja erilaista et pääsee kokeilee. Nuori C

Nuoret pitävät nimenomaan soittamista mielekkäänä, eivät niinkään kappaleen taustan, historian tai musiikin teorian läpikäymistä. Teoreettisen osuuden läpi käymisessä voi nuorten mukaan käyttää innostavia ja aktiivisuutta ruokkivia työtapoja (aktiivisuudesta lisää luvussa 4.3.2), kuten Kahoot'ejä<sup>1</sup>. Opiskeltavan aiheen täytyykin olla oppijalle jollakin tasolla henkilökohtaisesti merkittävä, jotta merkityksellinen oppiminen on mahdollista (Kipfel & Cook 2017, 19).

Ja sitte (...) jos siin [musiikintunnilla] on jotai alus jotain mitä selitetään, nii sit pitäis tehdä mun mielest vähän niinku sillee, että kaikki pääsis siihen niinku helpommin mukaan esim. jos meil ois vaikka jotain sellasii Kahoottei tai jotain just hauskaa mist kaikki tykkäis, koska (...) esimerkkinä ruotsintunnit – ne on sellasii, et meil on ihan tosi paljon kaikkee pelejä siellä (...), nii kaikki pysyy siel niinku mukana (...), mä ainaki uskon et aika moni tykkää kaikist Kahooteist tai tällasista. Nuori C

Ku kaikki kuitenkin niinku haluaa tavallaan niinku voittaa siinä Kahootissa, mut ketää ei oikee kiinnosta vaan kuunnella sitä [opetettavaa asiaa]. Nuori A

Haastateltavat näkevät tuntien monipuolisuuden tärkeänä. Huhtinen-Hildén ja Pitt (2018, 57) korostavatkin, että tuntisuunnittelun olisi hyvä olla moniulotteista, jotta jokaisella ryhmän jäsenellä on mahdollisuus oppia. Oppilaat kertovat arvostavansa mielikuvituksellista otetta teorian ja kappaleiden esittämisestä. Opettajalta kaivataan kiinnostunutta asennetta erityisesti teoriaa ja esimerkiksi kappaleiden taustaa läpi käydessä. Toisaalta haastateltavilla on erilaisia näkemyksiä siitä, miten teorian ja kappaleiden taustojen opiskelamiseen pitäisi ylipäätään suhtautua.

---

<sup>1</sup> Kahoot on työkalu, jolla on helppoa tuoda pelillisyyttä opetukseen. Kahootissa opettaja voi laatia kyselyitä, joihin oppilaat vastaavat kilpaa älylaitteilla tai tietokoneilla. ([www.peda.net/hankkeet/tvt-tietopankki/kahoot2/kahoot](http://www.peda.net/hankkeet/tvt-tietopankki/kahoot2/kahoot))

En mä oikee tee sillä tiedolla mitään et mä tiiän millon se musiikki on syntyny ja mistä se on tullu. Nuori D

Jos ne on sillee tunnettui biisei, noi liittyy johonki tärkeeseen asiaan niinku siitä historiast, se on hyvä tietää ja sillee, et kyl se aikuisenaki jos sult tullaa kysyy et mihin tää liittyy et mitä ne jotkut tekee. Nuori B

Valinnanvapautta pidetään erityisesti valinnaisen musiikin kontekstissa tärkeänä. Valinnan vapauden mahdollisuus korostuu myös Cossin (2019, 31) ja De Vriesin (2010, 10, 15) tutkimuksissa. Haastateltavien mukaan esimerkiksi kappaleiden, soittimien tai harjoittelun määrän puitteissa valinnanvapaus tuntuu mielekkäältä. Heidän näkemystensä mukaan opettajan täytyy olla hienovarainen sen suhteen, ettei esimerkiksi pakota tekemään jotain, mitä oppilas ei halua tehdä tai soittamaan jotakin sellaista soitinta, jota oppilas ei halua soittaa.

Varsinkin ku nää on valinnaisii musiikintuntei, et sit sais ite niinku valita mitä haluu. Nuori A

Yksilöllisen huomioimisen tärkeys nousee oppilaiden puheissa esille kaikkien teemojen kohdalla myös silloin, kun he eivät ilmaise sitä suoraan. Oppilaiden näkemysten mukaan peruskoulun musiikinopetuksessa ja erityisesti valinnaisessa musiikissa on tärkeää huomioida heidän mielenkiinnon kohteensa etenkin kappalevalintoja tehdessä. Nuoret arvostavat myös valinnan mahdollisuutta ja ylipäättään monipuolista ja innostavaa otetta musiikintunneille. Dialogisuuden toteutuminen näyttäytyy tärkeänä muun muassa omia mielipiteitä ilmaistessa.

#### **4.2.2 Eri taitotasojen huomioiminen**

Oppilaat esittävät, että tehtävänannot voisivat sisältää eri vaikeustasoja, jotta oppilaiden henkilökohtaiset tavoitteet tulisivat musiikintunneilla huomioituiksi. Myös Huhtinen-Hildén ja Pitt (2018, 49) sekä Klemenčič ym. (2020, 34) painottavat, että jokaisen oppilaan yksilöllinen tukeminen vaatii oppimisen mahdollistamista eri taitotasoilla. Nuoret näkevät, että mahdollisuus valita esimerkiksi kahden kappaleen ja taitotasojen mukaan eri versioiden väliltä on mielekästä. Ne, jotka ovat valinneet saman kappaleen, voisivat soittaa sitä yhdessä.

Ja esim niinku siel sun tunnilla viime viikolla <sup>2</sup>, nii olihan et sai soittaa joko sitä niinku hankalampaa versiota tai sitte niinku sitä helpompaa, et siinä oli monta eri tasoo et sai soittaa jotain tiettyy, tai jollai kahella [sävelellä] tai jollai niinku paljolla [kolmisointu], nii mun mielest se oli niinku paljon kivempi – et jos sä oot tosi hyvä siinä, nii sä voit soittaa niil vaikeemmil ja jos sä vast niinku harjotteleet nii sit sä voisit soittaa niil helpommilla. Nuori D

Ja just se, et on monta biisivalintaa nii voi valita ittelleen sopivan. Nuori C

No joo just samaa mieltä (...), et sit jos sais ite päättää et mitä niist soittaa ja sitte se ois paljon kivempi ja paljon kiinnostavampaa. Nuori A

Myös oppilaiden henkilökohtaiset tavoitteet ovat haastateltavien näkemysten mukaan syy mahdollistaa soittaminen eri taitotasoilla musiikintunneilla. Oppilaat näkevätkin tärkeänä, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus toimia omien tavoitteidensa mukaisesti ilman, että valinta vaikuttaisi muun muassa arvosanaan. Vapaus valita eri tasoisista kappaleista mahdollistaa toisaalta myös omien taitojen testaamisen ja auttaa ymmärtämään sitä, millaiset tavoitteet ovat itselle saavutettavissa.

Nii ja sit vois olla myös sitä niinku eri tasost, et sit jos halua niinku, emmä tiä, nii sitte voi niinku olla vaikeempi kappale. Nuori A

Välillä se voi olla kivaa [soittaa vaikeita kappaleita], ku voi niinku testailla, että niinku mikä ees on niinku vaikee biisi ja mikä on helppo biisi. Nuori C

Oppilaat näkevät siis tärkeänä sen, että jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus toimia musiikintunnilla riippumatta siitä, minkä takia on valinnut valinnaisen musiikin. Näin sekä ne, jotka tähtäävät esimerkiksi musiikkilukioon, että ne, jotka tykkäävät musiikista muuten vaan, tulisivat musiikintunneilla huomioituiksi. Tavoitteiden huomioiminen näkyy myös siinä, että näkemykset nuottien oppimisen tärkeydestä ovat eriäviä: yhtäältä ei ymmärretä, miksi nuotteja täytyy osata lukea, toisaalta ymmärretään, että niitä täytyy

---

<sup>2</sup> Nuori D viittaa edellisviikolla olleeseen musiikintuntiin, jolla opetin opetusprojektuurssin puitteissa.

Opetusprojektini koski oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisten työtapojen soveltuvuutta ryhmäpianoituksille.

saada opetella, jos haluaa. Myös Guzzetta (2020, 268) kirjoittaa, ettei nuottien osaaminen ole oppijakeskeisen pedagogiikan periaatteiden mukaan välttämätöntä.

Ku musiikis on myöski kivaa, et ne jotka halua niinku ottaa sen niinku tosissaan ja tähtää johonki musiikkilukioon nii niil ois mahdollisuus siihen, mut niille jotka tulee niinku – pitää musiikkii vaa koska se on niinku hauskaa, tykkää kuunnella musiikkii, nii sit ne sais tehä niinku semmost, emmä tiä helpompaa, et se ei ois nii niinku mitää tärkeetä. Nuori D

Tässä tutkimuksessa oppilaiden näkemykset liittyen eri taitotasojen mukaisten tehtävien tarjoamiseen painottuvat erityisesti oppilaiden henkilökohtaisten tavoitteiden huomioimiseen. Nuorten näkemykset ovat linjassa Blairin (2009) tutkimuksen kanssa. Hänen mukaansa musiikista voi muodostua jokaiselle oppilaille tärkeä osa elämää, kun tunneilla kannustetaan olemaan vuorovaikutuksessa musiikin kanssa jokaisen omista lähtökohdista käsin.

#### **4.2.3 Näkemyksiä arvioinnista**

Oppilailla on arvioinnista monenlaisia mielipiteitä. He pitävät tärkeänä, ettei arviointi riippuisi opettajan mieltymyksistä, tiedon määrästä tai soittamisen lopputuloksesta. Nuoret kritisoivat esimerkiksi soittokokeita arvioimisen tapana. Arvioinnin kriteerien tietäminen nähdään tärkeänä, ja tuntityöskentelyn, osallistumisen ja aktiivisuuden sekä oppimisprosessin arvioimista pidetään olennaisena. Myös Weimer (2013, 171) korostaa, että arvioinnin tulee perustua vaivannäköön. Oppilaat näkevät yksilön arvioimisen haasteellisuuden ryhmässä:

Se ei oo myöskään niinku kauheen helppo arvioida sitä, jos kaikki niinku vaa tekee samaa asiaa – sillee kaikki vaa soittaa (...), et kukaa ei puhu kellekkää, nii sitäki on niinku vähän vaikee arvioida sitä et pääsee niinku kaikki mukaan ja niinku sul on oikeesti, niinku sul on mukava olla siellä ja näi, nii se on niinku tyyliin tärkein asia siellä. Nuori C

Haastateltavat näkevät tärkeänä, että ennen lopullista arviointia saa tietää, mitä voi omassa tekemisessään vielä parantaa, jos haluaa nostaa numeroaan. Perustelut saadulle arvosanalle ovat heidän mielestään myös olennaiset tietää. Arvioinnin kriteerien täytyy olla myös Weimerin (2013, 234) mukaan oppilaiden tiedossa. Jatkuva arviointi nähdään

hyvänä, mutta toisaalta sitä pidetään myös liian aikaa vievänä, koska arviointiin käytetty aika saattaa olla jostain muusta tekemisestä pois.

Nykyses täs niinku opetussuunnitelmas, niinku esim. näis taideaineissa nii se on tosi paljon kaikkee niinku sellast arviointii ja niinku sellast dokumentointii, et sit niinku jää aikalaillla paljon se niinku tekeminen pois. Nuori D

Kuten aiemmin mainittu, oppilaat pitävät kunkin oppilaan oman taitotason mukaisten tehtävien saamista tärkeänä. Kappaletta ja tehtävää valitessa nähdään kuitenkin tärkeänä se, ettei valitun tehtävän taitotaso vaikuta arvosanaan. Nuorten näkemysten mukaan arvosanan tulisi määräytyä muun muassa asenteen ja tuntityöskentelyn perusteella.

Jos sä teet sitä helpompaa kappaletta, et se ei vaikuta sun arvosanaan mitenkään vaan niinku se sun motivaatio ja se sun asenne on se joka vaikuttais siihen. Nuori D

Nuoret puhuvat myös soittokokeista arvioinnin tapana. Heidän näkemystensä mukaan soittokokeet painottuvat liian helposti oppimisen lopputulokseen ja tiedon ”määrään” sen sijaan, että ne painottuisivat siihen, miten paljon on panostanut oppimisprosessiin ja minkälaisella asenteella on tunneilla työskennellyt. Tuntityöskentelyn, motivaation ja asenteen arvioiminen nähdään hyvänä, koska silloin oppilaan täytyy nähdä jatkuvasti vaivaa oppiakseen, eikä pelkkä soittokokeen suorittaminen riitä. Toisaalta yksi oppilaista arvelee, että arvosana voi laskea, jos arviointi keskittyy tuntityöskentelyyn.

Nii ja emmä tiä onks soittokokeet semmonen hyvä arviointitapa, koska se, että miten sä niinku osaat (...) ei pitäs vaikuttaa siihen ollenkaa, vaa että miten sä oot niinku opetellu sitä ja kui paljon sä oot yrittäny ja minkälainen asenne sulla on siinä, koska jos sä oot siinä sillee et niinku, et emmä jaksa soittaa tai tää on ihan tylsää tai sillee, nii niinku se on ihan eri juttu ku sä oikeesti yrittäisit. Nuori C

Siin tunnilla tärkeetä on niinku se tekeminen, eikä se et sä niinku nukut siellä ja sit soitat jonkun soittokokeen. Nuori D

Must tuntuu, et usein niinku se aktiivisuus, niinku toi arvosana, on niinku paljon et tietää jotain niinku pienii faktoi niinku jostain ihan tavallaan turhast aiheesta, et niinku se vois olla just niinku enemmän ehk jos soittaa (...) aktiivisesti. Nuori A

Nuorten näkemykset ovat suurilta osin linjassa oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisen arvioinnin kanssa. Nuoret puhuvat arviointiin liittyen dokumentoinnista, jonka oletan liittyvän erilaisiin itsearviointiin ja vertaisarviointiin tapoihin. Oppilaiden näkemysten mukaan tällaiseen dokumentointiin kuluu tunneilta liikaa aikaa. Oppijakeskeiseen arviointiin sisältyvät kuitenkin olennaisesti myös itsearviointi ja vertaisarviointi (Weimer 2013, 168). Rogers ja Freiberg (1994, 206) alleviivaavat, että oman oppimisen arvioimisesta ja arvioinnin kriteerien ja oppimisen päämäärien määrittämisestä olisi hyvä antaa vastuuta oppilaille.

### **4.3 Näkökulmia oppimiseen**

Tässä luvussa keskityn oppilaiden näkemyksiin koskien oppimista erityisesti musiikintuntien kontekstissa. Avaan alaluvussa 4.3.1 haastateltavien näkemyksiä siitä, miten he oppivat ja miten oppijakeskeisen pedagogiikan mukaiset oppimisen näkökulmat asettuvat musiikintuntien kontekstiin. Alaluvussa 4.3.2 kokoan oppilaiden näkökulmia vastuun ottamisesta ja heidän omasta aktiivisuudestaan oppijoina.

#### **4.3.1 Oppiminen musiikintuntien kontekstissa**

Oppilaiden näkemysten mukaan jokainen oppii eri tavalla. Haastateltavien vastauksista heijastuu kokemus siitä, että he tietävät, miten itse oppivat parhaiten. Myös Danielsin ja Perryn (2003, 104) tutkimuksessa ilmeni, että oppilaat kaipaavat tulevansa ymmärretyksi siinä, kuinka heidän yksilöllisyytensä vaikuttaa siihen, miten kukin oppii parhaiten. Nuorten näkemysten mukaan oppimaan oppimisen taidoista keskusteleminen ei ole välttämättä tärkeää:

Kaikil on oma tapa miten ne oppii (...) eikä nii et jos vaikka joku ehottaa sulle [oppimisen tapaa] nii sä voit kyl testaa mut todennäkösesti se ei toimi, kosk jos (...) se ei tuu sun mieleen – tälleen se vois mennä, nii tuskin sä sit sillee opitkaa.  
Nuori B

Oppimista tärkeämpänä nuoret pitävät sitä, että tunneilla on mukavaa ja hauskaa teke mistä. Klemenčič ym. (2020, 30) kuitenkin painottavat, että oppiminen on aina etusijalla. Musiikintunneilla ei nuorten mukaan kuulu painottua siihen, oppiiko jokainen jonkun tietyn asian tai saako aineesta hyvän numeron. Oppilaat ajattelevat, että musiikintuntien kuuluu olla rentoja, koska luokassa on aina sellaisia henkilöitä, joilla ei ole korkeampia



tavoitteita musiikin suhteen (ks. myös luku 4.2.2). Vaikka tunneilta odotetaan rentoutta, niin panostamisen mahdollisuus nähdään myös olennaisena. Musiikintunnin kuuluu kuitenkin oppilaiden näkemysten mukaan olla yksi helpompi tunti muiden oppiaineiden välissä.

Nii et mun mielest musantunnilla pitäis vaan olla niinku hauskaa tekemistä ja sellasta mikä on oikeesti niinku kivaa, koska sitä mun mielestä koulussa musantunnit on, eli esim jos sä haluaisit niinku jotain tiettyä soitinta tai jotain sellasta niinku harrastaa – musiikkii niinku enemmän, niinku vakavammalla tasolla – nii mun mielest siks just jotkut musiikkiharrastukset on. Mun mielest koulun musiikintunnit pitäis olla vähän niinku enemmän rentoja ja sellasii ei nii arvioivii koska ei kukaan tääl oikee musantunnilla joka ei oikee niinku harrasta, nii oo mikään niinku hyvä siinä, tai sillai niinku sairaan hyvä. Nuori D

Nii et vois olla just niinku keskel päivää sellanen tavallaan niinku helpompi tunti siinä välis (...). Nuori A

Oppimiselle on heidän mielestään tärkeää antaa tarpeeksi aikaa, kuten myös Coss (2019, 31) painottaa tutkimuksessaan. Oppimaan oppimisen taitoja he eivät sen sijaan pidä tärkeinä musiikintuntien kontekstissa, toisin kuin Weimerin (2013, 15) tutkimuksessa oppijakeskeisyyttä määriteltessä linjataan. Nuoret kertovat, etteivät tiedä, mitä oppiminen tarkoittaa musiikintunneilla. Yksi nuorista kertoo, että musiikintunneilla ”sen pitäis olla niinku mukavaa oppimista, ei sellasta niinku et sun pitää oppii nyt tää et sä saat siitä hyvän numeron”. Oppilaat pitävät oppimaan oppimisen taitoja muissa aineissa tärkeämpinä: he eivät koe musiikintunneilla tarvitsevansa ohjeistusta siihen, miten opitaan.

Nii musiikissa rauhas niinku opiskella ja niinku sillee et sä saat apua ja sillee, mut ei niinku sillee et sut niinku laitetaan oppimaan jollain tavalla tai tekeen jotain. Kaikki oppii vähän niinku eri taval nii jotkut tarvii paljon enemmän aikaa siihen opiskeluun ja jotkut paljon vähemmän. Nuori D

Myöskään oman oppimisen reflektointia ei nähdä mielekkäänä musiikintunneilla. Yksi nuorista kertoo, ettei koe reflektointia auttavan millään tavalla. (vrt. esim. Weimer 2013, 15.) Oppimisen reflektointia ei nähdä tärkeänä, koska musiikki nähdään suhteessa muihin aineisiin niin erilaisena:

(...) koska ei musiikissa oo mitää niinku semmosii, mitä pitäis muistaa tää asia.  
Nuori C

Tai siis musiikissa ei lueta niinku mihinkää kokeisii<sup>3</sup> tai mitää, et siellä ei oikee  
tarvii oppii mitää muuta ku sitä biisii. Nuori D

Musiikintunnil sil ei oo oikee välii koska kaikki on siellä niinku, tai ku ei tuu  
mitää läksyjä tai sellasta, et jos sul jäi kesken täällä nii sun ei tarvi tehä sitä ko-  
tona, nii emmä oikee tiiä. Nuori C

Oppilaat pitävät oppimisprosessiin painottumista varsinkin arviointinäkökulmasta olen-  
naisena (arvioinnista lisää luvussa 4.2.3). Myös muun muassa Tangney (2014, 269) ko-  
rosta oppimisprosessiin painottumisen tärkeyttä. Nuorten näkemysten mukaan arvosa-  
nan kuuluu painottua oppimisprosessiin. Weimer (2013, 10) ja Coss (2019, 31) kirjoitta-  
vatkin, että vain oppilaat itse voivat hallita oppimisprosessejaan. Opettajan motivoiva ja  
kannustava asenne näyttäytyy oppimisprosessiin heittäytymisessä tärkeänä.

Kuten aiemmin on mainittu, vaikuttamisen mahdollisuus on oppilaiden näkökulmasta tär-  
keää. Mahdollisuus vaikuttaa erityisesti omaan oppimiseen on oppilaiden mukaan olen-  
naista. Mielenkiinnon kohteista kerrottaessa ilmi tullut anonymiteetin tärkeys korostuu  
myös vaikuttamisen mahdollisuuteen liittyvissä näkemyksissä. Omien ajatusten ja mieli-  
piteiden ilmaisemisen vaikeus tulee myös tässä teemassa ilmi.

Kyl se musiikis sillee vaikuttaa että [olisi mahdollisuus] anonymisti sanoa, että  
mä haluun tehä tälleen nii mä oppisin paremmin tai jotain sellasta (...). Nuori C

Oppilaiden puheesta kuvastuu ymmärrys siitä, että on erilaisia tapoja oppia. Nuoret eivät  
kuitenkaan enempää avanneet sitä, millä tavoilla juuri he kokevat oppivansa. Rogers ja  
Freiberg (1994, 189) listaavat oppimisen tavoiksi muun muassa kuuntelemisen, katsomi-  
sen, kyseenalaistamisen ja muiden auttamisen. Tässä tutkimuksessa oppilaat hahmottavat  
oppimisen kuitenkin musiikintuntien kontekstissa erilaisena kuin muissa aineissa, eikä  
esimerkiksi oppimaan oppimisen taitoja tai oman oppimisen refleктоimista pidetä tär-  
keänä (vrt. Rogers & Freiberg 1994, 152; Weimer 2013, 15). Nuoret pitävät musiikintun-  
neilla rentoa ja mukavaa tekemistä oppimista tärkeämpänä.

---

<sup>3</sup> Joissakin kouluissa on myös musiikin kokeita.

### 4.3.2 Oppilaan aktiivisuus ja vastuu oppimisesta

Oppilaat kertovat kaipaavansa sitä, että opettaja käyttää musiikintunneilla sellaisia työtapoja, jotka motivoivat heitä olemaan tunnilla aktiivisia. Opettaja voi aktivoida oppilaita oppilaiden kertoman mukaan esimerkiksi Kahoottien kautta. Oppilaat kertovat, että Kahootit tukevat osallistumista ja luovat motivoivaa kilpailuasetelmaa. Aktiivisen roolin ottaminen tuntuu helpommalta, jos opetusta seurataessa ja kuunneltaessa pystyy tekemään jotain muuta samalla. Pelkkä kuunteleminen nähdään aktiivisuuden kannalta hankalana:

Esim matikantunnill mul ei oo suurimmas osaks aikaa yhtään hajuu mitä siel tapahtuu ku sinne taululle vaan kirjojetaan. Nuori D

Heidän näkemystensä mukaan aktiivinen oppilas on sellainen, joka tietää, mitä tunnilla kulloinkin tapahtuu, on vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja on valmis kysymään tarvittaessa apua. Klemenčič ym. (2020, 33–34) linjaavatkin, että yhtenä oppijakeskeisen pedagogiikan tavoitteena on tukea oppilaan aktiivista toimijuutta sosiaalisissa oppimiskokemuksissa. Aktiivisuuteen vaikuttaa haastateltavien mukaan esimerkiksi tunnin ajan-kohta:

Mulla esim vaikuttaa myös tosi paljon jos ois esim yks tunti tai ei ois niinku (...) päivän vika tunti, koska silloin varmaa jaksais olla niinku paljon aktiivisempi. Nuori D

Musiikintunti ei saa olla päivän vika asia. Nuori B

Oppilaiden aktiivisuuden tukeminen toteutuu haastateltavien mukaan esimerkiksi niin, että opettaja huomioi oppilaiden ideoita, heidän yksilöllisyytensä ja erilaiset taitotasonsa (ks. myös luku 4.2). Tehtävän mielekkyys on suoraan yhteydessä siihen, miten hyvin siitä pystyy ottamaan vastuun. Merkityksellinen oppiminen onkin Kipfelin ja Cookin (2017, 19) mukaan mahdollista vain silloin, kun oppilas kokee tehtävän itselleen merkittäväksi. Oppilaat kertovat, että jos opettaja on mukava henkilö, niin tunneilla on helpompi olla aktiivinen.

Myös (...) se miltä se niinku musiikintunti tuntuu, et onks ne kivoi, nii sehän vaikuttaa myös aika paljon siit opesta, et onks se ope niinku kiva ja onks se niinku sillee, et siel on niinku kans aktiivinen ja sillee. Nuori D

Nii ja sit jos sä niinku harrastat niinku vaikka jotai kitaransoittooo nii sit sä voit niinku ottaa ehkä vähän niinku oman tasosemman tehtävän et sun ei tarvi soittaa mitää Ukko Nooaa pianolla jos sä oot niinku joku master. Nuori C

Omasta oppimisesta vastuussa oleminen nähdään paineita aiheuttavana lähtökohtana. Vastuun ottamisen toteutuminen nähdään osittain myös koulukohtaisena asiana. Toisaalta omaan tahtiin harjoittelemista pidetään mielekkäänä ja hyvänä asiana ja itsenäisen opiskelun mahdollisuus on oppilaiden kertoman mukaan tärkeää. Nuorten näkemysten mukaan vastuun ottaminen toteutuu esimerkiksi niin, että on mahdollisuus mennä toiseen tilaan työskentelemään. Eri tilassa työskentelemisen nähdään vierittävän luonnollisesti vastuu oppimisesta oppilaalle. Opiskelukavereiden kanssa juttelemista ei nähdä välttämättä ongelmallisena, vaan tärkeänä osana tehtävän tekemistä.

Vähän luo painetta [vastuun ottaminen], sillee et kaikki riippuu susta tosi paljon (...). Nuori B

Nii, mut vastuu tulis, nii mut siin [toiseen tilaan päästessä] tulee se vastuu sit ittelte, et oikeesti tekee sitä työtä eikä vaa juttele kaikkien kanssa, mut siinä kans auttaa se, että pistetään (...) ei pelkästään niitä, niinku se, oman kaveriporukan kanssa, mut jonkun kanssa jonka sä tunnet. Mut ei sitä koko kaveriporukkaa sinne, koska siit tulee vaa niinku ---. Nuori C

Oppilaiden näkemysten mukaan oppimisesta on helpompi ottaa vastuu, jos opettaja antaa aikaa harjoitella, eikä ole liikaa neuvomassa. Tässä suhteessa oppilaiden näkemykset ovat linjassa Klemenčičin ym. (2020, 33–34) tutkimuksen kanssa, jossa korostuu vastuun jakautumisen näkökulma: oppilas on vastuussa oppimisesta ja opettaja oppimisen mahdollistamisesta. Oppilaat pitävät hyvänä sitä, että saavat vaikuttaa tuntien sisältöön esimerkiksi siten, että tuntien kulku olisi sekä opettajan että oppilaiden vastuulla.

Siihen myös jos ei ite [opettaja] keksi, ku ei opettaja niinku aina keksi niinku kaikkee uutta joka tunnille, nii siihen just auttais se, että kaikki sais ehottaa niitä omia ideoita, et mitä ne haluis tehdä (...). Nuori C

Oppilaat kertovat, että oppimisesta on myös siinä tapauksessa helpompi ottaa itse vastuu, kun luokassa on tarpeeksi helppoa saada apua. Avun saamisen tärkeyttä korostavat myös Rogers ja Freiberg (1994, 202) tutkimuksessaan. Haastateltavat puhuvat esimerkiksi siitä,

että tunneilla kaipaa välillä sitä, että luokassa olisi kaksi opettajaa tai vaihtoehtoisesti pienemmät ryhmät. Myös apuopettajat nähdään hyödyllisinä. Apuopettajan on haastateltavien mukaan tärkeä osata tunneilla käsiteltävä asia.

Nii, et vois kysyy jos tarvii niinku et onks tää tällee, et meneeks tää tällee, eikä sillee et sun pitäis viittaa ja kysyy niinku silt opelt joka on siel niinku luokan edes sillee et öö, onks tää tällee vai ei. Nuori D

Nii se et ois apuopettaja, joka oikeesti osaa niinku sit tunnin asiaa. Nuori A

Avun saamisen tärkeyttä painottaa myös Weimer (2013, 64): vaikka oppilas onkin ”loppupeleissä” vastuussa siitä, oppiiko hän vai ei, avun tarjoaminen ja muu opettamiseen liittyvä toiminta on myös tärkeää. Tässä tutkimuksessa ajatus vastuun ottamisesta näytetään sekä paineita että tietynlaista vapautta aiheuttavana tekijänä (esim. sivutilaan vetäytyminen). Oppilaiden näkemykset ovat linjassa myös Huhtinen-Hildénin ja Pittin (2018, 45) tutkimuksen kanssa, jossa alleviivataan pedagogisen herkkyyden, eli kuhunkin tilanteeseen mukautumisen merkitystä. Oppiminen helpottuu oppilaiden kertoman mukaan esimerkiksi siten, että opettaja osaa antaa sopivasti aikaa harjoitteluun.

#### **4.4 Vuorovaikutus ja yhdessä oppiminen musiikintunneilla**

Tässä luvussa käsitellän vuorovaikutusta ja yhdessä oppimista koskevia näkökulmia. Alaluvussa 4.4.1 pureudun oppilaiden näkemyksiin koskien yhdessä oppimista ja sen toimivuutta lisääviä tekijöitä. Näkemyksiä turvallisen ilmapiirin syntymistä edesauttavista asioista avaavan alaluvussa 4.4.2 ja opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen keskityn alaluvussa 4.4.3. Viimeisenä, alaluvussa 4.4.4, kokoan oppilaiden näkemyksiä kannustavasta opettajasta.

##### **4.4.1 Toimivan yhdessä oppimisen edellytykset**

Luokan toimivuutta pidetään tärkeänä. Jos luokka on toimiva, niin tunnitkin tuntuvat kiivoilta. Haastateltavat ajattelevat, että pulpetit eivät kuulu musiikinluokkiin. Huhtinen-Hildén ja Pitt (2018, 57–58) alleviivaavat, että oppimista voidaan tukea myös valmistamalla luokkahuone niin, että se palvelee esimerkiksi ryhmäaktiiviteetteja ja vaivatonta tilassa liikkumista. Oppilaat kuvailevat, että tunneilla on mukavampi olla, jos luokassa istutaan esimerkiksi ympyrässä. Tällaisen asetelman koetaan myös tukevan yhtenäisyyden

tunnetta. Yhtenä toimivuuden osana pidetään sitä, että on joku toinen tila (ks. myös luku 4.3.2), johon voi tarvittaessa vetäytyä harjoittelemaan rauhassa. Oppilaiden näkemysten mukaan on vaikea keskittyä, jos koko luokka soittaa samassa tilassa samaan aikaan.

Nuori D: Sai tulla tänne näi eri huoneisiin niinku soittelee rauhassa.

Nuori A: Ja sit sai niinku yksityisyyttä siinä tilantees.

Nuori D: Ja sit se oli niinku kiva et sai niinku ihan rauhas harjotella ite ja sit ope kävi aina välil taas kattoo missä vaiheessa menee ja sillee.

Nuori C: Jos harjottelee just tollasessa isos luokas niinku koko luokka samaan aikaan jollai ukulelella, nii ei niinku pysty keskittyä siihen omaan soittamiseen.

Yhdessä oppiminen toistuu oppilaille tärkeänä ilmiönä haastatteluaineistossa. Nuorten näkemysten mukaan sellaiset tehtävät, joissa täytyy oppia yhdessä muiden ryhmäläisten kanssa ja tehdä yhteistyötä, ovat mielekkäitä. Oppilaiden näkemykset ovat linjassa Rogersin ja Freibergin (1994, 239–240) ajatusten kanssa: yhteistyö on yksi näkökulma, joka korostuu oppijakeskeisen luokkahuoneen hallinnassa. Ryhmätöitä tehdessä ryhmiin jakamisessa nähdään haasteita: yhtäältä ryhmätöiden tekeminen uusien ihmisten kanssa voi olla antoisaa, toisaalta taas jännittävää, jos ryhmään ei kuulu ketään ennalta tuttua ystävää. Haastateltavien näkemysten mukaan ryhmät muodostuvat usein helposti samojen ihmisten ympärille, eikä ryhmätöissä välttämättä tehtävänannosta riippuen tarvitse toisten apua. Ylipäätään nuorten puheesta kuvastuu halu tehdä yhdessä muiden kanssa.

Mun mielest ryhmäs on usein se, ku opet aina – nehän sanoo sitä, että pitää päästä tekee eri ihmisten kanssa, mut jotenki sillon ku joutuu niinku tekee eri ihmisten kanssa nii se ei oo jotenki sellast et siin niinku pystyis tekee samal taval ku niitten tuttujen ihmisten kanssa, nii mun mielest se ois kuitenkin ihan kiva jos niinku vähän sekotettais niinku sillee, et ois vähän niinku uusii tyypei mut silti et ois niinku aina joku kaveri siinä, ettei tartteis ihan yksin uusien ihmisten kanssa. Mut nykyään se on meillä vaan silleen (...) et ne jotka on tehny aina nii tekee [yhdessä], ja sitte ne loput on jotenki. Nuori D

Nii ja sit jos halua niinku sitä koska nykyää ku meil on niinku jotai ryhmätöitä, nii se on yleensä aina sillee, että otetaan niinku ite sitä omaa soitinta ja kaikilla on sama biisi ja tälle, nii ei tarvii niinku niitten muitten apuu siinä mitenkää.

Jos ois niinku joku bändi tai semmone et mis pitää niinku tehä parempaa yhteistyötä ja ---. Nuori C

Nuoret näkevät erityisesti valinnaisen musiikin kontekstissa ryhmäytymisen haasteena sen, että luokan sisälle on usein syntynyt jo pienempiä porukoita, joihin voi olla vaikea päästä mukaan. Daniels ja Perry (2003, 102–103) korostavatkin, että oppilaiden sosiaalisten suhteiden huomioiminen on tärkeää. Valinnaisen musiikin ryhmät muodostuvat useiden eri luokkien oppilaista, jolloin nuoret eivät ole välttämättä toisilleen entuudestaan tuttuja. Jokaiselle ryhmälle on Huhtinen-Hildénin ja Pittin (2018, 35) mukaan tärkeää luoda sellaiset tehtävänannot, jotka tukevat läsnäoloa. Haastateltavat kertovat, että jos luokassa on itselle vieraita oppilaita, jotka tuntevat jo valmiiksi toisensa, on vaikeampi ilmaista omia mielipiteitään tai heittäytyä tekemään tehtäviä.

Ja sitte se, et jos joutuu niinku johonki ryhmään, mis niinku kaikki tuntee jo toisensa ja sit niinku sä et tunne ketää, nii sit sinne on niinku tosi vaikee niinku sanoo tai niinku tehä mitään. Nuori D

Yhdessä luokkakavereiden kanssa oppimista pidetään erityisen mielekkäänä oppimisen tapana. Haastateltavat kertovat pitävänsä erityisesti pienryhmissä työskentelemistä mielekkäänä, koska sitä kautta voi tutustua ryhmäläisiinsä paremmin ja edistää siten ryhmäytymistä. Oppilaiden näkemysten mukaan pienryhmässä on helpompi oppia, jos siihen kuuluu edes yksi läheisempi kaveri, jonka kanssa voi esimerkiksi soittaa tunnilla harjoiteltavaa kappaletta yhdessä. Siten oppiminen tuntuu mukavalta ja turvalliselta.

Se on niinku kiva, et pystyy myös samal niinku juttelee vähän siit tehtäväst niinku kaverin kaa ja soittaa sitä niinku yhdessä. Nuori D

Nuoret pohtivat toisaalta myös sitä, että keskittyminen on helpompaa, jos ryhmässä ei ole pelkkiä omia läheisimpiä kavereita. He kertovat, että erityisesti silloin, jos tekee tehtävää toisessa tilassa luokkakavereiden kanssa, on vaarana ajautua vain juttelemaan tehtävän tekemisen sijaan.

Yleensä se menee puhumiseks jos sä tuut [sivutilaan] ja opettaja on tuolla [toisella] puolella. Nuori B

Weimer (2013, 235) alleviivaa, että kun ryhmässä toteutuu yhdessä oppimisen ilmapiiri, mahdollistuu samalla sellainen dialogisuus, jossa toisistaan eroavien näkemysten ilmaiseminen on sallittua. Tässä tutkimuksessa nuorten näkemykset ovat linjassa sen kanssa,

että yhdessä oppiminen ja sitä kautta toisiin tutustuminen avaa mahdollisuuden ilmaista omia näkemyksiään vapaasti. Ryhmäläisten kanssa puhuminen nähdään myös ensisijaisesti oppimista tukevana. Toisaalta ymmärretään myös se, ettei pelkästään läheisimpien kavereiden kanssa työskentely ole aina tehokasta, jos keskusteleminen vie kaiken huomion. Opettajan olisikin Danielsin ja Perryn (2003, 106–107) mukaan tärkeää kiinnittää huomiota siihen, kuinka oppilaat ovat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa muun muassa tehtäviä tehdessä, sillä sitä kautta opettaja voi saada tärkeää tietoa heidän tiedoistaan ja taidoistaan.

#### **4.4.2 Turvallisen ilmapiirin rakennuspalikoita**

Ryhmäytymistä voidaan pitää olennaisena, koska varsinkin valinnaisessa musiikissa ryhmään voi yhdistyä oppilaita useasta eri luokasta, jolloin nuoret eivät välttämättä lähtökohtaisesti tunne toisiaan (luku 4.4.1). Muiden tunteminen on nuorten mukaan edellytys sille, että tuntee itsensä osaksi ryhmää, mikä taas tukee turvallisuuden tunnetta. Ryhmäytymisen tärkeys näkyy esimerkiksi siinä, että jos ryhmäläiset ovat itselle vieraita, omien mielipiteiden ilmaiseminen voi haastateltavien mukaan tuntua hankalalta. Oppilaat kertovat, että erityisesti luovuutta vaativien tehtävien onnistumisen kannalta on tärkeää, että oppilaat tuntevat toisensa hyvin. Luovien valintojen tekemiseen kannustaminen on Cossin (2019, 36) mukaan erityisen tärkeää siksi, että musiikilliset harjoitukset ovat mielekkäitä vain luovuuden kautta.

Et ei oo silleen, et ku jos kukaan ei tunne toisii ja sitte ollaa sillee et tee kappale, nii se on – ei siin pysty. Nuori A

Kokemus turvallisuudesta rakentuu oppilaiden näkemysten mukaan siis esimerkiksi siitä, että tunneilla saa tehdä tehtäviä yhdessä jonkun tutun ihmisen kanssa. Kun tutustuu muihin, luokassa tuntuu turvallisemmalta kuin siinä tapauksessa, että tuntee luokasta esimerkiksi vain yhden oppilaan. Myös Huhtinen-Hildén ja Pitt (2018, 80) korostavat, että turvallinen ilmapiiri on edellytys oppimiselle ja yhteistyöhenkisen ilmapiirin syntymiselle.

Et sul ois vaan yks kaveri siellä nii sit sä niinku, on mukavampi olo siellä ja turvallisempi [kun tutustuu ihmisiin]. Nuori D



Ryhmäytymisen ja sitä kautta turvallisen ilmapiirin syntymisen haasteena nähdään myös esimerkiksi kielierot. Kaikki oppilaat eivät puhu suomea äidinkielenään tai pysty välttämättä kommunikoimaan toistensa kanssa sujuvasti muillakaan kielillä. Koulussa syntyvät sosiaaliset suhteet pohjautuvat oppilaiden mukaan usein yhteiseen kieleen.

En tiiä, mä jouduin tehdä sen etkä opiskelee vast suomen kieltä, mä en muista sen nimee, mut mä tein sen kaa jonku jutun, mä en tiiä miten meidän ois pitäny kommunikoida siinä sillee niinku tehdä tollasii juttui, ku se ei puhu niinku oikee englantii eikä suomee. Nuori B

Nimien osaamista pidetään olennaisena yhdessä oppimisen ja turvallisen ilmapiirin mahdollistajana, kuten myös Huhtinen-Hildén ja Pitt (2018, 76) toteavat tutkimuksessaan. Ryhmäytymisessä toimivana aktiviteettina näyttäytyy sellainen tekeminen, jonka kautta olisi pakko kommunikoida muiden kanssa. Kommunikointi taas on helpompaa, kun tuntee muut oppilaat nimeltä. Vain haastateltava B on nimien osaamisesta sitä mieltä, että:

Ei mul oo mitää välii, mä en nää niit vapaa-ajal.

Oppilaiden näkemysten mukaan nimien opettelu voisi "perinteisten" nimileikkien sijaan tapahtua esimerkiksi pareittain, jottei joudu yksin tuntemattomien luo. Valmiiksi tutun kaverin kanssa on helpompaa tutustua yhdessä muihin. Nuoret pitävät erilaisia pelejä mukavina, mutta heidän vastauksistaan heijastuu myös oikeanlaisen leikin löytymisen vaikeus. Pelit voidaan kokea toisaalta kiusallisina, toisaalta innostavina, riippuen siitä, millainen leikki on kyseessä. Weimer (2013, 167) korostaa, että luokassa vallitsevan ilmapiirin rakentuminen on sekä oppilaiden että opettajan vastuulla.

Nuori C: Joko sillee koko ryhmän kaa, tai sitte niinku kaks kaverii ja kaks kaverii (...) voi jutella toisilleen, koska jos se on niinku sillee, että sä oot yksin ja kaikki muut on kavereidensa kanssa ja sul ei oo ketään muita tai sit joku muu on yksin.

Nuori C: Mut ei semmosii perinteisii semmosii taputusnimileikkejä, koska ne saattaa olla vähän.

Nuori A: Kerro yks fakta itestäs.

Nuori D: Kerro mistä sä tykkäät, tai kerro mitä harrastat, sillee niinku et ei, tai tee joku liike, mä oon sillee et en mä haluu tehdä mitää tällasta.

Nuori D: Mut ois ihan kiva, et jos vois vaa niinku kertoo ne nimet et ei sen tarttis olla mun mielest mitää turhaa koska.

Nuori C: Nii ja en mä usko, et kukaan niinku muuten vaan niinku halua vaa randomisti sanoo jotain fun facteja itestä, tai siin pitäis olla joku niinku joku tekeminen tai joku peli mitä niinku pelaa niinku koko luokka yhdessä.

Nuori D: Mul on jotenki sellanen tunne, et ei oikeesti hirveesti kiinnostais esim harrastaa jotain tiettyy ryhmäjuttuu tai jotai sellasta.

Nuoret kokevat, että jos tulee kohdatuksi yksilötasolla, tuntee helpommin itsensä osaksi ryhmää. Yksilöllisen kohtaamisen ja ymmärretyksi tulemisen koetaan taas vaikuttavan positiivisesti turvallisen ilmapiirin syntymiseen. Turvallisen ilmapiirin nähdään rakentuvan muun muassa siitä, että opettaja tuntee oppilaat, pyrkii ymmärtämään heitä ja on turvallinen aikuinen. Henkilökohtaisella tasolla kohtaaminen on myös Rogersin ja Freibergin (1994, 154) ja Blackie ym. (2010, 639) tutkimusten mukaan tärkeää. Turvallisuus syntyy siitä, ettei opettaja ole liian totinen ja että hänen kanssaan on rento olla; virheiden tekeminen ei haittaa, vaan päin vastoin opettaja näyttää myös tekevänsä virheitä.

Et se opettajaki voi niinku myöntää virheensä. Nuori A

Ei oo [opettaja] sillee tiukka, eikä haittaa jos niinku mokaa tai jotain sellasta.  
Nuori D

Tällainen ilmapiiri rakentuu oppilaiden mukaan myös siitä, että tunneilla tehdään kaikenlaista "hauskaa". Turvallinen ilmapiiri rakentuu siitä, että tunneilla on mukavaa.

Ja sit just et pääsee tekee kaikkee hauskaa ja tällast. Nuori D

Haastateltavien nuorten näkemysten mukaan turvallinen ilmapiiri syntyy muun muassa siitä, että tunneilla saa tehdä muiden oppilaiden kanssa yhteistyötä. Huhtinen-Hildén ja Pitt (2018, 80) taas kirjoittavat, että turvallinen ilmapiiri edesauttaa yhteistyöhenkisen ilmapiirin syntymistä. Yhteistyöhenkisen ja turvallisen ilmapiirin syntyminen ovat siis toisiinsa olennaisesti yhteydessä siten, että kumpikin edesauttaa toisen rakentumista. Kuten Rogers ja Freibergkin (1994, 157) toteavat, opettajan empaattisen asenteen tärkeys kuvastuu myös tässä tutkimuksessa. Haastattelemani oppilaiden näkemykset ovat myös linjassa Danielsin ja Perryn (2003, 104) tutkimuksessa ilmi tulleiden seikkojen kanssa: oppilaat kaipaavat opettajalta yksilöllistä kohtaamista.

#### 4.4.3 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

Oppilaat kaipaavat opettajalta kohtaamista tietyissä rajoissa. He kaipaavat opettajalta kiinnostunutta asennetta kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa. Sekä Rogers ja Freiberg (1994, 154) että Blackie ym. (2010, 639) korostavat, että opettajalta vaaditaan aitous, jotta välitön yhteys oppilaan kanssa on mahdollinen. Oppilaat ymmärtävät kuitenkin, että opettaja opettaa koko ryhmää, eikä hän pysty aina keskittymään jokaiseen oppilaaseen yksilönä. Esimerkiksi ryhmätöiden tai itsenäisemmän työskentelyn aikana he pitävät tärkeänä, että opettaja ottaa kontaktia. Oppilaat pitävät hyvänä sitä, että opettaja kysyy heiltä välillä, miten sujuu, koska he eivät aina jaksakaan itse kysyä apua.

Se on ihan kiva et se [opettaja] tulee kysyy jos mä vaik soitan jotai et miten tääl onnistuu ja tälleen. Nuori B

Jotenki sitä niinku vuorovaikutusta pelkästään sen opettajan kanssa vähän vaikee saada, koska sehän opettaa koko ryhmää tietenki, nii ei sitä sillee niinku tarvii niinku ihan yksilönä, mut jos me tehään just jotai ryhmätöitä, nii sillon se voi niinku vähän ottaa niinku kontaktii. Nuori D

Kohtaamista pidetään siinä mielessä tärkeänä, että saa oppijana apua, kun sitä tarvitsee. Daniels ja Perry (2003, 102–103) alleviivaavatkin, että vuorovaikutuksen täytyy olla jatkuvaa, jotta opettaja voi tukea oppimista. Toisaalta haastateltavat puhuvat myös siitä, ettei kohtaaminen ole aina mukavaa. Kokemus voi riippua päivän energiastasosta tai esimerkiksi siitä, tuntuuko tehtävänanto mielekkäältä. Joskus kontaktin ottaminen voi tuntua oppilaiden mukaan jopa tunkeilevalta. Nuorten näkemysten mukaan on tärkeintä, että opettaja on siinä määrin kontaktissa jokaiseen oppilaaseen, että pystyy varmistamaan, että kaikki ovat selvillä siitä, mitä tunnilla kulloinkin tehdään. Björk (2017, 132) kuitenkin painottaa, ettei opettaja voi olla aina tietoinen kaikista opettamiseen ja oppimiseen vaikuttavista tekijöistä.

Nuori C: Riippuu et onkse liikaa vai.

Nuori A: Nii sillee, et se on tunkeilevasti siinä et niinku

Nuori D: Sillee koko ajan, et se on ihan kiva et jos välillä tunnilla [ottaa kontaktia]

Nuori C: Ja sit tarkastaa välillä, et onhan kaikki selvää, mitä tekee.

Nuori D: Ja pitää kaikki niinku oppilaat niinku huomios sillee koko ajan.

Nuori C: Nii et kaikki pääsee mukaan, et joku ei oo sit siellä niinku ihan sekasin, et ei tajuu mitä tapahtuu.

Kommunikaation ja vuorovaikutuksen tärkeinä osina pidetään sitä, että opettaja on valmis kuuntelemaan oppilaiden mielipiteitä ja antaa heidän olla mukana päättämässä tuntien sisällöstä ja työtavoista. Myös Huhtinen-Hildén ja Pitt (2018, 44) painottavat, ettei opettajan kannata seurata järjestelmällisesti tuntisuunnitelmaa, koska silloin opetus ei välttämättä vastaa oppilaiden tarpeisiin. Nuorten näkemysten mukaan on tärkeää, että he saavat olla määrittämässä omia luovia prosessejaan. De Vries (2010, 15) korostaakin, että koulun tulisi ympäristönä pyrkiä innostamaan ja kannustamaan oppilaita toimimaan musiikin parissa, koska oppilaille on luontaista innostua musiikista. Osana vuorovaikutusta nähdään myös omien kokemusten jakaminen, jonka onnistuminen kuitenkin epäilyttää, sillä negatiivisten kokemusten kertomista pidetään vaikeana opettajan läsnäollessa.

Nii, ja sit jos ei just niinku nii täysin ohjattu [musiikintunnit], et myös niinku oppilaat sais niinku päättää, tai siis niinku keksii jotain ideoita niinku että vois soittaa esim täl taval tai jotain sillee. Nuori D

Oppilaiden näkemysten mukaan oppilaiden ja opettajan väliseen kommunikaatioon eivät kuulu opettajan henkilökohtaiset asiat, koska ne eivät liity opittaviin asioihin. Toisaalta henkilökohtaisten asioiden jakaminen nähdään luottamuksenosoituksena oppilaita kohtaan. Oppilaiden mukaan joskus voi olla tärkeää kuulla joku syy, jos opettaja vaikuttaa esimerkiksi poissaolevalta. Oppilaiden näkemysten mukaan on kuitenkin vaikea määrittää, miten paljon opettaja voi jakaa omia henkilökohtaisia asioitaan. O'Neill (2014, 19) korostaakin, että opettajan ja oppilaiden välisten suhteiden on holistisuuden näkökulmasta hyvä olla kiinteästi yhteydessä koulun ulkopuoliseen, ”todelliseen” maailmaan.

Kyl mä ymmärrän niinku et selittää, et niinku (...) jos mä nyt vaikutan vähän poissaolevalta, nii tää on niinku miks. Nuori A

Mut miten se [henkilökohtainen asia] liittyy niinku meiän opiskeluun tavallaan, siinä ei oo mitään yhteyttä, se on ihan kiva jos ope kertoo jotain, mut niinku emmä tiä. Nuori D

Vuorovaikutukseen kuuluvat myös itse opettaminen ja tehtävissä ohjeistaminen. Nuorten näkemysten mukaan tehtävien selkeässä ohjeistamisessa pitää huomioida esimerkiksi se,

etteivät kaikki osaa lukea nuotteja. Pelkkä nuottikuva ei siis kerro oppilaille välttämättä tarpeeksi. Haastateltavat ajattelevat, että selkeään ohjeistamiseen kuuluu muun muassa se, että tunnilla käsiteltävä kappale esitellään ensin yhteisesti, ennen kuin koko ryhmä soittaa. Kun opettaja tarjoaa oppimista varten selkeät ”rakennuspalikat”, ne valmistavat oppilaita Guzzettan (2020, 279) mukaan itsenäiseen työskentelyyn.

No jos ollaan musiikintunnilla nii ehkä sit se, että niinku et kerrotaan mikä se kappale on ja näytetään et mitä pitää tehdä ja miten pitää, ja sit niinku esim mul on tosi vaikee, et (...) jos mulle annetaan vaan niinku se nuottipaperi ja sillee, ja sit ne soinnut, nii sit mä en oikeen – ku jos mä en oo kuullu sitä et joku ois soittanu sen, nii sit mä en oikee ikinä tiä mikä se rytmi on mitä siinä pitäis niinku soittaa. Nuori D

Ohjeistamisessa täytyy myös oppilaiden mukaan ottaa huomioon se, että oppilaat saavat kaiken tarvittavan tiedon itsenäistä harjoittelemista varten. Oppilaat pitävät selkeänä myös sellaista ohjeistamista, jossa opettaja näyttää itse kulloinkin soitettavalla instrumentilla, miten mitäkin kappaletta soitetaan. Selkeään ohjeistamiseen kuuluu myös selkeä ohjaaminen yhteissoitossa, jotta ryhmä pystyy soittamaan samassa rytmissä, ja jotta soiva lopputulos kuulostaa paremmalta.

(...) se ope vois soittaa ja näyttää sulle soittimella mitä sä soitat, et miten se soitetaan et sä pääsisit niinku siihen rytmiin kiinni, nii sit sitä biisii on niinku paljon helpompi soittaa. Nuori D

Huhtinen-Hildén ja Pitt (2018, 50) kirjoittavat, että selkeä ohjeistaminen on tärkeä osa oppimista mahdollistavaa opetusta. Heidän mukaansa oppijakeskeinen opettaja antaa oppilaille esimerkkejä tukeakseen oppilaiden oppimisprosesseja. Myös haastattelemani nuoret ajattelevat, että opettajan antamat esimerkit ovat oppimisen kannalta olennaisia. Rogersin ja Freibergin (1994, 154) mukaan oppijakeskeinen opettaja saa ilmaista tunteitaan niin hyvässä kuin pahassa. Tässä tutkimuksessa nuorten näkemykset ovat tunneilmaisun suhteen monitahoiset. Yhtäältä he näkevät, että henkilökohtaisten asioiden jakaminen voi antaa hyödyllisen selityksen esimerkiksi opettajan poissaolevuudelle, mutta toisaalta oppilaat ajattelevat, ettei opettaja saa jatkuvasti ilmaista henkilökohtaiseen elämäänsä liittyviä tunteita.

#### 4.4.4 Kannustava opettaja

Oppilaat kertovat pitävänsä kannustamisen näkökulmasta tärkeänä, että opettaja on itse kiinnostunut siitä, mitä opettaa. He motivoituvat siitä, että huomaavat opettajan olevan hyvällä tuulella, ja että opettajasta näkyy hänen oma kiinnostuksensa opetettavaa ainetta kohtaan. Tämä efekti toimii myös toiseen suuntaan. Jos opettaja ei vaikuta opetettavasta aiheesta kiinnostuneelta, se laskee myös oppilaiden motivaatiotasoa.

No vaan se, et se ope näyttää siltä et seki on kiinnostunu siitä aiheesta ja se on niinku aina hyvällä mielellä siellä tunnilla (...). Nuori C

Nii, esim jos sitä opee ei niinku yhtään kiinnosta ja se ei tykkää siit niinku aiheesta yhtään tai sillee, siel tunnilla on vähän sellanen kurja fiilis. Nuori D

Kannustavana haastattelemani oppilaat näkevät myös sen, että opettaja näkee ja huomioi oppilaat yksilöinä ja huomaa sen, miten jokainen yksilö panostaa omaan osaamiseensa. Yksilöllinen huomioiminen rakentaa parhaimmillaan yhteyttä, jonka rakentaminen on oppijakeskeiselle pedagogiikalle Kipfelin ja Cookin (2017, 16) mukaan olennaista. Nuoret kokevat kannustavaksi sen, että saa palautetta omasta kehityksestään. Oppilaat painottavat kannustavan opettajan kohdalla sitä, että opettaja huomioi sen, mitä oppilaat tekevät musiikintunneilla ja kannustaa jatkamaan samalla tavalla, jos tehty työ on tuottanut tulosta. Oppilaan kykyjen, ajatusten ja mielipiteidenkin kunnioittaminen ja arvostaminen näyttäytyvät myös Huhtinen-Hildénin ja Pittin (2018, 134) ja Rogersin ja Freibergin (1994, 156) tutkimuksissa keskeisinä.

Jos tekee paljon duunii vaik lukuvuoden alus, nii sit se opettaja vaik sanoo sulle, et mä huomaan et sä oot tehny paljon tälle ja sä oot kehittyny, et jatka tolla mallilla. Nuori B

Et niinku näyttää, et niinku huomaa oikeesti et jos on niinku panostanu. Nuori A

Kannustava musiikinopetus on oppilaiden mukaan sellaista, jossa itsensä tuntee muun muassa yksilöllisen huomioimisen kautta itsensä osaksi ryhmää. Oppilaat kertovat, että ovat motivoituneempia esimerkiksi sellaisilla musiikintunneilla, joilla opettaja muistaa heidän taitotasonsa ja pystyy tarjoamaan jokaiselle sopivan tasoisia tehtäviä. Myös Daniels ja Perry (2003, 102–103) korostavat, että tehtävänantojen tulee vastata oppilaiden kehitystasoa.

Kannustavana oppilaat näkevät myös sen, että opettaja näkee vaivaa tuntien ilmapiirin eteen ja pitää huolta siitä, että tunneilla on mahdollisimman kivaa.

Nii et sitä opettajaa kiinnostaa et niinku just mitä ite tekee. Nuori A

Ja (...) et se ope vähän niinku tietäs sitte et mikä on niinku sun tasoo ja sillee.  
Nuori D

Myös kahdenkeskinen kohtaaminen nähdään kannustavana. Nuoret kertovat, että jos opettaja kannustaa olemaan esimerkiksi aktiivisempi, on tärkeää kuulla, mitä hän aktiivisuudella tarkoittaa. He kokevat, että on kannustavaa saada konkreettisia omaa toimintaa koskevia parannusehdotuksia.

Nii et ei pitäis olla sillee et sä et oo ollu kovin aktiivinen tai tällee ja sit pitää niinku mieltii, et miten niinku, pitää (...) ehdottaa et miten olis niinku aktiivinen ja -. Nuori C

Kipfelin ja Cookin (2017, 16) mukaan oppimisen mahdollistaminen mahdollistuu sitä kautta, että opettaja panostaa itsensä ja oppilaiden väliseen yhteyteen. Myös Danielsin ja Perryn (2003, 102–103) tutkimuksessa todetaan, että jatkuva vuorovaikutus ja erityisesti hyvä suhde opettajan ja oppilaan välillä tukevat oppimista. Oppilaiden näkemykset ovat tässä tutkimuksessa linjassa edellä mainittujen tutkimusten kanssa. Kuten Blair (2009) lisää, niin myös haastattelemani oppilaat näkevät, että opettajan on tärkeää kannustaa jokaista oppilasta toimimaan musiikin parissa oppilaan omien vaikuttimien kautta.

## 5 Pohdinta

Tässä luvussa vedän yhteen saamani tutkimustulokset käsitteellisen viitekehysten valossa. Kertaan tutkimuskysymykseni ja edellisessä luvussa esittelemäni vastaukset, ja koan ajatuksiani tulosten pohjalta. Lopuksi tarkastelen tutkimukseeni liittyviä luotettavuusnäkökulmia ja kuvailen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

### 5.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli tutkia kahdeksaluokkalaisten musiikin valinnaisryhmäläisten näkemyksiä oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisesta musiikinopetuksesta. Tutkimuskysymykseni oli:

Millaisia näkemyksiä oppilailla on oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisesta musiikinopetuksesta?

Tutkimuskysymykseni kohdalla olin kiinnostunut erityisesti siitä, pitivätkö oppilaat oppijakeskeisen pedagogiikan mukaista musiikinopetusta mielekkäänä. Olin taustalla kiinnostunut myös nuorten ajatuksista koskien sitä, millaista on heidän tarpeisiinsa vastaava musiikinopetus. Tarkastelin edellisessä luvussa oppilaiden näkemyksiä teoreettisessa viitekehyksessä korostuvien teemojen valossa ja vastasin näin tutkimuskysymyksiini aineiston perusteella. Oppilaan yksilöllisyyteen liittyviä teemoja tarkastelin luvussa 4.2, oppimiseen liittyviä näkökulmia luvussa 4.3 ja vuorovaikutuksen ja yhdessä oppimisen teemoja luvussa 4.4. Sisältöjen erottelu ei ole yksioikoista, joten käsitelinkin näitä aiheita osin lomittain.

Haastatteleman oppilaat pitivät oppijakeskeisen pedagogiikan mukaista musiikinopetusta yleisellä tasolla mielekkäänä. He kertoivat kaipaavansa sitä, että tulevat yksilöllisesti huomioiduksi muun muassa musiikillisten mieltymystensä, taitotasojensa ja tavoitteidensa kautta. Oppilaiden vastauksista kuvastui myös tarve tulla kohdatuksi, vaikkakin sillä varauksella, että esimerkiksi kunkin oppilaan päivän jaksamisen ja motivoitumisen taso huomioidaan. He kaipasivat, että opettaja tuntee heidät ja kannustaa, ja pitivät tärkeänä, että yhdessä oppimiseen annetaan mahdollisuuksia. Yhdessä oppimisen suhteen oppilaat näkivät erityisen tärkeänä sen, että saavat tehdä tehtäviä yhdessä jonkun ennalta tutun ryhmäläisen kanssa. Toisten tuntemisen lisäksi turvallisen ilmapiirin nähtiin rakentuvan myös muun muassa siitä, että opettaja tuntee oppilaat, pyrkii ymmärtämään heitä



ja on turvallinen ihminen. Useamman teeman kohdalla ilmeni, että nuoret kokivat omien mielipiteidensä ja mieltymystensä ilmaisemisen hankalana. Jokaisen oppilaan yksilöllinen huomioiminen toistui myös arviointiin liittyvissä näkökulmissa.

Oppimiseen liittyvissä teemoissa (luku 4.3) oppilaiden näkemykset olivat useassa kohdassa oppijakeskeisen pedagogiikan periaatteista eriäviä. Oppimaan oppimisen taitoja tai refleктоimista ei nähty tärkeinä. Oppilaille ei ollut myöskään selvää, mitä oppiminen ylipäätään musiikintuntien kontekstissa tarkoittaa. Oppimisprosessiin painottumista pidettiin toisaalta oppijakeskeisen pedagogiikan periaatteiden mukaisesti tärkeänä, ja ajateltiin, että on monia eri tapoja oppia. Täytyykin pohtia, oliko nuorilla ennestään kokemusta oppimaan oppimisen tai refleктоimisen merkitysten pohtimisesta erityisesti musiikin tunteilla, vai olivatko nämä teemat heille täysin vieraita. Nähdäkseni näihin teemoihin tutustuminen voi olla nuorille erittäin hyödyllistä, jolloin musiikinopettajan vastuulla tulisi olla myös perusopetuksen opetussuunnitelmaan perustuen (POPS 2014, 17) myös näiden teemojen esillä pitäminen.

Teoreettisen viitekehysten ja menetelmäkirjallisuuden perusteella nuorille itselleen ”ään antaminen” näyttää todella tärkeänä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41, 48; Kallinen & Pirskanen 2022, 109). Oppijakeskeisen pedagogiikan kohdalla on olennaista pohtia nuorten mieltymysten ja tarpeiden huomioimista myös seuraavasta näkökulmasta: onko se, mitä oppilas ajattelee olevan hyväksi itselleen, oikeasti hänelle hyväksi? Lapset ja nuoret ovat monessa suhteessa täysin aikuisten päätäntävällän alla, ja ajattelen, että sille on hyvät syynsä. Opettajalla on tässä mielessä opetussuunnitelmaan nivoutuen vastuu opettaa sellaisia asioita, jotka on opetussuunnitelmaa suunnitellessa nähty hyväksi oppia. Oppijakeskeistä pedagogiikkaa sovellettaessa on nähdäkseni mahdollista yhdistää nuorten huomioon ottaminen yksilöllisinä oppijoina ja opetussuunnitelman rajaamat konseptit.

Kuten Daniels ja Perry (2003, 104) kirjoittavat, myös haastatteleman oppilaat näkivät heidän mielenkiinnon kohteidensa huomioimisen musiikinopetuksessa tärkeänä. Mielenkiinnon kohteiden huomioiminen näyttäisi olevan sekä oppilaille että sitä kautta opettajalle edullinen tilanne. Oppilaat tulevat tunneille mielellään, kun tuntuksellöt vastaavat heidän mielenkiinnonkohteitaan. Opettajan taas voisi ajatella hyötyvän siitä, että oppilaat tulevat mielellään musiikintunnille. Näin voi parhaimmillaan syntyä itseään ruokkiva positiivinen kehä. Opettajan on oman kokemukseni mukaan helpompi myös itse innostua, kun oppilaat innostuvat. Toisaalta oppilaat voivat innostua opettajan oman innostumisen

kautta sellaisistakin aiheista, jotka eivät kohtaa heidän ensisijaisia mielenkiinnon kohteitaan.

Oppilaat puhuivat siitä, miten omien mielipiteiden tai mieltymysten kertominen tuntuu usein haastavalta. Musiikintunneilla tulisi siis panostaa siihen, että luokassa on sellainen ilmapiiri, että jokainen voi halutessaan ilmaista mieltymyksiään ja ajatuksiaan ilman pelkoa siitä, että esimerkiksi hänen musiikkimakuaan arvosteltaisiin. Oppilaat eivät halua joutua musiikkimakunsa kautta ”silmätikuiksi”. Se tuntuu heistä henkilökohtaiselta ja asettaa alttiiksi kiusaamiselle. Tässäkin suhteessa ryhmäytymisen ja toisten tuntemisen tärkeys korostuvat: haastattelemieni kahdeksaluokkalaisten nuorten puheesta kuvastuu se, kuinka merkityksellisiä sosiaaliset suhteet heille ovat. Ryhmiin jakamisen täytyisi olla heidän näkökulmiinsa perustuen tietoinen prosessi, jossa yhtäältä heidän aiemmat kaverisuhteensa otetaan huomioon, ja toisaalta myös innostetaan ja kannustetaan toimimaan muidenkin kuin läheisimpien kavereiden kanssa.

Haastattelemani nuoret tunnustivat, että jokaisen oppilaan huomioiminen esimerkiksi heidän musiikintuntiansa kontekstissa ei ole helppoa. Yksilöllinen huomioiminen lisääkin muun muassa Weimerin (2013, 12) ja Huhtinen-Hildénin ja Pittin (2018, 57) mukaan opettajan työtä, varsinkin jos verrataan perinteisempiin opettajalähtöisempiin työtapoihin. Oppilaat kertoivat kaipaavansa sitä, että heidän vaihtelevat jaksamisen ja motivoituneisuuden tasot huomioidaan, jolloin opettajan täytyisi olla jatkuvasti virittynyt havainnoimaan oppilaita ja pystyä tarvittaessa muuttamaan ennalta suunnitelmiaan tuntisisältöjä. Oppilaat kertoivat pitävänsä siitä, että musiikintunnit ovat monipuolisia ja sisältävät kaikenlaisia uusia asioita. Voidaankin pohtia, kuinka moni opettaja on valmis näkemään systemaattisesti vaivaa tällaisten monipuolisten ja joustavien tuntisuunnitelmien vuoksi, ja kokevatko he ylipäättään, että tällaisiin muutoksiin on riittävästi resursseja tai aikaa.

Nuorilla on selvästi näkemyksiä siitä, miten he haluaisivat musiikin parissa toimia. Oppilaat kaipaavat, että siihen annetaan mahdollisuus. Nuorten näkemykset ovat linjassa Blairin (2009) tutkimuksen kanssa. Hän kirjoittaa, että musiikista voi tulla tärkeä osa elämää, kun sen parissa kannustetaan toimimaan jokaisen omista lähtökohdista käsin. Nähdäkseni valinnaiset musiikintunnit ovat kontekstina hyvä mahdollisuus toteuttaa tällaista ajattelutapaa.

Oppilaiden näkemysten mukaan esimerkiksi soitettavan kappaleen historian, taustan tai teoreettisen puolen läpikäyminen ei ole tärkeää. Nuoret puhuivat edellisten teemojen lä-

pikäymisen suhteen muun muassa Kahooteista, mistä päättelen, että heihin vetoaa leikki-mielinen kilpailuasetelma, josta voi olla paljon hyötyä oppimisessa. Leikillisuus ja pelil-lisyys ovat toisaalta useilla nuorilla jatkuvasti läsnä arjessa älylaitteiden kautta, joten us-koisin, että koulun olisi toisaalta hyvä pyrkiä tarjoamaan enemmän pitkäjänteisyyttä ja keskittymiskykyä kehittäviä ja vaativia tehtäviä.

Vaikka oppilaat pitävät mielenkiinnon kohteidensa huomioimista tärkeänä, käytännössä huomioiminen voi olla haastavaa, koska nuorten kuuntelema musiikki on heille itselleen-kin jostain syystä vaikeasti määriteltävää. Opettajan täytyisi oppilaat huomioidessaan seurata esimerkiksi sosiaalisessa mediassa kulloinkin esillä olevaa musiikkia, ja olla val-miina tuomaan "trendaavaa" musiikkia musiikintunneille. Oppilaat eivät osanneet haas-tattelussa nimetä, keitä artisteja tai mitä kappaleita he kuuntelevat. Kyse on nähdäkseni joko siitä, että musiikkia on totuttu kuuntelemaan niin, ettei esittäjään tai kappaleen ni-meen kiinnitetä huomiota, tai siitä, ettei haastattelutilanne ollut nuorille luonteva tilanne kertoa musiikkimausta. Päätelen, että jos kyse oli jälkimmäisestä, niin tilanteeseen saattoi vaikuttaa sama ilmiö, kuin mistä he muiden kysymysten kohdalla kertoivat; ettei oman musiikkimaun kertominen tunnu helpolta, jos muut ryhmäläiset eivät ole itselle tar-peeksi tuttuja. Toisaalta on hyvä huomioida, että oppilaat saattavat hyvinkin innostua sel-laisistakin sisällöistä, jotka eivät vastaa heidän ensisijaisia mielenkiinnon kohteitaan.

Tässä tutkimuksessa oppilaat pitivät tärkeänä, että erityisesti valinnaisilla musiikintun-neilla voi valita oman taitotasonsa ja tavoitteidensa mukaista soitettavaa. Myös esimer-kiksi Coss (2019, 31) painottaa valinnan vapauden tarjoamista tärkeänä oppijakeskeisen opettamisen osana. Valinnan vapauden antaminen tietyissä rajoissa on nähdäkseni siinä mielessä hyödyllistä, että se saa oppilaan sitoutumaan valitsemaansa tehtävään ja pitä-mään sitä todennäköisemmin mielekkäänä.

Myös oppilaan on tärkeää hahmottaa, mikä hänen oma taitotasonsa on. Haastattelussa eräs oppilaista mainitsi, että välillä tuntuu mukavalta kokeilla, mitä ”vaikea” kappale edes tarkoittaa. Tulkitsin tämän niin, että hänestä on mielekästä haastaa itseään kokeilemaan sellaisia soittotehtäviä, jotka hän on saattanut ensin arvioida itselleen liian haastaviksi. Eri taitotasoja vastaavien tehtävien antaminen voi siis tarjota tällä tavalla mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksille. Toisaalta pohdin, että eri tasoisten tehtävien antaminen saat-taa joidenkin oppilaiden kohdalla aiheuttaa alisuoriutumista esimerkiksi niin, ettei oppilas itse usko pystyvänsä haastavampaan tehtävään, vaikka todellisuudessa pystyisikin. Tässä suhteessa ryhmätyöskentelyn tärkeys korostuu, koska kuten Vygotskykin (1978) toteaa,

yhdessä oppilailla on mahdollista saavuttaa sellaisia taitoja, joita he eivät välttämättä yksin pystyisi omaksumaan (Vygotsky 1978, 90). Nähdäkseni opettajan on myös tästä syystä tärkeää hahmottaa oppilaidensa taitotasot, jotta hän pystyy ohjaamaan kunkin oppilaan sopivan tehtävän äärelle, ja ehdottamaan tarvittaessa oppilaalle esimerkiksi vaativampaa tehtävää.

Oppilailla oli paljon näkemyksiä arvioinnista, ja ne olivat suurilta osin linjassa oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisen arvioinnin kanssa (ks. esim. Weimer 2013). Nuoret kritisoivat sellaista arviointia, joka painottuu soittokokeeseen. Tällöin ne, jotka muutenkin soittavat, ovat ylilyöntiasemassa suhteessa muihin, ja musiikista voi saada hyvän numeron, vaikka ei tunneilla panostaisi tekemiseen. Myös Weimer (2013, 171) korostaa, että arvioinnin täytyy perustua siihen, kuinka paljon oppilas näkee vaivaa. Haastattelussa ilmeni myös ajatus siitä, että arvosana saattaa laskea, jos arviointi perustuu tuntityöskentelyyn, mikä viittaa nähdäkseni siihen, ettei vastuun ottamiseen ja vaivannäköön olla välttämättä valmiita sitoutumaan. Joillekin oppilaille soittokoe voi toisaalta tarjota todella tärkeän esiintymiskokemuksen, ja innostaa parhaimmillaan eteenpäin musiikin harrastamisessa.

Haastattelemanuoret pitivät jatkuvaa arviointia yhtäältä hyvänä, toisaalta aikaa vievänä. Ajattelen, ettei tässä asiassa voi saada toista ilman toista, tai vaihtoehtoisesti arvioinnin keinoja täytyisi kehittää niin, ettei arviointityöskentely vie liikaa aikaa tunneilta. Nähdäkseni mielekkyyden kokemukseen liittyy seuraava näkökulma: jos joku tekeminen ei tunnu mielekkäältä, tekemiseen käytetty aika voi tuntua pitkältä. Näin ollen arviointityöskentelyn mielekkyyteen olisi syytä panostaa. Arvioinnin merkitystä ja tehtävää tulisi ymmärtääkseni avata siinä määrin nuorille, että heille hahmottuisivat syyt arvioimisen taustalla. Tällöin myös mielekkyyden kokemus lienee todennäköinen.

Nuoret pitivät tärkeimpänä, että musiikintunneilla olisi rentoa ja mukavaa tekemistä. Tuntien rentous ja mukavuus olivat heille tärkeämpiä arvoja kuin oppiminen. Pohdin, onko tällaisten mielipiteiden taustalla haluttomuus tai jopa kyvyttömyys nähdä vaivaa, vai kohdistuuko tällainen ajattelu yleisesti musiikin ja muiden taideaineiden oppitunteihin. Ymmärtääkseni nuoret eivät nähneet musiikkia yhtä tärkeänä aineena kuin muita oppiaineita. Toisaalta Weimer (2013, 22) korostaakin vaivannäköön liittyen, että oppilaiden muuttuminen aktiivisiksi oppijoiksi on prosessi, joka vie paljon aikaa, ja joka vaatii myös opettajalta paljon vaivannäköä. Nuoret kertoivat toivovansa rentoon ja mukavaan tekemiseen viitaten esimerkiksi Kahootin käyttöä. On varsin olennaista pohtia, tarvitseeko kaiken

musiikintunnilla tapahtuvan tekemisen olla hauskaa. Toisaalta kaipaus rentoon ja mukavaan tekemiseen ylittää nivoutuneen oppilaiden hyvinvointiin liittyviin kysymyksiin.

Oppilaat kertoivat, että omaan aktiivisuuteen vaikuttaa esimerkiksi tunnin ajankohta. Jonkun tunnin on kuitenkin aina oltava päivän viimeinen. On syytä pohtia, kuinka ottaa tämä aktiivisuutta tukien huomioon. Jos musiikintunti on päivän viimeinen tunti, kuten haastattelimillani oppilailla haastatteluajankana oli, pitäisikö sen vaikuttaa tuntien sisältöön tai työskentelytapoihin? Opettajan aktiivisuus oli oppilaiden mukaan yksi niistä tekijöistä, jotka motivoivat olemaan itsekin aktiivinen. Opettajan aktiivisuus tarkoittanee jatkuvaa vuorovaikutuksessa olemista ja innostunutta otetta. Nähdäkseni oppilaat arvostavat täten sellaista opettajaa, joka pyrkii olemaan innostunut ja panostaa pedagogisella herkkyydellä hänen ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen.

Nuorilla oli paljon näkemyksiä liittyen yhdessä oppimiseen. He pitivät erittäin tärkeänä sitä, että saavat tunneilla tehdä tehtäviä yhdessä edes jonkun entuudestaan tutun luokkakaverin kanssa. Nuoret kuitenkin tunnustivat myös yhdessä oppimisen haasteellisuuden siinä mielessä, että kavereiden kanssa on helppo jumittaa juttelemaan aiheista, jotka eivät liity tuntiin. Yhdessä oppimiseen liittyikin nähdäkseni kiinteästi kysymys vastuun ottamisesta. Ryhmätöissä vastuu oppimisesta jää kullekin ryhmälle. Ryhmytyminen näyttäytyy valinnaisilla tunneilla erityisen tärkeänä, sillä valinnaisryhmät koostuvat usein useiden eri luokkien oppilaista. Huhtinen-Hildén ja Pitt (2018, 80) korostavatkin, että ilmapiiirin turvallisuus ja yhteistyöhenkisyys ovat toisistaan riippuvaisia.

Oppilaat jakoivat ajatuksiaan myös siitä, miten paljon opettaja voi jakaa henkilökohtaisia asioitaan. Yhtäältä henkilökohtaisten asioiden jakaminen voi syventää opettajan ja oppilaan välistä suhdetta, toisaalta liian informaation jakamisen ja inhimillisen elämän jakamisen välillä on vain ohut raja. Rogersin ja Freibergin (1994, 154) ja O'Neillin (2014, 19) tutkimukset linjaavat, että oppijakeskeisen opettajan työhön kuuluu tunteiden ilmaiseminen ja vuorovaikutuksen yhteys niin sanottuun ”todelliseen” maailmaan. Yhtäältä vuorovaikutuksen aitouteen vaikuttaa siis opettajan välittömyys, toisaalta ammattimaisuuteen lukeutuvat kyky toimia ammattimaisesti omista tunteistaan huolimatta ja kyky hakea tarvittaessa apua.

Kuten mainittu, oppilaat kertoivat arvostavansa sellaista opettajaa, joka pyrkii olemaan mukava ja panostaa itsensä ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Myös Daniels ja Perry (2003, 104) toteavat tutkimuksessaan, että oppilaat kaipaavat opettajalta muun mu-

assa yksilöllistä kohtaamista ja jokaisen oppilaan ainutlaatuisuuden ymmärtämistä. Nuorten puheesta kuvastui tarve hienotunteiseen vuorovaikutukseen, jossa otetaan huomioon esimerkiksi oppilaan oman tilan tarve. Vuorovaikutusta ja kohtaamista siis kaivataan tiettyissä rajoissa. Ymmärtääkseni oppilaiden näkemykset ovat linjassa oppijakeskeisen pedagogiikan periaatteiden kanssa. Tässäkin suhteessa lienee kuitenkin tärkeää pohtia, onko oppilaan käsitys hyvästä vuorovaikutuksesta ”oikeasti hyvää vuorovaikutusta”. Jos oppilas esimerkiksi toivoisi, ettei häneen koskaan otettaisi kontaktia, se ei kuitenkaan olisi hänelle hyväksi.

Sekä tässä että muissa nuorten oppijakeskeisyyttä koskevissa näkemyksissä korostuu nähdäkseni tasapainon merkitys. Yhtäältä nuoret pitävät tärkeänä sitä, että saavat omia mieltymyksiä vastaavaa soitettavaa, toisaalta innostuvat siitä, että välillä tutustutaan uusiin itselle vieraisiin teemoihin. Yhtäältä oppilaat pitävät yhdessä oppimista erityisesti ennalta tuttujen kavereiden kanssa mielekkäänä, mutta toisaalta korostavat koko ryhmän tuntemisen ja ryhmäytymisen tärkeyttä. Tasapainoa oppilaat kaipaavat myös vuorovaikutuksessa: yhtäältä he kertovat kaipaavansa yksilöllistä kohtaamista, ja toisaalta penäävät opettajalta vuorovaikuttajana hienotunteisuutta. Tasapainon toteutuminen kiteytyy nähdäkseni myös Huhtinen-Hildénin ja Pittin (2018, 45) korostamaan pedagogiseen herkkyyteen.

## 5.2 Luotettavuustarkastelu

Pystyin vastaamaan aineistoni perusteella tutkimuskysymyksiini kattavasti. Kiinnitin tätä tutkimusta tehdessä jatkuvasti huomiota tekemiini valintoihin erityisesti eettisestä näkökulmasta. Olen siis arvioinut tutkimukseni luotettavuutta jokaisessa työvaiheessa. Myös tämän tutkimuksen kohdalla on otettava huomioon, että koska olen tutkijana luonut ja tulkinnut tutkimusasetelman, omat taustani, kuten sukupuoli, ikä, kansalaisuus ja asema, vaikuttavat vääjäämättä siihen, miten ymmärrän haastattelutilanteessa ilmi tulleita näkökulmia. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136.) Olen myös pyrkinyt erottamaan selvästi omat ajatukseni ja tulkinnat muista tutkimuksista. Näin olen tähdännyt läpinäkyvyyteen ja luotettavuuteen tutkimuksessani.

Ymmärtääkseni suurimmat luotettavuuteen kohdistuvat kysymykset liittyvät tämän tutkimuksen kohdalla aineistoni kattavuuteen ja haastateltavien valintaan. Haastatteluun valikoituivat opettamastani ryhmästä sellaiset nuoret, jotka puhuivat äidinkielenään suomea.

Mahdollinen englanniksi haastattelemineen olisi ollut nähdäkseni luotettavuuden kannalta ongelmallisempaa, koska tällöin ryhmähaastattelussa ei välttämättä olisi kuitenkaan ollut yhtäkään äidinkielenään englantia puhuvaa oppilasta. Arvioin haastateltavien valintaa pohtiessani, että haastateltavien rajaaminen suomea äidinkielenään puhuviin olisi tutkimukseni luotettavuuden kannalta olennaista, vaikka se rajaisikin suurimman osan ryhmäläisistä haastattelutilanteen ulkopuolelle.

Koin tutkimusprosessini suurimmat haasteet aineiston keräämiseen liittyen. Alun perin tarkoitukseni oli kerätä aineistoa opetusprojektiin liittyen (ks. luku 4.1) opettamaltani ryhmältä kokonaisuudessaan. Opetusprojektini supistuessa kolmeen tuntiin ja minusta riippumattomien muutosten ilmaantuessa liittyen oppilaiden läsnäoloihin jouduin luopumaan alkuperäisestä suunnitelmastani ja laajentamaan koko tutkimukseni aihetta. Minulle tuli myös yllätyksenä suomea puhuvien oppilaiden vähyys kyseisessä ryhmässä. Näistä syistä johtuen aineistoni koko jäi suppeammaksi kuin olin alun perin ajatellut. Sain kuitenkin kerättyä tarpeeksi kattavan aineiston ja vastaamaan sen perusteella tutkimuskysymyksiini.

Joihinkin kysymyksiin oppilaat vastasivat varsin pintapuolisesti. Voidaankin pohtia, jäivätkö jotkin kysymykset heille liian irrallisiksi tai vaikeaselkoisiksi. Haastattelutilanteessa oltaisiin voitu päästä vielä syvemmälle valitsemieni teemojen pohdintaan käyttämällä haastattelutilanteen ja -kysymysten valmisteluun entistä enemmän aikaa. Se ei kuitenkaan ollut mahdollista ottaen huomioon viime hetken muutokset aiheen rajaukseen liittyen. Koin kuitenkin pystyväni vastaamaan edelliset seikat huomioon ottaen riittävän tarkasti tutkimuskysymyksiini.

Nuorten puheen ja todellisen maailman välinen ero on myös otettava huomioon. Tulosluku perustuu siihen, mitä oppilaat kertovat, mutta se ei välttämättä vastaa todellisuutta. Oma positioni tutkijana tulee ottaa myös huomioon nuorten vastauksia arvioidessa. Nuoret eivät välttämättä haastattelutilanteessa kerro sitä, mitä todella ajattelevat. Tämä korostuu erityisesti lyhyissä vastauksissa; "joo" ei aina tarkoita "joota" (ks. esim. Kiilakoski ym. 2018). Pyrin kuitenkin muotoilemaan haastattelukysymykset niin, että niihin täytyisi vastata laajemmin kuin yhdellä sanalla. Nuoret uskalsivat olla myös toistensa kanssa eri mieltä joistakin asioista, mikä nähdäkseni viesti haastattelutilanteesta siitä, että he kokiivat voivansa ainakin joissakin kohdissa kertoa, mitä todella ajattelivat.

Tämän tutkimuksen yleistettävyyttä arvioidessa täytyy huomioida, että aineistoni on vääjäämättä yksilöllinen. Koska kyseessä olevat haastateltavat kertoivat kokemuksiaan osittain valinnaisen musiikin kontekstista käsin, on otettava huomioon, että valinnaisten musiikintuntien sisällöt ja tavoitteet voivat vaihdella jonkin verran koulukohtaisesti. Avasin valinnaisuuteen liittyviä näkökulmia aineiston esittelyyn keskittyvässä alaluvussa 4.1. Aineiston ainutlaatuisuus on hyvä ottaa huomioon, kun pohditaan tulosten merkitystä laajemmin.

### **5.3 Tulevia tutkimusaiheita**

Tutkimukseni oli suuntautumassa alun perin aiemmin mainitsemani opetusprojektin kontekstiin, jolloin olisin tutkinut pianonsoiton opetusta ryhmässä oppijakeskeisen pedagogiikan näkökulmasta. Vaikka tutkimukseni aihe muuttuikin, pidän edelleen sekä oman opettajuuteni että oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisen pianonsoiton opetuksen tutkimista kiinnostavina mahdollisuuksina. Erityisesti vapaa säestys on oman kokemukseni perusteella hyvin oppijakeskeinen oppiaine.

Oppijakeskeisen pedagogiikan periaatteet ovat minulle omista peruskouluvuosista katsotuna vieraita. En ole omina peruskouluaikeinani ollut ymmärtääkseni juurikaan tällaisen oppimisenäkömyksen mukaisen opetuksen vaikutuspiirissä. Nykyisissä korkeakouluopinnoissa tunnistan sen sijaan monia oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisia sisältöjä. On helpompi nähdä, miten oppijakeskeinen pedagogiikka toimii korkeakouluympäristössä, missä opiskelijoilta voidaan ikänsä puolesta odottaa erilaisia valmiuksia. Olisi kuitenkin kiinnostavaa selvittää, missä määrin suomalaisista peruskouluista löytyisi opettajia, jotka pyrkivät tämän näkökulman mukaisiin valintoihin opetuksessaan, ja millaisia vaikutuksia sillä on muun muassa oppimistuloksiin. Tämän suuntaisia kansainvälisiä tutkimuksia löytyy kasvatusalan tutkimuskentältä jonkin verran. (ks. esim. van Loon, Bayard, Steiner & Roebbers 2021; Beirnes, S. 2022)

Suuri osa oppijakeskeistä pedagogiikkaa käsittelevästä tutkimuksesta sijoittuukin korkeakoulukontekstiin. Oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisen opetuksen vaikutuksia ja tuloksia olisi kiinnostavaa tutkia esimerkiksi musiikkikasvatuksen aineryhmässä tai muussa vastaavassa korkeakoulukontekstissa. Peruskoulun musiikinopetuksen tutkiminen oppijakeskeisen näkökulman valossa olisi mielekästä myös alemmilla luokka-asteilla, jolloin ei ole kyse valinnaisesta musiikista. Musiikki on kuitenkin aineena sellainen, että sen



kontekstissa on eri tavalla mahdollista ottaa huomioon esimerkiksi juuri oppilaiden mielenkiinnon kohteet verrattuna esimerkiksi matemaattisiin aineisiin.

Tutkimuksessani sivusin myös oppilaiden näkemyksiä oppijakeskeisen pedagogiikan mukaisesta arvioinnista. Arviointiin olisi kiinnostavaa pureutua tästä näkökulmasta vielä syvemmin. Tässä tutkimuksessa en painottunut esimerkiksi itse- ja vertaisarviointiin, mutta niistä olisi kiinnostavaa saada lisää tietoa sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta. Tämä tutkimus oli laaja läpileikkaus oppijakeskeisen pedagogiikan periaatteista, minkä vuoksi erikseen kuhunkin esiteltyyn teemaan kohdistuva jatkotutkimus olisi nähdäkseni myös tarpeellista.

Jatkotutkimusaiheeksi sopisi myös ikään kuin optimaalisen musiikkikasvatuksen hahmottelu erilaisten tietoteorioiden ja pedagogisten suuntausten pohjalta. Olisi kiinnostavaa tutkia, millaisilla pedagogisilla menetelmillä saadaan oppimisen kannalta paras lopputulos. Parhaalla lopputuloksella tarkoitan sellaista kokonaisuutta, jossa ihminen huomioidaan holistisena kokonaisuutena ja oppimista arvioidaan sen merkityksellisyyden ja "pysyvyyden" kannalta.

## Lähteet

- Beirnes, S. 2022. Learner-centered pedagogy and student engagement in a virtual elementary instrumental music program. *International Journal of Music Education* 40(4), 530–541.
- Björk, C. 2017. Fallacies of 'student-centredness' in music education. *The Finnish Journal of Music Education* 20(1), 131–133.
- Blackie, M., Case, J. & Jawitz, J. 2020. Student-centredness: the link between transforming students and transforming ourselves. *Teaching in Higher Education* 15(6), 637–646. Saatavilla <https://web-s-ebSCOhost-com.ezproxy.uni-arts.fi/ehost/pdfviewer?vid=3&sid=c103a149-17fd-4f6d-8fc9-01d2089fc7c1%40redis>, luettu 6.9.2022.
- Blair, D. 2009. Stepping aside: Teaching in a student-centered music classroom. *Music educators journal* 95(3), 42– Saatavilla <https://web-p-ebSCOhost-com.ezproxy.uni-arts.fi/ehost/detail/detail?vid=2&sid=42fada36-fe79-47ff-9e37-a0612df30ae1%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=EJ833729&db=eric>, luettu 30.4.2022.
- Coss, R. 2019. Creative thinking in music: Student-centered strategies for implementing exploration into the music classroom. *General music today* 33(1), 29–37.
- Daniels, D. & Perry, K. 2003. "Learner-centered" according to children. *Theory into practice* 42(2), 102–108. Saatavilla <https://web-p-ebSCOhost-com.ezproxy.uni-arts.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=39ba6c1b-949e-4a65-9127-e3f282f4a4ea%40redis>, luettu 1.5.2022.
- De Vries, P. 2010. What we want: The music preferences of upper primary school students and the ways they engage with music. *Australian Journal of Music Education* 1, 3–16.
- Dewey, J. 1953. *School and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisuja 4. Kerava: Savion Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Galbin, A. 2014. An introduction to social constructionism. *Social Research Reports* 26, 82–92. Saatavilla [https://www.researchgate.net/profile/Alexandra-Galbin/publication/283547838\\_AN\\_INTRODUCTION\\_TO\\_SOCIAL\\_CONSTRUCTIONISM/links/563e436d08ae34e98c4d8ed1/AN-INTRODUCTION-TO-SOCIAL-CONSTRUCTIONISM.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alexandra-Galbin/publication/283547838_AN_INTRODUCTION_TO_SOCIAL_CONSTRUCTIONISM/links/563e436d08ae34e98c4d8ed1/AN-INTRODUCTION-TO-SOCIAL-CONSTRUCTIONISM.pdf)
- Guzzetta, C. 2020. Learning method preferences in a steel drum classroom: Exploring a learner-centered pedagogy through composition, peer teaching and student-led Modern Band projects in a middle school setting. *International Journal of Music Education* 38(2), 267–282. Saatavilla <https://journals-sagepub-com.ezproxy.uniarts.fi/doi/pdf/10.1177/0255761419877575>, luettu 6.5.2022.
- Hansen, D. & Imse, L. 2016. Student-centered classrooms. Past initiatives, future practices. *Music educators journal*, 20–26. Saatavilla <https://web-s-ebshost-com.ezproxy.uniarts.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=a33a9958-5ecb-44a3-8e44-4d5fb95377ae%40redis>, luettu 30.3.2022.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2018. Tutki ja kirjoita. Tammi: Helsinki.
- Honkatukia, P. 2018. Haastattelu nuorisotutkimuksen metodina. Teoksessa T. Kiilakoski & P. Honkatukia (toim.) Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä. Tampere: Vastapaino, 149–170.
- Honkatukia, P., Kiilakoski, T. & Suurpää, L. 2018. Aineistosta analyysiin. Teoksessa T. Kiilakoski & P. Honkatukia (toim.) Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä. Tampere: Vastapaino, 351–371.
- Huhtinen-Hildén, L. & Pitt, J. 2018. Taking a learner-centred approach to music education. *Pedagogical pathways*. London and New York: Routledge.
- Kallinen, K. & Pirskanen, H. 2022. Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu. Tallinna: Gaudemus.
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola-Tuuri, E. 2004. Ala-Keiteleen musiikkiopiston kanteleensoiton opetussuunnitelma musiikin perustasolla ja musiikkiopistotasolla. Pro gradu -tutkielma. Sibelius-Akatemia.

- Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. 2018. Johdanto teoksessa T. Kiilakoski & P. Honkatukia (toim.) *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä*. Tampere: Vastapaino, 8–28.
- Kiilakoski, T., Honkatukia, P. & Huttunen, R. 2018. Teoria nuorten ja nuorisotyön tutkimuksessa. Teoksessa T. Kiilakoski & P. Honkatukia (toim.) *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä*. Tampere: Vastapaino, 54–74.
- Kipfel, K. & Cook, D. 2017. *Learner-centered pedagogy. Principles and practice. An imprint of the American Library Association*. Chicago: Ala editions.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Klemenčič, M., Pupinis, M. & Kirdulyte, G. 2020. Mapping and analysis of student-centred learning and teaching practices: usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education. Analytical report, Publications Office. European Commission. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Saatavilla <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4cce61a7-6736-11ea-b735-01aa75ed71a1/language-en>, luettu 6.5.2022.
- Kozulin, A. 1998. *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Harvard University Press.
- Laakso, S. 2019. Uuden rippikoulusuunnitelman musiikkikasvatuksen jäljillä: kolmen musiikkikasvattajan käsityksiä rippikoulun musiikkikasvatuksesta. Pro gradu -tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Laukkanen, T., Pekkarinen, E. & Vilmilä, F. 2018. Nuorisotutkimuksen etiikka. Teoksessa T. Kiilakoski & P. Honkatukia (toim.) *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä*. Tampere: Vastapaino, 75–97.
- van Loon, M., Bayard, N., Steiner, M. & Roebbers, C. 2021. Connecting teachers' classroom instructions with children's metacognition and learning in elementary school. *Metacognition and learning* 16(3), 623–650.
- Meronen, S. 2016. Oppijälähtöisyys Sibelius-Akatemian pop&jazz-laulunopetuksessa: tapaustutkimus kolmesta opettajasta. Pro gradu -tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Nikkanen, H. 2014. Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina. Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 60.
- O'Neill, S. 2014. Mind the gap: Transforming music engagement through learner-centred informal music teaching. *The Recorder* 56(2), 18–22.

- Paananen, V. 2023. Oppimistulokset ovat heikentyneet Suomessa poikkeuksellisen nopeasti – syyt on selvitettävä, vaatii ministeriö. Helsingin Sanomat. 12.1.2023. Saatavilla <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000009319152.html>, luettu 14.1.2023.
- Piaget, J. 1959 [1923]. The language and thought of the child. London: Routledge and Kegan Paul.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Powell, K. & Kalina, C. 2009. Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. Education (Chula Vista) 130(2), 241. Florida Atlantic University.
- Rautio-Härkönen, H. 2018. “Omaa musaa pianolla”: musiikkiopiston pianonsoitonopiskelijoiden kokemuksia säveltämisestä soittotunnilla. Pro gradu -tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Rogers, C. & Freiberg, H. 1994. Freedom to learn. Merrill, an imprint of Prentice Hall.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>, luettu 13.2.2022.
- Sadeharju, E. 2019. Vapaan säestyksen pedagogiset ominaispiirteet kirjallisuudessa ja käytännössä. Pro gradu -tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Scott, S. 2011. Contemplating a constructivist stance for active learning within music education. Arts education policy review, 191–198. Saatavilla <https://web-p-ebshost-com.ezproxy.uniarts.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=21&sid=7fcd1672-f8d5-421f-923f-6ca26b48a7b3%40redis>, luettu 9.5.2022.
- Shively, J. 2015. Constructivism in music education. Arts education policy review, 116. 128–136. Saatavilla <https://web-p-ebshost-com.ezproxy.uniarts.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=23&sid=ea6f58a2-ca41-49b5-9905-4d1f35980388%40redis>, luettu 30.4.2022.
- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino.
- Suorsa-Rannamäki, A. 2020. Colour Keys -menetelmä pikkupianisteille. Lisensiaatintyö. Sibelius-Akatemia.

- Tangney, S. 2014. Student-centred learning: a humanist perspective. *Teaching in Higher Education* 19(3), 266–275. Saatavilla <https://web-s-ebsohost-com.ezproxy.uniarts.fi/ehost/pdfviewer?vid=8&sid=348cflf5-ce08-4b6e-ad33-0f10b62b37b6%40redis>, luettu 10.8.2022.
- TENK 2014. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>, luettu 15.8.2014.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Lontoo: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. 1979. Consciousness as a problem of psychology of behavior. *Soviet psychology*, 17, 5–35.
- Wallenius, T. 2018. “Parasta oli kun saatiin tehdä yhdessä”: yhteisöllisten musiikin oppimisen tapojen tarkastelua lukion sävellystehtävissä. Pro gradu -tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Webster, P. 2011. *Construction of music learning*. Pdf-dokumentti. Saatavilla <http://www.peterrwebster.com/pubs/constructionism.pdf>
- Weimer, M. 2013. *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: John Wiley & Sons.