

Oppijälähtöisyys vapaan säestyksen henkilökohtaisessa opetustilanteessa

Tutkielma (Maisteri)

13.3.2023

Koskinen Konsta

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Oppijälähtöisyys vapaan säestyksen henkilökohtaisessa opetustilanteessa	64 + 4
Tekijän nimi	Lukukausi
Koskinen Konsta	Kevät 2023
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tässä tutkimuksessa tutkin oppijälähtöisyyttä ja sen toteutumista vapaan säestyksen henkilökohtaisessa opetustilanteessa Taideyliopiston Sibelius–Akatemiassa. Viime vuosikymmeninä oppijälähtöisyys, jonka käsitteeseen ja merkityksiin on kiinnitetty huomiota musiikkikasvatuksen tutkimuksessa ja käytänteissä, on myös yksi viimeisen 60 vuoden aikana muotoutuneen ja Suomen instrumenttipedagogian kenttään vakiintuneen oppiaineen (opintojaksokokonaisuuden) vapaan säestyksen, periaatteista. Korostaen improvisaatiota, korva-kuulolta soittamista ja musiikin luomista ilman nuotinnettua informaatiota, vapaa säestys on pedagogisesti varsin erottuva ja uusi tulokulma länsimaisen taidemusiikin instrumenttiopetuksessa.</p> <p>Teoreettisessa viitekehyksessä esittelen vapaan säestyksen ja oppijälähtöisyyden ilmiöitä ja niiden taustoja. Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineistonkeruumenetelmänä on ryhmähaastattelu. Tutkimusaineiston analyysissä on käytetty temaattista sisällönanalyysiä. Tutkimuskysymykseni on: Millä tavoin oppijälähtöisyys voi toteutua vapaan säestyksen henkilökohtaisessa opetustilanteessa?</p> <p>Tutkimukseni tulosten mukaan oppijälähtöisyys voi toteutua vapaan säestyksen henkilökohtaisessa opetustilanteessa kuuntelevan ja keskustelelevan ilmapiirin kautta niin, että opiskelijan henkilökohtaiset intressit ja tavoitteet tulevat ilmi sekä otetaan huomioon opetuksessa. Oppijälähtöisyys voi tulosten mukaan myös toteutua opiskelijalle suotuisia oppimistapoja ymmärtämällä ja sen perusteella tehtävillä yksilöllisillä pedagogilla ratkaisulla. Oppimistilanteet ja oppijälähtöisyyden toteutumiseen vaikuttavat tekijät niissä, ovat yksilöllisiä ja ainutkertaisia tapahtumia. Tuloksien perusteella oppijälähtöisyyden toteutumiseen voi vapaan säestyksen henkilökohtaisessa opetustilanteessa vaikuttaa pedagogin vuorovaikutustaidot, opettaja–oppilas -suhteen rakentuminen ja oppimistilanteen kuunteleva ja keskusteleva luonne. Oppijälähtöisyyden toteutuminen on myös riippuvaista opiskelijasta ja hänen iästään, tasostaan ja oppimistavoista ja -tuttumuksista. Pedagogi voi opetustilanteessa toteuttaa oppijälähtöisyyttä muodostamalla käsityksen edellä mainituista oppijan ominaisuuksista ja pyrkimällä ymmärtämään oppijan tarpeita, intressejä ja toimimalla turvallisen ja luottamuksellisen oppimisympäristön rakentumista edellyttävillä tavoilla.</p> <p>Oppijälähtöisyyden toteutuminen instrumenttipedagogiikassa vaatii opettajalta sensitiivisyyttä ja kykyä asettua oppilaan mielenmaisemaan. Itseilmaisun kannustamiseen ja oppijälähtöisen opetustilanteen vapautteen tulisi pyrkiä avoimen vuorovaikutuksen kautta. Opiskelijan oppimistapojen, taustojen, intressien ja tavoitteiden ymmärtäminen edistää oppijälähtöisyyden toteutumista. Tutkimukseni mukaan oppijälähtöisyys on tavoiteltavaa, sillä se voi motivoida opiskelijaa, vaikuttaa myönteisesti opettaja–oppilas -suhteen rakentumiseen ja sitä kautta oppimisprosessiin ja oppimistilanteiden ja -tuloksien muodostumiseen</p>	
Hakusanat	
Aikuiskasvatus, instrumenttipedagogiikka, oppijälähtöisyys, vapaa säestys	
Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään 13.03.2023	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Teoreettinen viitekehys	7
2.1. Oppijälähtöisyys.....	7
2.1.1 Oppijälähtöisen pedagogiikan kehittyminen Suomessa.....	13
2.1.2 Näkemyksiä instrumenttipedagogiikasta	14
2.2 Vapaa säestys	16
2.2.1 Vapaan säestyksen tavoitteista ja sisällöistä	17
2.2.2 Vapaa säestys Sibelius-Akatemiassa.....	19
3 Tutkimusasetelma	22
3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....	22
3.2 Metodologiset lähtökohdat.....	22
3.3 Aineiston keruu	24
3.4 Aineistonanalyysi.....	26
3.5 Tutkimusetiikka.....	28
4 Tulokset.....	30
4.1 Haastateltavien esittelyt ja taustat	30
4.2 Oppimateriaali osana oppijälähtöistä opetustilannetta.....	31
4.3 Opetuksen yksilöllistäminen pedagogisten ratkaisujen kautta.....	33
4.3.1 Oppijan tavat oppia	33
4.3.2 Opiskelijakohtaiset tavoitteet vapaassa säestyksessä.....	34

4.3.3. Pedagoginen reflektio oppijälhtöisen soitonopetuksen keskiössä.....	37
4.4 Dialogisuus oppijälhtöisyyden mahdollistajana.....	38
4.5 Oppijälhtöisyyden merkitykset ja mahdollisuudet.....	41
5 Päätelmät ja pohdinta	47
5.1 Keskustelu.....	47
5.2 Luotettavuustarkastelu	57
5.3 Tulevia tutkimusaiheita.....	58
Lähteet.....	60
Liite 1	65
Liite 2	67

1 Johdanto

Tässä tutkielmassa tutkin oppijalähtöisyyttä, sen taustaa ja toteutumista pianon vapaan säestyksen henkilökohtaisessa opetuksessa Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa. Tutkimukseni tavoitteena on syventyä oppijalähtöisyyden taustalla olevaan ajatusmaailmaan niin siihen liittyvässä tutkimuksessa kuin toteutumisessa vapaassa säestyksessä. Tutkimusaihe kiinnosti minua erityisesti klassisen pianon ja vapaan säestyksen soittotaustan takia ja myös, koska koin, että oppijalähtöisyyden ilmiö instrumenttipedagogiikan kontekstissa ei vielä ollut itselleni täysin avautunut. Tein kandidaatintutkielmani kirjallisuuskatsauksena oppijalähtöisyyden toteutumisesta klassisen pianon ja vapaan säestyksen instrumenttiopetuksessa¹, mutta halusin tässä maisterintutkielmassa keskittyä nimenomaan vapaan säestyksen opetustilanteen tarkasteluun ja tutkia laajemmin oppijalähtöisyyden toteutumista ja sen taustalla olevia merkityksiä haastatteleamalla vapaan säestyksen opiskelijoita ja pedagogeja empiirisessä tutkimuksessa.

Vapaa säestys on oppiaine, joka painottaa musiikin luomis- ja oppimisprosessia mahdollistaen oppijalähtöiset työtavat (Rikandi 2012, 6; VSO ry 2022). Oppijalähtöisyys on yksi viimeisen 60 vuoden aikana muotoutuneen ja Suomen instrumenttipedagogian kenttään vakiintuneen oppiaineen (opintojaksokokonaisuuden) vapaan säestyksen periaatteista (Rikandi 2012, 14–15). Oppijalähtöisyyden käsitteeseen ja merkityksiin on viime vuosikymmeninä kiinnitetty huomiota musiikkikasvatuksen tutkimuksessa ja käytänteissä (mm. Björk 2016; Hasu 2017; Huhtinen-Hildén 2012; Rikandi 2012). Korostaen improvisaatiota, korvakuulolta soittamista ja musiikin luomista ilman nuotintua informaatiota, vapaa säestys on pedagogisesti varsin erottuva ja uusi tulokulma länsimaisen taidemusiikin instrumenttiopetuksessa. Perinteiseen pianopedagogiikkaan liitettyä mestari–kisälli -asetelmaa on leimannut (mm. Rikandi 2012) termit ”opettaja-johdoinen” tai ”opettajavetoinen”, joiden vastakohtina pidetään oppijalähtöisiä näkö-

¹ Vapaan säestyksen tutkimus on kiinnostanut erityisesti musiikkikasvatuksen opiskelijoita, joiden toimesta oli tehty vuoteen 2012 mennessä yli 30 kandidaatin- sekä maisterintutkielmaa.

kulmia. Oppijälhtöisyyden muotoutuminen Suomessa viime vuosikymmeninä on liittynyt koulutuspoliittisiin ja pedagogisiin uudistuksiin (mm. TPOPS 2002; 2005; 2017).

Instrumenttiopetuksessa toteutuvaan oppijälhtöisyyteen liittyy moniulotteisia, pedagogisesti näkemyksellisiä tekijöitä ja ajatusmaailmaa, josta olen ollut koko opiskeluaikani kiinnostunut oppimaan lisää. Oppijälhtöisyyden toteutuminen vaatii opettajalta sosiaalisia taitoja, pedagogista joustavuutta ja ammattitaitoa ja kykyä muovata sisällöistä oppijalle sopivia (Kytömäki 2022, 5). Oppijälhtöisyys merkitsee minulle mahdollisuutta ja kykyä heittäytyä, oppia jatkuvasti lisää musiikista ja instrumenttipedagogiikasta oppimistilanteessa vaikuttavana toimijana ja ennen kaikkea innostua oppijoiden omista persoonallisista kyvyistä ja intresseistä. Tutkimustehtävänäni on tutkia, millaisia kokemuksia haastateltavilla on oppijälhtöisyydestä vapaan säestyksen henkilökohtaisessa soitonopetustilanteessa ja miten he määrittelevät oppijälhtöisyyteen liittyviä tekijöitä oppimistilanteessa. Tavoitteena on tutkia oppijälhtöisyyden ilmiötä Sibelius-Akatemian vapaan säestyksen oppiaineessa, siihen liittyviä näkemyksiä ja mielipiteitä sekä millaiset tekijät voivat johtaa oppijälhtöiseen oppimistilanteeseen haastateltavien pedagogien ja opiskelijoiden mukaan. Tutkimuskysymykseni on: Millä tavoin oppijälhtöisyys voi toteutua vapaan säestyksen henkilökohtaisessa opetustilanteessa?

Seuraavissa luvuissa esittelen tutkimukseni kannalta oleellisia käsitteitä ja aikaisempia tutkimuksia. Tutkimukseeni liittyy oleellisesti oppijälhtöisyys ja sen taustat ja muotoutuminen instrumenttipedagogiikassa. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimukselleni tärkeät metodologiset valinnat, esittelen tutkimustehtävän ja -kysymyksen ja kerroan tutkimusprosessista. Neljäs luku on tuloksien esittelyä aineiston analyysin perusteella ja viidennessä luvussa esitän tuloksiin perustuvat päätelmät.

2 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni kannalta oleellisia käsitteitä kuten oppijalähtöisyyttä ja vapaata säestystä. Esittelen edellä mainittujen ilmiöiden taustoja, merkityksiä ja aikaisempaa tutkimusta. Sivuan myös vapaan säestyksen suhdetta perinteisen pianopedagogiikan traditioon ja opettaja- ja oppijalähtöistä kategorisointia aikaisemmassa tutkimuksessa. Lopuksi kerron vapaan säestyksen tavoitteista ja sisällöistä ja Vapaa Säestys 2 -opintojakson rakentumisesta osana Sibelius–Akatemian musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmaa.

2.1. Oppijalähtöisyys

Oppijalähtöinen opetus perustuu lähtökohtiin, jossa oppijan omat piirteet ovat keskiössä. Oppijalähtöisessä opetustilanteessa opetuksen suunnittelu perustuu oppijan taustojen, aikaisemman tiedon ja intressien ymmärrykseen ja sen perusteella tehtäviin pedagogisiin päätöksiin oppimisprosessin rakentamisessa. On myös ymmärrettävä miten oppilaat kohtaavat erilaiset oppimistilanteet ja mitä työkaluja ja strategioita oppilaat käyttävät oppimisessaan, mutta myös heidän epävarmuutensa ja vakaumuksensa ja miten he reagoivat emotionaalisesti instrumentteihinsa. (Pozo, Echeverría, López-Íñiguez & Torrado 2022, 370.) Oppijalähtöisyyden tai oppijakeskeisyyden (learner-centered; student-centered) käsitettä käytettiin ensimmäisiä kertoja 1900-luvun alussa Yhdysvalloissa konstruktivismiin yhteydessä. Oppijalähtöisessä opetuksessa keskeinen käsitys on, että oppilaille on henkilökohtaiset, ainutlaatuiset mielenkiinnon kohteet ja he ovat kykeneviä kommunikoimaan tarpeisiinsa liittyviä seikkoja sekä ohjaamaan omaa oppimistaan. Peruskysymyksiä voidaan kuvata sellaisilla avainsanoilla kuin "konstruktivismi", "oppijakeskeisyys" ja "ongelmalähtöisyys". Konstruktivistinen oppimisteoria, joka rakentuu kognitiivisen psykologian perustalle, korostaa oppijan omaa aktiivista roolia oppimisprosessissa. Konstruktivististen oppimiskäsitysten suuntauksille yhteistä on oppijan aktiivisen roolin korostaminen tiedon rakentajana eli konstruoimana ja tulkitsijana. Konstruktivistiset oppimiskäsitykset pohjautuvat siihen ajatukseen, että oppijat eivät passiivisesti vastaanota tietoa, vaan he aktiivisesti rakentavat omaa ymmärrystään ja tietoaan uusista kokemuksista ja aiemmasta tiedosta käsin.

Tämän näkemyksen mukaan oppiminen ei ole vain tiedon vastaanottamista ja tallentamista, vaan se on aktiivinen prosessi, jossa oppijat tulkkavat ja järjestävät uutta tietoa suhteessa omaan aiempaan tietoonsa, kokemuksiinsa ja käsityksiinsä maailmasta. Oppijan kykyä oppia ja ymmärtää uutta tietoa arvioidaan sen perusteella, miten hyvin hän kykenee rakentamaan uutta tietoa omaan tiedolliseen rakenteeseensa. (Anttila 2004, 22–23, 26; Hasu 2017, 22–23.) Sen mukaan oppiminen tapahtuu oppijan omien kokemusten, havaintojen ja vuorovaikutuksen kautta, eikä niinkään ulkopuolisten tekijöiden, kuten opettajan, tiedon välittämisen kautta. Konstruktivismi painottaa myös yksilön erilaisia käsityksiä ja näkemyksiä, joita hän rakentaa omassa mielessään oppimisprosessin aikana. Tämä teoria on vaikuttanut moniin koulutusjärjestelmiin ja pedagogisiin käytäntöihin, ja se on keskeinen oppimisteoria nykyaikaisessa opetus-käytännössä. (Fosnot 2005, 8–16.)

Keskeistä konstruktivistisille oppimiskäsityksille on ajatus siitä, että ihmiset oppivat parhaiten, kun he paneutuvat aiheeseen ja etsivät uusia tietoja ja taitoja, koska he tarvitsevat niitä ratkaistakseen käsillä olevan ongelman. Tavoitteena on aktiivinen tutkiminen, rakentaminen ja oppiminen luentojen kuuntelemisen ja oppikirjojen lukemisen passiivisuuden sijaan. Pääteemana on opetuksen keskittäminen realististen, sisäisesti motivoivien ongelmien ympärille. Opiskelijat työskentelevät näiden ongelmien ratkaisemiseksi, usein ryhmissä ja tyypillisesti pitkien aikojen kuluessa. Opettajat rakentavat ongelmat huolellisesti niin, että oppilaat käyvät ratkaisun aikana luontevasti läpi ja omaksuvat kaikki olennaiset aiheet. Konstruktivistinen teoria, joka nojaa myös näihin periaatteisiin, perustuu ajatukseen että oppija hyödyntää opetustilanteessa koko aiempaa kokemustaan ja tietämystään rakentaakseen uutta tietoa. Opettaja jakaa luokan kanssa kontrollin opetustilanteen suunnittelusta ja toimeenpanosta, ja huomio sekä oppimistilanteen ratkaisut kiertyvät oppijoiden tarpeiden, kykyjen ja mielenkiinnon kohteiden ympärille. Oppilaat eivät ole täysin vastuussa opetustilanteesta, mutta heillä on vaikutusvaltaa määrittellä omaan oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ja oppimistilanteen sisältöjä opettajan ohjaamana. Oppijälähtöisessä luokkatilanteessa oppilaille annetaan vaihtoehtoja ja heidät otetaan mukaan oppimistilanteen suunnitteluun ja ideointiin.

Oppijalähtöiset opettajat hyödyntävät oppijan aktiivista osallistumista ja rohkaisevat oppilaita kehittämään uusia työkaluja sekä toimintatapoja oppimiseen esimerkiksi reflektioon kannustamalla. (Brown 2008, 30–33; Fosnot 2005, 8–16, 120–145; Holoboff, 2015, 32; Norman & Spohrer 1996, 26–27.) Oppijalähtöinen opetus ei tarkoita opettajan roolin heikentymistä vaan pikemmin laajentumista ja muuttumista. Ajatuksena on suunnitella toimintoja, jotka voivat muuttaa heidän tapansa lähestyä musiikkia, alkaen siitä sisäisestä intuitiivisesta musikaalisuudesta, joka auttaa heitä tuntemaan ja kokemaan musiikillisia muotoja. Oppijalähtöisessä opetuksessa ajatuksena sijoittaa oppija musiikillisen oppimisprosessin keskipisteeseen tavoitteena muokata sitä, miten oppija tuntee, tulkitsee ja nauttii musiikista. (Pozo, Echeverría, López-Íñiguez & Torrado 2022, 371–372.)

Oppijalähtöisyyden määrittely ei ole yksiselitteistä, sillä siihen liittyy monia käsitteitä kuten progressiivinen kasvatus (progressive education), ongelmakeskeinen (problem-based, enquiry-based) kasvatus, konstruktivismi ja lapsikeskeinen oppiminen. Progressiivinen kasvatus on pedagoginen suuntaus, joka korostaa oppilaiden aktiivista osallistumista opetukseen, yhteisöllisyyden merkitystä, oppimisen merkityksellisyyttä ja oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista. (Schweisfurth 2013, 9, 22–23.) Progressiivinen kasvatus pyrkii kehittämään oppilaiden kriittistä ajattelua, luovuutta ja sosiaalisia taitoja (Kallioniemi, 2003, 116–135). Usein näillä samaa aihepiiriä sivuavilla käsitteillä on hieman eri vivahteita sekä päämääriä. Ongelmakeskeinen oppiminen on yhteistyöhön ja tutkimiseen perustuvana opetusmuotona kerännyt kansainvälisesti runsaasti suosiota korkeammilla opetusasteilla. Ihmiset oppivat luonnostaan syvällisemmin, kun he voivat vaikuttaa omaan oppimiseensa. Oppimiskeskeisyyden perimmäinen tarkoitus on vapauttaa painostavista, muodollisista kontrollinlähteistä ja ohjauksesta, joka rajoittaa yksilön näköaloja ja mahdollisuuksia sekä pedagogisista lähestymistavoista, jotka pitävät alistettuina johonkin tiettyyn auktoriteettiin. Oppiakseen ihmisen on käsiteltävä ja ymmärrettävä informaatio itse. Asioiden hahmottaminen ja informaation muodostaminen tapahtuu helpoiten yksilön omien kokemusten ja aikaisemman opitun päälle. Opettaja voi parhaiten auttaa oppimisprosessissa rohkaisemalla oppijaa oppimaan itse; ei tarjoamalla valmista vastausta. Uudet, erilaiset kokemukset ovat yleensä mieleenpainuvimpia ja jäävät paremmin muistiin kuin rutiinikokemukset. Oppimisessa ja asioiden käsittelyssä on kyse stimuloinnista – mitä vahvemman ja

ainutlaatuisemman stimulaation oppilas kokee, sitä paremmin se jää mieleen. Voidakseen oppia, ihminen tarvitsee turvallisuuden tunnetta, sillä epäonnistumisen tai rangaistuksen pelko vaikuttaa kielteisesti prosessiin ja oppimiseen. Oikea määrä haastetta voi kuitenkin motivoida, sillä onnistumisen tunteet motivoivat oppijaa. (Schweisfurth 2013, 9, 22–23.)

Oppilaslähtöisessä lähestymistavassa oppiminen vaatii tietoista huomiota, ja tiedon tavoite on suhteutettava sen todelliseen käyttöarvoon. Tällöin oppiminen ei johdu lapsen stimuloinnista eikä opettajan motivoivista tekniikoista, jotka asettavat oppijan manipuloinnin kohteeksi, vaan oppijan omista ponnisteluista kohti päämäärää, johon hänen mielestään kannattaa panostaa. (Westerlund 2006, 179.) Myös Huhtinen-Hildén (2012, 16) tähdentää, että tarkastellessa osallisuutta ja oppijalähtöisyyttä osana eritaidopedagogiikkaan sovellettavia eri (tutkittuja) menetelmiä ja opetustapoja, korostuu niiden merkitys valituissa, käytännönläheisissä taiteellispedagogisissa kokonaisuuksissa. Huhtinen-Hildén (2012, 16) käsittää väitöskirjassaan tällaisen pedagogisesti ammattitaitoisen, oppijalähtöisen opettamisnäkökulman *laaja-alaisena oppimisena*. Tässä näkökulmassa päämääränä on oppijalle merkityksellisen ja kokonaisvaltaisen oppimisen mahdollistaminen, ja laaja-alaiseen oppimiseen tähtäävän musiikkipedagogikoulutuksen tavoitteena voidaan nähdä ”musiikkikasvatuksen ammattitaito, jonka menetelmät, oppimis- ja opettamiskäsitteet ovat sovellettavissa erilaisiin opetuskonteksteihin ja toimintaympäristöihin” (em. 21).

Oppijalähtöisyyden taustalla oleva filosofia ei ole uusi, mutta nykyisten sovellusten ja opetuskäytäntöjen kehittyessä myös lähestymistapa opettamiseen ja oppimiseen kehittyy. Ajattelu, joka liittyy oppimiseen ja opetukseen kehittyy jatkuvasti uusien ja uudenlaisten tapojen myötä pyrkimyksenä tavoittaa ja opettaa erilaisia oppijoita. Oppilaslähtöisessä oppimisessa keskitytään oppilaan tarpeisiin asettamalla heidät vastuuseen omasta oppimisestaan ja vähentämällä heidän riippuvuuttaan muista oppilaista tai opettajista. Opettaja on oppilaalle työpari ja tiedonlähde toiminnassa, jossa opiskelijoiden kiinnostuksen kohteet ja kyvyt ovat etusijalla oppimisen edistämässä. Oppitunneista on tavoitteena tehdä yksilöllisiä ja oppilaalle oman oppimistyyliä sekä tavoitteellisia tarkoituksellisia vastaavia, missä oppilas hyödyntää omia kykyjään ja ennaltaopittuja työkaluja käsitteiden ymmärtämiseen ja tiedon rakentamiseen. Oppijakeskeiset musiikkiluokat voivat olla ihanteellisia tiloja, joissa

oppilaita voidaan rohkaista tutkimaan uusia musiikillisia näköaloja, ja kun niitä johdetaan tarkoituksenmukaisesti, ne voivat tarjota oppilaille vapautta osallistua sosiaaliseen oppimiseen. (Norman & Spohrer 1996, 22–26; Spooner 2015.) Opetuksen on tarjottava oppilaille tilaa, joka on suunniteltu ongelmanratkaisuun, jotta he voivat kehittää henkilökohtaista musiikillista ja taiteellista identiteettiään ja oppimistaitojaan, sekä ennen kaikkea kehittää identiteettiään musiikin oppijana. Tämä auttaa heitä sopeutumaan uusiin tilanteisiin sen mukaan, millaisia muutosvaatimuksia tulevaisuuden yhteiskunnilla on. Lisäksi tämä oppimisen korostaminen pakottaa heidät mukautumaan oppimistapahtumien muutoksiin ja oppimaan uusia oppimis- ja opetusaktiviteetteja, jolloin syntyy hedelmällisempiä ja monipuolisia skenaarioita. (Pozo, Echeverría, López-Íñiguez & Torrado 2022, 372.)

Twangsasi, Milyartini ja Virgan (2019) tutkivat oppijälähtöisyyttä pianopedagogiikan kontekstissa yhdessä indonesialaisessa musiikkikoulussa. Oppijälähtöisen lähestymistavan käytössä opetuksessa oli myönteisiä tuloksia – oppilaat olivat motivoituneita harjoittelemaan säännöllisesti mieluisen oppimateriaalin vuoksi. Oppilaat olivat myös avoimempia opettajalle kiinnostuksenkohteidensa sekä oppimishaasteiden suhteen. Oppijälähtöinen lähestymistapa edisti opetuksen toteutumista, oppilaiden luovuutta ja itseluottamusta. (em. 270–273.) Oppimista tapahtuu ihanteellisesti tekemällä, tutkimalla ja virheistä oppimalla. Oppijälähtöisyyteen liittyy usein ongelmalähtöinen lähestymistapa, jossa ongelmat valitaan oppijoiden kiinnostuksen kohteiden ja tarpeiden mukaan. Painopiste on pikemminkin oppijassa ja aidoissa ongelmissa kuin opetus suunnitelman sisällön jäsennellyssä analysoinnissa – vaikka molemmat ovat selvästi tarpeellisia. Kun opiskelijat asetetaan oppimisen keskipisteeseen ja merkittäväksi tekijäksi tiedon hankkimisessa, opettajasta tulee oppimisen edistäjä. Prosessissa, jossa opiskelijan kyvyt ja kiinnostuksen kohteet ovat etusijalla, opettajalla on vastuu oppimisilmapiirin luomisesta ja oppilaiden motivoinnista. (em. 270–273.)

Opettajan rooli oppijälähtöisessä opetustilanteessa on edistäjä: oppimisen mahdollistaja ja oppilaalle suotuisten oppimisolosuhteiden tekijä. Vuorovaikutteinen opiskelijakeskeinen oppimisprosessi alkaa kysymällä opiskelijoilta kysymyksiä, selittämällä monimutkaisia käsitteitä ja asettamalla realistisia suoritustavoitteita. (Norman & Spohrer 1996, 26–27; Spooner 2015.) Oppilaiden yksilölliset valmiudet, tarpeet ja

haasteet huomioiden opettajan luovuus ja joustavuus on merkittävässä asemassa. Globalisaation ja internetin mahdollistamien palvelujen myötä musiikillinen maailma eri musiikkityyleineen on koko ajan oppijoiden saatavilla. Tämä vaatii pedagogilta monipuolista osaamista ja musiikillista taustaa. Kuitenkaan, kukaan ei voi hallita kaikkia maailman musiikkityylejä ja niiden opettamista. Pedagogin tulisi hallita käytännön lähestymistapoja, jotta ennestään tuntemattomien musiikillisten tyylien ja aihealueiden opetus mahdollistuu mahdollisimman heterogeeniselle joukolle oppijoita. (Kytömäki 2022, 5.)

Oppijalähtöisyys ja transformatiivinen pedagogiikka ovat keskeisiä käsitteitä moderneissa oppimiskäsityksissä. Vaikka ne ovat erillisiä käsitteitä, ne ovat usein sidoksissa toisiinsa. Transformatiivinen pedagogiikka on oppimiskäsitys ja opetusmenetelmä, joka on kehitetty erityisesti aikuiskoulutukseen ja yhteiskunnallisesti tärkeiden aiheiden käsittelyyn. (Şahin & Doğantay 2018, 105.) Transformatiivista oppimista voidaan pitää yksilöiden kehitys- ja muutosprosessina, jossa yksilöiden aiempaa tietoa tai skeemoja käytetään sanan tai toiminnan uuden merkityksen ja ymmärryksen tulkitsemiseen ja rakentamiseen. Yksi transformatiivisen oppimisen keskeisistä käsitteistä perustuu merkitysrakenteisiin ja -skeemoihin, jotka kattavat yksilöiden uskomuksia ja arvoja koskevan tarkemman tietämyksen sen mukaan, mitä he kokevat. Tässä yhteydessä oppiminen voi edellyttää olemassa olevien merkitysjärjestelmien tarkentamista tai muuttamista ja uusien muodostamista. Tämä olemassa olevien skeemojen muutos tai muuntuminen voi johtaa uusiin näkökulmiin. (Şahin & Doğantay 2018, 106–107.) Transformatiivisen pedagogiikan lähestymistapa on nähty tutkimuksissa myönteisenä muun muassa vanhempien instrumenttioppilaiden oppimistilanteissa, joissa edistettiin mestari–oppipoika -lähestymistavasta poikkeavaa demokraattista oppimista. Oppimistilanteet vaikuttivat myönteisesti oppilaiden hyvinvointiin, itseluottamukseen sekä viihtymiseen vertaistensa kanssa ryhmässä järjestetyissä esityksissä ja oppimiskonteksteissa. Myös instrumenttiopettajiksi opiskelevia oppilaita osallistavassa tutkimuksessa tulokset osoittivat, että muiden opettamisesta vastaavien opiskelijoiden transformatiiviset, pedagogiset taidot ja tiedot kehittyivät, mahdollistaen positiivisen, mielekkään oppimiskokemuksen sekä nuoremmille että vanhemmille oppilaille. (Gaunt, López-Íñiguez & Creech 2021.)

2.1.1 Oppijälhtöisen pedagogiikan kehittyminen Suomessa

Oppijälhtöisyyden muodostuminen Suomessa on ollut viime vuosikymmeninä vahvasti yhteydessä koulutuspoliittisiin ja pedagogisiin uudistuksiin. Vuonna 1993 Suomessa käynnistyi koulutuksen sisällöllinen uudistaminen ja koulutuksen järjestelmätason kehittäminen, mikä johti oppimiskeskeisen ja yksilöllisen oppimisen korostamiseen ja oppimisympäristöjen ja -materiaalien kehittämiseen. Vuonna 1998 Suomen perustuslakiin lisättiin uusi kohta, joka korosti kaikkien kansalaisten oikeutta laadukkaaseen perusopetukseen ja koulutukseen. Uudistukset edistivät oppijälhtöisen ja oppimisen ajattelun leviämistä koulutuksen eri aloille. Vuonna 2003 voimaan astuneessa perusopetuslainsäädännössä painotettiin oppijälhtöisten oppimismenetelmien käyttöä ja oppilaiden oman oppimisen tukemista. Uudistuksilla pyritään korostamaan, että oppiminen on aktiivista ja yhteistyöhön perustuvaa. Vuonna 2005 käynnistettiin koulujen rahoitusmallin uudistus, jonka avulla tarkoitus oli edistää muun muassa oppijälhtöistä ajattelua ja oppimista. Uudistuksen mukaan koulujen tulisi tukea oppilaita omien oppimistavoitteiden saavuttamisessa ja omien oppimiskokemusten syventämisessä. Opetussuunnitelman perusteiden uudistus 2017 toi oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomiointiin myös musiikkioppilaitosten pedagogiseen keskiöön. Uudistuksessa monipuolistettiin opetuksen tarjontaa ja opetuksen näkökulmia ja arviointia uudistettiin oppimisperusteiseksi. Uudistusten myötä musiikkipedagogin työnkuva on muuttunut ja lähtökohtana on, että pedagogi hallitsee erilaisia lähestymis- ja ohjaamistapoja ja musiikkityylejä ja osaa tarkastella näitä laajalla perspektiivillä, pyrkimyksenä kohdata oppijat yksilöinä. Oppijakeskeisyys on vahvistunut koulutuksessa, ja siitä on tullut yleinen pedagoginen periaate, jonka mukaan oppilaiden tarpeet ja mielenkiinnon kohteet on otettava huomioon opetuksessa. (Björk 2016, 17–19; Kytömäki 2022, 2; TPOPS 2002; 2005; 2017; Rikandi 2012, 27–33; 162–170.)

Oppijälhtöinen ajattelu ja oppiminen ovat lisääntyneet myös korkeakoulutuksessa. Joitakin vuosia sitten Suomessa tutkittiin oppimisen kulttuuria ja oppijälhtöisyyttä korkeakouluopetuksessa ja tulokset osoittivat, että opiskelijat arvostivat selvästi oppijälhtöisen opetuksen pedagogisia menetelmiä (Rikandi 2012, 27–33). Vuonna 2011 Suomen yliopistojen rehtori- ja dekaanikonferenssi hyväksyi oppimiskeskeisen opetuksen strategian, jonka tavoitteena on edistää oppijälhtöistä opetusta ja oppimista.

Strategian tavoitteena on tarjota erilaisia oppimiskokemuksia ja tukea oppijoiden aktiivista ja heidän tarpeitaan vastaavaa oppimista. Oppimiskeskeisen opetuksen strategian mukaan yliopistoissa tulee ottaa huomioon oppijoiden erilaiset oppimistyyli- ja -tavat. Oppimiskeskeisen opetuksen strategian tärkeänä tavoitteena on myös edistää opiskelijoiden vastuuta omasta oppimisestaan ja oppimisprosessin ohjaamista. 1980-luvun lopulla suomalaisten musiikkioppilaitosten lainsäädännölliset puitteet muuttuivat siten, että vastuu tulevien ammattilaisten kouluttamisen lisäksi oli myös koko väestön kiinnostuksen lisääminen musiikkia kohtaan. Vastauksena tarpeeseen ottaa huomioon laajemmat koulutustavoitteet, jotka olisivat merkityksellisiä niin tuleville ammattilaisille kuin muillekin kuin ammattilaisille, musiikkioppilaitosten toimintaa sääteleviin valtakunnallisiin runko-opetussuunnitelmiin tehtiin useita oppilaslähtöisyyden periaatteiden mukaisia muutoksia vuosina 2002 ja 2005. (Björk 2016, 20–23; TPOPS 2002; 2005; Rikandi 2012, 27–33; 162–170.)

2.1.2 Näkemyksiä instrumenttipedagogiikasta

Perusopetuksen ulkopuolisissa instituutioissa tapahtuvaa pianon instrumenttipedagogiikkaa on perinteisesti jaoteltu niille tyypillisten pedagogisten traditioiden ja taipumusten perusteella. Vapaan säestyksen käsitteellistäminen on mahdollista myös sen suhteen kautta klassiseen musiikkiin pohjaavaan, perinteiseen pianopedagogiikan traditioon. Perinteisellä pianopedagogiikalla viitataan yleensä länsimaisen taidemusiikin instrumenttien opettamisen vuosisatoja vanhaan mestari-oppipoika-perinteeseen, johon Suomen musiikkiopistoissakin tapahtuva opetus pohjaa. (Hasu 2017, 25; Rikandi 2012, 30–31.)

Pianonsoiton historia on ”suurten nimien historiaa”: voidaan puhua ’sukupuusta’, jossa mestarin ja oppilaiden välillä olevista yhteyksistä löytyy jatkumoa aina barokin ajan Bachista klassismin Beethoveniin ja Czernyyn ja sitä kautta aina romantiikan ajan Lisztiin asti (Hasu 2017, 25). Mestari-oppipoika-perinteessä painotetaan voimakkaasti nuotinnettua musiikkia, soittotekniikkaa ja musiikillisen perinteen vaalimista. Perinteisen pianopedagogiikan traditiota voidaan pitää suhteellisen staattisena, vakiintuneena ja kyseenalaistamattomana instrumenttiopetuksen muotona useimmissa länsimaissa, myös Suomen pianopedagogiikan perinteessä. (Rikandi 2012, 30–31.) Piano-opetuksen historia on erilaisten koulukuntien historiaa; opetusta on aina tarkasteltu

pianismin näkökulmasta, jossa ei välttyä vahvoilta mielipiteiltä tai arvovalinnoilta liittyen esimerkiksi soittoteknisiin asioihin. Soittotekniset näkemykset (mm. käsivarren jousto, -paino, sormitekniikka, legato) on nähty jonkin tietyn koulukunnan omaisuutena ja perintönä, joka on siirtynyt seuraaville sukupolville. Näkemykset ovat muuttuneet vuosisatojen kuluessa, mutta traditio soittotaidon välittämisestä pysynyt samana. (em. 26.) Hasu (2017) esittää, että vaikka mestari-kisälli-malli toimii puitteiltaan hyvin, opettajan toimiminen mestarina ei tunnu kohtaavan nykyaikaisen oppimisen teorioita eikä sitä maailmaa, jossa oppilaat elävät (em. 46). Mestari-kisälli-perinne on luonut tilanteen, jossa parhaat oppilaat hakeutuvat nimekkäille opettajille. Mestari-kisälli-perinteen mukaan oppilaat toimivat opettajan ohjeiden mukaan ja harjoittelevat opettajan päättämää materiaalia. Arvostetun opettajan mahdollisuus vaikuttaa ketä opettaa, on johtanut siihen, että opettajan motivointi opettamiseen on kärjistetyksi ilmaistuna ollut oppilaan vastuulla. (em. 69.)

Allsup (2016) käsittelee kirjassaan “Remixing the classroom: Toward an Open Philosophy of Music Education” mestari-oppipoika -suhteen ja opettaja-oppilas -suhteen eroja ja niiden merkitystä musiikin opetuksessa (11–12). Tekijä korostaa tarvetta tehdä avoimia ja suljettuja käsitteitä mukautuviksi olosuhteiden muuttuessa ja kehittyvissä kulttuureissa. Hän viittaa museoihin ja laboratorioihin metaforisesti ja kirjaimellisesti tukemaan uuden tiedon suojaamista, jäsentämistä ja rahoittamista sekä subjektiivisia kokemuksia uuden tiedon testaamiseen ja ymmärtämiseen. Allsup (2016) myös painottaa tarvetta hyväksyä uuden epämukavuus opettajien ja oppilaiden toimesta, luovuuden ja oppijälähtöisyyden lisäämiseksi musiikin opetuksessa (11). Allsup viittaa myös dualistiseen ajatteluun, jossa ihmiset jaetaan kahteen ryhmään hierarkian perusteella, jolloin toinen ryhmä nähdään ylempänä ja toinen alempana. Tällainen ajattelu ei ole neutraalia tai luonnollista, vaan sitä ohjaavat valtajärjestelmät. Dualistinen lähestymistapa koulutukseen, jossa opettaja nähdään auktoriteettina ja oppilas passiivisena tiedon vastaanottajana, tukee tätä ajattelutapaa. Ajatus oppilaskeskeisestä oppimisesta, jossa keskitytään oppilaan tarpeisiin ja kykyihin, nähdään myönteisenä niin kauan kuin se tuottaa toivottuja tuloksia, kuten korkeat saavutukset ja mestaruus. Tämä lähestymistapa toimii kuitenkin edelleen vallitsevan dualistisen järjestelmän asettamissa rajoissa. (em. 11–12.)

Jones (2005) kritisoi opettaja- ja oppijakeskeistä kategorisointia liian yksinkertaisena ja kehitti oman mallinsa, jossa opettaja, oppija ja sisältö ovat eri tavoin linjassa keskenään. Tämän mallin mukaan opettaja, oppija ja sisältö voidaan jakaa kolmeen, "portinvartijan", "kättilön" ja "kanssakulkijan", orientaatioon. Portinvartijan orientaatioissa opettaja ja sisältö ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa, ja oppija on passiivisessa roolissa. Tämä lähestymistapa perustuu behaviorismiin ja uhkaa aiheuttaa passiivista oppimista, jossa opettajan ja oppijan valtasuhde vahvistuu. Kättilön orientaatioissa opettaja ja oppija ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa, ja sisältö on sekundaarista. Kanssakulkijan orientaatioissa kaikki kolme elementtiä ovat yhtä tärkeitä ja yhteydessä toisiinsa. Tämä orientaatio mahdollistaa kriittisen pohdinnan ja yhteistyöhön perustuvan oppimis- ja opetustyylin. (Gaunt, López-Íñiguez & Creech 2021.)

Instrumenttipedagogiikan muotoja ja oppijälähtöisyyden merkityksiä niissä tarkastelevat Gaunt, López-Íñiguez ja Creech artikkelissaan ”Musical engagement in one-to-one context” (2021). Yksilöopetus on henkilökohtaista musiikillista opetusta, jossa oppilas ja opettaja ovat kahden kesken. Tämä muoto opetuksesta on yleistä länsimaisen klassisen musiikin ja myös jazzin ammattikoulutuksessa. Yksilöopetuksen tavoitteet voivat vaihdella strukturoidun arvioinnin ja arvostelukokeiden tavoitteista henkilökohtaiseen kehitykseen, kuten itseluottamuksen ja luovuuden kohottamiseen. Yksilöopetusta voidaan antaa sekä fyysisesti että etänä, ja sen järjestäjät voivat olla niin yksityishenkilöt kuin julkiset ja yksityiset organisaatiot. Yksilöopetuksen tarkoitus voi myös vaihdella hyvin erilaisesti, ja oppimistulokset riippuvat oppitunneilla asetetuista tavoitteista. Viime vuosina kasvava kiinnostus itseohjautuvaan oppimiseen ja oppijan toimijuuteen on johtanut kriittisiin kysymyksiin siitä, miten oppiminen toteutuu kahdenvälisissä konteksteissa. (Gaunt, López-Íñiguez & Creech 2021.)

2.2 Vapaa säestys

Vapaa säestys on vakiintunut instrumenttiopetuksen muoto Suomessa, jota on mahdollista opiskella kaikilla koulutusasteilla taiteen perusopetuksesta yliopistotasolle asti. Oppiaineena ja konseptina kansainvälisesti ei niin tunnettu vapaa säestys voi käsitteenä olla harhaanjohtava, sillä siinä kyse ei ole niinkään instrumentin opettelun täysin vapaasta muodosta, kuin vain täysin säestykseen keskittyvästä

oppiaineesta (Kivijärvi 2021, 136). Kuitenkin, vapaa säestys instrumenttioppiaineena tähtää kehittämään oppijan tulkinnallisia vapauksia esimerkiksi improvisoinnin kautta (Rikandi 2012, 27–29). Vapaa säestys on oppijalähtöinen ja oppijan tarpeisiin mukautuva, musiikin prosessiluonnetta painottava oppiaine, joka pitää sisällään mm. improvisaatiota, säestämistä sekä korvakuulolta tai sointumerkeistä soittamista painottaen musiikin luomis- ja oppimisprosessia. Keskeisiä taitoja vapaassa säestyksessä on musiikin peruselementtien ja musiikin yleisten ilmiöiden hallinta, joka ilmenee kykynä luoda ja toistaa musiikkia ilman kirjoitettua tekstuuria. (Rikandi 2012, 6, 8; VSO ry 2022.) Vapaa säestys on instrumenttipedagogiikan muoto, jota voi opiskella millä tahansa instrumentilla, joka mahdollistaa sekä säestyksen, että melodian yhtäaikaisten soiton. Vapaan säestyksen opettajat ry:n mukaan (Vapaa säestys 2022) vapaan säestyksen perimmäinen tarkoitus oppilaan tarpeisiin mukautuvana, monimuotoisena oppiaineena on olla oppijalähtöistä, ja sen keskeisiä tavoitteita on musiikillisten peruselementtien ja ilmiöiden hallinta ja soveltaminen myös ilman kirjoitettua tekstuuria. Ennen kaikkea vapaa säestys tähtää oppijalähtöiseen oppimiseen, oli kyse sitten yksilö- tai ryhmäopetustilanteesta. (Rikandi 2012, 8, 27–29.)

2.2.1 Vapaan säestyksen tavoitteista ja sisällöistä

Vapaan säestyksen opettajat -seuran mukaan ”Vapaa säestys perustuu käsitykselle musiikista elävänä ja virtaavana, luovana prosessina, jonka soiva lopputulos on ainutkertainen” (VSO ry, 2022). Seura määrittelee vapaan säestyksen tavoitteiksi oppilaiden kokemusten ja musiikillisten maailmojen korostamisen sekä musiikillisten kommunikaatiotaitojen lisäämisen tarjoamalla luonnollisesti syntyviä mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Näihin yleisiin tavoitteisiin tähdätään kehittämällä monipuolisia, moniarvioisia ja joustavia musiikillisiä taitoja, jotka kattavat musiikin peruselementtien ja yleisten ilmiöiden tuntemuksen ja hallinnan. Nämä musiikilliset taidot voivat ilmetä kykynä luoda tai soittaa musiikkia ilman kirjallista tekstuuria ja niihin pyritään harjoittamalla monipuolisia musiikillisiä taitoja, kuten säestystä, korvakuulolta soittamista ja improvisointia. (Rikandi 2012, 29.)

Vapaan säestyksen tavoitteisiin kuuluu vahvistaa polkua sisäisestä kuulemisesta soivaksi lopputulokseksi. Oppilaan musiikillisen ilmaisun syventyessä tavoitteena on päästä pois suorituskeskeisyydestä ja keskittyä kehittämään oppijan kykyä hahmottaa

ja ohjailla omaa luovaa ja taiteellista prosessia. Taiteellisessa prosessissa oppiminen on tärkeämpää kuin musiikillisten lopputulosten arviointi, koska se antaa oppijoille mahdollisuuden kehittää omaa luovuuttaan, ilmaisukykyään ja musiikillista ajatteluaan. Opiskeltavien musiikillisten ilmiöiden määrän pitäminen vähäisenä antaa oppijoille mahdollisuuden keskittyä syvällisesti tiettyihin musiikillisiin taitoihin ja käsitteisiin, mikä voi auttaa heitä soveltamaan oppimaansa tilanteissa, joissa heidän täytyy käyttää musiikkia välineenä itseilmaisuuksensa. Tällainen oppiminen mahdollistaa myös opiskelijakeskeiset työtavat, joissa opettaja voi ottaa huomioon opiskelijoiden yksilölliset oppimisstrategiat ja tarpeet korostaen luovuutta, ilmaisukykyä ja musiikillista ajattelua. Tämä voi tukea oppijoiden henkilökohtaista kasvua ja kehitystä musiikillisessa kontekstissa. Lisäksi se korostaa oppijan aktiivista roolia oppimisessa ja antaa heille mahdollisuuden rakentaa omaa ymmärrystään musiikista ja sen ilmiöistä. Tiedon muodostamiseen tarvitaan sekä toimintaa että toiminnan reflektointia. (Rikandi 2012, 26.) Jotta opiskelijat voisivat täysin kehittää refleksiivistä musiikillista ja pedagogista toimijuuttaan, heidän on voitava kokea työskentelevänsä oppimisympäristöissä, jotka tukevat sellaista oppimista, jota heidän odotetaan edistävän ammatillisina opettajina. Laajat instrumenttitunnit muodostavat leijonanosan suomalaisten musiikkikasvatuksen opiskelijoiden opinnoista. Näillä oppitunneilla koettu oppiminen ei rajoitu pelkästään musiikillisiin ja instrumentaalisiin taitoihin, sillä pedagogiset mallit, joita opiskelijat kokevat instrumenttiopetuksensa päivittäisissä käytännöissä, muodostavat yhtä tärkeän osan kunkin opiskelijan ruumiillistuneesta kokemuksesta. (Rikandi 2012, 144.) Vapaan säestyksen yksi tavoitteista on olla oppijalähtöistä (Rikandi 2012). Vapaan säestyksen tavoitteisiin pyritään monipuolisten, monimuotoisten ja joustavien musiikillisten taitojen kautta, joita ovat esimerkiksi musiikillisten peruselementtien hallinta sekä kyky luoda musiikkia ilman kirjoitettua tai nuotinnettua sisältöä (em. 29). Myös opetushallituksen taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2017) mainitaan opetuksen tavoitteiksi muun muassa seuraavia;

- Oppilaan ohjaaminen kehittämään instrumentti- ja yhteismusisointitaitoja oman kiinnostuksensa mukaisesti
- Tukea oppilaan säännöllistä harjoittelua
- Ohjata oppilasta improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen
- Opastaa oppilasta hahmottamaan musiikkia kuulonvaraisesti

- Tarjota oppilaalle tilaisuuksia luovaan tekemiseen ja taiteidenväliseen työskentelyyn

Edellä mainittujen tavoitteiden kanssa ovat myös linjassa päämäärät, joita mainitaan opetushallituksen taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (2017), jossa korostetaan myös oppilaan ”kannustamista löytämään omat musiikilliset vahvuutensa ja ilmaisukeinonsa” ja ohjaamiseen elävään musiikilliseen ilmaisuun. Laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa mainitaan myös muun muassa tavoitteiksi auttaa oppilasta asettamaan tavoitteita opinnoilleen sekä suuntaamaan omaa oppimistaan, opastaa arvioimaan edistymistään ja nauttimaan osaamisestaan. (TPOPS 2017.)

Vaikka epäviralliset musiikkikäytännöt eivät välttämättä ole ihanteellisia malleja musiikkiluokassa, on tärkeää, että musiikkikasvattajat kiinnittävät huomiota musiikin tekemiseen koulussa ja sen ulkopuolella sekä koko virallisen ja epävirallisen puolen välisessä jatkumossa ja edistävät oppimista, joka helpottaa identiteetin rakentamista asettamalla demokratiaan liittyvät kysymykset huomion keskipisteeseen. (Rikandi 2012, 128.)

2.2.2 Vapaa säestys Sibelius-Akatemiassa

Muutaman viime vuosikymmenen aikana vapaa säestys on kehittynyt musiikinopettajakoulutukseen² kuuluvasta, käytännöllisiä soittotaitoja kehittävästä pianonsoiton muodosta valtakunnallisesti suosituksi oppiaineeksi muun muassa konservatorioissa ja musiikkiopistoissa. Vaikka tietynlaiseen ilmaisunvapauteen pyrkivän vapaan säestyksen nimestä oppiainetta kuvaavana terminä on käyty keskustelua, on oltu yksimielisiä siitä, että vapaa säestys juontaa juurensa yksilön toimintaan, oli se sitten opettamista, esiintymistä, harjoittelua tai muuta musiikillista toimintaa. Siispä vapaan säestyksen harjoituksen ja oppiaineen tavoitteisiin heijastuu usein yksilön ilmaisullisiin vapauksiin liittyviä аспектеja. (Rikandi 2012, 28.)

² Musiikkikasvatusta opetetaan kolmessa yliopistossa Suomessa: Sibelius-Akatemiassa, Jyväskylän yliopistossa sekä Oulun yliopistossa.

Vapaa säestyksen kurssit 1 ja 2 ovat Sibelius-Akatemiassa musiikkikasvatuksen kandidaatin tutkintoon kuuluvat, pakolliset opintojaksot. Taideyliopiston opinto-oppaan mukaan Vapaa säestys 1 on laajuudeltaan 4 opintopistettä ja oppiaineen toinen kurssi kahden vuoden aikana käytävänä kokonaisuutena 8 opintopistettä. Tässä tutkielmassa tutkin nimenomaan Vapaa säestys 2-kurssin henkilökohtaisessa instrumenttiopetustilanteessa tapahtuvaa oppijalähtöisyyttä.

Opinto-oppaan mukaan Vapaa säestys 2 opintojaksolla:

- Syvennytään keskeisiin vapaan säestyksen työkaluihin, joilla hallita monipuolisesti vapaan säestyksen ja instrumenttinsa erilaisia tekniikoita ja taitoja,
- Soitetaan nuoteista, korvakuulolta, sointumerkeistä, lauletaan samanaikaisesti itseään säestäen, transponoidaan säestyksiä, soinnutetaan, sovitetaan, improvisoidaan, sävelletään, opitaan taiteellista ilmaisua ja tehdään transkriptioita,
- Hyödynnetään teknologian käyttöä vapaan säestyksen oppimisen ja opettamisen apuna,
- Kurssin sisältöalueet on määritelty opiskelijoille jaettavassa portfolio -pohjassa, johon opiskelija merkitsee kurssin aikana käydyt sisällöt.

Osaamistavoitteista kerrotaan opinto-oppaassa seuraavaa.

Opintojakson suorittanut opiskelija:

- Hallitsee ja osaa monipuolisesti vapaan säestyksen ja instrumenttinsa erilaisia tekniikoita ja taitoja
- Pystyy säestämään nuoteista, sointumerkeistä ja korvakuulolta sekä laulamaan samanaikaisesti
- Hallitsee laajasti eri musiikin tyylipiirteitä ja pystyy säestämään tyylinmukaisesti instrumentillaan
- Pystyy transponoimaan säestyksiä
- Osaa hyödyntää transkription menetelmiä (mm. orkesterin/bändisoittimien ilmentäminen ja tekstuurin muokkaaminen omalle soittimelleen)
- Pystyy hyödyntämään improvisointia osana taiteellista ilmaisuaan
- Kykenee selviytymään käytännön työssä monipuolisista säestys- ja esitystilanteista
- Osaa hyödyntää teknologiaa monipuolisesti vapaan säestyksen oppimisen ja opettamisen apuna,

- Saa valmiudet luovaan tuottamiseen (säveltäminen, sovittaminen ja taiteidenvälinen työskentely)

Vapaa säestys 2 -kurssi koostuu henkilökohtaisista oppitunneista vapaan säestyksen pedagogin kanssa, työpajoista sekä itsenäisestä työskentelystä erilaisten vapaan säestyksen tehtävien parissa ja ohjelmiston valmistamiseksi. Työpajat ovat ryhmäoppitunteja, joiden sisällöt voivat liittyä vapaan säestyksen sisältöjen lisäksi muiden musiikillisten elementtien, kuten reharmonisointiin, säveltämiseen, vapaan säestyksen sisältöjen ulkopuolisten genrejen (tyylien) tai teemojen, harjoitteluun. Kurssi tähtää opintojakson lopussa suoritettavaan tenttiin, jossa opiskelija esittää valmistelemastaan ohjelmistosta lautakunnan valitsemissa kappaleita. Tenttiin kuuluu myös tekninen osio, joka voi sisältää esimerkiksi transponointitehtävän.

Rikandi kertoo Sibelius-Akatemiaan sijoittuvassa väitöskirjassaan, että monille opiskelijoille vapaan säestyksen käsite oli opintojakson alussa hahmottomaton. Vaikka opiskelijoilla saattoi olla kokemusta vapaan säestyksen osaamisesta, oli vaikea ilmaista, mitä tämä osaaminen oikeastaan tarkoitti. Eräs opiskelija kuvaili vapaata säestystä jopa "viidakoksi". Kokonaiskuvan saaminen sekä rakenteen ja selkeyden löytäminen vapaan säestyksen opinnoissa oli monien opiskelijoiden selkeä tavoite. Tätä tavoitetta voidaan pitää välineenä, joka auttaa opiskelijoiden toimijuuden paikantamisessa ja kehittämisessä vapaassa säestyksessä, olemassa olevan hiljaisen tiedon artikuloimisessa ja sen saattamisessa opiskelijoiden omaksi. (Rikandi 2012, 96.)

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtävän ja -kysymyksen. Esittelen tutkielmalleni oleelliset menetelmälliset valinnat muun muassa aineiston keruuseen ja analyysiin liittyen ja kerron tutkimusprosessin kulusta. Lopuksi esittelen tutkielmalleni oleellisia tutkimuseettisiä lähtökohtia.

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tässä tutkielmassa tutkin oppijalähtöisyyttä, sen taustaa ja toteutumista pianon vapaan säestyksen henkilökohtaisessa opetuksessa Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa. Tutkimukseni tavoitteena on syventyä oppijalähtöisyyden taustalla olevaan ajatusmaailmaan niin siihen liittyvässä tutkimuksessa kuin toteutumisessa vapaassa säestyksessä. Vapaa säestys on oppiaine, joka painottaa musiikin luomis- ja oppimisprosessia mahdollistaen oppijalähtöiset työtavat (Rikandi 2012, 6; VSO ry 2022).

Tutkimustehtävänäni on tutkia, millaisia kokemuksia haastateltavilla on oppijalähtöisyydestä vapaan säestyksen henkilökohtaisessa soitonopetustilanteessa ja miten he määrittelevät oppijalähtöisyyteen liittyviä tekijöitä oppimistilanteessa. Tavoitteena on tutkia oppijalähtöisyyden ilmiötä Sibelius-Akatemian vapaan säestyksen oppiaineessa, siihen liittyviä näkemyksiä ja mielipiteitä sekä millaiset tekijät voivat johtaa oppijalähtöiseen oppimistilanteeseen haastateltavien pedagogien ja opiskelijoiden mukaan.

Tutkimuskysymykseni on: Millä tavoin oppijalähtöisyys voi toteutua vapaan säestyksen henkilökohtaisessa opetustilanteessa?

3.2 Metodologiset lähtökohdat

Toteutin tutkimukseni laadullisena tutkimuksena (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tarkoituksellinen otanta sekä tulosten henkilökohtainen tulkinta ovat kaikki osa laadullisia menettelyjä (Creswell 2009, 17). Kvalitatiivinen tutkimus tarkoittaa empiiristä, eli aineistoihin ja niiden analyysiin perustuvaa tutkimusta, joka täh-

tää syvälliseen ymmärrykseen ja kokemuksen tutkimiseen. Se sisältää erilaisia traditioita, lähestymistapoja ja aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä sekä tutkimusperinteitä. Usein laadullisen tutkimuksen kohteena voi olla joku yhteiskunnallisesti ajankohtainen kysymys, mutta tutkittavan ilmiön voi määritellä monilla tavoilla ja kaikilla laadullisen tutkimuksen määrittelyillä on seurauksia määrittelyn kohteena olevien ihmisten elämään. Tutkimuksen aineistona laadullisessa tutkimuksessa käytetään empirisiä aineistoja, jotka voivat olla esimerkiksi tekstejä, keskusteluja, haastatteluja, havainnointipäiväkirjoja tai kuvia, joissa jokiin toiminta tapahtuu. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijat käyttävät kirjallisuuttavalla, joka on yhdenmukainen niiden oletusten kanssa, joiden mukaan osallistujalta opitaan eikä määrätä kysymyksiä, joihin on vastattava tutkijan näkökulmasta. Yksi tärkeimmistä syistä laadullisen tutkimuksen tekemiseen on se, että tutkimus on eksploratiivinen. Tämä tarkoittaa yleensä sitä, että tutkittavasta aiheesta tai osallistujaryhmästä ei ole kirjoitettu paljon, ja tutkija pyrkii kuuntelemaan osallistujia ja rakentamaan ymmärrystä kuullun perusteella. (Creswell 2009, 41.)

Kvalitatiivisen aineiston suosiminen tutkimuksessa ei yleensä tarkoita sitä, että aineistoja muokattaisiin ensisijaisesti numeeriseen muotoon. Kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaista on, että aineistoja pyritään tulkitsemaan osana kontekstia. Siinä on myös ymmärrettävä, että erilaiset tutkittavat asiat eivät yleensä ole helposti ja suoraviivaisesti analysoitavissa ja esitettävissä, oli kyse sitten ihmisten kokemuksista tai näkemyksistä. Laadullisessa tutkimuksessa elämän rikkautta väistämättä yksinkertaistetaan ja tiivistetään tutkimustehtävän ja -kysymysten ohjaamana. Haastattelu laadullisessa tutkimuksessa ymmärretään vuorovaikutustilanteena, jossa haastattelijan tai tutkijan merkitystä aineiston muotoutumiseen ei voi poistaa. Laadullista tutkimusta käytetään esimerkiksi niiden jo tunnettujen ilmiöiden tutkimuksessa, mihin etsitään uusia näkökulmia ja laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä fokuoitetua pieneen määrään tapauksia, joita analysoidaan mahdollisimman tarkasti. Tutkimus nähdään prosessina, jossa tutkijan näkökulmat muotoutuvat tutkimuksen edetessä luonnollisesti. (Eskola & Suoranta 2001, 18; Kallinen & Kinnunen; Kiviniemi 2018, 62; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

3.3 Aineiston keruu

Kvalitatiiviset tutkijat keräävät tyypillisesti useita eri tietomuotoja, kuten haastatteluja, havaintoja ja asiakirjoja, eivätkä luota yhteen ainoaan tietolähteeseen. Sitten tutkijat tarkastelevat kaikkea tietoa, tekevät siitä järkevän ja järjestävät sen luokkiin tai teemoihin, jotka kattavat kaikki tietolähteet (Creswell 2009, 164). Tutkimusaineiston hankinnan lähtökohtana olivat tutkimustehtävä ja -kysymys, joiden perusteella valitsin menetelmän aineiston keruulle (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Haastattelu on yksi aineiston keruun tapa, jossa tutkija ja haastateltavat keskustelelevat haastattelutyypin mukaan enemmän tai vähemmän strukturoidusti tutkimusaiheeseen liittyvistä aiheista. Haastattelutyyppejä ja -tapoja voidaan jaotella muun muassa sen perusteella, kuinka jäsenelty haastattelu on ja kuinka tarkkoja haastattelukysymykset ovat, mutta joka tapauksessa haastattelu on ainutlaatuinen, kielellinen vuorovaikutustilanne, joka tutkijan on suunniteltava huolellisesti. Vuorovaikutustilanteen muodostumiseen voi vaikuttaa muun muassa haastateltavan käyttäytyminen, eleet ja ilmeet. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

Keräsin tutkimusaineiston fokusryhmähaastatteluilla, joissa haastattelin Sibelius-Akatemian vapaan säestyksen pedagogeja sekä vapaa säestys 2 -kurssin käyneitä opiskelijoita. Fokusryhmähaastattelu on tutkijan tai haastattelijan mahdollistama keskustelu, jossa kerätään tietoa kohdeaihealueesta. Tavoitteena fokusryhmähaastatteluissa on kerätä aineistoa eri näkökulmista, mielipiteistä ja asenteista liittyen tutkittavaan aiheeseen. Keskusteluja voidaan myös käyttää tiedon keräämisen välineiden tai menetelmien arvioimiseen. Fokusryhmähaastattelu on ennen kaikkea ryhmässä tapahtuva, haastattelijan ylläpitämä keskustelu ennalta suunnitellun keskustelurungon pohjalta. Haastateltavat valitaan tietyin perustein ja haastattelutilannetta varten on valittu tiettyyn aihealueeseen tai teemaan liittyviä kysymyksiä tai väittämiä, joiden pohjalta haastateltavat keskustelelevat, pohdiskelevat ja reflektoivat omia käsityksiään sekä kokemuksiaan aiheeseen liittyen. Fokusryhmähaastattelu on laadullinen tutkimusmenetelmä, jonka avulla pyritään tutkimaan aiheita ja ilmiöitä monipuolisesti. Haastattelijan tulee ylläpitää keskustelua ja ohjata sitä sekä ennalta suunnitellun haastattelurungon mukaan että tutkimuksen kannalta oleellisen tiedon keräämiseen mutta myös mahdollistaa erilaisten käsitysten ja mielipiteiden esittäminen keskustelun ja aiheen tiimoilta.

Fokusryhmähaastatteluiden data/aineisto tallennetaan, litteroidaan ja analysoidaan samalla tavalla kuin muidenkin laadullisten tutkimusmenetelmien aineistot. Litterointivaiheessa on kuitenkin erityisen tärkeää huomioida ryhmän jäsenten yksilölliset mielipiteet ja olla tarkkana, mitä kukakin ryhmän jäsen on sanonut. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 57; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkimusaineisto koostui kahdesta erillisestä ryhmähaastattelusta. Toisessa haastattelussa vapaan säästyksen pedagogeja ja toisessa vapaa säästys 2 -opintojakson suorittaneita tai aineiston keruun aikaan sille osallistuvia opiskelijoita. Tiedustelin Sibelius-Akatemian vapaan säästyksen opettajilta osallistumista sähköpostitse ja sain kaksi pedagogia osallistumaan haastatteluun. Tiedustelin Sibelius-Akatemian kolmelta opiskelijalta sekä sähköpostitse, että henkilökohtaisesti fokusryhmähaastatteluihin osallistumisesta ja kaikki vastasivat haastattelukutsuun myönteisesti. Haastattelut tapahtuivat pedagogien osalta sekä kasvokkain (1) että Zoom -videotapaamispalvelussa (1) ja opiskelijoiden osalta vain etänä. Zoom -palvelussa käytössäni oli ilmaisversio. Ilmaisversio on rajattu 40 minuutin sessioihin, joten pedagogien kanssa pidimme puolesta välissä noin 5 minuutin tauon, jonka jälkeen jatkoimme uudessa Zoom -sessiossa, ja opiskelijoiden kanssa pidimme kaksi 5 minuutin taukoa. Haastattelutilanteissa internet-yhteys toimi moitteettomasti. Tallensin haastattelut omalle, kryptatulle kiintolevyllä.

Ryhmähaastattelut voivat rakentua tutkimuskohteen ympärille niin, että tutkija pitää keskustelua yllä kaikkien haastateltavien kesken mutta voi myös kysyä erillisiä kysymyksiä yksittäisiltä jäseniltä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61). Ryhmähaastatteluissa halusin keskittyä ennalta suunnittelemini kysymyksiini (Liite 1) ja yhteiseen, pohdiskelvaan tiedon, näkökulmien ja mielipiteiden jakamiseen. Valitsin ryhmähaastatteluun toisilleen tutut pedagogit myös siksi, että keskustelu olisi mahdollisimman hyvässä hengessä olevaa reflektointia ja pohdiskelua aiheen ympäriltä. Ryhmähaastattelussa etuna on, että useilta henkilöiltä saadaan samaan aikaan tietoa käsiteltävästä aiheesta ja ryhmähengen ollessa hyvä ryhmä toimii myös sosiaalisena tukena, jolloin puhuminen on mahdollisesti rennompaa kuin yksilöhaastattelussa vieraan haastattelijan kanssa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

3.4 Aineistonanalyysi

Laadullisen aineiston analyysissä on olemassa erilaisia näkökulmia ja tarkastelutapoja, joiden avulla tutkimuksen aineistoa voidaan käydä läpi systemaattisesti. Analyysissä tulee aineisto purkaa, pilkkoa, koota ja eheyttää tutkijan valitsemalla tavalla. Aineistoa voidaan koodata jäsentämään kokonaisuuksia pienempiin osiin ja tällä tavalla helpottaa tulosten tarkastelua (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Kvalitatiiviset tutkijat rakentavat mallit, kategoriat ja teemat alhaalta ylöspäin järjestämällä aineiston yhä abstraktimmiksi tietoyksiköiksi. Tämä induktiivinen prosessi kuvaa edestakaista työskentelyä teemojen ja tietokannan välillä, kunnes tutkijat ovat luoneet kattavan joukon teemoja. Siihen voi liittyä myös vuorovaikutteista yhteistyötä osallistujien kanssa, jotta osallistujilla on mahdollisuus muokata prosessin tuloksena syntyviä teemoja tai abstraktioita. (Creswell 2009, 164.) Aineiston jäsentelyn ja koodaamisen jälkeen tutkijan kuuluu yhdistää aineistosta löytyneet tutkimustehtävään ja -kysymykseen liittyvät palaset ja etsiä ja koota niistä suurempia kokonaisuuksia ja muodostaa merkityksiä. Raportissa tutkijan kuuluisikin pyrkiä kiteyttämään tutkimustehtävän ja -kysymysten kannalta aineiston keskeiset ja tärkeimmät sisällöt tutkijan kommentoitaviksi ja tarkasteltaviksi. Aineistoa pitäisi pyrkiä saamaan tiiviiksi, tutkijan näkökulmia tukeviksi kokonaisuuksiksi esimerkiksi teemoittain. Teemoja voidaan paloittelun, jäsentelyn ja koonnin jälkeen vielä tiivistää tyypeiksi; erilaisiksi tyyppikertomuksiksi ja -vastauksiksi. Tyypittelyn avulla tutkijan on mahdollista löytää ja esittää tutkittavasta aiheesta jotain olennaista ja keskeistä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

Käytin aineistoni analyysissä temaattista sisällönanalyysia (engl. thematic content analysis), joka on laadullisen tutkimuksen menetelmä, jota käytetään käsittelemään laajoja, monipuolisia ja monitahoisia tekstiaineistoja. Temaattisen sisällönanalyysin avulla voidaan tutkia esimerkiksi haastatteluaineistoja, tutkimus- ja kyselyvastauksia, kirjoittelu- ja havainnointilomakkeita, keskustelupalstoja, dokumentteja sekä kirjoituksia. Sisällönanalyysillä pyritään löytämään tekstiaineistosta yhteisiä teemoja tai väittämiä, jotka liittyvät tutkimuskysymykseen tai -teemaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 77.) Litteroin aineiston aluksi Microsoft Word -ohjelmassa Google Chrome selaimella. Käytin Wordin litterointityökalua, jonka jälkeen kuuntelin haastattelut kolmesti läpi, korjailin tekstiä ja tein muistiinpanoja. Analysoin aineistoa värikoodaamalla aineistoa teemoittain, jonka jälkeen keräsin tutkimustehtäväni ja -kysymykseni

kannalta tärkeimmän ja oleellisimman datan erilliseen dokumenttiin. Värikoodauksen jälkeen jaoin aineistokatkelmat vielä isompiin kokonaisuuksiin tarkasteltavaksi teemojen perusteella. Teemoittelin aluksi aineiston oppijälähtöisyyden toteutumislun-teen perusteella. Teemoja oli konkreettiset, kuten oppimateriaaliin ja sisältöihin liittyviä kokemukset oppijälähtöisyyden toteutumisesta opetuksessa, pedagogien ja opiskelijoiden näkemykset oppijakohtaisesta opetuksen yksilöllistämisestä ja oppijälähtöisyyden toteutumisen taustalla olevat näkemykset. Teemoittelun jälkeen jäsentelin aineistoa keskustelempaan muotoon niin, että tuloksien raportointi olisi mahdollisimman johdonmukaista. Jäsentelin aineistoa tämän jälkeen vielä tulosten raportoinnin yhteydessä niin, että tulokset rakentuivat mahdollisimman selkeäksi, helposti luettavaksi kokonaisuudeksi. Pyrin aineiston analyysissä tarkastelemaan aineiston teemoit- tain jäsentelyä kriittisesti niin, että tutkimustehtäväni ja -kysymyksen kannalta oleel- linen data olisi helposti jäseneltävissä tutkimuksen tuloksiksi. Usein pilkoin yksittäi- siä haastattelujen puheenvuoroja vielä pienemmiksi osiksi ja kokosin nämä uudestaan vastaamaan paremmin aineiston teemoittelua. Pyrin myös aina analysoituani ja palas- teltuani tietyn osan raakadatasta ja liitettyäni sen erilliseen dokumenttiin värikoodaa- maan alkuperäisen tekstin uudella värillä, jotta pysyisin kartalla mitkä osa-alueet ai- neistosta olen jo käsitellyt. Palasin myös muutama otteeseen jäsentelemään haastat- telujen raakadataa – värikoodaamatonta ja järjestelemätöntä aineistoa – ja tekemään aineiston analyysissä useita kierroksia ennen lopulliseen teemoittain ja aihealueittain jäseneltyihin, tuloksien kirjottamiseen johtavaan kokonaisuuteen, päätymistä.

Molemmissa ryhmähaastatteluissa ilmeni tiettyjä samankaltaisia teemoja, jotka tois- tuivat keskusteluissa opiskelijoiden sekä pedagogien näkökulmasta tarkasteltuna. Täl- laisia oppijälähtöisyyteen ja vapaan säestyksen oppimistilanteeseen liittyviä teemoja olivat oppimistavat ja -tyylit, opetusmateriaali ja sen jäsentely, opetuksen yksilöllistä- minen, opiskelijan ja pedagogin välinen kuuntelu ja keskustelu, vapaan säestyksen si- sällöt ja tavoitteet sekä oppijälähtöisyyden mahdollisuudet vapaan säestyksen oppiai- neudessa. Aineiston analyysin pohjalta jaottelen tulokset näiden teemojen mukaan ja tar- kastelen alaluvuissa sekä pedagogien, että opiskelijoiden näkökulmia teemoihin liit- tyen. Vapaan säestyksen henkilökohtainen oppimistilanne on kuitenkin näiden teemo- jen lisäksi summa monia muita näkemyksellisiä ja pedagogisia Aspekteja. Jäsentelen tuloksia teemoittain tulosluvussa ja erottelen selkeät konkreettiset esimerkit oppijäläh-

töisyyden toteutumisesta vapaan säestyksen henkilökohtaisessa opetustilanteessa, oppijalähtöisyyden toteutumisen taustalla olevat ajatukset, kokemukset ja merkitykset, sekä muut pedagogiset näkökulmat tai kokemukset oppijalähtöisyydestä vapaan säestyksen oppimistilanteesta.

3.5 Tutkimusetiikka

Tutkimuksessa noudatettiin tutkimuseettisiä periaatteita ja ohjeita. Tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen sisältyi lähteitä maisteritason opinnäytetöistä väitöskirjoihin, vertaisarvioituihin artikkeleihin ja kirjoihin. Kirjallisuus oli tutkimuseettisten ohjeiden mukaista. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) mukaan hyvän tieteellisen käytäntöihin kuuluu, että tutkimuksessa noudatetaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja kuten rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta niin tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja niiden esittämisessä ja tutkimustulosten arvioinnissa (TENK 2012, 6–7). Oma positioni ja taustani Sibelius-Akatemian opiskelijana vaikutti tutkimuskohteen rajautumiseen ja haastateltavien valikointiin, sillä tutkimustehtävän mukaan strukturoidun haastattelurungon lisäksi tavoitteenani aineiston keruussa oli mahdollisimman avoin ja reflektioiva keskustelu oppijalähtöisyyteen vaikuttavista asioista soitonopetustilanteessa. Pyrin olemaan mahdollisimman avoin tutkimusprosessini kulkuun liittyvässä raportoinnissa. Pyrin myös suunnittelemaan ja toteuttamaan haastattelut niin, että tutkimukseeni liittyvät tietoaineistot tallennettiin tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla. Huolehdin tarvittavien tutkimuslupalomakkeiden täytöstä (Liite 2) ennen haastattelutilaisuuksien alkamista.

Lähtökohtana tutkimuksessani oli tutkittavien suostumus tutkimukseen ja heidän anonymiteettinsä turvaaminen tutkimuksen aikana. Tutkimukseen osallistujat saivat tietää tutkimuksen aiheesta ja kuinka heidän kommenttejaan ja mielipiteitään käytetään tutkimuksessa. Sovin anonymisoinnista haastateltavien kanssa haastattelujen alussa, jotta haastatteluaineisto ei sisältänyt tutkittavien nimiä tai muuta henkilökohtaista tietoa. Tutkittavat olivat myös tietoisia, että he voivat peruuttaa tai lopettaa tutkimukseen osallistumisensa missä vaiheessa tutkimusprosessia tahansa. Tutkimuksessani pyrin toimimaan välttämällä liian yksityisten asioiden, kuten työsuhteen keston, iän tai sukupuolen mainitsemista, jotta henkilöt eivät olisi liian helposti tunnistettavissa (Kuula

2011, 210–220). Halusin kuitenkin nimenomaan tutkia Sibelius–Akatemiassa tapahtuvaa, vapaan säestyksen henkilökohtaisen oppimistilanteen instrumenttiopetusta, joten osallistujien pseudonymisointi ei todellisuudessa tarkoita ehdotonta tunnistamattomuutta.

4 Tulokset

Tässä luvussa esittelen haastattelemani henkilöt ja kerron heidän taustoistaan. Käsitte-
len aineiston analyysini tuloksia ja havainnollistan tuloksiani aineistokatkelmilla. Ana-
lysoin aineistoni abduktiivisesti (Saaranen & Kauppinen 2006) keskittyen oppijaläh-
töisyyteen. Käsitte-
len tässä luvussa myös joiltain osin muuta oleellista, vapaan säes-
tyksen opiskeluun tai pedagogiikkaan liittyvää tutkimusaineistoa.

Tutkimustehtävänäni on tutkia, millaisia kokemuksia haastateltavilla on oppijalähti-
syydestä vapaan säestyksen henkilökohtaisessa soitonopetustilanteessa ja millaisena
he kokevat oppijalähtöisyyteen liittyviä tekijöitä oppimistilanteessa. Oppijalähtöisyys
on monimuotoinen käsite, jota usein tutkimuksissa esitellään näkemyksellisenä ope-
tustapana tai verrataan johonkin muuhun pedagogiseen työskentelytapaan, kuten ope-
tajalähtöisyyteen. Tavoitteena on tutkia oppijalähtöisyyden ilmiötä Sibelius-Akate-
mian vapaan säestyksen oppiaineessa, siihen liittyviä näkemyksiä ja mielipiteitä, sekä
millaiset tekijät voivat johtaa oppijalähtöiseen oppimistilanteeseen haastateltavien pe-
dagogien ja opiskelijoiden mukaan.

Tutkimuskysymykseni on: Millä tavoin oppijalähtöisyys voi toteutua vapaan säestyk-
sen henkilökohtaisessa opetustilanteessa?

4.1 Haastateltavien esittelyt ja taustat

Tutkimuksessani haastattelin kolmea pianon vapaan säestyksen opettajaa ja kolmea
pianon vapaan säestyksen opiskelijaa. Kaikki haastateltavat toimivat Taideyliopiston
Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla. Koska tutkimuksessani halusin
keskittyä vapaan säestyksen henkilökohtaiseen opetukseen, valitsin haastateltaviksi
opiskelijoita, jotka olivat Vapaa säestys 2 -kurssin käyneitä tai tällä hetkellä sitä käy-
viä. Kutsuin tutkimukseen opiskelijoita eri musiikillista taustoista, joilla piano on kui-
tenkin ollut pääinstrumentti. Haastattelemani opiskelijat olivat Sibelius-Akatemian
kandidaatin ja maisterintutkintoon tällä hetkellä tähtääviä opiskelijoita. Vapaa säestys
2-kurssi on Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen kandidaatin tutkintoon sisältyvä,
pakollinen kurssi. Tässä tutkimuksessa opiskelijat esiintyvät tunnisteilla A1, A2 ja A3.

Haastateltavat opettajat olivat vapaan säestyksen pianopedagogeja. Pedagogit ovat pääinstrumentiltaan pianisteja, jotka opettavat pääosin Sibelius-Akatemiassa. Tutkimuksessani nämä henkilöt esiintyvät tunnisteilla B1 ja B2.

4.2 Oppimateriaali osana oppijälhtöistä opetustilannetta

Aineistonanalyysin perusteella oppimateriaalin yksilöllistäminen on olennainen osa oppijälhtöistä opetustilannetta sekä vapaan säestyksen opiskelijoiden että pedagogien mukaan. Opiskelijat ja pedagogit refleктоivat opetustilanteita, joissa opetusta on muokattu esimerkiksi opiskelijan tavoitteiden, toiveiden, tarpeiden tai mieltymysten perusteella. Tällaiset tilanteet ovat liittyneet esimerkiksi opetusmateriaalin valintaan sekä sen jäsentelyyn opiskelijakohtaisesti.

Oppijälhtöisyyden näkökulmasta vapaan säestyksen opetustilanteessa käytettävä oppimateriaali on haastattelujen perusteella merkittävässä asemassa oppimisessa, jolla on moninaiset vaikutukset oppimismotivaatioon sekä opintojen etenemiseen. Sekä opiskelijoiden että pedagogien haastatteluissa kävi ilmi, että opiskelijoille mieluisten kappaleiden tuominen vapaan säestyksen tunneille motivoi harjoittelemaan. B1 kertoi, että nimenomaan haluaa opiskelijoiden tuovan omia kappaleita tunneille, ja että mieluisten kappaleiden kautta on helppo lähteä liikkeelle, sillä opeteltavia asioita oli helppompaa työstää materiaalin kanssa, joka palveli opiskelijoiden omia genre- tai tyyliinriippuvaisia intressejä: ”mulle on ainakin ihan sama missä kontekstissa niitä asioita opetetaan, ... kunhan oppilas on motivoitunut olemaan siellä tunnilla” (B1). Pedagogin ajattelu heijastaa konstruktivistisista oppimiskäsityksistä tuttua ajattelua, jossa opetuksen keskittäminen realististen ja sisäisesti motivoivien ongelmien ympärille on keskeistä. Keskeistä haastateltujen pedagogien oppimiskäsityksille on myös ajatus siitä, että ihmiset oppivat parhaiten, kun he etsivät uusia tietoja ja taitoja ratkaistakseen käsiällä olevan ongelman itse. (vrt. Brown 2008, 30–33; Holoboff 2015, 32; Schweisfurth 2013, 22–23.)

B1:n esimerkin mukaan opetettava asia on mahdollista yhdistää oppilaille mieluiseen kappaleeseen: ”jos sul on ne kakkosvitokset ja opiskelija haluaa siellä välttämättä fly me to the moonia vetää, niin sitten siinä samalla yhdistetään ne kaks asiaa ja katsotaan

miten ne sointuharmoniat istuu sitten siihen biisiin”. Tämä oli myös pedagogille mieluista, sillä samalla tulee tutustuneeksi kappaleisiin ja artisteihin, joita muuten ei ole ”aikaisemmin nähnytkään missään”. B2 mukaan mielekkään materiaalin tai kappaleiden yhdistäminen oli kehittävää opetuksen kannalta, sillä harjoittelun taustalla on jo ”tietynlaista pohjatyötä jo valmiina” ja opeteltavien asioiden yhdistäminen entuudestaan tuttuun kappaleeseen toimii tehokkaammin kuin täysin uuteen kappaleeseen. B2 mukaan pedagogiikan variaatioon ja ohjelmistoon liittyy oleellisesti opiskelijan mahdollisuus osoittaa kiinnostuksensa ja halunsa tietää ja oppia jostain enemmän. Rikandi (2012) esittää, että vapaan säestyksen yleisiin tavoitteisiin pyritään kehittämällä monipuolisia, moniarvoisia ja joustavia musiikillisia taitoja, jotka kattavat musiikin peruselementtien ja yleisten ilmiöiden tuntemisen ja hallinnan ja jotka ilmenevät kykynä luoda tai toistaa musiikkia ilman kirjallista tekstuuria (6, 8). Vapaalle säestykselle, jonka sisällöt voivat muodostua esimerkiksi improvisoinnista, säestämisestä ja korvakuulolta tai sointumerkeistä soittamisesta, keskeisiä taitoja ovat musiikin peruselementtien ja musiikin yleisten ilmiöiden hallinta. Kyky soveltaa musiikin teorian ja erilaisten musiikkiperinteiden tuntemusta sujuvasti vapaan säestyksen kautta rinnastetaan musiikillisen ilmaisun vapauteen. Näin ollen säestystaitojen, korvakuulolta ja sointusymboleista soittamisen sekä improvisoinnin kehittäminen ovat kaikki tärkeässä asemassa vapaan säestyksen opetuksessa. Vapaassa säestyksessä painotetaan musiikin luomis- ja oppimisprosessia ja sen perimmäinen tarkoitus on olla oppijan tarpeisiin mukautuvaa, oppijalähtöistä opetusta. Periaatteessa vapaa säestys ei ole sidottu mihinkään tiettyyn musiikkityyliin, vaikka opettajilla on nykyisin taipumus tukeutua voimakkaasti erilaisiin pop- ja rock-tyyleihin. (vrt. Rikandi 2012, 6, 8, 29.)

Opiskelijoiden kokemuksen mukaan omien kappaleiden vieminen tunneille oli motivoivaa. A3 mukaan sellaisten kappaleiden vieminen tunnille, jota halusi oppia soittamaan, motivoi harjoittelemaan. A2 kertoi, että ”...onhan se nyt silleen kaikkein helpoin lähtee siitä liikkeelle, että se matsku on sellaista jotain suosikkimusaa tai vastaavaa.” A1 kokemusten mukaan oli tärkeää, että opettaja oli ”ottanut koppia niistä intresseistä”, sillä mieluisten kappaleiden kautta opeteltaville asioille oli riittänyt intoa harjoitella ne loppuun asti hyvin. Näitä opeteltavia asioita oli myös jatkossa sovellettu muihin kappaleisiin.

A1 koki materiaalin suhteen mielekkäänä myös, että tunnilla oli tarjottu lista opeteltavista tyyleistä, joista opiskelija sai valita itselleen otolliset. Tärkeänä haastateltava piti sitä, että opettajalla on materiaalia samantyyllisistä kappaleista, joita opiskelija on itse tuonut tunneille ja tykännyt harjoitella. A1:n mukaan vapaa säestys on sisällöltään hyvin pitkälti ollut sitä, missä on halunnutkin kehittyä ja kokee myönteisenä, että opetukseen ja materiaaliin on voinut opiskelijana vaikuttaa ja määrittellä omia tavoitteita oppiaineen raamien sisällä: ”mut sit on just ollu sillei itellä koko ajan mielessä omia intressejä ja omia tavoitteita... et on vedettykin sit se kolmas gospel biisi eikä vaan yhtä.” Haastateltavan mukaan vapaan säestyksen pedagogin tarjoamalta listalta soitettiin kappaleita järjestyksessä opiskelijan preferenssien mukaan ja niin, että opiskelija sai koko ajan vaikuttaa opeteltavaan sisältöön ja ehdottaa tyylilajeja (/genrejä) listan ulkopuoleltakin. Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi opiskelijan vapaus määrittää omia suuntauksia oppimateriaalin kanssa ja mahdollisuus kuunnella kokeneen pedagogin näkökulma itseä kiinnostavasta aiheesta on A1 mukaan antanut ”itelle eniten irti näistä tunteista.”

4.3 Opetuksen yksilöllistäminen pedagogisten ratkaisujen kautta

Tulokset osoittavat, että oppijalähtöinen opetustilanne perustuu opetuksen yksilöllistämiseen opiskelijakohtaisesti vaihtelevin pedagogisin ratkaisuin. Tällaisia ratkaisuja ovat esimerkiksi opetuksen mukauttaminen ja materiaalin jäsentely opetustilannekohtaisesti. Tässä alaluvussa esittelen myös pedagogisesti näkemyksellisiä tuloksia, jotka muodostuvat opetuksen muokkaamisesta ja konkreettisista esimerkeistä opetustilanteissa. Myös tässä luvussa korostuu materiaalin merkitys oppijalähtöisessä opetustilanteessa ja esittelen myös siihen liittyviä pedagogisia näkökulmia ja ajatuksia opetuksen taustalla.

4.3.1 Oppijan tavat oppia

Opetustilanteissa konkreettiset opiskelijakohtaiset pedagogiset ratkaisut liittyvät pedagogien mukaan usein esimerkiksi opiskelijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, taitotasoon tai oppimistapoihin. B1 kertoi uuden opiskelijan aloittaessa, että ”ensimmäisten viikkojen aikana mä alan niinku tutkimaan että mikä on kullakin opiskelijalle se paras

tapa oppia näitä asioita.” B2 kertoi, että pyrkii usein uusia oppilaita opettaessaan tutustumaan opiskelijan taustoihin ja oppimistapoihin ja siten löytämään ”oikeanlaisen pedagogisen lähestymistavan kunkin opiskelijan kanssa”, esimerkiksi visuaalisuuden, kuulokuvan, kehollisuuden ja näiden yhdistelmien kautta: ”mullakin aika lailla niin kun liittyy nimenomaan erilaisiin oppimistapoihin siihen, että sitä pedagogisesti sovelletaan aina oppia mukaan, että miten tota kannattaa lähestyä samaa asiaa erilaisen oppijan kanssa.” B1 kertoi muun muassa ottavansa huomioon opiskelijan mahdollisen muun aikaisemman soittotaustan opetustilanteessa. Haastateltavan pedagogin kokemusten mukaan mahdollinen muu soittotausta vaikuttaa esimerkiksi nuotinluvun opettamiseen, mikäli opiskelijalla ei ole aikaisempaa pianonsoittokokemusta. B2:n mukaan ”joka päivä sitä melkein niinku yllättyy aina jostain, että tää olikin nyt tolle jotenkin tosi helppoa tämä lähestymistapa ja sitten just myös toisinpäin ... että nyt täytyy niinku kääntää jotenkin tulokulmaa ihan täysin.”

Opetustilanteissa tapahtuvat pedagogiset ratkaisut liittyvät haastateltavien mukaan myös oppijoiden kykyyn omaksua ja sisäistää opeteltavia asioita. B1 kertoi, että esimerkiksi kehollisuuden hyödyntäminen opetuksessa ”niin että sä taputat esimerkiksi ... olkapäähän silloin kun sen pitää oikealla kädellä tehdä jotain” auttaa joitain opiskelijoita esimerkiksi rytmin hahmottamisessa. Myös jos pedagogi huomaa, että opiskelijalle on haastavaa hahmottaa jotain opeteltavaa asiaa, sisältöä lähdetään rajaamaan enemmän ja purkamaan ”palikoihin”. Pedagogien keskustelujen mukaan muun muassa tällaiset esimerkit opetuksen muokkaamisesta ovat oletusarvoisesti läsnä opetuksessa jatkuvasti riippumatta harjoiteltavasta ohjelmistosta tai opiskelijan tavoitteista. ”Se on semmoista niinkun opettajan ja opiskelijan pätkäilyä että miten yhdistetään ne kurssin asiat niin että tulee mahdollisimman mielekkäitä. Sitähän se työ on” (B1).

4.3.2 Opiskelijakohtaiset tavoitteet vapaassa säestyksessä

B2 kertoi, että vaikka vapaan säestyksen opetus on tavoitteellista ja noudattaa opetussuunnitelmaa, niin pedagogin pitää pystyä mukauttamaan opetuksen sisältöjä ja opettamaan erilaisilla tavoilla. Myös yksittäiseen harjoitukseen on mahdollista sisällyttää mukaan muita vapaan säestyksen esimerkiksi pianonsoittoteknisiin, sointukäännöksiin tai harmonioihin ja komppeihin tai tyylilajeihin liittyviä elementtejä. B1 mukaan harjoiteltavaan materiaaliin liittyy lähtökohtaisesti määriteltäviä oppimistavoitteita, eikä

”soiteta biisejä biisien vuoksi.” Eri tavoitteisiin tähtäävässä oppimisprosessissa on B1 mukaan kannattavaa ”hyödyntää se opiskelijan oma intressi, mitä kautta se sitten tehdään.”

Haastateltujen pedagogien mukaan opiskelijan huomiointia opetuksessa on myös opimateriaalin oikeanlainen, opiskelijalle sopiva jäsentely. B1 mukaan on pedagogin tehtävä paloitella opetettava sisältö tilannekohtaisesti; ”OK toi menee lukkoon toi ihmistyyppi jos mä nyt pistän niinku liikaa sille dataa menemään vaan nyt täytyy paloitella pienemmissä palasissa.” B1 mukaan esimerkiksi improvisoinnin opettaminen on erityisesti oppijalähtöisyyttä vaativa laji sen sensitiivisen luonteen takia. Pedagogin kuuluu olla sensitiivinen oppijan tavoitteita kohtaan ja ymmärtää jäsenellä opittava asia opiskelijalle sopivaksi. On B1 mukaan tavoiteltavaa pitää kappaleet oppijan taitojen mukaisena ja niin, että oppija onnistuu niillä ensimmäisillä tunneilla, sillä siitä saa onnistumisen kokemuksen.

jos mä huomaan sellaisen oppijan joka ei pelästy niin sitten pusketaan niinku isommalla kynällä et käydään heti kaikki että mitkä on intervallien välit tuolla ja yhdistetään se teoria käytäntöön, kun taas sitten sen vähemmän pianoa soittaneen kanssa mietitäänkin et mistä me se maj7 löydetään tuolta kolmisoinnusta... että samoja biisejä voi olla, mut ei voi niinku samaa lähestymiskulmaa olla eri oppijoiden kanssa (B1)

Pedagogien mukaan myös tavoitteet ja haasteet opetuksessa on suhteutettava jokaiselle opiskelijalle sopiviksi riippumatta opeteltavasta sisällöstä. Opetuksen ja kurssin sisältöjen esimerkiksi soinnutukseen liittyviä harjoitteita muokataan tapauskohtaisesti opiskelijoille realististen tavoitteiden mukaan. Vapaan säestyksen opintojaksojen sisällöt koostuvat B1 mukaan muun muassa käsien koordinaation harjoittelemisesta, harmonian oppimisesta, improvisaatiosta ja transponoinnista. Näitä elementtejä harjoitellaan pedagogin mukaan sisältöjen ja materiaalin puitteissa jokaisen opiskelijan kohdalla yksilöllisesti kuunnellen ja keskustellen. Opetuksen suunnittelu tapahtuu yhdessä opiskelijan kanssa. Oppijalähtöisyyden teorioiden mukaan pedagogin rooli opetustilanteessa on edistäjä; oppimisen mahdollistaja ja oppilaalle suotuisten oppimisolosuhteiden tekijä (vrt. Norman & Spohrer 1996, 26–27; Spooner 2015). Oppimistilanteen kuunteleva ja keskusteleva ilmapiiri mahdollistaa ja helpottaa oppijalähtöisyyden toteutumista opetuksessa. Oppitunneista on tavoitteena tehdä yksilöllisiä ja

oppilaalle oman oppimistyyliä sekä tavoitteellisia tarkoitusperiä vastaavia, missä oppilas hyödyntää omia kykyjään ja ennaltaopittuja työkaluja käsitteiden ymmärtämiseen ja tiedon rakentamiseen. Yksilölliset opiskelijan oppimistapoihin, intresseihin ja tavoitteisiin liittyvät ratkaisut tehdään kuitenkin aina vuorovaikutuksessa opettajan kanssa (vrt. Norman & Spohrer 1996, 22–26; Spooner 2015).

Myös A1 kertoi, että esimerkiksi kakkos-vitosharjoituksissa (vapaan säestyksen soinnutukseen liittyvä harjoitus, jossa opetellaan sointuprogressioita nelisoinnuilla eri sävellajeissa) vapaan säestyksen pianotunneilla pedagogi oli tehnyt harjoituksesta haastavamman ja opiskelijalle sopivamman muun muassa lisäsävelien tai väliäänikuljetuksien kautta ”sellasen tönkstönks tyyppisen soiton sijaan.” A2 kertoi, että tiettyjä kurssin tavoitteeseen tai lopputenttiin kuuluvia harjoituksia kurssilla ei välttämättä käsitelty lainkaan, sillä pääaineisena pianistina oli oletettavaa, että opiskelija osaa ja hallitsee kyseiset sisällöt. Näin opetuksessa oli mahdollista keskittyä opiskelijan intressien mukaisiin tehtäviin ja käyttää enemmän aikaa niihin harjoituksiin, jotka olivat opiskelijan omien tavoitteiden mukaisia. A2 mukaan taas esimerkiksi improvisaation harjoittelussa oli mukana ”ihan sellasia palikkaharjoituksia”, jotka auttoivat oppimisessa. Improvisointia oli muun muassa lähestytty niin, että uutta soolokiertoa oli harjoiteltu soittamalla mahdollisimman paljon ”mitä nyt sillei sormista tulis”, jonka jälkeen oli helppoa lähteä tarkastelemaan soolon soittoa toiselta kantilta. A1 myös kokee kurssin olleen erityisen hyvä ja kertoo, että opetuksesta on saanut paljon irti, sillä opiskelijan osatessa kurssin ”pakolliset” osaamistavoitteet on voitu keskittyä oppilaalle mielekkääseen materiaaliin ja oppia tuntemaan uusia tyylejä ja kuulokuvaa. A1 mukaan lista vapaan säestyksen tunneilla opeteltavista genreistä on ollut kokemuksiensa mukaan oppijälähtöisyyden kannalta erityisen hyvä, sillä seuraaviin opeteltaviin asioihin on voitu mennä eteenpäin sen mukaan, miten opiskelijasta on parhaalta tuntunut. Opetustilanteessa on myös ollut mahdollista esittää tarkkojakin kysymyksiä ja toiveita, jotka ovat liittyneet läpikäytävään materiaaliin tai opeteltaviin sisältöihin. A3 mukaan on ollut erityisen motivoivaa ja kivaa, että toiveet musiikkiteknologisten laitteiden käytöstä oppitunneilla on toteutunut, ja että pedagogi on suhtautunut vapaan säestyksen tunneilla opiskelijan esittämiin toiveisiin myönteisesti ja innostuneesti.

4.3.3. Pedagoginen reflektio oppijälähtöisen soitonopetuksen keskiössä

Pedagogien keskusteluissa oli mukana myös ammatillista, pedagogista reflektointia vapaan säestyksen oppimistilanteesta. Tällaisen reflektion taustalla olevat ajatukset liittyivät esimerkiksi kysymyksiin 'miten oppija kokee oppimistilanteen', 'miten toimia eri oppijoiden kanssa' ja 'millaista on hyvä opetus'. Keskusteluissa pohdittiin muun muassa minkälaisia tehtäviä kuuluu soitonopetuksessa pedagogille, millaista on hyvä soitto ja millä tavoin pedagogi voi ohjata opiskelijaa siihen. "Hieno soitto loisto soittajalta" muodostuu B1 mukaan monista asioista, esimerkiksi rytmiiän ja harmonian käsittelystä. On pedagogin tehtävä jäsenellä instrumentin hallintaan liittyvät elementit ja ilmiöt opiskelijalle sopiviksi ja helposti ymmärrettäviksi ja harjoiteltaviksi kokonaisuuksiksi.

B1 mainitsee myös opettajan tehtäväksi karsia soitosta pois mahdollisia maneeereja; "aletaan niinku siistimään sitä soittoa niin kun oikeasti sinne rytmimusiikin suuntaan". Tällaiset maneerit voivat olla esimerkiksi rytmisiin elementteihin liittyviä. Esimerkiksi fraasien pituuksiin ja rytmimusiikin kolmimuunteisuuden hahmottamiseen liittyvissä asioissa on soitossa usein tällaisia maneeereja, mikäli opiskelijalla ei ole ollut aikaisempia rytmimusiikin soittokokemuksia tai -opintoja. Vapaan säestyksen opettamiseen liittyy myös usein tyylinmukaisuuden hahmottamista esimerkiksi soittajilla, jotka ovat itseoppineita mutta aloittavia vapaan säestyksen opiskelijoita. Usein tällaiset maneerien karsimiseen ja rytmimusiikille tyypillisten elementtien hahmottamiseen vaikuttavat pienet harjoitukset johtavat oppijan onnistumisen kokemuksiin, sillä B1:n mukaan "pienillä jipoilla" kappale saatiin kuulostamaan hyvältä.

Oppijälähtöisyys on B1 mukaan myös sitä, että opettaja elää oppimistilanteessa mukana, jos se vaatii enemmän opettajavetoista strukturointia. B1 mukaan aloittelevien tai epävarmojen pianonsoiton opiskelijoiden kanssa on syytä suhtautua opetukseen sensitiivisesti ja oppijan tarpeiden mukaisesti. Pedagogi mainitsee, että haastavien asioiden opettamisessa on vähemmän taustalla konstruktivismia "vaan sitten tulee niinku ihan selkeästi kaadettua vanhaan behavioristiseen laariin". Pedagogin mukaan selkeiden ohjeiden ja "rakennuspalikoiden" tarjoaminen epävarmalle oppijalle tuottaa parempia oppimistuloksia, koska jos ohjeet tai ulosanti pedagogilla on epämääräisiä, se voi johtaa turhautumiseen ja vaikuttaa kielteisesti opiskelijan motivaatioon.

4.4 Dialogisuus oppijälähtöisyyden mahdollistajana

Oppijälähtöisyyden toteutumisen kannalta olennaisen vapaan säestyksen oppimateriaaliin, sisältöihin ja opetustilanteissa tapahtuvaan opetuksen yksilöllistämiseen liittyvän keskustelun lisäksi pedagogien ja opiskelijoiden haastatteluissa toistui yhtenä teemana taustalla olevat ajatukset ja reflektiot oppijälähtöisyyden toteutumiseen johtavasta toiminnasta ja tarkoituspelistä. Vuoropuhelu kaikkien opetukseen ja oppimiseen osallistuvien kanssa on ainoa tapa alkaa rakentaa aidosti kokemuksellisia käytäntöjä ja saavuttaa vapaan säestyksen tavoitteet (vrt. Rikandi 2012, 129).

Oppijälähtöisyyden toteutumista oppimisprosessissa edesauttoi opiskelijoiden mukaan turvallinen opettaja–oppilassuhde. Sekä pedagogien että opiskelijoiden mukaan opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen vapaan säestyksen oppiaineessa liittyi olennaisesti kuunteleva ja keskusteleva ilmapiiri. Opettaja–oppilas suhteen rakentumisella ja sen välisellä luottamuksella on opiskelijoiden mielestä ollut merkitystä oppimistilanteen toteutumisessa. A3 mukaan ”jos se suhde on avoin ja rehellinen ja luottavainen nii kyllä silloin on helpompi oppilaan puhua niistä omista intresseistä ja tavoitteista niinkun koko sen oppimisprosessin ajan.” A1 kertoi, että tunneilla on keskusteltu ja siellä on ollut ”rento meininki”, joka on vaikuttanut siihen, että on uskaltanut kysyä ja toivoa oppiaineeseen tai soittoon liittyviä asioita. On A1 mukaan ollut tärkeää rakentaa oppijälähtöisyyttä juuri avoimen keskustelun kautta, sillä se on luonut sekä oppimistilanteeseen turvallisen ilmapiirin avautua ja ilmaista omia intressejä että luottamuksen toteuttaa pedagogin ehdottamia keinoja toivottujen oppimistulosten saavuttamiseksi, vaikka kyseessä olisikin ollut opiskelijalle sensitiivinen tai arka aihe. Myös A2 on kokenut oppimistilanteissa vallitsevan turvallisen ilmapiirin tärkeänä, ja että ”uskallus on tärkeä sana” oppimisen kannalta, sillä opettajan ja oppilaan välinen suhde vaikuttaa merkittävästi siihen, että opiskelija on voinut kysyä itseä askarruttavista asioista tai tuoda omia kappaleita tunneille. Myös Hasun (2017) tutkimuksessa oppilaat arvostivat ennen kaikkea opettajan persoonaa ja toivovat myönteistä asennetta, selkeää palautetta ja kannustusta opetustyöhön. Positiivinen palaute ja luottamuksellinen suhde opettajaan lisäävät opiskelumotivaatiota ja sitoutumista opiskeluun. (em. 47–50.)

Hasu tutki väitöskirjassaan pianopedagogiikkaa ja soitonopetustilanteen haasteita. Vuorovaikutustaitojen näkeminen ammattitaidon osana on Hasun (2017) mukaan ollut

arkea koulumaailmassa jo jonkin aikaa, mutta musiikkioppilaitosympäristössä ja soitonopetuksessa vasta viime aikoina (47–50). Oppijälähtöisessä opetuksessa keskeinen käsitys on, että oppilailla on henkilökohtaiset mielenkiinnon kohteet ja he ovat kykeneviä kommunikoimaan tarpeisiinsa liittyviä seikkoja sekä ohjaamaan omaa oppimistaan (Holoboff 2015, 32). B2:lle ”se [oppijälähtöisyys]... tarkoittaa sitä myös hyvin paljon niinku tilanteessa hereillä olemista että ei voi olla vaan silleen, että mä olen suunnitellut tietyn struktuurin ajan sen tietyssä ajassa läpi”. Pedagogin mukaan hän on saattanut olla suunnitellut kurssille jonkun tietyn struktuurin eli rakenteen, jossa kurssin sisältöjä ja asioita opetellaan, mutta merkittävänä ja tärkeänä B2 kokee, että oppimistilanteeseen vaikuttavina osapuolina ovat tasavertaisina sekä opiskelija että opettaja. B1 mukaan myös tärkeänä hän pitää sitä, että opettajalla on mahdollisuus tarjota opetustilanteessa opiskelijalle eri vaihtoehtoja ja lähestymistapoja oppimiseen esimerkiksi eri oppimistapojen tai -tottumusten kautta sen mukaan, millaisten tekijöiden hän arvelee tukevan opiskelijan oppimista parhaiten. Oppimistilanne loppupelissä tapahtuu aina vuorovaikutuksessa oppijan kanssa ja ”kuuntelu ja keskustelu toimii niinkun molempiin suuntiin”. Oppimistilanne vaatii B2 mukaan opettajalta analyyttisuutta ja sensitiivisyyttä. Kaikkea informaatiota ei kuulu kaataa opiskelijan päälle, vaan soveltaa materiaalia ja ”kääntää tulokulmaa” tilanneriippuvaisesti.

Pedagogien mukaan opiskelijan muu soittotausta voi vaikuttaa paljonkin opetustilanteeseen ja siihen, miten ja mitä asioita käsitellään vapaan säestyksen oppitunnilla. Opetus tarkoittaa erään B2 mukaan ”tilanteessa hereillä olemista” ja opetuksen muokkaamista havaintojen ja reflektion perusteella.” B1 kertoo itselleen oppijälähtöisen opetuksen tarkoittavan sitä, että ”niinku tavallaan laskeudutaan sinne opiskelijan maisemaan, yritetään ymmärtää sitä opiskelijaa, niinku se hänen lähtötaso ja ajatusmaailmaa ja mistä taustoista tulee.” Kun opettaja oppii ymmärtämään, millä tavalla oppija hahmottaa opittavia kokonaisuuksia ja mitä oppija pystyy käsittelemään, voi pedagogi tehdä oppimisen kannalta tärkeitä ratkaisuja ja ohjata oppijaa oikeaan suuntaan. B1 kertoi, esimerkiksi iän tai elämäkokemuksen vaikuttavan opittavien sisältöjen hahmottamiseen eri tavalla eri oppijoilla. B1 esimerkin mukaan nuorten oppijoiden (kymmenvuotiaat) kanssa voi olla tärkeämpää käsitellä asioita ”mekaanisemmin”; opettaa ja hahmotella oleellisia soittamiseen liittyviä motorisia taitoja visuaalisuuden ja motorikan ja näiden yhdistämisen kautta, kun taas vanhemmille (aikuisille) oppijoille on motorisiin harjoituksiin mahdollista yhdistää muita niihin liittyviä teoreettisia asioita

ja selittää asioita auki. Toisaalta B1 mainitsee myös, että saattaa hyvin käyttää oppilaskohtaisesti eri tapoja riippumatta iästä, mikäli esimerkiksi vanhempi oppija hahmottavaa opeteltavia asioita ”lapsenmielisesti”. Oppimistilanteen keskusteleva tyyli ja opetustilanteessa luottamus oppijan ja opettajan välillä vaikuttaa B1 mukaan siihen, että ”oppi menee paremmin perille”. Oppijan ja opettajan välinen kuuntelu ja keskustelu voi vaikuttaa esimerkiksi opiskelijan ilmaisuun omista tavoitteista tai intresseistä ja sitä kautta oppimistilanteen mielekkyyteen, joten B1 mukaan kuuntelevaa ja keskustelevaa otetta opetuksessa on tavoiteltava, jotta opiskelija uskaltaisi kysyä ja ilmaista itseään opetustilanteessa. Kiesiläinen (2004) korostaa pedagogiikan ammattilaisen vastuuta vuorovaikutustilanteissa. Pedagogin tärkeimpiä tehtäviä on huolehtia vuorovaikutuksen toimivuudesta. (39–40.) Hyvän vuorovaikutuksen edellytyksenä on välittäminen, kunnioittaminen, ymmärtämisen tahto ja pyrkimys rehellisyyteen (em. 80–91). Hyvässä vuorovaikutustilanteessa pedagogi kunnioittaa oppilaan näkökulmia, lähtökohtia ja ajattelutapoja, mitkä voivat olla aivan yhtä merkityksellisiä kuin opettajan. Pedagogin on alansa ammattilaisena hyväksyttävä oppilaiden erilaiset suhtautumistavat opetukseen, oli kyse opeteltavasta oppimateriaalista tai oppilaan oppimiskokemuksista. (Laursen 2006, 28–79.)

Haastatellut opiskelijat kokivat, että vapaan säestyksen tunneilla on ollut helppo ilmaista omia kiinnostuksen kohteita ja tavoitteita ja haastattelun mukaan ne on poikkeuksetta huomioitu. Vapaan säestyksen henkilökohtaisessa opetustilanteessa on käsitelty opittavia sisältöjä opiskelijoille mieluisilla tavoilla ja opiskelijat kokevat, että ovat voineet vaikuttaa sisältöihin myös sen vuoksi, että tunneilla on ollut hyvä ja rakentava, turvallinen ilmapiiri ja toimiva keskusteluyhteys vapaan säestyksen pedagogin kanssa. A3 kertoi, että ”aika usein siellä mulla on ollut joku oma idea, että mä oon halunnut oppia jonkun tietyn jutun ja sitten siinä on opettaja osannut auttaa.” Esimerkiksi tunneille A3 oli tuonut omia ideoita tai kappaleita, joita oli halunnut oppia ja niissä asioissa on opettaja osannut myös auttaa ja asiat ovat otettu osaksi tunneilla käsiteltävää materiaalia. Myös jos A3 on toivonut rajauksia vapaan säestyksen tunneilla käsiteltäviin sisältöihin (joita oli käsitelty jo aiemmin), ettei tarvitsisi soittaa ”yhtäkään lattaria”, niin pedagogi on vastannut vaan että ”ei tarvitse.” A3:n mukaan pedagogin kanssa on toisaalta ollut myös mahdollista keskustella opiskelijalle sopivista ja kehitävistä sisällöistä, joissa joko opiskelija tai opettaja on huomannut puutteita, ja niitä on lähdetty työstämään. Opiskelija kertoo, että tällainen onkin ollut ”aika optimaalinen

opetustilanne”, sillä usein tällaiset sisällöt ovat olleet niitä, missä opiskelija on halunnutkin kehittyä.

Pääaineinen pianisti A1 kertoo, että on ollut helppo tarkastella asioita, jotka liittyvät esimerkiksi soittoteknisiin tai ergonomiaan liittyviin tekijöihin. Opiskelija kertoo, että opetustilanteessa on ollut mahdollista sopia pedagogin kanssa tunneilla käsiteltävästä materiaalista ja esittää kysymyksiä, joihin on saanut vapaan säästyksen pedagogin näkökulmia. A2 kertoo olleensa kiinnostunut myös vapaan säästyksen kurssin sisältöjen ulkopuolisista aspekteista, kuten ”soundeista ja freelance-muusikkoudesta”, ja näihin liittyviin kysymyksiin on vastattu. Opiskelija tiivistääkin, että aina ”jos on kysynyt, niin siihen on vastattu.”

Opiskelijoiden keskustelujen perusteella vapaassa säästyksessä on ollut mahdollista vaikuttaa omaan oppimiseensa, ja oppimistilanteen oppijalähtöinen luonne on merkinnyt opiskelijoille muun muassa ”valinnanvapautta” (A3) ja sitä, että ”kohdataan sillei oikeesti yksilönä eikä koneiston osana joka tuottaa niitä valmiita musiikinopettajia” (A2). A1 mukaan ”ihan kaikessa muussakin opettamisessa on parasta sillon jos on oppijana yksilönä ja ehkä se on vapsissa myös jotenki tärkeätä.” A3 kokee, että opettaja on aina ollut opiskelijan apuna ja oppiminen on ollut parhaimmillaan ”tosi hedelmällistä”, kun opettajalla on myös ollut kiinnostusta ja innostusta sisällyttää opetustilanteeseen opiskelijan intressejä. A1 kertoi, että on ollut mukava huomata, että vaikka vapaan säästyksen kattavat sisällöt ovat laajoja, ei ole edetty vain kaavamaisesti sisällöstä toiseen vaan on ollut mahdollista myös palata aikaisempiin aihealueisiin tai aikaisemmin opeteltuihin konteksteihin opiskelijan toiveesta. Tämä on motivoinut myös harjoittelemaan, sillä on voinut huomata kehittyneensä tunneilla, kun on palattu ”parinkin viikon takaiseen juttuun” ja huomattu, että asiat sujuvat jo paljon paremmin mitä edellisellä kerralla.

4.5 Oppijalähtöisyyden merkitykset ja mahdollisuudet

Aineistonanalyysin perusteella oppijalähtöisyys näyttäytyy myönteisenä tekijänä vapaan säästyksen instrumenttipedagogiikassa. Tässä alaluvussa tarkastelen sitä, millä tavalla haastateltavat pedagogit ja opiskelijat näkevät oppijalähtöisyyden ja sen mah-

dollisuudet instrumenttiopetuksessa. Haastatteluissa pohdittiin myös oppijälhtöisyyden toteuttamisen haasteita, joita avaan tässä alaluvussa. Esittelen myös haastateltavien pohdintoja muista vapaaseen säestykseen ja oppijälhtöisyyteen liittyvistä asioita.

B2:n mukaan oppijälhtöisyyden kautta muodostuu ”parempia oppimistilanteita- ja tuloksia” ja pedagogin mukaan on oletettavaa, että oppiminen on nopeampaa kun käsitellään aihepiirejä, joita opiskelija haluaa oppia. Ihmiset oppivat luonnostaan tehokkaammin, kun he voivat vaikuttaa omaan oppimiseensa (Schweisfurth 2013, 9–23). B2 kertoo, että ”vapaa säestys on sillain erittäin hyvä ja hedelmällinen oppiaine oppijälhtöisyydelle, koska kun nyt käytetään nimeä vapaa säestys, niin kyllähän se vapaus siinä sitten antaa meille mahdollisuuksia.” Oppijälhtöisyys vaatii pedagogista joustavuutta ja tilanteessa läsnäolemista ja vapaa säestys onkin oppijälhtöisyyden toteutumiselle hedelmällinen oppiaine, sillä se nimensäkin mukaan antaa sekä pedagogille että opiskelijalle vapauksia esimerkiksi sisältöjen ja oppimistapojen suhteen. B2:n mukaan oppijälhtöisyyteen tähtääminen ja pedagoginen joustavuus auttaa opiskelijaa oppimaan ja madaltaa oppijan kynnyistä päästä käsittelemään ja oppimaan mieluista materiaalia.

Pedagogien mukaan oppilaan ohjaaminen vastuunottoon omasta oppimisesta on tärkeä osa oppimisprosessin rakentumista ja uuden oppimista. B1 kertoo, että käsitys oppilaan tilanteesta, intresseistä ja oppimistavoitteista syntyy sekä oppitunneilla käytävien keskustelujen kautta että ”alkupalautteen” ja ”takapalautteen” perusteella. B1 on kokenut hyvänä sen, että opiskelijat uskaltavat avautua ja kertoa oppitunneilla siitä, mitä mieltä he ovat opetuksesta ja onko opetus sopinut heille. B2:n mukaan on myös opiskelijan vastuulla osata reflektoida sitä mitä on tullut tehtyä ja minkälaista opetusta on saanut; ”kantaa tietyllä tavalla itse vastuuta siitä, että mitä haluan oppia ja missä olen kehittynyt”. Kun opiskelija määrittelee omat tavoitteensa yhdessä pedagogin kanssa, se on B2:n mukaan opiskelijan kannalta motivoivaa ja antaa käsityksen siitä, mitä oppitunneilla käydään läpi ja mitä tarvitsee opetella, jotta olisi parempi vapaasäestäjä. Oman kehittymisen seuraaminen on olennainen osa oppijälhtöisen opetuksen toteutumista. Kun oppijoille tarjotaan mahdollisuus vaikuttaa oppimistavoitteisiinsa, -prosesseihinsa ja -tuloksiinsa, he saavat tunteen siitä, että he ovat vastuussa oppimis-

taan. Tavoitteena oppijälhtöisessä pedagogiikassa on, että opiskelijat ovat aktiivisessa roolissa oppimisensa tuloksissa, mikä tarkoittaa, että he sitoutuvat todennäköisemmin oppimisprosessiin. (vrt. Norman & Spohrer 1996, 22–26; Spooner 2015.)

B1 kertoo oppijälhtöisyyden olevan tavoiteltavaa instrumenttipedagogiikassa. Pedagogi kokee myös, että ”oppi menee paljon paremmin perille silloin kun on se tavallaan luottamus siinä opetustilanteessa.” Pedagogin mukaan taas oppimistilanteen keskustelva luonne ja se, että pedagogi pyrkii ”laskeutumaan opiskelijan mielenmaisemaan” ja luomaan ilmapiirin, jossa opiskelijan on turvallista esittää kysymyksiä, mielipiteitä ja intressejä, on ratkaisevan tärkeää oppijälhtöisyyden toteutumisen kannalta.

B1 mukaan erityisesti aikaisemmin pianopedagogiikassa vallinnut instrumenttipedagogiikan oppimistilanteen mestari–kisälli -asetelma oli nykyiseen vapaan säestyksen opetukseen verrattuna hyvin erilaista oppijälhtöisyyden toteutumisen näkökulmasta; ”jos vertaa aikaisempaan mestari kisälli meininkiin...niinku silloin yhdeksänkymmentäluvulla kun itse opiskellut täällä niinku ollut selkeänä niin ei silloin uskaltanut tai kehdannut kysyäkään esimerkiksi kaikista asioista opettajilta, koska siinä niinku ajattelee että leimautuu tyhmäksi.” B1 kertoo kuitenkin, että pieni prosentti opiskelijoista haluaa mestari–kisälli –asetelman mukaista opettajavetoista opettamista:

...mä yritän tunnilla kysyä tai sanon heille että mulla olisi nyt tällaiset opetettavat asiat mielessä, että opetellaan rytmikkaa ja opetellaan tällaista ja onko mitään lempi tyyliä niin kun missä me voitaisiin näitä asioita opiskella niin sieltä tulee vastaukseksi että...sä olet se niin kun mestari että tota niin kerro sä että mikä on niinku minulle se paras ja sitten mä lähdin tähän keskusteluun...ja sanon että niin mä vaan ajattelen että se voisi olla motivoivampaa jos sä itse niinku määrittelisit että ... missä tyyliissä me esimerkiksi treenattiin näitä asioita niin niin opiskelija vastasi mulle että onko sun mielestä mun motivaatiossa joku ongelma että se lähti niinku ihan väärille vesille se keskustelu että tota sitten loppupeleissä (B1)

Pedagogin mukaan tämä voi johtua opiskelijan taustoista tai tottumuksista tai siitä, että oppijälhtöisestä opetuksesta on vain vähän kokemusta. Joillekin vapaan säestyksen

opiskelijoille voi olla täysin uusi ajatus, että oppitunneilla kuuluisi esittää omia intressejä ja vaikuttaa oppimistilanteen rakentumiseen keskustelun kautta. Tällaiset opiskelijat voivat kokea, että oppimistilanteessa opettaja on täysin vastuussa oppitunnin rakenteesta ja opetuksen strukturoinnista. B1 kokee, että tällaisessa tilanteessa on oppijälähtöisyyttä toimia opettajavetoisesti tehdä oppilaan toiveesta ratkaisevat opetustilanteeseen ja oppimiseen vaikuttavat päätökset opettajan johdolla. B2 mukaan opettajajohtoista toimintaa pitääkin olla, ja että opettaja ”sitä hommaa niinku vetää ja vie johonkin suuntaan”, mutta kertoo, että mestari–kisälli –asetelman mukaisella ja opettajavetoisella opetuksella on ”kovastikin eroa.” Mestari-kisälli –asetelman mukaisessa opetuksessa on B2 mukaan lähtökohtaisesti erilainen filosofia, joka vaikuttaa opetustilanteen dynamiikkaan ja keskustelevuuteen. B2 kokee myös, että mitä enemmän opettajavetoista opetus on, sitä enemmän se voi pienentää opetettavan roolia itsenäisenä muusikkona.

B1 nostaa mielenkiintoisen näkökulman oppijälähtöisyyden toteutumisesta: ”voisin sanoa et oppijälähtöisyys on ongelma siinä tapauksessa, jos opettajalla ei ole monia tapoja opettaa sitä yhtä asiaa.” Pedagogin mukaan opiskelijan oppimistapojen ymmärtäminen ja oppijan kuuntelu on tärkeää oppijälähtöisyyden toteutumisen kannalta. Oppijälähtöisyys on tavallaan ”laskeutumista opiskelijan mielenmaisemaan” ja ymmärtämistä, millä tavoin opiskelija oppii ja kokee opittavat musiikilliset sisällöt. Opettajalla on oppimistilanteessa vastuu tunnistaa oppijalle sopivia oppimistapoja ja hyväksyä niihin opetukseen. Hasun (2017, 48) mukaan pedagoginen tietämys ei tee ihmisestä automaattisesti hyvää opettajaa. Yksilöllisessä vuorovaikutuksessa tapahtuva opettaminen tapahtuu koko persoonallisuudella, joten ihmissuhdetaidot ovat merkittävä osa pedagogin taitoja.

Opiskelijoiden keskusteluissa haastateltavat pohtivat vapaan säestyksen opintojakson sisältöjen laajuutta ja sitä, mihin oppijälähtöisyyden toteuttamisella vapaan säestyksen oppiaineessa kuuluisi tähdätä. A3 pohti, voiko opettajalta vaatia jokaisen tyylin täydellistä osaamista ja sitä, että osaisi opettaa jokaista oppilasta oppilaan intressien mukaisesti täydellisellä tyylinmukaisuudella. A2:n mukaan kaikki periaatteet mitä oppijälähtöisyyteen liittyy, on opiskelijan mukaan ”ideaalitalanne opettamisesta”, mutta kertoo sen olevan hänen mielestään ”huomattavasti kunnianhimoisempi lähestymis-

tapa kun se, että ns. behavioristisesti opettaja kaataa informaatiota sinne oppilaan päähän.” A2:n mukaan oppijälähtöiseen opetukseen pitäisi aina pyrkiä, vaikka se aiheuttaisi enemmän ”duunia” opettajalle. Kytömäen (2022) mukaan pedagogi kohtaa globalisaation ja internetin mahdollistamien palvelujen myötä uusia haasteita – koko musiikillinen maailma eri musiikkityyleineen on jatkuvasti oppijoiden saatavilla ja samalla pedagogilta vaaditaan monipuolista osaamista, ammattitaitoa, musiikillista taustaa ja joustavuutta pystyä sopeutumaan opetustilanteissa eri musiikkityyleihin ja muodostamaan niistä opeteltavia kokonaisuuksia (5). Vaikka ei ole kohtuullista vaatia pedagogeilta täysin suvereenia lukuisten musiikkityylien hallintaa, oppijälähtöisyyden toteutumisen edistämiseksi pedagogin olisi tärkeä hallita käytännön pedagogisia lähestymistapoja, jotta ennestään tuntemattomien musiikillisten tyylien ja aihealueiden opetus mahdollistuisi mahdollisimman heterogeeniselle joukolle oppijoita. (Kytömäki 2022, 5.) Opettaja voi parhaiten auttaa oppimisprosessia rohkaisemalla oppija oppimiseen ja oppitunneista on tavoitteena tehdä yksilöllisiä, oppilaan oppimisen tapoja ja tarkoitusperiä vastaavia. Oppilas muodostaa ja rakentaa oppimistilanteissa uutta tietoa käyttäen hyväksi ennalta opittuja työkaluja ja omia kykyjään. (vrt. Norman & Spohrer 1996, 22–26; Spooner 2015.)

A3 kokee, että on ”aika paljon joutunu tekemään töitä et siitä aineesta on tullu jotenki strukturoitua ja et ymmärrän mistä siinä on kyse ja et se ei olis niin epäselvää.” Opiskelijan kertoman mukaan vapaan säestyksen opetuksen sisältö, rakenne ja päämäärän hahmottaminen on jäänyt epäselväksi. Opiskelija kokee, että on haaste oppijälähtöisyyden toteutumiselle, mikäli tarkkaa struktuuria tai tarkoitusta oppitunneille ei ole määriteltä. Opiskelijan mukaan, jos opetuksen raamit ja se, millaista yksilöllistämistä niiden sisällä voi tapahtua, ovat selkeitä ja helposti ymmärrettäviä, on helpompaa hahmottaa oppiainetta ja tunneilla on motivoivaa käydä.

A1 ja A2 pohtivat vapaa säestys 2 -kurssiin sisältyviin ryhmätunteihin (workshopit) liittyvää sisältöä. Opiskelijat kokivat mielekkäiksi sen, että workshopit oli suunniteltu niin, että useista vaihtoehdoista opiskelijan oli mahdollisuus valita mieluisia ja kiinnostavia aihealueita käsittelevät ryhmätunnit. A1 kertoi myös yhdestä improvisaatio-workshopista, jonka sisältö oli ollut strukturoitua. Hänen mukaansa oli hyvä, että workshoppeja oli vastapainoksi henkilökohtaisille oppitunneille.

A2 mukaan oppijälähtöisyydellä kuuluisi tähdätä palvelemaan oppilaan kehitystä ja itseohjautuvuutta musiikkiopinnoissa myös myöhemmin elämässä; ”mä ehkä itse nos- taisin siihen sitten seuraavana sen jutun, että oppijälähtöisyydellä pitäisi kuitenkin pal- vella sitten sitä oppilaan kehitystä ja tällaista niin kun itseohjautuvuutta myöhemmin- kin elämässä.” Opiskelijan mielestä oppijälähtöisyyteen tähtäävän oppiaineen tun- neilla tapahtuvan opetuksen ja muiden pedagogisten ratkaisujen kuuluisi tähdätä ”elin- ikäisen musiikkiharrastuksen” syntymiseen. Şahin ja Doğantay (2018) esittävät, että kriittinen ajattelu ja transformatiivinen oppiminen eivät ole toisistaan riippumattomia teorioita vaan ne liittyvät toisiinsa. Päätaavoite transformatiivisen pedagogiikan lähes- tymistavassa on rohkaista ja edistää yksilöiden oppimista kriittisen ajattelun ja omien näkökulmiensa muuttamisen avulla (105). Opetuksen on tarjottava oppilaille tilaa, joka on suunniteltu ongelmanratkaisuun, jotta he voivat kehittää henkilökohtaista mu- siikillista ja taiteellista identiteettiään ja oppimistaitojaan, sekä ennen kaikkea kehittää identiteettiään musiikin oppijana. Tämä auttaa heitä sopeutumaan uusiin tilanteisiin sen mukaan, millaisia muutosvaatimuksia tulevaisuuden yhteiskunnilla on. Lisäksi tämä oppimisen korostaminen pakottaa heidät mukautumaan oppimistapahtumien muutoksiin ja oppimaan uusia oppimis- ja opetusaktiviteetteja, jolloin syntyy hedel- mällisempiä ja monipuolisia skenaarioita. (Pozo, Echeverría, López-Íñiguez & Tor- rado 2022, 372.)

5 Päätelemät ja pohdinta

Tässä maisterintutkielmassa tutkin oppijälhtöisyyttä ja sen toteutumista vapaan säestyksen henkilökohtaisessa opetustilanteessa Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa. Tutkimuskysymykseni oli: Millä tavoin oppijälhtöisyys voi toteutua vapaan säestyksen henkilökohtaisessa opetustilanteessa haastateltavien pedagogien ja opiskelijoiden mukaan? Tuloksien mukaan oppijälhtöisyys voi toteutua vapaan säestyksen henkilökohtaisessa opetustilanteessa dialogisuuden ja erityisesti kuuntelevan ja keskusteleavan ilmapiirin kautta niin, että opiskelijan henkilökohtaiset intressit ja tavoitteet otetaan huomioon opetuksessa. Oppijälhtöisyys voi tulosten mukaan myös toteutua opiskelijalle suotuisia oppimistapoja ymmärtämällä ja sen perusteella tehtävillä yksilöllisillä pedagogilla ratkaisuilla.

Oppimistilanteet ja oppijälhtöisyyden toteutumiseen vaikuttavat tekijät ovat uniikkeja, yksilöllisiä ja ainutkertaisia tapahtumia. Tuloksien perusteella oppijälhtöisyyden toteutumiseen voi vapaan säestyksen henkilökohtaisessa opetustilanteessa vaikuttaa pedagogin vuorovaikutustaidot, opettaja–oppilas -suhteen rakentuminen ja oppimistilanteen kuunteleva ja keskusteleava luonne. Oppijälhtöisyyden toteutuminen on myös riippuvaista opiskelijasta ja hänen iästään, tasostaan ja oppimistavoista ja -tottumuksista. Pedagogi voi opetustilanteessa toteuttaa oppijälhtöisyyttä muodostamalla käsityksen edellä mainituista oppijan ominaisuuksista ja pyrkimällä ymmärtämään oppijan tarpeita, intressejä ja toimimalla turvallisen ja luottamuksellisen oppimisympäristön rakentumista edellyttävillä tavoilla.

5.1 Keskustelu

Tutkimuksen tulosten mukaan vapaan säestyksen henkilökohtaisessa opetustilanteessa toteutuu opiskelijan mahdollisuudet vaikuttaa tunneilla käsiteltävään materiaaliin ja oppimiskokonaisuuksiin. Tämä tukee oppijälhtöisyyden määritelmiä, joiden mukaan oppijalla on mahdollisuus vaikuttaa ja määritellä omaan oppimiseen vaikuttavia tekijöitä yhdessä pedagogin kanssa (Brown 2008, 30–33; Holoboff, 2015, 32; Norman & Spohrer 1996, 26–27). Omien intressien ilmaiseminen tunneilla vaikuttaa olevan myös pedagogin kannalta tärkeää, sillä vapaan säestykselle ominaisten elementtien ja koko-

naisuuksien harjoittelu oppilaalle mielekkään materiaalin kautta on sekä pedagogien että opiskelijoiden mukaan motivoivaa ja sillä on myönteisiä vaikutuksia oppimisprosessissa edistymiseen. Myös aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että oppijalähtöinen luokkahuone tarjoaa monia etuja, kuten oppilaiden sitoutumisen, kriittisen ajattelun taitojen, omistajuuden, oppilaiden valinnanvapauden, motivaation ja yksilöllisyyden lisääntymisen (Weimer 2002, 22–25). Kun oppijoille tarjotaan mahdollisuus vaikuttaa oppimistavoitteisiinsa, -prosesseihinsa ja -tuloksiinsa, he saavat tunteen siitä, että he ovat vastuussa oppimisestaan. Tavoitteena on, että opiskelijat ovat aktiivisessa roolissa oppimisensa tuloksissa, mikä tarkoittaa, että he sitoutuvat todennäköisemmin oppimisprosessiin. (Norman & Spohrer 1996, 22–26; Spooner 2015.) Tuloksien perusteella oppijalähtöisyyteen tähtääminen on tavoiteltavaa, sillä se tuottaa parempia oppimistilanteita. Opiskelijat ovat motivoituneempia, kun heillä on mahdollisuus vaikuttaa oppituntien sisältöihin. Tuloksien mukaan oppijan intressien ja tavoitteiden mukaiset sisällöt auttavat oppimisprosessissa, sillä tutun ja mieleisen materiaalin kautta opeteltaviin asioihin on myös helpompi päästä kiinni, kun taustalla on jo jonkinlaista pohjatyötä. Se on myös pedagogian variaation kannalta tärkeää, sillä materiaalin kautta opetusta voidaan muokata yksilöllisesti.

Vapaan säestyksen opetustilanteessa opiskelijan mahdollisuudet mukauttaa oppimateriaalia myös osaltaan vaikuttaa tunneilla olevaan ilmapiiriin ja oppimistilanteen mielekkyyteen. Se luo pohjaa myös luottamukselliselle opettaja–oppilas -suhteelle, kun oppilas kokee, että uskaltaa ja voi kysyä kokeneemman pedagogin näkökulmia itseä kiinnostaviin aihepiireihin. Toisaalta A3 (kts. luku 4.5) näkökulmaa opettajan ammattitaidon ja oman musiikillisen taustan vaikutuksista oppijalähtöisyyden toteutumiseen opetustilanteessa on mielenkiintoista tarkastella. Pedagogin omat kokemukset ja musiikillinen tausta vaikuttaa väistämättä opetustilanteen muotoutumiseen. Oppijalähtöisyyden toteutumisen kannalta riippuu paljon pedagogin valmiuksista sopeutua ja muovata sisällöt opiskelijan intressien ja tavoitteita vastaaviksi. Kivimäen (2022) mukaan on mahdotonta, että pedagogi hallitsisi täydellisesti kaikki maailman musiikkityylit ja -lajit (2–5). On kuitenkin tavoiteltavaa, että pedagogi hallitsee käytänteet, joilla pääsee mahdollisimman hyvin kiinni opiskelijaa kiinnostavaan materiaaliin ja osaa opettaa sitä tarkoituksenmukaisesti. Tämä vaatii opettajalta luovuutta ja joustavuutta ottaen huomioon, että lukuisat musiikit ovat helposti oppijan käsillä jatkuvasti internetin välityksellä. (em. 5.) Tapauksissa, joissa opettajan ammattitaito tai aika ei riitä oppilaan

intressejä vastaavan materiaalin opettamiseen, voisi käyttää hyväksi pedagogin verkostoja. Verkostojen hyödyntämiseen voisi olla esimerkiksi sovellus, jossa oppilaat voisivat ”shoppailla” oppitunteja mielensä mukaan, pedagogin profiilin perusteella.

Tutkimukseni tulokset tukevat oppijälähtöisyyden teorioita, joiden mukaan oppitunneista on tavoitteena tehdä yksilöllisiä ja oppilaan omaa oppimistyyliä sekä tavoitteellisia tarkoituseriä vastaavia (Norman & Spohrer 1996, 26–27; Spooner 2015). Opetuksen yksilöllistämiseen liittyy pedagogisia näkökulmia, yksilön oppimistavat, ja siihen vaikuttavat opiskelijakohtaiset tavoitteet oppiaineessa. Tuloksien mukaan vapaan säestyksen henkilökohtaisessa opetustilanteessa pedagogi pyrkii ymmärtämään opiskelijan intressejä ja tavoitteita ja toteuttamaan opetusta yksilöllisesti jokaisen opiskelijan kohdalla. Oppijälähtöisyyden määritelmässä oppija hyödyntää myös omia kykyjään ja aikaisemmin opittuja työkaluja käsitteiden ymmärtämiseen ja tiedon rakentamiseen (Norman & Spohrer 1996, 26–27; Spooner 2015). Tulosten perusteella oppimistilanteet ovat ainutkertaisia vuorovaikutustilanteita opettajan ja oppilaan välillä, missä opettaja tukee oppijan oppimisprosesseja tarjoamalla työkaluja ja näkemyksiä oppimiseen. Pedagogien mukaan opetustilanteissa on oletusarvoista, että opettaja toimii opetustilanteessa kuunnellen opiskelijan intressejä ja tavoitteita ja on kykenevä jäsentelemään opittava materiaali opiskelijalle sopivaksi tilannekohtaisesti. Myös opiskelijat kertoivat, että oppitunneilla on mukautettu vapaan säestyksen sisältöjä opiskelijan intressien, tarpeiden, toiveiden ja tavoitteiden mukaan. Oppijälähtöisyyden määritelmien mukaan opettajan tehtävä oppimistilanteessa on tukea ja mahdollistaa oppimista, helpottaa sitä ja luoda sille suotuiset olosuhteet (Norman & Spohrer 1996, 26–27; Spooner 2015).

Opetuksen yksilöllistämiseen liittyy myös tulosten mukaan opetuksen mukauttaminen sen perusteella, mitä pedagogi kokee opiskelijan tarvitsevan huomioiden opiskelijan edellisen soitto- ja musiikkitaustan. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi rytmiiikan hahmottaminen ja rytmimusiikin estetiikka, jotka ovat oleellisia vapaan säestyksen sisällöissä ja harjoituksissa. Huomioiden teknisiin elementteihin, fraseeraukseen ja kuulokuvan harjoittamiseen tai muovaamiseen liittyvät harjoitteet onkin kiinnostavaa, miten varsin moniin koulutusohjelmiin sisältyvässä ja pakollisessakin vapaan säestyksen oppiaineessa pedagogit onnistuvat toteuttamaan opetuksen eri taustoista peräisin olevien opiskelijoiden intressien ja tavoitteiden mukaan. Tuloksien mukaan oppimistilanne

vaatii opettajalta analyttisuutta ja sensitiivisyyttä. Opetustilanteessa yksi pedagogin tavoitteista on pyrkimys ymmärtämään oppijan taustoja ja ajatusmaailmaa ja sitä, miten oppija hahmottaa opittavia kokonaisuuksia. Kun pedagogi pystyy ymmärtämään näitä oppijan ominaisuuksia, voi pedagogi tehdä oppimisen kannalta tärkeitä ratkaisuja, ohjata oppijaa oikeaan suuntaan ja soveltaa materiaalia ja kääntää ”tulokulmaa” opeteltaviin asioihin. Tämä tukee oppijälähtöisyyden määritelmiä, missä opetuksen tavoitteiksi mainitaan oppijan aktiivinen ohjaaminen tutkimiseen, rakentamiseen ja oppimiseen luentojen kuuntelemisen ja oppikirjojen lukemisen passiivisuuden sijaan (Brown 2008, 30–33; Holoboff 2015, 32; Norman & Spohrer 1996, 26–27). Määritelmien mukaan opettaja jakaa oppijan kanssa kontrollin opetustilanteen suunnittelusta ja toimeenpanosta, ja huomio sekä oppimistilanteen ratkaisut kiertyivät oppijoiden tarpeiden, kykyjen ja mielenkiinnonkohteiden ympärille. Eräs pedagogi kertoi, että oppijan ja opettajan välinen kuuntelu ja keskustelu voi vaikuttaa esimerkiksi opiskelijan ilmaisuun omista tavoitteista ja intresseistä, ja sitä kautta vaikuttaa oppimistilanteen mielekkyyteen. Oppijälähtöisyys vaikuttaa olevan opettaja–oppilas suhteen luonteesta ja opetustilanteen kuuntelevasta ja keskusteleavasta ilmapiiristä riippuvaista. Oppijälähtöisyyteen tähdittäessä on syytä pyrkiä ymmärtämään oppijaa ja toimimaan tavoilla, jotka edesauttavat edellä mainittujen tekijöiden rakentumista.

Myös opiskelijoiden keskusteluihin pohjaavissa tuloksissa ilmenee, että opiskelijan tavoitteita ja opetukseen liittyviä toiveita on huomioitu opetuksessa. Vapaan säestyksen tunneilla on opiskelijoiden mukaan voinut ilmaista omia kiinnostuksen kohteita ja tavoitteita ja siihen on vaikuttanut se, että opiskelijat ovat kokeneet tunneilla oppimistilanteen ilmapiirin rakentavaksi ja turvalliseksi. Opiskelijat ovat voineet tuloksien mukaan keskustella opetukseen, opetustapoihin, sisältöihin ja tavoitteisiin liittyvistä asioista pedagogin kanssa, ja yhdessä muovaamaan oppitunneilla tapahtuvaa oppimista niin, että se palvelee oppijan mielenkiinnonkohteita ja tavoitteita vapaan säestyksen kontekstissa. Oppijälähtöisyyden peruseriaatteen mukaan oppimistilanteessa oppilaille on henkilökohtaiset ja uniikit mielenkiinnonkohteet, ja he ovat kykeneviä kommunikoimaan tarpeisiinsa liittyviä seikkoja sekä ohjaamaan omaa oppimistaan (Brown 2008, 30–33; Holoboff, 2015, 32; Norman & Spohrer 1996, 26–27). Oppilaslähtöisessä oppimisessä keskitytään oppilaan tarpeisiin asettamalla heidät vastuuseen omasta oppimisestaan ja vähentämällä heidän riippuvuuttaan muista

oppilaista tai opettajista. Opiskelijoille vapaan säestyksen oppijalähtöinen luonne merkitsi muun muassa valinnanvapautta ja sitä, että oppija kohdataan tunneilla yksilönä, jolla on yksilölliset tarpeet ja intressit. Tulosten mukaan oppiminen on ollut opiskelijoiden mielestä parhaimmillaan ”tosi hedelmällistä”, kun pedagogi on vapaan säestyksen tunneilla myös osannut ja ollut kiinnostunut auttamaan oppilaan ilmaisemiin, opetukseen liittyviin preferensseihin liittyvissä asioissa.

B1:n mainitsema esimerkki opettajajohtoista opetusta toivoneesta opiskelijasta on mielenkiintoinen. Pedagogin mukaan oppilas oli nimenomaan halunnut, että opettaja määrittää, mitä opiskelijan kuuluisi oppia. Keskustellessa opiskelijan kanssa pedagogi oli maininnut, että oppimistilanteesta voisi saada opiskelijalle motivoivampaa, mikäli opiskelija määritteli mitä tyyliä harjoitellaan. Tästä opiskelija oli hämmentynyt ja kysynyt pedagogilta oliko hänen motivaatiossaan joku ongelma. Tässä tapauksessa pedagogi oli tehnyt tietoisien ratkaisun toimia opettajavetoisesti. Oli pedagogin mukaan oppijalähtöisyyttä kuunnella opiskelijaa ja hänen toiveitaan, näkemyksiään ja tottumuksiaan, ja toteuttaa opetusta näiden mukaan, vaikka tämä tarkoittaisi opettajavetoista opetusasetelmaa (mm. Allsup 2016, 11–12). Tuntuu pedagogin kannalta mielenkiintoiselta suhtautua esimerkiksi pelkästään tai pitkään mestari–kisälli –asetelman mukaiseen opetukseen tottuneiden opiskelijoiden opettamiseen vapaan säestyksen kontekstissa, jossa improvisaatio, korvakuulolta musiikin luominen hetkessä ja rytmimusiikin eri elementit ovat vahvasti läsnä. Koen sekä pianon klassista, vapaata säestystä että pop/jazz -aineita opiskelleena, että soittamiseen ja soittamisen oppimiseen vaikuttaa lukuisia omiin kykyihin, ominaisuuksiin ja preferensseihin liittyviä asioita, ja on oletusarvoista, että opiskelijalla on jotain omia mielihiteitä, intressejä tai mielenkiinnon kohteita musiikin tai soittamisen harjoittelussa. Oppijalähtöisyyden toteutumisen kannalta tärkeää pedagogille onkin pyrkiä kannustamaan oppijaa ilmaisemaan omia kiinnostuksen kohteita ja tavoitteita, ottaa ne vastaan ja arvostamaan niitä.

Oppijalähtöiseen opetukseen tähtäävän pedagogiikan instrumenttiopettajien koulutuksessa olisi hyödyllistä perehtyä luokkatilanteessa tapahtuvan vuorovaikutuksen reflektointiin. Opetuksen yksilöllistäminen vaatii pedagogilta käytännön keinoja omaksua materiaalia nopeasti ja pystyä jäsentelemään se osaksi oppituntien kokonaisuutta (Kytömäki 2022, 5). Pedagogin on osattava suhtautua opettamiseen opiskelijan tarpeita palvellena, ja mikäli opiskelijan mukaan on opettajan tehtävä osata tunnistaa ja päättää

ne opiskelijan ominaisuudet, mitä oppiaineessa kehitetään ja millaisilla pedagogisilla käytänteillä, on sitä kunnioitettava. Oppijalähtöinen opetus ei tarkoita sitä, että opetus tapahtuisi täysin oppijan ehdoilla ja ilman pedagogin määrittelemää struktuuria. Pedagogin tehtävä on toimia oppimisen edistäjänä ja mahdollistajana (Norman & Spohrer 1996, 26–27; Spooner 2015). Pedagogi on vastuussa oppimistilanteen muodostumisesta. Opiskelija on vastuussa omasta oppimisestaan ja siihen liittyvästä kommunikoinnista opettajan kanssa (Brown 2008, 30–33; Holoboff 2015, 32). Oppija sitoutuu toimimaan oppimistilanteessa tiedon rakentajana ja oppijana, joka on kykenevä määrittelemään omaan oppimiseen liittyviä toimintoja ja aihealueita. Pedagogi pyrkii oppijalähtöisessä opetustilanteessa ymmärtämään opiskelijan taustoja ja ”mielenmaise-
maa”, oppimistapoja ja mielenkiinnonkohteita, ja varioimaan opetusta yksilöllisesti eri pedagogisilla keinoilla. Oppijalähtöisessä tilanteessa pedagogi strukturoi ja määrittelee sisällöt yhdessä oppijan kanssa ja toteuttaa opetusta myötävaikuttamalla turvallisen ja keskusteleavan ilmapiirin rakentumiseen.

Pedagogi on myös oppimisen edistäjä (Norman & Spohrer 1996, 26–27; Spooner 2015). Oppimisprosessin ja -tottumusten kehittäminen uusia oppimistapoja soveltamalla opetukseen voi auttaa oppijaa jäsentelemään opittuja kokonaisuuksia edistäen tiedon luomisprosessia. Pozo ja muut (2022) esittävät, että opetuskäsitysten muuttamista ohjaa joukko prosesseja, joihin kuuluu musiikilliseen tietoon liittyvän intuitiivisen tai sisäistetyyn ajattelun asteittainen selkeyttäminen. Selkeyttämiseen liittyy oleellisesti ymmärrys siitä, miten tietoa muodostuu ja rakentuu ja se voi johtaa uusien osa-alueiden sisäistämiseen, mikä puolestaan auttaa ohjaamaan teoreettisen ajattelun muutoksia ja muutoksia, jotka jäsentävät intuitiivista tietoa uudelleen. Ennalta opitun tiedon käsittely uudella tavalla voi auttaa uuden tiedon tai taidon järjestelemisessä ja yhdistämisessä. (em. 371–372.) Tulosten mukaan myös opettaja–oppilassuhteen rakentumisella on sekä opiskelijoiden että pedagogien mukaan vaikutusta oppimistilanteen muotoutumiseen. Omista intresseistä ja tavoitteista on ollut helpompi puhua, mikäli suhde on ollut turvallinen ja luottavainen. Opetustilanteen ”rento meininki” on myös vaikuttanut opiskelijoiden avautumiseen oppitunneilla. Oppijalähtöisyyden määritelmien mukaan jokaisella on tarve tuntea turvallisuuden tunnetta oppiaksemme, sillä epäonnistumisen tai rangaistuksen pelko vaikuttaa kielteisesti prosessiin sekä oppimiseen (Schweisfurth 2013, 9, 22–23). Oikea määrä haastetta voi kuitenkin motivoida, sillä onnistumisen tunteet motivoivat oppijaa. Tulosten mukaan turvallinen

opettaja–oppilas -suhde on mahdollistanut opiskelijan omista intresseistä avautumisen lisäksi sen, että opiskelijalla on ollut luottamusta hyväksyä pedagogin päättämiä tai neuvomia menetelmiä oppimiseensa sensitiivisessäkin kontekstissa. Oppijälähtöisen opetustilanteen toteutumiseksi opettajan tulisi pyrkiä kunnioittamaan oppilaan näkökulmia ja lähtökohtia ja huolehtia vuorovaikutustilanteen toimivuudesta (Kiesiläinen 2004, 39–40; Laursen 2006, 28–79). Pyrkimys ymmärtää oppijan lähtökohtia ja oppimistapoja voi edistää oppiaineen sisältöjen hahmottamista. Oppimistilanteita tulisi pitää mahdollisuuksina ongelmanratkaisulle. Toiminta muuttuu ongelmaksi, kun sillä on tarkoitus tai suunta, jota kohti suunnataan ja sen ratkaisemiseksi luodaan väline. Kun ongelmasta tulee rutiinia, se lakkaa olemasta ongelma ja muuttuu harjoitukseksi. Työskentely ongelmanratkaisun parissa tarkoittaa myös työskentelyä huomioiden oppilaan luova prosessi useilla eri tavoilla. Sen tavoitteena on kannustaa etsimään ratkaisuja oppilaille uusien prosessien kautta. Näin ollen toiminnan tavoitteiden tulisi olla opettajien ja oppilaiden yhteisiä. Tavoitteiden asettaminen ja käytettävien välineiden arviointi edellyttää, että oppilaan tulee olla tietoinen siitä, miten näitä välineitä käytetään, ja tämä vaatii usein menettelytapojen ja tietojen selventämistä. Virheiden kanssa työskentely on toinen väline oppimisprosessin selkeyttämiseen ja palautteen käsitteilyyn. Se ovat myös mahdollisuus yhteiseen pohdintaan. Opiskelijan pysäyttäminen välittömästi, kun hän tekee virheen ei saisi olla opettajan ensimmäinen vaihtoehto, koska se vähentää oppilaan kykyä ajattelemaan itse ja antaa kriittisen viestin, joka heikentää heidän kykyään ajatella itse ja aiheuttaa palautteen vastustusta. Samalla tämä selventäminen ja tietoisuuden lisääminen auttaa opiskelijoita ottamaan asteittain haltuunsa ja kehittämään metakognitiivisia prosesseja, joita he tarvitsevat voidakseen olla oman oppimisensa ohjaajia ja kehittääkseen oppimisstrategioihin liittyviä muutosprosesseja käsitelläkseen. Tämä itseohjautuvuuden, aloitteellisuuden ja kriittisen pohdinnan ja oppimaan oppisen kautta rakentuva rooli on sitä suurempi, mitä runsaampia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia opetuksessa tarjotaan. (Pozo, Echeverría, López-Íñiguez & Torrado 2022, 373–376.)

Opetuksen tarkoituksenmukainen ja oppilaille yksilöllinen strukturointi voi mahdollistaa oppijälähtöisten opetustilanteiden rakentumisen ja vaikuttaa myönteisesti oppimismotivaatioon. Oppijälähtöiseen opetukseen tähtäävän pedagogiikan instrumenttiopettajien koulutuksessa olisikin hyvä keskittyä opeteltavien sisältöjen ja aihealueiden tarkoituksenmukaiseen, opiskelijalle yksilölliseen jäsentelyyn mutta myös siihen,

miten toimia edesauttamalla hyvän ja turvallisen oppimisilmapiirin rakentumista. Eri oppijoiden oppimistavat ja -tyylit huomioiva materiaalin strukturointi on oleellinen osa opetusta, jossa oppijan tarpeet ovat keskiössä. Strukturointiin ja oppimiskokonaisuuksien muodostamiseen tarvitaan pedagogin henkilökohtaisia käytännön taitoja; kykyä heittäytyä ja omaksua nopeasti materiaalia. Oppijalähtöinen opetus tapahtuu kuitenkin aina vuorovaikutuksessa ja myös strukturoitaessa kuuluisi kuunnella ja antaa tilaa oppilaan mielipiteille, kokemuksille, intresseille ja tavoitteille. Oppijalähtöisessä oppimistilanteessa strukturoinnin tavoitteena on luoda yksilöllisiä oppimiskokonaisuuksia, jotka palvelevat oppijan tarkoituseriä. Oppilaalle sopivien haasteiden ja motivoivien oppimiskokonaisuuksien laatiminen vaatii pedagogilta herkkyyttä. Herkkyyttä voi vaatia myös oppilaan avautumisen ja intressien sekä tarpeiden ilmaisuun johtavan turvallisen ilmapiirin ja dialogin rakentaminen. Itseilmaisun kannustamiseen ja oppijalähtöisen opetustilanteen ”vapauteen” tulisi pyrkiä avoimen vuorovaikutuksen kautta. Vapaus voi oppijalähtöisessä opetustilanteessa ilmetä siten, että oppilaille annetaan vaihtoehtoja ja heidät otetaan mukaan oppimistilanteen suunnitteluun ja ideointiin (Brown 2008, 30–33). Keskustelu- ja vuorovaikutustaitoja olisi hyvä painottaa myös oppijalähtöiseen instrumenttipedagogiikkaan tähtäävässä opettajankoulutuksessa, jotta vapauden ja struktuurin tasapaino olisi helpommin kontrolloitavissa instrumenttipedagogiikassa.

Yhtenä teemana tuloksissa oli se, millä tavalla pedagogit ja opiskelijat näkevät ja käsittelevät oppijalähtöisyyden ja sen mahdollisuudet instrumenttiopetuksessa. Tuloksien mukaan vapaa säestys nähdään oppijalähtöisyyden hedelmällisenä oppiaineena, sillä jo oppiaineen nimessä mainittu vapaus antaa toimijoille vapauksia tai mielikuvia oppiaineen joustavasta luonteesta. Vapaus voi myös mahdollistaa joustavan ja kuuntelevan ja keskustelelevan ilmapiirin oppijalähtöisyyteen tähtäävässä oppiaineessa. Teorialuvussa esittelin oppijalähtöisyyden tutkimuksia ja määritelmiä, joiden mukaan uudet, erilaiset kokemukset ovat yleensä mieleenpainuvimpia ja jäävät paremmin muistiin kuin rutiinikokemukset (Schweisfurth 2013, 9, 22–23). Tämä tukee tuloksiani siitä, miten vapaan säestyksen oppiaineessa pedagogit sekä opiskelijat näkevät oppijalähtöisyyden mahdollisuudet. Tuloksien mukaan oppijalähtöisyys vaatii pedagogilta sosiaalisia taitoja, joustavuutta ja ammattitaitoa opettaa opiskelijoita heille sopivilla tavoilla. Opiskelijan oppimistapojen ja taustan ymmärtäminen ja oppijan kuuntelu on tärkeää oppijalähtöisyyden toteutumisen kannalta. Oppijalähtöisyyden määritelmien mukaan

oppijälähtöisessä lähestymistavassa oppiminen vaatii tietoista huomiota, ja tiedon tavoite on suhteutettava sen todelliseen käyttöarvoon. Tällöin oppiminen ei johdu lapsen stimuloinnista eikä opettajan motivoivista tekniikoista, jotka asettavat oppijan manipuloinnin kohteeksi, vaan oppijan omista ponnisteluista kohti päämäärää, johon hänen mielestään kannattaa panostaa. (Westerlund 2006, 179.) Vapaus toimii opetustilanteessa ehkä parempana renkinä kuin isäntänä. Vapaan säestyksen luonne mahdollistaa oppijälähtöisten opetustilanteiden rakentumisen, mutta opetuksen strukturointi ja sopivien sisältöjen ja tavoitteiden määrittely vaatii pedagogista joustavuutta (Kytömäki 2022, 5). Ottaen oppijälähtöiset työskentelytavat huomioon, vapaa säestys varsin monipuolisena instrumenttipedagogiikan lajina haastaa pedagogia oppimaan jatkuvasti lisää ja tutustumaan erilaisiin näkemyksiin musiikista ja sen luomisesta. Pedagogin on myös tärkeä reflektoida oppimisprosessin rakentumista, jotta mahdollistetaan oppijan kehittyminen vapaassa säestyksessä. Vapauden tunne oppimisprosessin aikana lisää oppilaan luovuutta ja tarjoaa tasapainoisen yhdistelmän tiedon ja mielikuvituksen välille. Luovaa oppimista kehitetään konstruktivistisen lähestymistavan puitteissa, sillä yksilö on henkilö, joka oppii tekojensa kautta. (Eker 2022, 9.)

Ihmiset oppivat luonnostaan tehokkaammin, kun he voivat vaikuttaa omaan oppimiseensa (Schweisfurth 2013, 9–23). Vapaan säestyksen opetustilanteessa pedagogi voi toteuttaa oppijälähtöisyyttä pyrkimällä ymmärtämään oppijan taustaa, oppimistapoja, henkilökohtaisia oppimiseen ja instrumentin hallintaan liittyviä ominaisuuksia, intressejä, tavoitteita ja loppujen lopuksi oppijaa itseään; pyrkimällä turvallisen ja luottavaisen oppimisilmapiirin ja opettaja–oppilassuhteen luomiseen ja siinä toimimiseen ja oppimistilanteessa opetuksen kannalta tärkeiden päätösten ja ratkaisujen tekemiseen yhdessä oppijan kanssa kuunnellen ja keskustellen; ja olemalla ”hyvä tyyppi” soitonopetustilanteissa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa, suhtautumalla sensitiivisesti opetustilanteeseen oppijaa ja oppijan preferenssejä ja tavoitteita kohtaan ja kohtaamalla oppijat yksilöinä, joiden oppimisen ja informaation rakentaminen on instrumenttipedagogin tärkein tavoite. Oppijälähtöisyyteen tähtäävässä, hyvässä ja rakentavassa oppimistilanteessa edellä mainitut tekijät punovat ikään kuin verkon vuorovaikutuksellisissa, pedagogin kokemuksiin ja ammattitaitoon kytkeytyvissä tapahtumissa, jonka voi ajatella olevan tietynlainen mielentila ja suhtautuminen opetukseen. Instrumenttiope- tuksen tärkein tavoite on pystyä kommunikoimaan yhteisöllisesti ja olemaan yhtey-

dessä kuulijoihinsa, samalla kehittämällä ihmissuhteita ja taitoja, joita voi saada vain työskentelemällä ryhmissä ja ryhmille. Tämän voi mahdollistaa moniulotteinen vuorovaikutuksen ja keskustelun ympäristö, joka rakentuu myös oppituntien ympärille. (Pozo, Echeverría, López-Íñiguez & Torrado 2022, 376.) Vapaa säestys oppiaineena kuitenkin vaatii jatkuvaa pedagogista edistystä ja reflektointia, jotta oppijälähtöisyys voi toteutua (Rikandi 2012, 142–150). Oppijälähtöisyyden toteutumiseksi pedagogin tulisi pyrkiä turvallisen ja luottavaisen opettaja–oppilas suhteen rakentumiseen. Soitonopetustilanteet ovat vuorovaikutustilanteita, johon molemmat osapuolet tuovat ammattitaitonsa, kokemuksensa ja näkemyksensä. Oppijan tiedon rakentaminen, oppimisprosessin kehittäminen oppijalle tarkoituksenmukaiseksi ja kannustaminen itsearviointiin ja reflektioon tulisi olla etusijalla opetuksessa, jonka päämääränä on tuottaa oppijälähtöisiä oppimistilanteita ja -tuloksia. Oppimistulokset ovat kuitenkin musiikissa, kuten muissakin taiteissa, epäselviä, mikä vaikuttaa oppilaiden oppimisen arviointiin sekä koko koulutusprosessiin. Siitä huolimatta opettajien tulisi arvioida vain opettamiaan taitoja ja tietoja riippumatta siitä, onko mukauttamista sovellettu vai ei (Kivijärvi 2021, 86). Arviointikäytännöt on hyvä mieltää itseanalyysin välineiksi eikä niinkään osana arvosanojen, pisteiden tai numeroiden jakamisen työkaluksi. Arvioinnin tulisi kytkeytyä tiiviimmin oppimiseen ja opetukseen, jossa korostetaan oppimistuloksia. Tämä olisi helpompaa, jos varsinaisen oppimisprosessin aikana opittaisiin myös, miten oppimista ja opettamista voitaisiin arvioida yhteistyössä kollegoiden ja opiskelijoiden kanssa. (Pozo, Echeverría, López-Íñiguez & Torrado 2022, 377.)

Tutkimukseni tulosten mukaan oppijälähtöisyys on tavoiteltavaa, sillä se voi motivoida opiskelijaa, vaikuttaa myönteisesti opettaja–oppilas -suhteen rakentumiseen ja sitä kautta oppimisprosessiin ja oppimistilanteiden ja -tuloksien muodostumiseen. Instrumenttiopetuksessa oppijälähtöisyyden toteutumisen mahdollistaa ja siihen olennaisesti vaikuttaa yhdistelmät pedagogin henkilökohtaisia sosiaalisia taitoja, hänen omat musiikilliset taitonsa ja instrumentin hallinta, pedagogiset kyvyt, kokemus ja ammattitaito sekä joustavuus ja kyky kuunnella ja mukauttaa opetusta tilanteen vaatimalla tavalla. Tulosten perusteella esitän, että opettajan kohdatessa uusia oppilaita hänen tärkein taitonsa onkin kuunnella oppilasta ja oppilaan tarpeita. Oppijälähtöisyyden toteutuminen instrumenttipedagogiikassa vaatii opettajalta sensitiivisyyttä ja kykyä asettua oppilaan ”mielenmaisemaan.”

5.2 Luotettavuustarkastelu

Tutkimuksessani noudatin hyvää tieteellistä käytäntöä. Tieteelliseen käytäntöön ja tutkimuseettiseen tarkasteluun kuuluu keskeisesti luotettavuuden arviointi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009). Tutkielman kaikissa eri vaiheissa tutkielman tekoa arvioin kriittisesti tekemiäni metodologisia, kuten aineiston keruuseen liittyviä ja kirjallisuuden hankintaan liittyviä valintoja. Lähtökohtani oli olla avoin tutkimukseni rakentumiseen liittyvien ja tutkielmalleni oleellisten valintojen esittelyssä. Tiedostan, että tutkimustehtävä ja -kohteet liittyvät omien kokemuksieni värittämiin aihealueisiin, mutta pyrin tutkimuksessani tarkastelemaan niitä mahdollisimman neutraalisti.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyy kirjallisuuden valinnan kriittistä tarkastelua. Pyrin hankkimaan vertaisarvoitua kirjallisuutta mahdollisimman monipuolisesti erilaisista lähteistä niitä kriittisesti arvioiden. Oppijälähtöisyyttä koskevaa tutkimuskirjallisuutta oli helppo löytää monipuolisesti, mutta vapaan säestyksen ilmiön ollessa tunnettu oikeastaan vain Suomessa aineisto koostui pääosin yhdestä väitöskirjasta ja muista opinnäytetöistä, Sibelius–Akatemian opinto-oppaan ja vapaan säestyksen liiton tietokantojen lisäksi.

Tutkimukseni metodologisten ja menetelmävalintojen tarkastelu on tärkeä osa luotettavuuden arviointia. Ryhmähaastattelu aineistonkeruun metodina oli tutkimukseni kannalta mielestäni oikea ratkaisu, sillä se mahdollisti useamman näkökulman sisällyttämisen aineistoon. Ryhmähaastatteluihin, jotka tapahtuivat osittain tai kokonaan etäyhteydenvälityksellä, liittyi joitain luotettavuusriskejä. Haastattelujen aikana pyrin jakamaan puheenvuoroja niin, että niin etänä kuin samassa tilassa olevien haastateltavien ajatuksille ja näkökulmille olisi tasavertaisesti tilaa. Haastattelujen aikana internetyhteys oli kuitenkin hyvä, eikä aineistoa mennyt hukkaan tietoteknisistä syistä.

Tutkimukseeni osallistuvista henkilöistä kaikki olivat nimenomaan Sibelius-Akatemian opiskelijoita ja pedagogeja, joka tuki tutkimukseni lähtökohtia tutkia nimenomaan Sibelius-Akatemiassa tapahtuvaa vapaan säestyksen henkilökohtaista opetustilannetta ja siinä tapahtuvaa oppijälähtöisyyttä. Opiskelijat edustivat jossain määrin samankaltaista vapaan säestyksen pianonsoiton opiskelijoiden ryhmää. Tunsin kaikki haastateltavat ennalta, mikä oli tarkoituksellista, jotta haastattelutilanteet olisivat mahdollisimman avoimia. Koska tunsin haastateltavat, on mahdollista, että en pystynyt

etäännyttämään riittävästi itseäni ja tutkijaminääni. Sillä että haastateltavat olivat alun perin tuttuja, on voinut olla vaikutus haastateltavien vastauksiin ja tapaan tulkita niitä.

Tutkimustani tehdessä pyrin dokumentoimaan kaikki vaiheet ja toimenpiteet huolellisesti ja tutkimuseettisen lautakunnan (TENK, 2012, 2019) ohjeiden mukaan. Luvussa 3 kerron tutkimukseni kulusta avoimesti ja totuudenmukaisesti. Seminaariryhmän kanssa työskentely on ollut kannustavaa ja seminaariryhmältäni sain merkittävän määrän rakentavaa palautetta tutkielmaani liittyen.

Luotettavuustarkastelussa on myös ehdottomasti mainittava ohjaajani tutkija Sanna Kivijärvi, joka sekä osaltansa opasti minua tutkielmani kannalta oleellisen kirjallisuuden äärelle mutta myös jäsentelemään tuloslukua ja antamaan korvaamatonta apua tutkimukseeni liittyvään pohdintaan.

5.3 Tulevia tutkimusaiheita

Tässä tutkimuksessa keskityin tarkastelemaan oppijalähtöisyyttä ja sen toteutumista vapaan säestyksen henkilökohtaisessa opetustilanteessa. Tutkimustehtävä ja -kysymys oli varsin rajattu, ottaen huomioon, että esimerkiksi kandidaatin tutkielmani kirjallisuuskatsauksessa tutkin oppijalähtöisyyden näkökulmasta vapaan säestyksen lisäksi myös klassisen musiikin pianopedagogiikkaa. Koen silti tutkimustehtävän ja -kysymyksen olleen tämän tutkimuksen kannalta sopiva, sillä halusin myös tutkimuksessani perehtyä oppijalähtöisyyden toteutumisen taustalla oleviin ajatusperiin ja pedagogisiin näkökulmiin. Tiiviiksi rajattu tutkimustehtävä ja -kysymys mahdollistivat yksittäisiin puheenvuoroihin ”sukeltamisen” ja niiden taustalla olevien pedagogisten ajatusten ja merkitysten muodostamisen.

Oppijalähtöisyyttä voisi kuitenkin tutkia laajasti musiikkiopistoissa, eri oppiaineissa ja useamman pedagogian ammattilaisen haastateltavan otannalla. Tutkimukseni kannalta olisi ollut kiinnostavaa sisällyttää haastateltaviin henkilöihin vielä laajemmista musiikillisista taustoista olevia pedagogeja ja opiskelijoita, jolloin tulokset olisivat voineet olla laajempia ja syvemmin oppijalähtöisyyden toteutumiseen perehtyviä. Instrumenttipedagogiikassa toteutuvan oppijalähtöisyyden toteutustapoja vaikuttaa olevan lukumäärällisesti yhtä monta, kuin instrumenttipedagojakin, joten tulevat tutkimukset oppijalähtöisyyden tiimoilta voisivat tapahtua hieman strukturoidumman haastattelun

(tai lomakekyselyn) kautta. Myös mestari-kisälli -perinteen mukaisen oppimistilanteen tutkiminen tänä päivänä voisi olla mielenkiintoista. Omien kokemuksieni mukaan klassisen pianon oppitunneilla kuunnellaan oppilaan toiveita, niin oppimistapoihin ja materiaaliin liittyen. Olisi kiintoisaa tutkia, miten oppimistulosten saavuttaminen eroaa tilanteessa, jossa oppilas on määritellyt täysin oman oppimisensa ehdot tietyllä periodilla ja verrata niitä tilanteeseen, jossa oppilas on toiminut täysin opettajan ohjeistuksen mukaan.

Oppijälähtöisyyden toteutumiseen vaikuttaa se, millaisessa kasvatuksellisessa kontekstissa oppijälähtöisyyttä tutkitaan. Vapaan säestyksen pedagogien kokemukset oppijälähtöisyyden toteutumismahdollisuuksista on vahvasti sidottu vapaan säestyksen ja sen kaltaisen pianopedagogiikan oppimistilanteeseen ja alan perinteisiin, opettajien taustaan sekä kokemuksiin pedagogeina. Olisi mielenkiintoista kuulla oppijälähtöisyyden ja sen toteutumisen reflektointia ja ajatuksia joltain täysin muun alan (jonka opetukseen kuuluu henkilökohtainen opetustilanne) pedagogian ammattilaiselta ja vaikka vertailla oppijälähtöisyyttä tarkastelevia ajatusmaailmoja eri alojen pedagogiikoissa.

Oppijälähtöisyyden toteuttaminen vaatii pedagogista joustavuutta ja oppilaan ”mielentavalliseen laskeutumista”. Olisi mielenkiintoista tutkia tapaustutkimuksena jotain tiettyä ryhmää edustavia pedagogeja ja / tai opiskelijoita. B1 kertoi (kts. luku 4.3), että joidenkin opiskelijoiden kanssa oppijälähtöisyyden toteutuminen voi olla erilaista. Olisi mielenkiintoista perehtyä eri instrumenttipedagogiikan ammattilaisten opetukseen ja näkemyksiin, kun opetusta toteutetaan rajatulle ryhmälle opiskelijoita.

Lähteet

- Allsup, R. E. 2016. *Remixing the classroom: Toward an open philosophy of music education*. Indiana: Indiana University Press.
- Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita, 39.
- Björk, C. 2016. *In search of good relationships to music: understanding aspiration and challenge in developing music school teacher practices*. Åbo Akademi University Press.
- Brown, J. K. 2008. Student-Centered Instruction: Involving Students in Their Own Education. *Music Educators Journal* 94 (5), 30–35. Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. 2009. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications, Inc.
- Eker, T. C. 2022. ZeneZen, Creative Piano Pedagogy. *International Education Studies* 15(4), 9–24. Canadian Center of Science and Education.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fosnot, C. T. 2005. *Constructivism: Theory, perspectives and practice*. New York: Columbia University.
- Gaunt, H., López-Íñiguez, G., & Creech, A. 2021. Musical engagement in one-to-one contexts. In A. Creech, D. Hodges & S. Hallam (Eds.), *Routledge international handbook of music psychology in education and the community* (335–350). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429295362-29>
- Gould, E. (2008). Devouring the other: Democracy in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 7(1), 29–44.
http://act.maydaygroup.org/articles/Gould7_1.pdf

- Hasu, J. 2017. Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkeä olla tekemättä, Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa – oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holoboff, J. 2015. Building ideas for student-centered musical learning. *Canadian Music Educator* 57 (1), 32–33. Canadian Music Educators Association.
- Huhtinen-Hilden, L. 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista: ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Jones, G. 2005. Gatekeepers, midwives and fellow travellers: The craft and artistry of the adult educator. London: Mary Ward Centre.
- Kallinen, T. & Kinnunen, T. Etnografia. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 03.02.2023.]
- Kallioniemi, A. 2003. Progressiivinen kasvatus. Teoksessa A. Kallioniemi & R. Rinne (toim.), *Kasvatusfilosofia* (s. 116–135).
- Kiesiläinen, L. 2004. Vuorovaikutusvastuu: ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. (2. painos.) Arator.
- Kivijärvi, S. 2021. Towards equity in music education through reviewing policy and teacher autonomy. Väitöskirja. Sibelius–Akademian. Helsinki.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kytömäki, E. 2022. Musiikin ammattilaiset ja opiskelijat innostuneina vapaan säestyksen pedagogiikan äärellä. Talk-verkkolehti, *Taide / Art* 27.9.2022.

- Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja: opas autenttiseen opettajuuteen. Suomentaja Kimmo Kontturi. Helsinki: Finn Lectura.
- Norman, Donald A. & Spohrer, James C. 1996. Learner-Centered Education. <https://www.doi.org/10.1145/227210.227215>. San Diego: University of California.
- Opetushallitus (OPH). 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Luettavissa: http://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf
- Opetushallitus (OPH). 2005. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Luettavissa: http://www.oph.fi/download/123012_taideyl_ops.pdf
- Opetushallitus (OPH). 2017. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Luettavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_taiten_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf
- Pozo, J. I., Echeverría, M. P. P., López-Íñiguez, G. & Torrado, J. A. 2022. Learning and teaching in the music studio: A Student-centred approach. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education 31. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-0634-3>.
- Reimer, B. 1989. A Philosophy of Music Education. 2. painos. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Rikandi, I. 2012. Negotiating musical and pedagogical agency in a learning community: a case of redesigning a group piano vapaa säestys course in music teacher education. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia. Helsinki.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampereen yliopisto: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.

Verkkajulkaisu.

http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf.

Şahin, M., Dogantay, H. 2018. Critical thinking and transformative learning. Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics, Vol. 22, No. 1.

Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) ry. 2006. Pianon vapaa säestys. Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet. Luettavissa: <https://drive.google.com/drive/folders/0BwPy3NTmXxqQeDVyN0dQTHRKcXc>

Schweisfurth, M. 2013. Learner-Centered Education in International Perspective: Whose pedagogy for whose development? Journal of international and comparative education 2 (1), 1–8.

Spooner, E. 2015. Interactive Student Centered Learning: A Cooperative Approach to Learning. Rowman & Littlefield Publishers, 2015.

Taideyliopiston opinto-opas 2023. <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/index>. Luettu 10.2.2023.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Pdf-tiedosto. Luettavissa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Saatavilla https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/ihmistieteiden_eettisetn_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf, luettu 13.3.2023.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tawangasasi, Milyartini & Virgan, 2019. Student-Centered Approach in Piano Study for Teenagers: Is It Possible? Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 255. Bandung: Universitas Pendidikan Indonesia.

- Vatjus, K. 1996. Vapaa säestys musiikkioppilaitosten oppiaineena ja soittamisen lajina. Helsingin yliopisto. Musiikkitieteen laitoksen pro gradu - tutkielma.
- Vapaan säestyksen opettajat ry (VSO). 2022. Mitä on vapaa säestys? ja Opetuksen yleiset lähtökohdat ja tavoitteet. Luettavissa: www.vapaasaestys.net.
- Weimer, M. 2002. Learner-centered teaching; Five key changes to practice. San Francisco: Jossey-Bass. 22–25.
- Westerlund, H. 2006. Garage Rock Band: A Future Model for Developing Musical Expertise? *International Journal of Music Education* 24 (2), 119–125. Sage Publications, Inc.

Liite 1

Ryhmähaastattelujen kysymykset

Opettajille (2):

Mitä on oppijalähtöisyys? Mitä tulee sanasta oppijalähtöisyys mieleen?

Millä tavoin oppijalähtöisyys voi toteutua vapaan säestyksen tunnilla?

Miksi oppijalähtöisyys on tavoiteltavaa?

Rikandi (2012): vapaassa säestyksessä epäsuhtaa oppijalähtöisyyttä tarkastellessa.

Onko oppijalähtöisyys itseisarvo?

Ottaen huomioon vapaan säestyksen tavoitteet ja sisällöt (OPS) - miten oppilaan omia kiinnostuksen kohteita tai tavoitteita voi huomioida opetuksessa?

Väite: Oppijalähtöisyyden yhtenä teemana on opetuksen keskittäminen realististen, sisäisesti motivoivien ongelmien ympärille.

Millaisiin tehtäviin tai harjoituksiin voi soveltaa tällaisia motivoivia haasteita?

Millaisiin tavoitteisiin tällaisia voi liittää?

Miten oppijalähtöisyys tavoitteena mahdollisesti edistää tai haittaa muiden oppimistavoitteiden saavuttamista vapaan säestyksen oppiaineessa?

Onko oppijalähtöisyyden toteutuminen erilaista tietyn ikäisten / tasoisten opiskelijoiden / oppijoiden kanssa?

Oppijalähtöisyys vs opettajavetoisuus; ajatuksia?

Opiskelijoille (3):

Oppijalähtöisyys on muun muassa kiinnostuksenkohteiden oppimisen tukemista; kannustamista reflektioon ja henkilökohtaisen oppimisprosessin oppimiseen. Oppijalähtöisyyden perus periaate on, että oppilailla on henkilökohtaiset, uniikit mielenkiinnon kohteet ja ovat kykeneviä kommunikoimaan tarpeisiinsa liittyviä seikkoja sekä ohjaamaan omaa oppimistaan.

Millä tavoin oppijalähtöisyys voi mielestäsi toteutua vapaan säestyksen henkilökohtaisessa oppimistilanteessa?

Oletko esittänyt pedagogille omia preferenssejä VAPS-tuntien opetukseen liittyen? (ohjausta jossain tietyissä, kuten soittoteknisissä asioissa, vapaan säestyksen sisällöt kuten improvisointi, oppimateriaali kuten kappaleet tai tyyllilajit, käytännön asiat kuten opetustavat, kotitehtävät jne) Jos, niin millaisia?

Millaista keskustelua olette käyneet juuri sinun henkilökohtaisista intresseistä ja tavoitteista?

Millä tavoin mahdolliset toiveesi opetuksen suhteen on toteutunut?

Millaista personoitua ohjausta olet saanut omissa soitto-opinnoissasi? (esim. tehtävät ja harjoitukset, itsearviointi ja tavoitteiden määrittely)

Tunnistatko, millainen pedagoginen lähestymistapa itsellesi toimii hyvin? (kuulokuvan perusteella oppiminen, kehollinen jne)

Onko oppijalähtöisyyden periaatteet tärkeänä instrumenttiopinnoissasi?

Koetko, että pedagoginen joustavuus ja omiin intresseihisi syventyminen opetuksessa on oppimisesi kannalta tärkeää?

Mitä oppijalähtöisyys on merkinnyt sinulle vapaan säestyksen oppiaineessa?

Onko oppilas-opettaja -suhteen rakentumisella vaikutusta oppijalähtöisyyden toteutumiseen tunneilla?

Muita ajatuksia oppijalähtöisyydestä?

Liite 2



TIETOSUOJAUMORITUS JA SUOSTUMUS
Taideyliopisto

Maisterintutkielman toteutukseen osallistuminen

Opiskelija

Konsta Koskinen

on tekemässä laadullista tutkimusta liittyen

maisterintutkielmaansa.

Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa tutkielmaa varten aiheesta

oppijalähtöisyys vapaan säestyksen pedagogiikassa.

Sinut on henkilökohtaisesti kutsuttu osallistumaan tutkimukseen.

Henkilötietojen käsittely opinnäytetyössä / Opinnäytetyön toteutus

Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla opiskelijoita ja opettajia.

Haastattelut toteutetaan livenä sekä etänä Zoomissa.

Tutkimuksen aikana esille tulevat haastateltavia koskevat tunniste-/henkilötiedot ovat luottamuksellisia. Niitä ei luovuteta ulkopuolisille.

Opettajien nimiä tai oppilaitostietoja ei tulla julkaisemaan missään yhteydessä.

Tutkimuksen toteuttamiselle tarpeettomat henkilötiedot poistetaan heti, kun se on mahdollista.

Näistä mainittakoon esimerkkinä aineiston keruuvaiheessa tarvittavat suorat tunnisteet:

Nimitiedot, osoitteet, puhelinnumerot, sähköpostiosoitteet ja muut yhteystiedot.

Henkilötietoja kerätään mahdollisimman rajatusti, vain välttämättömät tiedot tutkimuksen toteuttamiseksi. Henkilöiden nimet muutetaan peitenimiksi ts. pseudonyymeiksi.

Taustatietoja voidaan kerätä epäsuorista tunnisteista, joita ovat ikä, sukupuoli, oppilaitoksen sijainti ja työkokemus vuosissa. Nämä epäsuorat tunnisteet luokitellaan, jolloin tunnistaminen voidaan estää. Esim. ”ikä: 20-30 v.”, ”työpaikka: koulu kaupunkimaisessa kunnassa”, ”työkokemus alle 5 v.”, ”työkokemus yli 5 v.”.

Tutkimushaastatteluissa mahdollisten kolmansien henkilöiden tunnistetiedot harkinnanvaraisesti poistetaan, kategorisoidaan tai luokitellaan.

Henkilötiedot säilytetään ennen niiden poistamista salatulla / suojatulla tietokoneella tai ulkoisella kiintolevyllä ja/tai lukollisessa kaapissa niin, että ne ovat erillään litteroiduista haastatteluista.

Haastattelujen litterointi tuotetaan mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen. Äänitteet ja litteroinnit hävitetään 6 kk:n kuluttua tutkielman valmistumisen jälkeen.

1/2

Tutkimuksessa esille tulleet asiat raportoidaan niin, että tutkittavia, oppilaitoksia tai muita mainittuja henkilöitä ei voi välittömästi tunnistaa.

Tutkimuksen suorittava opiskelija on sitoutunut noudattamaan tutkimusraportoinnin eettisyyteen, tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita.

Henkilötietojen käsittelyn laillisena perusteena on sinun suostumuksesi.

Oikeutesi

- Voit vetäytyä tutkimuksesta ilmoittamalla siitä kirjallisesti:

Konsta Koskinen (konsta.koskinen@uniarts.fi)

Kaikka ennen vetäytymistä pseudonymisoitua informaatiota (dataa, aineistoa) voidaan kuitenkin käyttää edellä mainittuihin tarkoituksiin.

- Sinulla on oikeus ottaa yhteys Taideyliopiston tietosuojavastaavaan, jos sinulla on kysymyksiä tai vaatimuksia liittyen henkilötietojen käsittelyyn.

Tietosuojavastaavan nimi ja sähköpostiosoite:
Antti Orava, tietosuoja@uniarts.fi

- Sinulla on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle, tietosuojavaltuutetulle, jos tietojasi on mielestäsi käsitelty vastoin tietosuojalainsäädäntöä (ks. lisää: tietosuoja.fi).

Lisätietoja ja vastauksia mahdollisiin kysymyksiin:

Opinnäytetyöhön liittyen:
Tietosuojaan liittyen: tietosuoja@uniarts.fi

Suostumus

- Olen lukenut ja ymmärrän tämän dokumentin sisällön.
- Ymmärrän, että tutkimukseen kerätyt tiedot tullaan käyttämään edellä kuvattuihin tarkoituksiin.
- Minulle on annettu mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta.
- Osallistun opinnäytetyön toteutukseen ja ymmärrän, että suostumukseni on vapaaehtoista.
- Olen vähintään 18 vuoden ikäinen.

..... (paikka ja aika)

..... (allekirjoitus ja nimenselvennös)