



Petra Oksa

# Suomalaisten laulunopettajien käsityksiä oppijälähtöisyydestä

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi YAMK

Musiikin tutkinto-ohjelma

Opinnäytetyö

15.5.2023

## Tiivistelmä

Tekijä:	Petra Oksa
Otsikko:	Suomalaisten laulunopettajien käsityksiä oppijalähtöisyydestä
Sivumäärä:	66 sivua + 1 liitettä
Aika:	15.5.2023
Tutkinto:	Musiikkipedagogi YAMK
Tutkinto-ohjelma:	Musiikki
Ohjaaja:	MuT Susanna Mesikä

---

Tutkin opinnäytetyössä suomalaisten laulunopettajien käsityksiä oppijalähtöisyydestä. Oppijalähtöisyys on usein osa opetussuunnitelmia, mutta sen toteutumista käytännössä on tutkittu vähän. Tutkimuksessa pyrin selvittämään, millaisia käsityksiä suomalaisilla laulunopettajilla on oppijalähtöisyydestä, oppijalähtöisistä menetelmistä ja niiden käytöstä.

Aineisto tutkimukseen kerättiin kyselytutkimuksen avulla. Kysymykset koskivat oppijalähtöisyyden määritelmää, taustoja, käytäntöjä ja menetelmiä. Kysely kuului laadullisen tutkimuksen piiriin, ja se sisälsi asteikkovastauksia ja avoimia kysymyksiä. Suuntasin kyselyn ensisijaisesti ammatissa työskenteleville laulunopettajille. Tavoitteeni vastaajia Facebookin laulunopetusryhmien kautta ja Laulupedagogit ry:n jäsenkirjeen kautta ja vastauksia tuli 19.

Peilasin vastausten tuloksia työn tietopohjaan eli kriittiseen pedagogiikkaan, intersektionaaliseen feministiseen pedagogiikkaan, itseohjautuvuusteoriaan ja oppimisen itsesäätelymalleihin. Päädyin samansuuntaisiin tuloksiin kuin aiempi tutkimus aihepiirini ympärillä. Opettajilla on oppijalähtöisyydestä samankaltaisia näkemyksiä, käytännöt ja suhtautuminen oppijalähtöisiin menetelmiin vaihtelee. Vastaajat halusivat tukea oppijoita saavuttamaan omia päämääriään, olivat kiinnostuneita oppimisen tehokkuudesta ja olivat avoimia osallistamaan oppijoita opetuksensa suunnitteluun ja toteutukseen. Tutkimus tuotti uutta tietoa laulunopettajien oppijalähtöisyyden näkemyksistä.

Avainsanat: Laulunopettajat, oppijalähtöisyys, kyselytutkimus, itseohjautuvuus, oppimisen itsesäätely, kriittinen pedagogiikka, intersektionaalinen feministinen pedagogiikka

Tämän opinnäytetyön alkuperä on tarkastettu Turnitin Originality Check -ohjelmalla.

## Abstract

Author:	Petra Oksa
Title:	Finnish singing teachers' perceptions of learner-centeredness
Number of Pages:	66 pages + 1 appendices
Date:	15.5.2023
Degree:	Master of Culture and Arts
Degree Programme:	Music
Instructor:	Susanna Mesiä, DMus

In this thesis, I studied learner-centered perceptions of Finnish voice teachers. Learner-centeredness is often part of the curriculum, but there are fewer studies published on how it is carried out in practice. The focus of this study was Finnish voice teachers' perceptions on learner-centeredness, learner-centered teaching techniques and how they are applied.

The research data were collected through a survey among Finnish singing teachers. The questions in the survey concerned the definitions, background, practices, and techniques of learner-centeredness. The survey included closed and open-ended questions. The survey was targeted at actively working singing teachers, and 19 answers were registered.

I interpreted the results of the survey through the knowledge base of this thesis, critical pedagogy, intersectional feminist pedagogy, self-determination theory and self-regulated learning theory. The analysis produced similar results to previous studies of this subject. Teachers have similar views on learner-centeredness, but methods and approaches to learner-centered techniques vary. The respondents aimed to support learners in reaching their goals, they were interested in learning efficiency and open to engaging the learners in planning and implementation of their teaching. The research also produced novel understanding on the perspectives of Finnish singing teachers towards learner-centeredness.

Keywords: Voice teacher, learner-centeredness, self-direction, self-regulated learning, critical pedagogy, intersectional feminist pedagogy

The originality of this thesis has been checked using Turnitin Originality Check service.



## Sisällys

1	Johdanto .....	1
2	Oppijälähtöisyys.....	4
2.1	Opetuksen taustalla vaikuttavat arvot.....	5
2.2	Käsitys oppimisesta .....	6
3	Oppijälähtöisyyden pedagogisia taustoja .....	8
3.1	Kriittinen pedagogiikka.....	8
3.2	Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka .....	10
4	Oppijälähtöisiä näkökulmia laulunopetukseen.....	12
4.1	Vuorovaikutus ja oppilaan kohtaaminen .....	14
4.2	Valtasuhteet opetustilanteessa .....	14
4.3	Vertaisoppiminen .....	16
4.4	Itseohjautuvuusteoria.....	17
4.5	Itsesäätelävä oppiminen .....	20
4.6	Reflektoinnin ohjaaminen .....	23
5	Menetelmät .....	24
5.1	Kyselytutkimus .....	24
5.2	Aineistonkeruuprosessi.....	27
5.3	Analyysi .....	28
6	Tulokset .....	28
6.1	Vastaajien profiili.....	28
6.2	Vastaajien näkemyksiä oppijälähtöisyydestä.....	29

6.3	Oppijälhtöisten näkemysten ja toimintojen muotoutuminen, arvot ja opetukseen vaikuttavat valtarakenteet.....	32
6.4	Oppijälhtöisten käytäntöjen ilmeneminen opetuksessa .....	34
6.5	Vastaajien reflektointia oman oppijälhtöisyyden vahvuuksista ja kehittämiskohteista.....	41
6.6	Vastaajien mukaan oppijälhtöisyyttä estäviä tekijöitä .....	44
6.7	Tulosten tarkastelu työn viitekehyksessä .....	46
6.8	Eettisyys ja luotettavuus .....	53
7	Pohdinta.....	56
	Lähteet .....	60
	Liitteet.....	67
	Liite 1. Kyselylomake .....	67

# 1 Johdanto

Olen käynyt pop-jazz -laulutunneilla vuodesta 1995, opiskellut laulamista ja pedagogiikkaa Kuopion Konservatoriossa, Metropolia ammattikorkeakoulussa, Kööpenhaminassa Complete Vocal Institutessa ja vuodesta 2021 Metropolian ylemmässä ammattikorkeakoulututkinnossa. Olen lisäksi tutustunut Estill Voice Trainingiin, Alexander-tekniikkaan ja käynyt lukuisilla luennoilla, Masterclassseilla ja laulutunneilla erilaisilla opettajilla ja ohjaajilla. Olen näiden parissa oppinut ja omaksunut monenlaista laulu- ja pedagogiikkatermistöä ja huomannut termien erilaista, ristikkäistä ja täysin toisistaan poikkeavaa käyttöä. Tämä on johtanut monenlaisiin kommunikointiongelmiin sekä minulle, muille oppijoille ja myös vertaisten kesken<sup>1</sup>. Ilmiö termien moninaisesta käytöstä on laulunopetuksen piirissä yleinen (Aura, Laukkanen ja Ojala 2018, 39), ja näin sain ajatuksen tehdä opinnäytetyön itseäni kiinnostavasta aiheesta, oppijälähtöisyydestä<sup>2</sup> ja miten se terminä ja käytännössä ymmärretään.

Itselleni oppijälähtöinen opetustapa tuli konkreettiseksi Complete Vocal Technique<sup>3</sup>-opettajaopintojen aikana. CVT-pedagogiikassa, oman kokemukseni mukaan, korostetaan oppijan lähtökohdista opettamista ja oppijan vastuuttamista alkeista lähtien, oppijan tason ja vastaanottokyvyn mukaan. Koulutuksessa oppijaa valmennetaan koko ajan kuuntelemaan itse ja tekemään itse valintoja oman laulamisensa ja mieltymystensä mukaan. Kaikilla laulajilla on mielipiteitä

---

<sup>1</sup> Kuvaavana esimerkkinä belting-termin epämääräisyys ja sen monenlaiset käyttötavat.

<sup>2</sup> Käytän työssä sanaa oppijälähtöisyys, vaikka tulin myöhemmin tulokseen, että oppijakeskeisyys olisi ehkä ollut kuvaavampi ja myöskin parempi suomennos sanalle learner-centered. En vaihtanut termiä työn myöhemmässä vaiheessa, koska olin käyttänyt kyselyssä termiä oppijälähtöisyys ja halusin pitää termin käytön yhteneväisenä.

<sup>3</sup> Complete Vocal Technique (myöhemmin CVT) on Tanskalaisen Cathrine Sadolinin kehittämä metodi. Valtuutettuja CVT-opettajia koulutetaan Kööpenhaminassa Complete Vocal Institutessa. Valtuutettu opettaja tarkoittaa koulutuksen suorittanutta ja vähintään joka kolmas vuosi Institutissa pätevyytensä päivittänyttä opettajaa. Suomessa toimivia valtuutettuja opettajia oli huhtikuussa 2023 39.

omasta laulamisestaan tai ainakin taustaa musiikin kuuntelijana. Laulajat muodostavat käsityksiä omasta ja muiden laulamisestaan jo pienestä pitäen, ja tämä vaikuttaa siihen, mihin he laulajina pyrkivät. Tämä oppilasta itseään analyttiseen kuunteluun aktivoiva opetustapa oli itselleni suhteellisen uutta. Oppilaana koin ensin, että minulta vietiin tukipylväs, se auktoriteetti, joka kertoo mikä kuulostaa hyvältä. Myöhemmin koin positiivisena sen, että opettelin kuuntelemaan ääntäni itse ja ohjaamaan laulamistani haluamaani suuntaan. Olin aiemmin ollut joko tietämätön tai haluton kuuntelemaan itseäni tällä tavalla, vaikka olinkin haastanut opettajiani opettamaan minulle asioita, mitä halusin oppia. En kuitenkaan ollut suunnannut korviani suhteuttamaan sitä omaan tekemiseeni.

Opettaessani laulua aloin tulla tietoiseksi samantapaisesta ilmiöstä, eli oppilaat hakivat minun hyväksyntääni sille, miltä he kuulostavat. Minun piti tykätä heidän äänestään huolimatta siitä, mitä he siitä itse ajattelivat tai miten he halusivat ääntään kehittää. Oppilaan aktivoiminen oppimisensa kehittämisen ja varsinkin makuasioista kommunikoimisen suhteen oli kuitenkin tuottanut omalla kohdallani positiivisia tuloksia ja olin nähnyt CVT-opettajaopintojen aikana positiivista kehitystä muissakin, joten halusin pikkuhiljaa tuoda näitä keinoja myös omiin opetuskäytäntöihini. Olin arvostanut oppijoiden näkemyksiä ennenkin, mutta minulla ei ollut ollut mitään varsinaisia pedagogisia työkaluja esimerkiksi oppijan aktivoimiseen oman äänensä kuuntelun suhteen.

Laulu harrastuksena on laskenut suosiotaan, mutta on ollut pitkään suosituimpien harrastusten joukossa (Hanifi, 2020). Laulunopetusta tarjottiin pitkään oppilaitoksissa vain klassisen laulun opintoina, kunnes Oulunkylän popjazz-opisto aloitti formaalin popjazz-laulun opetuksen 1970-luvun alussa (Raivio 2009, 2). Nykyään popjazz-laulun opetusta tarjotaan kokemukseni mukaan kaikilla suuremmilla paikkakunnilla eri oppilaitoksissa sekä yksityisellä sektorilla.

Kokemukseni mukaan oppijalähtöisyydestä puhutaan paljon, mutta harvemmin keskustellaan siitä, mitä oppijalähtöisyys on, mitä se pitää sisällään tai miten sitä toteutetaan käytännössä. Minusta on tuntunut, että oppijalähtöisyydestä on

tullut jonkinlainen trendisana, jonka yleistyneen ja laajentuneen käytön myötä sen tarkoituskin on laajentunut ja sitä kautta epämääräistynyt. Martela sanoo esimerkiksi itseohjautuvuus-termille käyneen juuri näin:

Varsinkin sen jälkeen, kun itseohjautuvuudesta tuli suorastaan trendisana suomalaisessa työelämässä, alkoivat erilaiset johtajat ja konsultit kutsua 'itseohjautuvaksi' vähän sitä sun tätä. Kaikki halusivat olla 'itseohjautuvia' ja yksi tapa olla itseohjautuva oli nimittää mitä tahansa organisaatio jo sattui tekemään itseohjautuvaksi. (Martela 2021, 13)

Onko oppijälähtöisyys-termille voinut käynyt näin suomalaisten laulunopettajien keskuudessa? Weimerin mukaan trendisanoille käy helposti niin, että usein omaa tekemistä ei mietitä tai sovelleta uuden tiedon mukaan, vaan sovitetaan trendisana omaan, olemassa olevaan opetustapaan. Termi vesittyy, kun sen käyttö laajenee (Weimer 2013, ix).

Oma ennakkokäsitykseni asiasta on, että monesti ajatellaan oppijälähtöisyyden tarkoittavan virheellisesti vain opettajan löyhää ohjausta tai sitä, että oppija määrittelee tunnin kulun yksityiskohtia myöten. Tutkimusten perusteella tällainen opetustyyli ei kuitenkaan ole tehokasta eikä edistä oppimista. Ei ole oppijälähtöisyyttä, jos oppilas laitetaan oppimisprosessinsa ytimeen, mutta jätetään sinne yksin (Weimer 2013, 15).

Tutkimuskysymyksiksi tähän työhön tarkentui:

- Millaisia näkemyksiä suomalaisilla laulunopettajilla on oppijälähtöisyydestä?
- Millaisia yhteneväisyyksiä ja eroja näkemyksissä oppijälähtöisyydestä, oppijälähtöisistä menetelmistä ja niiden käytöstä on nähtävissä?

Kirjallisuudesta viitekehykseen nostan erityisesti itseohjautuvuusteorian (Ryan ja Deci 2017), itsesäätelevän oppimisen mallit (Zimmerman ja Schunk 2001)

sekä tarkastelen laulunopetuksen käytäntöjä ja pedagogisia ilmiöitä myös intersektionaalisen feministisen- (Elonheimo, Miettinen, Ojala ja Saresma 2022) ja kriittisen pedagogiikan kannalta (McLaren ja Giroux 2001). Päädyin näihin oppijaa aktivoivien, vastuuttavien ja valtauttavien piirteiden sekä oppijaa koskevien aktivoivien ja osallistavien keinojen vuoksi. Käyn näiden lisäksi läpi oppijalähtöisyyden taustalla mahdollisesti vaikuttavia seikkoja ja oppijalähtöisyyteen liitetyjä käytäntöjä ja ilmiöitä luvuissa 2 ja 4.

Tässä työssä tuotan myös uutta tietoa tekemälläni kyselytutkimuksella suomalaisille laulunopettajille. Analysoin kyselytutkimuksen vastauksia käyttämällä laadulliseen tutkimusmenetelmään kuuluvia koodausta ja teemoittelua. Käyn kyselytutkimuksen vaiheineen ja menetelmineen läpi luvussa 5. Peilaan kyselyn perusteella muodostettuja tuloksia tutkimuskysymyksiin ja teoriapohjaan luvuissa 6 ja 7.

Osa kyselyyn vastanneista mainitsi, että kyselyyn vastaaminen oli hyvä tapa reflektoida omaa opetusta ja sen oppijalähtöisiä piirteitä. Toivon, että tämä työ voisi toimia reflektioapuna ja innoituksena myös lukijalle.

## **2 Oppijalähtöisyys**

Oppijalähtöisyys tai oppijalähtöinen opetus ei ole teoria tai opetusmetodi itsessään. Sen sijaan se pitää sisällään monia oppimisen teorioita, kuten attribuutioteoria, erilaiset itsesäätelymallit, itseohjautuvuusteoria, radikaali-, kriittinen- ja feministinen pedagogiikka, konstruktivismi ja transformatiivinen oppiminen. Näistä konstruktivistinen oppimiskäsitys nostetaan usein esille, ja sillä useimmiten perustellaan oppijalähtöisten opetustapojen käyttöä (Weimer 2013, 16–27.) Näille yhteistä on oppijan aktivoiminen ja vastuuttaminen oman oppimisensa suhteen. Oppimisen keskiössä on oppijan oman toiminnan ja ongelmanratkaisun kautta saavutettu opitun aktiivinen vertaaminen ja soveltaminen olemassa olevaan tietoon (Huhtinen-Hildén 2012, 29.)

## 2.1 Opetuksen taustalla vaikuttavat arvot

Opetuksessa ja opettamisessa on aina mukana jonkinlaisia arvoja tai arvopohjaa, koska se tähtää asioiden kehittämiseen. Tähän suuntaan tai menetelmiin saattaa haluta vaikuttaa moni muukin kuin opettaja. Näihin vaikuttajiin oikeuteustikin kuuluu ainakin oppilaat, mahdollisesti kollegat, opetussuunnitelmat ja yhteiskunta. Opettajalla on kuitenkin pedagoginen vapaus tulkita näitä suuntia ja valita käyttämiään menetelmiä. (Räsänen 1998, 32–33).

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2017) todetaan seuraavasti:

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat arvoperustaan, jonka mukaan taiteen perusopetus rakentuu ihmis-oikeuksien, tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja kulttuurien moninaisuuden kunnioitukselle. Ihminen rakentaa elämäänsä toimimalla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristönsä kanssa. Taiteen perusopetus perustuu käsitykseen jokaisen ihmisen ainutlaatuisuudesta ja arvokkuudesta yksilönä ja yhteisöjen jäsenenä. Opetuksessa edistetään sukupuolten tasa-arvoa ja kunnioitetaan sukupuolen moninaisuutta. Opetus tukee ihmisenä kasvamista ajattelun taitoja ja luovuutta kehittämällä. Opetuksen lähtökohtana ovat kuitenkin taiteenalalle ominaiset tiedon tuottamisen ja esittämisen tavat. Taiteeseen sisältyvät esteettisyyden, eettisyyden ja ekologisuuden kysymykset ohjaavat pohtimaan ja arvioimaan, mikä elämässä on merkityksellistä ja arvokasta. Taiteen perusopetuksessa luodaan pohjaa sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestäväälle tulevaisuudelle.

Opetusalan ammattijärjestö OAJ (myöhemmin OAJ) listaa opettajuuden ytimeen neljä perusarvoa: ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vapaus. OAJ korostaa, että opettajalla on oikeus omiin arvoihinsa, mutta vapaus on kuitenkin sidoksissa lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin (OAJ, ei pvm.). Laulupedagogit ry:n kokoamassa laulunopettajien eettisissä periaatteissa korostetaan tasa-arvoista ja kunnioittavaa opetusta ja turvallista opetustilannetta (Laulupedagogit 2023).

Vaikka opettajan työ voidaan nähdä eristäytyneenä ja yksinäisenä, opettaja vaikuttaa työllään ympäristöönsä, oppijoihin ja oppimisyhteisöihin, jopa yhteiskuntaan monella tavalla. Opettajalla on rooli oppijan minäkuvan muokkaajana, ja sen roolin vastuu kasvaa varsinkin, jos kyseessä on lapsi tai nuori. Opettaja voi työssään ja siihen liittyvissä tilanteissa joutua tarkastelemaan omia arvojaan suhteessa oppijoihin, työyhteisöihin ja työtapoihin. Opettajan olisi näin olisi hyvä miettiä ja selkeyttää omia ja opetukseensa liittyviä arvojaan. (Lange 2002, 58–59; Niemi 2002, 63–72.)

## 2.2 Käsitelmä oppimisesta

Perinteinen, kontrolloituun tiedonsiirtoon pohjautuva oppimistapa on kyseenalaistettu jo pitkään. Kuitenkin tutkimuspohjaisten opetustapojen viitekehys ja sen luomat käytännöt ovat edelleen kesken (Huhtinen-Hildén 2018, 7.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys, sitä tukevat teoriat oppimisesta ja pedagogiikasta sekä oppijälähtöiset työtavat ovat tunnustetusti tehokkaita ja motivoivia, ja niitä käytetään yleisesti opettajankoulutuksessa. Vaikka opettajankoulutus nojaa konstruktivistisiin oletuksiin, nämä oletukset eivät tunnu kuitenkaan vaikuttavan opettajien käsityksiin työelämässä, vaan opettajat päätyvät käyttämään kuitenkin opettajälähtöisiä työtapoja (López-Iñiguez 2016, 99, 105). Intensiivisen koulutuksen avulla opettajälähtöisiä työtapoja ei muutettu oppijälähtöisiksi, vaikka opettajat määrittelevät opetuksensa oppijälähtöisemmäksi koulutuksen jälkeen (Weimer 2013, 67). Samankaltainen huomio on tehty esimerkiksi itsesäätelytaidon oppimisen tutkimuksista, joiden mukaan opettajankoulutus ja käytäntö eivät aina kohtaa (Panadero 2017, 23). Onko koulutuksessa, opetustilanteissa tai oppilaitoskulttuurissa jotain sellaista, mikä saa opettajan tukeutumaan vähemmän oppijälähtöisiin tai oppijaa passivoiviin työtapoihin?

Ilmiö, missä opetus koulutuksesta huolimatta ei muutu oppijälähtöisemmäksi, on todettu yksilöopetuksen tutkimuksissa yleisemminkin. Oppilaiden oppimisen itsesäätelytaidot, vastuu omasta oppimisesta ja taiteellisen näkemyksen kehitys

kärsivät opettajien käyttäessä tiedonsiirtoon perustuvia opetusmalleja (transmissional model of teaching), vaikka he panostaisivat (invest) enemmän lahjakkaimpiin opiskelijoihin (Gaunt 2011, 161.) Renwick ja Reeve (2012, 9) liittävät edellä mainitun ilmiön opettajien kokemuksiin paineisiin oppilaidensa menestyksestä. Weimerin mukaan kyse voi olla puhtaasti kontrollin säilyttämisen tarpeesta, koska tilannetta hallitessaan opettaja voi esitellä älykkyyttään ja pedagogista taitavuuttaan (Weimer 2012, 20). Virheellinen tai vääristynyt kuva omien opetuskäytäntöjen ja niiden oppijälähtöisyyden toteutumisen välillä voi johtua osin myös instrumenttiopetuksen eristyneestä luonteesta (Gaunt 2010, 23–28).

Oppijälähtöisen opettajan roolia opetuksessa voidaan kuvailla esimerkiksi oppimisen ohjaajaksi tai rinnalla kulkijaksi (Jordan-Kilki, Kauppinen ja Viitasalo-Korolainen 2013, 9). Weimer kuvailee roolia fasilitoivaksi ja kättilön, oppaan tai puutarhurin metaforilla (Weimer 2013, 61). Fasilitoiva rooli vaatii taitoja ja fasilitoivia työtapoja, jotka eivät välttämättä ole opettajalle luontevia. Esimerkiksi jos oppijaa aktivoidaan kyselemällä ja oppija vastaa tuomalla esille asioita, jotka eivät ole opettajalle tuttuja tai eivät opettajan mielestä edistä oppimista, voi tämä viedä tunnin suunnittelemattomalle alueelle, mihin ei voi etukäteen valmistautua. Oppijoiden ennalta-arvaamattomuus ja yllätyksellisyys annettujen tehtävien ratkaisuihin ei kannusta kaikkia pysymään fasilitoivassa roolissa (Weimer 2013, 70–71). Tämän voi liittää ilmiöön, mistä Huhtinen-Hildén puhuu pedagogisena improvisaationa. Eli opettajilla on yksilöstä ja tilanteesta riippuen kyky ja halu navigoida tunnilla oppijan tarpeiden ja oman ennalta mietityn suuntansa välillä, kuitenkin oppijan hyväksi (Huhtinen-Hildén 2018, 50, 60–63).

Konstruktivistista otetta myös kritisoidaan, mutta kritiikki tuntuu kohdistuvan lähinnä ohjauksen määrään opetuksessa, ei sen periaatteisiin (Kirchner, 2006; Hattie 2009, 243–244). Hattien mukaan aktivoivat opetusmenetelmät, esimerkiksi vastavuoroinen oppiminen, sanoittamisen opettaminen, metakognitiiviset strategiat, jatkuva palaute ja haastavat tavoitteet ovat tutkimusten perusteella

tehokkaampia kuin fasilitoivat opetustavat. Näitä ovat esimerkiksi ongelmalähtöinen oppiminen<sup>4</sup>, simulointi, pelillisuus ja kyselyyn perustuva opetus (Hattie 2009, 243–244.) Samansuuntainen kritiikki tuntuu kohdistuvan mielestäni myös itseohjautuvuuteen ja yleisesti muihinkin oppijälähtöisiin suuntauksiin. Jos oppija jätetään oppimisprosessinsa kanssa yksin ja sitä ei tueta aktiivisella ohjauksella, on kritiikki mielestäni aiheellista. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja itseohjautuvuus ei tarkoita pelkkää itsenäistä työskentelyä. Näihin tulee opettaa ja antaa oppimisen työkaluja (Kitola 2002, 125.) Hattien mukaan suorita ohjeita<sup>5</sup> ei pitäisi vierastaa esimerkiksi opittavien asioiden läpinäkyvyydessä tai oppimistehtävissä. Hänen mukaansa esimerkiksi konstruktivistiseksi mielletty opetustapa, jossa opettaja puuttuu fasilitoidessaan mahdollisimman vähän korjatakseen, on menestyksekkään oppimisen ja opettamisen tiellä (Hattie 2009, 204–207, 244–245)

### 3 Oppijälähtöisyyden pedagogisia taustoja

Radikaali-, feministinen ja kriittinen pedagogiikka eivät ole olleet kovin suosittuja keskustelunaiheita instituutioissa, vaikka monien pedagogisten ajatusten voidaan nähdä olevan peräisin näistä pedagogisista suuntauksista. Tämä voi johtua niiden perinteisiä hierarkioita kyseenalaistavista ja tasa-arvoisempia ratkaisuja hakevista piirteistä (Weimer 2013, 20–21.)

#### 3.1 Kriittinen pedagogiikka

Kriittinen pedagogiikka pohjautuu pohjoisamerikkalaiseen 1800-luvun lopulta kehittyneeseen progressivismiin ja reformiliikkeeseen. Varsinkin John Deweyn

---

<sup>4</sup> Weimerin mukaan esimerkiksi ongelmalähtöisen oppimisen tehokkuuden metatutkimuksista on vaikea vetää vahvoja johtopäätöksiä niiden epäjohtonmukaisuuden takia, minkä aiheuttaa ongelmalähtöisen oppimisen sovellusten erilaisuus. (Weimer 2013, 45)

<sup>5</sup> Tämä on myös opetusmetodi, Direct Instruction (DI), jonka kehittivät Adams ja Engelmann 1996.

ja muiden sosiaalitieteilijöiden vaikutuksesta ajattelutapa kasvatustieteissä alkoi nähdä koulujen kasvatuserkityksen yhteiskunnallisia rajoitteita ja rakenteita haastavana tekijänä. Tähän kuului ajatus ihmisestä koulutuksen kautta aktiivisena omaa ympäristöään muokkaavana yksilönä. Tähän asti oli ollut vallalla ajatus ihmisestä ja hänen tulevaisuudestaan sidottuna siihen, millaisena ja mihin ympäristöön hän oli syntynyt (Suoranta 2012, 336–338.)

Kriittinen pedagogiikka sitoo toisiinsa tiedon ja vallan. Se näkee koulukulttuurin ideologisena, valtakulttuuria ylläpitävänä rakenteena, jonka pedagogisia käytäntöjä opettajien tulee voida tutkia ja purkaa (McLaren ja Giroux 2001, 39). Yksi kriittisen pedagogiikan kehittäjistä, Paolo Freire, kuvaa hierarkkiset vastakkainasettelut ylittävää kasvatusta vapauttavana, dialogisena ja problematisoivana (Tomperi 2016, 27). Tämän vastakohtaksi Freire asettaa tallettavan kasvatuksen, jonka Freire näkee oppijaa sortavana. Siinä opettaja toimii tiedon antajana ja oppija vastaanottajana. Opettajalla on valta annostella virallista tietoa oppijaan, ja oppija on tiedon passiivinen säilöjä ja varastoiija, tallettaja (Freire 2016, 76). Tämä on myös behavioristisen oppimisen näkemyksen perusta. Tallettavaa kasvatusta pitää yllä näkemykset oppijasta tahdottomana objektina ja opettajasta subjektina, opetuksen sisällön valintojen tekijänä ja tiedon auktoriteettina. Tallettavan kasvatuksen käytännöt ylläpitävät rakenteita, missä opettaja samaistaa tiedon vallan henkilökohtaiseen auktoriteettiinsa, ja oppilas ei ole vapaa ajattelemaan tai tekemään valintoja oppimisen suhteen (Freire, 2016, 77.)

Kriittinen pedagogiikka muotoilee ajatuksen opetuksesta luokkahuoneen seinien sisäpuolella tapahtuvana yhteistoimintana, missä oppija luo omat merkityksensä yhdessä tuotetulle tiedolle käyttäen omia kulttuurisia voimavarojaan. Kriittinen pedagogiikka on kiinnostunut oppijan kokemuksista tiedon ensisijaisena lähteenä, se pyrkii tarjoamaan oppijoille keinoja vahvistaa toimijuuttaan perustuen oppijan omiin lähtökohtiin. Kriittinen pedagogiikka pyrkii sisällyttämään itseensä kriittisen lukutaidon, missä kouluissa käytettyjä opintomateriaaleja tarkastellaan suhteuttaen niitä yhteiskunnallisten ja kulttuuristen ryhmien intresseihin (McLaren ja Giroux 2001, 73.)

Liitän kriittisen pedagogiikan työhöni sen oppijaa valtauttavien ja aktivoivien piirteiden takia. Kriittinen pedagogiikka tuo mielestäni hyvin esille kasvatuksessa ja koulutuksessa olevia valtarakenteita, joita on hyvä tarkastella myös laulutuntien kontekstissa. Valtarakenteet laulutunnilla rinnastettuna Freiren Sorrettujen pedagogiikan kielikuviin voi tuntua kaukaa haetulta ja radikaalilta, varsinkin kun katsotaan kriittisen pedagogiikan yhteiskunnallisten ulottuvuuksien tavoitteita. Mielestäni on kuitenkin tarpeellista kyseenalaistaa laulutunneilla olevia rakenteita niillä samoilla teorioilla, jotka kyseenalaistavat koulutuksen ja yhteiskunnan valtarakenteita, koska laulutunnit osallistujineen eivät ole näiden rakenteiden ulkopuolella.

### 3.2 Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka

Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka perustuu feministiseen tutkimukseen. Se pyrkii tekemään näkyväksi tasa-arvoeroja sukupuolen moninaisuuden, iän, etnisen ja sosiaalisen taustan representaatioissa ja niiden suhteessa toimijuuteen ja yhteiskuntaan. Tämän työn kontekstissa ne liittyvät esimerkiksi opetukseen ja opetussuunnitelmiin, sillä näiden erojen ja etuoikeuksien takia ihmisiä kohdellaan myös koulutuksen piirissä eriarvoisesti (Elonheimo ym. 2022, 9, 17.) Musiikin historia ja musiikinopetus on edelleen valkoista ja miesvaltaista<sup>6</sup> (Käpylä, 2022, 104). Mielestäni intersektionaalisessa feministisessä pedagogiikassa on paljon yhtymäkohtia kriittiseen pedagogiikkaan. Kummassakin toistuu ajatus oppijasta yksilönä, taustojen erilaisuuden vaikutukset ja mahdollisuudet huomioiden. Tunnilla tietoa tuotetaan kollektiivisesti ja oppiminen tapahtuu neuvottelun tuloksena, dialogissa (Elonheimo ym. 2022, 16–18).

Lapsia kasvatetaan, koulutetaan ja sosiaalistetaan eri tavoin riippuen heidän syntymässä määritellystä sukupuolestaan. Pojiksi määritettyjen yksilöiden femi-

---

<sup>6</sup> Käytän tässä lähteen mukaista binääristä jaottelua sukupuolesta.

niinisiksi nähtyjä puolia ei osata tukea, ja vastaavasti tytöiksi määriteltyjen maskuliiniset piirteet voidaan yrittää tukahduttaa. Vaikka kasvatuksen tasa-arvo-suunnitelmissa mainitaan sukupuolisensitiivisyys, voi sen toteuttaminen olla aikuiselle vaikeaa. Lapset kuitenkin toimivat luontevasti sukupuolinormeja rikkoen (Ylitapio-Mäntylä ja Huuki 2022, 185–188; Mullola 2013, 75–76.) Määritellyt sukupuoli näkyvät musiikinopetuksessa esimerkiksi eroina instrumenttivalinnoissa. Instrumentit nähdään feminiinisinä tai maskuliinisina, ja tämä vaikuttaa instrumenttivalintaan (Sinkkonen 2013, 28.) Lauluinstrumentissa tämä voi näkyä esimerkiksi siinä, että lastentarhaikäisten poikien ei odoteta laulavan yhtä paljon kuin tyttöjen. Tyttöjen puolestaan odotetaan haluavan laulaa, esiintyä ja osallistua esimerkiksi kuorolauluun. Myöhemmässä iässä laulavia poikia paitsi ihailaan, myös saatetaan pilkata (Moisala 1999, 5.) Peruskoulun musiikinopetuksessa perinteinen sukupuolikäsitys näkyy esimerkiksi musiikinkirjojen kuvissa soittavina poikina ja laulavina tyttöinä. Kuva sukupuolista on binäärinen ja stereotyyppinen (Kosunen 2001; Kallio, 2021.)

Laulupedagogeina otamme huomioon syntymässä määritellyn sukupuolen biologisessa kehossa olevina eroina mm. äänihuulten pituudessa ja kurkunpään rakenteiden koossa. Tiukimmatkin perinteisen oopperan ääniluokitukset ja monien musiikkityylien lauluohanteet voivat olla olemassa yhtä aikaa kaikkien äänen ilmiöiden kanssa, kun niillä ei rajoiteta laulajien potentiaalia ja rakenneta esteitä ihmisen edistymiselle ja koko potentiaalinsa käyttämiselle (Edwin 2020, 82–83.) Sukupuolen moninaisuus ja kasvavan lapsen tai nuoren identiteetti voi olla pedagogille hämmentävä kokemus opetuksen yhteydessä. Paras lähestymistapa käytännössä onkin olla olettamatta, kysyä oppijalta itseltään, kohdella oppijaa niin kuin hän haluaa itseään kohdeltavan ja virheen tapahtuessa pyytää anteeksi (Azul ja Zimman 2022).

## 4 Oppijalähtöisiä näkökulmia laulunopetukseen

Laulu eroaa muista instrumenteista muun muassa siinä, että se ei ole näkyvästi hallittavissa ja tarkasteltavissa, vaan suurilta osin piilossa ihmisen sisällä. Laulajat käyttävät monimutkaista sensomotorista hallintaa tuottaakseen haluttuja äänen korkeuksia erilaisilla äänneillä, voimakkuuksilla ja äänenväreillä erilaisissa musiikillisissa yhteyksissä. Laulajien äänen kontrollointiin vaikuttaa suoraan myös auditiivinen palaute, eli laulaja kontrolloi laulamisen aikana äänen tuottoaan kuulonvaraisesti. Tämä auditiivinen informaatio on kuitenkin erilaista, kuin mitä ulkopuolinen kuulee. Laulajan omiin korviin tuleva informaatio omasta äänestä on vasta sekundääristä, ensin ääni kulkee värähtelynä sisäkautta korvaan. Lauluinstrumentin hallinta äänellisesti haastavissa tilanteissa vaatii kehon monimutkaista motorista hallintaa ja aistienvaraisen palautteen prosessointia. (Zarate 2013, 1; Aura 2018, 39.)

Vaikka opettaja näkisi, kuulisi ja pystyisi tästä informaatiosta päättelemään, mitä laulajan kehossa tapahtuu, ei siitä ole hyötyä, ellei laulaja tunnista sitä itse ja pysty kontrolloimaan sitä. Tämän kontrolloinnin mahdollistamiseksi laulajan on tärkeä tulla tietoiseksi kehostaan ja sen käytöstä laulamissa, eli oppia kehotietoisuutta. Suurin osa kaikesta kehomme tuottamasta informaatiosta jää tiedostamatta, eikä sen tunnistaminen olekaan yleensä tarpeellista. Proprioseptisen aistin avulla teemme havaintoja kehon liikkeestä ja sen suhteesta kehon ulkopuolisiin tapahtumiin. Kehotietoisuus on siis proprioseptisten aistien tuottama, tiedostettu informaatio. (Tarvainen 2012, 133–135.)

Laulamisen opettelu ja opettamisen kohdalla puhutaan joskus opettajan tai kuuntelijan audiokineesteettisestä kyvystä (Eerola 2008, 17–18) tai keholla kuuntelemisesta (Tarvainen 2012, 129–131). Eerola (2008, 17–18) puhuu kuuntelemisestä eri tasoina, mistä yksi on syväluotaus:

Toinen taso on syväluotaus, jossa aistitaan audiokineesteettisen kyvyn eli luovan kuulon avulla koko laulamisen toiminnallinen ja emo-

tionaalinen prosessi. Kuullun laulamisen tasapainoisuus tai toisaalta jännitteisyys tuntuvat omassa kuuntelevassa kehossa. Tätä kykyä käytetään laulunopetuksessa ja se saattaa olla erittäin herkkä myös amatööreillä ja jopa henkilöillä, jotka eivät itse laula. Myös ei-laulava kuuntelija voi kokea laulamisen epätasapainon kehossaan.

Mielestäni opettajan olisi hyvä erottaa tapa kuunnella oppijaa keholla niin, että tiedämme aistivamme laulajan ääntä eri tavoin tai tiedämme aistivamme, miten laulaja tuottaa äänen. Emme voi mielestäni tehdä kovin varmoja päätelmiä laulajan käyttämistä laulutavoista tai strategioista, koska olemme sidottuja oman kehomme käyttämiin tapoihin ja strategioihin tuottaa ääntä. Eli se tapa, millä laulaja tuottaa tietyn äänen, on yleensä ainakin vähän erilainen, kuin millä opettaja sen tuottaa (mm. Leppävuori, Lammentausta, Peuna, Bode, Jokelainen, Ojala ja Nieminen 2021, e33-e35). Emme voi mielestäni erottaa itseämme ja omia oppimiamme tapoja tuottaa ääntä kuunnellessamme muita. Kuunnellessamme toista laulajaa aistimme kyllä asioita korvien lisäksi keholla, mutta reaktiot ja havainnot siitä ovat oman kehomme havaitsemista, ei toisen laulajan.

Mielestäni laulunopettajat ovat oppilaan oman kehon hahmotuksen ja heidän kykynsä kommunikoida siitä varassa. Voimme tietenkin opetella kuuntelemaan erilaisia ilmiöitä ja tehdä enemmän tai vähemmän valistuneita arvauksia laulajan käyttämistä strategioista, mutta silti on mielestäni tärkeää, että oppija oppii tunnistamaan ne ilmiöt itsessään ja pystyy kommunikoimaan niistä.

Suomalainen laulunopetus on kehittynyt oppijaa yksilönä huomioivampaan opettamistapaan vähitellen muun koulutuskulttuurin mukana (Aura 2018, 43). Käsitteet pedagogiikasta on muuttunut ja monipuolistunut koulutuksen tutkimuksen kautta, vaikka instrumenttipedagogiikkakoulutus onkin pidetty Suomessa osin muusta musiikkikasvatuksesta erillään. Lääketieteen puolelta tulevat kuvantamismenetelmät ja niillä tehdyt tutkimukset äänenkäytöstä ovat laajentaneet ääni-instrumentin tuntemusta, ja sitä kautta tuoneet tutkimusperustaiseen laulunopetukseen lisää tietoa.

## 4.1 Vuorovaikutus ja oppilaan kohtaaminen

Musiikkipedagogin käsikirja (Jordan-Kilkki, Kauppinen, Viitasalo-Korolainen 2013) määrittelee kohtaamisen nykyisen oppimiskäsityksen ytimeen. Se voi olla opettajan ja oppilaan välinen tai oppilaiden välinen kohtaaminen. Siinä oppijan aktiivista toimijuutta tuetaan, ja opettaja on oppimisprosessin tukija ja rinnalla kulkija. Tämä pitää sisällään sen, että prosessin lähtökohtana on oppija, hänen taustansa ja edellytyksensä (Jordan-Kilkki, Kauppinen, Viitasalo-Korolainen 2013, 9.)

Oppijälähtöiseen opetukseen kuuluu ajatus siitä, että opettaja ja oppilas rakentavat uutta tietoa yhdessä ja näin oppiminen tapahtuu dialogissa (Huhtinen-Hildén ja Pitt 2018, 6). Opetustilanteen näkeminen oppimistilanteena kaikille osapuolille on dialogisuuden ydin, se mahdollistaa tasa-arvoisemman kasvatustilanteen, missä kaikki osapuolet ovat vastuussa prosessista (Freire 2008, 85). Dialogisuus eroaa keskustelemisesta siinä, että dialogisuudessa on tilaa kaikkien keskusteluun osallistuvien ajatuksille, mielipiteille ja mielipiteiden kehittymiselle (Jordan-Kilkki ja Pruuki 2012, 18). Dialogi voidaan määritellä myös niin, että dialogiin osallistuakseen osallistujien on epäiltävä sekä omia että muiden näkökulmia ja käsityksiä (Malinen 2002, 72).

Osallistava pedagogiikka on bell hooksin ajatus opetuksesta opettajan ja oppijoiden välisenä yhteistyönä, missä osapuolet sitoutuvat vastavuoroiseen oppimiseen. Vapauttava kasvatustapa (hooks 1994) edellyttää tasa-arvoista oppimisympäristöä, missä valta-asema tiedostetaan ja osapuolien positiot ovat valtaan nähden erilaiset.

## 4.2 Valtasuhteet opetustilanteessa

Laulutunneilla voidaan nähdä olevan monenlaisia valtasuhteita. Oppijälähtöiseen opetukseen kuuluu dialoginen opetustapa. Se edellyttää, että keskustelussa tai opetuksessa on tasa-arvoisina osapuolina sekä opettaja että oppija ja

päämääränä keskustelun tuottama yhteinen ymmärrys (mm. Jordan-Kilkki ja Pruuki 2013, 23). Mielestäni tämä sisältää ajatuksen siitä, että opetustilanteessa valtaa pitää jakaa tasapuolisesti sen kaikille osa-alueille, opiskeltavien asioiden valinnasta arviointiin asti. Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka näkee arviointikriteerien pohjalta etukäteen suunnitellut oppimissisällöt vallan välineenä, missä vain opettaja päättää etukäteen mikä on oppijalle tarpeellista tietoa ja mitä asioita hänen tulee hallita (Ojala, Brunila ja Naskali 2022, 32).

Oppimisen sisällön suunnittelu ja arviointi on pitkään ollut vain opettajien aluetta, mutta sitä valtaa voi jakaa uudelleen eri keinoin. Valta päätöksenteosta voidaan nähdä oppijoita motivoivana (Weimer 2013, 106). OPS 2017 sisällyttää opetukseen jatkuvan arvioinnin vuorovaikutuksellisuuden ja oppijan itse- ja vertaisarvioinnin kehittämisen (OPS 2017, 17). Tällaisen vallan jako opettajalta oppijalle myös laulutunnilla, esimerkiksi opetettavien teknisten asioiden, tyylien tai materiaalin suhteen, voisi myös tästä kulmasta katsottuna mielestäni tukea oppijoiden motivaatiota.

Weimer kirjoittaa oppilaiden ja opettajien olevan arvosanaorientoituneita ja välittävän arvosanoista enemmän kuin oppimiskokemuksesta (Weimer 2013, 168). Nykyinen taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma (OPS 2017) ei enää pidä sisällään numeraalista arvostelua, ja tähän voi olla syynä ajatus siitä, että numeraalista arvostelua ei ole nähty oppimista edistävänä. Sanallinen arviointi, ja sen kohdistumisen vain opiskeltujen asioiden oppimiseen, on jatkuvaa koko opintojen ajan (OPS 2017, 17).

Voidaan myös pohtia sitä, voiko oppilas objektiivisesti arvioida sitä, missä opettaja on ammattilainen ja mille hän on omistanut ison osan elämänsä. On kuitenkin huomattu, että oppijat arvioivat lähelle opettajan arviota (Weimer 2013, 174–175), ja itsearvioinnin harjoittaminen ja harjoittaminen kasvattaa myös itesesäätelyn taitoja. Kokemukseni mukaan laulunopiskelussa on menty tässä asiassa eteenpäin nimenomaan itsearvioinnin suhteen. Kuitenkin koen, että on

vielä rakenteita, mitkä ylläpitävät opettajien valtaa siihen, mitä on hyvä laulaminen ja hyvä laulutaito.

### 4.3 Vertaisoppiminen

Aineistostani nousi joidenkin vastaajien mukana ajattelutapa, missä ryhmäopetusta pidettiin lähtökohtaisesti vähemmän oppijalähtöisenä kuin yksilöopetusta. Kuitenkin erilaiset ryhmässä oppimisen muodot antavat oppijoille mahdollisuuksia oppia vertaisten kautta ja se vahvistaa mm. sisäistä motivaatiota toiminnan vahvistaessa yhteenkuuluvuuden tunnetta (Huhtinen-Hildén 2012, 31). Tässä voidaan erottaa myös tapoja, miten musiikillinen ryhmä (bändi, orkesteri, lauluyhtye), ryhmäopetus tai oppimisryhmä<sup>7</sup>, vaikuttaa yksilön musiikilliseen kehitykseen.

Oppijoiden kyky tunnistaa osaamansa asiat ja kehityskaaret sekä heidän hahmotuksensa siitä, mitä voi oppia, lisääntyy, jos he pääsevät peilaamaan toimintaansa vertaisiin. Se auttaa hahmottamaan mitä ja miten he voivat osata, opetella ja parantaa (Huhtinen-Hildén 2012, 165.) Ihmisten taito ymmärtää asioita ja laittaa ne oikeisiin konteksteihin vaihtelee iän mukaan. Aikuiset voivat ymmärtää opeteltavan asian nopeastikin, mutta sen omaksuminen käytäntöön ei ole välttämättä niin nopeaa, mikä voi olla turhauttavaa. Opeteltavan asian saattaa kuulla ja ymmärtää, mutta ei pysty toteuttamaan sitä niin kuin haluaisi, tai niin kuin kuulee sen päässään. Ryhmäopetuksen vahvuus tässäkin on mahdollisuus verrata omaa tasoa, kehitystä ja sen vauhtia muihin (Myers 2012, 32–33).

Vertaisoppiminen tukee opiskelijoiden ongelmaratkaisutapoja, kun he näkevät, miten muut ne ratkaisevat tai etsivät ratkaisuja yhdessä (Weimer 2013, 24). Samanlaisia ratkaisuja yksin oppija tai oppija opettajan kanssa ei olisi välttämättä

---

<sup>7</sup> Study group- termillä suomennettuna oppimisryhmäksi tarkoitan ryhmää vertaisia, jotka opiskelevat tai harjoittelevat samaa asiaa ilman varsinaista ohjaajaa tai opettajaa.

löytänyt. Myös ryhmässä tai pareittain on helpompi toteuttaa tehokkaiksi todettuja oppimistapoja, kuten vastavuoroinen opettaminen (reciprocal teaching), yhteistoiminnallinen ja kilpaileva oppiminen (Hattie 2009, 236).

Laulunopetuksessa vertaisoppimisen on huomattu hyödyttävän mm. itseohjautuvuutta (Latukefu ja Verenikina 2013) ja itsesäätelyä (Long 2013). Hyötyihin voi laskea myös ohjelmiston oppimiseen löytyvät uudet lähestymistavat, esiintymiskokemuksen kartuttaminen, rakentavan palautteen antamisen sujuvoittaminen, palautteen saaminen luotetuilta vertaisilta, tehtävien itsenäisen ratkaisemisen oppiminen, muiden kuin oman opettajan näkökulmien kokeminen, uusien, haastavienkin ajattelutapojen kohtaaminen ja yksilöllisten haasteiden näkeminen yleisempinä (Zelm 2013, 184). Vaikka vertaisoppimisen ympäristö ja fasilitointi täytyykin järjestää erilaisella ajatuksella ja siinä on omat sudenkuoppansa, tuntuisi kirjallisuuden pohjalta sen käyttäminen kaikilla oppimistasoilla olevan hyödyllistä oppijoiden itseohjautuvuuden kannalta.

#### 4.4 Itseohjautuvuusteoria

Itseohjautuvuusteoria<sup>8</sup> (self-determination theory) on Richard M. Ryanin ja Edward L. Decin luoma teoria ihmisten käyttäytymisen ja persoonallisuuden kehityksestä. Teorian tavoitteena on ollut muuttaa vallalla olevaa lähestymistapaa motivaatiosta ja käyttäytymisen muutoksista ulkoisesti manipuloitavina tapahtumina sisäisesti jo olemassa olevaksi toiminnaksi. Tätä toimintaa voimme fasilitoida ja ohjata tai horjuttaa sen luonnollista energiaa ja suuntaa (Ryan ja Deci 2017, vii). Teoria tarkastelee ihmisen kehitystä psykologisella tasolla orgaanisena, reagoivana ja aktiivisena osana ympäristöään. Se kuvailee ja erottelee motivaatiotapoja kontrolloivista autonomisiin. (Ryan ja Deci 2017, 3–4.) Näitä motivaatiotapoja ja psykologisten perustarpeiden huomioimista on sovellettu

---

<sup>8</sup> Suomenoksissa näkee joskus myös muotoa itsemääräytymisteoria (mm. Järvillehto 2018) ja itsemääräämisteoriat (mm. Piirto ym 2022; Vasalampi 2017) Lainatessani näistä teoksista, käytän sanaa itseohjautuvuusteoria.

kasvatuksen tutkimuksen lisäksi muun muassa työelämässä menestymiseen ja työhyvinvointiin (Martela ja Jarenko 2016; Piirto, Nokelainen ja Pylväs 2022) ja urheiluvallmentamiseen (Sari ja Betül 2017; Liukkonen ja Jaakkola 2017).

Itseohjautuvuusteoria lähtee oletuksesta, että ihminen on luonnostaan utelias, fyysisesti aktiivinen ja syvästi sosiaalinen olento (Ryan ja Deci 2017, 3–4). Sen mukaan ihmisen kehitykselle on luonteenomaista psykologiset perustarpeet; autonomia, minäpystyvyys ja yhteenkuuluvuus<sup>9</sup>. Niiden tukeminen on tärkeää ihmisen terveelle kehitykselle ja menestykselle. Näiden perustarpeiden täyttäminen on linkittynyt vahvasti myös sisäiseen motivaatioon. (Ryan ja Deci 2017, 5). On havainnointu, että psykologisten perustarpeiden täyttäminen tuo parempia oppimistuloksia (Martela ja Jarenko 2016). Oppijan on helpompaa suoriutua ulkoista motivaatiota vaativista tehtävistä, esimerkiksi mekaanisesta toistosta, jos hänen sisäistä motivaatiotaan tuetaan (Renwick & Reeve 2012, 2).

Ihmisen on havainnointu suoriutuvan paremmin tehtävistä, missä hän pystyy tekemään valintoja, vaikka tämä valinta ei vaikuta tehtävän vaikeusasteeseen tai suoraan tehtävän suorittamiseen. Tämä voi johtua yhden psykologisista perustarpeista, autonomian tai autonomian tunteen, lisääntymisestä valintojen suhteen, mikä kasvattaa sisäistä motivaatiota. Mekaniikka ei tunnu vielä olevan täysin selvillä, mutta hyvin rajatut ja selkeät valinnat tuntuvat tehostavan, ja liian vapaat valinnat puolestaan vaikeuttavan oppimista. (Murayama, Matsumoto, Izuma, Sugiura, Ryan, Deci ja Matsumoto. 2015; Patall, Cooper ja Robinson 2008; Leotti, Iyengar ja Ochsner 2010; Cordova ja Lepper 1996.)

---

<sup>9</sup> Autonomiasta käytetään joskus muotoa vapaaehtoisuus ja minäpystyvyydestä kyvykkyys (Martela, 2016) tai kompetenssi (Järvilehto, 2018) Näihin lisättiin Martelan ja Ryanin toimesta myöhemmin neljäs perustarve "hyväntekeminen" (mm. Martela 2015), mitä en kuitenkaan ole lisännyt tähän tekstiin varsinaiseksi perustarpeeksi.

Opettaja voi suunnata oppijan motivaatiota oppimisen kannalta vähemmän kehittävästi, esimerkiksi jos motivaatio suunnataan ulkoa tuleviin odotuksiin. Itseohjautuvuusteorian mukaan ulkoinen motivaatio, esimerkiksi tieto arvioinnista, laskee oppimistuloksia ja vähentää oppijoiden sisäistä motivaatiota, eli kiinnostus itse asian oppimiseen vähenee, vaikka arvio itsessään olisi ollut positiivinen (Ryan ja Deci 2017, 147–148) Toisaalta on huomattu, että jos ulkoisen motivaation lähteet voi kääntää sisäisen motivaation piiriin, on tulokset parempia ja nostavat motivaatiota, vaikka oppija tietäisikin tulevasta arvioinnista. Näitä seikkoja olivat esimerkiksi oppijoille tärkeissä asioissa valintojen tekemisen mahdollisuus (autonomia) ja optimaaliseksi koettujen tehtävien onnistuneesti suorittaminen (minäpystyvyys). Vaaditaan oppijan tunne autonomiasta, jotta sisäinen motivaatio pysyy yllä tai kasvaa. (Ryan ja Deci 2017, 151–153).

Itseohjautuvuusteoria näkee itsesäätelyn ja vapaaehtoisuuden kapasiteettien kehittyvän optimaalisesti olosuhteissa, missä ihmisellä on vahva sosiaalinen tuki. Tietyt sosiaaliset kontekstit estävät näiden taitojen ja kapasiteettien kehittystä. (Ryan ja Deci 2017, 8.) Laulunopetuksessa näen tällaisena ongelmana esimerkiksi peruskoulusta ja sen ympäriltä opitut sosiaaliset tavat ja tavoitteet, jotka voivat vaikuttaa motivaatioon ja sitä kautta itseohjautuvuuteen. Oppijoiden tarpeet laulunopetukselle eivät tällöin ole mielestäni pelkästään sisäsyntyisiä, vaan yksilöiden identiteettien rakentuminen sosiaalisten ryhmien (perhe, ystävät, vertaistilanteet) hyväksynnän mukaan voi ohjata motivaatiota oppimista vähemmän tukeviin, ulkoisiin kohteisiin.

Yleisesti itseohjautuvuusteorian pohjautuen opetuksessa kannattaisi tukea oppijan tai oppijoiden psykologisia perustarpeita, jotta oppija uskaltaa käyttää enemmän itseohjautuvuuteen tarvittavaa autonomiaa, koska hän kokee olevansa siihen pystyvä. Autonomisuus tarkoittaa sitä, että ihminen pääsee itselleen tärkeän tekemisensä kautta ilmaisemaan itseään (Martela ja Jarenko 2016, 56). Minäpystyvyyttä vahvistaa oppijan kannustaminen etsimään ensin omia ratkaisuja ja ohjataan oppijaa luomalla tukirakenteita vasta, kun hän ei pääse omin avuin päämääriinsä. Tätä tukee ansaittujen kehujen antaminen, kun kehitystä

tapahtuu omien valintojen kautta tehdyillä ratkaisuilla. (Renwick ja Reeve 2012, 9.)

#### 4.5 Itsesäätelävä oppiminen

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa sekä laajan että yleisen oppimäärän mukaan yhtenä arvioinnin kohteena on oppimaan oppiminen (OPS 2017). Siinä se nähdään opeteltavana taitona instrumenttitaitojen rinnalla. Hattien (2009) mukaan erilliset opiskelutaitokurssit ovat tehokkaita vain, jos näiden taitojen opiskelu on sisällytetty opiskeltavan aineen opintoihin tai on rakennettu opiskeltavan aineen sisälle tai koskevan tarkalleen sitä. Oppimistaitojen oppiminen pitäisi myös yhdistää oppijan omiin kykyihin, näkemyksiin ja vastuuntuntoon, jotta asian oppimiseen olennaiset strategiat saadaan käyttöön (Hattie 2009, 192). Weimer taas painottaa itsesäätelyyn ja autonomiaan oppimisen olevan hidasta, epälineaarista ja ennalta-arvaamatonta, vaikka oppijat olisivat ympäristössä, mikä tukee näihin prosesseihin kasvamista. Jotkut oppijat jäävät silti riippuvaisiksi opettajistaan. (Weimer 2013, 219.)

Itsesäätelävän oppimisen mallit voidaan nähdä osaksi oppimaan oppimista, itsearviointi- ja reflektointitaitoineen (Kivenmäki 2015, 77). Weimerin mukaan taidot, jotka opettavat itselliseen oppimiseen, ovat tärkeä osa oppijalähtöistä oppimista (Weimer, 2013, 36). Tästä voidaan puhua myös metakognitiona tai metakognitiivisina taitoina. Zimmerman määrittelee metakognition yksilön tietoisuudeksi ja tiedoksi omasta ajattelustaan (Zimmerman 2002, 65). Hattie (2009) kuvailee metakognitiota korkeampiluokkaisena (higher-order) ajatteluna, mikä pitää sisällään oppimiseen liittyvien kognitiivisten prosessien aktiivista hallitsemista. Tällaisiksi metakognitiivisiksi toiminnoiksi voidaan lukea suunnitelmallinen lähestyminen annettuun tehtävään, oman edistyksen arviointi ja ymmärtämisen tarkkailu (Hattie 2009, 188.)

Self-regulated learning (SRL) on suomennettu kirjallisuudessa yleensä itsesääteläväksi oppimiseksi (Kivenmäki 2015) tai oppimisen itsesäätelyksi (Kaartinen,

2005). Sillä tarkoitetaan yksilön itsensä oppimisen kontekstissa säätelemiä kognitiivisia prosesseja. Itsesäädellyn oppimisen malleja on useita, Panaderon vertailussa (Panadero 2017) vaikuttavimmiksi listataan Zimmermanin, Boekaertsin, Winne ja Hadwinin, Pintrichin, Efklidesin ja Hadwinin, Järvelä ja Millerin mallit.

Zimmermanin mukaan itsesäätelävän oppimisen mallit pyrkivät selittämään ja kuvailemaan, miksi oppilas oppii ja menestyy opinnoissaan huolimatta henkistä kyvyistään<sup>10</sup>, sosiokulttuurisesta taustastaan tai aiemman koulutuksen laadusta - tai nimenomaan miksi hän epäonnistuu niistä huolimatta (Zimmerman ja Schunk 2001, 4–5).

Oppijan keinot määritellä itselleen tavoitteita, tarkkailla edistymistään ja valita sopivia oppimisstrategioita ja varioida niitä tarpeen mukaan on tärkeä osa oppijälähtöisyyttä. Opettajan tehtävä on opettaa monimutkaisten tehtävien suorittamista auttavia metodeja, rohkaista vertaistyöskentelyyn tai neuvoa opiskelustrategioita sekä tukea näiden variointien ja strategioiden valinnassa. Kyky asettaa itselleen yksityiskohtaisia, suhteellisen nopeasti ja helposti saavutettavia tavoitteita auttaa oppijoita tarkkailemaan ja muokkaamaan edistystään ja oppimistaan

---

<sup>10</sup> Zimmerman viittaa tässä Primary Mental Abilities Test:iin, joka on Thurstonen kehittämä järjestelmä, missä oppilas arvioitiin ja luokiteltiin hänen henkisten kykyjensä mukaan, jotta hänet voitiin sijoittaa kykyjensä mukaiseen ryhmään saamaan sille ryhmälle sopivaa opetusta. 1958 Cronbach kehitti virallisen viitekehyksen auttamaan määrittelemään kykyjen tai kiinnostuksen (ability, interest) ja neuvojen (instruction) yhdistämisen mahdollisia hyötyjä. (Zimmerman 2001, 6–7.)

helpommin, mikä helpottaa asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Tämä vaikuttaa positiivisesti oppimisen sykliseen luonteeseen<sup>11</sup> mm. sisäisen motivaation kautta <sup>12</sup> (Zimmerman 2002, 69.)

Itsesäätelävän oppimisen mallit näkevät oppimisen syklisenä, monivaiheisena ja vaiheiden sisällä on osaprosesseja<sup>13</sup>. Yleistävästi voi sanoa, että kaikissa malleissa esiintyy tehtävän valmistelu-, suoritus- ja arviointivaihe. Eroina on nähtävissä vaiheiden erilaisuus ja niiden sisältämät osaprosessit, vaiheiden sisäinen rakenne ja toistuvuus. Joidenkin mallien vaiheet eivät ole niin selkeästi määriteltyjä, ja liikkuminen vaiheiden välillä on avoimempaa ja vapaampaa. Kuitenkin kaikissa malleissa vaiheiden ja osaprosessien tuottama palaute (feedback loop<sup>14</sup>) vaikuttaa oppimiseen ja kehittää itsesäätelytaitoja. Lisäksi mallit painottavat tunteiden, metakognition ja motivaation vaikutusta eri vaiheisiin eri tavalla. (Panadero 2017, 18–19.)

Itsesäätelävän oppimisen mallit eivät ole riippuvaisia tai sidottuja oppimiskäsityksiin. Määrittelevänä piirteenä pidetään oppijan kykyä tarkastella omia prosessejaan ja olla tietoinen niiden hyödyllisyydestä oppimiselle. Tutkijoiden oppimiskäsitykset ja teoreettinen tausta tulevat kuitenkin enemmän näkyviin tarkemmissa määrittelyissä (Zimmerman ja Schunk 2001, 4). Mallien teoreettinen

---

<sup>11</sup> Oppimisen syklisestä tai spiraalimaisesta luonteesta on kirjoitettu paljon, sillä yleensä tarkoitetaan oppimista tapahtumana, missä toistuvat samantyyppiset tapahtumat (haasteet tms.), reflektointi, toiminnan muuttuminen ja opitun todentaminen vuorotellen ja uudestaan erilaisissa tilanteissa (Huhtinen-Hildén 2012, 134).

<sup>12</sup> Mielestäni tässä voidaan nähdä yhtäläisyyksiä myös Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvaan oppimiseen ajatukseen, missä oppimista tapahtuu hieman osaamisen mukavuusalueen ulkopuolella, mutta poiketen siitä, että oppija tekee tätä itse, vuorovaikutuksessa opettajan tai muun asiaa paremmin tuntevan kanssa (Jordan-Kilki, Kauppinen ja Viitasalo-Korolainen 2013, 9).

<sup>13</sup> Subprocess –sanon suomennetaan joko ali- ala- tai osaprosessiksi. Käytän tässä työssä osaprosessi-sanaa.

<sup>14</sup> Feedback loop mainitaan monesti itsesäätelymalleista puhuvassa kirjallisuudessa. Se on useimmiten suomennettu vastaavassa kirjallisuudessa ”palaute” termillä, mikä on mielestäni vähän vajavainen, mutta käytän sitä sen yleisyyden takia.

tausta onkin nähty eniten erottavaksi tekijäksi (Puustinen ja Pulkkinen 2001, 269).

#### 4.6 Reflektoinnin ohjaaminen

Itseohjautuvuus ja itsesäätelvä oppiminen vaativat oppilaalta reflektointitaitoja. Jotta oppilas voi arvioida ja muokata tekemistään ja oppimistapojaan kriittisesti, pitää hänen oppia luottamaan omiin kykyihinsä tehdä näitä valintoja tai uskaltaa kokeilla uusia tai erilaisia strategioita (Zimmerman 2002, 68–69.)

Oppijan on hyvä ottaa vastuuta oppimisestaan myös kriittisesti, eli reflektoida omaa oppimistaan. Jos kritisoidaan pelkästään ulkoisia asioita, kuten opettajaa tai koulutusta, tämä ei vie oppijan metakognitiota tai varsinaista oppimista eteenpäin. (Huhtinen-Hilden 2012, 192–193). Tähän liittyy opettajan vastuu tukea oppijaa, sinänsä myös tarpeellisten, negatiivisten tunteiden ohjaamisessa rakentavampiin asioihin, kuten omaan oppimiseen ja oppimistavoitteisiin. Mielestäni kaiken kritisoiminen ja kyseenalaistaminen pitää olla oppijalle sallittua, se saattaa auttaa myös opettajan reflektointia. Oppijan kannalta on kuitenkin rakentavampaa, jos reflektointia ohjataan oman tekemisen käsittelyyn, jolloin oppija voi itse parantaa oppimistaan.

Itsearviointi ja reflektointi tulisi suunnata asioihin, mihin oppija voi vaikuttaa. Jos oppija suuntaa syyn onnistumisesta tai epäonnistumisesta asioihin, mihin hän ei koe voivansa vaikuttaa (lahjakkuus, synnynnäiset kyvyt), ei se oppijan epäonnistuksessa motivoi refleктоimaan oppimisstrategioita tai oppijan onnistuessa vahvistamaan niiden käyttöä. Tämä on tyypillisempää aloittelijoille, joiden itsearviointikyvyt eivät ole niin kehittyneitä, vaan he haitallisesti vertaavat kehitystään muihin. Tämä itsessään laskee motivaatiota, kuin pidemmällä olevat oppijat pystyvät motivoitumaan saavuttaessaan asettamia tavoitteita. (Zimmerman 2002, 68–69.)

Oppijakeskeisen opettajan tulisikin kyseenalaistaa haitallisten attribuutioiden muodostamia käsityksiä oppijaa vastuuttavalla opetustavalla ja osoittaa tehtävien onnistuneella suorittamisella olevan tekemistä enemmän panostuksen ja vaivannäön kuin lahjakkuuden kanssa (Weimer 2013, 16.) Itsesääteilyyn liittyvät prosessit ovat opetettavissa (Zimmerman 2002, 69) ja mielestäni laulunopetuksessa näiden opettaminen on sisällytettävissä tuntikehykseen, varsinkin taiteen perusopetusta noudattavissa oppilaitoksissa, missä oppimaan oppiminen on yhtenä arvioinnin kohteena (OPS 2017).

## 5 Menetelmät

Halusin tutkimuksella selvittää, millaisia näkemyksiä suomalaisilla laulunopettajilla on oppijalähtöisyydestä ja minkälaisia yhteneväisyyksiä ja eroja näistä näkemyksistä oppijalähtöisyydestä, oppijalähtöisistä menetelmistä ja niiden käytöstä voidaan nähdä. Tässä luvussa käyn läpi, miten hain vastauksia näihin kysymyksiin, millä tavoin tutkimus eteni ja minkälaisia analyysimenetelmiä käytin.

### 5.1 Kyselytutkimus

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu, että kun tutkittavilta halutaan vastauksia kysymykseen, mikä liittyy heidän ajatteluunsa tai toimintaansa, heiltä kysytään asiaa tutkimukseen sopivalla tavalla (Tuomi ja Sarajarvi 2018, 84–86.) Toteutin aineiston keräämisen tässä tutkimuksessa anonymillä kyselylomakkeella (Vilka 2021, 83; Vehkalahti 2019, 11), jossa tutkimukseen osallistujat vastasivat kyselyyn verkossa. Kyselylomake on nähtävissä myös tämän työn liitteenä, ks. liite 1.

Valitsin tutkimustavaksi anonymin kyselylomakkeen, koska halusin saada kyselyyn mahdollisimman laajalta joukolta laulunopetuksen ammattilaisia mahdollisimman suodattamatonta tietoa siitä, miten vastaajat hahmottavat oppijalähtöisyyttä ilmiönä, oppijalähtöisyyden erilaisia taustatekijöitä ja vaikuttimia sekä minkä verran he toteuttavat oppijalähtöisiä opetusmenetelmiä omassa opetuksessaan. Oletin, että vastaajat ovat kykeneviä ilmaisemaan itseään tarpeeksi hyvin tarkoittamallaan tavalla kirjallisesti (Tuomi

ja Sarajärvi 2018, 84–86.) Verkossa oleva kyselylomake helpotti aikatauluja, koska kyselyn pystyi täyttämään silloin kun halusi. Sen pystyi myös jättämään kesken ja jatkaamaan myöhemmin parempana ajankohtana. Kysely mahdollisti näin myös vastaajille vastausten miettimisen, jos siihen oli tarvetta.

Pidin lomakkeen niin lyhyenä ja kompaktina, kuin mahdollista, koska lomakkeen pituus ja ulkonäkö vaikuttavat kyselyyn vastaavien ihmisten määrään (Vehkalahti 2019, 48). Alussa kysyin vastaajien perustietoja (ikä, koulutustiedot, työnkuva ja työkokemus), jotta voin tarvittaessa verrata tuloksia niihin (Vilkkä 2021, 106–107). Suljetut kysymykset koskivat enimmäkseen laulunopettajan työtä käytännössä ja miten oppijalähtöisyys siinä ilmenee. Muodostin kysymykset poimimalla kirjallisuudesta mielestäni oppijalähtöisiä työtapoja, jotka muokkasin laulunopetukseen sopivammiksi. Näihin suljettuihin kysymyksiin vastattiin Likertin asteikolla<sup>15</sup> ja vastausta pystyi täydentämään vapaammin omin sanoin suljetun kysymyksen alla olevaan tekstilaatikkoon. Käytin suljettuja kysymyksiä saadakseni selkeämmän katsauksen kysymiini asioihin yleisemmällä tasolla. Toivoin näiden toimivan myös jonkinlaisina herättäjinä vastaajille ajattelemaan asiaa oman työn kannalta yleisesti ja tarkentamaan vastauksen taustoja avoimemmin niin, että saan aineistosta materiaalia analyysiä varten.

Lomakkeessa oli myös avoimia kysymyksiä (Vehkalahti 2019, 24). Avoimissa kysymyksissä kartoitin vastaajien näkemyksiä heidän oppijalähtöisen toimintansa taustavaikuttamiin ja arvoihin. Lisäksi selvitin mikä vastaajien opetuksessa oli heidän omasta mielestään erityisen oppijalähtöistä ja missä siinä on kehitettävää. Kysyin myös, miten heidän mielestään valta-asema näkyy heidän pitämillään laulutunneilla. Nämä kysymykset olivat laajoja ja vaativat vastaajilta itsetuntemusta ja reflektointia. Sijoitin ne loppuun tiedostaen, että vastaukset saattavat jäädä lyhyemmiksi ja pinnallisemmiksi kuin esimerkiksi haastatteluissa. Tämä oli myös tiedostettu riski. Toivoin, että tässä vaiheessa lomaketta vastaajien ajatukset asiasta olisivat tiivistyneet ja oma näkökulma selkeytynyt.

---

<sup>15</sup> Likertin asteikko on kyselytutkimuksissa käytetty järjestysasteikko, jota yleensä sovelletaan viisiporlaisena, keskimmäisen vaihtoehdon ollessa neutraali, esimerkiksi; Täysin samaa mieltä, 2: Osin samaa mieltä, 3: Ei samaa eikä eri, 4: Osin eri mieltä, 5: Täysin eri mieltä. (Vehkalahti 2019, 35)

Kyselylomakkeen kysymysten muodostaminen johti lomakkeen ja koko tutkimuksen muokkautumiseen käsittelemään enemmän käytännön työtä kuin aluksi oli ajatuksena. Koin myös, että kysymällä enemmän käytännön työstä ja taustavaikuttimista ja niiden hahmottamisesta saan enemmän tietoa myös oppijälähtöisyyden käsityksistä ja toiminnoista. Halusin menetelmästä anonyymin, jotta paine vastata tiedostetusti tai tiedostamattakin itsensä tai työnantajan takia edullisesti olisi mahdollisimman pieni. Anonymiteetti vähentää tätä ongelmaa, mutta ei poista sitä kokonaan. Kyselylomakkeessa oli vastaajalle mahdollisuus jättää yhteystietonsa jälkeensä tehtäviä, tarkentavia haastatteluja varten, joten osa vastaajista päätti myös rikkoa anonymiteetin omasta halustaan. Haastatteluvaihe jäi kuitenkin tästä opinnäytetyöstä pois ensisijaisesti aikataulusyistä.

Anonymisoin vastauksia tarpeen mukaan tuloksia esitellessä. Vastauksia oli joidenkin kysymysten vaihtoehtojen kohdalla niin vähän, että vastauksen tarkemman esittämisen perusteella vastaajan olisi voinut tunnistaa. Esimerkiksi kysyessäni vastaajien koulustaustaista, muu-vaihtoehtoihin tulleita vastauksia oli määrällisesti vähän, joten jätin tuloksissa mainitsematta näissä mainitut oppilaitosten tms. tunnistettavat tiedot (Kuula ja Tiitinen 2010, 452–453.)

Suomessa laulunopettajia on suhteellisen pieni määrä ja laulunopettajien ammatillinen koulutus keskittyy muutamaankorkeakouluun, joten koin, että yhtenevä koulutustausta haastattelijan kanssa voi altistaa haastattelutilanteessa vastaamisen liialti instituutioissa opittuihin vastauksiin, eikä siihen miten ja minkä verran oppijakeskeisyys haastateltavan kohdalla toteutuu. Haastattelijan olisi pystyttävä vaikuttamaan tutkittavan kannalta ja asian suhteen puolueettomalta ja neutraalilta (Kuula ja Tiitinen 2010, 448). Opettajien teoreettiset näkemykset oppijälähtöisyydestä ovat koulutuksen samankaltaisuuden takia todennäköisesti samantyyppisiä. Vaarana on, että haastateltava päätyy puhumaan alalle normeiksi vakiintuneista asioista ja tavoista, ei siitä mikä hänen oma kokemuksensa on (Vilkkä 2021, 97). Sisäpiirihaastatteluissa on monia piirteitä, minkä negatiivisia puolia halusin välttää tämän tutkimuksen yhteydessä (Juvonen 2017, 403–409).

## 5.2 Aineistonkeruuprosessi

Kyselylomake kävi koekierroksella muutamalla laulunopettajalla, joiden palautteen ja vastausten perusteella tein muokkauksia lomakkeeseen (Vehkalahti 2019, 48). Tarkistettiin avoimien kysymysten sanamuotoja ymmärrettävämmäksi, muokkasin vastaajien perustietojen vastauksia selkeämmiksi ja korjasin kirjoitusvirheitä. Käyttämästäni viisiportaisesta Likertin asteikosta tuli palautetta, että vaihtoehtoja tulisi olla asteikossa enemmän ja toisaalta joissain palautteissa toivottiin niitä vähemmän. Viisiportainen on tyypillisin asteikko (Vehkalahti 2019, 37), joten pysyttelin siinä. Palautteen perusteella lisäsin loppuun myös ”vapaa sana” -osion.

Tavoittelin vastaajia Facebookin Voice Teachers United -ryhmän kautta huhtikuun lopussa 2022. Laitoin muistutuksen ryhmään saman vuoden kesäkuussa ja samalla jaoin kyselyn Facebookin Laulututkimus- ja Suomen Complete Vocal Technique -ryhmiin. Viimeisen muistutuksen laitoin Voice Teachers United-ryhmään elokuussa 2022. Kyselylomake jaettiin saatteen kanssa myös sähköpostilla Laulupedagogit ry:n syystiedotteessa nro 6 syyskuussa 2022. Toivoin laulupedagogien kautta saavuttavani sellaisia vastaajia, jotka eivät ole aktiivisia sosiaalisessa mediassa, ja tämä lisäksi vastaajien määrää. Verkossa toteutettava kysely voi olla tavoittamatta sellaisia ihmisiä, jotka eivät vietä aikaa internetissä tai sellaista ei ole käytössä (Vehkalahti 2019, 48), mutta ajattelin, että tässä kyselyssä sellaisten ihmisten määrä on vähäinen, koska tavoitteena oli tavoittaa enimmäkseen ammatissa toimivia laulunopettajia.

Toivoin vastaajia tulevan 10–50 kappaletta. Se oli mielestäni tarpeellinen määrä, mutta isompi määrä olisi ollut vaivalloinen hallita. Vastauksia varsinaiseen lomakkeeseen tuli 16 ihmiseltä. Koekierroksella käyneistä lomakkeista jätiin aineistoon kolmen vastaajan lomakkeet, jotka olivat vakavissaan ja kokonaan täytetty. Mikään kysymys ei heidän kohdallaan tarkastuskierroksen jälkeen tehdyillä muutoksilla muuttunut, joten koin että pystyin käyttämään myös nämä vastaukset. Käytin analyysiin 19 vastausta.

## 5.3 Analyysi

Lomakkeen sulkeutumisen jälkeen vein vastaukset Metropolian elomakkeelta Excel-taulukointiohjelmaan. Jaoin vastaukset kysymyksiin mukaan eri taulukoihin. Tein vastaajien antamien taustatietojen perusteella koonnit vastaajien profiilista.

Aloitin analyysivaiheen tutustumalla vastauksiin ja järjestelemällä vastauksia erilaisiin luokkiin eli koodaamalla (Ruusuvoori, Nikander, Hyvärinen 2010, 10). Käytin kvalitatiivisen tutkimuksen analyysin mukaisesti teemoittelua (Juhila, ei pvm.). Pyrin hakemaan vastauksista yhteneviä teemoja kuhunkin kysymykseen sopivalla tavalla, esimerkiksi etsimällä vastauksista keskenään samanlaisia tai samaan luokkaan kuuluvia ilmaisuja. Muodostin vastauksista tutkimuskysymykseen sopivia teemoja näkemyksistä ja käytännön menetelmistä liittyen yleensä oppijan toimijuuden määrään tai ilmiöiden toistuvuuteen. Näin sain muodostettua vastauksista luokitteluja ja teemoja, joille pystyin luomaan yläkäsitteitä (Ruusuvoori, Nikander, Hyvärinen 2010, 18–19.) Aineistoa oli runsaasti, kävin teemoja ja luokitteluja läpi useaan kertaan vielä työn loppuvaiheessakin varmistaen, että olen ottanut kaikki asiat huomioon niin hyvin kuin pystyin. Mikään yläkäsite ei näillä kerroilla muuttunut, mutta huomasin ottavani sävyjä paremmin huomioon, mitä enemmän minulla oli koko aineistosta muodostunut kuva hallussa verrattuna valitsemaani tietopohjaan. Tämä helpotti ja tarkensi sisällysanalyysiä. (Ruusuvoori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 23–25.)

## 6 Tulokset

### 6.1 Vastaajien profiili

Vastaajat jakautuivat kahteen ikäryhmään, 40–50-vuotta (63 %) ja 30–40-vuotta (37 %). Muut vaihtoehdot olivat alle 30 vuotta, 50–60 vuotta ja yli 60 vuotta. Näihin vaihtoehtoihin ei tullut vastauksia.

Vastaajien pohjakoulutus koostui monipuolisesti eri koulutusasteilta. Isoimman joukon muodosti “Pop-jazz-laulun alempi korkeakoulututkinto” (26 %) ja “Muu ylempi korkeakoulututkinto” (26 %). Muut vastaajat jakautuivat tasaisesti muihin vaihtoehtoihin, jotka olivat Popjazz-laulun ylempi korkeakoulututkinto (11 %), Klassisen laulun alempi korkeakoulututkinto (11 %), Klassisen laulun ylempi korkeakoulututkinto (11 %) ja muu koulutus.

Pedagogiselta koulutukseltaan vastaajat olivat musiikin maistereita (42 %), AMK-pedagogeja (Pop-jazz 32 %, klassinen 11 %), YAMK-pedagogeja (klassinen 11 %) ja loppuilla (5 %) oli muu pedagoginen koulutus.

Vastaushetkellä vastaajat opettivat pääasiallisesti popjazz-laulua yrittäjänä tai kevytyrittäjänä (32 %), popjazz-laulua musiikkioppilaitoksessa (21 %) tai popjazz laulua kansan- tai työväenopistossa. Loput vastaajat jakautuivat ammatilliseen opetukseen ja korkeakoulutasolle. Muu-vastaajissa oli yksittäisiä opettajia erilaisissa tehtävissä. Klassista laulua päätoimenaan opettavia oli vastaajissa selkeä vähemmistö.

Valmistumisen jälkeen laulunopettajan ammatissa enemmistö oli toiminut 11–15 vuotta (47 %). Muut jakautuivat 6–10 vuotta (21 %) 16–20 vuotta (16 %) ja 0–5 vuotta (16 %) ammatissa toimineisiin.

## 6.2 Vastaajien näkemyksiä oppijälähtöisyydestä.

Kysyin opettajien näkemystä oppijälähtöisyyteen pyytämällä heitä määrittelemään, millainen heidän mielestään on oppijälähtöinen opettaja. Tämän kysymyksen kohdalla teemoittelin vastauksia sen mukaan, miten niissä kuvataan toimijan (opettaja tai oppija) aktiivisuutta ja vallan määrää suhteessa opetuksen sisältöihin ja käytäntöihin.

Vastaajien näkemyksistä oppijälähtöisestä opettajasta erottui kaksi päälinjaa. Suurimpana joukkona olivat opettajat, jotka hahmottivat oppijälähtöisen opettajan sellaiseksi, joka ottaa oppijan huomioon yksilönä ja määrittelee opetuksen sisällön ja opetustavan sen kautta.

Opettaja, joka ottaa tavoitteenasettelussa ja tuntisuunnittelussa huomioon opiskelijan yksilönä, ei noudata "samaa kaavaa" kaikille. On kiinnostunut opiskelijan omasta kokemuksesta (musiikin sanoittamisen, kehotuntuman) ensisijaisesti.

Kuuntelee oppilaan toiveita esim mihin asioihin haluaa keskittyä tunneilla, antaa osallistua ohjelmistovalintoihin, antaa itse muodostaa taiteilijuuttaan ja tulkintaansa, esittää avoimia kysymyksiä, laittaa pohtimaan asioita

Toisena päälinjana erottui opetustyyli, missä oppija määrittelee tavoitteensa ja opettaja opettaa sen mukaan. Tämän linjan vastauksissa oli jonkin verran painotuseroja siinä, miten vastaajat painottivat oppijan aktiivisuutta kaikessa, tai painottivat opettajan aktiivista kannustusta itseohjautuvuuteen.

Opettajalla ei ole valmista tietoa siitä, miten tunnin/lukukauden kulku pitäisi mennä tai hän ei asettele tavoitteita toiminnalle

Oppilaan tiedot, taidot, kokemukset ja ajattelu määrittelevät keinoja, joiden kautta oppiminen on sekä mahdollista että miellyttävää ja motivoivaa. Tästä johtuen koen, että opettajan keskeisin tehtävä on "opiskella oppilas", ts. oppia ymmärtämään, mistä lähtökohdista ja millä keinoin oppilasta voidaan osallistaa oppimisprosessiin siten, että hän kokee voivansa osallistua tiedon löytymiseen ja jäsentelyyn, ja näin pystyvänsä vaikuttamaan omaan oppimiseen.

Kysyessäni vastaajilta heidän näkemystään omasta oppijälähtöisyydestään, vastaajat pitivät itseään oppijälähtöisenä opettajana. Suurin osa vastasi olevansa oppijälähtöinen usein (79 %), loput (21 %) vastasivat olevansa oppijälähtöisiä aina.

Teemoittelin tämän kysymyksen tarkentavat vastaukset samoin kuin edellisessä kysymyksessä, eli toimijan aktiivisuuden ja vallan mukaan. Kun vastaajat näin tarkensivat oppijälähtöisyyden määritelmää oman oppijälähtöisyyden kautta, vastauksissa näkyi tarkempia määrittelyjä oppijälähtöiselle opettajalle, kuin edellisen kysymyksen kohdalla.

Ensimmäisessä teemassa opettaja suunnittelee ja toteuttaa opetusta, mutta oppijan huomioiden.

Yritän välttää opetuksessa kaavamaisuutta. Suunnittelen tunnit ja minulla on jokaiselle oppilaalle pitkän tähtäimen suunnitelma mihin suuntaan edetään, mutta yritän olla läsnä ja kuunnella tunneilla oppilasta herkällä korvalla ja sen perusteella muokata tunnin sisältöä niin, että oppilas saa siitä siinä hetkessä eniten hyötyä.

Koska oppilaita on useita, valitsen eri viikoille teemat, jotta muistan käydä asiat kaikkien kanssa läpi. Tämä ei ole kovin yksilöllistä, vaikka tietenkin jokainen oppilas huomioidaan yksilönä. Suunnitelma saattaa kuitenkin yksilöllisesti muuttua kesken tunnin, jos oppilas tarvitsee muuta ohjausta juuri sillä hetkellä.

Pyrin huomioimaan oppilaan tieto- ja taitotason, kiinnostuksen kohteet ja motivaation suunnitellessani opetusta

Toisessa teemassa oppija vaikuttaa enemmän opetukseen kulkuun, tätä pidettiin tärkeänä ja arvostettuna.

Oppilaan tiedot, taidot, kokemukset ja ajattelu määrittelevät keinoja, joiden kautta oppiminen on sekä mahdollista että miellyttävää ja motivoivaa. Tästä johtuen koen, että opettajan keskeisin tehtävä on "opiskella oppilas", ts. oppia ymmärtämään, mistä lähtökohdista ja millä keinoin oppilasta voidaan osallistaa oppimisprosessiin siten, että hän kokee voitavansa osallistua tiedon löytymiseen ja jäsentelyyn, ja näin pystyvänsä vaikuttamaan omaan oppimiseen.

Täsmällisin vastaus kysymykseen olisi useimmiten. Opetan niitä asioita mitä oppija haluaa oppia ja sillä tavalla, jonka kukin oppilas kokee omimaksi tavakseen oppia (tästä keskustellaan yhdessä oppilaan kanssa). Joskus kuitenkin oppilaitoksen OPS sanelee myös vähän sisältöjä. Esimerkiksi tietty määrä asioita pitää olla käytyä läpi, että pääsee perustason opinnoista syventäviin opintoihin, tai oppilas laulaa bändissä biisiä, joka ei ole hänen itsensä valitsema. Toki opiskeltavaa materiaalia yritetään käydä läpi esim. niissä musiikkityyleissä, jotka ovat oppijan mielestä mielekkäitä.

Oppijälähtöisyyden määrään vaikuttaa vastaajien mukaan monet tekijät, näissä näkyi mielestäni myös oppijälähtöisyyden määrittelyn laajeneminen verrattuna edelliseen kysymykseen. Esimerkiksi siinä, että vastaajien mielestä oppijälähtöisen opettajan estetiikka ei saa vaikuttaa oppijan valintoihin.

Toisinaan huomaan että stressaantuneena sulaudun omiin oletuksiini oppilaan tarpeista sen sijaan että hoksaisin asettaa hänet oman prosessinsa ytimeen.

Pyrin opetuksessani oppijälähtöisyyteen, mutta koska oma koulutukseni oli pitkälti opettajälähtöistä, välillä huomaan toisintavani oppimiani malleja.

Koska itsellä on vuosien saatossa muokkautunut opetustyyli ja erikoisosaamisen alueet, niin se ei ole täysin oppijälähtöinen, sillä teen valintoja oman kokemuksen mukaan ja tarjoan ratkaisuja myös sen kautta. Joskus asiakkaiksi tulee oppilaita, jotka haluavat oppia jotain, miten itse laulan tai millaisia laulullisia/musiikillisia ratkaisuja, joten silloin se on sekä että. Oppijälähtöinen ja täysin opettajälähtöinen

### 6.3 Oppijälähtöisten näkemysten ja toimintojen muotoutuminen, arvot ja opetukseen vaikuttavat valtarakenteet.

Teemoittelin taustavaikuttimien vastaukset hakien yhteneviä käsitteitä, kuten koulutus, työ jne. Yleisesti kaikki asiat mainittiin positiivisina vaikuttimina, paitsi mainitessa opettajia, kokemus oli yleensä negatiivinen, mikä käännettiin opiksi siitä, miten ei haluttu omassa työssä toimia.

Vastausten mukaan oppijälähtöisyyden käsityksien muotoutumiseen eniten vaikuttaneet seikat ovat koulutus, käytännön kokemukset, omat oppimiskokemukset, reflektointi ja vertaiskeskustelut. Koulutuksesta mainittiin useasti CVT-koulutus ja hajanaisina mainintoina opettajaopinnot, laulu- ja pedagogiikkaopinnot, valmentajaopinnot, positiivinen pedagogiikka ja lisä/täydennyskoulutus. Lisäksi mainittiin mm. pedagogisen tutkimuksen lukeminen.

Pedagogiset opinnot ja kollegiaalinen tuki on tuonut vahvaa pohjaa. Valmentajaopinnot ovat auttaneet kirkastamaan sitä, mikä on minun roolini oppilaan prosessissa, kun on kysymys vapaan sivistystyön kentästä

Pitkälti CVT-opettajan koulutukseni sekä oppilaitoksemme arvojen ja käytäntöjen pohjalta. Myös vuosikausien käytännön kokemus opettajan työstä on vaikuttanut asiaan.

Työelämäkokemus ja käytännön kokemukset oli toiseksi useimmin mainittu oppijälähtöisyyden muotoutumiseen vaikuttava tekijä.

Vuosien varrella tullut siihen tulokseen, että mitä aktiivisempi oppija, niin sitä nopeammin tulee tuloksia. Opettajan tehtävä on usein opettaa vastuun ottamista eli oppijälähtöisyyttä oppilaille. Että on enemmänkin sivusta huuteleva kannustaja kuin kädestä ohjaaja.

Olen toiminut erilaisissa opettajan tehtävissä yhdeksänkymmentäluvulta asti. Vuosikymmenten aikana on syntynyt ymmärrys erilaisista oppijoista ja kohtaamisen ja läsnäolo merkityksestä. Oppijälähtöisyys on vain lisääntynyt mitä vanhemmaksi olen tullut ja mitä enemmän kokemusta työssä on.

Kokemukset omista opettajista, positiiviset ja negatiiviset, nousivat merkittävien vaikuttimien joukkoon.

Omasta kokemuksesta, jossa opetus ei ollut todellakaan oppijälähtöistä. Osa opettajistani perusti pedagogiikkansa sille, että oppijan täytyi oppia sillä tavalla kuin hän opettaa, ja jos näin ei käy, on oppija lahjaton, tyhmä tai kykenemätön. Oman opetukseni perusta on päinvastainen. Ja kokemus on opettanut, että mitä enemmän oppijälähtöisesti lähestyn opiskelijaa, sitä helpommin pääsemme eteenpäin

Olen pohtinut, millaiset toimet omien opettajieni taholta saivat aikanaan itseni aktivoitumaan oman prosessini etenemiseen. Kamalatkini opettajakokemukset ovat löytäneen merkityksensä kasvussani omantyylliseen opettajuuteen.

Opettajuuden reflektointi ja vertaiskeskustelut mainittiin useampaan kertaan merkittävänä tekijänä.

Omien kokemusten perusteella, lisäkouluttautumalla, pohtimalla hyvin paljon omaa opetusfilosofiaani ja sitä, kuinka se näkyy käytännössä. Opettelen sitä edelleen joka päivä, toisinaan onnistun paremmin ja toisinaan huomaan toimivani filosofiaani vastaan.

Koska arvelin näkemysten oppijälähtöisyydestä olevan samankaltaisia, kysyin myös taustalla vaikuttavista arvoista. Hain tässä pelkästään yhteneviä termejä. Useimmin vastauksissa mainittiin ihmisarvo, tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja toisen kunnioitus. Myös yksilönvapaus sekä oikeus musiikkiin, ilmaisuun ja laulamiseen tuli ilmi monessa vastauksessa.

Opetuksen valta-asemaa koskevassa kysymyksessä, vastauksista kävi ilmi, että vastaajat tiedostavat sen, että opettaja on auktoriteetti, mutta se otetaan huomioon. Sävyeronä voi nähdä, että osassa vastauksista tuli ilmi, että valta-asema pyritään häivyttämään, osassa se hyväksyttiin, mutta pyrittiin toimimaan niin, ettei siitä ole haittaa.

Tiedostan sen, että olen oppilaaseen nähden auktoriteettiasemassa, mutta koetan luoda hyvän ja luottamuksellisen ilmapiirin, jossa oppija uskaltaa keskustella,

olla eri mieltä ja tuoda omia näkemyksiään esille. Uusia asioita tutkitaan yhdessä, ja koen, että tehtäväni on antaa oppijalle työkalut hänen omaan päämääräänsä pääsemiseen, ei kertoa mikä se päämäärä on.

Tiedostan valta-asemani oppilaaseeni nähden ja pyrin häivyttämään sitä. Korostan kaiken ikäisten oppilaideni kanssa sitä, että olemme tasa-arvoisia ja oppilaan näkemykset ovat tärkeitä. En halua olla auktoriteetti, vaan enemmänkin mentori. Oppilaat katsovat väistämättä opettajaa ylöspäin, joten opettajana on tärkeää, ettei käytä valta-asemaa väärin.

Vastauksissa nähtiin vallan lisäksi myös vastuuta, opettajalla nähtiin olevan vastuu tilanteesta monella tavalla.

Itselleni keskeistä on, miten käytän omaa positiotani ja osaamistani luottamuksen rakentamiseksi niin, että oppijalla olisi parhaat mahdolliset mahdollisuudet keskittyä oppimiseen omista lähtökohdista ja intresseistä käsin.

Välillä kerron myös keskustelumielessä omista musiikkimieltymyksistäni oppilaille, joka saattaa vaikuttaa heidän valitsemaansa materiaaliin. Valitsemani kappaleet esimerkiksi alkeistasolla saattavat luoda näennäisen "laulutunneilla laulettavien laulujen" kulttuurin, joka estää oppilasta ehdottamasta sellaisia lauluja, joiden ei usko sopivan laulutunnille.

## 6.4 Oppijalähtöisten käytäntöjen ilmeneminen opetuksessa

Kysyin erilaisista laulutunneilla olevista käytännöistä, kuten materiaalin valinnasta ja erilaisten äänenhallinnan tavoista (äänenväri/soundi/tyyli) ja niihin liittyvistä valinnoista oppijan ja opettajan välillä. Vastaajat vastasivat ensin kysymysten suljettuun osioon viisiportaisella Likertin asteikolla, missä vaihtoehdot olivat aina, usein, joskus, satunnaisesti ja ei koskaan. Teemoittelin kaikki samoin, eli kuka päättää ja otin teemoittelussa huomioon tarkennusten syyt, varsinkin jos siellä oli toistuvia tai erottuvia teemoja.

Kysymykseen "Oppija osallistuu oman opetussisältönsä ja/tai opetussuunnitelman (HOPS) luomiseen ja kehittämiseen?" vastaajista 74 % vastasi kysymykseen vaihtoehdon aina, 21 % vastasi joskus ja 5 % usein. Satunnaisesti ja ei koskaan vaihtoehtoihin ei tullut vastauksia.

Kaikki vastasivat keskustelewansa oppijoiden kanssa heidän päämäärästään ja näitä käytiin läpi opetuksen edetessä. Joissain vastauksissa oppilaitoksen OPS nähtiin vaikuttavan tavoitteisiin, mutta näissäkin vastauksissa oppijan päämäärät olivat yhtä tärkeässä roolissa.

Parista vastauksesta tuli ilmi, että opettaja rohkaisee oppijaa miettimään omaa rooliaan tunneilla niin, että oppija voi kehittää oppimistaan.

Lähtökohtanani ovat aina oppilaan omat tavoitteet ja mielenkiinnon kohteet, joista käsin rakennamme oppimispolkua. En koe hedelmällisenä pakottaa oppilasta harjoittelemaan esim. ohjelmistoa joka ei häntä millään tavalla miellytä tai äänenkäyttötapaa joka häntä ei oletusarvoisesti kiinnosta. Mikäli näille vesille kuitenkin on mentävä, pyrin aina avaamaan syyn ("hyödyttää tavoitteen x saavuttamisessa", "saattaa tulla vastaan myöhemmin" yms.)

Oppijat hakeutuvat tunneille hyvin erilaisista syistä, joten jokaisen kanssa keskustellaan sisällöistä ja tavoitteista ja siitä, miten paljon ohjausta minulta toivotaan. Asiaan myös palataan aika ajoin, ja tarvittaessa tehdään muutoksia tai päivityksiä.

Aloitin lukukauden aina keskustelemalla oppilaan kanssa hänen tavoitteistaan ja toiveistaan. Tämän keskustelun hedelmiin palataan usein lukukauden aikana ja lopussa ja pyrin fasilitoimaan keskusteluita joissa oppilas reflektoi omaa oppimistaan ja rooliaan laulutunneilla.

Kysymykseen "Oppija osallistuu laulettavan ohjelmiston valintaan?" vastaajista 68 % vastasi kysymykseen vaihtoehdon aina ja 32 % usein. Joskus, satunnaisesti ja ei koskaan vaihtoehtoihin ei tullut vastauksia.

Löysin vastauksista kahta eri linjaa. Vastaajat pääpiirteittäin suosivat oppijoiden omia kappale- ja ohjelmistovalintoja. Se nähtiin motivoivana ja kehittävänä.

Tämä on yksi tärkeimmistä asioista. Oppilaan oma materiaalin hankinta. Liittyy niin moneen osa-alueeseen. Tutustuminen uuteen musiikkiin, auttaa määrittelemään laulu/esiintyjäidentiteettiä, löytää inspiraatiota, tunnistaa kehityskohteita ja myös omia vahvuuksia, mahdolliseen esiintymismateriaalin kokoaminen ja yli-päätään tiedonhankinta sekä vastuunkantaminen omasta laulajuudesta. Voin tuoda silloin tällöin jonkun kappaleen ja myös pyynnöstäkin, mutta pääosin vastuu on oppilaalla.

Korkeakouluopiskelijoilta odotetaan kykyä tehdä itse valintoja, joiden mukana tulee myös vastuuta. Opiskelijaa ei kuitenkaan koskaan jätetä yksin, tukea saa ja pitää saada aina tarpeiden mukaan. Vapauteen ja vastuuseen kasvaminen/ohjaaminen on opettajan ja oppilaan välistä yhteistyötä.

Joissain vastauksissa löytyi myös erilaisia ratkaisuja. Oppijan vähäisempi vaikutus ohjelmistoon nähtiin tukevan edistymistä tai ohjelmiston oppijan ulkopuolelta tulemiselle oli muita syitä.

Teen opiskelijoille heidän toiveidensa mukaiset ohjelmistolistat, joista opiskelija saa itse valita mitä laulaa ja/tai laulaa mitä vain listan ulkopuolelta

Riippuu oppilaan iästä, tasosta, kokemuksesta, itseohjautuvuudesta ja temperamentista. Aloittelevien oppilaiden kanssa (sekä lapset että aikuiset) ja ryhmäopetuksessa suuri osa ohjelmistosta tulee aluksi minulta, mutta toiveille on aina jätetty tilaa. Myös yhteistyöprojekteissa muiden instrumenttiopettajien- ja oppilaiden kanssa, ohjelmisto on usein päätetty etukäteen, vaikka erilaisille sovituksille ja ratkaisuille on tilaa.

Joskus on parempi, että opettaja valitsee opeteltavan asian kannalta relevantteja lauluja--> asiat menee nopeemmin eteenpäin

Jotkut toivovat tietyn esim teknisen asian ollessa tavoitteena, että minä valitsen biisit. Silloinkin kuitenkin ehdotan useampia ja oppilas saa itse valita mikä vaikutti itselle "kivoimmalta".

Tuli kuitenkin esille, että esityksiin ja mahdollisiin tasosuorituksiin oppilaat valitsevat esitettävät kappaleet itse melkein kaikissa tapauksissa. Vastausten täydennyksistä kävi ilmi, että opettajat eivät määrää esityskappaleita, mutta esimerkiksi oppilaat voivat itse olla epävarmoja kappalevalinnoista tai jos opettaja kokee kappaleen oppilaalle liian haastavaksi, asiasta yleensä vastausten mukaan keskustellaan.

Kysymykseen "Oppija osallistuu opeteltavien teknisten asioiden tai kokonaisuuksien valintaan?" vastaajista 15 % vastasi kysymykseen vaihtoehdon aina, 68 % usein ja 16 % joskus. Satunnaisesti ja ei koskaan vaihtoehtoihin ei tullut vastauksia.

Näistä vastauksista erottui kaksi linjaa. Jotkut vastaajat antoivat oppilaan päämäärien määrittellä teknistä harjoittelua. Päämäärät voivat olla sen hetkisiä tarpeita ulkoisten seikkojen (keikat, koe-esiintymiset) tai kiinnostusten kohteiden

mukaisia. Tekniset harjoitteet saatettiin valita myös oppijoiden valitsemien kappaleiden herättämien tarpeiden mukaan. Tällöin opettaja saattoi ohjata valintaa oppijan lisäksi.

Tunnin alussa kyselin oppilaan toiveita tunnin suhteen ja sen hetkisiä fiiliksiä sekä onko viime tunnista jäänyt jotakin mielen päälle. Valitsen tekniikkaharjoituksia oppilaan vastausten perusteella. Yleensä annan oppilaan kokeilla vaikkapa kahta samaan asiaan tähtäävää teknistä harjoitusta, joista oppilas saa valita mieleisensä. Mukautan harjoituksia kunkin oppilaan mukaan ja kyselen harjoituksen lomassa oppilaan tunteja ja tarvittaessa muutan harjoitusta. Joskus aktivoitin oppilasta itseään muistelemaan, millaiset asiat häntä ovat auttaneet aiemmin sekä kehoitan oppilasta keksimään itse mielikuvan tai vaikkapa liikkeen, joka auttaa häntä harjoituksia tehdessä.

Tuntien sisältö niin teknisesti, musiikillisesti kuin tulkinnallisesti perustuu oppilaan omiin toiveisiin ja tarpeisiin. Mikäli oppilas valmistelelee esim. koelaulu-esiintymistä tai muuta kokonaisuutta, saatan tehdä ehdotuksia esim. laulun rakenteeseen liittyen, mutta oppilas päättää lopulliset valinnat aina itse.

Osassa vastauksista oppijan nähtiin olevan oman kehityksensä suhteen tasolla, missä opettajan on parempi tehdä enemmän harjoiteltavien teknisten seikkojen valintoja. Nämä tilanteet olivat vastaajien mukaan yleensä sellaisia, missä oppijalla ei ollut tarpeeksi ymmärrystä esimerkiksi teknisten asioiden kokonaiskuvan suhteen, eli missä järjestyksessä asioita kannattaa harjoitella. Joissain tapauksissa opettaja ei nähnyt oppilasta muulla tavoin tarpeeksi kypsäksi harjoittelemaan esimerkiksi kappaleissa vaadittuja tekniikoita, jolloin kappaletta voitiin helpottaa teknisesti sopivammaksi.

Riippuu oppilaan taitotasosta, joskus oppilaan toivomat tekniset asiat ovat liian kaukana oppilaan nykyiseen taitotasoon nähden.

Oppilas saa itse toivoa suunnat ja tavoitteet. Kuitenkin monella ei vielä ole sanastoa asioille tai ymmärrystä siitä mitkä asiat tekniikassa liittyvät yhteen tai mitä pitäisi kehittää, jotta joku toinen asia toimisikin paremmin. Näistä syistä minä opettajana hallitsen ja näen kokonaiskuvan selkeämmin ja yleensä ohjailen teknisten harjoitusten laatua, määrää ja suuntaa. Kuitenkin oppilas saa aina tunteilla esittää toiveensa: tämä asia tuntui toimivan, lisää tätä - tai: tästä en saanut otetta ollenkaan, joten jätetäänkö hautumaan tai kokeillaan jollain muulla tavalla.

Kysymykseen ”Oppija määrittelee, mitä kohtaa kappaleesta työestetään?” vastaajista 11 % vastasi kysymykseen vaihtoehdon aina, 68 % usein, 16 % joskus ja 5 % satunnaisesti. Ei koskaan vaihtoehtoon ei tullut vastauksia.

Vastaukset vaihtelivat tässä jonkin verran suhteessa prosenttien jakautumiseen, mutta löysin kahta päälinjaa. Toiset antoivat oppijan aina päättää tarkasteltavat kohdat kappaleista, ainakin ennen opettajaa ja oppijoita kannustettiin tähän.

Kysyn aina oppilaalta, mitä hän haluaa laulussa työstää ja oppilas valitsee kohdat.

Jos opiskelijalla on jokin kohta, mitä hän haluaa erityisesti työstää sitä työstetään. Poikkeuksena ehkä se, jos hankala paikka halutaan jättää kokonaan välistä, silloin kannustan menemään epämuukavuusalueelle

Pidemmällä olevat opiskelijat tietävät lähes poikkeuksetta itse työstettävät kohdat, toki niiden lisäksi tarjoan muita ajatuksia lisäksi. Alussa olevat opiskelijat harvoin vielä itse tunnistavat kehityskohtia, mutta ohjailevilla kysymyksillä kuten "tuntuiko joku kohta vaivalloiselta laulaa?" usein opiskelija itse keksii kehitettävät kohdat.

Joissain vastauksissa opettaja tarjosi myös erilaisia vaihtoehtoja, liittyen opettajan näkemykseen siitä, mikä voisi viedä oppijaa eteenpäin, mikä asia täytyy oppijan ääniergonomian takia tuoda esille tai oppijan itseohjautuvuuden puutteisiin.

Kysyn aina mikä oppilaan mielestä kappaleessa on haastavaa ja mitä hän haluaisi työstää. Riippuen tilanteesta tai oppilaasta, joskus tietoisesti kiinnitän oppilaan huomion myös johonkin toiseen tekniseen tai tulkinnalliseen asiaan ja ehdotan että tutkimme sitä yhdessä, jotta hänellä on mahdollisuus saada työkaluja ja näkökulmia ja sitten valita minkälaisesta tulkinnasta itse pitää eniten.

Tässä mulla on kehittämisen varaa. Jonkin verran teen omin nokkini oletuksia siitä, mikä kohta oli haastava ja vaatii toistoa. Toisinaan syyllistyn nysväävään hiomiseen, mikä saattaa turhauttaa oppilasta. Tärkeää kuitenkin olisi, että he saavat ensisijaisesti laulaa kokonaisuuksia ja ilmaista tunteita sekä oivaltaa kokemuksen kautta asioita omasta äänenkäytöstään.

Kysymykseen "Oppija osallistuu käsiteltävässä kappaleessa käytettävän soinnin/soundin/äänenväriin valintaan?" vastaajista 53 % vastasi kysymykseen vaihtoehdon aina, 42 % usein ja 5 % joskus. Satunnaisesti ja ei koskaan vaihtoehtoihin ei tullut vastauksia.

Vastaajille oli tärkeää toteuttaa oppijan omaa näkemystä kappaleen äänenväriä/soinnista/soundista. Oppijoiden näkemys ja valta omaan soundiin/sointiin/äänenväriin nähtiin tärkeänä.

Kyseessä on laulajalle henkilökohtainen ja tärkeä valinta. Laulajaa voidaan auttaa eri tavoin tunnistamaan omasta instrumentistaan löytyviä vaihtoehtoja, mutta lopullisen valinnan tulee aina olla laulajan itsensä tekemä.

Mielestäni äänenväritysmykset liittyvät niin oleellisesti yksilölliseen tekstintulkintaan, että aika harvoin valitsen saundeja oppilaan puolesta. Sen sijaan käymme tulkinnallisia asioita paljonkin läpi ja autan oppilasta tekemään omia valintoja. Puutun saundivalintaan lähinnä silloin, jos valittu saundi haittaa oppilaan ääneen toimintaa (esim. ääni ei soi/kanna, haasteet ilman riittävyuden kanssa ymv) mutta silloinkin lähtökohtana on se, miten oppilaan haluama tulkinta toteutetaan.

Se on ilmaisun perusta ja olisi hassua, jos minä valitsisin millä soundilla lauletaan. Toki kerron vaihtoehtoja ja saundeja treenataan ilmaisupohjalta yhdessä.

Työstän näitä oikeastaan aina ilmaisulähtöisesti sekä opiskelijan tunteista käsin.

Pidän tärkeänä, että oppilas saa itse laulaa sellaisella äänellä kuin haluaa. Mikäli teknisesti on korjattavaa, puutun siihen, mutta en halua omien preferenssieni määrittävän, millaisia taiteellisia valintoja oppilaani tekee.

Tässä kuitenkin nähtiin myös poikkeuksia, esimerkiksi opettajan tehdessä päätelmiä oppijan äänelle terveistä äänenkäyttötavoista.

On tärkeää, että oppilas tykkää kuulemastaan, tällöin harjoittelu tehostuu. Joskus tietysti oppilaan ihannesoundi voi olla äänen perusterveydelle haitallisesti tuotettu, tällöin on tärkeää löytää kompromissi optimaalisen äänenkäytön, tyylin ja ihannesoundin välimaastosta

Tässä asiassa johdattelen paljon, sillä sangen useilla aikuisilla on taipumusta takaisuuteen, joka voi olla haitaksi ääniergonomialle. Valtaosan kanssa tulee haetua ääneen vaaleutta, etisyyttä. Laulajien kanssa, jotka tunnistavat ja pystyvät säädellä äänenväriä, voidaan leikitellä sen avulla. Alokkaiden kanssa käytän paljon mielikuvia ja tunneilmaisua, ja kyselen havaintojaan ja myös mielipiteitään soundeista.

Ellei kyseessä ole ohjaamani produktio (esim. musikaali tai tribuuttikonsertti), loppu kädessä oppilas aina valitsee millaisen tulkinnan haluaa itse tehdä. Minun tehtäväni opettajana on tarjota ja tehdä näkyväksi erilaisia vaihtoehtoja.

Joissain tapauksissa opettaja teki enemmän päätöksiä äänenvärin/soinin/soundin suhteen eri syistä.

Riippuu tavoitteista. Koska klassiseen lauluun liittyy tiettyjä traditioita ja ihanteita, esimerkiksi koelauluihin valmistautuessa minun täytyy varmistaa, että oppija on tietoinen näistä odotuksista.

Oppijani eivät osaa hahmottaa vielä tällaisia asioita kappaleissa, koska perustekniikka on alkutekijöissä.

Kysymykseen “Oppija osallistuu oppimisensa arviointiin ja kehittämiseen tuntien puitteissa?” vastaajista 74 % vastasi kysymykseen vaihtoehdon aina ja 26 % usein, 16 % joskus ja 5 % satunnaisesti. Joskus, satunnaisesti ja ei koskaan vaihtoehtoihin ei tullut vastauksia.

Joissain vastauksissa itsearviointia mainittiin harjoitettavan jokaisen harjoituksen jälkeen, joissain oppimista arvioitiin aktiivisimmin pari kertaa vuodessa. Välineinä arviointiin toimi peilaaminen päämääriin ja tavoitteisiin, opettajan kysymykset tai virallisempi kaavake esimerkiksi matriisin muodossa. Joissain oppilaitoksissa on käytössä Wilma, jotkut opettajat luottavat maksavan asiakkaan huomaavan, täytyvätkö hänen omat tarpeensa. Vastauksissa painotettiin itsearvioinnin olevan yksilöllistä ja oppimisprosessi. Haasteena nähtiin joidenkin oppilaiden haluttomuus, tottumattomuus ja kyky arvioida itseään. Mainittiin erityisesti oppijoiden taipumus hakea negatiivisia puolia omasta tekemisestään, eikä esimerkiksi sitä, mikä meni paremmin. Vastauksissa mainittiin, että näitä positiivisia seikkoja pitää opettajan nostaa enemmän esille.

Kannustan havainnoimaan laulamista ja erityisesti löytämään onnistumisia, kun se tuntuu olevan välillä hyvin hankalaa opiskelijalle. Virheet/hankaluudet jokainen hahmottaa.

Riippuu oppilaan iästä ja itseohjautuvuudesta. Oppilas ei aina osaa verbalisoida omaa oppimistaan. Pyrin tällöin antamaan opettajana positiivista palautetta eri osa-alueista, jotta oppilas oppii tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kehityskohteitaan.

Vähemmistöissä vastauksissa vastattiin kysymyksen jälkimmäiseen osaan: “miten oppija osallistuu oman oppimisensa kehittämiseen”. Oppimisen kehittämisen vastausten vähyyys voi johtua kysymyksenasettelusta, kysyin oppimisen arviointia ensin.

Oppilas sanoittaa tunnilla harjoitusten aikana, miten hän toimi, mikä harjoituksessa meni hyvin, mikä työkalu toimi parhaiten, miten hän voi kotona jatkaa harjoittelua jne. Myös useamman tunnin paketin ostajilta kysyn esim. puolesta välissä pakettia päämäärätoiveita tai. miten tunnit ovat siihen saakka sujuneet jne. Keskustelemme myös miten tuntien välinen aika on sujunut, liittyen vaikkapa harjoituksiin, biisien etsimiseen, inspiroiviin musiikkihetkiin jne.

Kysymykseen “Oppija osallistuu suorituksensa arviointiin tasosuorituksen/konsertin palautetilaisuudessa?” vastaajista 84,21 % vastasi kysymykseen vaihtoehdon aina ja 10,53 % usein ja 5,26 % ei koskaan. Joskus ja satunnaisesti vaihtoehtoihin ei tullut vastauksia.

Konserttien ja tasosuoritusten itsearvioinnissa tuli ilmi, että suurin osa painottaa oppijan reflektoinnin olevan tärkein osa tilaisuutta, muutamasta vastauksesta tuli ilmi, että oppilasta ei erityisesti siihen johdatella, mutta siihen annetaan mahdollisuus, jos oppijan reflektointitaidot riittävät. Yksi “en koskaan” vastaus johtui siitä, ettei opettajan oppilaat tehneet tasosuorituksia ja konsertteja ei arvioitu muuten kuin keskustelemalla.

Palauttavan keskustelun tulisi aina olla dialogi, jossa syntyy yhteistä ymmärtämistä ja oppijaa tukevaa tietoa tai sen jäsentämistä. Oppijan kokemukset, ajatukset ja tunteet ovat palautekeskustelun kivijalka, jota ilman palautteella ei ole todellista ja/tai täsmällistä kohdetta.

## 6.5 Vastaajien reflektointia oman oppijälähtöisyyden vahvuuksista ja kehittämiskohteista.

Omassa oppijälähtöisessä opetuksessa kehitettävänä asioina nähtiin oppijakohtaisempien tuntisuunnitelmien tekeminen, oppijakohtaisempien ohjelmistovalintojen ja lämmittelyharjoitusten tekeminen, läksyjen räätälöinti ja kontrolloiminen. Nähtiin myös, että tekniikkaa voisi opettaa enemmän eri tavoin.

Tunteja voisi aina suunnitella entistä yksityiskohtaisemmin sen pohjalta, mitä edellisellä tunnilla on tehty. Käytän saman tyyppisiä lämmittelyjä monien kanssa, nehan voisivat myös ollut täysin henkilökohtaisia jokaiselle.

Voisin valmistella oppitunnit vielä yksilöllisemmin.

hopsityö, pitkät linjat, läksyjen räätälöinti ja kontrolloiminen

Lisäksi vastauksissa tuli ilmi, että joidenkin tilanteiden yhteydessä (kiire, väsymys, oma taiteellinen työ) oppijälähtöisyys kärsii. Tällaisissa tilanteissa opettaja tarjoaa helpommin valmiita vastauksia, eikä anna oppijan löytää omia tutkimisen, kokeilun ja etsimisen kautta, vaan selittää ja laulaa enemmän eteen.

vielä enemmän voisi vielä kaivella ja pistää oppilasta ajattelemaan miten laulaa jotain. Helposti laulaa itse eteen ja oppilas siten pyrkii kopioimaan sitä.

Jos olen väsynyt tai ottanut aikaa omalle taiteelliselle työlle, huomaan olevani alttiimpi tuomaan omat ambitiot opetustilanteeseen.

Kun oppilaat tulevat jatkuvana virtana tunnille, välillä tuntuu, että toistaa samat adiat kaikille. Eli leipiintyminen on silloin vaarana. Apuna voisi olla tauotus, jolloin ehtii nollata aivot tuntien välillä.

Myös tutkinto- ja esiintymistilanteiden järjestäminen nähtiin kehitettävänä asiana, haluttiin järjestää toivottuja tutkintoja ja erilaisia esiintymistilaisuuksia.

Jotkut varmasti haluaisivat tehdä tutkintoja, mutta se ei ole koulussamme mahdollista. En kuitenkaan järjestä tutkintoja erikseen koulun ulkopuolella, eli siihen voisi tietysti seuraavaksi mennä ja se olisi erittäin henkilökohtaista palvelua ja varsin opiskelijälähtöistä.

Haluaisin tarjota opiskelijoille paremmin heidän toiveitaan vastaavia esiintymistilaisuuksia, joihin resurssit eivät nyt riitä.

Yleisesti vastauksissa näkyi enemmän opettajan oman työn lisääminen ja ammattitaidon kasvattaminen ja laajentaminen, mikä on varmasti oppilastakin hyödyttävää. Oppijaa aktivoivien keinojen lisääminen vastauksissa vähemmistöä.

Osallistavia opetusmenetelmiä on runsaasti, näiden avulla voisi monipuolistaa oppijälähtöisyyttä tukevia pedagogisia toimintoja.

Haluaisin oppia herkemmin tulkitsemaan eri temperamentin omaavien opiskelijoiden tuntemuksia, jotka eivät ole välttämättä esimerkiksi tottuneita sanallistamaan omia kokemuksiaan.

Eri miellejärjestelmien huomiointi. Erityyppisten harjoitusten kokeileminen rohkeasti. Tekninen nysväys -> enemmän oppilasta kuunnellen.

Laulutekniikkaa voisi tutkia vielä enemmän oppijan omien havaintojen pohjalta. Vaikka kokeillaan ja treenaillaan asioita yhdessä laulutunnilla, minulla on (ajan säästämiseksi) taipumus alkaa kertomaan miten asiat ovat sen sijaan, että oppia etsisi tietoa itse tai koettaisi miettiä asiaa ensin vaikka omien tuntemustensa pohjalta.

Jos hallitsisin paremmin eri genrejä, pystyisin palvelemaan oppilaita vielä laajemmin

Omassa opetuksessa oppijälähtöisinä vahvuuksina nähtiin oppijoiden kohtaamis- ja kuuntelemistaidot ja yleisesti vuorovaikutus oppilaan kanssa.

Jokaisen yksilön kohtaaminen juuri sellaisena kuin hän on. Ei samoja tuntikaavioita kaikille oppilaille. Henkilökohtainen yhteydenpito niiden kanssa, joille esimerkiksi tekstien sisällön ymmärtäminen tiedotteissa on vaikeaa.

Oppilaan hyväksyvä kohtaaminen, oli hän missä tilassa tahansa.

Aito pyrkimys kommunikaatioon, oppilaan toiveiden ja tarpeiden kuuleminen ja kunnioittaminen, oppilaan oman oppimispolun kunnioittaminen

Oppilasta aktivoivia opetuksen vahvuuksia ei suoraan mainittu, mutta oppilaan aktiivisuutta sallivia piirteitä pidettiin vahvuuksina.

Oikeus päättää mitä opetellaan, oikeus valita opettajansa, vuorovaikutus aktiivista ja molemminsuuntaista.

Oppilas osallistuu ja vaikuttaa aktiivisesti opetuksen sisältöön ja kulkuun, oppilaan mielipiteillä ja tunteilla on väliä.

Itseohjautuvuus - materiaalin hankinnassa, tunneilla käymisen tahti ja estetiikka kaiken suhteen.

Oman oppilaslähtöisyyden vahvuuksina nähtiin myös oppijan laulajuuden ja taiteellisuuden etsintä ja taiteellisten ratkaisujen kunnioittaminen.

Jatkuva keskusteluyhteys ja laulajan tarpeen "koodaaminen", laulajan oman artististen ratkaisujen tukeminen, ohjelmisto- ja estetiikkavalinnat.

Myös reflektointi ja kuuntelutaidot nähtiin vahvuuksina, tämänkaltaisissa vastauksissa näkyi jonkin verran oppijaa aktivoivia käytäntöjä.

palautteenantotekniikat reflektointi akustinen dekodeeraus ja sen palauttaminen oppilaan anatomiaan ja fysiologiaan

Vahvuutena nähtiin useassa vastauksessa ohjelmistovalinnat. Tulkitsin, että vastaajat tarkoittavat tällä sitä, että he osaavat tehdä oppijan suhteen hyviä ohjelmistovalintoja, mutta mietin, että tällä on saatettu tarkoittaa myös sitä, että oppija tekee omat valintansa.

## 6.6 Vastaajien mukaan oppijälähtöisyyttä estäviä tekijöitä

Vastauksista löytyi kolmea pääteemaa: Opettaja, oppilas ja tuntien ulkopuolelta tulevat syyt. Opettajan toiminnasta johtuvat syyt jaoin kahteen; liian vahva opettajälähtöisyys ja oppijälähtöisyyden vaativuus.

Jos opettaja aina valitsee laulettavat kappaleet, valitsee millaista soundia niihin haetaan, valitsee mitä kohtia niissä täytyy työstää.. kaiken kaikkiaan tilanteet, joissa opettaja "liidaa" tuntia, ei kommunikoi eikä varsinkaan kysy. Opettaja tavaltaan ottaa kaiken vastuun eikä oppilas koskaan opi ottamaan vastuuta omasta työskentelystään.

Yleisesti olen ajatellut että kyseessä olisi vyyhti asioita: vanhat traditiot ja asenteet, opettajan omat vahvat musiikilliset näkemykset / makuasiat ja ajatus että estetiikan välittäminen kuuluu osaksi opetusta.

Minun mielestä suurin uhka on tuo leipiintyminen. Jos jumahtaa vain tiettyihin opetustapoihin, lauluharjoituksiin ja kappaleisiin, joita on helppo tehdä, niin oppijälähtöisyys kärsii. Siinä vaiheessa pitäisi muistaa pitää taukoa koko opetuksesta, koska muuten oppilaat alkaa äänestää jaloillaan.

Yleisellä tasolla traditio, jossa opettaja nähdään mestarina ja oppilas kisällinä, behavioristinen pedagogiikka, opettajan omat vahvat makumieltymykset, opettajan epävarmuus ja tarve korostaa omaa auktoriteettiasemaa

riittämätön pedagoginen teoreettinen ymmärrys

Vastuuttaminen ja itseohjautuvuus nähtiin pystyvyyttä, aikaa ja energiaa vaativana toimintana, mitä opettajalla ei aina ole.

Sitten oppijälähtöisyys vaatii välillä opettajalta viitseliäisyyttä ja kärsivällisyyttä sekä vahvuutta haastaa oppilasta ottamaan vastuuta enemmän. On niin helppo ottaa asiat omiin käsiin ja saada nopeammin tuloksia siitä pienestä osa-alueesta. Oppijälähtöisyys on niin kokonaisvaltaista ja kun siinä kohtaa vastustusta, niin luovuttaa. Myös yrittäjänä joissain tekee ratkaisuja niin, että tekee oppilaan puolesta ratkaisuja ja ikään kuin paloittelee sitä vastuun siirtämistä, jotta ei pelota asiakasta pois, jos on sellainen oppilas joka kaipaa kovasti ohjausta tai sitten on niin laiska ettei viitsi ottaa vastuuta.

Opettajantyö uupumus ja väsymys, henkilökohtainen stressi ja haasteet omassa elämässä vaikuttavat siihen miten muita ihmisiä jaksaa kohdata

Ehkä urautuminen ja laiskuus välillä? Helpompi toistaa samaa kaavaa? Vie vähemmän energiaa?

Toisena oppijälähtöisyyttä estävänä teemana vastauksista löytyi oppijan itseohjautuvuuden puutteesta johtuvat syyt. Oppijan tottumisesta erilaiseen opetukseen, oppijan haluttomuus tai kyvyttömyys olla itseohjautuva ja ottaa vastuuta oppimisesta.

Jos opiskelija on hyvin lukossa tai vastaa kaikkeen "en mä oikein tiedä". Ei oikein tiedä miltä äskeinen treeni tuntui, ei oikein tiedä mikä olisi kivaa laulettavaa, ei oikein tiedä mikä musiikki herättäisi tunteita, ei oikein tiedä mistä pitää, jne. Minulla on yksi tällainen opiskelija, ja huomaan että hänelle tulee herkemmin tarjottua ohjelmistoa ja omia ajatuksiani.

Opiskelija kieltäytyy vastaamaan kysymyksiin tai kommunikoidaan millään tavalla; osallistuminen oppimisprosessin kulkuun ei ole joko tuttu tai se tuntuu epämiellyttävältä. Tällainen tilanne ainakin hetkellisesti estää sellaista oppijälähtöisyyttä, jossa opiskelijalla on näkyvästi aktiivinen rooli. Toisaalta, opiskelijälähtöisyys toteutuu tässä niin, että opiskelijalle annetaan hänen mahdollisesti tarvitsemaansa aikaa.

Kaikille oppilaille ei ole yhtä helppoa ohjata omaa oppimistaan tai tietää mitä he haluavat oppia. Mielestäni se, että opettaja pystyy tarpeen tullessa tulla vastaan ja ottaa isompaa roolia opetuksessa on myös oppijälähtöistä.

oppijoiden omat asenteet (oletus siitä että opettaja kaataa heihin tietoa)

Oppilaan halu saada nopeasti tuloksia.

Kolmantena pääteemana ”Oppijälähtöisyyttä estäviä seikkoja” -kysymyksen vastauksissa esiin nousi ulkoapäin tulevat tavoitteet ja rajoitukset. Nämä nähtiin tulevan enimmäkseen oppilaitoksien opetussuunnitelmista ja taloudellisista rajoituksista.

Tietenkin tiukat opetussuunnitelmat tai tiukat tutkinto-ohjelmistovaatimukset ovat olleet aiemmin oppilaslähtöisyyttä rajaavia tekijöitä, ne ovat nykyään joustavampia.

liian (tiukat (?) ) opetussuunnitelmat jotka eivät anna mahdollisuutta yksilöllistämiseen.

Jostain muualta kuin oppilaasta lähtöisin olevat "tulostavoitteet".

Pääasiassa oppilaitoksen resurssit, vaikka meillä on kyllä asiat aika hyvin. Jos ajattelee tosi mustavalkoisesti se, että en tee työtä palkatta. Ainakaan kovin paljon

Ajan ja kompensaaion epäsuhta,

Kyselyssä en erityisesti kysynyt ryhmäopetuksesta, mutta vastauksista kävi ilmi, että ryhmäopetus nähtiin oppijälähtöisyyttä hankaloittavana tekijänä.

AMP-bändeissä ja joutuu jokainen tekemään kompromisseja ja niissä, hahmotusaineissa ja muussa ryhmäopetuksessa meininki on usein opettajavetoisempaa.

Teen paljon ryhmäopetusta, jolloin pelkkä oppijälähtöisyys esim ohjelmiston ja harjoitusten valinnan kannalta on haastavaa.

Ainostaan joissain ryhmäluennoissa ei pysty olla niin opiskelijälähtöinen kuin haluaisi.

## 6.7 Tulosten tarkastelu työn viitekehyksessä

Valitsin tietopohjaan oppijaa aktivoivia, vastuuttavia ja valtauttavia teoreettisia ja pedagogisia näkemyksiä. Kyselyn vastaukset määritelmiin oppijälähtöisyydestä ovat soveltuvilta osin kohtuullisen yhteneväisiä valitsemani tietopohjan kanssa. Tietopohjaan valitsin itseohjautuvuusteorian (Ryan ja Deci 2017), itsesäätelävän oppimisen mallit (Zimmerman 2001), intersektionaalisen feministisen pedagogiikan (Elonheimo ym. 2022) ja kriittisen pedagogiikan (McLaren ja Giroux. 2001).

Vastaajien näkemykset heidän oppijälähtöisyytensä taustalla vaikuttavista arvoista (ks. 6.3) vastaavat melko hyvin Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman (OPS 2017) ja OAJ:n opettajuuden ytimeen asetettuja arvoja (OAJ, ei pvm.). Myös Laulupedagogit ry:n kokoama ”Laulunopettajan eettiset periaatteet” -materiaalissa mainitut arvot näkyivät kyselyn vastauksien kanssa yhtenevinä (Laulupedagogit 2023). Vastauksissa ei erityisesti mainittu sukupuolten tasa-arvoa tai kunnioitusta sukupuolten moninaisuuteen, tämä tuli tosin ilmi koulutuksen tarpeiden vastauksissa.

Kaikki vastaajat vastasivat olevansa oppijälähtöisiä (ks. 6.1, taulukko 5). Kuitenkin on todettu, että opetus ei yleensä ole kovin oppijälähtöistä (mm. Gover, Loukkola ja Peterbauer 2019, 18; López-Íñiguez 2016; López-Íñiguez, 2017, 6;

Weimer 2013, 64–68). Taustoitin mahdollisia syitä tähän kappaleessa 2.2. Tämän kyselyn vastausten perusteella vastaajien näkemykset oppijalähtöisyydestä on samankaltaisia ja vastaajat pyrkivät olemaan näkemystensä mukaisesti oppijalähtöisiä (ks. 6.2). Vastauksissa läpikäydyistä ja mainituista käytännöistä ja niiden oppijalähtöisyydessä laulutunneilla oli jonkin verran vaihtelua.

Vastaajien näkemyksissä (6.2) ja näkemyksissä käytäntöihin (6.4) oppijalähtöisessä opetuksessa tuli ilmi pyrkimys dialogiseen opetustapaan (Huhtinen-Hildén 2018, 6; Freire 2008, 85). Intersektionaalisen feministisen ja kriittisen pedagogiikan näkemys opetuksesta vastavuoroisena tapahtumana ja opettajasta myös oppijana ja tiedon vastaanottajana (Elonheimo ym. 2022, 16–18; McLaren ja Giroux 2001, 73) näkyi mielestäni hyvin vastausten pyrkimyksissä ja näkemyksissä tunnilla vallitsevasta valta-asetelmasta (ks. 6.3). Vastaukset näiltä osin olivat odotetun yhteneväisiä ja vastaavat yleisiä käsityksiä ja valitsemani kirjallisuuden luomaa kuvaa oppijalähtöisyydestä.

Intersektionaalisen feministisen pedagogiikan piirteitä, mihin kuuluu oppimistilanteen valta-asetelman tiedostaminen ja sen haittavaikutuksia minimoiva pedagogiikka, näkyi myös koulutuksen toiveissa. Muunsukupuolisten opettamiseen ja kohtaamiseen ja yleisesti monimuotoiseen vuorovaikutukseen toivottiin myös opettajankoulutukselta oppijalähtöisiä ratkaisukeinoja.

Vastausten perusteella opettajilla on halu tukea oppijoiden sisäistä motivaatiota (Ryan ja Deci 2017, 5; Renwick & Reeve 2012, 2) Itseohjautuvuusteorian mukaisista psykologisista perustarpeista (Ryan ja Deci 2017, 3) ainoastaan yhteenkuuluvuus tuntui mielestäni olevan vastausten perusteella vähemmällä huomiolla. Yksi tapa lisätä yhteenkuuluvuutta laulunopetuksessa voi olla ryhmäopetus ja oppimisryhmät. Näihin kannattaa kirjallisuuden mukaan panostaa juuri niiden oppijalähtöisyyden vuoksi, koska ryhmäopetuksessa ja oppimisryhmissä oppija pääsee peilaamaan omaa tekemistään muihin, vertaisiinsa (Huhtinen-Hildén ja Pitt 2018, 31; Huhtinen-Hildén 2012, 165). Tämä ei toteudu niin hel-

posti yksilötunneilla, eikä ryhmäopetuksen oppijalähtöisiä hyötyjä saa näin toteutettua. Oman kokemukseni mukaan ryhmäopetuksen järjestäminen pedagogisesti mielekkääksi ja tehokkaaksi vaatii opettajalta enemmän ajatustyötä ja valmistelua kuin perinteinen yksilöopetus. Myös oppimisryhmien aktivoiminen ja käyttö vaatii alkuun enemmän fasilitointia ja voi olla varsinkin harrastuspuolella vaikeaa.

Laulutuntien käytäntöjä koskevissa vastauksissa (ks. 5.4) oppijan omat kapale-, tyyli- ja genrevalinnat koettiin myös motivaatiota tukevin, mikä vastaa itseohjautuvuusteorian mukaista ajatusta sisäisen motivaation herättämisestä ja ylläpitämisestä autonomian kautta (mm. Martela ja Jarenko 2016, 56). Vastaajat mainitsivat, että jos oppijalla ei itsellään ole kykyä tai halua valita materiaalia tai genreä, oppijoille annetaan vaihtoehtoja, mistä valita tai käytetään ohjaavia kysymyksiä, kuten mitä haluaisit oppia, joilla ohjataan oppijaa tekemään omia valintoja. Sisäinen motivaatio kehittyy ja pysyy yllä paremmin, kun oppija saa toteuttaa omia kiinnostuksen kohteitaan, ja hänet itsensä otetaan mukaan tavoitteiden ja haasteiden määrittelyyn (Renwick ja Reeve 2012, 2,4–5).

Itseohjautuvuuden puute nähtiin monen kysymyksen vastauksissa hankaloittavan oppijalähtöisiä käytäntöjä. Nämä piirteet oppijoissa voivat olla opittuja ja eitärkoituksellisia, mutta ne saattavat mielestäni johtaa enenevässä määrin opettajalähtöiseen opetukseen. Oppijalähtöisen opetuksen periaatteisiin kuuluu opettaa ja ohjata itseohjautuvuutta, jotta oppija pääsee asettumaan oman oppimisensa keskiöön. Tällöin päästään kiinni moniin sisäistä motivaatiota herättäviin ja ylläpitäviin rakenteisiin, jotka ovat osa oppilasta itseään. Monilla oppijoilla, ikä- ja kehityskaudesta riippumatta voi olla vääristyneitä käsityksiä omasta oppimiskyvystään tai -tavoistaan. Itseohjautuvuus voi vaihdella tilanteesta toiseen ja olla tilanneriippuvaista.

Itseohjautuvuustaidot, vaikeivat ne liitykään välttämättä ikään, ovat tietynlaisen kypsyyden osoitus (Grow 1991, 127). Vaikka aikuinen tulisi laulutunnille jonkun

toisen instrumentin ammattilaisena, ei hän välttämättä osaa tai uskalla olla laulunnilla itseohjautuva. Hänellä saattaa olla niitä taitoja olemassa, mutta niiden sovellustaito lauluopintoihin puuttuu. Opettajan tulisi annostella vastuuttamista sekä ohjata näiden käyttöä oppijan mukaan (Grow 1991). Ikä tai taso (aloittelija – ammattilainen) vaikuttaa vastuun ottamisen määrään, mutta ei kuitenkaan määrittele oppijan itseohjautuvuustaitoa. Lapsi tai nuori voi olla todella itseohjautuva ja taas pitkälle edennyt ammattilainen ei, koska hän ei ole välttämättä koskaan ajatellut itse, mihin suuntaan hän haluaisi edetä tai miten hänen pitäisi kehittää itseään. Opettajan tekemät ohjelmistovalinnat saattavat passivoida oppijaa, varsinkin jos opettaja tekee niitä usein.

Samalla tavalla kuin itseohjautuvuutta voi opettaa oppijaa aktivoimalla, voidaan passivoimalla opettaa itseohjautuvuuden puutetta. Oppijasta voidaan ei-tarkoituksellisestikin valmentaa riippuvainen opettajasta ja hänen opetuksestaan. Riippuvaisuus opettajasta on samalla tavalla opittava ja opetettava asia kuin itseohjautuvuus (Grow 1991, 127.) Jos oppija ei opi luottamaan omaan matkansa, ei hän pääse käyttämään autonomiaansa ja sisäinen motivaatio ei itseohjautuvuusteorian mukaan vahvistu. Missään vastauksessa ei tosin mainittu, että opettaja olisi ainoa materiaalin valitsija.

Valitsemani kirjallisuus pohjan perusteella oppilaalle ohjelmiston valitseminen ei tue oppijälähtöisyyttä, mutta en itse näe, että se lähtökohtaisesti estäisi tehokasta oppimista. Opettajan tekemät ohjelmistovalinnat ovat mielestäni oppijälähtöisiä, jos oppijan kanssa käydään läpi kappaleesta opittavat asiat ja miten niitä voi soveltaa. Tämä opettaa ja tukee oppijan itsesäätelyä (Zimmerman 2002, 69.)

Itseohjautuvuusteorian mukaisesti voidaan mielestäni ajatella, että oppijan kykyä arvioida omaa osaamista ja oppimista parantaa opetustyyli, missä omaa ohjelmistoa, lauluteknisiä asioita ja käytettyjä laulullisia tyyliä pohditaan suhteuttaen niitä oppijan omiin päämääriin ja oppijan tavoittelemiin taitoihin. Jos oppija joutuu arvioimaan omaa laulamistaan suhteessa laulettavaan materiaaliin,

sen perinteisiin ja omaan makuunsa, arvion itse, että hänen analyttinen kuuntelutaitonsa kasvaa ja hän voi oppia paremmin arvioimaan oppimisensa kanalta merkittävää materiaalia ja kehittäviä teknisiä harjoitteita. Tämä ei poista opettajan vastuuta oppimisesta, se vain antaa opettajalle enemmän fasilitoivan roolin. Opettajan tulee edelleen auttaa oppilasta saavuttamaan tavoitteensa ja arvioimaan oppimismenetelmien tehokkuutta suhteessa tavoitteisiin, eli auttaa oppijaa kehittämään itsesätelymenetelmiään.

Pienenä eroavaisuutena laulutuntien käytäntöjen toimintatavoissa tuloksissa voidaan nähdä, että toisin kuin ohjelmiston ja äänenväriin valinnassa, kysymykseen *mitä kohtaa kappaleesta työstetään ja että oppija määrittelee, mitä teknistä asiaa tai kokonaisuutta harjoitellaan*, suurin osa vastaajista ei vastannut aina. Enemmistö vastasi usein, ja jonkin verran tuli joskus ja satunnaisesti -vastauksia. Vastauksissa mainittiin mm. oppijan olevan joskus liian aloittelija tehdäksseen tällaisia valintoja.

Itsesätelymenetelmien reflektointi auttaa myös itseohjautuvuutta oppilaan oppiessa hakemaan ja valitsemaan itseään sekä kiinnostavaa että kehittävää materiaalia (Zimmerman 2002, 69). Opettajan rooli tässä on varsinkin aloittelijoille tärkeä. Joidenkin oppijoiden kohdalla oppimisen keinojen arviointi voi olla ulkoistettu opettajalle, eli oppija odottaa ainoastaan opettajan arvioivan, milloin ja miten harjoiteltava asia toimii. Tällöin hänen itsekuuntelutaitonsa ei kehity eikä hän opi luottamaan omaan arviointikykyynsä. Tämä vaikeuttaa omaa harjoittelua, koska oppilas ei pysty harjoitellessaan luottamaan omaan korvaan ja tuntemukseensa siitä, milloin harjoitus tai kappale menee parempaan suuntaan tai missä kohtaa ja millä tavalla oppimista tapahtuu. Kyselylomakkeeseen saamieni vastausten mukaan opettajan pitäisi nostaa esille niitä asioita, joissa kehitystä tapahtuu ja auttaa oppijaa huomaamaan ja sanoittamaan, miksi ja miten hän näissä onnistui. Muutamissa vastauksissa oppijan oman oppimisen kehittämistä mainittiin, että oppijaa pyydetään esimerkiksi sanoittamaan, mikä harjoitus/työkalu toimi ja miten hän jatkaa harjoittelua kotona. Tämä tukee itseohjautuvuutta, koska oppija oppii huomaamaan, mikä auttaa hänen oppimistaan.

Myös hänen itsesäätelymekanisminsa kehittyvät, kun hän oppii luottamaan omaan makuunsa ja harjoittelutapoihinsa.

Kyselyvastauksissa oppijälähtöisen opetuksen vahvuuksina nähtiin oppijan itseohjautuvuutta tukevia ja valtaa lisääviä piirteitä, mutta esimerkiksi oppimaan oppimista tai oppimisen reflektointia ei juurikaan mainittu. Kehotuntemusten opettaminen ja reflektointi tuli esille parissa vastauksessa oppijan aktiivisuutta lisäävinä keinoina. Itsesäätelyn keinoja, kuten esimerkiksi harjoittelun tai opiskelustrategioiden valinta ja muokkaus, ei vastauksissa mainittu. Voidaan kuitenkin ajatella, että HOPS, läksyjen kontrollointi ja ohjelmistovalinnat auttaa oppijaa ymmärtämään oppimisstrategioitaan, jos niitä pohditaan, kokeillaan ja muokataan yhdessä oppijan kanssa ja oppijaa itseohjautuvuuteen tukien.

Joissain vastauksissa vastaajat näkivät opettajan oman aktiivisuuden ja ammattitaidon edistämisen lisäävän oppijälähtöisyyttä (ks. esimerkiksi 5.6), ja ainoastaan itseohjautuvuuden tai vuorovaikutuksen hankaluudet nähtiin oppijan kannalta oppijälähtöisyyttä estävinä. Vastauksissa mainittiin oppijan tarvitsevan ehkä enemmän aikaa ollakseen itseohjautuva, ja tässä välissä opettaja ottaa aktiivisemmän roolin. Tämä ei ole mielestäni väärin tai huono strategia, mutta kirjallisuuteen nojaten oppijoita tulisi aktivoida kaikissa ikä- ja kehityskausissa itseohjautuvuuteen, eli opettajilla voisi kuluvan ajan lisäksi olla tarjolla enemmän työkaluja oppijan aktivoimiseksi. Keinot ja kohteet lapsille, nuorille ja aikuisille on erilaisia, mutta yhtä tärkeitä. Vaikka ikä ja kypsyys saattavat helpottaa itseohjautuvuutta, se ei ole synnynnäinen piirre eikä kehity itsestään, vaan se on opetettava taito (Zimmerman 2002, 69).

Opettajat käyttivät oppijaa aktivoivia menetelmiä (mm. Hattie 2009, 243–244). Yleisimmin mainitut keinot oppijoiden aktivointiin oli kannustaminen omiin valintoihin, keskustelu ja reflektointi. Näiden tueksi vastaajat kertoivat käyttävänsä asioista eri tavoin kysymistä ja vaihtoehtojen tarjoamista. Näillä keinoilla pyrittiin aktivoimaan oppijoiden omaa ajattelua ja auttamaan heitä sanallistamaan esimerkiksi omia päämääriään. Ohjelmisto, tyyli-, ja tekniikkavalinnoissa käytettiin

myös kuunteluttamista ja vaihtoehtojen antamista, jos oppijalla ei ollut valmiina omia ajatuksia. Tekniikkaharjoituksissa käytettiin eniten sanoittamista, mutta myös aiemmin toimineiden teknisten oppien muistelemista. Vastauksissa tuli vain vähän ilmi harjoittelun ohjaamista. Muutamassa vastauksessa mainittiin, että oppijaa pyydetään sanoittamaan, miten hän oppii ja miten harjoittelee oppimaansa kotona. Koen tämän tavan olevan eniten itsesäätelymallien kanssa linjassa. Tällöin oppija oppii itsesäätelymallien mukaista opiskelustrategioiden variaationia ja luottamaan omaan tuntemukseensa siitä, millä tavoin hän oppii.

Oppijalähtöisen opetuksen hankaluutena tuli ilmi, että opettajan omat piirteet, joko pysyvät tai väliaikaiset, vaikuttavat siihen, minkä verran jaksaa tai pystyy olemaan oppijalähtöinen. Tämä täsmää Weimerin mainitsemaan fasilitoivan roolin hankaluuteen, koska oppilaiden tunnille tuomat yllättävämmät tilanteet ja kontrollin menettäminen ei ole välttämättä helppoa kohdata, ja tilanteen kuormittavuus voi olla liikaa. Samoin Weimerin huomiot oppijoiden vastustuksesta tällaista opetusta kohtaan (Weimer 2012, 71) näkyi vastauksissa oppijalähtöisyyttä estävinä tekijöinä. Vastauksissa ei näkynyt Weimerin kantaa siihen, että kontrolloivasta roolista voi olla hankala päästä irti, koska se on opettajalle miellyttävämpi opetustapa (Weimer 2012, 20).

Tutkinnot ja tutkintotavoitteet tulivat vastaan useassa vastauksessa oppijalähtöisyyttä vähentävä tekijänä, ja niiden puuttumista pidettiin oppijalähtöisenä. Nykyiset OPS-tavoitteet (OPS 2017) eivät kuitenkaan määrittele tarkkoja tutkintotavoitteita, ja näitä voidaankin muokata melkein loputtomiin oppilaan mukaan. Jos opettaja tai oppilaitos kuitenkin noudattaa perinteisiä tutkintomalleja ja pitäytyy tutkinnoissa vain itselleen tutuissa musiikkityyleissä ja tavoissa toteuttaa tutkintoja, ei oppijalähtöisyys mielestäni toteudu. Näin oppija ei myöskään pääse toteuttamaan itseään itselleen läheisten tyylien tai itseilmaisuaan tukevien tyylien parissa. Tällaiset työskentelytavat eivät tue psykologisia perustarpeita ja sisäistä motivaatiota (Ryan ja Deci 2017).

Usean kysymyksen kohdalla vastauksissa mainittiin yksityisen sektorin olevan lähtökohtaisesti oppijälähtöisempi kuin instituutioissa tapahtuva opetus liittyen opetussuunnitelmien laatimiseen, tutkintovaatimukseen ja ohjelmistovalintoihin. Nykyinen taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma on kuitenkin niin vapaa, että kaikille oppilaille tehdään HOPS oppilaan omien päämäärien ja suuntautuneisuuden mukaan. Tähän tulkintaan opetussuunnitelmista ja niitä noudattavista oppilaitoksista vaikuttaa se, mitä vastaaja tarkoittaa oppijälähtöisyydellä ja miten se vaikuttaa opetussuunnitelmiin.

## 6.8 Eettisyys ja luotettavuus

Olen itseni oppijälähtöisenä näkevä laulunopettaja, joka tutkii laulunopettajien oppijälähtöisyyttä. Oma profiilini on iän ja koulutuksen suhteen vastaajien kanssa samanlainen. Nämä ei voi olla vaikuttamatta siihen, mitä tai miten asiaa tutkin, mitä kysymyksiä esitin, miten niitä tulkitsin ja miten tein niistä johtopäätöksiä (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 160). Toisaalta tunnen vastaajien kulttuuria ja käytäntöjä, mikä auttoi muodostamaan kysytyjä kysymyksiä halutulla syvyydellä. Saatoin myös päätyä toistamaan asioita niiden yleisyyden vuoksi enkä ymmärtänyt kyseenalaistaa itsestänselvyyksiä tai totuttuja tapoja (Juvonen 2017, 401–402).

Sisällönanalyysimenetelmät olivat laadullisen tutkimuksen mukaisia. Teemoittelun aineiston sen mukaan, miten se minulle loogisimmin jakautui. Vastaukset olisi voinut teemoitella muillakin tavoilla, jos tutkimuskysymykset olisivat olleet erilaiset tai jos olisin tutkinut asiaa jostain toisesta näkökulmasta eri tietopohjalla. Teemoittelussa myös varmasti näkyy ne asiat, mistä olin itse kiinnostunut (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 142–143).

Tutkimusmenetelmänä kyselylomake toimi omiin tarkoituksiini, mutta lomake vaati vastaajalta enemmän aikaa vaativien avointen kysymysten takia. Haastattelu olisi ollut vastaajalle mahdollisesti kevyempi tutkimusmenetelmä, mutta en

olisi aikataulullisesti kyennyt haastattelemaan ja litteroimaan samaa vastausmäärää. Halusin kuulla mielipiteitä ja kokemuksia isommasta määrästä asioita enemmän kuin määrältä ihmisistä. Lisäksi pohdinnassa haastattelujen ja kyselykavakkeen välillä tuli mielestäni vastaan laulunopettajien pienet piirit ja sen vaikutus haastattelutilanteeseen.

Vastaaja pystyi halutessaan pitämään vastauksensa anonyyminä ja anonymisoin tarvittavissa kohtaa. Epäilin tosin, että jos vastaaja jätti vastauksen kesken ja jätti sähköpostiosoitteensa vastausten jatkamista varten, lomake näytti minulle silloin hänen sähköpostiosoitteensa. Näissä vastauksissa jätin sähköpostiosoitteen huomiotta.

Lomakkeen laajuus, useisiin suljettuihin kysymyksiin tarkentaviin kenttiin pakotettu vastaaminen ja avointen kysymysten määrä vaikutti työn aikatauluun jonkin verran. Vastausten läpikäynti, analysointi ja teemoittelu (joskus useampaan kertaan), johti siihen, että työn valmistuminen viivästyi alkuperäisestä aikataulusta.

Itseohjautuvuuden ja itsesäätelyn keinojen näkymisen vähyys ja osin puuttumisenkin vastauksista johtui osin kysymystenasettelusta ja tutkimustavasta. Olin valmistautunut siihen, että priorisoimalla tutkimustapana kyselyä, en saa kaikkiin kysymyksiin kaikilta vastaajilta tarkennuksia. Olisin voinut muotoilla kysymykset paremmin ja yksityiskohtaisemmin esimerkiksi jakamalla kaksiosaiset kysymykset. Esimerkiksi kysymyksessä, missä kysyttiin oppijan osallistumista oman oppimisensa arviointiin ja kehittämiseen, kysymyksen jälkimmäiseen osaan tuli vähemmän vastauksia. Olisin myös voinut muotoilla kysymykset koskemaan enemmän opetusta (Millaista on oppijalähtöinen opetus?) kuin opettajaa (millainen on oppijalähtöinen opettaja?) ja olisin saanut näin ehkä enemmän käytäntöihin liittyviä vastauksia. Toisaalta nimenomaan näistä vastauksista nousi odottamattomampia vastauksia liittyen ryhmäopetuksen ja opetussuunni-

telmaa noudattavien instituutioiden vähempään oppijälähtöisyyteen. Kysymysten asettelu ja muotoilu puutteet vaikuttivat vastausten tulkittavuuteen merkittävästi, ja näiltä osin kysymysten asettelu ja muotoilu oli epäonnistunutta.

Tulkittaessa vastauksia huomasin törmääväni siihen, että joidenkin vastaajien käyttämien sanojen kohdalla jouduin erityisesti miettimään omaa suhtautumistani vastaukseen. Tähän törmäsin esimerkiksi sanan ”pyrin” kanssa. Mitä pyrkimys johonkin tarkoittaa tekojen tasolle vietynä? Jos vastaaja pyrkii ottamaan jotain huomioon, mikä sävy vastauksessa silloin on? Otin tässä vaiheessa linjan, että luen kaikki vastaukset ilman mitään taka-ajatuksia mahdollisimman neutraalisti niin, ettei se vaikuta tulkintaan. En voi olla täysin varma, onnistuinko toteutuksessa. Huomasin samanlaisen ilmiön joidenkin yhden sanan vastausten kohdalla, niiden tulkitseminen tekojen tasolle oli hankalaa.

Havainnointi tai observointi olisi tutkimustapana tällaiseen tutkimukseen informatiivisin, mutta se olisi vaatinut enemmän aikaa ja/tai pienemmän otannan. Ajattelin myös, että minun läsnäoloni olisi vaikuttanut sekä opettajaan että oppilaaseen tilannetta muokkaavasti. Sofi Merosen maisterin tutkielmassa, missä tapaustutkimuksen menetelminä oli haastattelu ja observointi (Meronen 2016), tutkimuksen kohteena olleet opettajat puhuivat opetuksesta oppijälähtöisenä, mutta opettivat käyttäen opettajälähtöisiä työtapoja, siitä huolimatta vaikka tuntia oli seuraamassa toinen opettaja. Eli sen perusteella toisen opettajan tai tarkkailijan läsnäolo ei vaikuttaisi oppijälähtöisyyteen tai sellaisiin työtapoihin, mitä opettajat pitävät oppijälähtöisinä. Sofi Merosen tutkielman tulokset (Meronen 2016) tukivat myös ajatustani siitä, että oppijälähtöisyydestä puhutaan pedagogien kesken samoin tavoin, mutta käytännöt ja työtavat vaihtelevat. Esimerkiksi kappaleiden, teknisten harjoitusten ja tunnin aiheen valinta tuntuvat Merosen tutkimuksen tuntiseurannassa monesti tulevan opettajalta. Otanta oli siinäkin tutkimuksessa pieni, mutta näiltä osin tukee omaa arviotani.

Valitsemani tietopohja on laajahko, ehkä liian laaja tällaiseen työhön, jotta sen olisi voinut hallita paremmin tällaisessa ajassa. Valinta oli minun ja pidin siitä

tietoisesti kiinni läpi työn. Minua kiinnosti monet asiat työn loppuun asti, enkä halunnut päästää niistä irti. Voin oppia tästä jatkossa.

## 7 Pohdinta

Kyselytutkimusta laulunopettajien oppijalähtöisyydestä ei ole tietojeni mukaan Suomessa tehty. Soveltuvilta osin kyselyn tulokset ovat kuitenkin yhteneväisiä tietopohjan ja edeltävien tutkimusten (mm. Gover ym. 2019, López-Íñiguez 2016; Meronen, 2016; Weimer 2012) kanssa. Opettajilla on samankaltaisia näkemyksiä oppijalähtöisyydestä, ja he haluavat tukea oppijaa omien päämääriensä saavuttamisessa, mutta käytännöissä ja niihin suhtautumisessa on jonkin verran eroja, varsinkin suhtautumisessa aloittelijoihin. Myös itseohjautuvuutta aktivoivien keinojen ja oppimisen itsesäätelyn keinoissa ja määrissä oli nähtävissä vaihtelua. Vertasin näitä tuloksia tarkemmin tietopohjaan kappaleessa 6.7.

Odotukseni oli, että suurin osa vastaisi olevansa oppijalähtöinen opettaja. Enemmistö tällaiseen kyselyyn vastaajista on todennäköisesti miettinyt asiaa ja se koskettaa heitä jollain tavalla. En uskonut, että kyselyyn tarttuisi vastaaja, jota oppijalähtöisyys ei kiinnosta tai joka ei pitäisi itseään ollenkaan oppijalähtöisenä. Tämä näkyi todennäköisesti myös tuloksissa.

Kyselyn perusteella näkemykset oppijalähtöisestä opetuksesta ovat vastaajien keskuudessa samantyyppisiä. Joukossa ei ollut tässä suhteessa suuresti toisistaan poikkeavia vastauksia. Tämä voi johtua mm. vastaajien samantyyppisestä koulutustaustasta, joka oli osin peräisin myös samoista korkeakouluista. Kyselyyn vastanneet olivat 30–50-vuotiaita, eli ovat aktiivisia työelämässä samaan aikaan ja kohdanneet mahdollisesti pedagogisissa keskusteluissa samantyyppisiä aiheita. Voidaan jopa ajatella kulttuurisen samankaltaisuuden vaikuttavan tulosten yhteneväisyyteen, koska vastaajilla oli hyvin samanlaisia arvoja oppijalähtöisten ajatusten taustalla ja he vastasivat koulutuksen ja työn olevan tärkeimpiä oppijalähtöisten ajatusten muokkaajia.

Vastausten perusteella oppijälhtöisissä käytännöissä ja niihin suhtautumisessa on eroja. Itseohjautuvuus nähtiin oppijälhtöisyyttä tukevana piirteenä oppilaassa, mutta itsesäätelyn tai oppimaan oppimisen keinoja mainittiin vähemmän. Näiden keinojen käytön nähtiin vastausten perusteella olevan ikä- tai täsosidonnaisia, eli nuorempien tai aloittelijoiden kohdalle niiden ohjaaminen ei vaikuttanut olevan vaihtoehto. Syvällinen oman oppimisen ymmärtäminen voi olla aloittelijoille vaikeaa, mutta siihen voi kiinnittää huomiota jo aloittelijoiden kohdalla (Zimmerman 2002, 69). Itseohjautuviin ajatusmalleihin totuttelu ja varsinkin laulunopetuksessa oman kehon tuntemuksien sekä auditiiviseen informaation tarkkailu voi alkaa missä ikävaiheessa tai millä tasolla tahansa.

Ymmärrän ohjelmisto- ja laulutyyliä perinteiden ylläpitämisen tarpeen ja perinteiset genre-erot, mutta näiden tuominen laulunopetuksen ytimeen ja pääasiaksi ei ole mielestäni oppijälhtöistä. Olemme tottuneet kuulemaan tietynlaisia sointia tietynlaisissa kappaleissa, mutta luoko tämän narratiivin toistaminen mitään laulutaitteelle hyödyllistä? En sano, etteivätkö opettajien valitsemat kappaleet, tyylit tai tavat laulaa, olisi oppilaalle kehittäviä tai mieluisia, mutta onko se oppijälhtöistä? Ongelmana näen sen, että jos oppijalle tulee kuva, että juuri nämä opettajan valitsemat kappaleet ovat niitä kappaleita, mitkä tekevät hänestä hyvän tai suositun laulajan tai edes hyvän musiikin tuntijan, johdamme häntä harhaan.

Vaikka näkemykset oppijälhtöisyydestä olivat vastaajilla samantyyppisiä, heräsi itselleni kuitenkin ajatuksia. Ryhmäopetusta opetusmuotona ja OPS:a noudattavia oppilaitoksia pidettiin joidenkin vastaajien keskuudessa lähtökohtaisesti vähemmän oppijälhtöisinä, tai vastaajien mielestä oppijälhtöisyys ei voi toteutua sellaisissa olosuhteissa. Tietopohjan mukaan ryhmässä oppiminen on oppijälhtöistä, vaikka siinä käytetään jonkin verran erilaisia oppijälhtöisiä keinoja kuin yksilötunneilla. Se, että OPS:n noudattamista pidettiin ei-oppijälhtöisenä herättää ajatuksen, että näkemykset opetussuunnitelmista ja/tai oppijälhtöisyydestä vaihtelevat opettajien kesken. Nämä ristiriidat vastausten ja tietopohjan

välillä herättivät itselleni kysymyksen siitä, että onko oppijälähtöisyyden näkemyksissä kuitenkin laulunopettajilla isompiakin eroja joissain asioissa, mihin en tällä tutkimuksella päässyt tarkentamaan. Eli näkemykset oppijälähtöisyyteen eivät ehkä kuitenkaan ole niin samanlaisia, kuin opinnäytetyötä aloittaessani ajattelin. Jatkossa oppijälähtöisyyttä määrittelevissä ja siihen liittyvissä tutkimuksissa voisi olla hyvä tarkastella määritelmiä ja mielipiteitä oppijälähtöisyyteen huomioon ottaen opettajien suhtautumisen ryhmäopetukseen ja instituutioiden opetussuunnitelmiin.

Omat ajatukseni oppijälähtöisyydestä muuttuivat työn aikana jonkin verran. Olen pitänyt itseäni myös jollain tavalla oppijälähtöisenä opettajana. Varsinkin CVT-koulutuksen jälkeen olen mielestäni oppijaa aktivoiva ja vastuuttava opettaja. Kehittämistä ajatuksissani ja käytännöissäni kuitenkin löytyy, ja reflektointi on tarpeen. On eri asia kannustaa oppijaa aktiivisuuteen kuin opettaa siihen työkaluja. On myös eri asia pyytää oppijaa refleктоimaan kuin opettaa refleктоimaan, varsinkin eri ikä- ja kehityskausilla. Työn aikana minulle heräsi kiinnostus tutkia enemmän laulunopettajien käsityksiä audiokineesteettisen kuuntelun tai kyvyn käytöstä. Minua kiinnostaa, miten se nähdään osana omia opetusmenetelmiä ja mitä me ajattelemme voivamme laulajan äänestä kuulla suhteessa siihen, mitä laulajan kehossa oikeasti tapahtuu. Arvelen kuitenkin tämän tutkimisen olevan hankalaa sen takia, että ymmärtääkseni edes olemassa olevilla kuvantamismenetelmillä, kuten magneettikuvaus, suurnopeuskamerakuvantaminen, nasoendoskopia ja stroboskopia, on vaikea todentaa kokonaisvaltaisesti, mitä laulajan kehossa oikeasti tapahtuu. Itseäni kiinnostaviksi aiheiksi nousi myös valintojen vaikutus oppimisen mielekkyyteen ja tehokkuuteen laulunopetuksessa sekä laulamisen oppimisen itsesäätelykeinot ja niiden opettaminen ja ohjaaminen.

Opettajan tehtävä on mielestäni oppilaan saattaminen ja rohkaiseminen epämu-kavuusalueelle sekä tehdä epämu-kavuusalueesta turvallisempi ja hallittavampi. Siellä oppilas joutuu kohtaamaan oman keskeneräisyytensä ja ottamaan vastuuta, jos hän haluaa kehittyä. Tämä koskee sekä opetettavaa asiaa että oppi-

mista itseään. Jos ajatellaan oppimisen itsesäätelymallien mukaisesti, tämä reflektiovaihe on kriittinen oppimisen kannalta, jotta oppija voi itse oppia muokkamaan tai vahvistamaan omaa toimintaansa. Harva haluaa kohdata oman keskeneräisyytensä siinä määrin, mitä laulun harjoittelu epämukavuusalueella vaatii. Opettajan lisäksi vertaisryhmien käyttö voisi tässäkin mahdollisesti olla avuksi.

Olen ollut jo pitkään samaa mieltä bell hooksin kanssa siitä, että opetuksen ei tulisi sopeuttaa yhteiskuntaan vaan vapauttaa (hooks, 1994, 9). Samoin olen ajatellut, että laulunopettajan ei tulisi sopeuttaa oppijaa siihen laulajien kaanoniin, mitä laulunopettajat joskus tuntuvat haluavan ylläpitää. Jos toimimme jonkinlaisina portinvartijoina sille, mitä pidetään hyvänä tai arvostettavana laulamisenä, kuplautamme itsemme jonnekin todellisen maailman ulkopuolelle. Kuvittelemalla, että tiedämme, mikä oppijoille on parasta, annamme opittavasta asiasta vain pienen raapaisun. Ottamalla oppilas mukaan opetuksen suunnitteluun ja oman oppimisensa kehittämiseen alusta asti saamme oppilaasta irti enemmän ja laajemmin, kuin vaan jakamalla sitä tietoa, mikä meille on karttunut. Tämä ei tee opettajan kokemuksesta tai sen jakamisesta vähempiarvoista, vaan valjastaa sen paremmin oppijan käyttöön.

## 8 Lähteet

Aura, Maarit, Anna-Maria Laukkanen ja Juha Ojala. 2018. "Laulunopettajien yleisimmin käyttämät laulupedagogiset käsitteet." *Ainedidaktiikka* 2 (2): 38–70. <https://doi.org/10.23988/ad.73222>

Azul, David ja Lal Zimman. 2022. "Innovation in speech-language pathology research and writing: Transdisciplinary theoretical and ethical perspectives on cultural responsiveness." *International Journal of Speech-Language Pathology* 24 (5): 460–471. <https://doi-org.ezproxy.metropo-lia.fi/10.1080/23268263.2022.2042120>

Brookfield, Stephen D. 2017. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. New York, NY: John Wiley & Sons, Incorporated. ProQuest Ebook Central.

Cordova Diana ja Mark Lepper. 1996. "Intrinsic motivation and the process of learning: beneficial effects of contextualization, personalization, and choice." *Journal of Educational Psychology* 88 (4): 715–730. DOI:[10.1037/0022-0663.88.4.715](https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.715)

Edwin, Robert. 2020. "Culture vs. science in voice pedagogy." *Journal of Singing* 77 (1): 81–83. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/culture-vs-science-voice-pedagogy/docview/2451167811/se-2?accountid=11363>

Eerola, Ritva. 2008. Laulajan arviointi – Makuasia vai korvan harjaantuneisuus. *Laulupedagogi 2007–2008*. 1(1): 17–21. Jyväskylä: Kopijyvä Oy [https://laulupedagogit.files.wordpress.com/2019/09/laulupedagogi\\_2007-2008\\_sisus.pdf](https://laulupedagogit.files.wordpress.com/2019/09/laulupedagogi_2007-2008_sisus.pdf)

Elonheimo, Aino-Maija, Sari Miettinen, Hanna Ojala ja Tuija Saresma. 2022. "Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka pähkinänkuoressa - Utopioita, hämmennystä ja uusia alkuja." Teoksessa *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka*, toimittajat Aino-Maija Elonheimo, Sari Miettinen, Hanna Ojala ja Tuija Saresma, 15–23. Tampere: Vastapaino.

Freire, Paulo ja Tuukka Tomperi, toim. 2005 (Alkuperäisteos 1970) *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Gaunt, Helena. 2010. "One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal students" *Psychology of Music* 38 (2) 178–208. DOI:[10.1177/0305735609339467](https://doi.org/10.1177/0305735609339467)

Gaunt, Helena. 2011. "Understanding the One-to-One Relationship in instrumental/vocal Tuition in Higher Education: Comparing Student and Teacher Perceptions." *British Journal of Music Education* 28 (2): 159–179. <https://doi.org/10.1017/S0265051711000052>

Gover, Anna, Tia Loukkola ja Helene Peterbauer. 2019. "Student-centred learning: approaches to quality assurance." European University Association (EUA). [https://eua.eu/downloads/publications/student-centred%20learning\\_approaches%20to%20quality%20assurance%20report.pdf](https://eua.eu/downloads/publications/student-centred%20learning_approaches%20to%20quality%20assurance%20report.pdf)

Grow, Gerald. 1991. "Teaching Learners to be Self-Directed." *Adult Education Quarterly*, 41 (3), 125–149.

Grönfors, Martti ja Hanna Vilkka, toim. 2011. (Alkuperäisteos 1982) *Laadullisen tutkimuksen kenttätutkimusmenetelmät*. Epub.

Hanifi, Riitta ja Miia Huomo. 2020. "Lapsilla on paljon luovia harrastuksia – Tytöt jo lopettaneet, kun pojat aloittavat soittamisen" *Tieto & Trendi*, 5.11.2020. <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2020/lapsilla-on-paljon-luovia-harrastuksia-tytot-jo-lopettaneet-kun-pojat-aloittavat-soittamisen/>

Hattie, John. 2009. *Visible learning: a synthesis of meta-analysis relating to achievement*. New York: Routledge.

hooks, bell. 2007. *Vapauttava kasvatus*. Saarijärvi: Kansanvalistusseura

Huhtinen-Hilden, Laura. 2012. "Kohti sensitiivistä musiikin opettamista. Ammatitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja." Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.

Huhtinen-Hildén, Laura ja Jessica Pitt. 2018. *Taking a Learner-Centred Approach to Music Education – Pedagogical Pathways*. New York: Routledge.

Jordan-Kilkki, Päivi, Eeva Kauppinen ja Eeva Viitasalo-Korolainen. 2013. "Johdanto". Teoksessa *Musiikkipedagogin käsikirja - vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Tampere: Yliopistopaino

Jordan-Kilkki, Päivi, Lassi Pruuki. 2013. "Miten tehdä tilaa kohtaamiselle" Teoksessa *Musiikkipedagogin käsikirja: vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Toimittaneet Päivi Jordan-Kilkki, Eeva Kauppinen ja Eeva Viitasalo-Korolainen, 18–27. Tampere: Yliopistopaino.

Juhila, Kirsi. "Teemoittelu". Teoksessa *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja* toimittanut Jaana Vuori. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus>. Viitattu 10.5.2023

Juvonen, Tuula. 2017. "Sisäpiirihaastattelu". Teoksessa *Tutkimushaastattelun käsikirja*, toimittajat Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander ja Johanna Ruusuvoori, 398–413. Tampere Vastapaino.

Jyrhämä, Riitta. 2004. "Sisällön erittelyn mahdollisuuksia taulukkolaskentaohjelma analysoinnin apuna." Teoksessa *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*, toimittajat Pertti Kansanen ja Kari Uusikylä, 223–239. Juva 2004.

Järvilehto, Lauri. 2018. "Mitä itseohjautuvuus oikeasti tarkoittaa?" *Ajattelun ammattilainen* (blogi) 1.5.2023. <https://ajattelunammattilainen.fi/2018/11/28/mita-itseohjautuvuus-oikeasti-tarκοittaa/>

Kaartinen, Tapani. 2005. "Itsesäätelyvalmiudet musiikin opiskelussa" Väitöskirja, Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-6487-7>

Kallio, Venla. 2021. Miten sukupuoli ja sukupuolistereotyytiat näkyvät musiikkikasvatuksen koulutuksessa? – Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemuksia. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-202106228657>

Kirschner, Paul A., John Sweller ja Richard E. Clark. 2006. "Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching." *Educational Psychologist* 41 (201): 75–127. [doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1)

Kitola, Arja. 2002. "Yhteisöllisyys ja oppimisen muodot – Opettajan työn kehittäminen vapaassa sivistystyössä" Teoksessa *Opettajuus muutoksessa*, toimittajat Pekka Sallila ja Anita Malinen, 123–152. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura, Helsinki.

Kivenmäki, Laura. 2015. "Musiikinopiskelijan ammatillinen kasvu ja motivaatio." Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/97642/gradu07257.pdf?sequence=1>

Kosunen, Marketta. 2001. "Soittavat miehet ja laulavat naiset." Pro Gradu-tutkielma, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2001879157>

Kuula, Arja ja Sanni Tiitinen. 2010. "Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö". teoksessa *Haastattelun analyysi*, toimittajat Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander ja Matti Hyvärinen, 446–460. Tampere Vastapaino.

Käpylä, Tiina. 2022. Musiikkitieteen feminististä pedagogiikkaa kehittämässä - Kokemuksia kahdelta kokeelliselta kurssilta. Teoksessa *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka*, toimittajat Aino-Maija Elonheimo, Sari Miettinen, Hanna Ojala ja Tuija Saresma, 103–107. Tampere: Vastapaino.

Lange, Kaisa. 2002. "Puun ja kuoren välissä - arjen etiikkaa koulussa." Teoksessa *Puheenvuoroja opettajan etiikasta*, koonnut Riitta Sarras, 55–61. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö.

Leotti Lauren. A., Sheena Iyengar ja Kevin N. Ochsner. 2010. "Born to choose: the origins and value of the need for control." *Trends in Cognitive Sciences* 14 (10):457–63. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.08.001>

Latukefu, Lotte ja Irina Verenikina. 2013. "Expanding the Master-Apprentice Model: Tool for Orchestrating Collaboration as a Path to Self-Directed Learning

for Singing Students.” Teoksessa *Collaborative Learning in Higher Music Education*, toimittaja Helena Gaunt ja Heidi Westerlund, 102-109. Burlington: Ashgate.

Laulupedagogit ry 2023. “Laulupedagogin eettiset periaatteet” Luettu 13.5.2023. <https://laulupedagogit.fi/jasenille/eettiset-periaatteet/>

Leppävuori, Mari, Eveliina Lammentausta, Arttu Peuna, Michaela K. Bode, Jari Jokelainen, Juha Ojala ja Miika T. Nieminen. 2021. “Characterizing Vocal Tract Dimensions in the Vocal Modes Using Magnetic Resonance Imaging.” *Journal of voice: official journal of the Voice Foundation*, 35(5), 804.e27–804.e42. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2020.01.015>

Liukkonen, Jarmo ja Timo Jaakkola. 2017 “Suoritusmotivaatio urheilussa” Teoksessa *“Mikä meitä liikuttaa - Motivaatiopsykologian perusteet”*, toimittajat Jan-Erik Nurmi ja Katariina Salmela-Aro. Jyväskylä: PS-kustannus. <https://www.elibrary.com/book/978-952-451-796-6>

Long, Marion. 2013. “Exploring cognitive strategies and collaboration in master class settings” Teoksessa *Collaborative Learning in Higher Music Education*, toimittaja Helena Gaunt ja Heidi Westerlund, 135–149. Burlington: Ashgate.

López-Íñiguez, Guadalupe. 2016.” Analysis of constructive practice in instrumental music education: Case study with an expert cello teacher.” *Teaching and Teacher Education*, 60, 97–107. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.002>

López-Íñiguez, Guadalupe. 2017.” Promoting Constructivist Instrumental Music Education as a Mechanism for Pedagogical Equality. Toolkit for Instrumental Music Teachers in Finland.” ArtsEqual Research Initiative. Doi:10.13140/RG.2.2.21656.08963

Malinen, Anita 2002. “Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta – Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä” Teoksessa *Opettajuus muutoksessa, Aikuiskasvatuksen 43. Vuosikirja*, toimittaneet Pekka Sallila ja Anita Malinen, 63–95. Kansanvalistusseura, Helsinki.

Martela, Frank ja Karoliina Jarenko 2016. *Draivi – Voiko sisäistä motivaatiota johtaa?* Liettua: BALTO Print.

Martela, Frank ja Richard M.Ryan 2016 “The Benefits of Benevolence: Basic Psychological needs, Beneficence and the Enhancement of Well-Being.” *Journal of Personality* 84 (6): 750–764. <https://doi-org.ezproxy.metropo-lia.fi/10.1111/jopy.12215>

Martela, Frank 2021. ”Itseohjautuvuus on yhteisöohjautuvuutta – Ja sen lupaus on suuri” teoksessa *Matkaopas yhteisöohjautuvuuteen*, toimittaja Miriam Gamrasni, 11–38. Haaga-Helion julkaisut 3/2021.

McLaren, Peter ja Henry A. Giroux. 2001. ”Radikaali pedagogiikka kulttuuripoliittikkana – Kritiikin ja antiutopianismin tuolle puolen” Teoksessa *Kriittinen pedagogiikka*, toimittajat Tapio Aittola ja Juha Suoranta. Tampere Vastapaino.

Meronen, Sofi. 2016 Oppijalähtöisyys Sibelius-Akatemian Pop&jazz-laulunopeutuksessa: Tapaustutkimus Kolmesta Opettajasta. Maisterin tutkielma, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2016083023253>

Moisala, Pirkko. 1999. ”Musical Gender in Performance.” *Women & Music* 3: 1. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/musical-gender-performance/docview/223659907/se-2>.

Mullola, Sari. 2013 ”Temperamentti - oppimisen yksilöllinen instrumentti” Teoksessa *Musiikkipedagogin käsikirja: vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopeutuksessa*, toimittajat Jordan-Kilkkki, Päivi., Eeva Kauppinen ja Eeva Viitasalo-Korolainen, 58–86. Tampere: Yliopistopaino.

Murayama, Kou, Madoka Matsumoto, Keise Izuma, Ayaka Sugiura, Richard M. Ryan, Edward L. Deci, Kenji Matsumoto. 2015. ”How Self-Determined Choice Facilitates Performance: A Key Role of the Ventromedial Prefrontal Cortex” *Cerebral Cortex* 25 (5): 1241–1251. <https://doi.org/10.1093/cercor/bht317>

Myers, Jeanette S. 2012. ”Teaching Adult Beginning Singing” *Journal of Singing* 69 (1): 31–37. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/teaching-adult-beginning-singing/docview/1034978604/se-2>.

Niemi, Hannele. 2002. ”Tulevaisuus, nykyisyys ja menneisyys opettajan ammatissa” Teoksessa *Puheenvuoroja opettajan etiikasta*, koonnut Riitta Sarras, 63–72. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö.

Ojala, Hanna, Kristiina Brunila ja Päivi Naskali. 2022. ”Kriittisyys, luovuus, solidaarisuus – Feministinen pedagogiikka 2020-luvun koulutuspolitiikan haastajana.” Teoksessa *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka*, toimittajat Aino-Maija Elonheimo, Sari Miettinen, Hanna Ojala ja Tuija Saresma, 29–38. Tampere: Vastapaino.

Opetusalan ammattijärjestö OAJ ”Opettajan arvot ja eettiset periaatteet”. Luettu 13.5.2023. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>

Opetushallitus 2017. ”Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetus-suunnitelman perusteet 2017” <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/musiikki-taiteen-perusopetuksessa-2017>

Piirto, Jenni, Petri Nokelainen, ja Laura Pylväs. 2022. ”Asiantuntijatyöntekijöiden Kokemuksia Psykologisten Perustarpeiden Täyttymisestä työhyvinvoinnin ja työssäsuoriutumisen näkökulmasta”. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja* 24 (2):28–43. <https://doi.org/10.54329/akakk.120729>.

Panadero, Ernesto. 2017 "A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research." *Frontiers in Psychology* 8:422. doi:10.3389/fpsyg.2017.00422

Patall Erika A., Harris Cooper, JC Robinson. 2008. "The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings." *Psychological Bulletin* 134 (2):270–300. doi: 10.1037/0033-2909.134.2.270.

Puustinen, Minna ja Lea Pulkkinen 2001. "Models of self-regulated learning: A review." *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269–286. <https://doi.org/10.1080/00313830120074206>

Raivio, Jaana 2009. "Klassisesta laulusta pop-jazzlauluun. Populaarimusiikin ammatillisen laulunopetuksen kehittyminen ja muotoutuminen Suomessa." Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylän Yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-200903121103>

Renwick, James M., ja Johnmarshall Reeve. "Supporting Motivation in Music Education." Teoksessa *The Oxford Handbook of Music Education*, toimittajat Gary E. McPherson, and Graham F. Welch 1, Oxford Handbooks. [https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0009\\_update\\_001](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0009_update_001)

Ruusuvuori, Johanna, Pirjo Nikander ja Matti Hyvärinen. 2010. "Haastattelun analyysin vaiheet" teoksessa *Haastattelun analyysi*. Toimittajat Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander ja Matti Hyvärinen, 9–39. Tampere: Vastapaino.

Ryan, Richard M. ja Deci, Edward L. 2017. "Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness." New York: Guilford Publications. ProQuest Ebook Central.

Räsänen, Rauni 1998. "Opettajankoulutuksen eettiset haasteet". Teoksessa *Puheenvuoroja opettajan etiikasta*, koonnut Riitta Sarras, 31–42. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö.

Sarı İhsan, Betül Bayazıt. 2017 "The Relationship Between Perceived Coaching Behaviours, Motivation and Self-Efficacy in Wrestlers." *Journal of Human Kinetics*. 2017;57(1): 239–251. <https://doi.org/10.1515/hukin-2017-0065>

Sinkkonen, Jari. 2013. "Poikien ja tyttöjen musiikki". Teoksessa *Musiikkipedagogin käsikirja: vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Toimittaneet Päivi Jordan-Kilki, Eeva Kauppinen ja Eeva Viitasalo-Korolainen, 48–57. Tampere: Yliopistopaino.

Suoranta, Juha. 2012 "Henry Giroux – Kriittinen tieto, opettajuus ja kasvatus." Teoksessa *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjät*, toimittaja Tapio Aittola, 335–363. Gaudeamus Oy: Helsinki University Press.

Tarvainen, Anne. 2012. "Laulajan ääni ja ilmaisu: Kehollinen lähestymistapa laulajan kuuntelemiseen, esimerkkinä Björk." Väitöskirja, Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8803-0>

Tuomi, Jouni ja Anneli Sarajärvi 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.

Tomperi, Tuukka. 2016. "Johdanto" Teoksessa *Sorrettujen pedagogiikka*. Freire, Paulo ja Tuukka Tomperi, toim. 2008 (Alkuperäisteos 1970) Tampere: Vastapaino.

Vasalampi, Kati. 2017 "Itsemääräämisteoria". Teoksessa "*Mikä meitä liikuttaa- Motivaatiopsykologian perusteet*", toimittajat Jan-Erik Nurmi ja Katariina Salmela-Aro. PS-kustannus Jyväskylä. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-796-6>

Vehkalahti, Kimmo 2019. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsingin Yliopisto. DOI: 10.31885/9789515149817

Vilka, Hanna. 2021. Tutki ja kehitä. PS Kustannus

Ylitapio-Mäntylä, Outi ja Tuija Huuki. 2022. "Varhaisvuosien pisaraohjaus vastuullisessa sukupuoleen ja seksuaalisuuteen kasvattamisessa" Teoksessa *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka*, toimittajat Aino-Maija Elonheimo, Sari Miettinen, Hanna Ojala ja Tuija Saesma, 185–194. Tampere: Vastapaino.

Weimer, Maryellen. 2013. *Learner-centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. Toinen painos. San Francisco: Jossey-Bass

Zarate, Jean M. 2013. "The neural control of singing." *Frontiers in Human Neuroscience* 7:237. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00237>

Zimmerman, Barry J. ja Dale Schunk. 2001. "Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and analysis." Teoksessa *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, toimittajat Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, Barry J. 2002. "Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview." *Theory into Practice* 41 (2): 64. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/becoming-self-regulated-learner-overview/docview/218832636/se-2>.

Zelm, Gerda van. 2013. "Competitors to Colleagues: The Experience of devising a Peer-Learning Environment in a Vocal Department." Teoksessa *Collaborative Learning in Higher Music Education*, toimittajat Helena Gaunt ja Heidi Westerlund, 179–185. Burlington: Ashgate.

# Liitteet

## Liite 1. Kyselylomake

Lomake - Oppijälhtöisyyskysely

<https://ciotihakelmsuopoliia.fi/oihakkccu3597/3iohakkeli>

### Oppijälhtöisyyskysely

Hyvä vastaaja.

Alla oleva kysely on osa Metropolian YAMK -opinnäytetyötäni, missä kartoitan suomalaisten laulunopettajien näkemyksiä oppijälhtöisyydestä ja sen ilmenemistä käytännön työssä. Kysely on anonyymi ellei halua osallistua haastatteluun, jolloin vastauksiesi yhdistämistä nimeesi ei voida estää. Halutessasi osallistua haastatteluun, jätähän yhteystietosi alla olevaan kenttään.

Kysely toteutetaan eLomakkeella, joka on Metropoliasa GDPR-hyväksyty alusta. Vastaukset käsitellään anonyymisti ja ne tallennetaan Metropolian tietoturvasuojatuille palvelimille. Kyselyyn vastaamisesta ei makseta palkkiota. Kaikki kerätty aineisto tuhoetaan asianmukaisesti opinnäytetyön hyväksymisen jälkeen, arviolta loppuvuodesta 2022. Vastaamalla kyselyyn hyväksyt vastautesi käytön tässä opinnäytetyössä. Voit halutessasi tallentaa kyselyn kesken vastaamisen ja jatkaa täyttämistä myöhemmin.

Kiitos vastaamisesta jo etukäteen. Jos lomakkeesta herää kysymyksiä tai kommentteja, otathan yhteyttä: [petra.oksa@metropolia.fi](mailto:petra.oksa@metropolia.fi)

#### Haastatteluun osallistuvien yhteystiedot

Haluan osallistua mahdolliseen haastatteluun vastausteni perusteella. ?

Nimi

Sähköposti

Puhelinnumero

#### Vastaajan perustiedot

1. Ikäsi? \*

2. Pohjakoulutuksesi \*

3. Pedagoginen koulutuksesi \*

OPIMAKS - Oppijän näkökulma

https://www.opimaks.fi/opimaks/2022/opimaks-2022

4. Tämänhetkinen

työnkuvasi: ? \*

--Valitse tästä--

5. Miten kauan olet toiminut  
laulunopettajan ammatissa  
valmistumisen jälkeen? \*

--Valitse tästä--

### Näkemyksesi oppijälähtöisyydestä

6. Millainen on oppijälähtöinen opettaja? Määrittele

lyhyesti: ? \*

7. a) Olen mielestäni oppijälähtöinen opettaja \*

- Aina
- Usein
- Joskus
- Satunnaisesti
- En koskaan

7. b) Täydennä tai perustele:

\*

### Missä määrin sinun pitämilläsi laulutunneilla:

8. a) Oppija osallistuu oman opetussisältönsä ja/tai opetussuunnitelmansa (HOPS) luomiseen ja kehittämiseen? \*

- Aina
- Usein
- Joskus
- Satunnaisesti
- Ei koskaan

8. b) Täydennä tai perustele:

\*

9 a. Oppija osallistuu laulettavan ohjelmiston valintaan? \*

- Aina
- Usein
- Joskus
- Satunnaisesti
- Ei koskaan

9. b) Täydennä tai perustele \*

10. a) Oppija osallistuu opettavien teknisten asioiden tai kokonaisuuksien valintaan? \*

- Aina
- Usein
- Joskus
- Satunnaisesti
- Ei koskaan

10. b) Täydennä tai perustele \*

11. a) Oppija määrittelee, mitä kohtaa kappaleesta työstetään? \*

- Aina
- Usein
- Joskus
- Satunnaisesti
- Ei koskaan

11. b) Täydennä tai perustele \*

12.a) Oppija osallistuu käsiteltävässä kappaleessa käytettävän soinnin/soundin/äänenvärin valintaan? \*

- Aina
- Usein
- Joskus
- Satunnaisesti
- Ei koskaan

12. b) Täydennä ja perustele

\*

13. a) Oppija osallistuu oppimisensa arviointiin ja kehittämiseen tuntien puitteissa? \*

- Aina  
 Usein  
 Joskus  
 Satunnaisesti  
 Ei koskaan

13. b) Täydennä tai perustele

\*

### Oppijan esiintymisistä

14. a) Oppija päättää tasosuorituksissa, konserteissa tms. esiintymisissä laulettu kappaleet? \*

- Aina  
 Usein  
 Joskus  
 Satunnaisesti  
 Ei koskaan

14. b) Täydennä tai perustele

\*

15. a) Oppija osallistuu suorituksensa arviointiin tasosuorituksen/konsertin palautetilaisuudessa? \*

- Aina  
 Usein  
 Joskus  
 Satunnaisesti  
 Ei koskaan

15. b) Täydennä tai perustele

\*

16. a) Jos oppija esiintyy tuntien/oppilaitoksen ulkopuolella...

- Pyrin opettajana vaikuttamaan esitettyjen kappaleiden valintaan.  
 Tarjoan mahdollisuuden harjoitella esityskappaleita tunnilla.  
 Pyrin tekemään taiteellisia valintoja kappaleiden tulkinnasta ja tyylistä.  
 Tarjoan mahdollisuuden reflektoida esiintymistä esimerkiksi tallenteen avulla.

16. b) Täydennä tai perustele

### Avoimet kysymykset

17. Miten olet muodostanut käsityksesi oppijälähtisyydestä? \*

18. Millaiset arvot ohjaavat oppijälähtöistä toimintaasi? \*

19. Mikä opetuksessasi on erityisen oppijälähtöistä? Mainitse 1–3 asiaa. \*

20. Mikä opetuksessasi voisi olla enemmän oppijälähtöistä? Mainitse 1–3 asiaa. \*

21. Mikä mielestäsi estää oppijälähtöisyyden toteutumista? Voit puhua yleisellä tasolla tai kertoa omalta kohdaltasi. \*

22. Miten opettaja - oppilassuhteen valtarakenteet vaikuttavat opetukseesi? \*

23 Minkälaisia taitoja ja osaamista laulunopettajakoulutuksessa pitäisi mielestäsi tarjota liittyen oppijälähtöisyyteen? \*

### Osittainen tallennus

- Tahdon tallentaa täyttämäni tiedot ja jatkaa myöhemmin linkistä, joka lähetetään antamaani osoitteeseen.

Sähköpostiosoite

### Tietojen lähetyks

TALLENNA

Kiitos vastaamisesta.

Jos kyselystä herää kysymyksiä tai kommentteja, otathan yhteyttä: [petra.oksa@metropolia.fi](mailto:petra.oksa@metropolia.fi)