

**TEORIA SOIMAAN**  
**TAPAUSTUTKIMUS MUSIIKIN PERUSTEIDEN**  
**OPETUKSESTA JYVÄSKYLÄN AMMATTIOPISTOSSA**

Tuomas Martikainen  
Maisterintutkielma  
Musiikkikasvatus  
Kevätlukukausi 2017  
Jyväskylän yliopisto

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Humanistinen tiedekunta	<b>Laitos – Department</b> Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
<b>Tekijä – Author</b> Tuomas Martikainen	
<b>Työn nimi – Title</b> Teoria soimaan: Tapaustutkimus musiikin perusteiden opetuksesta Jyväskylän ammattiopistossa	
<b>Oppiaine – Subject</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn laji – Level</b> Pro Gradu
<b>Aika – Month and year</b> Kevätlukukausi 2017	<b>Sivumäärä – Number of pages</b> 62
<b>Tiivistelmä – Abstract</b>	
<p>Tutkin maisterintutkielmassani pop/jazz -musiikin perusteiden opettamiseen ja oppimiseen liittyviä erityispiirteitä. Erityisesti syvennyn afroamerikkalaisen musiikin perusteet (AMP) -menetelmään, jossa integroidaan musiikin teorian opiskelu ja yhtyesoitto. Tarkastelen erilaisia oppimiskäsityksiä ja opetusmenetelmiä kevyen musiikin perusteiden opettamisen näkökulmasta ja pyrin luomaan kokonaiskäsityksen siitä, millaiset asiat edesauttavat musiikin hahmotusaineiden oppimista.</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jonka toteutin keväällä 2017 Jyväskylän ammattiopistossa toimiessani taiteen perusopetuksen pop/jazz -musiikin perusteiden opettajana. Tutkimusta varten suunnittelin kolmen tunnin mittaisen opetuskokonaisuuden, jonka aikana oppilaat saivat erilaisten työmuotojen kautta tutustua duurin moodeihin. Opiskeluun kuului perinteisiä paperitehtäviä, musiikin kuuntelua ja hahmottamista, säveltämistä, yhtyesoittoa sekä improvisointia. Erilaisia työmuotoja käyttämällä oppilaat lähestyivät opetettavaa asiaa useista näkökulmista ja tavoitteena oli saada teoreettinen asia siirrettyä välittömästi käytäntöön. Tutkimusaineistoni keräsin havainnoimalla ja videoimalla oppitunnit sekä keräämällä oppilailta palautekyselyjä tuntien jälkeen.</p> <p>Tutkimuksessani havaitsin, että musiikin perusteiden ilmiöitä opitaan hyvin erilaisilla tavoilla ja erilaiset työmuodot ovat tarpeellisia eri tavoilla oppivien opiskelijoiden huomioimiseksi. Opettajalta vaaditaan musiikillisten taitojen lisäksi monipuolisia ryhmänohjaamisen taitoja. Koen opettajana oppineeni tutkielmaa tehdessäni paljon musiikin perusteiden opettamisesta ja siihen liittyvistä haasteista, joihin tulisi erityisesti kiinnittää huomiota opetusta suunniteltaessa. Toivon työstäni olevan hyötyä myös muille musiikin perusteiden opettajille sekä opetusta suunnitteleville tahoille.</p>	
<b>Asiasanat – Keywords</b> Musiikin perusteet, hahmotusaineet, AMP, teoria, säveltapailu	
<b>Säilytyspaikka – Depository</b>	
<b>Muita tietoja – Additional information</b>	

## Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Mupe ja AMP .....</b>	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>Opetuksen järjestäminen ja opetussuunnitelmat.....</b>	<b>10</b>
3.1	Opetuksen järjestäminen .....	10
3.2	Opetussuunnitelmat .....	11
3.2.1	Oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat .....	12
3.2.2	Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017 .....	14
<b>4</b>	<b>Musiikin perusteiden oppiminen.....</b>	<b>16</b>
4.1	Oppimiskäsitykset .....	16
4.2	Oppimiskäsitykset opetussuunnitelmissa .....	22
4.3	Erilaiset oppimistavat .....	23
4.4	Ryhmän toiminta.....	24
4.5	Opettajan rooli ja asiantuntijuus.....	27
<b>5</b>	<b>Opetusmenetelmät ja työtavat.....</b>	<b>30</b>
5.1	Opetusmateriaalit.....	32
5.2	Yhteisötoiminta .....	33
5.3	Kuunteleminen .....	34
5.4	Teknologia.....	35
5.5	Luova työskentely.....	36
5.6	Motivointi .....	37
<b>6</b>	<b>Tutkimusasetelma.....</b>	<b>39</b>
6.1	Tutkimuskysymykset .....	39
6.2	Tutkimusmenetelmä.....	40
6.2.1	Oppilaiden havainnointi.....	41
6.2.2	Kysely .....	42
6.2.3	Itsereflektio .....	42
6.3	Tutkimusaineisto .....	43
6.3.1	Tutkimusryhmä .....	43
6.3.2	Opetuskokonaisuuden kuvaus .....	44
6.4	Tutkimusaineiston analyysi.....	46
6.5	Tutkimuksen luotettavuus .....	47
6.6	Tutkijan rooli.....	47
<b>7</b>	<b>Tulokset.....</b>	<b>49</b>
7.1	Opetuskokonaisuuden toteuttaminen ja arviointi tunti tunnilta .....	49
7.1.1	Alkukysely .....	49
7.1.2	Ensimmäinen tunti .....	50
7.1.3	Toinen tunti .....	51
7.1.4	Kolmas tunti .....	53
7.2	Opetusjakson pitkittäisarviointi .....	55
7.3	Tulosten luotettavuus .....	57
<b>8</b>	<b>Pohdinta.....</b>	<b>58</b>
	<b>Lähteet.....</b>	<b>61</b>

## 1 JOHDANTO

Musiikin teoria. Säveltapailu. Hahmotusaineet. Musiikin perusteet. Monta eri nimitystä samalle musiikkioppilaitoksissa opetettavalle oppiaineelle ja sisällöille, joiden tarkoituksena ja tavoitteena on tukea musiikkiharrastusta. Nimenomaan *tukea*. Musiikin perusteiden opiskelu saa helposti leiman pakollisena pahana, sillä teorianopiskelun yhteyttä soivaan musiikkiin ja käytäntöön on usein vaikea ymmärtää. Soittotunneilla opiskellaan oman instrumentin hallintaa ja musiikin perusteiden tunneilla musiikin teoriaa, vaikka tosiasiasa molemmissa tulisi opiskella samaa asiaa: musiikkia. Pop/jazz -musiikin perusteiden opetuksessa on alettu integroida yhtyesoittoa ja musiikin hahmotusaineiden opiskelua, millä pyritään kuroma umpeen niiden välistä kuilua ja muovaamaan teorianopiskelua käytännönläheisemmäksi.

Aloitin musiikinopiskelun musiikkiopistossa vasta teini-ikäisenä omaehtoisesti. Havaitsin klassisen musiikin teoriatunneilla käydessäni, että vain harvoja opiskelijoita teorian opiskelu kiinnosti eivätkä useimmat tuntuneet hahmottavan, miksi he tunneilla kävivät. Yritin kevyeen musiikkiin suuntautuneena opiskelijana omatoimisesti yhdistää teoreettisia asioita kuulemaani musiikkiin. Ammattiopinnoissa teorian opiskelu tuntui ajoittain turhauttavalta, sillä en rumpalina sisäistänyt pop/jazz-teorian asioita yhtä nopeasti kuin vaikkapa pianistit ja kitaristit. Vasta Jyväskylän yliopistossa ja Jyväskylän ammattikorkeakoulussa opettajaksi opiskellessani oivalsin, ettei teorian tarvitse tai kuulu olla irrallaan musiikista, vaan se on vain työväline, jolla voi ymmärtää soivaa musiikkia. Musiikin perusteiden didaktiikkaa opiskellessani kiinnostuin musiikin perusteiden opetuksesta ja aloin miettimään, millaisia työtapoja voisi käyttää opetuksen kehittämiseksi ja miten itse voisin kehittyä musiikin perusteiden opettajana.

Toimin lukuvuoden 2016–17 Jyväskylän ammattiopiston taiteen perusopetuksessa pop/jazz-musiikin perusteiden opettajana ja hyödynnän opetuksessani afroamerikkalaisen musiikin perusteet -menetelmää. Aloittelevana opettajan pohdin jatkuvasti, miten musiikin hahmotusaineita on järkevää opettaa ja mikä on oppilaan näkökulmasta mielekästä ja johdonmukaista opetusta. Tutkimukseni kumpuaa siis tarpeistani analysoida omaa

työskentelyäni ja opetuksen laatua. Ovatko käyttämäni menetelmät lainkaan toimivia? Opitaanko tunneilla tärkeitä ja hyödyllisiä asioita? Tänä päivänä musiikkioppilaitokset kilpailevat lukuisten harrastusten kanssa asiakkaista, joten lienee tarpeellista kysyä myös, onko oppilaista mukavaa käydä tunneillani ja kokevatko he opiskelun arvokkaaksi.

Mielestäni musiikin hahmotusaineet ja teorian opiskelu ovat työvälineitä ja apukeinoja itse musiikin oppimiseen ja ymmärtämiseen. On pohdittava, miksi ja miten musiikin hahmotusaineita ylipäättensä opiskellaan. Onko kaikkien oppilaiden tarpeen oppia nuotintukua tai musiikin teoreettisia malleja vai onko tärkeintä elämysten saaminen musiikista yhdessä soittaen? Miten teorian ja säveltapailun opiskelusta voitaisiin tehdä niin mielenkiintoista, että oppilaille syntyisi sisäinen halu ja motivaatio tutkia musiikkia omaehtoisesti ja syvämmällä tasolla? AMP-menetelmä vastaa tähän tarpeeseen, sillä yhteysoittamisesta lähtevä musiikin perusteiden opiskelu yhdistää teoreettiset ilmiöt ja soivan musiikin saumattomasti. Opiskelija voi huomata suosikkikappaletta harjoitellessaan, että siinä esiintyy tunneilla opiskeltuja teoria-asioita tai vastaavasti soveltaa uutta teoreettista mallia suoraan käytäntöön oman soittimensa avulla.

Yhteysoiton ja teoriaopetuksen yhdistäminen luo musiikin perusteiden opetukseen paljon uusia mahdollisuuksia, mutta vaatii myös opettajalta perehtyneisyyttä ja monenlaisia taitoja. Tutkielmassani selvitän, millaisia valmiuksia AMP-mallia hyödyntävältä musiikin perusteiden opettajalta vaaditaan ja minkälaisia erityispiirteitä sen opettamiseen kuuluu. Tutkin myös, miten erilaiset työtavat toimivat ja tukevat oppimista sekä miten ryhmän toiminta vaikuttaa musiikin perusteiden oppimiseen. Tutkielmani pääasiallisena tarkoituksena on oman opettajuuteni ja opetusmenetelmieni kehittäminen, mutta toivon siitä olevan hyötyä myös muille pop/jazz -musiikin perusteiden parissa toimiville opettajille.

## 2 MUPE JA AMP

Musiikin perusteilla tarkoitetaan musiikin hahmotusaineita, joihin ovat perinteisesti kuuluneet musiikin teoria ja säveltapailu. Musiikin perusteiden opiskeluun sisältyy myös musiikin historian opiskelu ja transkriptio. Oppiaineella on ollut useita erilaisia nimityksiä vuosien varrella. Yleisesti arkikielessä puhutaan usein edelleen musiikin teoriasta ja säveltapailusta, jonka lisäksi käytössä ovat olleet nimitykset yhteiset aineet, tukiaineet ja yleiset aineet sekä historiasta puhuttaessa yleinen musiikkitieto, kuten Suomen musiikkioppilaitosten liiton SML:n ohjeistuksista Jurvanen (2005) on listannut. Musiikin perusteet -nimitys vakiintui vuoden 2002 Opetussuunnitelman perusteiden myötä. (Jurvanen 2005, 8.)

Musiikin perusteet -oppiaineella tarkoitetaan yleisiä musiikin eli laulun- ja soitonopiskelua tukevia hahmotusaineita, mutta opetuksen painotus voi olla klassisen musiikin perinteiden mukaista tai kevyeen musiikkiin (pop/jazz-musiikki) painottunutta, oppilaitoksen linjasta ja opettajan suuntautumisesta riippuen. Musiikin perusteet -nimitys ei itsessään ohjaa opetuksen sisältöä mihinkään suuntaan. Opetus järjestetään yleensä ryhmäopetuksena. Kevyen musiikin hahmotusaineiden opetukseen on 2000-luvun aikana yleistynyt käsite afroamerikkalaisen musiikin perusteet, joka on eri muodoissaan ja toteutustavoissaan erityisesti tarkastelun alla tässä tutkielmassa.

Afroamerikkalaisen musiikin perusteet (myöhemmin AMP) on opetusmenetelmä, jossa yhdistyvät yhtyesoiton ja musiikin hahmotusaineiden opiskelu. AMP-metodin kehittäminen alkoi Suomessa 1990-luvun alussa teoriaopettaja Martti Vaarin USA:n vierailun innoittamana. Hän tutustui Los Angeles'ssa Musicians Institute:ssa vieraillessaan rytmimusiikin opiskelun intensiivisiin työmuotoihin, jotka mahdollistivat nopean etenemisen opinnoissa. Vaari kertoi havainnoistaan Kaj Backlundille, joka oli Suomessa kehitellyt yhtyesoiton ja hahmotusaineet yhdistävää opetusmuotoa. Uutta opetusmenetelmää alettiin kehittämään työryhmällä, johon kuuluivat Backlundin ja Vaarin lisäksi Pop & Jazz konservatorion opettajat Mauri Isoaho ja Timo Alakotila. Ensimmäinen AMP-ryhmä koostui Pop & Jazz Konservatorion ensimmäisen vuoden ammattiopiskelijoista lukuvuonna 1992–1993. (Saukko 2011, 5, 11.)

AMP-menetelmä oli alun perin suunniteltu ammattiopiskelijoita varten. Vuosituhannen vaihteessa Veli-Matti Halkosalmi ja Pasi Heikkilä alkoivat suunnitella opetusmallin hyödyntämistä myös musiikin perusopetuksessa, sillä musiikin hahmotusaineiden opiskelu ei tilastojen valossa tuntunut juurikaan kiinnostavan oppilaita. Vuonna 2005 valmistui Halkosalmen ja Heikkilän tuottama musiikin teorian, säveltapailun ja nuottikirjoituksen oppikirja *Tohtori Toonika*, joka on vakiinnuttanut asemansa AMP-opetuksen keskeisimpänä ja oikeastaan myös ainoana oppikirjana. (Saukko 2011, 15.) AMP-menetelmää on vähitellen alettu hyödyntää myös muissa taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa ympäri Suomen, mutta nimitystä AMP ei välttämättä opetussuunnitelmassa aina mainita, vaan voidaan puhua esimerkiksi yhtyesoiton ja musiikin perusteiden integroinnista tai pop/jazz -musiikin perusteista.

Helsingin Pop & Jazz Konservatorion (myöhemmin PJK) perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2013) on kuvailtu AMP-metodia hyödyntävän musiikin perusteiden opetuksen sisältö varsin kattavasti. AMP-mallin opiskeluun kuuluu yleensä viikoittainen teoria- ja yhtyetunti. Opetuksessa yhdistetään musiikin teoria ja yhtyesoittoon liittyvät harjoitukset kokonaisuuksiksi, joissa opiskellaan pop- ja jazz-musiikin teoriaa, säveltapailua, transkriptiota sekä yhtyeessä toimimista ja soittamista. Tarkoituksena on, että teorian opiskelu on sidoksissa käytäntöön ja oppiminen on vuorovaikutuksellista. Ryhmäopetus ja yksilöopetus kulkevat rinta rinnan opetusmallin mahdollistaessa oppilaan yksilöllisen etenemisen. Oppimateriaalina käytetään usein Tohtori Toonika -kirjaa (Heikkilä & Halkosalmi 2008). Pop & Jazz Konservatorion musiikin perusteiden opetukseen kuuluu AMP-tuntien lisäksi perustasolla musiikkitiedon kurssi ja opistotasolla musiikin historian kurssi. (Pop & Jazz Konservatorio 2013, 5.)

Jyväskylän ammattiopiston taiteen perusopetuksen (myöhemmin JAO) opetussuunnitelmassa (2013) ei puhuta suoraan AMP-metodin käyttämisestä musiikin perusteiden opetuksessa, mutta käytännössä pop/jazz-puolen hahmotusaineiden opiskelu nojaa pitkälti AMP-malliin. Erona varsinaiseen AMP-menetelmään on lähinnä se, ettei Tohtori Toonikaa käytetä pääasiallisena opiskelumateriaalina. Opetussuunnitelmassa mainitaan, että musiikin perusteiden opetus järjestetään ”– – soveltuvin osin myös yhtyesoittoon integroituna”. Lisäksi mainitaan, että ”opetuksessa otetaan mahdollisuuksien mukaan huomioon oppilaan opinto-ohjelma ja musiikillinen suuntautuminen”. (Jyväskylän ammattiopisto 2013, 7.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kevyttä musiikkia opiskeleva oppilas suorittaa musiikin perusteiden

opintonsa yhteysoittoon integroituna AMP- menetelmän peruseriaatteita hyödyntävässä opetuksessa. AMP-mallin mukaista opetusta tarjotaan useissa muissakin musiikkioppilaitoksissa ympäri Suomen perinteisemmän musiikin perusteiden opetuksen rinnalla oppilaitoksen linjauksista riippuen.

Uskoisinkin, että tarve AMP-opetukselle lisääntyy tulevaisuudessa kevyestä musiikista kiinnostuneiden oppilaiden keskuudessa. On mahdollista, että oppilaat alkavat vähitellen kyseenalaistaa perinteisen teoriaopetuksen hyödyn omalle soittoharrastukselleen ja alkavat etsiä vaihtoehtoisia tapoja opiskella musiikin hahmotusaineita. AMP-opetuksen etuna voidaan pitää sen käytännölläisyyttä. Sen keskeinen pedagoginen ajatus on, että musiikin teoria ei ole itseisarvo, vaan teorianopiskelun pitäisi aina olla yhteydessä käytäntöön ja pyrkiä tukemaan musiikin soittamisen ja kirjoittamisen taitoja (Saukko 2011, 15.) AMP-metodin avulla oppilas voi myös edetä omaan tahtiinsa, sillä opintoja on suhteellisen helppo mukauttaa henkilökohtaisten tarpeiden mukaisiksi (Saukko 2011, 16.) Siksi esimerkiksi vaikkapa lukioiässä musiikkiopintonsa aloittaneen opiskelijan on mahdollista suorittaa musiikin perusteiden opinnot tiivistetysti muutaman vuoden aikana, jos oppilaan perustaidot musiikin teoriasta ovat riittävällä tasolla.

Aiempiä tutkimuksia AMP-metodista on tehty melko vähän. Antti Saukko (2011) ja Petteri Arvola (2012) ovat Metropolia ammattikorkeakouluun tekemissään opinnäytetöissä ansiokkaasti tarkastelleet AMP-opetuksen mahdollisuuksia. Saukko tutkii työssään AMP-metodin soveltuvuutta musiikin ammattiopiskelijoiden hahmoaineiden opiskeluun, kun taas Arvolan tutkimuksen tarkoituksena on antaa valmiuksia taiteen perusopetuksen parissa työskenteleville AMP-opettajille. Arvolan tutkielmasta on paljon hyötyä etenkin uraansa aloittavalle AMP-opettajalle. Pasi Huttula (2010) on opinnäytetyössään tarkastellut AMP-metodin käyttöä Keravan musiikkiopistossa. Hänen tutkimuksestaan löytyy varsin mielenkiintoisia muistioita AMP-opetuksen parissa työskennelleiden opettajien haastatteluista. Lisäksi musiikin perusteiden opetuksesta on tehty useita opinnäytetöitä, joihin tutustuin tutkielmaa tehdessäni. Sain niistä arvokasta tietoa musiikin perusteiden opetuksen kehittymisestä ja erilaisista näkökulmista musiikin hahmotusaineiden opettamiseen. Ne käsittelevät pääsääntöisesti aikaa, jolloin AMP-malli ei ollut vielä yleistynyt, joten ne eivät aivan vastaa työni aihetta.



Musiikin perusteet on nykyisin varsin monipuolinen ja -muotoinen oppiaine, joka sisältää laajasti erilaisia musiikin hahmottamiseen liittyviä osa-alueita. Olen opettajana kokenut olevani musiikin perusteiden tai teorian opettajan sijaan enemmänkin ”musiikin opettaja”, joka yrittää yhdistää soittotunneilla ja muussa musiikinopiskelussa opittuja taitoja kokonaisuudeksi ja liittää ne soivaan musiikkiin yhtyesoiton harjoittelun yhteydessä. Työnkuvan ollessa monipuolinen tarkastelen tutkielmani teoreettisessa osiossa musiikin oppimista sekä yleisellä tasolla että musiikin perusteiden oppimisen näkökulmasta, sillä ne kulkevat usein käsi kädessä. Musiikin oppimiseen liittyvät teoriat oppimisesta ovat sovellettavissa musiikin perusteiden opiskeluun, koska sen tavoitteena on yksinkertaisesti oppia hahmottamaan musiikkia erilaisilla tavoilla.

### 3 OPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN JA OPETUSSUUNNITELMAT

#### 3.1 Opetuksen järjestäminen

Musiikin perusteiden opetus tapahtuu yleensä taiteen perusopetusta tarjoavan musiikkioppilaitoksen järjestämänä. Tällaisia musiikkioppilaitoksia ovat musiikkiopistot ja konservatoriot. Suomessa toimii Suomen musiikkioppilaitosten liiton (2017) mukaan 96 musiikkioppilaitosta, joista 85 on musiikkiopistoja ja 11 konservatorioita. Niiden tehtävänä on tarjota musiikin ja siihen liittyvien taideaineiden opetusta pääasiallisesti kouluikäisille lapsille ja nuorille.

Musiikkioppilaitokset järjestävät taiteen perusopetusta, josta on säädetty laki (633/1998) ja asetus (813/1998). Kaiken oppilaitoksessa järjestettävän opetuksen täytyy täyttää lain määräämät kriteerit, jotta se voidaan sisällyttää virallisten hallinnollisten elimien hyväksymään opetussuunnitelmaan (Uusikylä & Atjonen 2005, 50).

”Taiteen perusopetus on tavoitteellista tasolta toiselle etenevää ensisijaisesti lapsille ja nuorille järjestettävää eri taiteenalojen opetusta, joka samalla antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen.

Taiteen perusopetuksen yhteydessä voidaan järjestää myös muuta taiteen edistämiseen liittyvää toimintaa.” (Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998, 1 §.)

Taiteen perusopetuksesta säädetyn asetuksen 813/1998 mukaan taiteen perusopetus on jaettu kahteen oppimäärään, *laajaan* ja *yleiseen*. Laajan oppimäärän opinnot (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, myöhemmin TOPSL) tarjoavat mahdollisuuden pitkäjänteiseen musiikin opiskeluun ja antavat valmiudet ammattiopintoihin hakeutumiseen. Ne sisältävät laskennallisesti 1300 opetustuntia. Laaja oppimäärä muodostuu *musiikin perustasosta* ja *musiikkiopistotasosta*. Perustasolla instrumenttiopetukselle ja yhteissoitolle on varattu 280 tuntia ja musiikin perusteille 280 tuntia. Musiikkiopistotasolla soittotunteja tarjotaan 390 tuntia ja musiikin perusteita 245 tuntia. Laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet on vahvistettu vuonna 2002. (TOPSL 2002.) Yleisen oppimäärän opintojen tavoitteet (Taiteen perusopetuksen yleisen

oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005, myöhemmin TOPSY) muodostuvat yleensä oppilaan omien tavoitteiden pohjalta ja sisältävät laskennallisesti 500 opetustuntia. Yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet musiikille on vahvistettu vuonna 2005. (TOPSY 2005.) Musiikin perusteiden opetus sisältyy molempien oppimäärien opintoihin. Sekä laajan että yleisen oppimäärän mukaista opetusta järjestetään taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa. Tässä tutkimuksessa oppilaitoksena on Jyväskylän ammattiopiston taiteen perusopetus.

### **3.2 Opetussuunnitelmat**

Opetushallitus määrittelee taiteen perusopetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt opetussuunnitelman perusteissa. Musiikkioppilaitoksella tulee olla oma opetussuunnitelma, joka sekä noudattaa että täsmentää ja täydentää opetussuunnitelman perusteita (TOPSY 2005). Käytännössä oppilaitoksilla on melko vapaat mahdollisuudet opetuksen järjestämiseen, sillä opetussuunnitelman perusteet eivät määrittele kovinkaan tiukkoja raameja. Opetussuunnitelma on kuitenkin oppilaitoksen tärkein työkalu opetustyön kehittämisessä (TOPSL 2002). Viimeisin taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelma on vuodelta 2005 ja taiteen perusopetuksen musiikin laajaa oppimäärää koskevan opetussuunnitelman opetushallitus vahvisti vuonna 2002. Opetushallitus on aloittanut taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien uudistamisen. Opetussuunnitelman perusteet pyritään päättämään vuonna 2017 ja ottamaan käyttöön vuoden 2018 aikana. (Luonnos Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteista 2017.)

Sekä yleisen että laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet ovat musiikin perusteiden osalta varsin suurpiirteiset ja antavat koulutuksen järjestäjälle paljon vaihtoehtoja opetuksen toteuttamiseen. Oppilaitoksille jätetty vapaus opetuksen järjestämiseen on Suomen musiikkioppilaitosten liitos SML:n toiminnanjohtaja Timo Klemettisen mielestä hyvä asia. Hän huomauttaakin, että uuden opetussuunnitelman kohdalla yksi tärkeimmistä kysymyksistä on sen ohjeistuksen tarkkuus. (Klemettinen 2017.) Opetussuunnitelmat eivät ole aina antaneet opettajille ja oppilaitoksille yhtä paljon vapauksia opetuksen järjestämiseen. Musiikkioppilaitosten opetus on perinteisesti erotellut instrumenttiopetuksen ja hahmotusaineet ja niissä on sovellettu myös erilaista pedagogiikkaa. Ajattelumaailma musiikkioppilaitoksissa alkoi muuttua 2000-luvun taitteessa kohti yhteistä

musiikkipedagogista tehtävää erillisten soitin- ja ainekohtaisten pedagogiikoiden sijaan. Merkittävä käänne tapahtui vuonna 2002, kun musiikki liitettiin osaksi kaikki eri taidealat kattavaa taiteen perusopetusta. Vuoden 2002 opetussuunnitelmassa painopiste kääntyi musiikin opetuksen kasvatuksellisiin ja kulttuurisiin tekijöihin. Samalla oppiainekohtaiset sisällöt ja tavoitteet määriteltiin aiempaa väljemmin kannustaen oppiaineiden integrointiin ja yhteismusisointiin. Myös Suomen musiikkioppilaitosten liiton ohjeet muuttuivat käytännön musisointia painottavaan suuntaan. Tämä muutos on monipuolistanut musiikin perusteiden opetuksen työtapoja. (Ilomäki & Holkkola 2013, 206–207.) Uusi, vuonna 2018 käyttöön otettava opetussuunnitelma jatkaa luonnosten perusteella samalla linjalla, joten opetussuunnitelmat antavat enemmänkin suurpiirteiset linjat opetukselle ja pedagogiikalle kuin täsmällisiä ohjeita opetuksen järjestämiseen.

### **3.2.1 Oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat**

Vaikka oppilaitoksille on opetussuunnitelman perusteiden puolesta annettu vain karkeat suuntaviivat, eivät useimmat oppilaitokset omissa opetussuunnitelmissaan tuo kovinkaan konkreettisia lisäyksiä sen sisältöihin tai tavoitteisiin. Tässä luvussa vertailen Jyväskylän ammattiopiston (JAO), Helsingin Pop & Jazz konservatorion (PJK) ja Espoon musiikkiopiston pop/jazz-linja Ebelin (Ebeli) opetussuunnitelmien musiikin perusteita koskevia osioita.

JAO:n opetussuunnitelmassa (2013) mainitaan, että musiikin perusteiden opetus etenee rinnakkain instrumenttiopetuksen kanssa ja on integroitu mahdollisuuksien mukaan yhteysoittoon. Lisäksi mainitaan, että ”opetuksessa käytetään erilaisia pedagogisia keinovaroja ja aihealueiden ryhmittelyä sekä projekti- ja periodimuotoista työskentelyä” sekä ”opetuksessa otetaan mahdollisuuksien mukaan huomioon oppilaan opinto-ohjelma ja musiikillinen suuntautuminen”. (Jyväskylän ammattiopisto 2013, 7–9.) Käytännössä tämä toteutuu niin, että oppilas voi osallistua valintansa ja oppilaan kanssa tehtävän arvioinnin mukaan yhteysoiton sisältävään pop/jazz-musiikin perusteiden tai klassisen musiikin perusteiden opetukseen. Opetussuunnitelma on melko suurpiirteinen eikä esimerkiksi musiikin perusteiden tavoitteissa ole tarkennuksia opetussuunnitelman perusteisiin. Oppilaitoksen opetussuunnitelma antaakin opettajalle tilaa suunnitella opetusta valitsemallaan tavalla. Tämä on mielestäni hyvä lähtökohta, sillä kokemusteni mukaan musiikin perusteita

voi opettaa erilaisia työtapoja ja opetustyyplejä käyttäen ja yhtä oikeaa tapaa tuskin on olemassakaan.

PJK antaa konkreettisen esimerkin mupe-opiskelusta. Sen opetussuunnitelmassa (2013) painotetaan AMP-muotoista opetusta ja kerrotaan tyypillisen AMP-tunnin kulusta: ”– Ryhmä oppilaita siirtyy teoreettisia asioita tarkastelevan opetustunnin jälkeen käytännön yhteysharjoitukseen saman opettajan johdolla. Opetusmenetelmällä pyritään vuorovaikutukselliseen ja tilannesidonnaiseen musiikin teorian ja käytännön oppimiseen.” Myös Tohtori Toonikan käyttö opetusmateriaalina on mainittu erikseen. Musiikin perusteiden tavoitteissa on eritelty pop/jazz-musiikille tyypillisiä ilmiöitä, jotka oppilaan tulisi perus- ja opistotasot suorittuaan hallita. (Pop & Jazz Konservatorio 2014, 3–5.) Opettajalle on opetussuunnitelman puolesta jätetty vapaudet oman opetuksen suunnitteluun ja myös opiskeltavat sisällöt on esitelty suurin linjoin.

Espoon musiikkiopiston pop/jazz-musiikin linja Ebeli ei mainitse opetussuunnitelmassaan (2014) AMP-mallia musiikin perusteiden opetuksen yhteydessä, mutta määrittelee teoriaopetuksen sisällöt varsin tarkasti. Keskeisenä toiminta-ajatuksena esitelty ”soittamaan oppii soittamalla” toteutuu myös musiikin perusteiden opetuksessa, sillä se on yhdistetty käytännön soittamiseen. Tarkoituksena on hahmottaa musiikki kokonaisuutena eikä irrallisina yksikköinä. Teoriaopetus on integroitu instrumentti- ja yhtyesoitto-opintoihin, mutta teoriaa voi opiskella myös erillisessä ryhmässä. (Espoon musiikkiopiston pop/jazzlinja Ebeli 2014.) Opetussuunnitelma määrittelee opiskeltavat sisällöt melko tarkasti, mutta jättää esimerkiksi työtavat opettajan päätettäväksi.

Yleistä oppilaitosten opetussuunnitelmissa vaikuttaa olevan se, etteivät ne anna opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen rajoittavia tai liian tiukkoja raameja, vaan jättävät opettajalle runsaat vapaudet. Mielestäni on hyvä, etteivät opetussuunnitelmat ohjaa opetusta liikaa, mutta niistä kuitenkin tarvittaessa saa tukea ja suuntaviivoja opetuksen toteuttamiseen. Merkille pantavaa on se, että AMP-opetukseen ei ole olemassa varsinaista opetussuunnitelmaa. Käytännössä opettajaa ohjaavana ja tukevana materiaalina käytetään yleisesti Pasi Heikkilän ja Veli-Matti Halkosalmen teosta Tohtori Toonika (2005). Musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa suositellaan musiikin perusteiden opetuksen integrointia yhteissoittoon, mikä tukee AMP-opetuksen peruseriaatetta (TOPSL 2002, 17). Oppilaitosten opetussuunnitelmissa mainitaan usein käytännön muusikkouden kehittäminen ja tukeminen

muun muassa esiintymisten ja erilaisten projektien muodossa. Onkin positiivista, että näitä asioita on korostettu myös uudessa, vuonna 2018 käyttöön otettavassa opetussuunnitelmassa.

### **3.2.2 Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017**

Opetushallitus uudistaa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja tavoitteena on ottaa uudet opetussuunnitelmat käyttöön vuoden 2018 aikana. Mielestäni opetussuunnitelman uudistaminen on musiikin perusteiden opetuksen kannalta otollinen. Musiikkioppilaitokset elävät eräänlaista murroksen kautta monestakin syystä. Ne ovat kilpailutilanteessa muiden harrastuksien kanssa, sillä monella opiskelijalla on useita harrastuksia musiikin lisäksi. Musiikki ei välttämättä ole niistä tärkein, vaan yksi muiden joukossa, eivätkä oppilaan tähtäimessä ole musiikin ammattiopinnot. Sotien jälkeisessä Suomessa musiikin ammattilaisista oli pulaa ja musiikkikasvatuksen tärkein tehtävä oli ammattimuusikoiden ja musiikinopettajien kouluttaminen. Tilanne on muuttunut ja nykyisin ammattilaisten kouluttamista tärkeämpää on lasten ja nuorten hyvän musiikkisuhteen luominen ja persoonallisuuden kasvun tukeminen. (Edu.fi 2017.) Hiljalleen muuttuneet musiikin harrastamisen merkitykset ja muodot otettava myös uudessa opetussuunnitelmassa huomioon. Musiikin perusteita opetettaessa ei voida ajatella kaikista opiskelijoista tulevan musiikkialan ammattilaisia. On siis tärkeää pohtia, mitä asioita on tarpeellista ja järkevää opettaa, tarvitseeko kaikkien osata musiikin teoriaa ja miten jokaiselle opiskelijalle saataisiin tarttumapinta ja käsitys siitä, miksi musiikin perusteita opiskellaan ja miten opiskelu hyödyttää omaa musiikkiharrastusta.

Uudessa opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esille neljä pääkohtaa musiikin opiskelun tavoitteista: esittäminen ja ilmaiseminen, oppimaan oppiminen ja harjoittelu, kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen sekä säveltäminen ja improvisointi. (Luonnos Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteista 2017.) Nämä kaikki ovat kiinteästi yhteydessä AMP-opetukseen ja sisältyvät jo tämänhetkisiin AMP-opetuksen sisältöihin. Opetussuunnitelman perusteet luo siis hyvän pohjan AMP-mallin hyödyntämiseen ja kehittämiseen musiikin perusteiden opetuksessa. On mielestäni positiivista, että opetussuunnitelman lähtökohtana ovat selkeästi luovat musiikin tekemisen muodot ja se kannustaa avarakatseiseen, omatoimiseen musiikin harrastamiseen. Musiikin opiskelun tulisi mielestäni perustua oppilaasta lähtevään sisäiseen motivaatioon, jota koulutuksella voidaan tukea. Perinteinen malli asioiden opettamisesta, tiedon siirtämisestä oppilaalle ei välttämättä

nykyään palvele oppilaan musiikkisuhteen kehittymistä, vaan oppilasta tulisi enemmän kannustaa tutkimaan itseään kiinnostavaa musiikkia omaehtoisesti, jolloin voidaan synnyttää sisäinen innostus, ”palo” musiikkiin. Tämänkaltaisesta musiikinopiskelusta on varmasti hyötyä muillakin elämän osa-alueilla, sillä kuitenkin hyvin pieni osa musiikkiopistoissa ja konservatorioiden perustasolla opiskelevista harrastajista päätyy musiikin ammattilaisiksi.

## 4 MUSIIKIN PERUSTEIDEN OPPIMINEN

Tässä luvussa tarkastelen, miten musiikin perusteita opitaan ja mitkä tekijät oppimiseen vaikuttavat. AMP-malli on opetusmuotona monipuolinen ja erilaisia oppimistapoja tukeva. Oppimistilanne voi poiketa paljonkin perinteisestä musiikin perusteiden oppitunnista, sillä opetus saatetaan järjestää esimerkiksi yhtyesoiton yhteydessä bändiluokassa. Opettajalta vaaditaan laajoja taitoja niin yksilön kuin ryhmän toiminnan ohjaamisessa ja tukemisessa. Opettaja on yhtäaikaisesti teoriaopettaja, soitonopettaja ja yhtyesoiton ohjaaja, mikä edellyttää monipuolisuutta ja asiantuntijuutta. Opettajalla tulisi olla kuva siitä, miten musiikkia ja sen hahmottamista opitaan, miten ryhmä toimii ja miten eri tavoin oppivat opiskelijat voidaan ottaa huomioon.

### 4.1 Oppimiskäsitykset

Viimeisen reilun sadan vuoden aikana on kehitetty liuta oppimisteorioita, jotka tarkastelevat oppimisprosessia eri näkökulmista ja pyrkivät selittämään, kuinka oppiminen tapahtuu. Yhtä yleispätevää mallia ei kuitenkaan ole löytynyt. Teorioiden hajanaisuus kertoo oppimisen moniulotteisesta luonteesta. Näillä teorioilla voidaan selittää myös musiikin oppimista, joten opettajan olisi oman työnsä kehittämiseksi hyvä tietää erilaisten oppimiskäsitysten peruseräaatteet. (Ahonen 2004, 27–28.)

*Behavioristinen* näkökulman mukaan oppimista säätelee ympäristö oppijan ollessa passiivinen. Malli kehitettiin 1900-luvun alussa, jolloin oppimisprosessi nähtiin mekaanisena ja opettajakeskeisenä, ja oppiminen ajateltiin oppilaan käyttäytymisen muutoksina. Musiikissa behaviorismin käsitteistä erityisesti vahvistamista on sovellettu musiikin opettamiseen. Opettajajohtoisessa opiskelussa korostuu opettajan näyttämä esimerkki oppilaan toistaessa näkemänsä ja kuulemansa. Oppilas saa opettajalta palautetta ja oikeiden suoritusten vahvistamisella on välitön oppimista tukeva vaikutus. Vahvistamista käytetään usein esimerkiksi ryhmäopetustilanteissa, joissa työtapana on yhteinen harjoittelu. (Ahonen 2005, 18–19.) Behaviorismi voi toimia joissakin musiikin oppimisen tilanteissa etenkin musiikin perustaitoja opiskeltaessa. Opettajan täytyy asettaa selkeät osatavoitteet ja välittömän palautteena avulla pitää yllä oppimismotivaatioita (Toivanen 2007, 29). Esimerkiksi uutta



musiikin teoriaailmiötä omalla soittimella harjoiteltaessa toistoihin perustuva harjoittelu voi olla tehokas tapa siirtää teoreettinen asia käytäntöön. Lihasmuistin ja taidon kehittymiseen keskittyvä oppiminen voi olla kuitenkin mielekästä vasta sitten, kun asiaa on ensin prosessoitu kognitiivisella tasolla.

*Kognitiivisen* oppimisen näkökulma syntyi vastareaktion behaviorismille 1950–60-luvuilla. Sen mukaan oppiminen on tiedon omaksumista ja ymmärtämistä, jolloin olennaista on ihmisen mieli ja siinä tapahtuvat tietorakenteiden muutokset. Tieto ei ole siirrettävissä suoraan oppijalle, vaan oppilas konstruoi tiedosta oman tulkintansa. Musiikin oppiminen on kognitiivinen prosessi. Oppija käsittelee kuulemaansa ja näkemäänsä tietoa ja työstää siitä mahdollisimman yhtenäisen kokonaisuuden. Musiikki ei välity valmiissa muodossa kuulijan tajuntaan, vaan hahmottaminen vaatii aktiivista tiedon prosessointia. Musiikin oppiminen on mentaalisen tietorakenteen kehittymistä, eikä oppija itse välttämättä tiedosta aiempaa tietopohjaansa. (Ahonen 2004, 20–23.) Onkin syytä pohtia, miten musiikin käsitteitä ja ilmiöitä on mielekästä opettaa. Oppilailla on ennen musiikkiopintoja paljon tiedostamatonta tietoa musiikista, jota opetuksessa voidaan käyttää hyödyksi. Erityisesti luovassa työskentelyssä, kuten improvisoinnissa ja säveltämisessä oppilas voi soveltaa valmiita tietorakenteitaan – esimerkiksi sisäistä kuulokuvaa – ilman, että hän ymmärtää teoreettisella tasolla, mitä on varsinaisesti tekemässä.

*Konstruktivismi* ei ole varsinainen oppimisteoria, vaan tietoteoreettinen näkemys oppimisen luonteesta, siitä mitä on tieto ja miten ihminen sitä hankkii. Se jakautuu useisiin erilaisiin painotuksiin, joille yhteistä on näkemys tiedon käsitteestä ja oppimisesta ilmiönä. (Tynjälä 1999a, 162.) *Konstruktivistisen oppimiskäsityksen* mukaan oppiminen on oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, johon vaikuttavat aiemmat kokemukset, tiedot ja taidot. Oppija ikään kuin rakentaa kuvaansa erilaisista ilmiöistä tulkitsemalla havaintojaan aiempien kokemustensa ja tietojensa pohjalta. Konstruktivismin mukaan tieto on aina yksilön ja yhteisöjen rakentamaa ja siksi se vastustaa maailman ja ihmismielen toisistaan erottavaa behavioristista oppimiskäsitystä. (Tynjälä 1999b, 37–38.) Tieto ei ole siis sellaisenaan siirrettävää, objektiivista kuvaa maailmasta, vaan se on enemmänkin yksilön ja sosiaalisen yhteisön vuorovaikutuksessa luomaa tulkintaa (Tynjälä 1999a, 163).

Konstruktivismi voidaan jakaa *yksilökonstruktivismiin* ja *sosiaaliseen konstruktivismiin*. Yksilökonstruktivismiin suuntauksista *kognitiivinen konstruktivismi* (radikaali konstruktivismi) kuvaa yksilön oppimista prosessina, jossa yksilö tulkitsee havaintojaan ja muodostaa niistä oman mallinsa, joka on nimenomaan tulkinta, ei kopio todellisuudesta. (Tynjälä 1999b, 39–40.) Oppijalla on valmiita sisäisiä malleja asioista ja niiden toiminnasta (skeemat), joiden varaan hän rakentaa omia merkityksiään asioista sekä liittämällä uusia kokemuksia aiempiin (assimilaatio) sekä muokkaamalla aiempia tietorakenteitaan (akkomodaatio). Merkitysten rakentaminen edellyttää ymmärtämistä, eikä oppiminen ole vain tiedon ulkoa opettelua. Kognitiiviseen konstruktivismiin perustuvassa tutkimuksessa ollaan siis kiinnostuneita erityisesti oppilaiden skeemojen muutoksista oppimisen myötä. (Tynjälä 1999b, 41–43.) Musiikkia opitaan konstruoimalla. Uudet musiikilliset kokemukset vaikuttavat aiempiin käsityksiin musiikin rakenteista ja sisällöstä. Oppilas joko liittää ne olemassa oleviin malleihinsa ja tarvittaessa muuntaa aiempia tietojaan. Toisaalta aiemmat tiedot vaikuttavat myös havainnon syntymiseen. Skeemat ohjaavat havaintojen tekemistä ja ihmisen auditiivinen järjestelmä ottaa huomioon ensisijaisesti sellaisia äänitapahtuma, josta sillä on aiempia skeemoja. (Ahonen 2004, 44–46.) Tällä voidaan perustella sitä, miksi sama teos kuulostaa erilaiselta tänään kuin vaikkapa kymmenen vuotta sitten kuultuna. Lisääntynyt tieto mahdollistaa musiikin syvemmän kognitiivisen työstämisen ja vastaavasti useamman kuuntelukerran jälkeen musiikista löydetään uusia piirteitä. Kuulemishavainto on aina ihmisen omien kokemusten sävyttämä, joten eri kuuntelijat kuulevat saman teoksen eri tavoin (Ahonen 2004, 46–27).

*Sosiokulttuuriset lähestymistavat* oppimiseen korostavat tiedonmuodostusta sosiaalisena ilmiönä, eikä oppimista voida irrottaa kulttuurisesta, historiallisesta ja sosiaalisesta kontekstistaan. Teorian kiinnostuksen kohteena on yksilön ja sitä ympäröivän ympäristön sijaan sosiaalinen toiminta ja vuorovaikutus. Oppiminen on sidoksissa kulttuuriin ja se tapahtuu kielen ja symbolijärjestelmien välityksellä. Siksi sen tutkimisessa on otettava huomioon myös historiallinen näkökulma. (Tynjälä 1999b, 44–45.) Musiikin oppimiseen liittyy kiinteästi yhteinen symbolijärjestelmä, nuotinkirjoitus. Etenkin klassisen musiikin opetuksessa sen voidaan katsoa olevan hyvinkin hallitseva ja oppimista ohjaava työväline, johon musiikin tekeminen vahvasti nojaa. Kevyellä puolella nuotinluku ja -kirjoitus eivät ole olleet yhtä merkittävässä asemassa, koska musiikkia opitaan usein kuulonvaraisesti. Populaarimusiikin opiskeluun ja merkitsemiseen on kehitetty perinteisen nuotinkirjoituksen

rinnalle useita erilaisia vaihtoehtoisia menetelmiä, joista esimerkkeinä tabulatuurit, reaalisointumerkintöihin perustuvat ”komppilaput” sekä Yhdysvalloissa yleinen Nashville Number System. Nekin ovat tiettyihin kulttuureihin liittyviä symbolijärjestelmiä, joiden välityksellä yksilöt ovat vuorovaikutuksessa keskenään.

Sosiokulttuuristen teorioiden isänä pidetty L. S. Vygotsky on esittänyt teorian *lähikehityksen vyöhykkeestä*. Vaikka lapsi ei pystyisi suoriutumaan jostakin tehtävästä yksin, onnistuu hän siinä aikuisen avustuksella tai toimiessaan ryhmässä tovereidensa kanssa. Teoriaa on myöhemmin kehitetty ja sen pohjalta on muodostettu uudenlaisia näkemyksiä oppimisen yhteistoiminnallisesta luonteesta. (Tynjälä 1999b, 48–50.) Teoriaa voi soveltaa myös musiikin oppimiseen. Musiikin perusteita opiskellessa oppilas on vuorovaikutuksessa sekä muiden ryhmän jäsenten että opettajan kanssa ja voi molempien avulla ”ylittää itsensä”. Ryhmässä toimiminen luo puitteet vuorovaikutukseen perustuvalla oppimiselle, jossa ryhmän jäsenet tukevat toisiaan oppimisen ollessa kollektiivinen tapahtuma.

*Symbolinen interaktionismi* sisältää aineksia sekä kognitiivisesta konstruktivismista että sosiokulttuurisista lähestymistavoista. Se pyrkii ottamaan huomioon yksilön tiedon konstruoinnin sekä ryhmän toiminnan ja oppimisen sosiokulttuuriset ja institutionaaliset käytännöt. Ajatellaan siis, että yksilöistä koostuva ryhmä rakentaa vuorovaikutuksellisesti tietoa, mutta samalla myös jokainen ryhmän jäsen luo omia merkityksiään asioille. Oppimiseen vaikuttavat myös ympäristö ja sosiaaliset normit, jotka luovat oppimiselle omat ehtonsa. Teoria ottaa siis sosiokulttuurisia lähestymistapoja laajemmin huomioon yksilöllisen oppimisen vaikka pääosassa onkin oppimisen sosiaalinen puoli. (Tynjälä 1999b, 50–53.) Musiikkia opiskellessa teoriaa voidaan soveltaa mupe-ryhmän toimintaa tarkastellessa: Ryhmä toimii ympäristössä, jossa on omat musiikilliset käytänteensä ja norminsa, jotka tavallaan luovat oppimiseen omat ehtonsa. Ryhmä rakentaa yhdessä soittaessaan käsityksiään musiikista näissä raameissa ja samalla jokainen rakentaa omia merkityksiään asioille. Ideaalitilanteessa oppiminen on ryhmästä lähtevää aktiivista toimintaa, jossa opettaja antaa virikkeitä, mutta opiskelijat itse muodostavat tietoa tutkimalla asioita. Eräs tapa tällaisen opetuksen toteuttamiseen on transkriptioiden tekeminen, jossa soivasta musiikista pyritään tekemään nuottikirjoituksen avulla visuaalinen esitys. Tehtävää voi jakaa niin, että ryhmän jäsenillä on erilaiset tehtävät, yksi poimii laulumelodian ja toinen rumpukompin. Nämä yhdistämällä saadaan varsin kattava dokumentti teoksesta, jota yhdessä soittaessa teoreettinen tieto siirretään käytäntöön.

Kaikki konstruktivismiin suuntaukset esittävät oppimisen ja tiedonhankinnan rakentamismallin kautta joko yksilö- tai sosiaalisella tasolla. Yksilön toimintaa kuvaavassa kognitiivisessa konstruktivismissa rakentaminen on mentaalisten rakenteiden konstruointia, kun taas sosiokulttuurisessa mallissa konstruointi on osallistumista yhteisön toimintaan. Symbolisessa interaktionismissa rakennetaan yksilön ja yhteisön välisiä merkityssuhteita. Kaikkien konstruktivististen suuntausten yhteisenä piirteinä on myös luovien, reflektiivisten toimintojen korostaminen oppimisessa mekaanisen toiston ja muistamisen sijaan. Oppilaan aktiivisuus ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat keskiössä. Aktiivisuus esiintyy joko kognitiivisina ja sensomotorisina toimintoina tai osallistumisena yhteiseen toimintaan. Yksilökonstruktivismi näkee sosiaalisen vuorovaikutuksen yksilöllisen tiedonrakentamisen välineenä, kun sosiokonstruktivismissa se on luontainen tapa oppia. (Tynjälä 1999b, 57–58.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen tutkimuksella on ollut vaikutuksensa pedagogiikkaan, esimerkiksi oppimateriaaleihin ja oppimisympäristöihin. Konstruktivismiin nojaavan pedagogiikan keskeisiä piirteitä ovat:

1. Oppijan aktiivisuuden merkitys ja opettajan roolin muuttuminen
2. Oppijan aikaisemmat tiedot uuden oppimisen perustana
3. Metakognitiivisten taitojen kehittäminen
4. Ymmärtäminen on tärkeämpää kuin ulkoa osaaminen
5. Erilaisten tulkintojen huomioon ottaminen
6. Faktapainotteisuudesta ongelmakeskeisyyteen
7. Oppimisen tilannesidonaisuuden huomioon ottaminen
8. Monipuolisten representaatioiden kehittäminen
9. Sosiaalisen vuorovaikutuksen painottaminen
10. Uusien arviointimenetelmien kehittäminen
11. Tiedon suhteellisuuden ja tuottamistapojen esiin tuominen
12. Opetussuunnitelmien kehittäminen

(Tynjälä 1999b, 61–67)

Oppilaan aktiivisuuden korostaminen ja oppimistilanteen järjestäminen oppimisprosessia tukevaksi nousee esille myös musiikin perusteiden opetuksessa. Musiikkia oppii tehokkaimmin sitä tekemällä, ei passiivisesti tietoa vastaanottamalla. On siis tärkeää, että oppilas itse aktiivisesti tutustuu musiikkiin opettajan antaessa siihen tarvittavia välineitä ja virikkeitä. Oppilailla ennestään olevaa tietoa on syytä hyödyntää. Suurin osa ihmisistä kuuntelee jonkinlaista musiikkia ja näin tiedostamattaan oppii sen lainalaisuuksia ja tyyli- ja ominaispiirteitä. Aiempien tietojen tiedostaminen ja esiin tuominen on sekä oppimisprosessia

tukevaa että motivoivaa ja auttaa ymmärtämään oppilaan ajatusmaailmaa. Oppilasta tulisi ohjata vähitellen kohti itseohjautuvuutta ja metakognitiivisten taitojen kehittämistä, mikä mahdollistuu oppimaan oppimisen myötä. Tämä antaa mahdollisuuden elinikäiselle musiikkitaitojen kehittämiseksi myös muodollisen opetuksen loputtua. Olennaista ei ole ulkoa opettelu, vaan asioiden ymmärtäminen. Musiikin teoreettisten ilmiöiden yhdistäminen käytäntöön vaatii aikaa, mutta sen tulisi olla lähtökohta teorian opettamiselle. Ei ole mielekasta opetella ulkoa erilaisia muistisääntöjä vaikkapa etumerkeistä tai moodien rakenteesta, jos niitä ei käytännössä osaa hyödyntää. Erityisesti musiikissa korostuvat erilaiset tulkinnat, kokemukset ja kiinnostuksen kohteet. Oppimistilanteessa olisi tärkeää antaa tilaa erilaisille tulkinnoille, joita käsitellään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

On tiettyjä asioita, joita myös musiikin perusteita opiskellessa on vain syytä opetella ulkoa tai jotka vähitellen opitaan muistamaan. Esimerkiksi tietoa sävellajin etumerkinnoista tarvitaan jatkuvasti käytännön musisointitilanteissa. Olennaista ei kuitenkaan ole se, että muistetaan ulkoa D-mollin etumerkintä vaan se, että osataan ottaa etumerkit käytännössä soittotilanteessa huomioon. Tynjälä (1999b) huomauttaakin, että koulutuskäytäntöjä on kritisoitu oppimisen irrottamisesta niistä yhteyksistä, joissa tietoa tullaan oikeasti käyttämään. Oppiminen on tällöin *dekontekstualisoitua*, käyttöyhteydestään irrotettua. Jotta tietoa oppii käyttämään käytännössä, on tarpeen tarkastella sitä eri näkökulmista. Kun tieto liitetään opetuksessa mahdollisimman moneen eri kontekstiin, on oppilaan mahdollista oppia soveltamaan tietämystään käytännössä. (Tynjälä 1999b, 64.) Opetuksen tulisi tapahtua autenttisessa ympäristössä ja tilanteessa. Tässä mielessä on hyvä, että musiikin perustason opetus järjestetään samoissa tiloissa musiikin ammattikoulutuksen kanssa. Oppilaat saavat opintojen alusta lähtien kuvan oikeista toimintaympäristöistä ja eksperttien toiminnasta. He voivat toimia myös innostavina esikuvina ja motivoijina.

Ryhmäopetus tarjoaa konstruktivistiselle pedagogiikalle hedelmällisen ympäristön. Yhteistoiminnallinen oppiminen on vahvasti esille yhtyesoittoa harjoiteltaessa ja tätä oppimisympäristöä kannattaa hyödyntää myös musiikin hahmottamistaitoja opiskeltaessa. Oppilaat voivat oppia toisiltaan ja eri instrumenttien soittajat näkevät asiat hieman eri näkökulmista, mikä edesauttaa yhdessä oppimista. Oppilaiden tulisi ymmärtää, ettei musiikissa voi antaa oikeita totuuksia, vaan tieto on suhteellista ja yhteisöjen rakentamaa. Siksi oppilasryhmän yhteistoiminta ja asioiden tutkiminen yhdessä on asioiden syvällisen sisäistämisen ja soveltamisen kannalta erityisen hyödyllistä.

Konstruktivististen mallien hyödyntäminen opetuksessa luo paljon mahdollisuuksia, mutta vaatii myös joidenkin käytänteiden muutoksia. Esimerkiksi arviointia ei ole mielekästä toteuttaa perinteisillä tulosten tarkasteluun perustuvilla menetelmillä, vaan arvioinnissa tulee ottaa huomioon koko prosessi ja tarkastella tiedon soveltamisen taitoja. On aiheellista kysyä, onko musiikin perusteiden opetuksessa tarpeen järjestää perinteisiä testejä ja kokeita vai tulisiko oppimisen arvioinnin tapahtua työskentelyn ohessa? Tämän kaltaiset pohdinnat vaikuttavat tietysti myös opetussuunnitelmatyöhön. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2002) asia on huomioitu korostamalla oppimaan oppimisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä. Uudessa, vuonna 2018 käyttöön otettavassa opetussuunnitelmassa jatkuu sama linjaus, jolloin oppilaitoksilla on omissa opetussuunnitelmissaan mahdollista hyödyntää konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia opetusmenetelmiä varsin laajamittaisesti. Tutkimuksessanikin tarkastelun alla ovat erityisesti konstruktivistiset oppimiskäsitykset sekä yksilö- että yhteisötasolla.

## 4.2 Oppimiskäsitykset opetussuunnitelmissa

Oppilaitokset tekevät omat opetussuunnitelmansa opetussuunnitelman perusteiden pohjalta, jossa taiteen perusopetusta ohjaava oppimiskäsitys on esitelty seuraavasti:

”Opetus pohjautuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on aktiivinen ja tavoitteellinen prosessi, johon yksilöllisten ominaisuuksien ja motivaation lisäksi vaikuttaa opiskeluympäristö. Opetuksessa otetaan huomioon, että oppilas valikoi ulkomaailmasta tulevaa informaatiota aiemman tietorakenteensa perustalta, jäsentää sitä aikaisempien taitojensa ja tietojensa pohjalta ja rakentaa näin kuvaa maailmasta ja itsestään tämän maailman osana. Vuorovaikutuksellisenä ja tilannesidonnaisena musiikin oppiminen liittyy olennaisesti siihen sosiaaliseen ja kulttuuriseen tilanteeseen, jossa se tapahtuu.” (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 7.)

Jyväskylän ammattiopiston taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2013) nostetaan esille yksilön arvokkuus ja ainutkertaisuus, ja myös opetuksessa sovelletaan tilannekohtaisesti erilaisia malleja. Pedagogiikassa korostetaan konstruktivistista oppimiskäsitystä: oppilas rakentaa osaamistaan jo olemassa olevien pohjatietojen ja -taitojen varaan. Oppiminen mielletään kokonaisvaltaiseksi yksilön kehittymiseksi, johon vaikuttavat sosiaaliset ja psykologiset suhteet ja vuorovaikutus oppimisympäristön kanssa. (Jyväskylän ammattiopisto

2013, 3–4.) Opetussuunnitelma nojaa siis sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa sosiaalisten suhteiden ja ympäristön vaikutus oppimiseen on merkittävä.

Pop & Jazz Konservatorion opetussuunnitelmassa mainitaan oppilaitoksen arvoihin kuuluvaksi muun muassa sosiaaliset taidot ja ilmaisun kehittäminen yhdessä soittamalla. Oppilaalla on mahdollisuus kehittää luovuuttaan, itseluottamustaan ja persoonallisuuttaan musiikin keinoin. (Pop & Jazz Konservatorio 2013, 1.) Varsinaisista oppimiskäsityksistä ei opetussuunnitelmassa mainita, mutta yhteistoiminnassa korostuu sosiokonstruktivistisen oppimisen malli. Myös Ebelin opetussuunnitelmassa (2014) korostuu yhteismusisoinnin merkitys. Lisäksi mainitaan opettajien ja oppilaiden välinen tasa-arvoinen ja kannustava ilmapiiri, jonka merkitystä oppimiseen tukevat aiemmassa luvussa mainitut sosiokulttuuriset oppimiskäsitykset.

Opetussuunnitelmat jättävät oppimiskäsitysten suhteen paljon tilaa opettajan omille näkemyksille. Kaikkien kolmen oppilaitoksen opetussuunnitelmissa korostuu kuitenkin yhdessä tekemisen ja oppimisen tärkeys ja se, että oppimisympäristön ja -ilmapiirin tulee olla oppimiselle suotuisia. Musiikkioppilaitosten opettajilla on usein pitkä kokemus musiikkialalta ja he ovat omassa lajissaan harjaantuneita mestareita. Yksilöopetuksessa oppiminen voidaan nähdä mestari-oppipoika -mallia hyödyntävänä, kun taas musiikin perusteiden kaltaisessa ryhmäopetuksessa korostuu ryhmän ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys oppimiseen. Oppilas ei opi vain opettajalta, vaan oppiminen on koko ryhmän toimillaan luoma yhteinen prosessi.

### 4.3 Erilaiset oppimistavat

Ihmiset oppivat eri tavoin. Käytämme oppimiseen pääasiassa näkö-, kuulo-, tunto- ja liikeaisteja. Walter Barbe ja Raymond S. Swassing esittelivät vuonna 1979 oppimisen *modaliteetteja* kuvaavan teorian, jonka mukaan oppiminen tapahtuu tehokkaimmin yhden aistikanavan kautta: visuaalisen, auditiivisen tai kinesteettisen. (Cambell & Scott-Kassner 1995, 27.) *Visuaalinen* oppija omaksuu tietoa näkemällä ja mallisuorituksia seuraten. *Auditiiviselle* oppijalle tärkeää on kuulokuva, suulliset ohjeet ja äänitteet. *Kinesteettinen* oppija oppii tuntoaistin ja liikkeen kautta. Oppilaiden erilaiset oppimistyyli tulisi huomioida opetuksen järjestämisessä siten, että jokaista aistia aktivoidaan, jolloin jokainen oppilas

pystyy hyödyntämään vahvuuksiaan. Musiikinopetuksessa erilaisten modaliteettien huomiointi on luontevaa, sillä musiikki on luonnostaan multimodaalista eli sitä voidaan hahmottaa niin kuulemalla, näkemällä kuin tuntemallakin. (Cambell & Scott-Kassner 1995, 28.)

Olen havainnut, että musiikin perusteita opiskeltaessa oppilaat hahmottavat asioita eri tavoin. Usein visuaalinen malli on tehokas: nuottiviivastolle piirretty asteikko jää näköaistia hyödyntävälle oppijalle mieleen. Asteikon soittaminen omalla soittimella taas auttaa kinesteettistä oppijaa ymmärtämään ilmiötä. Auditiiivinen oppija ei välttämättä saa nuottikuvasta mitään irti, mutta asteikon kuullessaan ymmärtää oitis, mistä on kyse. Musiikin teoriaa opiskeltaessa on tärkeää ymmärtää ilmiön yhteys soivaan musiikkiin, joten erilaisten aistikanavien yhtäaikaisten hyödyntäminen on siinäkin mielessä varsin perusteltua. Oma soitin on usein oiva apu teoria-asioiden opiskelussa. Onkin yleistä, että esimerkiksi kitaristit ja pianistit kokeilevat harjoituksia tehdessään musiikin ilmiötä omalla soittimellaan. Tämä lienee eräs merkittävimmistä hyödyistä, joita teoriaopiskelun ja yhtyesoiton yhdistäminen tarjoaa. Eri aistikanavia aktivoidaan vuorotellen ja yhtäaikaaisesti, jolloin musiikista voi saada laajan kokonaisvaikutelman. Viivastolle kirjoitettu sointu välittyy näkö- ja kosketusaistin välityksellä soittimeen ja sitä kautta kuuloaistille, jolloin teoreettisella mallilla on välitön yhteys käytäntöön ja soivaan musiikkiin. Oppimisprosessi voi lähteä minkä tahansa aistin kautta. Soiva musiikki analysoidaan kuuloaistin avulla ja siirretään tuntoaistin välityksellä soittimelle. Soittimen kautta voi luoda ilmiöstä visuaalisen mallin vaikkapa nuottikirjoituksen muodossa. Eri aistien aktivoiminen ja hyödyntäminen oppimisprosessissa mahdollistaa syvällisen tiedon sisäistämisen ja auttaa oppilasta ymmärtämään, että kyseessä on sama asia vain eri tavoin esitettyä.

#### **4.4 Ryhmän toiminta**

Olemme psyko-fyysis-sosiaalisia kokonaisuuksia, joten meihin vaikuttaa oman toimintamme lisäksi ympäristö ja sosiaalinen vuorovaikutus. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsitysten mukaan oppimiseen vaikuttaa aina oppijan ympäristö, sosiaalinen vuorovaikutus ja kulttuuri. Laven ja Wengerin (1991, 11; 33) *tilannesidonnaisen oppimisen* teorian mukaan oppiminen tapahtuu aina sosiaalisissa tilanteissa ja on siis lähtökohtaisesti tilannesidonnaista. Teoriaan sisältyy käsite ”oikeutetusta rajallisesta osallistumisesta” (*legitimate peripheral*



*participation*), joka esittää oppimisen prosessina, jossa yksilö osallistuu ryhmän toimintaan ensin pienemmällä panoksella, mutta taitojen karttuessa vastuu kasvaa. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ja yksilön ja yhteisön välisissä suhteissa. (Lave & Wenger 1991, 29–31.) Tarkastelun kohteena ei tämänkaltaisessa oppimisen tutkimisessa ole yksittäinen oppija vaan koko ryhmä.

Tilannesidonnaisuutta korostavat teoriat kritisoivat koulutuskäytäntöjä siitä, että opittavat tiedot on irrotettu yhteyksistä käytäntöön, jolloin oppiminen on dekontekstuaalista eli käyttöympäristöstään irrotettua. Asiantuntijuuteen tähdätessä ei ole olennaista muodollisen tiedon kerääminen vaan sosiaalistuminen professionaaliseen kulttuuriin. Ajatuksena on, että oppiminen tapahtuu yhteydessä oikeisiin alan käytäntöihin ja oppijat tutustuvat alan asiantuntijoiden toiminta- ja ajattelutapoihin. (Tynjälä 1999a, 168.) Ajatusta voi soveltaa myös musiikin oppimiseen: yhteistoiminnan, kuten bändisoiton tulisi olla mahdollisimman lähellä oikeita musiikin tekemisen käytännön tilanteita. Ryhmien tasoeroja voidaan hyödyntää vaikkapa siten, että kokeneemmat toimivat ekspertteinä, jotka ohjaavat ja auttavat aloittelevia oppilaita. Osallistumisen teoria toteutuukin usein käytännössä. Jos yhtyeet ovat tasoltaan heterogeenisiä, on aloittelevilla soittajilla usein pienempi (mutta toki merkityksellinen) rooli yhteismusisoinnissa. Vähitellen he oppivat taitavammilta soittajilta ja pystyvät vastaamaan yhä haastavammista osuuksista.

Osallistumiseen perustuvat oppimiskäsitykset painottavat yksilön metakognitiivisten taitojen kehittymisen ja oppimistulosten sijaan itse oppimisen kulttuurin ja toiminnan keskeisyyttä oppimisprosessissa (Partti, Westerlund & Björk 2013, 62). AMP-menetelmän eduksi voidaankin laskea se, että toiminta tunneilla mallintaa melko hyvin musiikin ammattilaisten työskentelyä ja yhtyesoiton todellista luonnetta. Oppiminen tapahtuu toiminnallisessa ympäristössä, jossa oppilaat ovat osa yhteiseen päämäärään tähtäävää ryhmää. Ryhmän dynamiikka nousee tärkeäksi tekijäksi tehokkuuden ja tulosten laadun kannalta aivan kuten ammattimaisessa yhtyetyöskentelyssäkin.

Useat oppimisteoriat ottavat huomioon oppimisen sosiaalisen puolen, mutta painotukset ovat erilaisia. Kognitiivisten teorioiden mukaan yhteistoiminnallisuus ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat oppimisen taustatekijöitä, jotka edistävät yksilön tiedon rakentamista. Sosiaalisen konstruktivismiin teoriat pitävät oppimista sosiaalisena ilmiönä, joten tarkastelun alla on erityisesti ryhmän yhteinen oppimisprosessi, ei niinkään yksilön. (Tynjälä 1999b, 149.)

Yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä yhdistää ajatus, jonka mukaan päämäärän saavuttamiseksi tarvitaan kaikkien ryhmän jäsenten välistä vuorovaikutusta ja positiivista riippuvuutta toisistaan (Sahlberg & Sharan 2002, 11). Sahlberg ja Sharan (2002) esittelevät yhteistoiminnallisen oppimisen neljä perusperiaatetta, joita ovat samanaikainen vuorovaikutus, yhtäläinen osallistuminen, positiivinen keskinäinen riippuvuus sekä yksilöllinen vastuu. Kun nämä neljä periaatetta toteutuvat, on oppiminen yhdessä tehokasta. Vuorovaikutus voi olla peräkkäistä tai samanaikaista. Peräkkäinen vuorovaikutus on vuorottelevaa, jolloin jokainen oppilas kertoo ajatuksistaan yksitellen. Sen sijaan *samanaikainen vuorovaikutus* mahdollistaa useamman oppilaan yhtäaikaisen vuorovaikutuksen, jolloin myös aktiivisen osallistumisen aika kasvaa. Vaikka samanaikainen vuorovaikutus aktivoi opiskelijoita, on *yhtäläisen osallistumisen* periaatteen toteutumiseksi on huolehdittava, että jokainen ryhmän jäsen saa mahdollisuuden kertoa mielipiteensä ja osallistua keskusteluun. Parhaimmillaan tällainen vuorovaikutus johtaa siihen, että ryhmässä vallitsee *positiivinen keskinäinen riippuvuus*, jolloin jokainen jäsen on ryhmälle tärkeä. Tällöin ”yhden menestys on myös toisen menestys” ja oppilaat auttavat ja neuvovat toisiaan. He kokevat olevansa samalla puolella ja kannustavat toisiaan, mikä lisää oppimista ja ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kun ryhmä on sitoutunut yhteiseen päämäärään, jokaisella ryhmän jäsenellä on *yksilöllinen vastuu*. Oppilaat ovat vastuussa omasta oppimisestaan tai omasta panoksestaan sekä itselleen että muille, mikä tehostaa osallistumista työskentelyyn. (Sahlberg & Sharan 2002, 39–42.)

Nämä neljä periaatetta kuvaavat mielestäni hyvin ryhmän toimintaa yhteissoittotilanteessa ja musiikkia yhdessä opiskeltaessa. Ryhmä on kokonaisuus, jossa sen jokainen osa on tärkeä. Jos bändistä puuttuu basisti tai laulaja, hankaloituu yhteissoitto merkittävästi. Opiskelijat oppivat toisiltaan sekä tietoisesti että tiedostamatta kaikkien osallistuessa toimintaan yhtäaikaaisesti. Yhteissoittotilanne onkin mielenkiintoinen sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ryhmän toiminnan kannalta. Toiminnan tehostamiseksi opettajan kannattaa käyttää aikaa ryhmähengen luomiseen. Sahlberg ja Sharan (2002) huomauttavat, että kun ryhmän jäsenten kesken vallitsee positiivinen ryhmäidentiteetti ja oppilaat kunnioittavat ja luottavat toisiinsa, voidaan saavuttaa ympäristö, jossa oppiminen on tehokasta ja pitkäjänteistä. He myös usein alkavat pitää opiskeltavasta asiasta enemmän. (Sahlberg & Sharan 2002, 43.) Aina opettaja tosin ei voi vaikuttaa ryhmän dynamiikkaan, sillä ryhmän keskinäisiin suhteisiin vaikuttaa jokainen ryhmän jäsen. Joskus ryhmäytyminen tapahtuu helposti, joskus ryhmän yhteistoiminnan parantamiseksi joutuu tekemään suuria ponnistuksia.

## 4.5 Opettajan rooli ja asiantuntijuus

Opettajan rooli asiantuntijana on muuttunut. Tutkimusten mukaan asiantuntijuuden tasoja on monenlaisia eikä pitkä työkokemus tai korkea koulutus välttämättä takaa todellista asiantuntijuutta. Eksperttien työskentelyä kuvataan progressiiviseksi eli asteittain eteneväksi ongelmanratkaisuprosessiksi, mikä erottaa todellisen asiantuntijan ja kokeneen ei-ekspertin. Nämä rajat ylittäessään hän oppii uutta ja näin kehittää asiantuntemustaan. Pelkästään rutinoitunut opittujen asioiden toistaminen ja eteenpäin siirtäminen ei nykyisten näkemysten mukaan riitä asiantuntijuuteen, vaan ekspertti on itseään refleктоiva ja kehittävä oppija. (Tynjälä 1999a, 160–161.) Voidaan siis ajatella, että opettaja on itsekkin oppijana opetustyössään. Voimakkaasti muuttuva maailma ja kehittyvä oppilaitoskulttuuri pitävät opettajan liikkeessä. Teknologian kehitys ja uudet näkemykset opetuksen sisällöistä ja merkityksistä vaikuttavat varmasti myös musiikin perusteiden opettajan työnkuvaan. Opettajalta vaaditaan laaja-alaista näkemystä, monipuolisuutta ja kykyä pysyä mukana muutoksissa. Musiikillisen kompetenssin lisäksi opettajalta odotetaan pedagogisia taitoja, ja hänen tulisi kyetä huomioimaan oppilaiden erilaisuus ja ryhmädynamiikan merkitys.

Vaikka opettaja on pedagogiikan ammattilainen, suuri osa opetustyöstä tapahtuu persoonan kautta. Opettajan tulee olla asiantuntija ja hänellä tulee olla opetustyössä tarvittavat musiikilliset ja pedagogiset valmiudet, mutta työ on kuitenkin hyvin pitkälti ihmisten välistä vuorovaikutusta. Siksi on tärkeää, että opettaja osaa toimia ryhmän kanssa luontevasti sen erityispiirteet huomioon ottaen ja tarvittaessa pystyy myös pitämään kuria ja olemaan luotettava aikuinen. Tärkeää on kohdella kaikkia oppilaita tasavertaisesti ja näin synnyttää luottamuksen ilmapiiri. Ei sovi unohtaa myöskään huumoria, jolla on usein suuri merkitys ryhmän toimintaan. Olen opetustyössäni havainnut, että eri ryhmille muodostuu vähitellen oma sisäpiirihuumori, jossa opettaja on tietysti myös osallisena ja voi olla sitä luomassakin. Huumorin avulla voidaan lisätä ja ylläpitää oppilaiden motivaatiota ja sen avulla voidaan helpottaa myös kurinpitoa. Erityisesti nuorempien oppilaiden kanssa tärkeäksi muodostuvat rutiinit. Hyvä esimerkki on erään ryhmän kanssa tavaksi tullut ”peukkusääntö”: kun joku nostaa peukalon pystyyn, täytyy muiden hiljentää soitto ja nostaa myös oma peukalo pystyyn. Näin luokkaan saadaan nopeasti työrauha ja kun aikaa jää enemmän tehokkaalle toiminnalle, myös oppilaat viihtyvät tunnilla paremmin.

Ihanteellisen oppimistilanteen syntyyn vaikuttaa opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus ja luottamus. Kosonen (2009) on soveltanut Mihaly Csikszentmihalyin esittämiä lasten ja vanhemman toimivan vuorovaikutuksen ehtoja opettaja-oppilassuhteeseen:

1. Selkeys
2. Keskittäminen
3. Valinta
4. Sitoutuminen ja luottamus
5. Haasteellisuus

Kohdan 1 (*selkeys*) mukaan on oleellista oppilaiden tietävän opettajan odotukset. Tämä pätee myös toisinpäin. Opettajan tulee olla johdonmukainen ja selventää toiminnan tavoitteet. Opetustyössä olen huomannut, että esimerkiksi epäselväksi jäänyt ohjeistus aiheuttaa oppimistilanteessa levottomuutta ja asiaankuulumatonta toimintaa. Varsinkaan pienemmät oppilaat eivät välttämättä osaa kysyä tarkentavia kysymyksiä, vaan ohjeistuksen ollessa riittämätön unohtavat koko tehtävän ja alkavat tekemään muita asioita. *Keskittämisellä* tarkoitetaan erityisesti opettajan huomion keskittämistä oppilaisiin ja heidän tekemisiinsä. Kun oppilaat kokevat, että opettaja on kiinnostunut siitä, mitä he parhaillaan tekevät ja kokevat vaikuttaa positiivisesti oppimiskokemukseen. Oppilaiden mahdollisuus *valitsemiseen* on myös merkittävä kiinnostusta lisäävä tekijä. Valintaan liittyy kuitenkin aina myös vastuu, mistä opettajan tulisi pitää kiinni johdonmukaisuuden takia. Opiskelijoille annettu mahdollisuus valita itse mupe-tunneilla soitettavat kappaleet lisää usein heidän kiinnostustaan soittamiseen ja harjoitteluun. Toisaalta se myös luo heille vastuuta, sillä itse ehdotettua kappaletta on ristiriitaista haukkua seuraavalla tunnilla huonoksi. *Sitoutuminen ja luottamus* ovat mielestäni tärkeimpiä oppimista edistäviä tekijöitä. Oppilaan tuntiessa olonsa turvalliseksi oppimistilanteessa hän uskaltaa myös tehdä virheitä, joista yleensä oppii eniten. Hän voi kokeilla uusia ideoita ilman pelkoa epäonnistumisen aiheuttamasta häpeästä, mikä ruokkii oman ilmaisun kehittämistä. Opettajan tulisi käyttää aikaa ryhmän sisäisen hengen ja turvallisen ilmapiirin rakentamiseen, jotta oppimistilanne olisi jokaiselle oppilaalle mielekäs kokemus. Toisaalta oppilaille tulisi tarjota myös *haasteita*. (Kosonen 2009, 165–166.) Ne eivät saa olla liian helppoja eivätkä liian vaikeita, sillä liian helposti ansaittua onnistumista ei koeta palkitsevana ja vastaavasti liian vaikeita tehtäviä ei suorituspainneiden kasvaessa haluta edes yrittää (Ahonen 2004, 163).

Laajentuneiden oppimiskäsitysten myötä myös opettajan vastuu on laajentunut. Opettaja ei ole enää tiedon jakaja vaan innostavan, vuorovaikutteisen oppimisympäristön organisoija ja luovan toiminnan ylläpitäjä. Opettajalta vaaditaan oman osaamisen ja tuntikohtaisten opetussuunnitelmien tekemisen lisäksi taitoja luoda oppimisympäristöjä, joissa eri tasoisille oppijoille on tarjolla osallistumisen mahdollisuuksia. (Partti ym. 2013, 66–67.) Opettaja on osallistuja, ei vain tiedon välittäjä. Hän voi olla osa ryhmää, mutta toisaalta tarvittaessa hänellä tulee olla auktoriteettiasema, joka mahdollistaa ryhmän toiminnan organisoinnin.

Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja sitä kautta uudet työskentelymuodot vaativat opettajalta uusia välineitä ja taitoja arviointiin. Kun oppiminen käsitetään tiedon rakentamisen prosessina, tulisi arvioinninkin tulisi kohdistua tähän prosessiin ja se tulisi kytkeä osaksi oppimistapahtumaa. Oppimisen arviointiin osallistuu myös oppilas itse ja vertaisarviointi on mahdollista. (Tynjälä 1999b, 65-66.) Opettajan tulisi pystyä arvioimaan oppilaan ja ryhmän työskentelyä jatkuvasti, mikä voi vaatia työskentelymenetelmien kehittämistä ja muuttamista, mikäli arviointi on painottunut opetusjakson lopussa järjestettävään kokeeseen tai testiin. Arviointi onkin mielestäni eräs vaikeimmista asioista käytännön opetustyössä, sillä usein huomio tunneilla kiinnittyy ryhmän työskentelyn toiminnan ohjaamiseen ja yksittäisten oppilaiden havainnointi jää valitettavan vähälle.

## 5 OPETUSMENETELMÄT JA TYÖTAVAT

Musiikin perusteiden opetus on instrumenttiopetuksesta poiketen pääsääntöisesti ryhmäopetusta. Se on perinteisimmillään ollut hyvin opettajalähtöistä – pahimmillaan oppilaat istuvat pulpeteissaan passiivisina opettajan puhuessa luokan edessä ja tekevät opetustuokion jälkeen annetut tehtävät. Vuorovaikutus on vähäistä ja oppilaiden on vaikea yhdistää asioita soivaan musiikkiin. Säveltapailussa työtapana on käytetty enimmäkseen laulua soittamisen jäädessä vähemmälle. (Lappalainen 2002, 25.) Tilanne on varmasti muuttunut monessa oppilaitoksessa ja opetusta on kehitetty monipuolisemmaksi lisäten vuorovaikutusta tuntien aikana. AMP-menetelmää kehitettäessä hahmotusaineiden opiskelua lähestyttiin liki vastakkaisesta suunnasta: opiskelijoiden tuli kotitehtävänä tutustua johonkin kappaleeseen, jota sitten yhdessä analysoitiin ja soitettiin AMP-tunneilla (Saukko 2011, 13–14). Vaikka menetelmä oli alun perin suunniteltu ammattiopintojen tarpeisiin ja se vaati opiskelijoilta jonkin verran pohjatietoja, on sen peruseriaatetta hyödynnetty myös perustason musiikin perusteiden opetuksessa. Lähtökohtana on musiikin luku- ja kirjoitustaitojen kehittäminen käytännönläheisesti yhteysoittoon integroituna (Saukko 2011, 15). AMP-mallin ajatus on, että musiikin teoria ei ole itseisarvo, vaan sen pitäisi aina olla kiinteästi yhteydessä käytäntöön – soittamiseen ja musiikin kirjoittamiseen (Saukko 2011, 15). Myös opetusmenetelmät tulisi valita niin, että teorian opiskelu ei olisi irrallista itse soittamisesta.

JAO:n mupe-ryhmät pyritään muodostamaan siten, että ne olisivat taitotasoltaan suhteellisen homogeenisiä ja bändin instrumenttijakauma olisi tasainen. Käytännössä ryhmien muotoutumiseen vaikuttavat käytännölliset seikat, kuten oppilaiden aikataulut, ja luonnollisesti oppilaiden toiveet esimerkiksi samaan ryhmään koulukaverin kanssa pääsystä pyritään toteuttamaan mahdollisuuksien mukaan. JAO:n opetussuunnitelmassa mainitaan, että yhteismusisoinnin tehtävänä on soittotaitojen kehittämisen lisäksi erityisesti sosiaalisten taitojen ja keskinäisen vuorovaikutuksen kehittäminen (Jyväskylän ammattiopisto 2013, 8).

Työskentely-ympäristö vaikuttaa siihen, millaiseksi oppilaat kokevat tunnin ilmapiirin. JAO:n kevyen musiikin mupe-opetus toteutetaan yhteysoittoluokassa, jossa oppilaat eivät istu pöytien ääressä vaan keskellä bändisoittimia. Niinpä teoreettisia ilmiöitä opiskellessakin

ollaan koko ajan tekemisissä soittimien kanssa, millä uskon olevan vaikutusta teorian ja soivan musiikin välisen kuilun kapenemiseen. Usein oppilaat kokeilevat kirjallisia harjoituksia tehdessään, miltä vaikkapa asteikko kuulostaa omalla soittimella, mikä on mielestäni erittäin merkityksellistä hahmotusaineiden opiskelussa.

AMP-tuntien kestoissa vaikuttaisi olevan eroja eri oppilaitosten välillä. JAO:n mupe-tuntien kesto on 75 minuuttia, johon sisältyvät sekä teoria- että yhtyesoitto-osuudet. Huttulan (2010, 3) mukaan esimerkiksi Keravan musiikkiopistossa opetuskerran pituus on 60+45 minuuttia, joista ensimmäisen aikana opiskellaan musiikin perusteita toisen osuuden ollessa yhtyesoittoa. Pop & Jazz Konservatoriossa AMP-tunnin pituus on peräti 2x60 minuuttia (Huttula 2010, 3). JAO:n opetuksessa musiikin perusteet ja yhtyesoitto on integroitu mahdollisuuksien mukaan saumattomasti (Jyväskylän ammattiopisto 2013, 7). Käytännössä kuitenkin tunti jakautuu yleensä niin sanottuihin teoria- ja soitto-osuuksiin. Vaikka AMP-mallin ajatus on, että soittaminen ja teoriaopiskelu ovat kiinteässä yhteydessä, olen etenkin nuorempien oppilaiden kohdalla havainnut tehokkaaksi tavaksi osuuksien erottelun, jolloin tunnin rakenne on selkeämpi ja käytännön asiat on helpompi järjestää.

Miten AMP-mallia sitten voi perustella perinteistä musiikin perusteiden opetusta paremmaksi vaihtoehdoksi kevyen musiikin opiskeluun? Pop/jazz -musiikin lähtökohdat soittamiseen ja musiikin hahmottamiseen ovat varsin erilaiset kuin perinteisen länsimaisen taidemusiikin. Toki juuret ovat samat ja musiikki on musiikkia sen muodosta riippumatta, mutta populaarimusiikkia opiskeltaessa perinteiset taidemusiikin oppimisen mallit eivät aina ole perusteltuja tai tarpeellisia. Soittaminen ja musiikin ymmärtäminen perustuvat pitkälti kuulokuvaan nuottikirjoituksen ja muiden visuaalisten mallien ollessa usein ikään kuin muistiinpanoja. Oppiminen lähtee soivan musiikin hahmottamisesta ja mahdollisimman nopeasta siirtämisestä omaan musiikilliseen toimintaan ja yhtyesoittoon. Haittapuolena voidaan toki nähdä se, että esimerkiksi nuotinlukutaito ei AMP-menetelmässä kehity välttämättä samalla tavalla kuin perinteisessä teoriaopetuksessa.

AMP-menetelmää hyödyntävään mupe-opetukseen ei ole vakiintuneita, valtakunnallisia toimintatapoja, vaan menetelmää hyödynnetään eri oppilaitoksissa hieman eri tavoin. Osassa se on mainittu erikseen myös opetussuunnitelmassa ja työskentely tapahtuu alkuperäisen AMP-mallin ajatuksen mukaisesti. Joissakin oppilaitoksissa käytetään AMP-malliin nojaavia pedagogisia ratkaisuja, muttei varsinaisesti toteuteta itse menetelmää sen alkuperäisen

ajatuksen mukaisesti. Tämän takia ei voida esittää yleispäteviä malleja AMP-tuntien toimintatavoista, vaan esittelen erilaisia opetusmenetelmiä ja -materiaaleja, joita olen itse opetuksessa käyttänyt ja joita opetussuunnitelmien perusteella käytetään AMP-opetusta antavissa oppilaitoksissa.

## 5.1 Opetusmateriaalit

Opetusmateriaalina AMP-mallissa käytetään yleisesti Pasi Heikkilän ja Veli-Matti Halkosalmen kirjaa *Tohtori Toonika: Musiikinteorian, säveltapailun ja nuottikirjoituksen oppikirja* (2008). Se on ainoa suomenkielinen musiikkiopiston perustason mukainen, kevyeen musiikkiin painottunut oppikirja, joten siitä on muotoutunut eräänlainen standardi ja opetuksen suunnittelua tukeva ohjenuora erityisesti pop/jazz -puolen opetuksessa. Tohtori Toonika jakautuu kolmeen osa-alueeseen: rytmi, melodia ja harmonia. Näitä osa-alueita on tarkoitus edetä rinnakkain ja niiden avulla esitellään yleisimmät musiikilliset ilmiöt, joista kullekin on varattu yleensä yksi aukeama. Aiheisiin liittyy teoria-osuus, kirjoitustehtävä, säveltapailutehtävä sekä transkriptio- eli kuuntelutehtävä. (Halkosalmi & Heikkilä 2007, 6–7.) Kirjan ulkoasu ja tehtävien järjestys on selkeä ja informatiivinen, mikä mahdollistaa myös itseopiskelun. On myös tärkeää, että kaikkiin ilmiöihin yhdistetään kuulokuva, jolloin oppilas hahmottaa teoriailmiön yhteyden käytäntöön. Toisaalta kirja on saanut kritiikkiä tehtävien nopeasta vaikeutumisesta, helppojen tehtävien vähydestä sekä kuuntelutehtävien tulkinnanvaraisuudesta (Arvola 2012, 11).

JAO:n pop/jazz -puolen mupe-opinnoissa hyödynnetään Noteflight -nimistä verkossa suljetussa ympäristössä toimivaa musiikin nuotinnusohjelmaa. Verkkosivustolle on tehty eri aiheita koskevia tehtäväsivuja, joita oppilaat voivat tehdä tunneilla tai kotona omaan tahtiin. Aiheet on jaettu tasoryhmittäin, joten oppilaiden on helppo seurata, minkä verran he ovat kunkin tason asioita opiskelleet. Myös vuosittaiset tasosuoritukset tehdään Noteflight -oppimisympäristössä, mikä on havaittu käteväksi sekä oppilaiden että opettajan kannalta. Tasosuorituksia tehdään tunnilla, mutta niitä voi jatkaa myös kotona ja opettaja voi tarkastaa oppilaan tehtävät, kun ne ovat valmiita. Käytännön opetustilanteissa olen kuitenkin huomannut, että perinteistä oppikirjaa on vaikea korvata, sillä sen käyttöliittymä on yksinkertaisen toimiva, eikä aikaa mene esimerkiksi teknologisiin ongelmiin. Vaikka teknologia on nykyisin jo varsin sujuvasti toimivaa ja JAO:lla on käytössään riittävä määrä



toimivia ja ajanmukaisia kannettavia tietokoneita ja tabletteja, kuluu tunnista usein aikaa laitteiden ja verkko-oppimisympäristön käytön opetteluun. Vaikka oppilaat ovat usein tottuneita tietokoneiden käyttäjiä, vaatii Noteflightin kaltainen musiikkiin erikoistunut oppimisympäristö yleensä pidempiaikaista tutustumista ja opettelua.

Opetusmateriaaleihin kuuluvat yleensä myös opettajan valmistamat nuotit ja muu materiaali. Selkeän, helppotajuisen nuotin vaikutus yhteissoiton organisointiin on merkittävä. Vaikka AMP-opetuksessa painotetaan kuulonvaraista oppimista, on oppilaille jaettava yksinkertainen nuotti tai ”rakennelappu” usein tarpeellinen. Olen vuoden opetuskokemukseni aikana huomannut käyttäväni varsin harvoin valmista nuottimateriaalia, sillä pidän itse tekemääni nuottia usein selkeänä ja helppokäyttöisenä ohjeena, johon voin laittaa vain kullekin ryhmälle tarpeellisen informaation. Usein valmiit nuotit ovat liian monimutkaisia tai vaikealukuisia etenkin pienemmille oppilaille. Lisäksi ryhmien kokoonpanot ovat varsin vaihtelevia ja esimerkiksi puhaltajille on joka tapauksessa tarpeellista kirjoittaa oma nuotti, joten olen havainnut hyväksi tavaksi tehdä kullekin ryhmälle juuri sen tarpeisiin räätälöidyn nuotin.

## 5.2 Yhteissoitto

Mupe-tunti koostuu yleensä teoriaosuudesta ja soitto-osuudesta, jossa pyritään käymään teoria-aiheeseen liittyviä teemoja läpi yhtyesoiton kautta. Yhtyemusisointi on tärkeä osa musiikkiopintoja ja opetussuunnitelman perusteissa sen on mainittu kulkevan rinnan instrumenttiopintojen kanssa (TOPSL 2002, 9–10.) AMP-opettaja vastaa siis usein musiikin perusteiden opetuksen lisäksi myös yhteissoiton opetuksesta, mikä toisaalta tekee työstä mielenkiintoista, mutta toisaalta lisää siihen vastuuta ja työmäärää.

Koska AMP-mallin mukaiseen musiikin perusteiden opetukseen on yhdistetty yhtyesoitto, joskus mupe-tunnit ovat oppilaiden ainoa yhteismusisointitilanne musiikkiopinnoissa. Näin on esimerkiksi JAO:n pop/jazz -puolen musiikin perusteiden opetuksessa. Musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että säännöllisten esiintymisten tulisi olla osa yhteismusisointitaitojen opintoja niin perustasolla kuin musiikkiopistotasollakin (TOPSL 2002, 9-10). JAO:ssa järjestetään syksyisin ja keväisin Sähkö-tapahtumasarja ja kevään Sähkö-viikolla on myös mupe-bändien konserttipäivä, joka on jaettu kahteen

konserttiin esiintyjien suuresta määrästä johtuen. Kaikki bändit soittavat konsertissa vähintään yhden kappaleen ja saavat näin arvokasta esiintymiskokemusta.

Uusi soitin voi toimia yhtyesoitossa motivoivana tekijänä. Ryhmän instrumenttijakaumasta johtuen joudutaan ajoittain tilanteisiin, joissa opiskelija ei pääse soittamaan omaa instrumenttiaan. Vaikka tilanne on joskus harmillinen, olen yrittänyt kannustaa oppilaita kokeilemaan uutta soitinta, jonka soittamiseen olen antanut sopivan helposti lähestyttävän ohjeistuksen. Olen havainnut, että jotkut kokevat uuden haasteen motivoivana ja haluavat kenties myöhemminkin soittaa sivuinstrumenttia. Saukko (2011, 26–27) on kohdannut saman tilanteen ja toteaa, että uuden instrumentin hallinnan ollessa rajoittuneempaa opiskelija joutuu keskittymään olennaisimpiin asioihin, mikä syventää musiikillista ilmaisua. Onkin todennäköistä, että useampia instrumentteja kokeilemalla ja harjoittelemalla oppilaan on mahdollista muodostaa syvällisempi ja kokonaisvaltaisempi musiikista ja eri soitinten roolista yhtyesoitossa.

### 5.3 Kuunteleminen

Oppilailla on paljon tiedostamatonta pohjatietoa musiikista. Olemme kasvaneet kuunnellen länsimaista duuri-molli-tonaliteettiin perustuvaa musiikkia ja se kuulostaa jopa itsestään selvältä. Sen peruseriaatteet ohjaavat musiikkihavaintojamme, vaikka emme osaisi kuvata sen lainalaisuuksia teoreettisesti. (Ahonen 2004, 66.) Kuulijalla on oman kulttuurinsa muodostama tietorakenne musiikista, joka ohjaa kognitiivista toimintaa. Tällainen varhainen oppiminen voidaan ymmärtää *enkulturaatioprosessiksi* ympäröivään kulttuuriin, ympäristöön ja sen arvoihin. Oppiminen on tällöin *implisiittistä* – se tapahtuu tiedostamatta ja spontaanisti, kun ollaan alttiina ympäristön ääniärsykeille. (Ahonen 2004, 25, 82, 14–15.) Olisiko siis musiikinopetuksessakin olennaista altistaa oppilaat jatkuvasti erilaiselle musiikille, jolloin musiikin hahmottaminen kehittyisi vähitellen ja tiedostamatta? Uudet, vieraalta kuulostavat musiikilliset ilmiöt muuttuvat vähitellen luonnollisen kuuloisiksi, jolloin myös niiden teoreettisen perustan hahmottaminen helpottuu.

Kuuntelukasvatuksen tulisikin mielestäni olla olennainen osa taiteen perusopetuksen musiikin opiskelua. Joensuun konservatoriolla ammattiopintoja suorittaessani sain opettajaltani arvokkaan vinkin: ”Kaikkiin musiikkiin liittyviin kysymyksiin löytyvät

vastaukset levyhyllystäsi.” Koska musiikkia kulutetaan ja tuotetaan kuulonvaraisesti, eikö ole olennaista kehittää ensisijaisesti kuulemiseen perustuvia musiikin hahmottamisen taitoja? Nuotinlukutaidosta on hyötyä ammattimuusikkona toimiessa, mutta tarvitseeko aktiivisen harrastajan osata lukea nuotteja sujuvasti, vai oliko musiikin tekemisen kannalta tärkeämpää oppia tuottamaan musiikkia kuuloaistiin nojaten? Ja ellei musiikista ole kuulonvaraista käsitystä, ei se nuotista soitettunakaan kuulosta tyylinmukaiselta.

Musiikin perusteisiin kuuluu osaltaan kuuntelukasvatus ja hahmotusaineiden opiskeluun on integroitu myös musiikin historian sisältöjä. Vaikka kuuntelukasvatus kuuluu peruskoulun musiikintuntienkin oppisisältöihin, on mielestäni musiikin perusteiden opetustilanne hedelmällinen ympäristö keskittyneeseen ja ajatuksia herättelevään musiikin kuuntelemiseen. Oppiminen voi lähteä pelkästä kuulokuvasta – oppilaille voi esimerkiksi antaa tehtäväksi analysoida, miten jokin musiikin ilmiö tietyssä kappaleessa esiintyy tai mikä siinä on oman soittimen rooli. Koska musiikkia aistitaan kuuloaistin välityksellä, on luontevaa kehittää kuuntelun taitoja musiikin hahmottamistaitoja opiskeltaessa. Voidaan jopa esittää kysymys, onko musiikkia ja sen ilmiöitä tarpeellista opiskella muuten kuin sitä kuuntelemalla ja soittamalla?

## **5.4 Teknologia**

Musiikkiteknologia on ottanut huimia harppauksia viimeisen vuosikymmenen aikana. Tablettien ja muiden laitteiden yleistymisen on tuonut teknologian osaksi jokapäiväistä opetusta. Ne tarjoavat uudenlaisen oppimisalustan, joka mahdollistaa monenlaisten sovellusten hyödyntämisen ja ovat luoneet jopa kokonaan uusia keinoja musiikin tuottamiseen. Musiikkiteknologian hyödyntäminen mainitaan myös uusissa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmissa (Luonnos Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteista 2017).

JAO:n pop/jazz -puolen mupe-opetuksessa hyödynnetään säännöllisesti Noteflight -oppimisympäristöä, jonne on tehty opetusmateriaalia ja tehtäviä eri mupe-tasolle. Oppilaat pääsevät kirjautumaan oppimisympäristöön omilla tunnuksillaan missä tahansa, tehdä tehtäviä ja tallentaa ne omalle tililleen. Opettaja näkee kunkin oppilaan tekemät tehtävät omalta laitteeltaan ja voi antaa niistä palautetta. Vaikka Noteflight on varsin kätevä ja toimiva

kokonaisuus, on käyttöliittymä paikoin perinteistä kirjaa tai tehtäväpaperia kömpelömpi ja hitaampi. Ohjelman sujuva käyttö vaatii harjoittelua ja se voi nuotinkirjoitusohjelmiin tottumattomasta tuntua vaikealta, mikä vaikuttaa joidenkin oppilaiden motivaatioon. Etuja on kuitenkin monia. Eräs tärkeimmistä lienee nuotti- ja kuulokuvan yhdistäminen. Oppilas voi heti vaikkapa soinnun tai asteikon kirjoitettuaan kuunnella, miltä se kuulostaa. Myös luovaan työskentelyyn Noteflight antaa hyvän alustan. Opettaja voi esimerkiksi kirjoittaa komppipohjan, johon oppilas saa säveltää oman melodian ja kuunnella lopputuloksen välittömästi. Lisäksi opettajan on helppo seurata etenemistä ja tarkastaa tehtäviä kaikkien oppilaan teoriasuoritukset ollessa yhdessä paikassa.

Teknologiasta puhuttaessa jää mielestäni usein vähemmälle huomiolle elektronisten soitinten tarjoamat musiikin tuottamisen mahdollisuudet. Nykypäivän musiikki on vahvasti tuotanto- ja soundiorientoitunutta perinteisten bändisoitinten jäädessä jopa altavastaajan asemaan. Elektroniset soittimet, kuten sähkörumpupadit herättävät yleensä oppilaissa huomattavaa kiinnostusta. Pidän tunneilla usein mukana Rolandin valmistamaa SPD-30 Octapad -laitetta, jota joko yksi rumpaleista tai joku muu bändin jäsen pääsee soittamaan. Soittimen kokeileminen kiinnostaa oppilaita lähes joka tunnilla, mihin uskon olevan syynä nykyisten musiikkitrendien – laitteesta saa helposti moderneja elektronisesta musiikista tuttuja soundeja, joihin oppilaat ovat suosikkimusiikissaan tottuneet. Samoin erilaisten kosketinsoittimien tarjoamat lähes rajattomat soundimahdollisuudet tuovat musiikkiin toisenlaista kosketuspintaa, kuin vaikkapa yksinomaan pianon käyttäminen bändisoitossa. Koska soundimaailma ja musiikin estetiikka on nykyisin vahvasti elektronista ja konemaista, miksei yhtyesoittoonkin otettaisi mukaan nykypäivän äänikuvaa? Jos musiikin opiskelu viedään lähemmäs oppilaiden arkikokemusta musiikista ja näin päästään lähemmäs myös oppilaiden ajatusmaailmaa, on oppiminenkin uskoakseni tehokkaampaa.

## **5.5 Luova työskentely**

Vuonna 2018 käyttöön otettavassa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan erikseen säveltäminen ja improvisointi osana musiikin tavoitteita. Musiikin perusopinnoissa opetuksen tavoitteena on rohkaista oppilasta omien musiikillisten ideoiden tuottamiseen ja kannustaa harjoittelemaan luovan työskentelyn eli improvisoinnin, sovittamisen ja säveltämisen perustaitoja. Syventävien opintojen opetuksen tavoitteena on

kannustaa omien tuotosten tekemiseen ja improvisointiin sekä hyödyntämään musiikkiteknologiaa luovassa toiminnassa. (Luonnos Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteista 2017, 37–40.)

Musiikkiteknologia on luonut ja mahdollistanut nopealla kehityksellään uusia työskentelytapoja, joiden hyödyntäminen vaatii opettajalta melko huolellista perehtymistä. Teknologia ei itsessään synnytä mitään, vaan on väline, jota opettajan tulee osata käyttää. Esimerkiksi ”luuppien” (engl. loop) eli valmiiden musiikkipätkien asettelu peräkkäin jonkin ohjelman avulla ei välttämättä ole pidemmän päälle kovin luovaa. Opettajan kannattaisi ohjata työskentelyä niin, että spontaanin kokeilun jälkeen tavoitteena olisi tehdä ehjempiä tuotoksia. Musiikillinen leikkiminen ja kokeileminen on tärkeää ja voi innostaa ja motivoida oppilaita, mutta liian vapaat raamit voivat kokemusteni mukaan aiheuttaa turhautumista, jollei tekemisellä ole selkeää päämäärää. Opetusta suunniteltaessa tulisikin huomioida huolellinen, selkeä ohjeistus, jonka avulla itse musiikin tekemiseen päästään sulavasti.

Säveltämisen ja musiikin tuottamisen lisäksi musiikin perusteiden opetuksessa voidaan hyödyntää muitakin luovia työskentelytapoja. Improvisointi on keskeinen osa erityisesti jazz-musiikkia ja sillä on suuri rooli myös muissa kevyen musiikin tyyleissä. Sen opettaminen on kuitenkin melko haastavaa, koska improvisointi vaatii usein pidemmälle edennyttä soittimen hallintaa. Nuoremmille oppilaille improvisointiharjoitukset voivat olla esimerkiksi äänikuvan luomista ja vanhemmille oppilaille improvisoinnin opetuksessa voidaan hyödyntää vaikkapa pentatonisia asteikkoja. Moodit tarjoavat myös hyvän alustan improvisoinnin harjoitteluun. Valittua asteikkoa voidaan soittaa tietyn siihen sopivan sointukierron päälle, jolloin niin sanottujen väärrien äänien mahdollisuus on pieni, ja oppilas voi rauhassa kokeilla improvisointia oman soittimensa avulla.

## **5.6 Motivointi**

Oppiminen on tehokkainta, kun oppijan tekemistä ohjaa sisäinen motivaatio. Motivoitunut oppilas toimii pitkäjänteisesti työskentelyn ollessa laadukasta ja intensiivistä. Nykytiedon mukaan motivaation käsite kattaa useita ilmiöitä ja siihen liittyy sekä yksilön persoonallisia että ympäristöön ja tilanteeseen liittyviä tekijöitä. Eri tekijät voivat toimia motivaation lähteenä: samaan tulokseen voidaan päästä niin ulkoisten vaikutteiden kuin sisäisen

motivaation myötä. (Ahonen 2004, 154–155.) Opettajan tulisi opetuksen suunnittelun ja opetusmenetelmien valinnan kannalta tiedostaa motivaatioon vaikuttavia tekijöitä, jotta oppimistilanteesta voi tehdä mielekkään.

Demokraattinen luokkaympäristö edistää motivaatioteorioiden mukaan motivaation kehittymistä. Ihannetilanteessa oppilas tuntee itsensä musiikintekijäksi, jolla on vaikutusmahdollisuuksia lopputulokseen. Hän voi kokeilla ja käyttää luovuuttaan ja tehdä valintoja, sillä itsesäätelyn mahdollisuus vaikuttaa sisäisen motivaation syntyyn. Perinteistä itsenäisesti harjoittelevaa bändiä voidaan pitää esimerkkinä tällaisesta ympäristöstä, jossa ryhmä asettaa itselleen yhteisen tavoitteen, jota kohti pyrittäessä jokainen ryhmän jäsen kantaa vastuun omasta osa-alueestaan ja näin vaikuttaa omalla panoksellaan lopputulokseen. Yhteistoiminta mahdollistaa oppimisen, joka ei itsenäisesti toimiessa olisi mahdollista – yhtye on enemmän kuin osiensa summa. Vastuu ja päätöksenteko on jaettua ja oppilaat tuntevat olevansa tärkeitä, jopa korvaamattomia ryhmän toiminnan kannalta. (Ahonen 2004, 165–166.)

## 6 TUTKIMUSASETELMA

### 6.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millainen on opettajan rooli ryhmän ohjaajana pop/jazz -musiikin perusteiden opetuksessa ja millaisia taitoja opettajalta vaaditaan. Tutkin myös, miten erilaiset opetusmenetelmät toimivat musiikin perusteita opettaessa ja kuinka ryhmän toiminta vaikuttaa oppimiseen. Tärkeimmät tutkimuskysymykseni ovat:

Millaisia taitoja pop/jazz -musiikin perusteiden opettajalta vaaditaan?

Miten erilaiset työtavat tukevat musiikin perusteiden oppimista?

Mikä on ryhmädynamiikan merkitys musiikin perusteiden opetuksessa?

Tutkimuksessa perehdyn erilaisiin työtapoihin sekä ryhmän toimintaan ja sen vaikutukseen opiskelijoiden oppimiseen. Tutkimuksen avulla pyrin kehittämään omaa opettajuuttani ja käsittelemään musiikin perusteiden opettamiseen liittyviä erityispiirteitä, jotka eivät välttämättä esimerkiksi koulun musiikinopetuksessa tai instrumenttiopetuksessa nouse esille. Tutkimuksessa arvioidaan erilaisten opetusmenetelmien ja työtapojen toimivuutta AMP-muotoisessa ryhmäopetuksessa ottaen huomioon opetussuunnitelmien asettamat sisällöt ja tavoitteet. Tutkimuskysymykset on muotoiltu opettajan näkökulmasta, mutta yhtäläillä pyrin ymmärtämään oppilaan roolia opetustilanteessa ja ryhmän vaikutusta oppimisprosessiin. Näiden asioiden tutkimisesta toivon olevan hyötyä myös muille AMP-opettajille.

Tutkimuskysymyksiä muodostaessani mieleeni heräsi monenlaisia pohdintoja siitä, mikä musiikin perusteiden opetuksessa ja AMP-menetelmässä on tärkeää ja sitä kautta tutkimisen arvoista. Työskentely perustuu pitkälti vuorovaikutukseen, niin opettajan ja oppilaiden kuin oppilaiden keskinäiseen. Oppimisympäristö ja siinä käsiteltävä sisältö on ainutlaatuinen yhdistelmä, sillä varsinaisesti missään muussa musiikin oppiaineessa ei toimita yhteysoittoympäristössä yhtä kokonaisvaltaisesti musiikin hahmottamista opiskellen. Toisaalta on myös tarpeellista miettiä, millaisia asioita nykyään on tarpeellista ja järkevää opettaa ja mitä oppilaat hakevat musiikin opintoihin hakiessaan. Aiheen herättämä

kysymysten paljous osaltaan kuvastaa AMP-menetelmän ainutlaatuisuutta. Metodia voidaan soveltaa monin tavoin ja uskoakseni kaikkia sen tarjoamia mahdollisuuksia ei osata vielä hyödyntää.

## 6.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jonka menetelmiksi voidaan määritellä ryhmän opettaminen, opetuskokonaisuuden kuvaus, ryhmän ja oman toiminnan osallistuva havainnointi sekä ryhmän jäsenille osoitetut alku- ja palautekyselyt. Laadullisessa tutkimuksessa yleisimmin käytettäviä aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu, kysely, havainnointi sekä erilaisista dokumenteista saatava tieto. Niitä voidaan käyttää rinnakkain tai valita tutkimuksen luonteeseen parhaiten sopiva menetelmä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.) Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkittavien näkökulmat ja mielipiteet pääsevät esille (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155). Siksi pyrin keräämään palautetta oppilailta mahdollisimman paljon heti tunnin jälkeen, jolloin heillä oli tuoreena mielessä tunnin tapahtumat ja oppimisprosessi.

Laadullinen tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonhankintaa ja aineisto kerätään todellisissa tilanteissa. (Hirsijärvi ym. 2004, 155). On usein tarpeellista käyttää useampia rinnakkaisia tutkimusmenetelmiä luotettavan ja monipuolisen tiedon saamiseksi. Jyrinki (2016, 10) esittelee Rileyn on vuonna 1963 tekemän yleistyksen, jonka mukaan kysymiseen (kyselyyn tai haastatteluun) perustuva aineistonkeruumenetelmä on sopivin, kun tutkitaan selvää orientoivaa käyttäytymistä eli erilaisia aikomuksia käyttäytyä jollakin tavalla. Kun taas tutkimuksen kohteena on vuorovaikutuskäyttäytyminen, on tarkoituksenmukaista käyttää menetelmänä havainnointia. Orientoituminen ja vuorovaikutus vaikuttavat kuitenkin aina toisiinsa, joten usein on järkevää käyttää menetelmiä rinnakkain. Tutkielmassani tärkein menetelmä on oppilaiden, ryhmän ja oman toimintani havainnointi ja sitä tukemaan tein opiskelijoille tuntikohtaisia kyselyitä. Molemmat menetelmät olivat tutkimuksen kannalta tarpeellisia ja ne tukivat toisiaan.



### 6.2.1 Oppilaiden havainnointi

Tutkimukseeni liittyvää havainnointia auttoi opetustilanteessa tehty ryhmän työskentelyn seuraaminen, mutta tärkeämpi työkalu oli oppituntien videointi ja niiden analysointi jälkeenpäin. Videoilta paljastui asioita, jotka jäivät tunneilla huomaamatta ja joita itse opettaessa ei välttämättä tule edes ajateltua. Opetustilanteessa on monta asiaa, johon opettajan huomio kiinnittyy, eikä oppilaiden toimintaa ole mahdollista seurata koko aikaa. Osallistuvan havainnoinnin etuna voidaan pitää sitä, että sen avulla saatu tieto on mahdollista yhdistää sen kontekstiin. Asiat siis nähdään niiden oikeissa yhteyksissä. On myös osoitettu, että esimerkiksi kyselytutkimus tuo esille enemmän asiaan liittyvän normin kuin todellisen käyttäytymisen. (Grönfors 2015, 149.) Kyselylomakkeeseen on helppo kirjoittaa vastauksia, joita odottaa tutkijan siitä löytävän, mutta todellista käyttäytymistä oppimistilanteessa on vaikea peitellä tai muuttaa. Havainnoinnin avulla voidaan selvittää, toimivatko ihmiset niin kuin sanovat toimivansa (Hirsijärvi ym. 2004, 201). Havainnoimalla saadaan myös kerättyä yleensä yksityiskohtaisinta tietoa (Grönfors 2015, 150). Havaitsin tämän myös aineistoanalysoidessani: videoilta paljastui huomattava määrä hienovaraisia eleitä ja käyttäytymistä, joita en opetustilanteessa ehtinyt havaita.

Havainnoinnin avulla voidaan saada välitöntä ja suoraa tietoa yksilöiden ja ryhmien toiminnasta. Se tapahtuu luonnollisissa ympäristöissä ja on todellisuuden tutkimista välttäen keinotekoisuuden. (Hirsijärvi ym. 2004, 202.) Oppimistilanteen tarkkailu on opetusta ja oppilaiden käyttäytymistä tutkittaessa todellisuutta kuvaava, realistinen menetelmä. Havainnoinnin avulla on mahdollista tutkia yksilöiden välistä vuorovaikutusta ja menetelmä mukautuu joskus nopeastikin muuttuvaan opetustilanteeseen. Opettajan ollessa samalla tutkija ja näin osallistuva havainnoija on havainnointi myös varsin luonnollista, kun opetustilanteessa ei ole ulkopuolisia tutkijoita. Oppimistilanteen videointi voi jännittää tai ujostuttaa joitakin oppilaita, joten pyrin toteuttamaan taltioinnin mahdollisimman huomaamattomasti sitä suuremmin korostamatta.

### 6.2.2 Kysely

Teetin tutkimustani varten opiskelijoille neljä lyhyttä kyselyä. Ensimmäisen tunnin alussa annoin oppilaiden täytettäväksi kolmen kysymyksen mittaisen alkukyselyn, jossa he saivat vastata kysymysten avulla, millaiseksi kokevat pohjatietonsa opetuskokonaisuuden asiasisällöistä. Lisäksi teetin jokaisen tunnin jälkeen palautekyselyn, jossa opiskelijat saivat kertoa, mitä kokivat oppineensa tunnilla sekä mitkä asiat tuntuivat helpoilta ja mitkä haastavilta. Tällainen pitkittäistutkimus mahdollisti oppilaiden oppimisen tarkkailun tunti tunnilta. Toivoin tunnin jälkeisten kyselyjen myös herättävän oppilaille itselleen ajatuksia omasta oppimisestaan ja kehittymisestään.

Avoimet kysymykset mahdollistavat muun muassa vastaajan motivaatioon liittyvien seikkojen tutkimisen sekä sen, mitä vastaaja pitää tärkeänä ja mikä on keskeistä hänen ajattelussaan (Hirsijärvi ym. 2004, 190). Halusin tämän takia toteuttaa kaikki kyselyt avoimin kysymyksin, jolloin pystyin paremmin hahmottamaan oppilaan motivaatiota ja todellista oppimista. Kyselyssä on jotakin luotettavuutta heikentäviä tekijöitä. Aikaa vastaamiseen tunnin lopussa oli osalla opetuskerroista melko niukasti, mikä näkyi joissakin kyselylomakkeissa vastausten lyhytenä. Vastaaminen kyselyyn tunnin lopuksi ei ole myöskään välttämättä kovin innostavaa ja motivoivaa, joten vastaamiseen ei jakseta paneutua syvällisesti.

### 6.2.3 Itsereflektio

Käytin tutkimuksessa apunani videointia sekä oppilaiden toiminnan että oman opetukseni havainnointiin. Videointi osoittautua itsereflektioinnin kannalta erinomaiseksi ratkaisuksi. Oma toiminta etenkin opettaessa on hyvin erilaista ulkopuolisen silmin katsottuna ja tutkimukseen liittyvän aineiston lisäksi sain videoista paljon tietoa oman opettajuuteni kehittämiseen. Itsereflektio integroituu osittain havainnointiin, mutta nostan sen silti omaksi menetelmäkseen, sillä koen tutkimuksen yhden tavoitteen, oman opettajuuden kehittämisen vaativan oman toiminnan kriittistä arviointia. Käytän tutkielmassani hyödyksi myös kokemuksiani opettajana ja pyrin niiden avulla ymmärtämään tutkimuksessa esille tulevia seikkoja. Opettajan työ on jatkuvaa oman toiminnan kriittistä tarkastelua ja jokaisen ryhmän ollessa hieman erilainen omaa työskentelyä joutuu mukauttamaan olosuhteisiin. Onkin

tärkeää, että opettaja ei jumiudu samoihin käytäntöihin ja toimintatapoihin, vaan haastaa itsensä oman toiminnan arvioimisella ja kehittämällä.

## **6.3 Tutkimusaineisto**

Tutkimukseni aineisto koostuu kolmen tunnin mittaisen opetuskokonaisuuden kuvauksesta, jakson aikana kerätyistä ryhmän ja oman toiminnan havaintomateriaaleista sekä opiskelijoille jokaisen tunnin jälkeen tehdyistä kyselyistä. Kirjallinen aineisto ei ole laajuudeltaan kovinkaan suuri, mutta se valotti varsin hyvin oppilaiden ajatuksia ja mielipiteitä tunneista ja opetuskokonaisuudesta. Videomateriaalia sen sijaan kertyi runsaasti. Kuvasin jokaisen opetuskerran kahdella videokameralla, joten kaikkiaan materiaalia on lähes neljän tunnin verran kahdessa eri kamerassa.

### **6.3.1 Tutkimusryhmä**

Laadullisen tutkimuksen piirteisiin kuuluu tutkimusjoukon valinta tarkoituksenmukaisesti (Hirsijärvi ym. 2004, 155). Valitsin tutkimusryhmän opettamistani musiikin perusteiden ryhmistä käyttäen perusteena ryhmän sopivaa taitotasoa, instrumenttijakaumaa sekä sopivaa vaihetta opinnoissa. Tutkimukseen osallistuva ryhmä koostui 7 opiskelijasta, joista 3 oli tyttöjä ja 4 poikia. Iältään opiskelijat olivat 15–19-vuotiaita ja heillä oli kaikilla takanaan jo useampia vuosia musiikin perusteiden opiskelua. Ryhmän kokoonpano on kuitenkin vuosien varrella hieman muuttunut, joten ryhmäytymistä on tapahtunut vielä kuluneenkin lukuvuoden aikana. Instrumenttijakauma on ryhmän toiminnan kannalta varsin tasapuolinen, sillä jokaiseen bändisoittimeen löytyy soittaja, vaikkei pääinstrumenttina bassoa soittavaa oppilasta ryhmässä olekaan. Yhtye koostuu kahdesta laulajasta, kahdesta rumpalista, kahdesta kitaristista sekä pianistista, ja tarvittaessa kitaristit ja rumpalit pystyvät soittamaan bassoa ja kitaraa. Ryhmä on osaamistasoltaan suhteellisen homogeeninen, mikä ei ole kokemusteni mukaan mupe-ryhmissä itsestään selvää. Tässä mielessä opetusryhmä on tutkimukseni tekoon otollinen, sillä opetuksessa voi eriyttämisen sijaan keskittyä luovempaan toimintaan ja ryhmässä toimimiseen. Yhtye on soittotaidoiltaan edistynyt, joten yhteissoiton organisointi on tehokasta ja sujuvaa.

Informanttien määrä on tutkimuksessani melko pieni, koska kyseessä on tapaustutkimus. Lisäksi aineiston kokoon vaikuttavat usein käytettävissä olevat resurssit, tässä tapauksessa aika, sillä suuremman aineiston analyysiin olisi kulunut huomasti enemmän aikaa. Laadullisessa tutkimuksessa ei myöskään ole ensisijaisena tavoitteena tilastollinen yleistäminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Pieni tutkimusryhmä mahdollisti myös jokaisen oppilaan tarkemman havainnoinnin ja kyselyiden analysoinnin.

### 6.3.2 Opetuskokonaisuuden kuvaus

Opetuskokonaisuus käsitteli *duurin moodeja* eli duuriasteikon ”käännöksiä”, joista käytetään etenkin klassisen musiikin yhteydessä myös nimitystä kirkkosävellajit. Opetusperiodin tavoitteena oli saada opiskelijat ymmärtämään, mitä moodit ovat, miten ne rakentuvat teoreettisessa mielessä ja miten niitä käytetään erityisesti populaarimusiikissa. Tärkeänä päämääränä oli myös oppia soveltamaan moodeja siten, että niitä voi käyttää sekä soittaessa että luovassa musiikin tuottamisessa. Opiskeltava aihe oli ryhmälle sopiva myös siksi, että tutkittavassa ryhmässä on viimeisen mupe-tason (taso 6) suorittajia, joiden tämän lukuvuoden oppisisältöihin moodit kuuluvat. Moodit ovat myös melko selkeä ja yhtenäinen kokonaisuus, mikä mahdollisti lyhyehkön, yhteen asiaan keskittyneen opetusperiodin toteuttamisen.

Olimme aiemmin tutustuneet ryhmän kanssa moodeihin, joten opiskelijoilla oli jo jonkin verran pohjatietoa aiheesta. Sen ansiosta tutkimuksessa oli mahdollista ensin kertausnomaisesti käydä läpi moodien teoreettinen pohja ja sen jälkeen ryhtyä soveltamaan tietoa käytännössä soivassa musiikissa. Moodit tuntuivat ilmiönä olevan sekä vaikeasti opetettava että opittava asia. Vaikka ne ovat kiinteästi sidoksissa pop- ja jazz-musiikkiin, vaatii niiden syvempi ymmärtäminen aikaa. Myös niiden opettaminen vaatii opettajalta ilmiön prosessointia eri näkökulmista. Moodien teoreettisen pohjan voi opettaa eri tavoin ja oppilaat tuntuvat hahmottavan asian erilaisten lähestymistapojen ja mallien kautta.

Usein moodit ajatellaan duuriasteikon *käännöksinä* eli permutaatioina: lyydin on duurin neljäs moodi eli esimerkiksi C-duurin neljänneltä sävelasteelta lähtevä moodi on F lyydin. Se on siis yhtä kuin C-duurin sävelet soitettuna f-sävelestä oktaavia ylempään f-säveleen. Toinen tapa on ajatella kanta-asteikko: F lyydisen kanta-asteikko on C-duuri, joten se muodostuu C-duurin sävelistä. Nämä voivat olla kuitenkin jossain määrin vaikeasti

hahmotettavia ja opiskelijoita sotkevia lähestymistapoja. Mielestäni yksinkertaisin malli on ajatella moodit duuri- ja luonnollisen molliasteikon muunnelmina. Tällöin riittää, että muistaa kunkin moodin ”muistisäännön”, esimerkiksi fryyginen on yhtä kuin luonnollinen molli, jossa on alennettu toinen sävelaste. Toisaalta tämän lähestymistavan kääntopuoleksi voidaan mainita muistisääntöjen ulkoa opettelemisen tarve, mikä voi vaikuttaa oppilaiden motivaatioon ja tuntua aluksi vaikeasti lähestyttävältä.

Opetuskokonaisuuteni koostui kolmesta tunnista, jotka etenivät teoreettisen pohjan kertaamisesta kohti luovaa työskentelyä:

### 1. TUNTI

Moodien ja niiden teoriapohjan kertaaminen. Itsenäinen tehtävä, jossa kirjoitetaan annetut moodiasteikot. Moodien kokeileminen ja soittaminen omalla soittimella yhteisen harmoniapohjan päälle.

Tunnin alussa alkukysely ja tunnin jälkeen palautekysely.

### 2. TUNTI

Moodeja hyödyntävien kappaleiden tutkiminen ja yhden kappaleen harmonian transkribointi. Näin yhdistetään melodia ja harmonia ja mahdollisesti löydetään eri moodeihin sopivia sointukiertoja. Aloitetaan tehdä omaa lyhyttä modaalista sävellystä transkriboidun harmonian pohjalta.

Tunnin jälkeen palautekysely.

### 3. TUNTI

Sävellyksen jatkaminen ja viimeistely sekä sävellysten soittaminen yhdessä. Oman oppimisen ja ryhmän toiminnan arviointi.

Tunnin jälkeen palautekysely koko opetusjaksosta, oman ja ryhmän oppimisen sekä opetuksen arviointi.

Tutkimusaineiston keräämiseen osallistuivat aktiivisesti niin oppilaat omalla toiminnallaan ja kyselyjen avulla sekä minä itse opetustilanteessa opettajana ja jälkeinpäin havaintoja analysoidessani tutkijana.

## 6.4 Tutkimusaineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysiin kuului tunneilla kuvattujen videoiden katsominen ja oppimistilanteen havainnointi niiden avulla, oppilailta kerättyjen kyselyvastausten tulkinta sekä oman opetuksen analysoiminen sekä oppimistulosten että havainnoinnin kautta. Kvalitatiivinen analyysi pyrkii ymmärtämään ilmiötä (Hirsijärvi ym. 2004, 212). Analysoidessani videomateriaalia ja kyselyitä pyrin siis tutkijana ja opettajana ymmärtämään, miksi oppilaat oppivat eri tavoin, kuinka he käsittelevät tietoa ja mitkä työtavat tukevat oppimista.

Videoanalyysiä tehdessäni kiinnitin eri katselukerroilla huomioin eri asioihin. Yhdellä katselukerralla tarkkailin ryhmän toimintaa ja oppilaiden keskinäistä vuorovaikusta. Ottavatko he toisiinsa kontaktia vai työskentelevätkö he itsenäisesti? Pyytävätkö he toisiltaan apua vai yrittävätkö hahmottaa asioita yksin? Missä vaiheessa oppimisprosessia vuorovaikutusta tapahtuu ja voiko siitä tehdä yleistyksiä?

Seuraavassa analyysivaiheessa tutkin yksittäisten opiskelijoiden toimintaa. Pyrin samalla yhdistämään heidän kyselyvastauksiaan tunneilla havaittuun käyttäytymiseen. Olivatko oppilaiden omat näkemykset oppimisestaan yhteydessä tunneilla havaittuun toimintaan eli voidaanko kyselyjen vastauksia pitää luotettavina? Miten kukin oppilas ryhtyi tekemään annettuja tehtäviä ja millaisia opiskelustrategioita he käyttivät? Pyydettiinkö ongelmatilanteissa apua opettajalta tai vertaisoppilailta vai pyrittiinkö asia selvittämään itsenäisesti?

Kolmannessa vaiheessa seurasin omaa toimintaani opettajana. Kuinka ohjeistin opetusta, olivatko tehtävänannot selkeästi esitetty ja olinko johdonmukainen? Otinko kaikki oppilaat tasapuolisesti huomioon vai keskityinkö tiettyihin oppilaisiin? Miten huomioin opiskelijat, jotka eivät pyytäneet apua vaan toimivat itsenäisesti? Kiinnitin huomiota myös oppimistilanteen ohjaamiseen ja eteenpäin viemiseen. Kuinka annoin tarkentavia ohjeita ja muutinko mahdollisesti oppitunnin suuntaa? Missä vaiheessa päätin siirtyä seuraavaan työvaiheeseen? Kuinka oppilaat suhtautuivat opetukseeni ja millaista oli vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden kesken?

Kyselyjä analysoidessani pyrin yhdistämään niiden antamia tuloksia videoanalyysissä havaittaviin seikkoihin sekä tunnilla havaitsemaani oppimiseen. Joissakin vastauksissa oli ristiriitoja tunnilla havaitsemiini oppimistuloksiin, kun taas jotkut vastauksista olivat varsin suurpiirteisiä, eikä niistä ollut tutkimuksen kannalta juurikaan hyötyä. Jotkin vastaukset antoivat yllättäviäkin tuloksia oppimisesta, jota en tunnilla ollut havainnut. Kyselyjä analysoidessa oli havaittavissa myös oppilaiden motivaatioon liittyvät asiat vastausten kielellisessä ulosannissa sekä siinä, kuinka paljon vastaamiseen oli haluttu käyttää aikaa.

## **6.5 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa keskeisenä tarkastelun kohteina on erityisesti menetelmän luotettavuus. Tutkimukseni on laadullinen, koska määrällisen tutkimuksen menetelmillä ei saada vastaavaa tietoa, joka on kohdennettu opettajan toimintaan ja yhden ryhmän oppimisprosessiin. Tutkimuksellinen triangulaatio eli useamman aineistonkeruutavan käyttö parantaa tutkimusasetelman ja oletettavasti myös tulosten luotettavuutta. Pyrin myös opetuksen ja ryhmän toiminnan täsmälliseen esittämiseen, sillä tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan tarkka kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta, mikä koskee kaikkia tutkimuksen vaiheita. Aineiston tuottamisen olosuhteet ja tavat tulisi kertoa mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti (Hirsijärvi ym. 2004, 216–217).

## **6.6 Tutkijan rooli**

Tutkimusta tehdessäni toimin itse opettajana, mikä vaikuttaa rooliini tutkijana. Jotta pystyin analysoimaan toimintaani objektiivisesti, videoin opetusjakson tunnit ja tutkin videomateriaalin avulla toimintaani tuntien aikana. Kun käytetään havainnointia tutkimusmenetelmänä, on varsin yleistä, että havainnointi on osallistuvaa eli tutkijalla on niin sanottu kaksoisrooli ja hän on vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa, muistuttaa Grönfors (2015). Näiden kahden roolin pitäminen erillään on tärkeää, vaikka ne toki menevät myös lomittain. (Grönfors 2015, 147–148.) Opetustilanteessa tutkijan rooli jää väkisin taka-alalle ja näin mielestäni täytyy ollakin. Pyrin tunneilla toimimaan ensisijaisesti opettajana kiinnittämättä tutkimukseen liikaa huomiota. Näin oppimistilanteesta tulee luontevampi eikä

keinotekoinen, jolloin oppilaat toimivat luontevasti ja tavanomaisesti eivätkä jännitä tutkimusta liikaa.

Opettajan toimiessa itse myös tutkijan roolissa on opettajan mahdotonta toimia täysin objektiivisesti, sillä ennakkokäsitykset ja -tiedot, henkilökemiat ja omat odotukset vaikuttavat väistämättä hieman myös tutkimuksen tekoon ja aineiston käsittelyyn. Objektiivisuutta lisäsi tutkimuksessani videointi, jonka avulla pystyin asettumaan ulkopuolisen asemaan ja näkemään itseni vuorovaikutuksellisenä toimijana opetustilanteessa. Kyselyjen avulla oppilaat saivat tuotua oman näkemyksensä oppimisprosessista esille, jolloin oppimisen arviointi ei jäänyt vain opettajan subjektiivisten kokemusten varaan. Aineistoa analysoidessani pyrin objektiivisesti arvioimaan opetuskokonaisuuden onnistumista ja työtapojen sopivuutta, mutta koska yksi tutkimuksen tarkoitus oli oman opettajuuteni kehittäminen, oli mielestäni tärkeää pitää mukana myös itsearviointin näkökulma.

Laadullisen tutkimuksen piirteisiin kuuluu se, että tutkimussuunnitelma voi muotoutua ja muuttua tutkimuksen edetessä (Hirsijärvi ym. 2004, 155). Näin tapahtuikin tutkimukseni aikana. Suunnittelin alun perin kiinnostäväni huomion erityisesti ryhmän toimintaan ja sen merkitykseen yksilöiden oppimisessa. Tutkimuksen aikana havaitsin kuitenkin, että valitsemani työtavat ja opetusmallit johdattivat oppilaita ryhmätyöskentelyn lisäksi vahvasti myös yksilölliseen työskentelyyn, eikä oppimisessa hyödynnetty ryhmän vuorovaikutusta yhtä laajamittaisesti kuin olin etukäteen kuvitellut. Etukäteisodotukseni opetuskokonaisuuden toteutuksesta eivät siis aivan toteutuneet. Opettajana minulla oli väistämättä ennakkokäsityksiä ja -odotuksia myös eri oppilaiden oppimisesta. Tiesin suunnilleen, mitä kukin oppilas aiheesta tietää etukäteen, mikä toisaalta tietyllä tavalla vaikutti tutkimuksen objektiiviseen toteutukseen, mutta toisaalta myös mahdollisti etukäteissuunnittelun niin, että käytetyt opetusmenetelmät tukisivat kunkin oppilaan vahvuuksia ja mahdollistaisivat kaikkien ryhmän jäsenten oppimisen.



## 7 TULOKSET

### 7.1 Opetuskokonaisuuden toteuttaminen ja arviointi tunti tunnilta

Arvioin jokaisen tunnin oppimistuloksia, analysoin omaa toimintaani opettajana sekä oppilailta keräämääni palautetta tunneista. Pohdin myös tunneilla käytettyjen työmuotojen ja opetusmateriaalien soveltuvuutta opetusjakson sisältöjen opettamiseen sekä sitä, miten ryhmän toiminta vaikutti opiskelijoiden oppimiseen. Arvioin, minkälaisia oppimisen tapoja ryhmän sisällä käytettiin ja kuinka opetusjakson työtavat toimivat eri tavoilla oppivien opiskelijoiden näkökulmasta.

#### 7.1.1 Alkukysely

Alkukyselyn tarkoituksena oli kartoittaa opiskelijoiden ennakkotietoja opetuskokonaisuuden aikana opiskeltavasta asiasta, duurin moodeista. Olimme aiemmin samana lukuvuonna luoneet katsauksen moodeihin, mutta osa opiskelijoista oli tunneilta poissa ja osalle asian oppiminen tuntui vaativan enemmän harjoittelua ja aikaa tiedon prosessointiin. Joillakin opiskelijoilla oli siis aiheesta jo aiempaa pohjatietoa.

Alkukysely koostui kolmesta kysymyksestä:

- Mitä moodit ovat?
- Minkä nimisiä moodeja muistat?
- Mihin luulet moodeja käytettävän/tarvittavan?

Alkukyselyn tuloksista on havaittavissa, että opiskelijoiden pohjatiedoissa oli melko suuria eroja. Neljällä oppilaalla oli selkeä käsitys siitä, mitä moodit ovat ja mitä ne tarkoittavat, kun taas kolmen oppilaan lähtötiedot olivat vajavaiset ja osittain heillä oli myös vääransuuntaisia ennakkokäsityksiä aiheesta. Erityisesti huomioitavaa oli se, että vain kahdella opiskelijalla oli jonkinlainen käsitys siitä, miten moodeja voi hyödynnetään soittaessa ja musiikkia tehdessä. Mielestäni tämä on havainto, johon opettajan tulisi erityisesti tarttua. Ovatko opiskeltavat teoria-asiat tarpeeksi selkeässä suhteessa käytäntöön ja oppilaiden omaan soittoharrastukseen, vai jääkö asioiden ymmärrys aina vain pinnalliselle tasolle? Eräässä vastauksessa kävi ilmi,

että opiskelijan mielestä moodit ovat harvinaisia, eikä niitä juuri käytetä soivassa musiikissa. Tämä loi toisaalta hedelmällisen pohjan tulevien tuntien työskentelylle, mutta ajatus herätti myös kysymyksen siitä, ovatko muutkin teoria-aiheet oppilaiden mielestä yhtä etäisiä ja musiikista irrallaan olevia, vaikka musiikin perusteiden opiskelun tarkoituksena on nimenomaan oppia ymmärtämään ja selittämään musiikkia?

### 7.1.2 Ensimmäinen tunti

Ensimmäinen tunti keskittyi itsenäiseen työskentelyyn, jonka aikana opiskelijat tekivät moodeja koskevat tehtävämonisteen. Oppituntia jälkeinpäin videotallenteelta seurattessani oli mielenkiintoista huomata, kuinka eri tavoin oppilaat työskentelivät. Neljä oppilaista toimi varsin itsenäisesti, eivätkä he juuri olleet vuorovaikutuksessa muun ryhmän kanssa. Oppilaista kolme taas muodostivat ryhmän, joka keskusteli tehtävästä jakaen tietojaan ja pohtien yhdessä, kuinka tehtävä tehdään. Jälkeinpäin tehtävämonisteita tutkiessani havaitsi, että he olivat edenneet tehokkaammin kuin tehtäviä itsenäisesti tehneet ja heidän vastauksensa olivat pääsääntöisesti oikein. Ne oppilaat, joille asia oli vaikeampi tai jotka joutuivat miettimään tehtävää pidempään, eivät myöskään juuri kysyneet vertaistukea, vaan kääntyivät useasti opettajan puoleen.

Keräsin tunnin jälkeen palautteen, jonka avulla halusin selvittää, mitä oppilaat kokivat oppineensa varsin teoriapitoisen tunnin aikana.

Kysymykset:

- Mitä tunnista jäi mieleen?
- Mikä oli helppoa, mikä vaikeaa?
- Mitä opit?

Palautteen perusteella kaikki ryhmän jäsenet kokivat oppineensa tunnilla jotain. Kyselyn vastauksista voidaan päätellä, että lähtötiedoiltaan pidemmällä olevat kokivat ymmärtämyksensä syventyneen ensimmäisen tunnin aikana. Heille annetun lisätehtävän myötä he saivat liitettyä oppimansa teoreettisen mallin käytäntöön tutustumalla kappaleisiin, joissa moodeja hyödynnetään. Vastaavasti ne opiskelijat, jotka kokivat tietonsa moodeista vajavaisiksi ennen ensimmäistä tuntia, olivat palautteen perusteella oivaltaneet moodien perusidean tunnin edetessä.

Useampi oppilas mainitsi palautteessaan, että olivat ymmärtäneet idean, mutta soveltaminen käytäntöön oli vielä hidasta ja tuntui hankalalta. Oli mielenkiintoista huomata, että oppilaat, joiden oli vaikeampaa sisäistää tunnin uusia sisältöjä, kokivat oppineensa kuitenkin muita teoria-asioita tunnin aikana (esimerkiksi sävellajien etumerkinnot). Oppimiseen vaikuttanee erityisesti henkilökohtainen ohjaus, jonka myötä pyrin tarvittaessa selventämään moodien muodostamisen perustaa. Moodien kirjoittamiseen tarvitaan pohjatietoina muun muassa sävellajien etumerkintöjä ja rinnakkaisduurin ja -mollin käsitteitä, jotka olivat joiltakin oppilailta päässeet unohtumaan tai jääneet oppimatta opintojen aikana. Koin tärkeäksi tukea näiden oppilaiden oppimista, sillä muuten heidän olisi ollut vaikeaa pysyä mukana opetusjakson seuraavilla tunneilla. Videotallenteelta havaitsin käyttäneeni yksittäisten opiskelijoiden auttamiseen melko paljonkin aikaa. Samaan aikaan muu ryhmä näytti tekevän tehtäviä keskittyneesti ja he kääntyivät ongelmatilanteissa muiden oppilaiden puoleen, jos näkivät, että opettaja neuvomassa yksittäistä opiskelijaa.

Pohjatiedoilla olikin palautteen perusteella varsin suuri merkitys uuden asian omaksumiseen. Vaikka joillekin oppilaista moodit olivat vielä vieras käsite, he ymmärsivät niiden periaatteen nopeasti hyödyntämällä ja soveltamalla aiempia musiikin teorian tietoja. Palautteen perusteella ensimmäisen tunnin tavoite toteutui melko hyvin, sillä kaikki kokivat ymmärtäneensä vähintään moodien perusperiaatteen. Tunnin suunniteltu rakenne ei aivan toteutunut, sillä teoriatehtävän tekoon meni aikaa oletettua enemmän. Tunnin loppuun suunniteltu soitto-osuus jäi vajavaiseksi, mutta päätin muokata aikataulua niin, että soitto tehtävä tehdään myöhemmin opetusjakson aikana. Havaitsin tuntia videolta seurattessani, että opiskelijoiden työskentely oli koko tunnin ajan intensiivistä, joten sen keskeyttäminen ei olisi välttämättä ollut perusteltua.

### **7.1.3 Toinen tunti**

Toisella tunnilla opiskelijat saivat tutkia kappaleita, joissa moodeja on hyödynnetty. Annoin mahdollisuuden toimia joko itsenäisesti tai parin kanssa, mutta kaikki halusivat tehdä tehtävää itsenäisesti, mihin tehtävänanto jälkeenpäin arvioituna hieman ohjasikin. Oppilaat kuuntelivat kappaleita kuulokkeilla, joten yksin työskentely oli luontevaa. Tuntia varten olin tehnyt listan kappaleista, joissa moodeja on käytetty tai hyödynnetty. Kappaleet herättivät selkeästi kiinnostusta, osa löysi listalta ennestään tuttuja lauluja ja osa halusi tutustua uuteen

musiikkiin. Työskentely käynnistyi tehokkaasti ja näytti siltä, että opiskelijat olisivat jaksaneet tutustua kappaleisiin vaikka koko tunnin ajan.

Opetuskerran toinen puoli käytettiin yhdessä soittamiseen. Olin valinnut harjoiteltavaksi kappaleeksi Nirvana-yhtyeen version David Bowien teoksesta *The Man Who Sold The World*. Kappaleessa on mahdollista hyödyntää fryygistä moodia introssa ja soolossa, joten se sopi opetusjakson aiheeseen luontevasti. Yhtyesoittotilannetta on aina mielenkiintoista seurata etenkin, kun kyseessä on jo jonkin aikaa yhdessä soittanut ryhmä. Bändiin muodostuu erilaisia rooleja, jotka vaikuttavat yhtyeen toimintaan ja sitä kautta myös tehokkuuteen. Osa jaksaa keskittyä harjoiteltavaan kappaleeseen omaa osuuttaan tutkien, jotkut taas aloittavat heti soittimen saatuaan aiheeseen liittymättömän ”härväyksen”, joka hidastaa ja hankaloittaa myös muun ryhmän työskentelyä. Ryhmä kuitenkin osaa ohjata itse itseään ja määräävämmässä roolissa olevat soittajat pitävät järjestystä yllä. Kappaletta harjoitellessamme pääsimme kokeilemaan fryygistä moodia hyödyntävää sooloa, mutta aika loppui hieman kesken ja päätimme jatkaa kappaleen työstämistä seuraavalla viikolla.

Toisen tunnin jälkeen annoin oppilaille hieman pidemmän palautekyselyn, sillä halusin kartoittaa heidän mielipiteitään erilaisista tunteilla käytettävistä työmuodoista.

Kysymykset:

- Mikä oli helppoa, mikä vaikeaa?
- Helpottiko kappaleisiin tutustuminen moodien ymmärtämistä?
- Auttoiko ryhmätyöskentely oppimista?
- Miten bändisoitto mielestäsi vaikuttaa asioiden oppimiseen?
- Mitä opit?

Palautteen perusteella soivan musiikin tutkiminen auttoi jollakin tasolla kaikkia opiskelijoita moodien ymmärtämisessä. Moodien hahmottaminen kappaleista kuitenkin koettiin osittain haasteelliseksi, mikä on ymmärrettävää, sillä moodien opiskelu oli vasta aloitettu. Kaikki kappaleet eivät myöskään ilmennä moodien sävyjä kovin selvästi, mikä varmasti vaikeuttaa analysointia.

Lähes kaikissa vastauksissa koettiin yhteissoiton edistävän oppimista ja asioiden ymmärtämistä. Vastauksissa kävi ilmi, että teoria-asioiden siirtäminen käytäntöön on oppilaita innostavaa ja auttaa ymmärtämään, miksi teoriaa opiskellaan. Vain yhdessä palautteessa oli mainittu, että soittaminen vaatii keskittymistä eikä teoria-asiaa ehdi ajatella

samanaikaisesti. Pääsääntöisesti yhteissoittoa pidettiin kuitenkin tehokkaana ja mielekkäänä oppimisen muotona ja vastauksista sai vaikutelman, että sitä kautta opiskeltava aihe muuttui myös hieman kiinnostavammaksi. Videoita havainnoidessani huomasin, että osa opiskelijoista kysyi apua ja haki tukea vertaisiltaan. Samaa instrumenttia soittavat (kaksi kitaristia ja kaksi laulajaa) tutustuivat kappaleeseen yhdessä ja vaikuttivat hyötyvän toisistaan. Osa taas halusi tutkia kappaletta rauhassa yksin ja muiden ryhmän jäsenten toiminta saattoi jopa häiritä heitä hiukan. Oma toimintani oli jälkeen päin tarkasteltuna hieman epäjohdonmukaista ja olisin voinut antaa selkeämmän ohjeistuksen kappaleen harjoitteluun. Yhtyesoittoilanteen organisointiin auttaisivat vakiintuneet rutiinit, jolloin jokaisella opiskelijalla olisi selkeä rooli yhtyeessä ja käytännön toiminnassa. Tällaisten rutiinien puute näkyy soittoilanteen epämääräisyytenä ja hitaana käynnistymisenä, joten opettajan olisi hyvä käyttää aikaa yhteisten toimintatapojen luomiseen ja kehittämiseen.

#### **7.1.4 Kolmas tunti**

Kolmannen tunnin alussa jatkettiin kappaleisiin tutustumista. Annoin oppilaille tehtäväksi transkriboida eli kirjoittaa ylös sointukierron jostakin valitsemastaan kappaleesta. Tähän harmoniaan heidän tehtävänä oli säveltää oma moodia hyödyntävän melodia, ikään kuin pienoiskappale. Apuna tehtävässä käytettiin iPad -tabletteja ja niiden GarageBand -ohjelmistoa, jonka koskettimiston avulla oppilaat saivat kokeilla sointuja ja melodian säveltämistä. Työmuotona tablettityöskentely on melko kätevä ja innostava, mutta se myös ohjaa itsenäiseen toimintaan eikä ryhmätyöskentelytilanteita pääse luonnostaan syntymään. Osa oppilaista ehti tehdä tehtävän hyvin soitintaan hyödyntäen, osalle alkuun pääseminen tuotti hankaluuksia, eikä tehtävä ehtinyt valmistua tunnin aikana. Näille opiskelijoille olisi voinut olla hyödyllistä työskennellä ryhmässä tai parin kanssa, sillä yksin työskennellessä jää helposti jumiin eikä etenemistä tapahdu. Kaksi opiskelijaa työskentelivät parina ja esittelivät ideoitaan toisilleen, mikä oli heistä itsestään lähtöisin. Alkuperäisenä ajatuksenani oli kokeilla oppilaiden sävellysten soittamista yhdessä kolmannen tunnin lopuksi. Tämä työmuoto olisi mahdollistanut kiinteämmän ryhmätyöskentelyn, mutta sävellystehtävien valmistuttua eri aikaan päätin siirtää sävellyksiin tutustumisen vielä seuraavalle kerralle.

Sen sijaan jatkoimme tunnin lopuksi The Man Who Sold The World -kappaleen työstämistä, sillä harjoittelu jäi edellisellä kerralla ikävästi kesken. Tällä kertaa pääsimme soittamaan sooloja ja kappale alkoi muutenkin vähitellen hioutua. Yhtyesoittoilanteessa ryhmä toimii

parhaimmillaan toisia kannustavasti ja jokaisen toimintaa parantavasti. Kolmannen tunnin soittotilanteessa oli havaittavissa ilahduttavaa yhteen hiileen puhaltamista, joka näkyi myös tehokkaana työskentelynä.

Keräsin opetusjakson viimeisen tunnin jälkeen vielä palautekyselyn, jossa halusin selvittää oppimista koko jakson aikana.

Kysymykset:

- Mikä oli kolmen tunnin opetusjakson aikana helppoa? Mikä vaikeaa?
- Auttoivatko erilaiset harjoitukset moodien ymmärtämistä? Mikä oli hyödyllisintä?
- Vaikuttiko ryhmätyöskentely oppimiseen?
- Auttoiko yhdessä soittaminen oppimista?

Palautteen mukaan hyödylliseksi koettiin erityisesti musiikin tutkiminen ja oman melodian säveltäminen sekä yhteissoitto ja moodien käyttö käytännössä. Ryhmätyöskentelyn merkitystä ei erityisesti korostettu, mikä johtuu osittain käyttämästäni työtavoista, jotka eivät välttämättä kannustaneet yhteistoimintaan etukäteen ajattelemallani tavalla. Toivon kuitenkin, että yhteissoittotilanteen vuorovaikutus osaltaan auttoi oppimista ja loi hyvää ilmapiiriä. Videotallenteet paljastivat, että opiskelijat hakeutuivat ryhmä- tai parityöskentelyyn yleensä omaehtoisesti, jolloin syntyi myös esimerkiksi luonnollisia "jamitilanteita", joissa oppilaat soittivat ja kokeilivat kahdestaan moodeja omilla soittimillaan. Oli harmillista huomata, että keskeytin epähuomiossa yhden tällaisen luovan tilanteen kysymällä, miten harjoituksen teko oli edistynyt. En opetustilanteessa havainnut, että parhaillaan oli käynnissä oppiminen sen tehokkaimmassa muodossa, kun luokkatilan nurkassa kaksi kitaristia harjoittelivat improvisointia moodiasteikolla sointukierron päälle. Onneksi he jatkoivat harjoittelua vielä keskeytykseni jälkeenkin. Tämänkaltaiseen työskentelyyn kannattaisi kannustaa, sillä opiskelijat näyttivät selvästi pitävänsä "jammailusta", vapaamuotoisesta yhteissoitosta.

## 7.2 Opetusjakson pitkittäisarviointi

Palautekyselyiden perusteella opetusjakson aikana oli tapahtunut oppimista jokaisen oppilaan kohdalla. Erityisen hyödylliseksi koettiin moodeja hyödyntävien kappaleiden tutkiminen, omien ideoiden kokeileminen ja teoria-asian yhdistäminen käytäntöön. Tämä tukee ajatustani siitä, millaista musiikin perusteiden opiskelun tulisi olla – ei vain teoriaa teorian vuoksi, vaan kaikkien opiskeltavien asioiden tulisi tukea soittamista ja musiikin tekemistä sekä auttaa hahmottamaan musiikkia. Joillakin oppilailla opetuskokonaisuuden tavoitteena olleen asian oppiminen vaikutti jäävän vielä kesken, mutta sen sijaan he kokivat oppineensa muita teoria-asioita moodien opiskelun yhteydessä.

Opetuskokeiluni sisällöt ja työtavat jäivät hieman suunniteltua suppeammiksi. Olisin voinut tehdä suunnittelutyön vielä huolellisemmin ja miettiä, mitä asioita tunneilla on mahdollista ehtiä tekemään. Opetuskokonaisuuden aikataulu ei toteutunut aivan toivomallani tavalla, mutta olen opetustyössä käytännössä havainnut, että hyvään vauhtiin pääsystä työskentelyä ei ole mielekästä keskeyttää. Jos oppilaat ovat syventyneitä tekemiseen, on oppiminenkin todennäköisesti tehokasta. Siksi annoin tuntien aikataulun venyä tarpeen mukaan ja jätin tarvittaessa suunniteltuja sisältöjä pois. Mielestäni tärkeämpää on sisäisestä motivaatiosta lähtevä työskentely kuin väkinäinen mahdollisimman monen työmuodon sisällyttäminen oppituntiin. Kuitenkin suunnittelutyöhön ja tunneilla käytettäviin työtapoihin kannattaa kiinnittää huomiota, jotta opetus olisi monipuolista ja eri tavoin oppivat oppilaat saisivat hyödyntää vahvuuksiaan opiskelussaan.

Käytetyt työskentelymuodot vaikuttivat oppilaiden palautteen ja oppimistulosten perusteella valittujen sisältöjen opettamiseen sopivilta. Niissä hyödynnettiin rinnakkain itsenäistä ja ryhmätyöskentelyä, jolloin oppilaat saivat mahdollisuuden rauhalliseen, omatoimiseen opiskeluun sekä vuorovaikutukseen muiden ryhmän jäsenten kanssa. Pyrin valitsemaan käytettävät työtavat siten, että niiden avulla soiva musiikki ja teoria olisi mahdollisimman luontevasti yhdistettävissä, mikä onnistui mielestäni kohtalaisen hyvin. Oppilaat kokivat ymmärtäneensä opetuskokonaisuuden aikana, miten ja mihin moodeja voidaan hyödyntää. Pidän mieleissäni myös opetussuunnitelmien ohjeistuksen luovan työskentelyn merkityksestä ja yhtenä työmuotona käytetty oman sävellyksen tekeminen tuki tätä opetussuunnitelman

tavoitetta. Oppilaat kokivat sen pääosin innostavaksi ja hyödylliseksi, mikä näkyi tunneilla keskittyneenä työskentelynä.

Havaitsin, että ryhmätyöskentely käynnistyy luonnostaan, jos oppilaat kokevat sen mielekkääksi. Ensimmäisellä tunnilla osa opetusryhmästä pohti tehtäviä pienryhmässä muiden keskittyessä itsenäiseen työskentelyyn. Toisella tunnilla kaikki uppoutuivat itsenäiseen työskentelyyn, vaikka ehdotin mahdollisuudeksi myös ryhmässä toimimista. Kolmannella tunnilla syntyi työpari, joka esitteli sävellysideoita toisilleen. Kaikki ryhmien muodostamiset tapahtuivat oppilaslähtöisesti, vaikka mainitsin jokaisen tunnin alussa mahdollisuudesta ryhmätyöskentelyyn. Yhteistoimintaan tuskin kannattaakaan pakottaa, vaan järkevämpää on antaa oppilaille vaihtoehtoja valita heille sillä hetkellä mielekkäin työskentelymuoto. Usein halutaan toimia yksin, jotta saadaan tutkia asiaa rauhassa ja tilanteessa, jolloin tarvitaan apua tai muiden mielipiteitä hakeudutaan yhteistyöhön muiden kanssa. Oli kuitenkin havaittavissa, että ryhmätyöskentely vaikutti jollakin tasolla asioiden oppimiseen, sillä yhteistyössä tehdyt tehtävät olivat pääsääntöisesti tehty oikein ja myös melko nopeasti. Toisaalta voi olla, ettei yksittäisten opiskelijoiden oppiminen ollut yhtä syvälistä, sillä ryhmässä toimiessa on helppoa jäädä sivusta seuraajan rooliin.

Yksittäisten oppilaiden kehityskaarien seuraaminen opetuskokonaisuuden aikana oli mielenkiintoista ja synnytti ajatuksia opetuksen suunnittelua koskien. Oppilaat, joille moodit olivat jollakin tavalla ennestään tuttuja pääsivät opetuskokonaisuuden aikana siirtämään tietojaan käytäntöön. Palautteiden perusteella he kokivat hyödylliseksi teoria-asian yhdistämisen soivaan musiikkiin ja kokivat ymmärtäneensä, mihin moodeja oikeasti voidaan käyttää. Oppilaat, joille moodit teoreettisena asiana olivat uusi asia vaikuttivat vastausten perusteella saaneensa käsityksen ilmiöstä yleisesti, mutta ainakaan palautekyselyiden perusteella asiaa ei vielä pystytty siirtämään selkeästi käytäntöön. Ryhmäopetuksessa eri vaiheessa olevien opiskelijoiden huomioiminen onkin opettajan työn ja sen suunnittelun kannalta tärkeää, jotta jokainen oppilas voi saada oppimisen kokemuksia. AMP-menetelmän eri työtavat antavat tähän hyvät puitteet, koska oppilaiden eriyttäminen on melko vaivattomasti järjestettävissä.



Ryhmän toiminta opetusjakson aikana oli odotetunlaista. Yhtyesoitto on luonteva tapa yhteistoiminnan aloittamiseen ja tukemiseen, koska jokaisella jäsenellä on yhtyeessä merkittävä, yhteiseen toimintaan vaikuttava rooli. Yhdessä tekeminen ja voimakkaampi vuorovaikutus alkoi opetuskokonaisuuden aikana selkeästi vasta silloin, kun siirryimme tunnin bändisoitto-osuuteen. Etenkin hieman vanhempien opiskelijoiden yhtyetyöskentely on usein melko itseohjautuvaa ja yhteiseen päämäärään pyrkiessä jäsenet pyrkivät oman osuutensa täyttämisen lisäksi viemään myös bändin yhteissoittoa eteenpäin neuvomalla ja opastamalla muita. Tässä mielessä onkin hyvä, että bändissä on useampia samaa instrumenttia soittavia oppilaita, sillä heidän on mahdollista tukea toisiaan ja ratkaista yhteistyöllä ongelmia.

Oli merkillepantavaa, että jotkut oppilaita hakeutuivat tehtäviä tehdessään oman soittimensa tai pianon ääreen. He joko halusivat kokeilla ja kuulla tutkimansa teoria-asian oman instrumenttinsa kautta tai siirtää uuden asian heti omalle soittimelleen. Tässä mielestäni on eräs AMP-opetuksen kulmakivistä: musiikin teoria ja käytäntö kulkevat käsi kädessä ja oma soitin opiskelun tukena luo mahdollisuuden välittömään teorian ja soivan musiikin integrointiin. Instrumenttiopetuksessa on vastaavasti hyödyllistä, että teoreettisia asioita käydään läpi oman instrumentin kautta, sillä eri instrumenteilla on omat erityispiirteensä, jotka vaikuttavat myös teoria-asioiden hahmottamiseen. Kitaran otelauta ja pianon koskettimisto ovat toisistaan poikkeavia käyttöliittymiä puhaltimista puhumattakaan, joten opiskelijat hahmottavat musiikin ilmiöitä hyvin erilaisista lähtökohdista.

### **7.3 Tulosten luotettavuus**

Monipuoliset aineistonkeruutavat vaikuttivat tulosten luotettavuuteen positiivisesti. Tutkimuksellinen triangulaatio eli monimenetelmällisyys on antanut luotettavan kuvan kolmen tunnin opetuskokonaisuudesta ja sen toimivuudesta. Olen pyrkinyt parantamaan tulosten luotettavuutta aineiston tarkan analyysin avulla. Aineiston sinänsä melko rajallinen määrä mahdollisti myös sen yksityiskohtaisemman analysoinnin. Pyrin raportoimaan tuloksia yksityiskohtaisesti, jotta tutkimuksessa kävisi ilmi ryhmän toiminnan lisäksi myös yksittäisten oppilaiden kehityskaaret. Kolmen tunnin mittainen opetuskokonaisuus asetti toki omat rajoitteensa ja siksi kyseessä onkin ensisijaisesti tapaustutkimus, josta saa yleiskäsityksen tutkimusaiheesta ja sen erityispiirteistä.

## 8 POHDINTA

Afroamerikkalaisen musiikin perusteet -menetelmää hyödyntävä musiikin perusteiden opettaminen on monimuotoista ja laaja-alaista työtä, joka vaatii opettajalta monenlaisia taitoja ja valmiuksia. Kun opettaja osaa hyödyntää menetelmän tarjoamia mahdollisuuksia, on mahdollista toteuttaa oppilaita motivoivia, vuorovaikutuksellisia oppimistilanteita, joissa erilaiset oppimistyyliä voidaan ottaa huomioon ja oppiminen on kiinteästi yhteydessä käytäntöön. AMP-menetelmän keskeisiä etuja ovatkin vuorovaikutuksellisuus, oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen sekä teorian ja käytännön välitön yhteys. Musiikin oppiminen epämuodollisissa tilanteissa eli esimerkiksi omatoimisesti kotona harjoittelemisen internetin avustuksella tai bändeissä soittaminen on yksilöstä itsestään lähtevää kiinnostusta musiikkia ja soittamista kohtaan, mitä olisi järkevää ja tarpeellista pyrkiä hyödyntämään myös muodollisen opetuksen puitteissa. AMP-menetelmä tarjoaa käyttökelpoisia työtapoja, jotka kaventavat kuilua muodollisen musiikinopiskelun ja epämuodollisen, omaehtoisen musiikin tutkimisen välissä. Metodien tarjoamia välineitä ja ajatusmalleja musiikin opiskelusta voisi mielestäni hyödyntää musiikin perusteiden opetuksen lisäksi myös muussa musiikkioppilaitosten tarjoamassa opetuksessa.

AMP-menetelmä on varsin tuore pedagoginen malli ja vaikuttaa siltä, että sitä toteutetaan eri oppilaitoksissa varsin eri tavoilla. Myös musiikin perusteiden opetus yleisesti tuntuu olevan murroksessa. Uusien opetussuunnitelmien lisäksi käsitys musiikin harrastamisesta ja opiskelusta on 2000-luvun aikana muuttunut ja tulee todennäköisesti muuttumaan lisää. Uskon, että tulevaisuudessa ei ole enää itsestään selvää, että kaikkien musiikkioppilaitoksissa opiskelevien tarvitsisi hallita oletusarvoisesti musiikin teoriaa, vaan hahmotusaineiden opiskelu etenkin pop/jazz-puolella nähdään entistä enemmän (yhtye-) soittamista tukevana oppiaineena, joka mahdollisesti integroituu entistä enemmän yhtyesoiton opetukseen. Suunta on mielestäni hyvä, mutta laadukkaan opetuksen toteuttaminen vaatii opettajilta monipuolisten taitojen lisäksi myös asenteiden muutosta ja ammattitaidon laajentamista. On mahdollista, että opettajien työ muuttuu entistä laaja-alaisemmaksi, jolloin kokonaiskäsitys musiikin ilmiöistä ja opettamisesta nousee tärkeään rooliin. Instrumenttiopettajilla olisi hyvä

olla kokemusta myös ryhmän ohjaamisesta ja toisaalta esimerkiksi musiikin hahmotusaineiden opettajan tulisi hallita monipuolisesti eri instrumenttien perustaidot.

Tähän haasteeseen joutuvat vastaamaan myös musiikkipedagogien ja musiikkikasvattajien koulutus. Ammattikorkeakoulujen järjestämä musiikkipedagogikoulutus on kokemusteni mukaan painottunut melko vahvasti instrumenttitaitojen kehittämiseen. Tämä on toki tärkeää ja luonnollista opiskelijoiden työllistyessä instrumenttiopettajiksi musiikkioppilaitoksiin. Tulevaisuudessa tilanne voi kuitenkin muuttua. Eräs mahdollinen visio on, että myös osa soitonopetuksesta järjestetään ryhmäopetuksena ja siihen integroidaan musiikin hahmotusaineiden opetusta. Voi olla, että yhdistetyn yhteissoiton ja hahmotusaineiden opetusta lisätään, jolloin tarvitaan paljon monipuolisia, useita instrumentteja hallitsevia musiikinopettajia. Voiko tämän kaltaisiin haasteisiin vastata paremmin musiikkipedagogikoulutus vai musiikin aineenopettajakoulutus, tai kenties yhdistelmä näistä? Omakohtaisesti olen kokenut hyödyllisiksi ja tarpeellisiksi molempien koulutusten tarjoamat tiedot, taidot ja valmiudet. Jyväskylän yliopiston aineenopettajakoulutus tarjosi pedagogisia taitoja ja välineitä ryhmien opettamiseen sekä suhteellisen laaja-alaisen yleiskäsityksen musiikista ja sen opettamisesta. Jyväskylän ammattikorkeakouluopinnoista sain paljon sekä musiikillisia valmiuksia että näkemyksiä esimerkiksi musiikin perusteiden opettamiseen. Koen kuitenkin, että AMP-menetelmää hyödyntävän opettajan työssä molemmista koulutuksista on hyötyä jopa siinä määrin, että vain toisesta oppilaitoksesta valmistuessani minulle ei välttämättä olisi ollut riittäviä valmiuksia ja uskallusta musiikin perusteiden opettajana toimimiseen. Tämä on tietysti yksilökohtaista, mutta luulen, että eri musiikkialojen koulutukset joutuvat pohtimaan ja vastaamaan tulevaisuuden musiikin perusopetuksen muutoksiin ja kehitykseen.

Tutkimukseni aikana minulle heräsi ajatuksia jatkotutkimusmahdollisuuksista. Musiikin perusteiden opetusta ja oppimista on tutkittu suhteellisen vähän ja musiikkioppilaitoksissa tulevaisuudessa tapahtuvat muutokset voivat muuttaa hahmotusaineiden opetuksen toteutustapoja. Mielestäni olisi tarpeen tutkia, miten musiikin teoriaa voisi yhdistää entistä saumattomammin käytäntöön ja kuinka sen oppimista voidaan erilaisilla työtapoilla tukea. Hahmotusaineet ovat usein vaikeasti lähestyttäviä vielä pidemmällä musiikkiopinnoissa oleville opiskelijoillekin. Olisi mielenkiintoista tutkia, mistä hankaluudet ja negatiiviset miellelyhtymät musiikin perusteita kohtaan juontavat juurensa ja olisiko oppilaitoskulttuuria

mahdollista kehittää suuntaan, jossa hahmotusaineet olisivat luonnollinen ja kiinnostava osa musiikinopiskelua.

On hämmentävää lukea jopa 2000-luvun alussa kirjoitettujen opinnäytetöiden tarjoamia näkemyksiä musiikin perusteiden opetuksen tilasta. Mielestäni on hyvin erikoista, että musiikin teoria, soittaminen ja musiikin kuuntelu ajatellaan tai on ajateltu eri asioina tai toisistaan irrallisina musiikin muotoina. Ajattelen, että on olemassa vain yksi asia, musiikki, jota voidaan tarkastella eri näkökulmista riippumatta genrestä, aikakaudesta tai soittimesta. Musiikki on musiikkia, jota opiskellessa sitä vain tarkastellaan hieman eriväristen lasien läpi. Niin sanotun teorian opiskelun tarkoituksena on oppia ymmärtämään soivaa musiikkia. Jos soittaja kokee, ettei tarvitse teorian tietoutta musiikin kanssa toimiessaan, on se mielestäni täysin hyväksyttävää ja ymmärrettävää. Maailmassa on valtavasti taitavia soittajia, säveltäjiä ja muita musiikintekijöitä, joilla ei ole musiikillista koulutusta eikä välttämättä juuri minkäänlaista teoreettista tietoutta, mutta silti he ymmärtävät musiikkia ja osaavat luoda taidetta, joka kiinnostaa ja koskettaa ihmisiä. Onko silloin musiikkioppilaitostenkaan tarpeen laittaa kaikkia musiikista innostuneita opiskelijoita samaan lokeroon vai olisiko aika tarjota yksilöllisempiä opintopolkuja, joiden kautta kukin oppilas voisi kehittää vahvoja taitojaan ja mahdollisesti tulla oman erikoisosaamisalueensa ekspertiksi?

Koen, että minulle opettajana tutkimuksen teosta oli merkittävää hyötyä. Olen vuoden opetustyön aikana joutunut pohtimaan paljon erilaisten työtapojen mielekkyyttä ja toimivuutta, mutta aikani on mennyt lähinnä opetuksen suunnitteluun, enkä ole ehtinyt riittävästi pohtia, miten erilaisten oppilaiden oppiminen olisi tehokkainta ja onko opetukseni lähtökohdiltaan järkevää. Erityisen huolenaiheeni kohdistuu vasta opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden ryhmiin, sillä ensimmäisen opettajan malli ja esimerkki voivat olla merkityksellisiä myöhemmän musiikkisuhteen synnyssä. Tutkimusryhmäni koostui kuitenkin hieman vanhemmista opiskelijoista, jotka olivat jo varsin itseohjautuvia. Heiltä saamani palaute oli osin jopa rohkaisevaa: alun perin epävarmoina pitämäni opetusmenetelmät saivat heiltä kannatusta ja useimmat oppilaista kokivat ainakin osan opetusperiodista mielekkäänä. Havaitsin, että analyyttinen oman opetuksen pohtiminen avaa uusia ovia ja pitää työn mielekkäänä. Oma opetusta kehittävä opettaja on todennäköisesti myös oppilaita motivoiva ja jaksaa tehdä työtään innostuneesti. Toivonkin, että tutkielmastani on apua musiikin perusteiden opetusta aloittaville opettajille ja havaintoni rohkaisevat kokeilemaan avarakatseisesti uusia ja erilaisia opetusmuotoja.

## LÄHTEET

- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki. Oy Finn Lectura Ab.
- Asetus taiteen perusopetuksesta 813/1998. (1998). Haettu 29.5.2017 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980813>
- Arvola, P. (2012). Mikä AMP? *Tutkielma Afroamerikkalaisen Musiikin Perusteiden opettajan oppaan valmistamisesta*. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (1995). *Music in childhood: From preschool through the elementary grades*. New York: Schirmer Books.
- Edu.fi. (2017). *Arvioinnin taustaa - kontrollista kehittämiseen, mittauksesta ohjaukseen*. Haettu 19.4.2017 osoitteesta: [http://edu.fi/taiteen\\_perusopetus/musiikki/arvioinnin\\_taustaa](http://edu.fi/taiteen_perusopetus/musiikki/arvioinnin_taustaa)
- Espoon musiikkiopiston pop/jazzlinja Ebeli. (2014). *Ebelin mupe-tarjotin 2014*. Haettu 26.4.2017 osoitteesta [http://www.emo.fi/easydata/customers/espoo/files/ebeli/ebeli\\_mupe\\_ops\\_2014.pdf](http://www.emo.fi/easydata/customers/espoo/files/ebeli/ebeli_mupe_ops_2014.pdf)
- Grönfors, M. (2015). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 146–161.
- Heikkilä, P & Halkosalmi, V. (2008). *Tohtori Toonika: Musiikinteorian, säveltäjäilun ja nuottikirjoituksen oppikirja*. Helsinki. Otavan Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Huttula, P. (2010). *AMP-opetus Keravan musiikkopistossa*. Metropolia ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Ilomäki, L. & Holkkola, M. (2013). Musiikin perusteet ja muuttuva oppimiskäsitys. Teoksessa M. Juntunen, H. M. Nikkanen, H. Westerlund & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 204–224.
- Jurvanen, H. (2006). *Musiikin teoriaa vai käytäntöä – Musiikin perusteiden opettajien näkemyksiä aineensa kehityssuunnasta*. Helsinki. Sibelius-akatemia. Musiikkikasvatus. Pro Gradu.
- Jyrinki, E. (2016). *Kysely ja haastattelu tutkimuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jyväskylän ammattiopisto. (2013). *Opetussuunnitelma: Taiteen perusopetus, musiikin laaja oppimäärä*. Haettu 26.4.2017 osoitteesta <https://www.jao.fi/loader.aspx?id=69bb0d17-4f1d-422b-a2c3-77434db437c0>
- Kosonen, E. (2009). Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P., Väkevä, L. (toim.), *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y. 157–170.

- Lappalainen, H. (2002). *Toiminnallista teoriaa: haastattelututkimus musiikinteorian ja säveltäjäpöytäelämyksellisistä opetustavoista*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998. (1998). Haettu 29.5.2017 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luonnos Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteista 2017. (2017). Helsinki: Opetushallitus. 15.3.2017. Haettu 5.5.2017 osoitteesta: [http://oph.fi/download/181910\\_tpo\\_laaja\\_oppimaara\\_perustetekstia\\_luonnos\\_15.3.2017.pdf](http://oph.fi/download/181910_tpo_laaja_oppimaara_perustetekstia_luonnos_15.3.2017.pdf)
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk C. (2013). Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa M. Juntunen, H. M. Nikkanen, H. Westerlund & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 54–70.
- Pop & Jazz Konservatorio. (2013). *Perusopetuksen opetussuunnitelma 2013*. Haettu 26.4.2017 osoitteesta [http://www.popjazz.fi/wp-content/uploads/2013/09/OPS\\_2013.pdf](http://www.popjazz.fi/wp-content/uploads/2013/09/OPS_2013.pdf)
- Sahlberg, P., & Sharan, S. (2002). *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Saukko, A. (2011). *AMP-Opetusmetodi musiikin hahmoaineiden ammattiopetuksessa – Ohjelmistoläheisyys hahmo-opiskelun motivoijana*. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto. (2017). *Suomen musiikkioppilaitosten liitto*. Haettu 28.5.2017 osoitteesta <http://www.musicedu.fi/>
- Klemettinen, T. (2017). *SML-blogi: Opetussuunnitelman perusteet*. Haettu 19.4.2017 osoitteesta <http://www.musicedu.fi/sml-ajankohtaista/opetussuunnitelman-perusteet-2/>
- Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. (2002). Helsinki: Opetushallitus.
- Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. (2005). Helsinki: Opetushallitus.
- Toivanen, L-M. (2007). *Opetuksen haasteet ammatillisen kehittymisen välineinä – Aloittelevan opettajan kokemukset kehitysvammaisten aikuisten musiikinopettamisesta*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (1999a). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY.
- Tynjälä, P. (1999b). *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. (1999c). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in university. *International Journal of Educational Research* 31 (5), 357–442.
- Uusikylä, K., & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet* (3. uud. p.). Porvoo: WSOY.