



Osaamista  
ja oivallusta  
tulevaisuuden  
tekemiseen

Helmi-Julia Nyman

# Informaaliin oppimiseen kannustami- sen mahdollisuudet musiikkiopistoym- päristössä

Tapaustutkimus 9–15-vuotiaiden piano-oppilaiden ryh-  
mäharjoittelusta

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi YAMK

Musiikin koulutusohjelma

Opinnäytetyö

29.5.2020

Tekijä(t) Otsikko	Helmi-Julia Nyman Informaaliin oppimiseen kannustamisen mahdollisuudet musiikkiopistoympäristössä. Tapaustutkimus 9–15-vuotiaiden piano-oppilaiden ryhmäharjoittelusta.
Sivumäärä Aika	61 sivua + 2 liitettä 29.5.2020
Tutkinto	Musiikkipedagogi YAMK
Tutkinto-ohjelma	Musiikki
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi
Ohjaaja(t)	FT Helena Tuomela

Klassisen pianonsoiton opiskelu musiikkiopistossa voi nykyisellään tarkoittaa yksilö- tai ryhmätunteja. Kummassakin tapauksessa oppiminen on opettajajohtoista, eikä luokkahuoneen tiedollinen epäsymmetria kannusta oppilasta tuomaan omia näkemyksiään esiin. Tässä työssä tutkittiin opettajan mahdollisuuksia kannustaa oppilaitaan informaalin oppimisen pariin. Tutkimuksessa informaali oppiminen käsitetään oppilaiden keskinäiseksi vapaa-ajan yhteisharjoitteluksi, joka perustuu improvisointiin, säveltämiseen ja korvakuulosoittoon.

Tutkimuksessa oppilaista muodostettiin harkinnanvaraisia, 2–3 hengen ryhmiä, jotka työskentelivät opettajan antamien, informaalin oppimisen muotoja esittelevien tehtävien parissa. Aineisto muodostui oppilailla teetetyistä haastatteluista sekä heidän täyttämistään tehtäväkohtaisista palautelomakkeista. Lisäksi oppilaat jakoivat omia videotaltiointejaan harjoitustilanteista. Aineistoa käsiteltiin suhteessa itseohjautuvuuteen, minäpystyvyyteen ja piilo-opetussuunnitelmaan. Tutkimusta ohjasivat tapaustutkimuksen piirteet.

Tutkimuksen keskeiset tulokset korostavat ryhmänmuodostuksen merkitystä informaaliin oppimiseen ohjaamisessa. Ryhmänmuodostusta tulee pohtia erityisesti iän ja oppilaiden keskinäisen tuttuuden näkökulmista. Varttuneemmat oppilaat ovat kiintyneitä harrastuksen yksityiseen luonteeseen ja liiallinen tuttuus ryhmän jäsenten kesken voi heikentää työskentelyä kohti yhteistä tavoitetta. Ryhmien itseohjautuvuus ei toteudu, mikäli opettajan roolin häivytykseen ei kiinnitetä huomiota. Piilo-opetussuunnitelma ylläpitää oppilaiden käsitystä heille sallitun aktiivisuuden määrästä, ja vaikuttaa siten omaehtoiseen musiikilliseen luomiseen sekä oman oppimisen ohjaamiseen. Varsinkin kahden soittajan ryhmissä voidaan kuitenkin kokea erityisesti minäpystyvyyden vahvistumista. Toisen työskentelytapojen seuraaminen avaa uusia näkymiä omaan soittoharrastukseen. Informaaliin ryhmäoppimiseen kannustamisella voidaan laajentaa oppilaiden käsitystä harjoittelemisen tavoista sekä tarjota mahdollisuus valita itse, kuinka yksityinen tai yhteisöllinen harrastus pianonsoitto on.

Avainsanat

informaali oppiminen, yhteisöllinen oppiminen, musiikkiopisto, pianonsoitto, yhteisharjoittelu

Author(s) Title	Helmi-Julia Nyman Possibilities to encourage informal learning in the music institute environment. A case study of 9–15 years old piano students' group practicing.
Number of Pages Date	61pages + 2 appendices 29 May 2020
Degree	Master of music
Degree Programme	Music
Specialisation option	Music pedagogy
Instructor(s)	Helena Tuomela, PhD

Contemporary studies of classical piano are conducted either in solo or group lessons. Learning in both lesson types is led by the teacher and the imbalance in knowledge does not encourage the students to bring out their own views. The teacher's possibilities to encourage students to learn more informally were studied in this research. The term informal learning in this research is specified as students' independent co-practise based on improvisation, composing and learning by ear.

Groups of 2 or 3 students were selectively formed for the research. They worked together on tasks given to them by the teacher. The tasks introduced them different forms of informal learning. The research data was collected from interviews and feedback forms from the participating students. In addition, students shared video documentations of their rehearsal situations. The data was processed in relation to self-direction, self-efficacy and hidden curriculum. Features of a case study lead the research.

The most prominent research results bring out the significance of group formation. Especially age and former familiarity between the students should be considered when forming the groups. Older students are attached to method of private learning and considerable former familiarity between the students might debilitate the mutual effort for the shared goal. The self-direction of the groups will not get realised unless the role of the teacher is diminished. The students' perceptions of how active they are allowed to be are maintained by the hidden curriculum. This in turn affects their spontaneous musical creation and guiding of their own learning. However, strengthening self-efficacy can be experienced especially in the groups of two students. Observing the partner's working methods opens new perspectives to the hobby. By encouraging informal learning, the students' views on the ways of practicing can be extended and they are provided a possibility to decide for themselves how private or collaborative their hobby is.

Keywords	informal learning, collaborative learning, music institute, piano, co-practice
----------	--

## Sisällys

1	Johdanto	1
1.1	Tutkimuksen taustaa	2
1.2	Tutkimuksen asettelu ja tutkimuskysymykset	4
2	Tutkimuksen teoreettinen tausta	6
2.1	Itseohjautuvuusteoria	7
2.2	Minäpystyvyyys (self-efficacy)	10
2.3	Piilo-opetus suunnitelma	12

3	Aikaisempia tutkimuksia	13
3.1	Itseohjautuva oppiminen	13
3.2	Yhteisöllinen oppiminen	14
3.2.1	Yhteisöllisen oppimisen edut	15
3.2.2	Yhteisöllinen oppiminen ja mestari-kisälli-perinne	16
3.2.3	Yhteisöllisen oppimisen kritiikki	18
3.3	Informaali oppiminen	19
3.3.1	Informaali ja formaali oppiminen	23
3.3.2	Informaalin oppimisen edut	24
3.3.3	Informaalin oppimisen pedagogiikan kritiikki	25
3.3.4	Informaali oppiminen musiikkiopistoympäristössä	25
3.3.5	Informaali oppiminen tutkimuksessa	26
4	Tutkimus	27
4.1	Tutkimusmenetelmät	27
4.2	Ryhmien muodostaminen ja aineiston keruu	29
4.3	Tutkimuksen haasteet	30
4.4	Alkuhaastattelu	31
4.5	Tehtävät	32
4.5.1	Tehtävien pedagogiset tavoitteet	34
4.5.2	Tehtävien arviointi ja palaute	35
4.6	Loppuhaastattelu	45
5	Pohdinta	50
5.1	Omat oppimiskokemukset tutkimustyöstä	51
5.2	Tutkimustulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimus	60
	Lähteet	62
	Liitteet	
	Liite 1. Haastattelut ja palautelomake	
	Liite 2. Tehtävöohjeet	

## 1 Johdanto

Mestari-kisälli-mallin mukainen opetus on instrumenttiopintojen ydin, jonka kiistattomat edut ovat niin musiikin alkeis- kuin ammattiopintojenkin taustalla. Musiikkiopistoissa on yhä enenevässä määrin alettu tunnistaa instrumenttien ryhmäopetuksen oppilaille tuomat hyödyt myös pianonsoitonopiskelijoiden kohdalla. Ryhmäopetuksen myötä avautuva mahdollisuus vertaisoppimiselle on tärkeä lisä opintoihin, mutta soitonopiskelija on yhä tilanteessa, jossa kaikki oppiminen tapahtuu opettajajohtoisesti. Auktoriteetin läsnäolo oppimisympäristössä vaikuttaa muun muassa oppilaan itseohjautuvuuden ja sisäisen motivaation kehittymiseen. On syytä tarkastella, kuinka musiikkiopisto-opinnot voisivat kannustaa oppilaita vertaisoppimiseen, joka on irrallaan opettaja-oppilas-suhteesta.

Klassiseen musiikkiin painottuneille opinnoille antaa leimansa perinne, että muusikko harjoittelee pääasiassa yksin. Yhdessä harjoittelemisen todennäköisin muoto on kamarimusiikkiteoksen työstäminen. Pop-, jazz- ja kansanmusiikin opiskelijoiden harjoittelusta merkittävä osa tapahtuu vertaisten kanssa. Luontevana osana kanssakäymiseen kuuluu improvisaatio, yhteinen ongelmanratkaisu ja puhuminen musiikista. Pohdintani tavoista, joilla klassisen musiikin oppilaita voisi ohjata laajentamaan käsityksiään harjoittelun sosiaalisista ulottuvuuksista, johti informaalin oppimisen käsitteen äärelle.

Tämän tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu opettajan mahdollisuuksiin ohjata oppilaitaan informaalin ryhmäoppimisen äärelle. Tutkimuksessa informaalilla ryhmäoppimisella tarkoitetaan oppilaiden kokoontumista soittotuntien ulkopuolella harjoittelemaan yhdessä improvisaation, säveltämisen ja korvakuulosoiton keinoin. Työssä esitellään tapaustutkimus, joka tehtiin seuraamalla 9–15-vuotiaiden pianonsoiton oppilaiden informaaliin oppimiseen kannustamista. Tutkimuksen pohjana toimivat luomani tehtävät, joita harkinnanvaraisesti kootut pienryhmät toteuttivat vapaa-ajallaan. Tutkimustuloksia käsitellään suhteessa motivaatioon, itseohjautuvuuteen, yhteisölliseen oppimiseen sekä piilo-opettussuunnitelmaan.

## 1.1 Tutkimuksen taustaa

Tämän tutkimus sai lähtölaukauksensa luettuani tieteellisen artikkelin, joka käsittelee musiikin korkeakouluopiskelijoiden vertaisharjoitteluun liittyviä tottumuksia (Nielsen, Johansen ja Jorgensen 2018). Tutkimuksessa vertaisharjoittelulla tarkoitetaan aikaa, jonka opiskelijat viettävät yhdessä instrumentin harjoitteluun liittyvistä kysymyksistä keskustellen sekä soittamista harjoitellen. Haastattelujen tuloksista kävi ilmi, että jazz-musiikin opiskelijoista 89 % harjoitteli yhdessä muiden kanssa vähintään kerran viikossa, kun taas klassisen musiikin opiskelijoista vain 50 %. Tutkimuksen tulokset tuntuivat vastaavan kuvaa, joka itselläni klassisen musiikin koulutuksen saaneena vertaisharjoittelusta on. Kokemukseni mukaan klassisten muusikoiden keskuudessa musiikista ja harjoittelemisesta keskustellaan kyllä ja paljonkin, mutta ajatus yhdessä harjoittelemisesta muutoin kuin kamarimusiikkiteosten parissa tuntuu vieraalta. Suurin osa harjoittelemisesta tapahtuu yksin – muiden kuultavaksi tuodaan mielellään vain pitkälle työstettyjä kappaleita. Tätä ilmiötä toki tukee klassisen musiikin konsertteihin liittyvä vaativuuden kulttuuri. Yleisö odottaakin kuulevansa loppuun saakka hiotun musiikkiesityksen. Populaarimusiikin kenttä tuntee paljon monipuolisemman harjoittelu- ja esiintymistradition, kuten esimerkki Bob Dylanista hyvin kuvaa:

En voisi koskaan vain istua huoneessa ja soittaa itsekseni. Minun täytyi soittaa ihmisille koko ajan. Voisi sanoa, että harjoittelin julkisesti ja koko elämästäni alkoi tulla se mitä harjoittelin. Bob Dylan, 2004. Käännös H.N.

Opiskelijoiden harjoittelustrategioista on olemassa jonkin verran tutkimusta. Tutkimusten kohderyhminä ovat korkeakouluopiskelijat, kun taas omassa työssäni tutkittavat oppilaat edustavat ala- ja yläkoululaisia musiikkiopiston pianonsoiton oppilaita. Nielsen (2004) on tutkinut musiikkikorkeakoulujen opiskelijoiden harjoittelustrategioita ja osoittanut, että opiskelijat käyttävät strategiaa ”kysyn neuvoa opiskelutoveriltani” vähemmän kuin yksilöllisiä strategioita. Millsin (2002) tutkimus kuvaa, kuinka mestari-kisälli-perinteen mukainen tapa opiskella ei kehitä tarvittavia itsesäätelyn ja -reflektion taitoja. Vaikka opiskelija saavuttaa tietoja ja taitoja instrumentinhallinnassaan, hän ei osaa käyttää niitä erilaisissa konteksteissa (Mills, 2002). Opiskelumuofo ei niin ikään tue itsenäisyyden kehittymistä, joka on välttämätöntä ongelmanratkaisulle (Kennel, 2002; Burwell, 2005).

Traditio tukee soitonopiskelun yksityistettyä luonnetta. Rytmi viikoittaisesta soittotunnista ja niiden välillä tapahtuvasta harjoittelusta yksin valetaan oppilaisiin jo musiikkiopistossa.

Opinpolku ei tarjoa mahdollisuuksia yhteisöllisten strategioiden syntymiseen. Yksin pärjäämisen kulttuuri vahvistuu ajassa, jossa yksilöä kannustetaan ylittämään itsensä niin ammatillisesti, harrastuksissaan kuin arjessaankin. Samaan aikaan tutkimukset osoittavat, että vertaisoppimisella on positiivisia vaikutuksia muun muassa kuuluvuuden tunteeseen, motivaatioon ja minäpystyvyyteen (Nielsen ym. 2018).

Päädyn pohtimaan, kuinka olisi mahdollista lisätä klassisesti painottuneen pianonsoitonopiskelun yhteisöllisyyttä siten, että se tapahtuisi vertaisryhmän kesken irrallaan opettajasta ja oppitunneista. Tutustuin *informaalin oppimisen* käsitteeseen erityisesti Lucy Greenin (2008) tutkimuksen kautta. Informaalia oppimista on määritelty eri tavoin (kts. luku 3.3), mutta pääpiirteinä voidaan pitää sen erillään oloa instituutioista ja oppilas-opettaja-suhteesta. Informaalin oppimisen vastakohta, formaali oppiminen, toteutuu opettajajohtoisesti instituution puitteissa.

Informaalista oppimisesta on keskusteltu musiikkikasvatustutkimuksessa erityisesti populaarimusiikin pedagogiikan yhteydessä (Väkevä, 2013). Väkevä arvioi hyvin erilaisten musiikillisen toimimisen muotojen, kuten musiikkivideopelien, kellaribändin harjoitusten ja itse sävelletyn musiikin verkossa jakamisen olevan yhtä arvokkaita musiikin oppimisen kannalta (Väkevä, 2013). Tämän vuosituhannen musiikkikasvattajan on hyvä tunnistaa oppimisen tapahtuvan yhä monimuotoisemmissa ympäristöissä ja tunnustella informaalin ja formaalin oppimisen kohtaamispaikkoja.

Green (2008) on soveltanut populaarimusiikin piirissä tapahtuvaa informaalia oppimista koulun luokkahuoneeseen. Hänen tutkimuksensa lähtökohtana on kuitenkin melko perinteinen kitaravetoinen rock-musiikki, joka on varsin suppea tapa tutustua populaarimusiikkiin tarjoamiin mahdollisuuksiin oppia musiikillisia ilmiöitä (Väkevä, 2013). Greenin (2008) tutkimus tarjoaa kuitenkin arvokkaan kehityksen tälle tutkimukselle, jossa informaalia oppimista on sovellettava tilanteeseen, jossa lähtökohtana ei ole musiikin tuottaminen bändisoittimin. Tämä tutkimus tarkastelee informaalin oppimisen mahdollisuutta pianonsoittoharrastuksen näkökulmasta. Erityisen vivahteensa tutkimukseen tuo pianonsoiton solistinen luonne, joka tekee pianosta instrumenttina musiikkiopisto-opetuksen erillisimmän. Pianonsoiton harrastus ei keskity yhteismusisointiin, ja satunnaiset kamarimusiikkikokemukset jäävät usein vaille jatkuvuutta siinä missä säännöllinen orkesteritoimintaan osallistuminen auttaa muiden instrumenttien soittajia sitoutumaan harrastukseensa silloinkin, kun motivaatiota harjoittelemiseen ei löydy.

Latukefu ja Verenikina ((2013) viittaavat tutkimuksiin (Davidson ja Jordan 2007, Gaunt 2011), joiden mukaan yksilöopetus on instrumenttiopetuksen tehokkain muoto korkeakouluopinnoissa. Gaunt (2007) kirjoittaa kuitenkin tutkimuksista (Jackson 1980, Griffiths 2004, Seipp 1974), joiden mukaan kouluikäisten alkeisoppilaiden ja oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden kohdalla pienryhmäopetus on vähintään yhtä tehokasta kuin yksilöopetus. Yksityistunnit ovat mielestäni välttämättömiä oppilaan taitojen karttuessa ja harrastuksen muuttuessa tavoitteellisemmaksi. Yksityistunneilla on tärkeä sosiaalinen merkitys oppilaan saadessa säännöllisesti yhden aikuisen huomion kokonaan itselleen. Ryhmäopetus tuo yksityistuntien rinnalle tärkeän lisän mahdollistaessaan esimerkiksi vertaisryhmään perustuvan mallioppimisen. Oppimistilanne on kuitenkin edelleen opettaja-johtoinen, eikä anna mahdollisuutta auktoriteetista irrallaan olevaan vuorovaikutukseen. Koen yksityistuntien ja ryhmäopetuksen kaipaavan rinnalleen oppilaiden kannustamista informaaliin oppimiseen, joka voisi tukea erityisesti sisäisen motivaation kasvua.

## 1.2 Tutkimuksen asettelu ja tutkimuskysymykset

Päätin rajata tutkimukseni koskemaan ainoastaan pianonsoiton oppilaita sekä käytännön että pianonsoiton opiskelun erityisluonteeseen liittyvistä syistä. Tutkimuksen laajentaminen käsittämään kaikki musiikkiopiston instrumentit olisi edellyttänyt muiden opettajien sitouttamista muun muassa aikataulujen sekä ryhmänmuodostuksen käsittelyyn. Koin perustellummaksi asettaa itseni tehtävien luojaan rooliin pianonsoitonopettajan näkökulmasta. Eri soitinten erityisominaisuuksien ja käsittelyn vaillinaisen tuntemus olisi voinut luoda tilanteita, joissa oppilaiden käsitys yhteisistä tavoitteista hämärtyisi ja ryhmätilanteen turvallisuuden tunne olisi uhattuna. Yhteisöjen puuttuminen pianonsoiton oppilaiden musiikkiopisto-opinnoista asetti tutkimuksen tilanteeseen, jossa oppilaat tuntevat lähinnä toisia piano-oppilaita. Tästä lähtökohdasta oli luontevampaa luoda tutkimuksessa toteutettavat tehtävät pianonsoittajien kesken toteutettaviksi, sillä toisilleen tuntemattomien oppilaiden johdattaminen yhteisharjoittelun pariin olisi mielestäni edellyttänyt perehtymistä ryhmäyttämisen menetelmiin. Tutkimukseen käytettävissä oleva aikajänne ei tukenut ajatusta tämänkaltaisista laajennuksista.

Tämän tutkimuksen kannalta keskeiset kysymykset ovat matkan varrella muovautuneet ja painopiste siirtynyt kulmasta toiseen ja kolmanteen. Tutkimuskysymykset ovat esillä kootusti kuviossa 1. Ydinkysymyksenä on säilynyt pohdinta siitä, *miksi musiikkiopiston opettajan tulisi osaltaan olla rakentamassa yhteisöllisemmän oppimisen kulttuuria*. Työs-

säni pyrin valottamaan syitä oletukselleni, että perinteinen mestari-kisälli-mallin mukainen oppiminen ryhmäopetuksella vahvistettunakin ei täysin vastaa oppilaan sosiaalisiin ja sisäisen motivaation syntyyn liittyviin tarpeisiin. Oletus on johdattanut tutkimaan informaaliin oppimisen mahdollisuuksia musiikkiopistokontekstissa.

Keskeinen kysymys koskee myös sitä, *millaisia keinoja musiikkiopiston opettajalla on kannustaa oppilaitaan informaaliin oppimiseen*. Informaaliin oppimiseen kannustaminen ei ole mestari-kisälli-perinteen muovaamassa musiikkiopistomaailmassa ainakaan vakiutuisessa käytössä. Aiemman esimerkin puuttuessa ainoat mahdolliset metodit ovat kokeilla, erehtyä ja oppia. Kehittämäni tehtävät ovat tämänhetkiseen tietooni perustuvia parhaita arvauksiani siitä, minkälainen yhteismusisointi voisi luoda oppilailleni kokemuksen sen rajattomista mahdollisuuksista ja valaa heihin rohkeutta toteuttaa myös omia ideoitaan kavereiden kesken. Tarjoamalla heille raameja, joiden varassa tutustua informaaliin yhteismusisoinnin maailmaan saadaan vähintäänkin tietoa siitä, mikä ei ole omiaan luomaan innostusta, mutta parhaassa tapauksessa myös käsityksiä kehityskelpoisista – ellei valmiista ideoista.

Tässä tutkimuksessa pyritään myös selvittämään, *onko informaaliin oppimiseen kannustamisella vaikutusta oppilaan soittoharrastukseen*. Tavoitteena on ymmärtää, minkälaisia seurauksia tämänkaltaisella kokeilulla voi olla perinteistä mestari-kisälli-mallin mukaista opetusta saaneen oppilaan harrastukselle.

Oppilas tuo soittotunnille mukanaan koulussa opitut oppimisen ja työskentelyn asenteet. Osin oppilaan aktiivisuutta opinnoissa määrittelee kouluissa vallitseva piilo-opetussuunnitelma, joka luo oppilaille käsityksiä hyväksytystä käytöksestä. On siis syytä kysyä myös, miten ajatukseni informaalista oppimisesta instrumenttiopinnoissa sopivat yhteen piilo-opetussuunnitelman kanssa. *Tukeeko muu kasvatus pyrkimystä opettaa oppilaille, että soiton oppiminen voi perinteisen mallin lisäksi tapahtua informaalisti, vertaisten kanssa?*

1. Miksi musiikkiopiston opettajan tulisi osaltaan olla rakentamassa yhteisöllisemmän oppimisen kulttuuria?

2. Millaisia keinoja musiikkiopiston opettajalla on kannustaa oppilaitaan informaaliin oppimiseen?

3. Onko informaaliin oppimiseen kannustamisella vaikutusta oppilaan soittoharrastukseen?

4. Tukeeko muu kasvatus pyrkimystä opettaa oppilaille, että oppiminen voi tapahtua informaalisti vertaisten kanssa?

Kuvio 1. Tutkimuskysymykset.

## 2 Tutkimuksen teorettinen tausta

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin informaalin oppimisen mahdollisia etuja musiikkiopistomaailmassa. Pyrin perustelemaan tutkimuksen tarvetta tuomalla esiin yhteisölliseen oppimiseen liittyviä positiivisia ilmiöitä, kuten sisäisen motivaation vahvistumista ja minäpystyvyyden kokemusta. Neljännen, muuta kasvatustoimintaa koskevan tutkimuskysymykseni valossa nostan näkökulmaksi myös piilo-opetussuunnitelman, jonka huomioiminen auttaa ymmärtämään, minkätyyppiseen informaalin oppimisen pariin oppilaita on tässä tutkimuksessa realistista johdattaa.

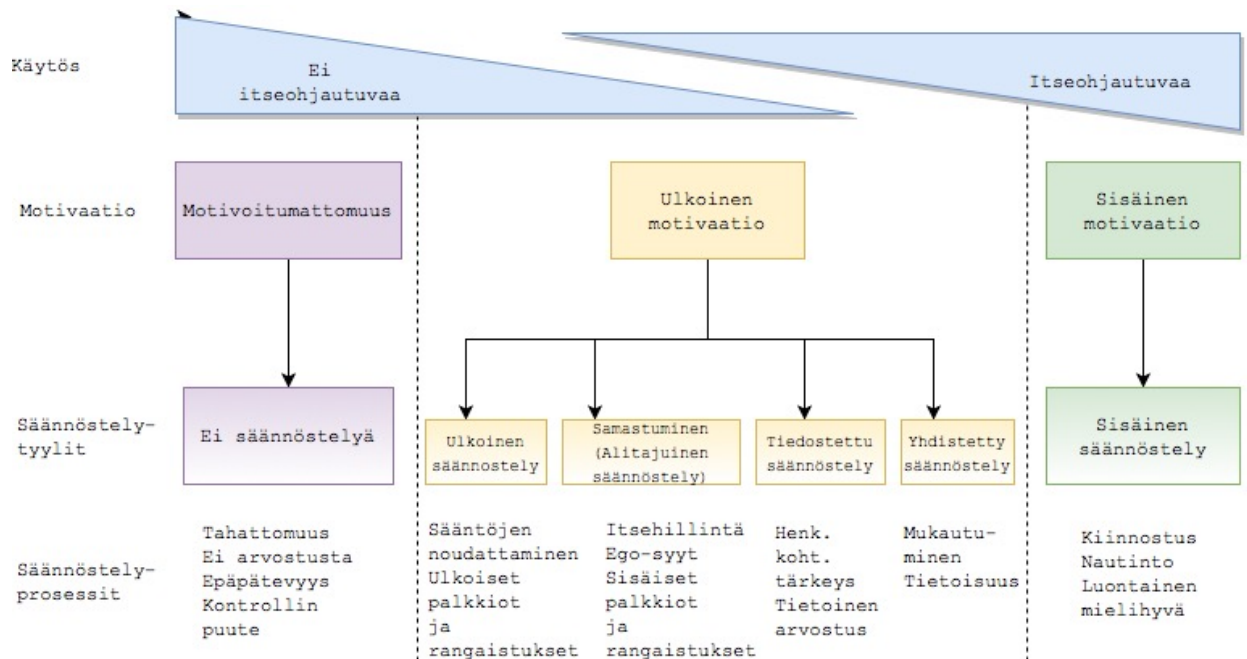
Ihmisen motivaatiota koskevat tutkimukset paljastavat sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen toimintaan ryhtymisessä ja siitä nauttimisessa. Itseohjautuvuusteoria (self determination theory) luokittelee yhteenkuuluvuudentunteen yhdeksi sisäistä motivaati-

tiota ruokkivaksi psykologiseksi perustarpeeksi ja sosiaalisen oppimisen teoriasta versonut minäpystyvyyden käsite (self-efficacy) kuvaa mallioppimista yksilön toiminnan ohjaajana. Ihmisen toimintaan motivoimisen taustalla vaikuttavia tekijöitä on tutkimuksissa ollut vaikeaa määritellä (Lehtinen, Kuusinen ja Vauras 2007), joten tuntuu kapeakatseiselta luottaa musiikkiopistoissa vallalla olevan mestari-kisälli-perinteen mukaisen opetuksen keinoihin synnyttää oppilaissa sisäistä motivaatiota ja työkaluja sen ylläpitämiseen. Tästä syystä nostan työni teoreettiseksi tueksi motivaatioon liittyviä tutkimuksia, jotka huomioivat myös vaikuttavat sosiaaliset tekijät.

## 2.1 Itseohjautuvuusteoria

Itseohjautuvuusteoria on sosiaaliskognitiivinen teoria, joka ottaa huomioon motivaatioon vaikuttavat sosiaaliset tekijät. Teoria (Deci ja Ryan 1985) selittää ihmisen motivaatiota kolmen psykologisen perustarpeen kautta. Nämä tarpeet, *pätevyys*, *autonomia* ja *sosiaalinen yhteenkuuluvuus* liittyvät ihmisen sisäiseen motivaatioon, itsesääteelyyn ja hyvinvointiin (Ryan ja Deci 2000). Tutkimukseni tavoittelee tietoa siitä, miten informaali oppiminen yhdistettynä perinteiseen mestari-kisälli-mallin mukaiseen opetukseen vaikuttaa pianonsoittoharrastukseen.

Itseohjautuvuusteoria esittelee jatkumon, joka kuvaa motivaation erilaisia laatuja sekä sitä, mikä näitä laatuja säännöstelee. Motivoitumattomalta ihmiseltä motivaatio puuttuu täysin. Hän ei koe olevansa riittävän pätevä ja on sen vuoksi haluton saavuttamaan asetettua lopputulosta. Syitä motivoitumattomuuteen voivat olla esimerkiksi arvostuksen puute aktiviteettia kohtaan, kokemus epäpätevyydestä tai huoli epätoivotusta lopputuloksesta. Sisäisesti motivoitunut toimija sen sijaan osallistuu tekemiseen kiinnostuksen ja tekemisen myötä saavutettavan hyvän olon takia. Hänellä on vahva pätevyyden kokemus, eikä toimintaan motivoimiseksi tarvita ulkoisia palkkioita. Kun yksilö kokee voimakasta sisäistä motivaatiota, on hänen itseohjautuvuutensa teorian mukaan suurimmillaan. Motivoitumattomuuden ja sisäisen motivaation välissä teoria tunnistaa erilaisia ulkoisen motivaation luokkia. Ulkoista motivaatiota kuvaavat ulkoinen säännöstely, samastuminen, tiedostettu säätely sekä yhdistetty säätely. (Deci ja Ryan 1985, 2000.) Kuvio 2 selventää eri motivaatioluokkien säännöstelyprosesseja ja sitä, kuinka ne suhteutuvat itseohjautuvuuteen. Seuraavaksi kuvaan teorian kolmea motivaation syntyyn vaikuttavaa psykologista perustarvetta lähemmin, mikä valottaa niiden yhteyttä sosiaalisiin tekijöihin.



Kuvio 2. Itseohjautuvuuden jatkumo Ryania ja Deciä (2000) mukailten.

Itseohjautuvuusteorian ensimmäinen tarve, **pätevyyden kokemus**, viittaa ihmisen käsitteeseen kyvyistään sosiaalisissa tilanteissa. Onnistumisen kokemukset ja saatu positiivinen palaute lisäävät pätevyyden tunnetta. Ntoumanis (2001) havaitsi tutkimuksessaan vahvimman pätevyyden kokemuksen omaavien oppilaiden olevan myös sisäisesti motivoituneimpia. Tämän koululiikuntaa koskevan tutkimuksen mukaan vahvaa pätevyyttä kokeneet oppilaat harrastivat liikuntaa myös koululiikunnan ulkopuolella (Ntoumanis 2001). Vahvan pätevyyden kokemuksen voi siis ajatella luovan tekemiseen sisäisesti motivoituneen suhteen, joka ei enää tunnista tekemisen syyksi ulkoista vaatimusta vaan on tekemistä tekemisen riemun vuoksi. On kuitenkin huomionarvoista tutkia, miten pätevyyden kokemusta voidaan vahvistaa. Musiikkioppilaitoksen oppilas saa toki opettajaltaan osaamisen kokemusta vahvistavaa palautetta ja opettaja toimii peilinä onnistumisen kokemuksille. Vertaisryhmältä saatu palaute ja tehtävissä onnistuminen heidän läsnä ollessaan ovat kiinnostavia muuttujia pätevyyden kokemukseen vaikuttavia tekijöitä eriteltäessä. Uskon osaamisen tason toteamisen olevan erilaista riippuen siitä, tarkkaileeko suoritusta auktoriteetti vai vertaisryhmä. Oppilaan ja opettajan suhdetta kuvaa aina väistämättä osaamisen ja tiedon määrään liittyvä epäsymmetria, jonka valtaan kiinnittyvät

ulottuvuudet pitävät henkilöt tietyn etäisyyden päässä toisistaan. Oppilas kaipaa opettajan hyväksyntää toimilleen, jotka ovat ennustettavissa. Hän myös itse tietää opettajan osaavan kaiken saman kuin hän ja enemmän. Opettajalta saatu palaute on siis aina suhteessa johonkin olemassa olevaan arviointiasteikkoon. Vertaisensa hän voi sen sijaan päästä yllättämään taidoillaan ja saamaan osakseen aitoa hämmästyttäviä kyvyistään. Pätevyiden kokemus syntyy suhteessa yleisöön, joka ei kuunnellessaan arvioi tulevaa kehitystä, vaan antaa arvoa puhtaasti tämänhetkisellemme osaamiselle.

Teorian toinen tarve, **autonomia**, voidaan määritellä sitä kautta, miten paljon yksilö kokee valinnanvapautta ja mahdollisuuksia säädellä omaa toimintaansa. Koetun autonomian määrällä on kiinteä yhteys siihen, muodostuuko motivaatio ulkoiseksi vai sisäiseksi. Ulkoisen kontrollin tunnetta luovat tekijät, kuten palkinnot, uhkat ja ulkopuolelta määräytyt tavoitteet vähentävät sisäistä motivaatiota. Valinnanmahdollisuuden, tunteiden huomiointien sekä itseohjautuvuuden kokemukset tyydyttävät autonomian tarvetta. (Deci ja Ryan 1985, 2000.) Tehtävät, joita oppilailla tässä tutkimuksessa teetetään, antavat toimintaohjeet mutta jättävät tilaa myös valinnanvapaudelle ja luovuudelle. Osa tehtävistä tutkii nimenomaisesti oppilaiden autonomian tarvetta tarjoamalla mahdollisuuksia valita esimerkiksi tehtävän haastavuuden aste.

Itseohjautuvuusteorian mukaan motivaatioon vaikuttaa myös **sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne**. Yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunne lisäävät sisäistä motivaatiota ja näitä tunteita kokeakseen yksilö pyrkii kuulumaan ryhmään, tulemaan hyväksytyksi ja kokemaan kiintymystä ja läheisyyttä. Sosiaalinen ympäristö voi myös estää yksilön psykologisten tarpeiden tyydyttymisen, mikäli ilmapiiri ei tue yhteenkuuluvuuden tai turvallisuuden tunnetta. (Ryan ja Deci 2000.) Pianonsoiton opiskelijat eivät automaattisesti tavoita opinnoissaan yhteenkuuluvuuden tunnetta, sillä opiskelu perustuu opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, jota värittää epäsymmetria. Mikäli musiikkioppilaitoksen opettaja pyrkii antamaan oppilaalleen eväät elinikäiseen musiikkisuhteeseen, tulisi hänen huomioida motivaatioon vaikuttavat sosiaaliset tekijät. Erityisesti pianonsoiton opiskelijoiden kohdalla opettajan tulisi pohtia, kuinka lisätä harrastuksen sosiaalisia ulottuvuuksia.

Itseohjautuvuusteorian nimeämät psykologiset perustarpeet eivät kuitenkaan ole erillisinä tyydyttyviä ja siten sisäistä motivaatiota ruokkivia muuttujia. Vahva pätevyiden kokemus ei itsessään riitä sisäisen motivaation positiiviseen kehittymiseen, sillä yksilön on tärkeää kokea toiminnassaan myös vastuuta ja vaikutusmahdollisuuksia. Ympäristön

olisi täten pyrittävä tukemaan myös autonomian kokemusta. Ulkoisten palkkioiden motivaatiota heikentävä vaikutus selittyy juuri kokemuksella siitä, että toiminnan ohjaamisen painopiste ei ole tekijällä itsellään. Pätevyyden ja autonomian tunteen synnyttämän sisäisen motivaation ylläpitoon ja vahvistamiseen tarvitaan sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Lehtinen, Kuusinen ja Vauras 2007.) Yhteenkuuluvuuden tunne ei toteudu esimerkiksi opettajan suhtautuessa oppilaaseensa välinpitämättömästi, minkä seurauksena oppilaan sisäinen motivaatio heikkenee (Ryan ja Grolnick 1986).

Näen mahdollisena tavoittaa kolmea esiteltyä psykologista perustarvetta tukevan oppimistilanteen ohjatessani tutkimukseen osallistuvat oppilaat itseohjautuvan ryhmäoppimisen pariin. Uskon, että pätevyyden kokemus vahvistuu, kun oppilaat saavat onnistumisen kokemuksia vertaisryhmässään, jolloin kokemus kietoutuu myös sosiaalisen hyväksynnän tunteeseen. Musiikkiopiston arjessa tarjotaan valitettavan rajoittuneesti sosiaalisia tilanteita, jotka mahdollistavat onnistumisen kokemuksia. Oppilas saa taitojensa kehittyessä positiivista palautetta myös perheeltään ja ystäviltaan, mutta hän todennäköisesti haluaa saavuttaa arvostusta myös itseensä vertautuvassa "asiantuntijaryhmässä". Oppilaiden ohjaaminen informaalin kaltaiseen oppimistilanteeseen tukee autonomian tarpeen tyydyttymistä. On vaikeaa arvioida, kuinka paljon oppilaat kokevat tutkimustehtävien tavoitteiden olevan ulkoa määrättyjä, mutta pyrkimyksenäni on ollut jättää jokaiseen tehtävään valinnanvapautta. Tunnetta vastuusta lisää toivoakseni se, ettei tehtäväntekotilannetta, tapaamisista sopimista tai toiminnan aikatauluttamista ohjaa kukaan ryhmän ulkopuolelta. Tapaamisten toistuvuus ja selkeät yhteiset tavoitteet voivat tukea yhteenkuuluvuuden tunnetta toivottavasti jopa siinä määrin, että ryhmä olisi halukas tapaamaan musiikin tekemisen merkeissä tutkimuksen päätyttyäkin.

## 2.2 Minäpystyvyys (self-efficacy)

Albert Banduran (1977) sosiaalisen oppimisen teoriansa seurauksena kehittämä minäpystyvyyden (self-efficacy) käsite selittää osaltaan toiminnan motivaatiota. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan niitä uskomuksia, joita ihmisellä on valmiuksistaan suoriutua tietystä tehtävästä. Uskomuksien syntyyn vaikuttavat erilaiset tekijät, joista tärkeimpänä pidetään voimakkaita ja mieleenpainuvia kokemuksia. Yksilön usko kykyihinsä suoriutua tietystä tehtävästä heikkenee toistuvien epäonnistumisien myötä ja lisääntyy hänen saadessaan onnistumisen kokemuksia. Uskomukset eivät kuitenkaan kiinnity vain konkreettisiin kokemuksiin, vaan yksilö rakentaa niitä myös sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. (Lehtinen, Kuusinen ja Vauras 2007.)

Uskomuksiin vaikuttaa myös muiden ihmisten toiminnan havainnointi, sillä Banduran (1977) sosiaalisen oppimisen mallin mukaan yksilö oppii muita tarkkailemalla ja jäljittelemällä (Lehtinen, Kuusinen ja Vauras 2007). Tarkkailun kohteella on kuitenkin väliä suhteessa minäpystyvyyden kokemukseen. Lasten usko omiin kykyihinsä toteuttaa itseään vahvistuvat heidän havainnoissaan toisten lasten työskentelyä (Webb ja Palincsar 1996). Dale Schunkin (1987) mukaan lapsi valitsee tarkkailun kohteekseen mieluummin ikätovereitaan kuin aikuisia, sillä hän arvioi vertaisensa toimia jäljitellessään saavuttavansa sosiaalisesti hyväksyttävemmän lopputuloksen kuin ottaessaan mallia aikuisen käytöksestä. Hän myös uskoo oppivansa ikätovereitaan havainnoimalla todennäköisimpiä keinoja menestyksekkään lopputuloksen saavuttamiseksi. Minäpystyvyyden kokemusta vahvistaa havainto, että ikätoveri suoriutuu tietystä tehtävästä ja tulee tästä palkituksi. Havainto lisää yksilön uskoa kykyynsä suoriutua vastaavasta tehtävästä ja motivoi häntä toimintaan. Aikuisen toiminnan havainnointi voi aiheuttaa lapsessa hämmennystä, sillä hänen saattaa olla vaikeaa uskoa kykenevänsä samaan kuin iällisesti epäsymmetrinen tarkkailtava. (Schunk 1987.) Formanin ja Cazdenin (1994) mukaan samantasoisten lasten ryhmässä voi tapahtua oppimista, johon lapsi ei vielä yksin pystyisi. Itsehajautuvuus-teorian ja minäpystyvyyden käsitteen mukaisia motivaatioon vaikuttavia tekijöitä kuvataan kuviossa 3.



Kuvio 3. Motivaatioon vaikuttavat tekijät tässä tutkimuksessa.

### 2.3 Piilo-opetussuunnitelma

Tämä tutkimus asettaa oppilaat jonkinlaiseen formaalin ja informaalin oppimisen välimaastoon, mikä saattaa tuottaa vaikeuksia heidän pyrkiessään ymmärtämään tilanteen toimintamalleja. Kouluympäristö kasvattaa lapsia näennäisen itsenäiseen työskentelyyn, mutta varsinaisen opetustyön taustalta oppilaille välittyy arvoja ja asenteita, joiden voidaan sanoa kuuluvan piilo-opetussuunnitelmaan. Piilo-opetussuunnitelma opettaa lapsille muun muassa, kuinka oppimistilanteessa ja -ympäristössä käyttäytyään, milloin on heidän aikansa olla aktiivisia ja luo heille käsityksiä oikeasta ja väärästä. Lapsi todennäköisesti soveltaa näitä oppimiaan sääntöjä myös muissa oppimistilanteissa, kuten soitotunnilla. Tätä tutkimusta varten kehitettyjen tehtävien taustalla elää toive, että oppilaat intoutuisivat ohjaamaan omaa oppimistaan ja tuomaan lopputulokseen sisältöjä, joita ei ole eksplisiittisesti heiltä pyydetty. On syytä pohtia, kuinka todennäköistä tämän toiveen toteutuminen on piilo-opetussuunnitelman valossa.

Suomalaisessa koulumaailmassa on vallalla hyvin opettajajohtoinen opettamisen kulttuuri, kirjoittaa Poikajärvi (2007) viitaten Toloseen (1999). Oppilaiden edellytetään osallistuvan tilanteen ylläpitoon pysyttelemällä hiljaa opettajan puhuessa, mutta toisaalta osoittavan aktiivisuutta vastaamalla opettajan kysymyksiin oikeaan aikaan (ibid.). Lasten on todennäköisesti vaikeaa soveltaa koulussa oppimaansa käsitystä oikeasta ja väärästä muissa ympäristöissä, sillä sallitun ja kielletyn välinen suhde näyttäytyy heille hyvin konkreettisenä eikä niin sanottu 'harmaa alue' kuulu heidän kokemusmaailmaansa (ibid.). Poikajärven (2007) tekemistä haastatteluista kolmasluokkalaisten koululaisten keskuudessa käy ilmi, että lapset hyväksyvät koulun säännöt kyseenalaistamatta jopa silloin kun eivät ymmärrä sääntöjen merkitystä. Heidän selviytymisstrategiansa on opettajan miellyttäminen, joten he poimivat opettajan käyttäytymisestä vihjeitä opettajan ja oppilaan roolien ymmärtämiseksi. Opettajan ollessa oppitunnin aktiivinen sisällöntuottaja oppilaan rooli muodostuu passiiviseksi, sillä hänen ei odoteta tekevän aloitetta ilman, että opettaja hyväksyy oppilaan oman aktiivisuuden. Itsenäisyyden määritelmäksi muodostuukin oppilaan kyky toimia itsenäisesti mutta opettajan ohjeiden mukaisesti. (Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand 1997.)

Poikajärvi (2007) kirjoittaa tutkimuksesta (Weinert ja Helmke 1995), jonka mukaan todellinen oppiminen toteutuu vahvimmin oppilaan ollessa aktiivinen ja tuntiessa motivaatiota

tavoitetta kohtaan. Hän kuitenkin kyseenalaistaa oppilaiden aktiivisuuden autenttisuuden viitaten piilo-opetussuunnitelmaan, joka vaatii oppilaita osallistumaan silloinkin, kun he eivät tiedä mihin osallistuvat (Poikajärvi 2007). Oppilaat ovat siis varsin rutinoituneita suoriutumaan tehtävistä ilman syvempää suhdetta oppimiseen tai käsitystä oppimisen tavoitteista. Tämä saattaa vaikuttaa oppilaiden tarpeeseen löytää käsillä olevasta asiasta itseä motivoivat ja kiinnostavat tekijät ja kykyyn aktivoitua ohjaamaan omaa oppimistaan. Voi siis olla, että tämän tutkimuksen tehtäviä suorittaessaan he omaksuvat koulu maailmasta tutun passiivisen roolin ja pyrkivät tekemään vain pyydetyt asiat eivätkä mitään ylimääräistä. Opettajan aktiivinen rooli säilyy ilman, että hän on oppimistilanteessa läsnä.

### 3 Aikaisempia tutkimuksia

Musiikkiopiston opettaja on opetuksen pitkistä perinteistä huolimatta mukana kasvattamassa modernin yhteiskunnan jäseniä. Hänen tulee tällöin huomioida yhteiskunnan vaatimukset koskien yksilön kykyä ohjata omaa toimintaansa ja toimia yhteisöllisissä tilanteissa. *Itseohjautuvuuden* lisääminen opetukseen valmistaa oppilasta opiskelun jälkeisen maailman vaateisiin. Lukuisat tutkimukset kuvaavat *yhteisöllisen oppimisen* etuja niin virallisissa kuin arkioppimistilanteissakin. *Informaalien oppimisen* yhdistäminen ohjattuun oppimiseen voi muun muassa vahvistaa oppilaan luottamusta kykyynsä ohjata omaa oppimistaan.

#### 3.1 Itseohjautuva oppiminen

Juha Varila (1990) kirjoittaa tutkimuksista (Brookfield 1981, Caffarella ja Caffarella 1986, Knowles 1975, Smith 1982, Tough 1982), joissa itseohjautuvan oppijan määrittellään olevan kykenevä suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan omaa opiskeluprosessiaan. Hän kykenee näihin vaatimuksiin tilanteen edellyttämällä tavalla yksin tai yhteistyössä. Itseohjautuva oppija tunnistaa omat mahdollisuutensa ja rajoituksensa ja osaa päättää millä keinoin tavoitetaan lähestyy (Varila, 1990). Dimitrios Thanasoulas (2000) täydentää määrittelyä aiempaan tutkimukseen viitaten (Benson ja Voller 1997) kuvaamalla itseohjautuvuutta a) *tilanteeksi, jossa oppilas opiskelee täysin itsenäisesti* b) *sisäsynnyiseksi ominaisuudeksi, jonka institutionaalinen koulutus on nujertanut* c) *oppilaan oi-*

*keudeksi päättää oman opiskelunsa suunnasta.* Itseohjautuvuutta on määritelty sekä tilana että prosessina (Varila 1990). Prosessi viittaa itseohjautuvassa oppimisessa käytettäviin menetelmiin, tila itseohjautuvuuteen oppimistoiminnan päämääränä (Varila 1990).

Tämän tutkimuksen positiivinen sivutuote olisi siihen osallistuvien oppilaiden havahtuminen mahdollisuuteen käyttää erilaisia itseohjautuvan oppimisen keinoja sekä yksin että ryhmässä toimiessaan. Tutkimukseen osallistuvat oppilaat ovat tottuneita itseohjautuvuuden vastakohtaan, ulkoa ohjattuun oppimiseen, niin koulu- kuin musiikkiopistomaailmassakin. Ulkoa ohjattua oppimista ohjaavat ulkoiset palkkiot ja sanktiot, kun taas itseohjautuvaan oppimiseen voidaan liittää muun muassa sisäisten motiivien käsite (Varila 1990).

– – koska elämässä tulet tarvitsemaan sitä (tavoitteiden asettamista itse) myös myöhemmin, kun joku ei aseta niitä sinulle, ja se on melko tärkeä asia tehdä. (Green 2008, haastateltu oppilas Steve, käänös H.N.)

Greenin (2008) tutkimusta lukiessaan voi todeta, että opiskelun itseohjautuvuuden lisäämisellä on vaikutusta oppimiskokemukseen. Tutkimuksessa haastatellut oppilaat kokivat oppimisen kannalta positiivisena sen, että he saivat vallan ohjata omaa oppimistaan ilman opettajan väliintuloja ohjeineen. Kuten haastateltu oppilas Steve yllä toteaa, on tärkeää oppia esimerkiksi itse asettamaan tavoitteita jo opiskeluvaiheessa, ja siten kaventaa kuilua opiskeluajan ja sen jälkeisen elämän välillä. Musiikkiopistoissa toteutuva perinne mestari-kisälli-mallin mukaisesta oppimisesta ei ole omiaan tukemaan tämän toteutumista. Greenin (2008) tutkimus saa pohtimaan, kuinka musiikkiopiston opetus voisi tukea oppilaita ottamaan enemmän vastuuta oman oppimisensa arvioinnista sekä asettamaan tavoitteita itselleen sen sijaan, että heidän opettajansa määrittelee sekä oppimisen päämäärän että sen arvioinnin kriteerit.

### 3.2 Yhteisöllinen oppiminen

Yhteisöllisellä oppimisella tarkoitetaan opiskelua, jossa jotakuinkin samalla tasolla toimivat oppijat ymmärtävät yhteisen päämäärän ja jossa oppijat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa muodostavat opittavasta asiasta yhteisiä merkityksiä, tietoa ja ymmärrystä (Arvaja 2005, Dillenbourg 1999).

Tietoyhteiskunnassa toimivien oppijoiden täytyy menestyäkseen kyetä ratkaisemaan ongelmia, luomaan uutta tietoa sekä toimimaan asiantuntijoina yhteisöllisissä tilanteissa. Kyky käyttää sosiaalisia taitoja ja työskennellä tasavertaisesti muiden kanssa on vaatimus yhteiskunnan jäsenille niin virallisissa kuin jokapäiväisissä oppimisympäristöissä. (Häkkinen, Järvelä, Mäkitalo-Siegl, Ahonen, Näykki ja Valtonen 2017.) Tämä tutkijoiden joukko viittaa myös suomalaisten yläkoulun oppilaiden (11–15-vuotiaat) joukossa tehtyyn tutkimukseen (Ahonen ja Kinnunen 2014), jonka mukaan oppilaat arvioivat yhteistyön olevan kuluvan vuosisadan tärkein taito.

Häkkinen, Järvelä, Mäkitalo-Siegl, Ahonen, Näykki ja Valtonen (2017) kirjoittavat sosiokognitiivisen oppimisen mallista, joka muistuttaa oppimisprosessin monimutkaisuudesta. Prosessi sisältää mukautuvaa ajattelua, motivaatiota, tunnetta ja käytöstä, mikä johtaa oppilaiden näkemiseen aktiivisina toimijoina, joilla on mahdollisuus ottaa vastuu omasta oppimisestaan ja olla muiden oppimisen tukena (ibid.) Yhteisöllinen oppiminen huomioi oppimisprosessin monimuotoiset tarpeet.

### 3.2.1 Yhteisöllisen oppimisen edut

Penningtonin (2005) mukaan yhteistyöllä muiden ihmisten kanssa on monia positiivisia vaikutuksia tehtävää suoritettaessa. Yhteistyön myötä ideoiden kirjo on suurempi, ongelmien ratkaisut parempia, luottamus tehtävään tarttumiseen sekä yleinen varmuus työtä kohtaan suurempaa. Ryhmässä työskentely auttaa saavuttamaan vaikeita tavoitteita, joihin yksin työskennellessä olisi huomattavasti vaikeampaa yltää (Pennington 2005). Latukefu ja Verenikina (2013) viittaavat Falchikovin (2007) tutkimukseen, jonka mukaan vertaisryhmän osallistuminen arviointiin voi parantaa oppimista ja kehittää arviointitaitoja pysyvästi.

Don Lebler (2013) viittaa korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa tehtyihin tutkimuksiin (Cooper et al 1990), joiden mukaan yhteisoppiminen kehittää korkeamman tason ajattelutaitoja, suullisen ilmaisun taitoja, sosiaalisia taitoja, itsetuntoa ja lisää yleistä tyytyväisyyttä opiskelua kohtaan. Lebler kuvaa myös yhteisoppimiseen liittyviä hyödyllisiä prosesseja aiempaan tutkimukseen viitaten. Näitä keskeisiä prosesseja ovat muun muassa itseohjautuva oppiminen, elinikäinen oppiminen sekä kriittinen arviointi. (Cooper et al 1990, viitattu lähteessä Lebler 2013).

Tässä tutkimuksessa ei voi ohittaa Vygotskin (1978) ajatuksia oppimisesta sosiaalisena prosessina, jonka mukaan oppiminen tapahtuu ensin interpsykologisena tapahtumana (vuorovaikutuksessa muiden kanssa) ja myöhemmin intrapsykologisena tapahtumana (syvällisesti itse ymmärtäen). Joidenkin asioiden oppiminen ei ole mahdollista yksin, vaan oppiminen tapahtuu yhteistyössä asiantuntijan kanssa. Vygotskin lähikehityksen malli korostaa kuitenkin, että oppimisen edellytyksenä asiantuntijan tulee olla taidoissaan vain hieman oppijaa edellä. Tässä valossa on oppilaiden etujen mukaista luoda oppimistilanteita, joissa he voivat oppia toisiltaan.

Musiikilliseen minäkäsitykseen vaikuttavat yksilön kokemukset vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Erityisen vaikuttavaa on yksilölle tärkeiltä henkilöiltä tullut palaute (Anttila ja Juvonen 2002). Kokemukseni mukaan instrumenttioppilas kaipaa palautetta tietenkin opettajaltaan, mutta myös ikätovereiltaan. Tarve esitellä taitojaan vertaisille korreloi mielestäni harrastuksen tavoitteellisuuden kanssa. Tähän johtopäätökseen on voimakkaasti vaikuttanut työpaikallani (yksityinen koulu, jonka yhteydessä musiikkikoulu) järjestettävän musiikkikilpailun seuraaminen lähietäisyydeltä. Usein kilpailuun ilmoittautuminen tapahtuu oppilaan oman ehdotuksen myötä. Yleisö muodostuu enimmäkseen koululuokista sekä joistain opettajista ja vanhemmista. Tunnelma on erityinen ja kokemus oppilaalle rohkaiseva, kun hänen taitonsa tulevat laajan vertaisryhmän kuultavaksi.

### 3.2.2 Yhteisöllinen oppiminen ja mestari-kisälli-perinne

Uusi opetussuunnitelma tunnistaa oppijan oman oppimisensa ohjaajana, joten ei ole syytä tässäkin tutkimuksessa vahvistaa mestari-kisälli-perinteen ja itseohjautuvan (tässä: yhteisöllisen) oppimisen dikotomiaa kuvaamalla niitä historiallisesti toisiaan seuraavina ilmiöinä. Molemmista on tunnistettavissa heikkouksia ja vahvuuksia, ja on oppilaan edun mukaista löytää niistä synteesi, joka hyödyntää kummankin parhaita puolia. On tarpeellista arvioida näitä etuja ja heikkouksia, jotta keinot synteessin muodostamiseksi löytyisivät. Seuraavassa jaksossa kuvataan esimerkki, kuinka opettaja yhdistää mestari-kisälli-perinteen mukaista opetusta ryhmäopetustilanteeseen, samalla opiskelijoita yhteistyöhön kannustaen.

Opettaja voi vaikuttaa turvallisen ja vuorovaikutteisen ryhmätilanteen syntyyn huomattavasti. Hän voi kysymyksillään kannustaa oppilaita luomaan arvioinnin perusteet. Latukefu ja Verenikina (2013) kirjoittavat tutkimuksesta (Sadler 2009), jossa opettaja pyysi laulunopiskelijaryhmää kertomaan perusteista, joilla bel canto –laulua tulisi arvioida.

Opettaja keräsi oppilaiden ajatuksia taululle ja lisäsi siihen omia huomioitaan. Lopuksi opettaja ja oppilaat yhdessä poimivat listan keskeisimmät elementit, joiden perusteella he tulisivat arvioimaan toisiaan välitentissä. (Latukefu ja Verenikina 2013.) Esimerkki kuvastaa, kuinka opettaja voi rakentaa tilanteen, jossa yhä ohjaa oppimistilannetta, mutta samalla opastaa opiskelijoita itseohjautuvuuteen ja yhteistyöhön.

Yksi laadukkaan oppimisen kriteeri on mielestäni oppilaan kyky itse- ja vertaisarviointiin. Koen arviointitaitojen kytkeytyvän tässä tutkimuksessa aiemmin esiteltyihin ajatuksiin sisäisen motivaation synnystä. Mikäli itsearviointi tyypistyy vain pyrkimykseen toteuttaa opettajan ohjeita, on toiminnan taustalla ulkoisesti säännösteltyä motivaatiota. Itsearviointitaitojen kehittyessä esimerkiksi käsittämään oppilaasta itsestään nousevia ilmaisullisia tarpeita, ovat toiminnassa läsnä sisäiseen motivaatioon liitetyt nautinto ja luontainen mielihyvä. Vertaisarviointitaidot puolestaan kehittävät oppilaan kykyä puhua musiikista. Pelkästään itsekseen tapahtuva harjoittelu ei vaadi oppilasta sanallistamaan musiikillisia ilmiöitä. Ajatusten tuottaminen puheeksi voi tarkentaa oppilaan näkemyksiä esimerkiksi keinoista, joilla hän saavuttaa toivotun lopputuloksen ja tuoda musiikillisiin prosesseihin omakohtaisuutta. Kyky vertaisarviointiin mahdollistaa yhteistyön, jossa toisten vahvuuksia osataan hyödyntää. Vertaisarvioinnin avulla muusikot jakavat käsityksen tavoiteltavasta työn laadusta ja pystyvät siten etenemään yhteistä päämäärää kohti. (Lebler 2013.) Lebler (2013) viittaa myös muiden kirjoituksiin (Prins et al. 2005) vertaisarvioinnin hyödyistä, joihin lukeutuu itse-reflektiotaitojen kehittyminen kohonneen itsetunnon ja oman työn laadusta kasvaneen tietoisuuden myötä.

Itse- ja vertaisarviointitaitojen kehittymistä tukevia tai heikentäviä olosuhteita on arvioitu aiemmissa tutkimuksissa. Leblerin (2013) mukaan itse- ja vertaisarviointia tapahtuu tilanteissa, joissa oppilas harjoittelee yksin tai yhtyeessä. Perinteisessä opettajajohtoisessa oppimistilanteessa vastaavan arvioinnin tapahtuminen on harvinaisempaa (Lebler 2013). Heidi Hyytinen (2010) kirjoittaa esimerkiksi Siljanderin (2002) ajatuksista opettajan ja oppilaan pedagogiselle suhteelle ominaisesta epäsymmetriasta. Piaget'n (1959) teoria perustelee tätä epäsymmetriaa aikuisen tietämisen ylivoimalla, mikä estää lasta tuomaan omia näkemyksiään esiin. Tästä syntyy luokkahuoneessa vallitseva auktoriteetti. Tätä asetelmaa haastavat Biggsin (2003) ajatukset konstruktivisesta linjakkuudesta, jonka mukaan opettaja ja oppilas rakentavat kuvaa maailmasta vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Biggs 2003, viitattu lähteessä Hyytinen 2010). Konstruktivinen linjakkuus siirtää kohdistuksen opettajan toiminnasta oppilaan toimintaan (Lebler 2013).

### 3.2.3 Yhteisöllisen oppimisen kritiikki

Osa yhteisöllisen oppimisen menetelmistä pyrkii löytämään etuja tilanteesta, jossa oppilaat jätetään oppimaan keskenään. On kuitenkin harhaanjohtavaa olettaa, että oppilaat ryhtyisivät toimivaan yhteistyöhön luonnostaan. Oppimistilanteeseen osallistuu hyvin eritasoisesti yhteistyöhön kykeneviä oppilaita. Häkkinen, Järvelä, Mäkitalo-Siegl, Ahonen, Näykki ja Valtonen (2017) toteavat aiemman tutkimuksen pohjalta (Kobbe, Weinberger, Dillenbourg, Harrer, Hämäläinen, Häkkinen ja Fischer 2007), että oppilaat sitoutuvat tällaisessa tilanteessa harvoin tuottoisaan vuorovaikutukseen ja tietoa lisäävään toimintaan, jollaisia ovat muun muassa kysymysten esittäminen toisille, omien mielipiteiden esittäminen, päättelyn pukeminen sanoiksi sekä tietoihin pohjaava reflektointi ja kehittäminen. He kirjoittavat myös muun aiemman tutkimuksen (Farrell ja Farrell 2008) kuvamista mahdollisista haasteista ryhmässä. Jäsenten voi olla vaikeaa ymmärtää toistensa tapaa ajatella ja keskustella, tai toiminta voi olla epämotivoitunutta yhteisten selkeiden tavoitteiden puuttuessa. Ryhmän toimintaa on tuettava tarpeeksi ja varmistettava, että jäsenten taitotaso on riittävä tehtävän suorittamiseen. Muutoin yhteisoppimisen lopputuloksena voi olla negatiivinen oppimiskokemus (Rajuaan, Beijgaard, ja Verloop 2008, viitattu lähteessä Häkkinen et al. 2010). Huonosti valmisteltu yhteisoppimistilanne voi leimata ryhmän heikosti suoriutuvia jäseniä, kärjittää asemaan liittyviä eroja tai tuottaa häiriintynyttä vuorovaikutusta oppilaiden välille (Blumendfeld, Marx, Soloway ja Krajcik 1996).

Oppilaiden kokemus koulumaailmasta on jatkuvan arvioinnin alaisena oleminen. Heidän asettamisensa ryhmätyötilanteeseen nostaa esiin erilaisia asenteita arvioinnissa. Lähtökohtaisesti oppilaat ovat tottuneet työskentelemään yksin ja saamaan palkinnon onnistumisistaan. Arvosanat ovat oppilaiden välisen kilpailun kohde. Oppilaiden prososiaalisuus ei ole itsestäänselvyys, eikä yhdessä työskenteleminen takaa kaikkien osallistumismahdollisuuksia. Joillain oppilaista on taipumusta ryhtyä vapaamatkustajiksi, mikäli arvioinnin kohteena on ryhmän, ei yksilöiden työskentely. Tällöin toisille ryhmän jäsenille lankeaa suurempi työtaakka, ja he menettävät motivaationsa työskentelyyn. Lisäksi ryhmädynamiikkaa voivat haastaa vahvat yksilöt, jotka vaativat muilta hyväksyntää omille näkemyksilleen. (Blumendfeld, Marx, Soloway ja Krajcik 1996).

### 3.3 Informaali oppiminen

#### **Informaali oppiminen** *epämuodollinen oppiminen, arkioppiminen*

Klassisesti painottuneen musiikkiopisto-opetuksen kohdalla harvoin puhutaan informaalin oppimisen mahdollisuuksista laajentaa oppilaan käsityksiä oppimisen tavoista. Populaarimusiikin kentällä informaali oppiminen nauttii jopa jonkinlaista erityisarvostusta siihen liitetyn autenttisuuden ajatuksen vuoksi. Vastakkainasettelu korostuu ammattilaisten retoriikassa, jossa klassisen musiikin tekijät listaavat mielellään nimekkäitä mestareita, joiden opissa ovat olleet, kun taas rock-muusikot korostavat usein itseoppineisuuttaan. Syvällisempää ja tyydyttävämpää oppimiskokemusta tavoiteltaessa olisi hyvä unohtaa perinteiden kahtiajakoisuus ja ammentaa rohkeasti vieraasta maastosta. Informaalilla oppimisella voi olla vaikutuksia luovuuteen ja esimerkiksi itseohjautuvuuden kokemukseen. Käsitteen määrittelemisen nykyaikaiset mediaympäristöt huomioiden vaatii kuitenkin tarkkuutta.

Informaalin oppimisen juuret ovat syvällä monissa eri kulttuureissa. Annie O. Mok (2018) mainitsee esimerkkejä niin afrikkalaisista kyläyhteisöistä, bulgarialaisista säkkipillin soittajista kuin indonesialaisista gamelan-yhtyeistä. Mok viittaa tutkimuksiin (Brashier 2013, Mok 2011a, Rice 1995, Woody 2012), joissa informaalia oppimista arkipäiväisessä ympäristössä kuvataan seuraavasti: muiden muusikoiden soittamisen tarkkailu, kuulonvaraisesti oppiminen, musiikin tunteminen, soittamisen kopiointi yrityksen ja erehdyksen kautta sekä harjoittelu. Informaaliin oppimiseen sisältyy siis kuulonvaraisia, visuaalisia sekä tuntoaistiin perustuvia elementtejä.

Individualistisen aikamme arkipäivissä emme ajaudu tilanteisiin, joissa seuraisimme kuinka vanhemmat tai taitavammat yhteisön jäsenet soittavat musiikkia, mitä tarkkaillessamme oppisimme uutta. Tarjolla olevan tiedon määrä digitaalisessa muodossa on toki loputon, mutta verkkoyhteisöjen tarjoama mahdollisuus informaaliin oppimiseen jää vaille osallistumisen tai vuorovaikutuksen kokemusta.

Informaalia oppimista on määritelty hieman eri painotuksin. Tilastokeskuksen sivuilla sitä määritellään seuraavasti:

Informaali opiskelu on oppimistarkoituksessa tapahtuvaa toimintaa, joka on vähemmän organisoitua ja jäsenettyä kuin muu koulutus. Informaali opiskelu ei ole institutionalisoitua, ts. siitä ei vastaa mikään organisaatio. Se ei sisällä oppilas-opettaja-asetelmaa, aikatauluja eikä sisäänpääsyvaatimuksia.

Informaalia opiskelua voi tapahtua melkein kaikkialla paikasta riippumatta; perheen tai ystävien kesken, työpaikalla ja arkielämässä. Informaali opiskelu voi tapahtua itseohjattuna tai esim. perheen tai muun sosiaalisen kontekstin ohjaamana. (Kuvio 4)

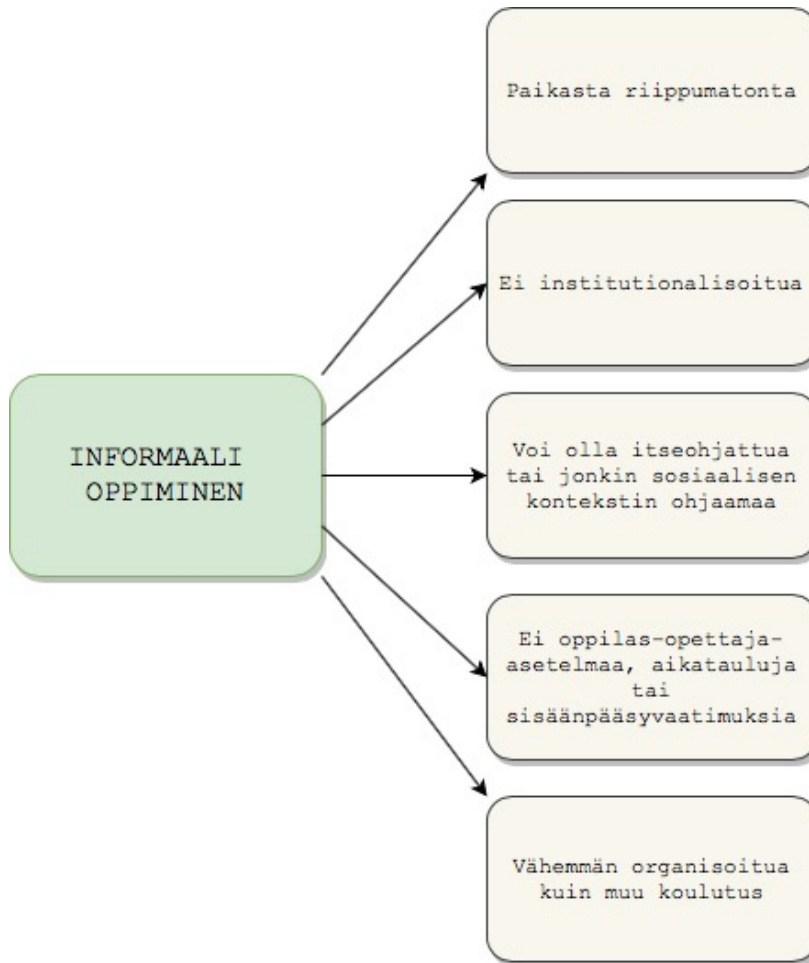
Lucy Green (2008) on tutkinut informaalia musiikin oppimista kouluympäristössä ja sen ulkopuolella. Hänen tutkimuksessaan oppilaat saivat itse valita kappaleen, jota työstävät ja ajan, jota työstämiseen käyttävät. Green (2006) on määritellyt informaalin oppimisen musiikissa käsittävän seuraavat viisi elementtiä:

1. Oppilaat saavat valita opittavan kappaleen itse.
2. Oppiminen tapahtuu levyjä kuuntelemalla ja kopioimalla.
3. Oppiminen tapahtuu ryhmässä ystävien kanssa opettajan minimaalisella avustuksella.
4. Oppiminen tapahtuu persoonallisin, usein sattumanvaraisin keinoin.
5. Oppimiseen liittyy kuuntelua, soittamista, laulamista, improvisaatiota sekä säveltämistä.

Oppilaat kokivat Greenin (2008) tutkimuksen mukaan informaalin oppimisen positiivisena puolena juuri sen, että he saivat edetä harjoittelussa omaan tahtiinsa. Koulun musiikkitunneilla he saattavat tylsistyä joutuessaan jatkamaan jo opitun tehtävän parissa koko tunnin ajan tai toisaalta tuntea, ettei opittavaan asiaan keskitytä tarpeeksi tehtävien vaihtuessa viikoittain. Oppilaat kokivat myös opettajan luennointiin käyttämän ajan olevan hukkaan heitettyä aikaa. (Green 2008.) Greenin tutkimuksen tarjoama informaatio siitä, mitkä ovat niitä informaalisin oppimisen elementtejä, jotka tuottavat oppilaille nautintoa, on tutkimukseni kannalta mielenkiintoista. Ajankäyttöön liittyvä valta vahvistaa autonomian tunnetta. Tutkimuksessa jokainen tehtävä suoritettiin loppuun (valmiin tehtävän merkinä opettajalle lähetetty video soivasta lopputuloksesta) yhden tapaamisen aikana, mutta tapaamiseen käytettävää aikaa ei ollut ennalta määrätty.

Greenin (2008) tutkimuksen haastatteluista käy ilmi, kuinka tehtävässä onnistuminen ilman opettajan apua tuottaa oppilaille hyvää oloa. He nauttivat voidessaan suorittaa tehtävää ilman opettajan asettamia tavoitteita tai laadun määritelmiä. Väärin tai oikein tekemisen maailma haalistuu informaalisessa oppimisessä. Greenin (2008) tutkimuksessa haastatellut oppilaat toteavat, ettei väärin voi tehdä, kun tekee omalla tavallaan. Kenties oppilaat kokevat väärin tekemisen kohdistuvan nimenomaan tekemisen tapoihin, ei niinkään lopputulokseen. Informaalisessa oppimisessä he määrittelevät itse, minkälainen lopputulos on tyydyttävä ja luovat itse keinot sen saavuttamiseksi. Oppitunneilla opettaja puuttuu keinoihin, sillä hän tietää, kuinka toivottua lopputulosta kohti tulisi edetä. Tämä voidaan kokea rasitteeksi, sillä oppilaat haluavat ennen kaikkea saavuttaa lopputuloksen, soivan musiikin, keinoista riippumatta. Biggsin (2008) ajatukset konstruktivisesta linjakuudesta opetuksessa kehottavatkin kohdistamaan arvioinnin lopputulokseen, ei siihen, kuinka hyvin oppilaat kykenevät raportoimaan heille opetettuja asioita (Biggs 2008, viitattu lähteessä Lebler 2013).

Lauri Väkevä (2013) huomauttaa, ettei informaaliin oppimiseen perustuva opetus tarkoita oppilaan omilleen jättämistä. Se on ennemminkin pedagoginen asenne, jossa opetuksen sisältöjä, keinoja ja kohteita haetaan oppilaan kokemusmaailmasta.



Kuvio 4. Informaali oppiminen Tilastokeskuksen mukaan.

Mok (2018) kertoo Greenin (2014) HeLP-projektiin (Hear-listen-play) osallistuneiden opettajien raportoineen huomattavasta kehityksestä oppilaiden kuulonvaraisissa musiikin hahmotustaidoissa. Mok kirjoittaa projektista koulun musiikkitunnilla toteutuneen esimerkin kautta. Projektin ensimmäisessä vaiheessa oppilaat kopioivat itse valitsemansa laulun melodian ystäviensä kanssa. Toisessa vaiheessa he saivat opettajalta ohjausta soittimen hallintaan ja musiikin teoriaan. Kolmannessa vaiheessa oppilaat palaavat jälleen työskentelemään omillaan. Aiemmin oppilaat olivat kuulleet kappaleesta lähinnä sanoitukset, mutta projektin myötä he havaitsivat musiikissa eri kerroksia, kuten fraseerausta ja dynamiikkaa. (Mok 2018.)

Informaalissa oppimisessa mielenkiintoisia ovat juuri sattumanvaraiset oppimisen keinot. Itse oivalletut musiikin fraseeraukseen tai dynamiikkaan liittyvät vaatimukset ovat todennäköisesti omiaan luomaan kullekin oppilaalle yksilöllisesti toimivia toteutustapoja. Lopputulokseen johtanut prosessi jää mahdollisesti sanallistamatta, mutta oppija kokee suoriutuneensa tehtävästä omin avuin ja näkee siten mahdollisena, että niin voi käydä myös uudestaan. Usko omiin kykyihin ratkaista ongelmia pienentäneen kynnystä tarttua uusiin haasteisiin.

### 3.3.1 Informaali ja formaali oppiminen

Göran Folkestad (2006) kuvaa formaalin ja informaalin oppimisen eroja neljän kohdan kautta:

1. **Tilanne** *Missä oppiminen tapahtuu? Instituutiossa vai instituution ulkopuolella?*
2. **Oppimistyyli** *Tapahtuuko oppiminen kuulonvaraisesti vai kirjoitetusta musiikista?*
3. **Omistajuus** *Kuka päättää miten ja mitä tehdään? Opettaja vai oppijat itse?*
4. **Tarkoituksellisuus** *Mitä kohti mieli on suunnattu? Soittamisen oppimista vai soittamista?*

Folkestadin luokittelu antaa selkeät raamit formaalin ja informaalin oppimisen erojen ymmärtämiseksi. Informaalia oppimista ei kuitenkaan voi mielestäni kohdan 2. mukaisesti kutistaa käsittämään ainoastaan musiikin oppimista kuulonvaraisesti. Tämän päivän mediaympäristöissä ja verkkoyhteisöissä on tarjolla monia muitakin tapoja musiikin oppimiseen kuin perinteinen kuuntele–kopioi–soita –malli. Informaali oppiminen sekoittuu epätavallisen oppimisen käsitteeseen (luku 3.7.) sitä kautta, määritelläänkö tiedon jakaja opettajaksi vai vertaiseksi. Konemusiikin harrastajien ja ammattilaistenkin parissa on tavallista tukeutua verkkoyhteisöjen apuun esimerkiksi tiettyä synteettistä ääntä luotaessa. Tällöin apuna ovat vertaiset musiikintekijät, joita ei yksioikoisesti voi luokitella opettajiksi. Oppimistyylin osalta Folkestadin määritelmä ei siten aivan vastaa oppimista modernissa tietoyhteiskunnassa.

Musiikkiopistojen yhteydessä formaali oppiminen tarkoittaa käytännössä mestari-kisällimallin mukaista opiskelua. Tällä mallilla on pitkät perinteet, jotka juontavat aina käsityöläisyhteiskuntaan saakka. Yksilöopetuksen on todettu olevan tehokkain opiskelun muoto musiikin korkeakouluopinnoissa, toteavat Latukefu ja Verenikina (2013) viitaten aiempaan tutkimukseen (Davidson ja Jordan 2007, Gaunt 2011). Latukefun (2009, 2010a) tutkimukseen nojaten he huomauttavat, että yksilöllinen ohjaus ei usein onnistu tarjoamaan oppilaalle riittävästi joustavuutta ja mahdollisuuksia oppilaalle kehittyä itseohjautuvaksi oppijaksi.

### 3.3.2 Informaalinen oppimisen edut

Informaalisen oppimisen hyödyt kohdentuvat erityisesti luovuuteen. Oppilaan oikeus määrittellä musiikillisen tuotoksen laadun kriteerit on tärkeä luovuuden lähde. Tutkimuskirjallisuudessa (Amabile 1989, Csikszentmihalyi 1999, Kaufman ja Stenberg 2010, Uusikylä 2001, 2002, viitattu lähteessä Juntunen, Tikkanen ja Westerlund 2013) luovuutta on eritelty *jokamiehen luovuudeksi ja korkeantason luovuudeksi*. Jokamiehen luovuus sisältää ajatuksen siitä, että kuka tahansa voi toteuttaa luovuuttaan minkä tahansa asian parissa. Käsite viittaa jokapäiväiseen toimintaan ja ajattelutapaan. Luovuudessa ei ole keskeistä tuotoksen korkea taso, vaan itseilmaisun vapaus. (Ervasti, Muhonen, Tikkanen 2013.) Jokamiehen luovuuden yhteydessä voidaan puhua myös Csikszentmihalyin (1997) systeemimallista, jossa luovuuden esitetään ilmenevän psykologisten prosessien lisäksi myös kulttuurisena ja sosiaalisena tapahtumana. Oppimisyhteisön katsotaan mallin mukaan voivan joko rajoittaa tai stimuloida luovuutta. (Csikszentmihalyi 1997, viittaus lähteessä Ervasti, Muhonen, Tikkanen 2013.) Informaaliin oppimiseen liitetty ajattelutapa varsinaiseen *soittamiseen* tähtäämisestä *soittamaan oppimisen* sijaan on yhdistettävissä näihin teorioihin luovuudesta. Informaalisen oppimisen parissa oppijat tähtäävät soivaan lopputulokseen toteuttaen omaehtoista luovuuttaan.

Oman luomisvoiman havaitseminen saattaa hämärtää mestari-kisällimallin mukaisessa musiikkiopisto-opetuksessa. Opettajan saattaa olla vaikeaa estää auktoriteetin määrittelymän luovuuskäsityksen syntymistä opetuksen nojattessa opettajan tietoon kaikilla osaluilla. Informaalisen oppimisen mahdollistama itseohjautuvuuteen perustuva luovuus voisi toimia perinteisen musiikkiopisto-opetuksen tukena ja muokata opettajan ja oppilaan suhdetta vuorovaikutteisemmaksi ja tasa-arvoisemmaksi. Kai Hakkarainen (2006) huomauttaa, ettei luovuutta tulisi nähdä jonain selittämättömänä yksilöllisenä lahjana,

vaan henkilökohtaisena ja kollektiivisena asiantuntijuutena, jota kohti työskennellään tarkoituksenmukaisesti ja systemaattisesti. Informaalisen oppimisen sisällyttäminen musiikinopintoihin jo varhaisessa vaiheessa loisi oppilaille mahdollisesti elinikäisen oppimisen läpi kantavan asenteen, että oppimista tapahtuu muutenkin kuin opettajan ohjaamassa tilanteessa.

### 3.3.3 Informaalisen oppimisen pedagogiikan kritiikki

Informaalisen oppimisen pedagogiikkaa kohtaan on osoitettu kritiikkiä liittyen siihen, mitä informaalisen oppimisen pedagogiikka tämänhetkisessä koulun musiikinopetuksessa tarkoittaa. Opetuksen on katsottu nojaavan liian suppeasti määriteltyyn kaupalliseen musiikkiin (Väkevä 2013). Informaalisen musiikin määritteleminen koskemaan lähinnä kitara- ja vetoista rock-musiikkia tai pop-muotoisia kappaleita rajaa ulkopuolelleen esimerkiksi kokonaisen maailman elektronista musiikkia ja kokeellisempia muotoja tavoittelevia ääniteoksia. Musiikkikasvatusta ohjaavat tuottamisen ja kuluttamisen malliin tähtäävät prosessit. (Väkevä 2013.) Opettajan tulisi tiedostaa digitaalisen teknologian luomat mahdollisuudet muusikkouteen, joka ei ole määriteltävissä perinteisin arvoin tai mittarein. Väkevä (2013) ehdottaa myös musiikin informaaliin oppimiseen liitetyn autenttisuuden laajentamista tarkoittamaan tulkinnallisia mahdollisuuksia, joita syntyy erilaisten kulttuuristen käytäntöjen kohtaamispaikoissa. Nämä kohtaamiset avaavat mahdollisuuksia leikille ja luovuudelle. Täältä osin tämänhetkistä informaalisen musiikin oppimisen pedagogiikkaa voi arvostella liiasta kiinnittymisestä autenttisuuteen – oppilailla on oikeus arvioida mikä kuulostaa hyvältä. (Väkevä 2013). Väkevän esittämän kritiikin tukemana ymmärrän työssäni informaalisen oppimisen pedagogiikan laajasti käsittäen esimerkiksi myös improvisaatio- ja sävellystehtävät.

### 3.3.4 Informaali oppiminen musiikkiopistoympäristössä

Harva se viikko soittotunnilleni saapuu oppilas, joka on opetellut mielikappaleensa YouTubeen ladatun tutoriaalivideon avulla. Tutoriaaleissa ruudulla näkyvälle koskettimistolle valuu väripalkkeja sitä mukaa kun koskettimia tulisi soittaa. Toiminta on pelillistä ja selkeää, mutta usein varsin haastavaa. Greenin (2006) määritelmän mukainen informaali oppiminen toteutuu vain osittain. Sosiaalinen elementti puuttuu kokonaan, eikä kuulonvarainen oppiminenkaan ole keskiössä visuaalisten ärsykkeiden jyrätessä muiden aistien varassa tapahtuvan havainnoinnin. HeLP-projektin (Green 2014, viitattu lähteessä Mok 2018) ta-

paan oppilas valitsee kappaleen itse, saa tunnilla opettajalta apua ja palaa jälleen itsenäiseen työskentelyyn. Tähän peilattuna ilmiössä on informaalin oppimisen tuntua. Tutoriaalien olemassaolo kuitenkin vähentää mielestäni todennäköisyyttä, että oppilas kysisi neuvoa ystäviltään tai että kappale yritettäisiin opetella soittamaan yhdessä erehtyen ja oppien. Tämäntyyppistä oppimista kuvaakin kenties paremmin *epätavallisen oppimisen* käsite (Ziehe 1991, viitattu lähteessä Väkevä 2013), joka nostaa esiin mediaympäristön merkityksen oppimisessa. Epätavallisen oppimisen kentässä kuka tahansa on opettaja ja oppija (Väkevä 2013).

Oppilaat löytävät siis informaalin oppimisen äärelle, mutta tässä muodossaan se ei tuo oppilaalle siihen liitettyjä etuja. Toki on myös niitä oppilaita, joille on luontevaa etsiä tuttuja melodioita koskettimistolta ja näitä löydöksiään he esittelevätkin mielellään tunnilla opettajalle. Tätä tulisi kuitenkin nimittää kuulonvaraiseksi oppimiseksi informaalin oppimisen sijaan, sillä oppiminen ei tapahdu vertaisryhmässä. Voin siis oman kokemukseni myötä todeta, ettei Greenin (2006) määritelmän mukaista informaalia oppimista tapahdu tämänhetkisessä musiikkiopistotyössäni. Mestari-kisälli-perinteen mukainen opetus luo oppilaille käsityksen oppimisesta tapahtumana, jossa tieto on opettajalla ja vain häneltä saatavissa. Oppilas ei välttämättä rohkaistu etsimään omia ratkaisujaan toivotun soivan lopputuloksen saavuttamiseksi. Tutoriaalien tarjoamat mahdollisuudet oppimiseen tyypistyvät niiden epäinhimillisyyteen – koneen soittama esimerkki ei tuota samastuttavaa “minäkin pystyn, jos ikätoverini videolla pystyy” -kokemusta. Näiden puutteiden valossa on toivottavaa, että musiikkiopiston opettaja pystyisi opastamaan oppilaitaan vertaisryhmässä tapahtuman informaalin oppimisen äärelle.

### 3.3.5 Informaali oppiminen tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa keskeinen kysymys on, kuinka musiikkiopiston opettaja voi toimillaan kannustaa oppilaitaan informaalin oppimisen äärelle. Lähtökohtanani on eräänlainen sillan rakennus, sillä klassisesti painottuneen pianonsoiton opetuksen oppilailta ei voi odottaa esimerkiksi kuulonvaraista mielikappaleen oppimista ryhmässä – ainakaan ilman merkittävää ahdistusta yhtäkkisen itseohjautuvuuden äärellä. Jotta oppilaat virittäytyisivät yhteiseen kuunteluun, keksimiseen ja esimerkiksi musiikillisten rakenteiden tunnistamiseen, olen luonut tai etsinyt heille tutkimusta varten lämmittelytehtäviä ennen varsinaista kuuntele-kopioi-tehtävää. Nämä tehtävät edustavat samalla pyrkimystäni laajentaa informaalin oppimisen pedagogiikan käsitettä. Koska en toivoisi informaalin oppimi-

sen rajautuvan käsittämään pelkästään kykyä kopioida ja soittaa jo sävellettyä kappaletta, suunnittelin tehtävät tukemaan ajatusta, että informaali oppiminen voi tarkoittaa mitä tahansa yhteisöllistä, luomiseen perustuvaa musisointia soittotuntien ulkopuolella. Tutkimukseni tehtävät ohjaavat ajattelemaan, että informaali oppiminen voi olla esimerkiksi säveltämistä, improvisaatiota tai sanarytmien luomista. Lämmittelytehtävien tarkoitus on myös totuttaa oppilaat yhteistyöhön ja siitä nouseviin ilmiöihin kuten tehtävänjatkoon. Tehtävien ansioista heidän on toivottavasti myös helpompi huomata, millaisia musiikillisia elementtejä kuuntele-kopioi -tehtävässä tulee huomioida.

Tutkimukseen osallistuu sekä yksityis- että ryhmätunneilla käyviä oppilaita. Ryhmätunneilla käyvillä oppilailla on jo tuntumaa siitä, kuinka vertaisiaan tarkkailemalla voi oppia musiikkiin liittyviä asioita ja rohkaistua kokeilemaan uutta. Heille tutkimuksen tehtävät tulevat jo osittain tutusta maailmasta, ja esimerkiksi ryhmäytyminen on tapahtunut jo soittotunneilla. Yksityistunneilla käyvät oppilaat saattavat kokea enemmän alkukankeutta tehtävien tekoon ryhtyessään, sillä he eivät ole tottuneet vuorovaikutukseen vertaistensa kanssa soittotapahtumassa. Kummastakin opiskelutaustasta tulevilta vaaditaan tutkimuksessa kuitenkin uudenlaista vastuuta ja ongelmanratkaisua yhdessä.

## 4 Tutkimus

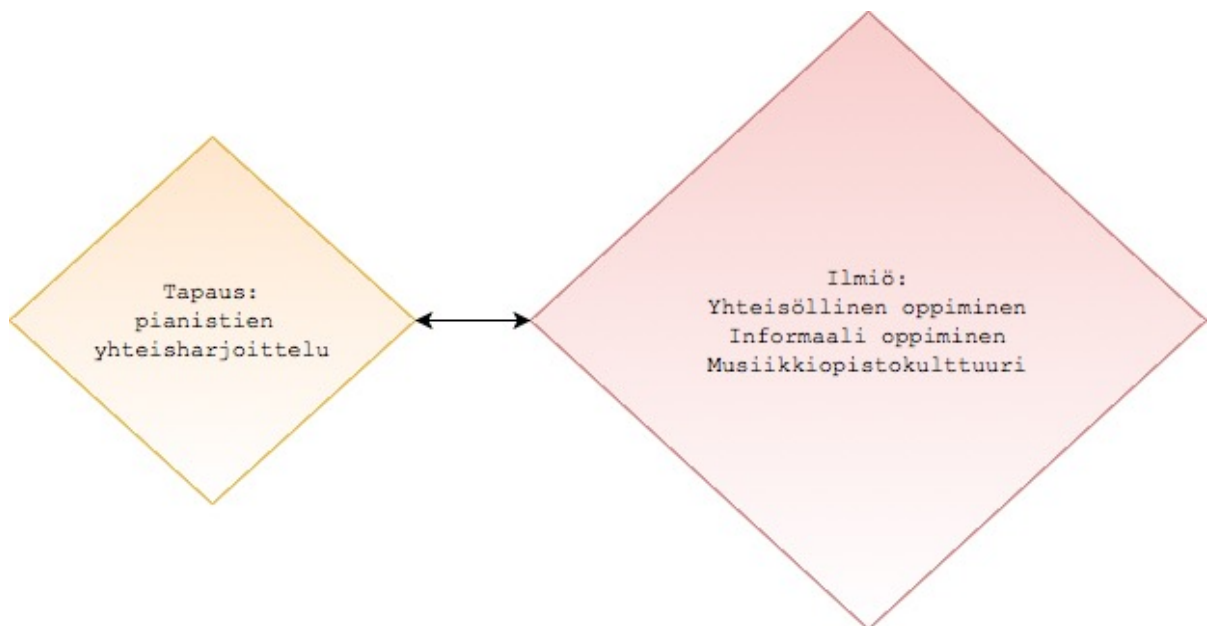
### 4.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen menetelmät sekä ilmiö liittyvät sen tapaustutkimuksen perinteeseen. Tapaustutkimuksessa tutkimuksen kohdetta ei käsitellä tilastollisena yksikkönä, vaan tarkastellaan tapahtumakulkua tai ilmiötä. Tutkimuskohde voi olla joukko tapauksia tai vain yksi tietty tapaus. (Laine, Bamberg ja Jokinen 2007.) Tapaustutkimusta luonnehtivat tutkittavan ilmiön tarkka kuvaus (Geertz 1973) sekä seuraavat seikat:

1. holistisuus, eli kokonaisvaltainen analyysi luonnollisesti ilmenevästä tapauksesta
2. kiinnostus sosiaaliseen prosessiin tai prosesseihin
3. useanlaisten aineistojen ja menetelmien käyttö
4. aikaisempien tutkimusten hyödyntäminen

5. tapauksen ja kontekstin rajan hämäryys (Feagin ym. 1991, Sjöberg ym. 1991, Flyvbjerg 2001, Stake 1995, Yin 2003, viittaus lähteessä Laine, Bamberg ja Jokinen 2007).

Tapaustutkimus pyrkii vastaamaan kysymyksiin *miten* ja *miksi*. Tutkimus tavoittelee ymmärrystä tapauksesta ja olosuhteista, jotka vaikuttivat tutkimuksen lopputulokseen. Tutkimustulosten yleistettävyyttä tärkeämpää on kohdentaa mielenkiinto kysymykseen *mitä voidaan oppia yhdestä tapauksesta?* (Metsämuuronen 2001). On tärkeää tunnistaa *tapaus* ja *tutkimuksen kohde*, joista jälkimmäisellä tarkoitetaan jotain yleisempää ilmiötä, jota tapaus kuvaa. Tässä tutkimuksessa tapausta edustavat oppilaideni kokoontumiset yhteisharjoittelun pariin. Taustalla tunnistettavat ilmiöt liittyvät yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksiin ja informaalin oppimisen sovellettavuuteen instrumenttiopinnoissa, sekä musiikkiopistokulttuuriin niin perinteiden kuin tarvittavien muutosten näkökulmasta (Kuvio 5).



Kuvio 5. Tapaus ja ilmiöt tutkimuksessa.

Tapaustutkimus sijoittuu laadullisen tutkimuksen kenttään. Metsämuuronen (2001) viittaa Syrjälän ym. (1996) kirjoituksiin, joiden mukaan laadullisessa tutkimuksessa selvitetään tapahtumien yksityiskohtaisia rakenteita, joita tutkitaan luonnollisissa tilanteissa. Tutkimustilanteita ei ole mahdollista järjestää kokeeksi tai hallita kaikkia vaikuttavia tekijöitä. Kiinnostuksen kohteena ovat syy-seuraussuhteet ja yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteet. (ibid.)

Laadullisen tutkimuksen tutkimusmetodeja ovat *havainnointi*, *tekstianalyysi*, *haastattelu* ja *litterointi* (Metsämuuronen 2001). Tässä tutkimuksessa havainnointi perustui oppilaiden tekemiin videotallenteisiin, sillä sekä teknisistä että aikataulullisista syistä ei ollut mahdollista järjestää tutkimustilannetta siten, että tutkija itse olisi paikalla tai että tutkimustilanne tallennettaisiin kokonaisuudessaan. Tekstianalyysi kohdistui keräämiini haastatteluaineistoihin, joista alkuhaastattelu ja tehtäväkohtaiset haastattelut olivat kirjallisia. Loppuhaastattelu tapahtui videopuheluiden välityksellä, tallennettiin ja litteroitiin.

#### 4.2 Ryhmien muodostaminen ja aineiston keruu

Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat 9–15-vuotiaita, ryhmät 2–3 hengen kokoisia. Ryhmien oppilaat opiskelevat yksityisessä musiikkikoulussa sekä musiikkiopiston avoimella osastolla. Tutkimuslupa pyydettiin ja myönnettiin sekä yksityisestä musiikkikoulusta että musiikkiopistosta. Lupa tutkimukseen lähetettiin oppilaiden vanhemmille sähköpostitse, ja yhtä ryhmää lukuun ottamatta kaikki vastasivat myönteisesti. Näin ollen tutkimukseen osallistui lopulta viisi ryhmää. Joukossa oli toisensa ennestään tunteneita ja toisilleen uusia tuttavuuksia. Tutkimuksessa ei yksilöidä kuinka moni ryhmistä oli toisilleen ennestään tuttuja tunnistettavuuden estämiseksi. Ryhmät muodostettiin pohtien osallistujien ikää, keskinäisiä suhteita ja taitotasoa. Oppilaat valmistettiin tutkimukseen kuvaamalla sen kulkua heille heidän henkilökohtaisilla soittotunneillaan. Kaikilla oppilailla oli kokemusta ainakin improvisoinnista, joillakin myös säveltämisestä. Joukkoon kuului myös oppilaita, joilla ei ole ennestään yhteissoittokokemusta. Jokainen tutkimukseen osallistunut oppilas hallitsi nuottien luvun vähintään auttavasti. Yhteensä tutkimukseen osallistui kolmetoista oppilasta.

Lokakuussa 2019 oppilaat täyttivät alkuhaastattelulomakkeen (liite 1), jossa kartoitettiin heidän aiempaa kokemustaan musiikin tekemisestä yhdessä, käsityksiään toiselta oppimisesta sekä tunnelmiaan ennen projektia. Kaksitoista oppilasta palautti lomakkeen. Tämän jälkeen he saivat noin 2–3 viikon välein tehtävän (liitteet 2–5), jonka ohjeet jaettiin

soittotunnilla kirjallisena tai WhatsApp-ryhmään, jollainen perustettiin jokaiselle ryhmälle projektin alussa. Tehtävän tekemisen tueksi oppilaille lähetettiin toisinaan videoita WhatsApp-ryhmään. Jokaisen tehtävän suoritettuaan oppilaat täyttivät *Tehtävän jälkeen* -lomakkeen (liite 6) ja palauttivat sen opettajalle seuraavalla soittotunnilla. Tehtäväkohtaisten lomakkeiden palauttamisessa oli vaihtelua, mikä näkyi palautusprosentin pienene-  
misenä tutkimuksen edetessä (tarkemmat lukemat luvussa 4.4.2). Palautetuista lomakkeista laadittiin kaavioita muuntamalla hyymiövalintoihin perustuvat vastaukset Likert-asteikolle. Avovastauksia tutkittiin sisällönanalyysin menetelmin. Lisäksi oppilaita pyydettiin lähettämään WhatsApp-ryhmään videoita ja kuvia tapaamisistaan.

Maaliskuussa 2020 ryhmät olivat suorittaneet kaikki neljä tehtävää, minkä jälkeen oli loppuhaastattelun aika. Alkuperäisen suunnitelman mukaan loppuhaastattelut olisivat tapahtuneet oppilaiden kanssa kasvotusten, mutta kevään 2020 koronaepidemiaan liittyneiden rajoitusten vuoksi ne tehtiin videopuheluiden välityksellä. Loppuhaastattelua varten olin muodostanut rungon kysymyksistä (liite 7), joihin toivoin vastausta, mutta annoin haastateltavan muodostaa haastattelutilanteen dialogiseksi. Loppuhaastatteluun osallistuivat kaikki kolmesta oppilasta.

#### 4.3 Tutkimuksen haasteet

Vaikka olin tietoinen projektiin valittujen oppilaiden taitotasosta, oli vaikeaa arvioida, kuinka paljon kukin ryhmä tarvitsisi ohjausta tehtävien tekemiseen. Tehtävänanto oli jokaiselle ryhmälle sama, joten ohjeet oli kirjoitettava lyhimmän aikaa soittoa opiskelleiden osaamisen ehdoilla. Tästä johtuen ohjeet saattoivat pidemmällä olevista oppilaista tuntua liiankin seikkaperäisiltä, ja itseohjautuvuuden mahdollisuudet olivat rajalliset.

Olisi ollut tutkimuksen kannalta hyvin mielenkiintoista kuvata tai äänittää oppilaiden tapaamiset, mutta teknisten rajoitusten vuoksi tapaamisista saatava tieto oli poimittava oppilaiden lähettämistä videoista ja valokuvista, sekä kunkin tehtävän päätteeksi täyttämästä lomakkeesta. On tietenkin ongelmallista, että käytettävissä olevat videot ovat oppilaiden itsensä valitsemia. Epäonnistuneet otokset ja työn eri vaiheet olisivat tarjonneet projektin kannalta tärkeää informaatiota. Tämänkaltaisia tallenteita sain vain yhdeltä ryhmältä. Soivaan lopputulokseen johtanut prosessi valottui pääasiassa palautelomakkeiden kautta. Loppuhaastattelun aikaan ensimmäisistä tehtävistä oli kulunut jo niin paljon aikaa, että oppilailla oli haasteita muistaa itse tehtäviä, saati niiden tekemisen prosesseja. Toisaalta videoinnin tai äänittämisen läsnäolo olisi osaltaan vaikuttanut oppilaiden

käyttäytymiseen tapaamisissa. Jos tutkimuksen itseisarvoksi lasketaan oppilaiden muutoksen kanssakäyminen keskenään musiikkia tehden, toteuttamistapa oli tämän tapahtumisen tukena.

Haastatteluiden ja palautelomakkeiden vastauksiin vaikutti eittämättä se, että tutkimusta tekee jokaisen osallistuneen oppilaan oma soitonopettaja. Oppilailla saattaa olla houkutus vastata kysymyksiin siten, kuin he ajattelevat opettajan toivovan heidän vastaavan. Hymiöiden valintaan perustuvissa lomakkeissa oppilaat pyrkivät mahdollisesti vastaamaan todellisuutta positiivisemmin pyrkiessään miellyttämään opettajaa.

#### 4.4 Alkuhaastattelu

Alkuhaastattelussa oppilaat valitsivat kuudesta tunnetilasta heidän olotilaansa parhaiten kuvaavat sanat. Tuntemuksia tarkkailtiin suhteessa tutkimukseen osallistumiseen ja valittavina olivat sanat *innostunut, jännittynyt, utelias, huolestunut, iloinen ja tylsistynyt*. Yhdeksästä haastattelulomakkeen palauttaneesta oppilaasta kuusi oli valinnut sanat jännittynyt ja utelias, jotka olivat täten useimmin valitut tunnetilat. Neljä oppilasta oli valinnut sanat iloinen ja innostunut. Sanoja huolestunut ja tylsistynyt ei valinnut kukaan.

Haastattelussa vastaajaa pyydettiin erikseen perustelemaan, miksi hän valitsi tietyt sanat. Monet sanan 'jännittynyt' valinneet oppilaat kertoivat tunteen johtuvan siitä, etteivät he tiedä, mitä tutkimuksessa tullaan tekemään. Tuntemattoman pelosta syntyvä epävarmuuden tunne on toki luonnollinen reaktio, mutta on syytä kysyä myös, miten oppilaiden pääasiallinen oppimisympäristö, koulu, opettaa suhtautumaan tilanteisiin, joiden tapahtumien kulkua oppilas ei ennalta tiedä. Gordon et al. (1999) väittävät koulun korostavan sääntöjen noudattamista enemmän kuin itsenäisiksi toimijoiksi oppimista (Gordon et al. 1999, viittaus lähteessä Lahelma ja Gordon 2002). Oppilailta vaaditaan itsenäistä vastuuta, mutta koulun sääntöjen puitteissa. Heidän tulee tietää, milloin lakki otetaan pois päästä ja milloin läksyt tulee olla tehtyinä, mutta miten nämä itsenäisyysjärjestykset valmistavat kohtaamaan tilanteita, joissa toiminnan säännöt eivät ole ennalta tuttuja?

Oppilaat tietävät kouluun saapuessaan roolinsa suhteessa opettajaan ja kouluympäristöön. Tässä ympäristössä on turvallista koetella sääntöjen pitävyyttä, mikä kattaa varsin mittavan osan jokaisesta koulupäivästä (Lahelma ja Gordon 2002). Tämä tutkimus asettaa oppilaat tilanteeseen, jossa itse tehtävänanto muistuttaa koulumaailmasta, mutta tapahtumapaikka on informaali. He eivät pääse hyödyntämään 'oppilaan ammattitaitoaan',

johon kuuluu ennen kaikkea tieto siitä, missä mihinkin aikaan pitää olla mutta myös tieto siitä, minkälaista käytöstä vaaditaan tai sallitaan (Giddens 1985, Gordon, Lahelma ja Tolonen 1995, viittaus lähteessä Lahelma ja Gordon, 2002). Koulun laatimien sääntöjen puuttuessa oppimisympäristöstä jäljelle jää oppilaiden hento hahmotelma siitä, mitä itsenäinen toimiminen tarkoittaa. Tutkimusta luotsaa kuitenkin auktoriteetti, heidän soitonopettajansa, joten toiminta sijoittuu jonnekin formaalin ja informaalin oppimisen väli- maastoon. Näin ollen oppilaat eivät myöskään pysty irtautumaan tunteesta, että heitä arvioidaan. Arviointi läpäisee koulumaailman niin täydellisesti, että ihannekouluun ku- vaillessaan oppilaat eivät edes ehdottaneet arvioinnin poistamista. Kilpailuun tottuminen on osa oppilaan ammattitaitoa. (Gordon et al. 1999, viittaus lähteessä Lahelma ja Gor- don 2002). Tämä luultavasti osaltaan selittää tutkimukseen osallistuvien oppilaiden al- kuhaastattelussa esiin tuomaa huolta siitä, etteivät he tiedä, mitä projektissa tullaan te- kemään. On vaikeaa sietää arvioitavana olemisen tunnetta, mikäli ei tiedä, mitä itse asi- assa arvioidaan.

#### 4.5 Tehtävät

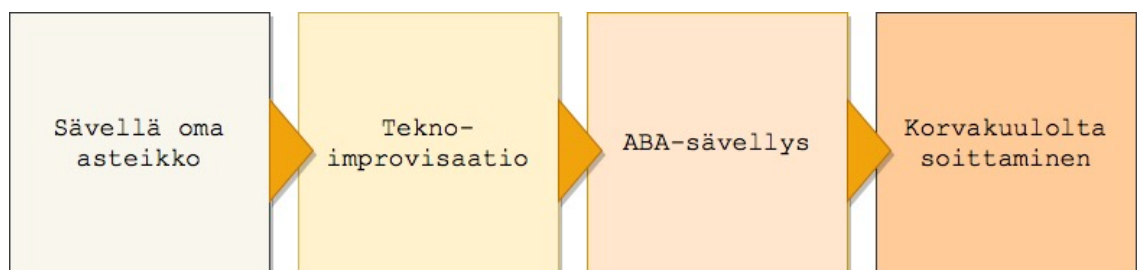
Jotta saattaisin oppilaat turvallisen tuntuksella tavalla informaalin oppimisen maailmaan, koin tarpeelliseksi antaa heille jonkinlaisia raameja tekemisen tueksi. Oppilaiden jättämi- nen oman onnensa nojaan improvisoimaan ja tuottamaan musiikkia omilla ehdoillaan tuntui tässä yhteydessä vastuuttomalta ja epätarkoituksenmukaiselta. Heidän olisi to- dennäköisesti ollut hyvin vaikeaa orientoitua ja motivoitua tekemiseen, jos he eivät olisi tienneet lainkaan, mitä heiltä odotetaan. Minäpystyvyyden kokeminen edellyttää, että yksilöllä on jotain, mihin usko omista kyvyistään suhteuttaa. Mikäli olisin pyytänyt heitä tuottamaan musiikkia täysin itseohjautuvasti, he olisivat kenties arvelleet minun odotta- van lopputuloksen olevan linjassa oman osaamiseni kanssa. Tehtävien kautta pyrin muistuttamaan heitä siitä, mihin he tämänhetkisillä taidoillaan pystyvät ja korostamaan sen riittävyyttä.

Kuten aiemmin mainitsin, en halunnut tässä tutkimuksessa rajata informaalia oppimista käsittämään vain kappaleiden opettelemista korvakuulolta. Teemallisesti tehtävät voi- daan nähdä joko korvakuulosoittoa kohti rakentuvana lineaarisena suunnitelmana tai pienenä joukkona kokeiluita informaalin oppimisen mahdollisista muodoista.

Alkuperäinen idea tehtävien tekemisen aikataulusta oli hieman utopistinen. Toiveena oli, että oppilaat tapaisivat säännöllisessä rytmissä noin kahden viikon välein. Oppilaiden

arkitodellisuus ja tapaamisista sopimisen haasteet kuitenkin vaikuttivat aikatauluun siinä määrin, että lopulta säännöllisen rytmien luominen ei ollut mahdollista. Alkuperäisessä suunnitelmassa oppilaat olisivat ehtineet tavata useammin ja täten tehdä useampia tehtäviä, mutta lopulta he päätyivät kokoontumaan neljä kertaa marras-maaliskuun aikana. Lisäksi koronaepidemian vuoksi kaksi ryhmistä ei päässyt tapaamaan viimeistä tehtävää varten ja joutuivat tekemään sen etäyhteyden kautta. Olisi ollut pedagogisen kokonaisuuden kannalta hyödyllistä, että tapaamisten välit eivät olisi venyneet niin suuriksi. On mahdollista, että tehtävät tuntuivat oppilaiden mielestä toisistaan irrallisilta, eikä niitä yhdistävät teemat, kuten yhdessä luominen tai oppimisen itseohjautuvuus, tulleet heille näkyville.

Kahden ensimmäisen tehtävän luomisessa käytin apuna Opus1-sivustoa, jossa on musiikin ammattilaisten luomia tehtäviä ryhmäopetuksessa käytettäväksi. Kolmannen tehtävän kehittelin oman ideointini pohjalta. Tehtävien sisällöt määräytyivät sen mukaan, minkälaisiin työskentelytapoihin oletin oppilaiden kykenevän tähänastisten opintojen perusteella. Lisäksi pyrin sisällyttämään jokaiseen tehtävään oppilaiden omaa luomista. Ensimmäisessä tehtävässä luominen painottui melodiaan ja harmoniaan, toisessa enemmän rytmien käsittelyyn. Kolmannessa tehtävässä luominen tapahtui malliksi annetun rakenteen sisällä. Neljännessä tehtävässä oppilaat pyrkivät kopiomaan valitsemansa kappaleen kuulonvaraisesti. Tehtävät tehtiin tässä järjestyksessä (kuvio 6) perustuen oletukselle, että ensimmäiset tehtävät luovat pohjan jälkimmäisten tekemiselle ja oppilaat olisivat tapaamisten myötä saavuttaneet rutiinia ja luottoa yhdessä tekemiseen. Joidenkin tehtävien tekemisen tueksi lähetin oppilaille opetusvideoita WhatsApp-viesteinä.



Kuvio 6. Tutkimuksessa teetetetyt tehtävät.

#### 4.5.1 Tehtävien pedagogiset tavoitteet

**Ensimmäinen tehtävä, *Sävellä oma asteikko*** (Liite 3), esitteli oppilaille tavan valita improvisaatioissa käytettävät sävelet itse. Tehtävän tarkoituksena oli myös tuoda tekemiseen hieman pelillisyyttä, jotta yhdessä tekemiseen syntyy heti projektin aluksi leikkisiä ja lämmin suhde. Tehtävän aluksi oppilaat harjoittelivat vuoroissa työskentelemistä siten, että kukin loi oman asteikkonsa, jolloin toisten on osattava ottaa kuuntelevampi rooli. Tämän jälkeen he keskustelivat luomistaan asteikoista, minkä tarkoituksena oli kannustaa musiikista puhumisen harjoitteluun. Yhden asteikon valitseminen tehtyjen joukosta edellytti oppilailta yhteistä päätöksentekoa. Tehtävän viimeinen vaihe, jossa ryhmä improvisoi yhdessä valitun asteikon pohjalta, tuotti projektin ensimmäiset yhteissoitolliset hetket.

**Toisen tehtävän, *Teknoimprovisaatio*** (Liite 4), keskiössä oli herätellä oppilaita yhteisen pulssin pitämiseen. Tehtävän ohjeet olivat melko tarkat ja itse tehtävän tekeminen vaati paljon keskittymistä. Tarkoituksena ensisijaisesti harjoittaa oppilaiden kuuntelemis- ja yhteistyötaitoja, mutta myös tuottaa uudenlaisia, yllätykseen perustuvia musiikillisia elämyksiä. Yllätyksen elementti piilee tehtävän soivassa lopputuloksessa, kun oppilaat ovat toisistaan tietämättä valinneet iskut, joilla soittavat. Lisäksi tehtävä tarjosi oppilaille mahdollisuuden valita, kuinka paljon haastetta he haluavat siihen lisätä. Tämän tarkoituksena oli tutkia oppilaiden tarvetta oppimisen itseohjautuvuuteen. Myös tähän tehtävään liittyi tietty pelillisyyden elementti, jonka toivoin tuovan soittotilanteeseen sekä tekemisen riemua että onnistumisen iloa.

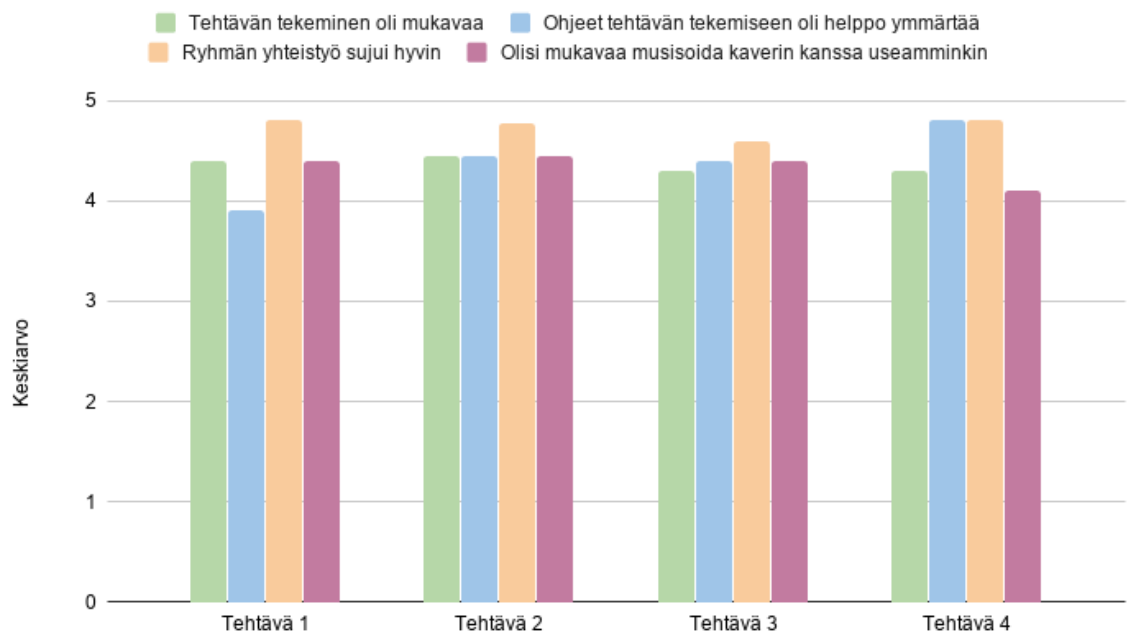
**Kolmannessa tehtävässä, *ABA-kappaleen säveltäminen*** (Liite 5), oppilaat saivat säveltää ABA-rakenteisen kappaleen opettajan ohjeiden avulla. Valmistelin oppilaita tehtävään esittelemällä tai kertaamalla sointukierron idean heidän tehtävää edeltävillä soitto-tunneillaan. Tehtävässä melodia sävelletään käyttäen apuna sanarytmejä. Tässä vaiheessa toivoin oppilaiden olevan jo tottuneita projektin työskentelytapoihin sekä työskentelyyn yhdessä ja siten kykenevän jo suurempaan itseohjautuvuuteen. Tehtävän tekemisen tueksi lähetin oppilaille WhatsApp-videoita, joissa tehtävän eri vaiheita selostetaan esimerkkien avulla, mutta muutoin heiltä odotettiin jo suurempaa luovaa panosta kuin aiemmissa tehtävissä.

**Neljännessä tehtävässä**, *Kappaleen opettelu korvakuulolta* (Liite 6), mielenkiintoni kohdistui siihen, voivatko oppilaat nauttia täysin itseohjautuvasta oppimisesta kolmen valmistavan tehtävän jälkeen. Oppilaat saivat tässä tehtävässä valita itse kappaleen, jonka parissa työskentelevät, sekä työstämisen mittakaavan. Pienimmillään tehtävään panostus tarkoitti melodian kuuntelemista ja kopioimista koskettimistolla. Tehtävänannossa mainittiin kuitenkin mahdollisuus myös esimerkiksi sointukierron kuuntelemiseen ja jäljitelyyn. Kuten aiemmin on todettu, tehtävien määrä projektissa jäi aiottua suppeammaksi, joten viimeisen tehtävän lähes ohjeettomaan maailmaan hyppääminen tuli oppilaille suunniteltua vähemmällä valmistamisella. Toisaalta Greenin (2008) tutkimuksessa haastateltavat oppilaat nostivat esiin mielihyvän, joka syntyi siitä, että he kokivat opettajien luottavan heidän kykyihinsä ja taitoihinsa. Tämän kokemuksen mahdollistamisen tutkimuksessa on mielestäni erittäin tärkeää, ja ehkä aiottua vähäisempi valmistaminen osaltaan vahvistaa luottamuksesta syntyvää mielihyvää.

#### 4.5.2 Tehtävien arviointi ja palaute

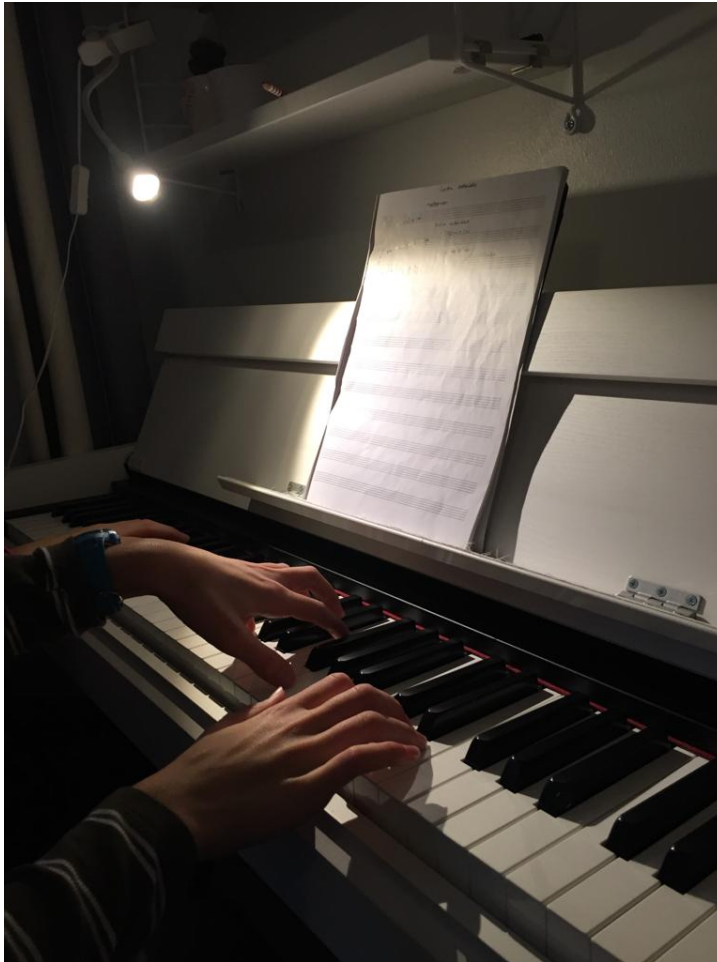
Tehtäväideointi tämän tutkimuksen yhteydessä oli prosessi, joka näyttäytyi ensin loputtomana mahdollisuuksien merenä. Realiteettien, toisin sanoen aikataulujen, puristuksessa oli kuitenkin kyettävä luomaan eri teemojen välille hierarkia, jonka perusteella lopulliset tehtävät valikoituivat. Oppilaat tekivät neljä tehtävää ja palauttivat kunkin päätteeksi opettajalle *Tehtävän jälkeen* -lomakkeen. Lomakkeessa he ottivat kantaa neljään väitteeseen valitsemalla hymiön, ja vastasivat lisäksi avokysymykseen *Opitko jotain kaveriltasi/kavereiltasi, mitä?* Hymiövalinnat muunnettiin likert-asteikolle ja sen mukaan lasketut keskiarvot esitellään kuviossa 6.

## Tehtävän jälkeen -lomakkeen vastaukset



Kuvio 7. *Tehtävän jälkeen* -lomakkeen vastaukset.

**Ensimmäisen tehtävän** (Sävellä oma asteikko, kuva 1) ohjeita kirjoittaessani uskoin kykeneväni loogisuuteen ja selkeyteen, joka kannattelisi oppilaani turvallisesti oppimistapahtuman alusta loppuun saakka. Kuvittelin itseni tilanteeseen, jossa minua pyydetäisiin tekemään vastaavanlainen tehtävä ja pyrin ohjeissa huomioimaan, minkälaisia kysymyksiä tilanne saattaisi oppilaiden mieliin nostaa. Tästä huolimatta jälkepäin tarkasteltuna ensimmäisen tehtävän improvisaatio-ohjeet perustuvat hieman liikaa vapauteen. Kenties oppilaiden olisi ollut helpompi toimia rajatummassa ympäristössä. Ohjeet tukevat kyllä vaiheesta toiseen siirtymistä, mutta kaikki musiikillinen luominen nojaa oppilaiden omaan keksintään.



*Kuva 1. Omaa asteikkoa soittamassa.*

Oppilaideni taltioimat videot ensimmäisen tehtävän tekemisestä olivat informatiivisia sekä koetun mielekkyyden että ryhmässä toimimisen kannalta. Osassa videoista on aistittavissa selkeää turhautumista yhteissoiton parissa. Näissä tapauksissa improvisaatio jää yksilösuorituksen tasolle vailla muiden kuuntelemista. Soivan lopputuloksen kaottisuus yhteisen pulssin ja kuuntelun puuttuessa ei epäilemättä ollut omiaan luomaan oppilaille oivalluksia pianonsoiton yhteisöllisistä mahdollisuuksista. Videoiden joukossa oli kuitenkin myös tallenteita, joista välittyy oppilaiden vahva keskinäinen kunnioitus ja herkkä läsnäolo. Improvisaatiolla on selkeä alku ja loppu – oppilaat käyttävät taitavasti eleisiin pohjautuvaa kommunikaatiota improvisaation edetessä eri vaiheisiin.

Tehtävän jälkeen -lomakkeesta keräämäni palautteen mukaan ryhmät nauttivat yhteistyöstä jo ensimmäisen tehtävän parissa. He kokivat tehtävän tekemisen mukavaksi ja arvelivat, että olisi mukavaa musisoida kaverin kanssa useamminkin. Sen sijaan tehtä-

vän ohjeet olisivat voineet kyselyn perusteella olla selkeämmät. Tähän toki vaikutti mahdollisesti se, että kyseessä oli tutkimuksen ensimmäinen tehtävä ja oppilaat eivät olleet vielä tottuneet tehtävien luonteeseen. Kaverilta oppimista koskeva avokysymys tuotti monenlaisia vastauksia (kuvio 8). Lomakkeen palautti kymmenen oppilasta.



Kuvio 8. Avokysymyksen *Opitko jotain kaveriltasi/kavereiltasi, mitä?* vastauksia tehtävässä 1.

**Toisessa tehtävässä** (Teknoimprovisaatio, kuva 2) oppilaiden luovuudelle ei välttämättä jäänyt niin paljon tilaa tarkkojen ohjeiden vuoksi. Toisaalta tehtävän pedagoginen tavoite, yhteisen pulssin pitäminen, tarjosi mielestäni mahdollisuuden yhteissoitollisen riemun kokemiseen. Tehtävänantoon sisällytetty mahdollisuus kasvattaa haastetta portaittain ei joko herättänyt oppilaiden mielenkiintoa, tai haasteisiin ei uskallettu tarttua, sillä useimmat jättivät tehtävän myöhemmät, valinnaiset vaiheet tekemättä. Tehtävän jälkeen -lomakkeeseen olisi jälkikäteen ajatellen ollut hyvä lisätä pyyntö arvioida tehtävän helpoutta tai vaikeutta. Tämän informaation pohjalta voisi tehdä päätelmiä syistä, miksi oppilaat eivät vapaaehtoisesti haastaneet itseään tehtäviä tehdessään vaan ennemminkin toteuttivat tehtävät vähimmällä mahdollisella panoksella.

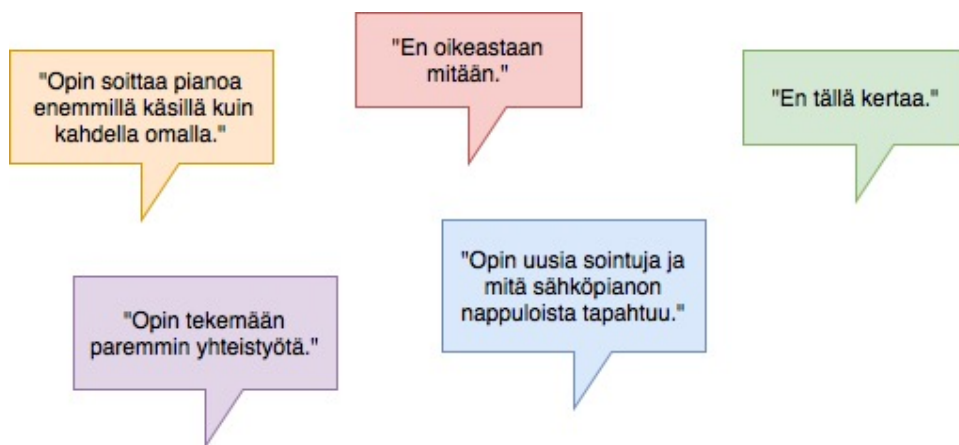


Kuva 2. Rytmin hallintaa ryhmätyönä.

On siis syytä pohtia tehtävänannon onnistumista itseohjautuvuuteen kannustamisen kannalta. Varilan (1990) mukaan itseohjautuva oppija kykenee suunnittelemaan, kuinka lähestyä tavoitettaan ja osaa tunnistaa omat mahdollisuutensa ja rajoituksensa. Tehtävänanto oli yhdistelmä tarkkoja, vaihteittaisia ohjeita ja esimerkkejä siitä, kuinka itseään voi haastaa esimerkiksi tempoa lisäämällä. Itseohjautuvan oppimisen aktivointi ei välttämättä ole mahdollista tämältyyppisessä tutkimusympäristössä, jossa oppilailta saattoi olla haasteita ymmärtää pyrkimys luoda olosuhteita informaalille oppimiselle. Piilo-ope-tussuunnitelma näyttäytyi mielestäni juuri *harmaalle alueelle* astumisen vaikeutena. Itseohjautuvuus edellyttäisi mielestäni tilannetta, jossa oppilaat eivät koe liikkuvansa oikean ja väärän määrittelemässä ympäristössä. Itseohjautuvuus tapahtuu niiden välissä, eikä tätä välimaastoa syntynyt toisessa tehtävässä käytetyn tehtävänannon myötä.

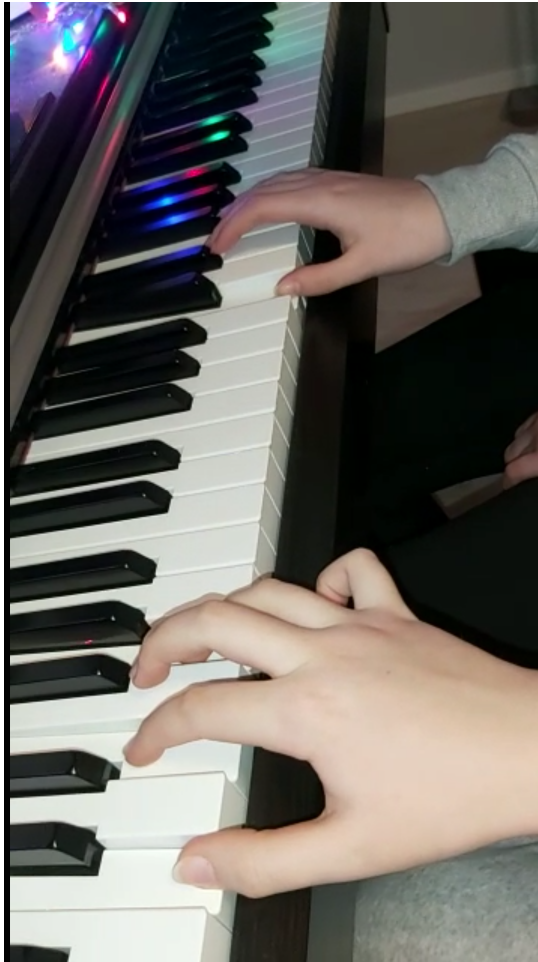
Oppilaiden lähettämistä videoista välittyy valtava keskittyminen tehtävään. Yhteisen pulssin pitämiseksi apuna käytetään jalkaa taputtavaa kättä tai voimakasta ääneen laskemista. Pulssin tasaisuus ja jatkuvuus onnistuu oppilailta taidokkaasti, mutta vaatii äärimmäistä valppaana oloa. Tehtävän haastavuus saa pohtimaan pelillisyyden edellytyksiä. Loppuhaastattelusta kävi ilmi, että oppilaat kokivat haastavaksi muistaa valitse-mansa numerot ja soittaa oikeaan aikaan. Kenties pelillisyyden kokemuksen syntyminen vaatisi tehtävää, jossa kognitiivista kapasiteettia ei venytetä äärimmilleen, vaan tilaa jäisi myös nojata tunteeseen, että tekeminen on mieluisaa. Peli myös palkitsee pelaajaa matkan varrella. Jatkovaa, herkeämätöntä keskittymistä vaativa tehtävä, jonka palkitsevuus perustuu ”läpi pääsemiseen”, ei kenties synnytä niitä mielihyvän tunteita, jotka kourkuttavat jatkamaan pelaamista.

Ensimmäisen tehtävän tapaan, myös toisessa tehtävässä oppilaat arvioivat yhteistyön sujuvuutta korkeimmin arvosanoin. Palautteen perusteella tehtävän ohjeet olivat joko selkeämmät kuin ensimmäisen tai niiden lukeminen oli edellisen tehtävän pohjalta helpompaa. Tämänkin tehtävän tekeminen oli oppilaille mieluisaa ja toiveet yhteissoitosta kaverin kanssa jatkossakin mukava ajatus. Avokysymyksen vastauksissa vilahtaa jo informaalin oppimisen väistämättömiä ilmiöitä: uudenlaisten soittimien äärelle päätymistä (Kuvio 9). Lomakkeen palautti yhdeksän oppilasta.



Kuvio 9. Avokysymyksen *Opitko jotain kaveriltasi/kavereiltasi, mitä?* vastauksia tehtävässä 2.

Uskon **kolmannen tehtävän** (ABA-kappaleen säveltäminen, kuva 3) suorittamista vaihtamaan ristiriita kirjallisten ohjeiden ja videoilla nähtyjien esimerkkien välillä. Monet tehtävää tehneistä ryhmistä jakoivat tehtävät yksin suoritettaviksi, vaikka tässäkin tehtävässä kyse oli ennen kaikkea yhteissoitosta. Arvelen syyn piilevän siinä, että tehtävien tueksi tarkoitetuilla videoilla teen tehtävää yksin. Opettajapersoonani on videolla voimakkaammin läsnä kuin kirjallisissa ohjeissa, ja soiva lopputulos on esimerkkinä vahvempi kuin sanallisesti esitetyt toiveet. Näin ollen oppilaat todennäköisesti hämmentyivät tehtävän tavoitteesta ja pyrkivät toimimaan kuten itse toimin videolla.



*Kuva 3. Sointukierron ja melodian yhdistämistä.*

Kolmannen tehtävän yhteydessä palautetut videot vahvistivat ryhmien sisäisiin dynamiikkoihin liittyviä käsityksiäni, jotka syntyivät jo ensimmäisen tehtävän jälkeen. Ne opilaat, jotka ensimmäistä tehtävää tehdessään tekivät yhdessäkin soittaessaan kukin yksilöllistä suoritustaan, lähettivät tallenteita soolona esitetyistä kappaleosioista. Ryhmä, joka ensimmäisessä tehtävässä pyrki rakenteellisesti eheään improvisaatioon, lähetti kaikkein viimeistellyimmän version ABA-sävellyksestä. Joistain videoista välittyi sanoitusten keksimisen mukanaan tuoma mahdollisuus huumoriin ja toisten huvittamiseen. Variaatiot ohjeiden tulkitsemisesta herättivät toiveita itseohjautuvuuden lisääntymisestä. On selvää, että tehtävän idea ei välittynyt kaikille samalla tavalla, mutta jokainen ryhmä lähetti parhaan käsityksensä mukaisen lopputuloksen. Lopputulokseen päätyminen on vaatinut ryhmältä pohdintaa ja päätöksentekoa, mikä itsessään vastaa kaikkia tehtäviä yhdistävään pedagogiseen tavoitteeseen – musiikkia koskevan kommunikaation harjoitteluun.

Palautteen perusteella kolmas tehtävä oli oppilaille vähiten mieluisa. Toisaalta ryhmän yhteistyön arviointi sai tässä tehtävässä toistaiseksi korkeimman arvosanan. Uskon ryhmätyöskentelyyn tottumisen vaikuttaneen kokemukseen yhteistyöstä. Tehtävän ohjeet raportoitiin helposti ymmärrettäviksi, mikä on lopputulosten kirjavuuden valossa hieman yllättävää. Tehtävänantoa koskeva arviointi on mielestäni erityisen herkkää oppilaiden mahdolliselle pyrkimykselle olla pahoittamatta opettajansa mieltä. Tulevaisuuden mahdollinen yhteistyö kavereiden kanssa musisoiden näyttäytyi yhä positiivisessa valossa. Avokysymyksen pyrkimys ymmärtää mitä oppilaat oppivat toisiltaan kohtasi tämän tehtävän yhteydessä aiempaa enemmän haasteita (Kuvio 10). Lomakkeen palautti kahdeksan oppilasta.



Kuvio 10. Avokysymyksen *Opitko jotain kaveriltasi/kavereiltasi, mitä?* vastauksia tehtävässä 3.

**Neljännän tehtävän** (Korvakuulolta soittaminen, kuva 4) toteuttaminen kohtasi historialliseen mittakaavaan asettuvia haasteita. Kevään 2020 koronavirusepidemia vaikutti tutkimukseeni muun muassa siten, että kaksi ryhmistä joutui tekemään viimeisen tehtävän etäyhteyden varassa. Mainittujen kahden ryhmän oppilaat eivät samasta syystä saaneet Tehtävän jälkeen -lomaketta palautettua, vaikka se olisikin ollut sähköisesti mahdollista. Etäkoulun ja karanteenin arkeen tuomien muutosten johdosta on ymmärrettävää, että lomakkeet jäivät palauttamatta. Sekä oppilaideni että tutkimukseni kannalta oli varsin valitettavaa, että osa oppilaista ei päässyt toteuttamaan neljättä tehtävää aiotulla tavalla.

Palautteen perusteella korvakuulosoittamiseen liittyvä tehtävä oli tehtävistä mieluisin heille, jotka pääsivät tekemään sen ennen epidemian alkua. Vastaavasti ne oppilaat, jotka joutuivat tekemään sen etäyhteyden päästä, raportoivat sen olleen tehtävistä vähiten mieluisa. Erään tutkimukseen osallistuneen oppilaan sanoin: *“Idenä tää vika oli kivoin mut sen suoritus oli huonoin näistä kaikista.”* Neljäs tehtävä edusti oppilaille antamieni tehtävien joukossa määritelmällisesti tarkimmin informaalia oppimista. Siksikin olisi ollut mielenkiintoista verrata kaikkien tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kokemuksia siitä suhteessa kolmeen ensimmäiseen tehtävään.



*Kuva 4. Mielikappaleen parissa.*

Ainostaan yksi ryhmistä oli videoiden perusteella etsinyt korvakuulolta melodian lisäksi myös soinnut. Sointujen etsiminen oli tehtävänannossa ilmaistu valinnaisena mahdollisuutena. Niin ikään tehtävän esitystapa jätettiin tehtävänannossa oppilaiden itse päätettäväksi – kuitenkin esimerkkejä vaihtoehtoista antaen. Valinnanvapaus johti monipuolisiin näkemyksiin toteutuksesta. Osa ryhmistä oli koonnut videon, jossa jokainen oppilas soittaa melodian vuorollaan. Lauletun, pianosäestyksellisen musiikin opettelu korvakuulolta johti osan ryhmistä poimimaan alkuperäisestä äänitteestä ainoastaan pianon osuuden. Jotkut ryhmät soittivat melodian yhtä aikaa, jolloin on huomattavissa yhden ryhmän jäsenen johdattavan soittoa muiden seuratessa. Tämän kaltaisessa tilanteessa tapahtui toivoakseni joidenkin oppilaiden minäpystyvyyden vahvistumista heidän huomattessaan ikätoverin kykenevän annettuun tehtävään. Dale Schunkin (1987) mukaan kokemusta

vahvistaa kuitenkin havainto siitä, että ikätoveri palkitaan onnistumisestaan. Tutkimuksen yhteydessä kukaan oppilaista ei saanut yksilöllistä palautetta suoriutumisistaan, joten tältä osin se ei vahvistanut minäpystyvyyden kokemusta. Loppuhaastatteluista kävi kuitenkin ilmi, että ryhmän jäsenten korvakuulosoittoon liittyvät taidot herättivät muissa suurta ihastusta.

Joillekin ryhmille oli ollut loppuhaastattelujen perusteella yllättävän haastavaa keksiä kaikkia miellyttävää kappaletta, jonka he opettelisivat soittamaan korvakuulolta. Osa ryhmistä oli pohtinut, pitäisikö valita jokin lastenlaulu, jotta oppiminen olisi mahdollista. Osalla palautetuista videoista soi tämän päivän radiohitit, toisilla klassikkoelokuvien tunnusmusiikki.

Siinä missä ensimmäisen tehtävän palautelomakkeen palautti kymmenen oppilasta, päätyi neljännen tehtävän täytetyistä lomakkeista haltuuni vain kuusi. Tehtävän ohjeiden ymmärtämistä koskeva väite sai selkeästi aiempaa enemmän tukea. Ohjeet olivat erittäin pelkistetyt ja tehtävässä vähemmän vaiheita edellisiin tehtäviin verrattuna. Ryhmän yhteistyön toimivuutta arvioitiin tässäkin tehtävässä korkein arvosanoin ja tehtävän parissa työskentely oli ollut mukavaa. Väite, joka selvitti oppilaiden halukkuutta soittaa yhdessä kavereiden kanssa useamminkin kohtasi toistaiseksi eniten hajontaa. Pidän mahdollisena, että oppilaat ajattelivat vastaustensa vaikuttavan oman soittoharrastuksensa tuleviin sisältöihin ja arvioivat viimeisellä lomakkeella olevan erityistä painoarvoa. Kuvio 11 esittelee oppilaiden ajatuksia oppimiskokemuksistaan neljännen tehtävän parissa.



Kuvio 11. Avokysymyksen *Opitko jotain kaveriltasi/kavereiltasi, mitä?* vastauksia tehtävässä 4.

#### 4.6 Loppuhaastattelu

Loppuhaastattelut tehtiin tässä tutkimuksessa vastoin alkuperäistä suunnitelmaa etäyhteyden kautta. Kevään 2020 koronavirusepidemia esti haastattelujen tekemisen kasvotusten. En kuitenkaan usko tämän vaikuttaneen haastattelun tunnelmaan tai vastausten laatuun. Suurin osa haastatteluista tehtiin kaikkien yksittäisen ryhmän jäsenten ollessa mukana. Muutama haastattelu toteutettiin opettajan ja yhden oppilaan välillä unohdusten ja muiden inhimillisten tekijöiden vuoksi.

Loppuhaastattelussa käytössäni oli kysymysrunko (liite 7), jonka pohjalta haastattelut etenivät. Pyrin pitämään haastattelujen sävyn keskustelevana, joten kussakin haastattelussa esitetyt lisäkysymykset syntyivät käydyn dialogin pohjalta. Haastattelun tarkoituksena oli selvittää oppilaiden ajatuksia tutkimuksesta, tehtävien mielekkyydestä, yhteissoitosta ja oppimiskokemuksista.

**Ensimmäiseksi haastattelussa oppilaita pyydettiin kertomaan, mitä heillä oli päälimmäisenä mielessään saatuaan kaikki tehtävät päätökseen.** Lähes kaikki nostivat esiin yhteissoiton ja tehtävien tekemiseen liittyvän sosiaalisuuden mielekkyyden. Osassa vastauksista painotettiin yhdessä soittamisen antoisuutta, osassa sitä, että tutkimus loi yhteistä aikaa kaverin tai uuden tuttavuuden kanssa. Joillakin oli päälimmäisenä mielessä ajoittainen haastavuus tehtävien tekemisessä.

Elina: Emmä tiä oli ihan hauskaa soittaa välillä yhdessä ku on yleensä soittanu yksin niin se oli niinku viihdyttävämpää.

Hilla: No mun mielest ainaki se et välil oli vähän vaikee niinku ymmärtää sillee et mitä siinä tehtäväs piti tehdä.

Peppi: Mulle tulee mieleen et se on ollu vähän vaikeeta välillä.

Paula: No mun mielestä oli kiva tehdä, ja se on kiva kun meiän koululla oli niit pinoja ni ei tarvinnu tulla aina kotiin. Roosa on tosi mukava ja mä sain uuden kaverin.

Roosa: Et se oli aika hauska tehdä tolleen Paulan kaa ku mä en hirveesti tuntenu sitä ennen sit se toimi tosi hyvin ku tehtiin niit tehtäviä, se oli myös tosi hauskaa tehdä niitä.

**Oppilailta kysyttiin haastattelussa, mikä heidän mielestään oli ollut yleisesti ottaen mukavinta tutkimukseen osallistumisessa.** Oppilaat olivat kokeneet mielekkäänä sen, että koulun jälkeen oli jotain tekemistä. Vastauksista voi ymmärtää tutkimuksen tuoneen uutta, mieluisaa sisältöä oppilaiden vapaa-aikaan. Monen mielestä oli myös antoisaa kokeilla soittamista jonkun muun kanssa. Toisaalta joillain oppilaista olivat päällimmäisenä mielessä tehtävien ymmärtämiseen tai tekemiseen liittyneet vaikeudet.

Eevi: Ehkä se et voi poistuu kotoota, tehä jotain muuta ku olla vaan sohvalla tai sängyllä.

Olga: Ehkä kuitenkin se yhteistyö vaik se oli samaan aikaan hirvein juttu tässä.

Paula: No ehkä ku tuli koulun jälkeen ku mä oisin muuten vaa tullu kotiin nii sitten tuli tehtyy jotain järkevää ja sitte oli kiva soittaa Roosaa pianoo.

Viivi: Oli se sillee ihan kiva et sai soittaakki kaverin kaa ku sillei ei yleensä tee ja soittaa vaa yksin.

Elina: No varmaan just se niinkun et sai niinku kokeilla soittaa yhdessä, kun se on kuitenkin sen verran erilaista ku soittaa yksin kotona, niin se oli ihan hauskaa, tai niinku kivointa.

**Haastattelussa tavoiteltiin tietoa myös siitä, olivatko oppilaat kokeneet jonkin asian tutkimuksessa epämiellyttävänä, stressaavana tai mielipahaa aiheuttaneena.** Joillain oppilailla oli ollut etukäteen esimerkiksi aikataulujen sopimiseen liittyviä huolia, jotka osoittautuivat turhiksi. Toisilla oli ollut haasteita tehokkaan yhteistyön käynnistämisessä ja tehtävien tekemiseen kulunut aika herätti harmitusta.

Olga, Eevi ja Peppi keskustelevat:

Olga: Yhteistyö! (naurua)

Eevi: Just se! Se oli ihan kauheeta mennä noitten luo, mä nään sen pianon siinä...

Peppi: Eiku mun mielestä se oli viel ihan ok.

Eevi:...sit meidän on pakko...

Peppi: Siin on kestäny puol tuntia sillee et mä oisin halunnu tän vartti sitten aikaseks ja sit sä oot silleen et siin vaan valitetaan koko aika jostain, ei saada jotain yhtään oikein.

Olga: No ku mä luin niit tehtävii...

Eevi: Ensimmäisenä, Olga ja Peppi ei kuuntele yhtään, Peppi alkaa soittamaan jotain pianosooloo siinä..

Olga: Joo Peppi alkaa soittaa omaa pianobiisii siin taustalla ku Eevi lukee tehtävää.

Eevi: Ja mä en tajua niistä tehtävistä yhtään mitään, ja sit Olgakaan ei tajua, ja sit se on katastrofi.

Peppi: Sit mä yritin mennä sen mukaan mitä noi sano mut sit se on vähän semmosta säätöä.

Eevi: Niinku aina. Mut tää on ihan normaali ku me ollaan kolmistaan, meille tulee tyyliin aina riita kaikista asioista, ja sitte me aina meillä on jotain erimielisyyksii, joten tää on ihan normaali.

**Haastattelussa tiedusteltiin myös, kokivatko oppilaat tehtävät koulutehtävien kaltaisina.** Kysymys ehkä hämmensi heitä hiukan, ja monien mielestä tuntui selvältä, että näissä tehtävissä oli kyse puuhastelusta mielekkään harrastuksen parissa. Heiltä kysyttiin myös, olisivatko he kaivanneet opettajaa avuksi tehtävien tekemiseen. Pääsääntöisesti oppilaat kokivat pärjänneensä hyvin keskenään, joskin varsinkin tutkimuksen alussa he olivat käyttäneet paljon aikaa tehtävien ohjeiden ymmärtämiseksi.

Hilla: Ei mun mielest koska niinku se ei kuitenkaan ollu tavallaan periaattees mikään semmonen aine niinku et mist sä et tykkäis ku se oli kuitenkin semmosta mitä sä tykkäät tehdä ku soittaa ni sit ollu niinku tylsää.

Olga: No mä sanoisin ettei ollu koulutehtävien kaltaisia, oli meil kuitenkin siinä semmosta fiilistä mukana.

Roosa: No ei oikeen mut kyl ne ihan pikkusen vähän. Sillee ainaki et pitäs muistaa et on tapaaminen ja pitäis sit muistaa. Mut ei se silleen niin paljon mut vähän.

Niina: Ei, niit oli kivempi tehdä ku koulutehtäviä.

Korvakuulosoitto sai useita mainintoja kysyttäessä, **olivatko oppilaat oppineet tutkimuksen yhteydessä jotain, mistä voisi olla hyötyä jatkossakin**. Tämän kysymyksen yhteydessä nousi esiin myös yksittäisiä kaverilta opittuja ideoita esimerkiksi improvisaatioon.

Roosa: No ehkä se uus tapa ehkä improvisoida et siinä et ehkä ku mä oon enemmänki soittanu siinä keskiosassa ni Paula myös meni vähän sinne ylemmäs ni mäki menin enemmän sinne ylemmäs myös – – – nii oppi siin vähän uusia juttuja ku mihin on yleensä tottunu soittamaan ni sit kokeili uusia juttuja.

Valma: No ehkä se vika tehtävä ku siinä niinku harjotteli vähän sitä miltä oikeesti joku nuotti kuulostaa.

Hilla: No mun mielestä siin vikas tehtäväs ehkä just se niinku korvakuulolta soittaminen et jos joskus vaik niinku sillain haluu niinku opetella jos ei vaik oo nuottei nii sit pystyy silti ehkä vähän sillee hakeen sitä biisii.

Vastaukset olivat jonkin verran varautuneita kysyttäessä, **kuinka todennäköisenä oppilaat pitivät yhteissoittoharjoitusten jatkumista tutkimuksen päätyttyä**. Oppilaat kuvasivat kuitenkin erilaisia mahdollisuuksia, kuinka yhteissoitto voisi jatkossa toteutua ja pohtivat myös sen tapahtumisen esteitä.

Elina: Mä oletan et vois tyliin niinku jossain matineassa saattaiski soittaa yhdessä mut en mä usko et niinku tälleen vapaa-ajalla enää niinku kovin usein ainakaan.

Eevi: Se on aika pieni koska me ei tavata pianon ääressä. Jos me niinku tavattais soittaa pianoo, mut jos ois jotain pienii tehtävii..me saatettais käydä niit omii kappaleita läpi. Esim. mä tulin kerran ku mä en osannu mun omaa kappaletta nii mä menin Pepille.

Valma: Ehkä enemmänki se johtuu siitä et ei tuu vaan tehtyy vaik se oliki ihan kivaa.

Roosa: Emmä tiedä oikeestaan ollenkaan, ehkä, voishan se olla et jos meille tulee joku idea et mitä me voitais tehdä, soittaa joku kappale yhdessä mistä me molemmat tykätään nii sithän me voitais taas tehdä tolleen et tavataan koulun jälkeen ja soitaan joku kappale yhdessä ilman et se on ollu niinku tehtävä.

Haastattelussa pyrittiin selvittämään myös, **kannattaisiko opettajan oppilaiden mielestä teettää vastaavia tehtäviä myös oppilailla, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen.** Yleisesti ottaen ajatus sai kannatusta, mutta myös erilaisia reunaehtoja mainittiin.

Paula: No, ois se hauskaa koska mä tiedän esim. muutamilla mun kavereilla, ku ne soittaa pianoa ni niil ei tuu sillee harjoteltuu kotona esim. ja sitte ni mä uskon et tulis enemmän harjoteltua ku on kaveri ja sit ollaan sovittu et sillon mennään soitamaan pianoa ni sit soitetaan myös.

Ulla: Joo, mut sit et kannata tehdä niin isoja ryhmiä. Tää oli just sopiva tälleen.

Valma: Joo. Ei kuitenkaan liian usein tota, ku sit se tapaaminen oli välillä vähän vaikeeta.

**Oppilaat vastasivat myös kysymykseen, toivoisivatko he pianonsoittoharrastuksen sisältävän enemmän yhteissoittoa.** Tämänkin kysymyksen vastauksissa oli aistittavissa varautuneisuutta, ja moni mainitsikin pitävänsä enemmän yksin soittamisesta huolimatta siitä, että tutkimuksen tehtävät oli koettu mielekkäinä.

Hilla: Se ehkä riippuu vähän niinku sillee että kenen kaa sillee et mä ainaki ite tykkäisin kaverin kanssa soittaa mut en mä tiä sitte kui hyvin se niinku toimis sillai semmosen vähän tuntemattomamman kans.

Niina: Sais jotain mitä pitää tehdä, mut ei oo mitään päivämäärää tai sellast millon se pitää viimestään tehdä vaan että sillon kun on aikaa niin vois tehdä jotain

Roosa: Hmm, no just tommonen ois ehkä ihan kiva mut kyl mä tykkään ehkä enemmän soittaa yksin. Emmä tiedä, se on vaa, emmä tiä mä oon vaa jotenki tottunu siihen mut kyl, mua ei siis haittaa jos mä soitan jonku kanssa mut just tolleen mitä tehtiin nytte ni se oli tosi kivaa mun mielestä.

Vili: Mieluummin yhteistä soittoa.

Haastattelun viimeisessä kysymyksessä pyrittiin selvittämään oppilaiden ajatuksia harrastuksestaan tutkimuksen päätyttyä. Kysymyksen asettelu ymmärrettävään muotoon vaihteli ryhmäkohtaisesti, mutta pääsääntöisesti oppilaat kuvasivat sitä, **oliko tutkimukseen osallistuminen vaikuttanut heidän soittoharrastukseensa jotenkin.**

Roosa: No kyl se vaikutti – – – ku me improvisoitiin aika paljon – – – mä rupesin tekemään enemmän kotona sillee niinku ehkä harjottelee uusii tai tekemään uusia kappaleita, – – – emmä ees ollu enemmän miettiny et se ois niinku mahdollista mut nyt mä vaan oon tehny, ennen mä oon vaan harjotellu niit läksyjä – – – nyt mä oon tehny sitä vielä enemmän – – – sillee et täähän on oikeesti hauskaa et jos tekis oikeesti oman kappaleen. Kylhän me ollaan tehty sitä pianotunneilki mut – – – mä oon tehny aina vaan kotona niit läksyjä. Et kylhän tätä vois kotonaki tehä, et täähän on sikakivaa.

Hilla: Emmä tiiä, ei ehkä mullakaan sillei hirveemmin mut et ehkä vähän just sillee että niinku tajus just et mäki ehkä tykkään kuitenkin silti enemmän soittaa niinku ite sillee yksin.

Ulla: Nyt mä tykkään ainaki soittaa tosi paljon enemmän, joo.

Risto: Ei oikeestaan mitenkään hirveesti.

Vili: No ei se kyl kauheesti vaikuttanu mut oli se kyl kivaa.

Haastattelusta kävi ilmi, että ryhmät olivat käyttäneet tehtävien tekemiseen yleisimmin aikaa hieman vajaan tunnin. Tehtäviä oli tehty sekä kodeissa että kouluissa. Lisäksi heiltä tiedusteltiin, mikä tehtävistä oli ollut mieluisin ja mikä vähiten mieluisa. Tähän kysymykseen vastaaminen tuotti vaikeuksia johtuen oppilaiden haasteista muistaa tekemiään tehtäviä. Niin ikään pyrkimys saada selville kunkin tehtävän tekemisen prosesseja kaatui samaan ongelmaan.

## 5 Pohdinta

Tutkimuksen tuottamaa aineistoa analysoidessani pyrin kontrastoimaan lukemaani käsityksiin, joita minulla oli tutkimuksen alkuvaiheessa. Pienimuotoisuudessaankin tutkimus lisäsi ymmärrystäni tietyistä aihealueista ja tuotti tärkeää tietoa, jonka valossa tarkastella ennakkokäsityksiäni. Erot harjoittelukulttuurissa populaari-, jazz-, kansan- ja klassisen musiikin opiskelijoiden välillä olivat työni taustalla vaikuttanut mielenkiinnon kohde. Rajasin kuitenkin työn ulkopuolelle kysymykset, joihin vastaamalla kulttuurierojen syntyisyys olisivat saaneet lisävaloa. Sen sijaan keskityin pohtimaan, olisiko opettajan mahdollista vaikuttaa oppilaidensa käsityksiin harjoittelemisen mahdollisista sosiaalisista ulottuvuuksista.

sista. Pianonsoiton klassisesti painottunut harrastaminen esittelee oppilaalle melko suppean idean harjoittelemisesta ja tutkimuksellani pyrin selvittämään, millä keinoin opettaja voisi tuoda oppilailleen konkreettisen kokemuksen perinteen ulkopuolelle asettuvista harjoittelutavoista. Seuraavassa kuvaan oppimiskokemuksia työstäni peilaten niitä ennakokäsityksiini.

## 5.1 Omat oppimiskokemukset tutkimustyöstä

### Ryhmien muodostus

Tutkimuksen alkuvaiheessa en osannut ennakoida, miten suuri merkitys informaalin oppimisen pedagogiikassa on ryhmien muodostamisella. Pyrin oppilasryhmien luomisessa kiinnittämään huomiota siihen, että ryhmän jäsenten olisi helppo tavata matalalla kynnyksellä. Toivoin myös onnistuneeni luomaan ryhmiä, joissa sopivasti eri tasoiset oppilaat voisivat hyötyä yhteisharjoittelusta lähikehityksen mallin mukaisesti. Tutkimuksen edetessä eri ryhmien sisäiset dynamiikat toivat esiin näkökulmia, joita en suunnitteluvaiheessa ollut osannut ottaa huomioon ja joiden painoarvo muodostui alun perin korostamiani näkökulmia suuremmaksi. Ryhmissä oli läpi kouluiän toisensa tunteneita, hiljattain pianotunneilla tutustuneita sekä toisensa ennestään vain kasvoilta tunteneita oppilaita. Oli huomattavaa, miten vakavasti eri ryhmät suhtautuivat tehtävien tekemiseen. Pitkään toisensa tunteneiden oli selkeästi haastavampaa keskittyä tehtävän tekemiseen. Tämä ei kuitenkaan näkynyt varttuneempien osallistujien työskentelyssä. Täysin tai kohtalaisen uusien tuttavuuksien sen sijaan vaikutti olevan helppo asettua tehtävien tekemisen äärelle. Kenties uutta tuttavuutta kohtaan tunnettiin tiettyä kunnioitusta ja haluttiin antaa yhteistyölle mahdollisuus. Kun muita ryhmän jäseniä ei tunne ennestään, joutuu olemaan herkkä aistimaan toisen mahdollista halua tehdä tehtävä keskittyneesti ja mukautumaan tähän haluun. Toisensa pitkään tunteneet tiesivät jo paljon myös toisten työskentelytavoista koulun kautta, eikä ryhmän roolijakoa jouduttu kuulostelemaan. Näiden ryhmien kohdalla oli nähtävissä vastuunkantajia ja jonkinasteisia vapaamatkustajia – kenkään kuitenkaan teettämättä kaikkea työtä muilla. Oppilaiden lähettämistä videoista voi todentaa kaikkien osallistuneen vähintäänkin lopputuloksen soittamiseen.

Loppuhaastattelussa tuli esiin näkemyksiä, joiden mukaan tämänkaltaisia tehtäviä on mukavaa tehdä, jos tuntee ryhmän muut jäsenet. Toisaalta tutkimukseen osallistuneet ryhmät, joiden jäsenet eivät tunteneet toisiaan ennestään, tuntuivat saaneen kaikkein eniten irti tehtävistä ja oppimistilanteista. Jälkimmäisen kaltaisissa ryhmissä raportoitiin

toisen ryhmän jäsenen soitosta inspiroitumisesta ja yhdessä luotujen ideoiden jatkojalostamisesta kotona. Toisensa pitkään tunteneiden ryhmissä ei palautelomakkeiden perusteella juuri opittu toisilta. Näiden ryhmien voimakkaan roolittunut dynamiikka esti mahdollisesti tekemästä uusia havaintoja toisten taidoista tai oppimismenetelmistä. Vastavia tehtäviä teetettäessä olisi siis syytä kiinnittää runsaasti huomiota ryhmien muodostamiseen, jotta kokemuksesta syntyisi toivottuja oppimiskokemuksia.

Ryhmien jäsenten iällä oli myös vaikutusta siihen, miten tehtävien tekemiseen suhtauduttiin. Varttuneempien ryhmien jäseniltä saatu palaute antoi ymmärtää, että he soittaisivat jatkossakin mieluummin yksin – joskaan eivät vastustaneet ajatusta ajoittaisesti yhteissoitosta. Nuorempien ryhmissä innostus yhteissoittoa kohtaan oli suurempaa. Harrastuksen verrattain alkuvaiheessa oleville on ehkä mielekkäämpää esitellä uudenlaisia oppimisympäristöjä. Pidempään harrastaneet ovat muodostaneet soitonopiskelusta käsitteitä, joihin oma harrastus suhteutetaan. Soittamista ohjaavat myös rutiinit, joihin ei välttämättä toivota suuria muutoksia.

Tehdyt havainnot kumoavat tutkimuksen alussa esitetyt oletukset siitä, että yksityistunneilla käyvien oppilaiden olisi mahdollisesti haasteellisempaa virittäytyä tehtävien tekemiseen. Tutkimustulosten valossa ryhmä- tai yksityistuntitaustalla on vähän merkitystä informaalin oppimistilanteen kannalta. Merkityksellisempiä tekijöitä olivat ryhmän jäsenten ikä ja tuttuus toisilleen. Kuten todettua, tuttuuteen liittyvät muuttujat olivat moninaisia, eikä tämän tutkimuksen perusteella voida esittää yksioikoista ratkaisua ryhmän muodostukseen oppilaiden keskinäisen tuttuuden näkökulmasta. Jokaisen informaalia ryhmäoppimista ohjaavan opettajan tulisi pohtia ryhmien kokoonpanoja samalla herkkyydellä kuin pohtii kunkin oppilaan oppimista tukevia menetelmiä. Oppilaan temperamentti ja persoonallisuuden piirteet, kuten intro- tai ekstroverttiys, ovat esimerkkejä seikoista, jotka tulisi huomioida ryhmänmuodostuksessa. Ryhmän toimintaa tukee kokemus keskinäisestä kunnioituksesta sekä tunne, että kynnys tapaamiselle on matala.

### **Tehtäväsuunnittelu ja -ohjeistus**

Tehtävien suunnittelu nojautui moniin oletuksiin ja toiveisiin siitä, miten ne tukisivat toisiinsa tutkimuksen edetessä. Alkuperäisen suunnitelman mukaan oppilaat olisivat tavanneet noin joka toinen viikko ja siten ehtineet myös tehdä useampia tehtäviä. Lopulta neljän tehtävän saattaminen päätökseen kesti lokakuusta maaliskuuhun. Tästä johtuen osa

loppuhaastattelun vastauksista ei tuonut lisävaloa joihinkin tutkittaviin asioihin, sillä oppilaat eivät kyenneet palauttamaan aiemmin tehtyjä tehtäviä mieleensä tai heidän muistikuvansa niistä erosivat merkittävästi toisistaan. Pyrkimyksenä oli tehtävientekoprosesseja avaten saada selville esimerkiksi oppilaiden kokemuksia tehtävänjaosta ja mahdollisista sattumanvaraisista oppimisen keinoista. Tehtäväkohtainen palaute *Tehtävän jälkeen* -lomakkeessa valaisi prosesseja yleisellä tasolla. Jatkoa ajatellen olisi tärkeää pyytää oppilailta yksityiskohtaisempaa palautetta pian tehtävän suorittamisen jälkeen.

Motivaatio tehdä tehtäviä vaihteli enemmän yksilö- kuin ryhmäkohtaisesti. Huolimatta siitä, että tehtävien ohjeiden ymmärtäminen oli joillekin ryhmille aluksi haastavaa, välittyi useimpien oppilaiden lähettämistä videoista selkeä yhteinen tavoite. Yhteisen tavoitteen ymmärtäminen on keskeistä motivaation syntymisen kannalta, ja tutkimuksen tehtävät onnistuivat luomaan sille puitteet. On kuitenkin huomioitava yhteisöllisen oppimisen kritiikin kärki myös tämän tutkimuksen yhteydessä. Oppilaiden jättäminen opiskelemaan keskenään ei automaattisesti tuota yhteisöllisen oppimisen positiivisia seurauksia, kuten monipuolisempia ongelmanratkaisun keinoja tai keskustelevampaa ilmapiiriä. Loppuhaastattelujen perusteella oppilaat olivat melko lailla edenneet kirjoitettujen ohjeiden mukaan tehtäviä tehdessään. Kuten aiemmin on kuvattu, pyrin tehtävänannoissa mahdollisimman hyvin varautumaan esiin nouseviin kysymyksiin, jotta oppilaat eivät kokisi tarvetta ottaa minuun yhteyttä harjoittelutilanteessa. Informaaliin oppimiseen ohjaamisessa olisikin huomioitava, millä keinoilla opettajan rooli saadaan mahdollisimman hyvin häivytettyä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että mikäli tehtävien ohjeet valinnanmahdollisuusineenkin ovat liian tarkat, ajautuvat oppilaat hakemaan oikeaa vastausta sen sijaan, että etsisivät omannäköisiä ratkaisujaan. Loppuhaastattelussa pohdittiin useamman oppilaan taholta sitä, kuinka joskus oli vaikeaa ymmärtää mitä tehtävässä oli tarkoitus tehdä. Pyrkimys luoda raamit musiikilliselle keksimiselle ei tehtävien osalta näiden vastauksien valossa onnistunut.

On tarpeen pohtia, mitä tehtävien suunnittelussa tulisi tehdä toisin, jotta ne herättäisivät oppilaissa mielenkiinnon tutkia käsillä olevaa asiaa omakohtaisesti sen sijaan, että he kokisivat suorittavansa tehtävää, johon on löydettävissä ennalta määrätty oikea vastaus. Kaikkien ryhmien tehdessä samaa tehtävää olisi voinut olla perusteltua tuoda lopputulokset yhteisesti kuultaviksi ja siten vahvistaa tutkimuksen tavoitetta – luoda oppilaille ymmärrystä siitä, että informaalin oppimisen lopputulokset voivat olla hyvin erinäköisiä, eikä tarkoitus ole metsästä oikeaa vastausta. Tutkimuksen yhteydessä pyrin huolehti-

maan siitä, ettei se verota aikaa oppilaiden soittotunneista. Jatkossa olisikin todennäköisesti hyödyllistä käydä kuhunkin tehtävään liittyvät asiat läpi soittotunnilla. Lisäksi sana *tehtävä* olisi hyvä korvata ilmaisulla, joka ei viittaa niin voimakkaasti ratkaisuhakuisuuteen. Sanat *harjoitus* tai *kokeilu* voisivat ohjata ajattelua suuntaan, joka mahdollistaisi paineettomamman tekemisen.

### **Opettajan palaute**

Kuten on kuvattu, oppilaat lähettivät tapaamisistaan videoita ja valokuvia kunkin ryhmän ja opettajan muodostamaan WhatsApp-ryhmään. Arvioi näiden viestiryhmien roolista ai-noastaan tutkimuksen teknisenä mahdollistajana oli vuorovaikutukselliset ulottuvuudet poissulkeva käsitys. Oppilaiden lähettäessä tallenteita harjoittelutilanteistaan kiitin heitä opettajaminäni roolissa. Ennen tutkimuksen alkamista olisi ollut hyvä linjata, millä tavalla opettaja reagoi saamiinsa tallenteisiin. Lopputuloksia arvottava palaute, kuten kehuminen, luultavasti vahvisti oppilaiden käsitystä, että tehtäviä tehdään pääasiassa opettajaa varten. Tämän vuoksi oppilaiden itseohjautuvuus ei ehkä vahvistunut tutkimuksen edessä oletetulla tavalla. Olisikin kiinnostava tutkimuksen kohde selvittää, kuinka itseohjautuvuus kehittyisi, mikäli opettaja reagoisi tallenteisiin kiitollisuudella mutta sisältöä arvottamatta. Olisiko vastuun palautteenannosta voinut jättää oppilaille ja siten kehittää myös heidän itsearviointitaitojaan? Palautteenannon vastuuttaminen oppilaille olisi kenties paremmin ohjannut heidät ymmärtämään, että he tekevät tehtäviään itseään varten.

### **Pianonsoitto erityispiirteenä**

Tutkimuksen erityispiirteenä voidaan pitää sen keskittymistä pianonsoitonopiskelijoihin. Hieman yleisemmällä tasolla tarkastellen se keskittyy yhden instrumentin informaaliin opiskeluun ryhmätilanteessa. Greenin (2008) tutkimuksessa informaalia oppimista tutkitiin bändisoittamisen yhteydessä, mikä tilanteena eroaa tämän tutkimuksen olosuhteista merkittävästi. Bändisoitossa jokaisella ryhmän jäsenellä on oma kenttänsä, oma instrumenttinsa, johon hän keskittyy. Tässä tutkimuksessa ryhmän jäsenet pyrkivät kehittämään taitojaan saman instrumentin, pianon, äärellä. Solistinen instrumentti muuntui jae-tuksi yhtyesoittimeksi. Bändisoiton kohdalla on selkeää, mitkä instrumentit kuuluvat niin sanottuun komppiryhmään, mitkä ovat vastuussa harmoniasta ja kenen vastuulla on tuottaa melodiaa. Edistynyt pianonsoittaja hallitsee kaikki nämä elementit yhdellä soittimella. Kun vastuualueita jaetaan useammalle soittajalle yhden soittimen äärellä, ollaan jo voimakkaasti sovittamisen maailmassa. Ryhmän jäsenellä, joka soittaa pianon alinta

rekisteriä, ei välttämättä ole riittävästi kokemusta ymmärtääkseen matalien äänien puuroutuvan liian tiheää tekstuuria käytettäessä. Hän asettuu pianon ääreen samalla solistisella asenteella kuin yksin soittaessaan. Tätä ongelmaa ennakoitiin tehtävänannoissa kehittämällä kuuntelemaan sointikuvaa tarkasti. On kuitenkin todettava, että kehoitus oli epärealistinen, eikä asettunut riittävästi joitain vuosia pianonsoittoa harrastaneen lapsen kokemusmaailmaan.

Yleisenä havaintona palautelomakkeiden ja loppuhaastattelujen perusteella voikin todeta, että ryhmäkoon rajoittamisessa kahteen oppilaaseen on tiettyjä etuja. Havainto liittyy osittain instrumentin fyysisiin ominaisuuksiin. Kolme soittajaa saman pianon äärellä ovat pakotettuja toimimaan pianon rekisterillä melko rajoitetulla alueella ja he myös pyrkivät pysymään omalla tontillaan sen sijaan, että hyödyntäisivät klaviatuurin muitakin alueita. Täten sointikuva syntyy koko koskettimiston yhtäaikaisesta käytöstä, mikä ei lähtökohtaisesti aina tuota kovin ymmärrettävää tai selkeää lopputulosta. Kenties tästä johtuen kolmen oppilaan ryhmissä oli päädytty soittamaan tehtäväosiot yksinään. Aiemmin mainittu tiettyjen ryhmien työskentelyyn liittynyt levottomuus ei välttämättä selity pelkästään tuttuuden näkökulmasta, vaan johtui todennäköisesti osin ryhmän koosta. Kahden oppilaan ryhmissä kuulokuvan helpompi hallinta sekä tilanteen luonne, joka tukee toisen tekemisen tarkkailua paremmin, olivat mahdollisesti keskeisiä elementtejä keskittyneemmän tekemisen kulttuurin syntymisessä.

### **Minäpystyvyys**

Tutkimuksen tarvetta perusteltaessa on ollut hyödyllistä pohtia, kuinka informaali oppiminen tukee minäpystyvyyden vahvistumista tavoilla, joihin tämänhetkinen musiikkiopistokulttuuri ei yllä. Jokaisen oppilaan opintopolkuun kuuluu osallistuminen esiintymisiin, joissa heidän on mahdollista nähdä myös ikätovereidensa soittavan. Tilanteissa voi kohdata voimakkaita minäpystyvyyden kokemuksia muiden lasten ja nuorten osoittaessa taitojaan. Esiintymistilanteet ovat kuitenkin hyvin latautuneita siihen liittyvän jännityksen ja ulkoisten odotusten vuoksi. Yleisössä on vertaisten lisäksi oma opettaja ja perheenjäseniä. Esiintymistilanteisiin ei liity luovan kokeilun mahdollisuutta, vaan ne ruokkivat osaltaan käsitystä, että muiden edessä on tarkoitus soittaa virheettömästi. Pianonsoitonopiskelijoiden kohdalla olisi tärkeää tukea myös muunkaltaisia musiikillisen kommunikaation tilanteita. Informaalin oppimisen ympäristössä oppilaille tarjoutuu mahdollisuus olla itse kehittämässä musiikillisen luomisen keinoja. On perusteltua ajatella, että nämä kokemukset tukevat oppilaiden harrastuksen yksilöllisiä tavoitteita.

Tapaustutkimuksen minäpystyvyyttä koskettavat kokemukset syntyivät pääasiassa kahden oppilaan ryhmissä. Mahdollisuus tarkkailla toisen tekemistä rauhallisemmassa tilanteessa loi tilaa minäpystyvyyttä vahvistaville havainnoille. Kolmen oppilaan ryhmät raportoivat oppineensa tekemään yhteistyötä ja soittamaan monikäsitteisesti, kun taas kahden oppilaan ryhmät kuvasivat myös yksittäisiä musiikillisia asioita, joita olivat oppineet toisiltaan. On mahdollista, että kolmen oppilaan ryhmissä käytettiin enemmän aikaa tehtävistä keskustelemiseen ja tekemisen tavoista päättämiseen, mikä itsessään on myös arvokasta kommunikaatiotaitojen kehittämistä.

Tutkimuksen perusteella yhdessä tekeminen oli koettu luontevaksi ja miellyttäväksi siitä huolimatta, että kaikki eivät toivoneet yhteissoiton lisääntyvän harrastuksessaan huomattavasti. Yksittäiset kuvaukset minäpystyvyyden vahvistumisesta sekä yleisellä tasolla raportoitu kokemus tekemisen hauskuudesta kannustavat ajattelemaan, että informaaliin oppimiseen tähtäävää pedagogista asennetta on syytä ylläpitää tutkimuksen päätyttyäkin. Oppilaiden näkemykset loppuhaastattelussa tukevat tätä ajattelua.

### **Piilo-opetussuunnitelma**

Tutkimustulosten valossa voi todeta, että on relevanttia pohtia, miten muu kasvatus vaikuttaa informaaliin oppimiseen kannustamiseen. Tutkimus vahvisti ennakkokäsitystäni, että oppilaiden on haastavaa luoda toimintamalleja oppimisympäristöön, joka sijoittuu formaalin ja informaalin välimaastoon. Piilo-opetussuunnitelman olemassaolo selittää osaltaan oppilaiden haasteita irtautua arvioinnin kohteena olemisen tunteesta. Tehtävienannon luonteen vuoksi opettajan rooli säilyi aktiivisena silloinkin, kuin oppilaat tekivät tehtäviä keskenään. Vaikka tehtäviin oli sisällytetty mahdollisuus ohjata omaa oppimistaan esimerkiksi haastetta lisäämällä, oppilaiden oli selkeästi vaikeaa arvioida, minkälainen määrä heidän aktiivisuuttaan ja oma-aloitteisuuttaan sopii tehtävientekotilanteeseen. Piilo-opetussuunnitelma luo oppilaille käsityksiä oikeasta ja väärästä, eikä tämän tutkimuksen tulosten valossa ole syytä olettaa, että opettajan käynnistämä informaali oppiminen olisi tästä kahtiajaosta vapaata kenttää. Kuten aiemmin todettiin, Poikajärven (2007) mukaan oppilaiden selviytymisstrategia koulumaailmassa on opettajan miellyttäminen, ja olisi kovin vaateliasta odottaa oppilaiden kykenevän erottamaan osittain ohjatun informaalin oppimisen olevan aluetta, jossa näitä selviytymisstrategioita ei tarvita.

Niin alku- kuin loppuhaastattelussakin ilmenneet huolet tehtävien ymmärtämisestä tai oikeanlaisesta suorittamisesta, sekä oppilaiden taipumus tehdä tehtävät vain vaaditulla

panoksella (tehtäviin kirjattuihin haasteen lisäämisen mahdollisuuksiin tarttumatta), viittaavat piilo-opetussuunnitelman vahvaan läsnäoloon myös tässä tutkimuksessa. Jatkon kannalta olisikin tärkeää pohtia tehtävänannon luonnetta siitä näkökulmasta, että oppilaiden pyrkimys miellyttää opettajaa ei määrittäisi tekemisen tapoja ja lopputulosta. On epärealistista ajatella, että piilo-opetussuunnitelman voisi poistaa oppimiseen liittyvästä toiminnasta, mutta sen voimakkuutta voinee säädellä esimerkiksi arvioinnin tapoja muuntamalla ja aikataulullisuuden kokemusta vähentämällä. Loppuhaastattelussa eräs oppilas huomauttikin, että arvioisi vastaavanlaisen yhteismusisoinnin jatkuvan todennäköisemmin, jos siihen ei liittyisi aikatauluja. Greenin (2008) tutkimuksessa sama ajatus nousi esiin oppilaiden korostaessa mielihyvää, joka syntyi siitä, että aikataulut olivat oppilaiden päätettävissä. Eräeseen informaalin oppimisen määritelmään kuuluukin oppimisen aikatauluttomuus ja tätä ominaisuutta olisi syytä vaalia myös informaalin oppimisen pedagogiikassa. Voisi ajatella, että opettaminen perustuu osin siihen, että esitellään erilaisia ajatuksia, jotka jalostuvat vastaanottajassa hänen oman aikataulunsa mukaisesti. Tässä tutkimuksessa pyrittiin tehtävien muodossa ehdottamaan oppilaille, mitä kaikkea informaali oppiminen voisi tarkoittaa. Jos tehtävien tekoa vaivasikin piilo-opetussuunnitelmasta johtuva tarve noudattaa ohjeita kuuliaisesti, on edelleen mahdollista, että tutkimuksessa esiteltyjen musiikillisen luomisen ideoista tulisi osa oppilaiden omaa luomista pitkänkin ajan kuluttua.

### **Itseohjautuvuusteoria**

Yksi tämän tutkimuksen lähtökohtaisista oletuksista oli, että mestari-kisälli-mallin mukainen opetus ei tue oppilaan itseohjautuvuuden kehittymistä riittävästi. Opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen perustuva työskentely tarvitsee rinnalleen auktoriteetin läsnäolosta vapaata oppimista vertaisten kesken. Näin mahdollisena lisätä oppilaiden itseohjautuvuutta kannustamalla heitä informaaliin ryhmäoppimiseen. Pyrkimyksenä oli luoda tehtäviä, joiden parissa oppilaiden olisi mahdollista tyydyttää itseohjautuvuusteorian mukaista kolmea psykologista perustarvetta. Ntoumanisin (2001) tutkimusta mukailien pätevyyden kokemuksen voi ajatella olevan suhteessa siihen, kuinka paljon oppilaat musisoivat oppitunneista irrallisella tavalla. Useimmat oppilaat eivät kokeneet tutkimuksen vaikuttaneen harrastukseen juuri mitenkään, mutta jotkut kuvasivat sen myötä ryhtyneensä harjoittelemaan muutakin kuin soittoläksyjään. Osa oppilaista kuvasi yleisen harjoittelumääränsä lisääntyneen ja soittoharrastuksen tuntuvan entistä mielekkäämmältä.

Kuten aiemmin kuvattiin, oppilaat eivät juurikaan tarttuneet tehtävissä esitelyihin mahdollisuuksiin lisätä haastetta tekemiseen. Tällä pyrittiin luomaan mahdollisuuksia autonomian tunteen vahvemmalle kokemukselle, mutta yllä kuvatun mukaisesti piilo-opetus suunnitelma todennäköisesti toimi tärkeimpänä estävänä tekijänä suhteessa oppilaiden halukkuuteen ohjata omaa oppimistaan. Arvio siitä, että ryhmille annettu vastuu tapaamisten sopimisesta, paikoista ja aikatauluista lisäisi itsenäisyyden kokemusta, ei oppilaiden palautteessa saanut vahvistusta. Tutkimuksen stressiä aiheuttaneita tekijöitä tiedusteltaessa oppilaat raportoivat juuri käytännön järjestelyiden olleen toisinaan haastavia, ja siksi kuormittavia.

Yhteenkuuluvuuden tunne on pianonsoittoharrastuksen näkökulmasta kiinnostava psykologinen perustarve. Yleisesti ottaen tavoitteellinen musiikin harrastaminen edellyttää valtavaa määrää yksin tapahtuvaa harjoittelusta. Loppuhaastattelusta kävi ilmi, että varsinkin pidemmälle edenneet oppilaat kokevat yksin soittamisen tutkimuksen jälkeenkään mielekkäämpänä kuin yhdessä soittamisen. Tämän johdosta yhteenkuuluvuuden tunteen tuottava yhteisö asettuu tarkastelun alaiseksi. Soittoharrastuksen voi ajatella luovan tunteen kuulumisesta johonkin suurempaan yhteisöön, kuten muusikoihin tai pianisteihin. Näin ajatellen yhteenkuuluvuuden tunne ja identiteetti kietoutuvat toisiinsa. Yhteenkuuluvuuden tunnetta määrittää kuitenkin esimerkiksi hyväksytyksi tuleminen tunne, jolloin kokemuksen edellytyksenä on toisilta saatu palaute. Identiteetti muodostuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa, mutta on yksityinen kokemus.

Yhteenkuuluvuuden tunnetta hakiessaan yksilö haluaa kokea turvallisuutta, kiintymystä ja läheisyyttä. On mahdollista, että pidemmälle edenneet oppilaat ovat omaksuneet pianonsoiton yksityisen luonteen niin syvästi, etteivät koe tarvetta yhteenkuuluvuuden tunteelle sen piirissä. Perustarpeena yhteenkuuluvuuden tunne täyttyy elämän muilla osaluilla, ja motivaatio pianonsoittoharrastukseen nojautuu muihin seikkoihin. Nuorempien oppilaiden joukossa sen sijaan oli havaittavissa innostusta, joka syntyi yhdessä tekemisestä. Heille on mahdollista ehdottaa pianonsoittoharrastuksen tarkoittavan muuta kuin yksin harjoittelusta ja viikoittaista soittotunnilla käymistä. Heidän kohdallaan yhteenkuuluvuuden tunne voi ilmentyä tyydyttyvänä psykologisena perustarpeena sen lisäksi, että sen voi katsoa liittyvän identiteettiä kuvaaviin laajempiin yhteisöihin.

Tutkimuksen alussa arvioitiin yhteenkuuluvuuden tunteen toteutuneen, mikäli oppilaat tutkimuksen päätyttyäkin olisivat halukkaita jatkamaan informaalia musiikin tekemistä yhdessä. Tämän toteutumista oli tarkoitus tukea tapaamisten säännöllisyydellä, mutta

todellisuudessa tapaamisten järjestämisen tiheys oli satunnainen. Vastausten varautuneisuus indikoi yhteenkuuluvuuden tunteen jääneen vaillinaiseksi, sillä lähes kaikki vastanneista suhtautuivat ajatukseen hieman epäuskoisesti.

Itseohjautuvuusteorian mukaan yhteenkuuluvuuden tunnetta kuitenkin tarvitaan pätevyyden ja autonomian tunteen ylläpitämiseen ja vahvistamiseen. Pätevyyden kokemus ei puolestaan vahvistu ilman tunnetta vastuusta ja vaikutusmahdollisuuksista. Tämän tutkimuksen tehtävänannot eivät luoneet oppilaille riittävää kokemusta autonomiasta, jotta itseohjautuvuusteorian toteutumista kokonaisuudessaan olisi mielekästä tutkia. Teorian esittelemien perustarpeiden yhteen kietoutuva luonne edellyttäisi tutkimusolosuhteita, jossa kaikkia tekijöitä olisi mahdollista arvioida itsenäisesti ja suhteessa toisiinsa. Yksittäiset havainnot pätevyyden vahvistumisesta tutkimuksen myötä ovat kannustavia, mutta ne kiinnittyvät ennemminkin ajatuksiin minäpystyvyydestä kuin itseohjautuvuusteorian kokonaisuuteen.

### **Tutkimuksen vaikutus soittoharrastukseen**

Tutkimuksen vaikutuksia oppilaisiin on ylempänä arvioitu muun muassa minäpystyvyyden ja itseohjautuvuuden näkökulmista. Erikseen kysyttäessä vain harva oppilaista koki tutkimukseen osallistumisen vaikuttaneen soittoharrastukseensa. Tutkimus toteutui aiotua pienimuotoisempana, joka voi osaltaan selittää kokemuksen laimeutta. Pyrkimyksenä ei ollut esittää pianonsoitonopetuksen perusrakenteiden muuttamista, vaan tutkia käytänteiden laajentamisen mahdollisuuksia. Tutkimukseen osallistuneen pienen oppilasjoukon palautteesta voikin päätellä, että harrastuksen yksityinen luonne ei aina ole valitettava asia. Moni kertoi yhteissoiton olleen mukavaa, mutta ilmaisi nauttivansa silti enemmän yksin soittamisesta. Jokaisen instrumentin ympärille rakentuu kokemus soittajaidentiteetistä, jonka erityispiirteet ovat toki käytännön sanelemia, mutta pohjautuvat myös kulttuurisiin mielikuviin. Varsinkin nuorelle soittajalle voi olla tärkeää kokea, että hänellä on harrastus, jonka voi halutessaan pitää hyvin henkilökohtaisena. Osa pianonsoiton viehätystä voi olla jakamaton kokemus yhteydestä soittimeen. Olisi kuitenkin tärkeää näyttää mahdollisuus pianistin soittajaidentiteetin monimuotoisuuteen jo harrastuksen alkuvaiheessa. Kasvatustyöhön kuuluu kunkin oppilaan vahvuuksien tarkkailu ja tukeminen. Musiikkipedagogin tulisi kuunnella herkästi, mikä soittamisessa kutakin oppilasta viehättää. Yhdelle se voi olla yksityinen pakopaikka muulta maailmalta, toiselle keskeinen tapa kommunikoida muiden kanssa. Jokaiselle soitonopiskelijalle olisi kuitenkin

tarjottava tasa-arvoiset mahdollisuudet muovata harrastustaan tarpeidensa mukaiseen suuntaan.

### **Yhteistyötaidot**

Modernin yhteiskunnan odotukset yksilön yhteistyötaitoja kohtaan velvoittavat jokaisen pedagogin pohtimaan omalta osaltaan, kuinka vahvistaa näitä taitoja oppilaissaan. Arvioin tutkimuksen alkuvaiheessa informaaliin ryhmäoppimiseen osallistumisen lisäävän oppilaiden yhteistyötaitoja. Tutkimukseen osallistuminen edellytti oppilailta sosiaalisten taitojen käyttöä ja pyrkimystä tasavertaiseen työskentelyyn. Pianonsoittoharrastus ei perinteisessä muodossaan juurikaan haasta oppilasta yhteistyötaitojen osalta, sillä yhteistyön todennäköisin muoto, kamarimusiikki, tapahtuu enimmäkseen opettajan ohjauksessa. Opettajan läsnäolo vaikuttaa kommunikaation laatuun, ja olisikin tärkeää kannustaa oppilaita keskenään tapahtuvaan harjoitteluun, jotta musiikista puhumisen harjoittelu pääsisi toteutumaan ilman pelkoa vääristä vastauksista. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden keskinäinen kommunikaatio jäi teknisten rajoitusten vuoksi tallentumatta, mikä on epäilemättä suuri menetys. Kommunikaation laatua ei ollut siis mahdollista arvioida, mutta itseisarvon voi myöntää sille, että kommunikaatiota on tapahtunut. Tehtävien tekeminen ei ollut mahdollista ilman yhteistä sopimista tai suunnittelua.

### **5.2 Tutkimustulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimus**

Tämä tutkimus tehtiin tapaustutkimuksena eivätkä tutkimustulokset siten ole yleistettävissä. Tulokset kuitenkin osoittavat, että informaaliin oppimiseen kannustaminen musiikkiopistossa on toteuttamiskelpoinen lisä perinteisen opetuksen rinnalle. Jatkotutkimuksen tehtäväksi jäisi kuitenkin selvittää, kuinka tutkimusolosuhteet voitaisiin järjestää niin, että oppimisprosessi tulisi näkyväksi. Prosessien näkyville tuominen avaisi myös mahdollisuuden tässä tutkimuksessa huomiotta jääneelle näkökulmalle oppilaiden tasoerojen vaikutuksesta ryhmätyöskentelyyn. Näkökulma kytkeytyy ryhmänmuodostuksen mahdollisuuksiin ja haasteisiin. Tämän tutkimuksen esiintuomat ryhmänmuodostuksen tärkeimmät muuttujat, kuten ryhmän jäsenten keskinäinen tuttuus ja ikä, olisi jatkotutkimuksessa yhdistettävä tietoon osallistujien soittotaidon tasosta.

Tämän tutkimuksen pyrkimys kannustaa informaaliin oppimiseen mahdollisimman monimuotoisin keinoin ei vielä tutkimustulosten valossa saanut riittävästi perusteluita tavan vakiinnuttamiseksi käytäntöön. Jatkotutkimuksen olisi hyvä pohtia, tulevatko informaalin

ryhmäoppimisen hyödyt esiin, jos oppiminen rajataan korvakuulosoittoon. Mikäli halutaan tutkia muunlaisia informaalin oppimisen muotoja, olisi löydettävä ratkaisuja muotojen esittämiseksi siten, etteivät ne tunnu opintosuorituksilta, vaan informaalin oppimisen itseohjautuva luonne säilyisi.

Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen kohde olisi laajentaa kokeilu käsittämään kaikki instrumentit, joita musiikkiopistossa opetetaan. Tämä tutkimus toi esiin informaaliin oppimiseen kannustamisen mahdollisuudet piano-oppilaiden parissa, mikä on myös käytännön valinta. Yhteen instrumenttiin keskittyvä tutkimus oli mahdollista toteuttaa velvoittamatta muita opettajia osallistumaan ja ottamaan kantaa esimerkiksi ryhmänmuodostukseen vaikuttaviin tekijöihin. Kokeilun laajentaminen koskemaan kaikkia instrumentteja olisi mittava ja sitoutunutta yhteistyötä edellyttävä, mutta myös klassisesta soitonopiskelusta vallalla olevia käsityksiä rikastava tutkimusaihe.

## Lähteet

Tilastokeskus. "Informaali oppiminen." [https://www.stat.fi/meta/kas/inform\\_opisk.html](https://www.stat.fi/meta/kas/inform_opisk.html)

Arvaja, Maarit. 2005. "Collaborative Knowledge Construction in Authentic School Contexts." Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44295/978-951-39-3227-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Anttila, Mikko, ja Antti Juvonen. 2002. *Kohti Kolmannen Vuosituhannen Musiikkikasvatusta*. Joensuu University Press.

Arvaja, Maarit. 2005. "Collaborative Knowledge Construction in Authentic School Contexts." Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44295/978-951-39-3227-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bandura, Albert. 1977. "Self-efficacy. Toward a unifying Theory of Behavioral Change." *Psychological Review*.

Blumenfeld, Phyllis C., Ronald W. Marx, Elliot Soloway & Joseph Krajcik. 1996. "Learning with peers: From small group cooperation to collaborative communities." *Educational researcher*, 1996, 8.

Burwell, Kim. 2005. "A degree of independence: teachers' approaches to instrumental tuition in a university college." *Br. J. Music Education* 22: 199-215.

Deci, Edward L., ja Richard M. Ryan. 1985. *Motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum Publishing Co.

Dillenbour, Pierre. 1999. *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier.

Dylan, Bob. 2004. *Chronicles: Volume One*. London: Simon & Schuster.

Ervasti, Marja, Sari Muhonen ja Riitta Tikkanen. 2013. "Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa." Teoksessa *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*, toimittajat Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen ja Heidi Westerlund, 246. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Folkestad, Göran. 2006. "Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning." *British journal of music education* 23.2., 135-145.

Forman, Ellice A. ja Courtney B. Cazden. 1985. *Exploring Vygotskian Perspectives in Education: The cognitive value of peer interaction*. Cambridge University Press.

Geertz, Clifford. 1973. *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books.

- Gordon, Tuula ja Elina Lahelma. 2002. "Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalisissa koulussa." *Koulun arkea tutkimassa – Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja.
- Green, Lucy. 2006. "Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom." *International journal of music education* 24.2., 101-118.
- Green, Lucy. 2008. *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Hakkarainen, Kai. 2006. "Kollektiivinen älykkyys." Esitelmä Mensan juhlatilaisuudessa. <http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/material/KaiHakkarainenKollektiivinen.pdf>
- Hyytinen, Heidi. 2010. "Konstruktiivisen linjakkuuden perusteita etsimässä: Systemaattinen analyysi John Biggsin esittämistä yliopisto-opetuksen lähtökohdista." Pro Gradu – tutkielma, Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201008132316>
- Häkkinen, Päivi, Sanna Järvelä, Kati Mäkitalo-Siegl, Arto Ahonen, Piia Näykki ja Teemu Valtonen. 2017. "Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): A framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills." *Teachers and teaching*, 23:1.
- Juntunen, Marja-Leena, Hanna M. Nikkanen, Heidi Westerlund, ja Lauri Väkevä. 2013. *Musiikkikasvattaja: Kohti Reflektiivistä Käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kennel, Richard. 2002. "Systematic research in studio instruction in music." *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, Oxford University Press, 243-256.
- Kääriäinen, Hillevi, Pirjo Laaksonen, ja Eira Wiegand. 1997. *Tutkiva ja muuttuva koulu*. 3. uus. p. Porvoo; Helsinki ; Juva: WSOY.
- Lahelma, Elina ja ja Tuula Gordon. 2002. "Opetus ja oppiminen virallisessa koulussa." *Koulun arkea tutkimassa – Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja.
- Laine, Markus, Jarkko Bamberg ja Pekka Jokinen. 2007. *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus.
- Latukefu, Lotte ja Irina Verenikina. 2013. "Expanding the master-apprentice model: Tool for orchestrating collaboration as a path to self-directed learning for singing students." Teoksessa *Collaborative Learning in Higher Music Education*, toimittajat Helena Gaunt ja Heidi Westerlund, Surrey, England: Ashgate.
- Lehtinen, Erno, Jorma Kuusinen, ja Marja Vauras. 2007. *Kasvatuspsykologia*. 2. uud. p. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Metsämuuronen, Jari. 2000. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Methelp.

Mills, Janet. 2002. "Conservatoire Students' Perceptions of the Characteristics of Effective Instrumental and Vocal Tuition." *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 153 (4):78-82.

Mok, Annie O. 2018. "Formal or informal – which learning approach do music majors prefer?" *International Journal of Music Education* 3.

Nielsen, Siw, Guro G. Johansen ja Harald Jørgensen. 2018. "Peer learning in instrumental practicing." *Frontiers in psychology* 9: 339.

Ntoumanis, Nikos. 2001. "A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education." *British Journal of Educational Psychology* 71: 225-242.

Pennington, Donald C. ja Marja Ahokas. 2005. *Pienryhmän sosiaalipsykologia*. Helsinki: Gaudeamus.

Piaget, Jean. 1959. *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.

Poikajärvi, Elina. 2007. "Aktiivinen opettaja ja passiivinen oppilas – vai toisinpäin?" Teoksessa *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*, toimittajat Tapio Aittola, Jari Eskola ja Juha Suoranta, 153-165. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Ryan, Richard M. ja Wendy S. Grolnick. 1986. "Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions." *Journal of Personality and Psychology* 3.

Ryan, Richard M., and Edward L. Deci. 2000. "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being." *American psychologist* 55.1:68.

Schunk, Dale. 1987. "Peer models and children's behavioral change." *Review of Educational Research*.

Thanasoulas, Dimitrios. 2000. "What is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered?" *The Internet TESL Journal* 11. <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>

Tilastokeskus. "Informaali oppiminen." [https://www.stat.fi/meta/kas/inform\\_opisk.html](https://www.stat.fi/meta/kas/inform_opisk.html)

Tolonen, Tarja. 1999. "Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa." Teoksessa *Suomalainen koulu ja kulttuuri*, toimittanut Tarja Tolonen, 135-158. Tampere: Vastapaino.

Varila, Juha. 1990. *Itseohjautuvan oppimisen käsitteellistä ja empiiristä tarkastelua*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Vygotsky, Lev. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.

Väkevä, Lauri. 2013. "Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka". Teoksessa *Musiikkikasvattaja: Kohti Reflektiivistä Käytäntöä*, toimittajat Marja-Leena, Juntunen Hanna M. Nikkanen, Heidi Westerlund ja Lauri Väkevä, 93-104. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Webb, Noreen M. ja Annemarie Sullivan Palincsar. 1996. "Group Processes in the Classroom." *Handbook of educational Psychology*, Macmillan Library Reference Usa; Prentice Hall International, 841-873.

Weinert, Franz ja Andreas Helmke. 1995. "Learning From Nature or Big Brother Instructor: The Wrong Choice as Seen From an Educational Perspective." *Educational Psychologist* 30(3), 135-142.

## ALKUHAASTATELU

Puhun musiikista kavereiden kanssa

en koskaan                      joskus                      usein

Soitan tai laulan kavereiden kanssa

en koskaan                      joskus                      usein

Ajattelen, että olisi mukavaa tehdä musiikkia muiden kanssa

en koskaan                      joskus                      usein

Kavereilta voi oppia asioita

ei koskaan                      joskus                      usein

Mitä tunteita tutkimukseen osallistuminen herättää minussa (voit valita monta vaihtoehtoa)? Ympyröi.

innostunut                      jännittynyt                      utelias                      huoles-

tunut

iloinen                                      tylsistynyt                      en osaa sanoa

**Vastaa niihin kysymyksiin, joissa ympyröimäsi tunne.**

Olen innostunut, koska

Olen jännittynyt, koska

Olen utelias, koska

Olen huolestunut, koska

Olen iloinen, koska

Olen tylsistynyt, koska

Muuta mitä haluan sanoa:

# Tehtävän jälkeen -kysely

Valitse hymynaama, joka kuvaa tunnelmiasi

Tehtävän  
nimi: \_\_\_\_\_

Tehtävän tekeminen oli mukavaa



Ohjeet tehtävän tekemiseen olivat helppo ymmärtää



Ryhmän yhteistyö sujui hyvin



Olisi mukavaa musisoida kaverin/kavereiden kanssa useamminkin



Opitko jotain kaveriltasi/kavereiltasi, mitä?

---

---

---

---

---

---

---

---

## Loppuhaastattelun runko

Nyt kun projekti on saatu päätökseen, mitä päällimmäisenä mielessä? Minkä asian muistat projektista parhaiten?

Mikä tehtävä jäi mieleen mieluisimpana, miksi?

Mikä tehtävä jäi mieleen vähiten mieluisana, miksi?

Kuinka kauan tehtävien tekemiseen meni keskimäärin aikaa?

Kunakin tehtävän prosessikuvaus, kuka teki mitä, missä oltiin?

Mistä nautin projektissa eniten?

Mistä nautin projektissa vähiten?

Tuntuiko tehtävien tekeminen koulutehtävien tekemiseltä?

Kaipasitko enemmän opettajan ohjausta tehtäviä tehdessä?

Opitko projektista jotain, mistä on hyötyä jatkossakin?

Onko todennäköistä, että jatkatte tällaista yhteismusisointia vaikka projekti on päättynyt? Minkälaista se voisi olla?

Olisiko mielestänne hyvä, jos soitonopettaja järjestäisi oppilailleen mahdollisuuden tällaiseen yhteisölliseen opiskeluun?

Toivoisitko, että pianonsoittoharrastus sisältäisi enemmän yhteissoittoa?

Vaikuttiko tutkimukseen osallistuminen soittoharrastukseesi?

## Tehtävä 1: Sävellä oma asteikko

### 1) Kaikki ryhmässä keksivät oman asteikon. Toimikaa vuorotellen näin:

1. Valitse aloitusääni
2. Kulje aloitusäänestä joko puoli- tai kokosävelaskel ylöspäin
3. Jatka puoli- ja kokosävelin, kunnes asteikkosi on mielestäsi valmis
4. Kirjoita sävelet nuoteille tai muistiin jollain muulla tavalla

Asteikossasi voi olla 5 ääntä mutta yhtä hyvin vaikka 10 ääntä!

### 2) Nyt kaikilla on oma asteikko! Mitä sitten tapahtuu?

Kaikki soittavat omalla asteikollaan kappaleen Satu meni saunaan. Kaikki soittavat sen myös yhtä aikaa omalla asteikollaan! Sen jälkeen kaikki miettivät jonkun tutun melodian mutta eivät kerro sitä muille. Soita tämä melodia omalla asteikollasi ja muut yrittävät arvata mistä melodiasta on kysymys. Melodia kuulostaa luultavasti aivan pätkähullulta, mutta jos soitat rytmin tarkasti, on mahdollista arvata mistä laulusta on kyse!

### 3) Mitä sitten?

Puhukaa siitä, minkälainen tunnelma keksimissänne asteikoissa on. Valitkaa asteikoista yksi, ja miettikää mistä siitä sävelletty laulu voisi kertoa (onko asteikon tunnelma huvipuistomainen, talvinen, synkkä, aurinkoinen jne.). Kannattaa piirtää tai kirjoittaa tunnelmat muistiin.

### 4) Sitten improvisoidaan!

Mihin tulokseen päädyitte äsken? Kertooko tämä laulu örkeistä vai keijuista vai ihan jostain muusta? Yksi soittajista muodostaa valitusta asteikosta sointuja (vaikka kahden äänen yhdistelmiä) keski-c:n alapuolisista koskettimista. Tämä on improvisaation **pohja**. Toinen soittaja improvisoi pohjan päälle **melodioita**. Jos mukana kolmas soittaja, hän lisää sävellykseen **mausteita** (kaikenlaisia pieniä ideoita) koskettimiston yläosasta. Vaihdelkaa paikkoja.

### 5) Tehkää kohdat 3 ja 4 kaikkien säveltämille asteikoille.

**Lähettkää WhatsApp-ryhmään kuvia ja videopätkiä touhuistanne ja täyttäkää lopuksi omissa oloissanne Tehtävän jälkeen -kysely :)**

## Tehtävä 2: Teknoimprovisaatio

1. Varmistakaa, että osaatte soittaa Dm7-soinnun sävelet (d, f, a, c). Tehtävässä voit soittaa joko yhdellä näistä äänistä tai useammalla.
2. Kirjoittakaa paperille peräkkäin numerot 1–8 ja laittakaa paperi pianon nuottitelineelle. Kaikki valitsevat mielessään yhden näistä numeroista.
3. Sopikaa yhteinen tempo, jossa lasketaan kahdeksaan. Kannattaa aloittaa hiitaasti!
4. Yksi soittaja laskee sovitussa tempossa “yy, kaa, koo, nee” ja soitto alkaa. Kaikki soittavat vain mielessään valitsemansa numeron kohdalla, joku laskee koko ajan ääneen kahdeksaan, jotta tiedetään missä mennään. Jatkaa niin kauan, että soitto sujuu katkeamatta ja kaikki onnistuvat soittamaan omalla iskullaan. HUOM! Niille iskuille, joiden numeroa kukaan ei ole valinnut tulee tauko. Kokeilkaa, onnistuuko soitto ilman, että joku laskee numeroita ääneen.
5. Lisätkää haastetta: kaikki valitsevat mielessään kaksi numeroa ja soittavat niillä iskuilla. Soittakaa niin kauan, että saatte soitettua useita kierroksia katkeamatta (**yksi kierros kestää siis 8 iskuja**). Kokeilkaa myös valita kolme numeroa.
6. Extra-haaste: lisätkää tempoa. Soittakaa niin kauan, että saatte soitettua useita kierroksia katkeamatta. Metronomin voi ottaa avuksi. Keskustelkaa missä tempossa soitto kuulosti mielestänne parhaalta.
7. Tupla-extra-haaste: joka toisella kierroksella käytäkää Dm7-soinnun ja joka toisella Em7-soinnun säveliä (e, g, h, d). Soittakaa niin kauan, että saatte soitettua useita kierroksia katkeamatta.
8. Tripla-extra-haaste: keksikää omat soinnut, joilla soitatte tehtävän (voitte keksiä monia eri sointuja ja vaihtaa niitä eri kierroksilla). Soittakaa niin kauan, että saatte soitettua useita kierroksia katkeamatta.
9. Videoikaa mielestänne toimivin versio. Versio, joka kuulostaa mielestänne hyvältä (Open soinnut vai omat soinnut? Mikä tempo? Kuinka monta numeroa kullakin soittajalla?). Soitto kestää vähintään 4 kierrosta. Lähettäkää video WhatsApp-ryhmään.

### HUOMIOITAVAA

Kuunnelkaa, miten soinnun sävelet kuulostavat erilaiselta eri järjestyksessä soitettuna (esim. jos pianon alaosaa soittava soittaja valitsee Dm7-soinnusta d:n ja f:n, kannattaako ne soittaa lähellä toisiaan vain hieman kauempana toisistaan, kumpi kannattaa soittaa alempaa ja kumpi ylempää? Ei ole oikeaa vastausta, kuunnelkaa ja keskustelkaa mikä kuulostaa mielestänne parhaalta).

Tehtäviin saa aina keksiä omia juttuja. Jos kesken tehtävän tulee jokin idea, miten lopputuloksesta tulisi mielestänne vielä parempi/hauskempi/ihan mitä vaan, antaa mennä vaan! :)

## Tehtävä 3: ABA-kappaleen säveltäminen

1. **A-osa** Keksikää neljän soinnun sointukierto, (esim. C, Am, F, G), joka muodostaa A-osan pohjan.
2. Yksi tai useampi soittaa sointukiertoa, ja samalla keksitään sen päälle sopivia sanarytmejä. Sanarytmit ovat vapaita lauseita, joita keksiä ihan mistä aiheesta vain, esim. siitä mitä koulussa tänään tapahtui.
3. Edelleen joku soittaa sointukiertoa, ja samalla kehitellään sanarytmit melodioiksi improvisaation avulla. Valitkaa mielestänne parhaat melodiat, ja A-osa on valmis!
4. **B-osa** B-osan tekemiseen on kaksi vaihtoehtoa:
  1. Sanarytmit lausutaan ääneen ja samalla luodaan rytmejä esim. taputtelemalla kehoa tai soitinta. Eli vähän niin kuin olisi rummut, joita soitetaan ja niiden päälle räpätään.
  2. Kehitellään sanarytmien avulla uusi melodia, joka soitetaan *unisonossa*, eli kaikki soittavat samaa melodiaa yhtä aikaa ilman sointukiertoa.
5. Lopuksi A-osa soitetaan uudestaan + keksitään kappaleelle lopetus.

### HUOM!

♪ Voitte sopia täysin keskenänne, kuka tekee tehtävässä mitään.

♪ Miettikää, miten saatte pidettyä kappaleen pulssin. Otatteko avuksi metronomin, laskeeko joku iskuja ääneen, polkeeko joku iskuja jalalla lattiaan?

♪ Kappaleen kesto on teistä kiinni, mutta rakenne voisi mennä esimerkiksi näin:

**A-osa** 8 x sointukierto

**B-osa** puolet lyhyempi kuin A-osa

**A-osa** 4 x sointukierto

**Lopetus** (esim. yksi sointu, huudahdus, taputus jne.)

♪ Lopullinen kappale videoidaan niin, että se etenee eri osasta toiseen pulssin pysähtymättä – toisin sanoen kappale olisi valmis esitettäväksi lavalla.

Toive: Lähettäkää myös valokuvia esim. soittavista käsistä tai muistiinpanoista. Jos kuvissa näkyy kasvat ja käytän niitä työssäni, käsittelen kuvan niin ettei kasvoja voi tunnistaa.

## Tehtävä 4: Korvakuulolta soittaminen

1. Valitkaa yhdessä joku levytetty kappale, josta pidätte, ja kuunnelkaa sitä useita kertoja.
2. Opetelkaa soittamaan valitsemanne laulun melodia korvakuulolta (ilman nuottia).
- (3. Voitte opetella myös kappaleen sointuja korvakuulolta.)
4. Soittakaa kappale yhdessä videolle jollain seuraavista tavoista:
  - a) kaikki soittavat melodiaa yhtä aikaa
  - b) 2 soittaa melodiaa ja 1 sointuja
  - c) jollain mielestänne toimivalla tavalla.

Kappaletta ei tarvitse välttämättä opetella kokonaan.