

Pekka Löhönen

## Yhteistä yhtyettä kehittäen

Yhtyeopetuksen kehittäminen yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaisesti

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi (AMK)

Musiikin tutkinto

Opinnäytetyö

16.5.2017

Tekijä(t) Otsikko	Pekka Löhönen Yhteistä yhtyettä kehittäen
Sivumäärä Aika	40 sivua 16.5.2017
Tutkinto	Musiikin tutkinto (AMK)
Koulutusohjelma	Pop/jazz-musiikin koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Soitonopettaja sähköbasso
Ohjaaja(t)	Lehtori Jukka Väisänen Lehtori Marko Liski
<p>Tässä opinnäytetyössä pohdin ja suunnitelen, miten yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita ja metodeja voidaan käyttää työssä tehtyjen havaintojen ja suunnitelmien mukaisesti AMK-tason yhtyeopetuksessa.</p> <p>Työ on toteutettu muistelemalla omia yhtyeoppimiskokemuksiani sekä kehittämällä yhteistoiminnalliseen oppimiseen perustuvia yhtyeopetusmenetelmiä. Totesin, että yhteistoiminnallisuutta voidaan hyödyntää myös yhtyeopetuksessa, joskin tällöin opetuksen fokus on hieman eri asioissa, kuin perinteisillä tavoilla toteutetussa yhtyeopetuksessa.</p> <p>Opinnäytetyössä kehitin kaksi yhtyeopetuskonseptia, joita esittelen case-esimerkkien avulla. Ensimmäinen näistä on yhtyeopetuskokonaisuus, joka painottuu jo olemassaolevan musiikin uudelleensovittamiseen. Tämä kokonaisuus on muokattavissa myös niin, että sovittamisen sijaan jo olemassaolevaa musiikkia käytetään referenssinä säveltämisessä.</p> <p>Toinen, "Vuosikurssibändi" -nimellä kulkeva kokonaisuus keskittyy enemmän yhtyeen kehittämiseen ja ylläpitoon sekä taiteelliselta, mutta myös käytännölliseltä kannalta yhdistäen opetuskokonaisuuteen myös muiden oppiaineiden, kuten markkinoinnin ja studiotyöskentelyn sisältöjä.</p> <p>Pohdinnassa tulin myös siihen lopputulokseen, että yhtyeopetus on yhteistoiminnallista, jos oppijat suunnittelevat kurssin sisältöä yhdessä opettajan kanssa laatien myös yhteiset pelisäännöt ja käytänteet ja yhtyeessä vallitsee dialoginen ilmapiiri, jossa vertaisoppimista pääsee tapahtumaan.</p> <p>Lopputuloksena onnistuin kehittämään yhteistoiminnallisia yhtyeopetuskokonaisuuksia, jotka täyttävät myös ammattikorkeakouluopinnoille yleisesti annetut vaatimukset.</p>	
Avainsanat	pedagogiikka, yhtyeopetus, yhteistoiminnallinen oppiminen

Author(s) Title	Pekka Löhönen Developing cooperative band
Number of Pages Date	40 pages 16 May 2017
Degree	Bachelor of Music Education, Bachelor of Music
Degree Programme	Pop & Jazz Music
Specialisation option	Instrument teacher electric bass
Instructor(s)	Jukka Väisänen M.Mus, Marko Liski M. Mus
<p>In this thesis, I plan and reflect on how the principals and practices of cooperative learning can be implemented in band studies at the Universities of Applied Sciences.</p> <p>This work was accomplished by memorising and reflecting on my own experiences as a student in band courses and lessons, and by developing concepts for band studies, so that they comply with the principals of cooperative learning. I found out that cooperative learning can be implemented in band studies, however, its focus is on different concepts when compared to the more traditional methods to teach and study music bands.</p> <p>I created two cooperative concepts, which I'm going to introduce by case examples. The first, focusing on arranging music that already exists, that can also be expanded into creating new music using already existing music as a reference.</p> <p>The second, called "One year class band", focusing on working and making progress with a band in not only the artistic, but also more practical ways. The idea is to add contents from marketing studies and studio work into the band course, so that the studies themselves take on a complete "how to run a band" concept.</p> <p>I also came to the conclusion that band studies are cooperative, true, but only if the participants themselves take part in planning the course together with their teacher. All of the participants also take part in planning the rules of the course and also planning how the practicalities for the course are to be taken care of. Also, there has to be room for reflective dialogue.</p> <p>As a result, I managed to create cooperative band study concepts that also meet the requirements for overall studies at the Universities of Applied Sciences.</p>	
Keywords	pedagogy, band studies, cooperative learning

## Sisällys

1	Johdanto	1
1.1	Työn tavoitteet ja työhön liittyvät kysymykset	3
1.2	Työtavat ja -metodit	4
2	Käsitteistö	6
2.1	Konstruktivismi	6
2.1.1	Kognitiivinen konstruktivismi	6
2.1.2	Sosiokulttuuriset lähestymistavat	7
2.1.3	Symbolinen interaktionismi	8
2.1.4	Sosiaalinen konstruktionismi	9
2.2	Yhteistoiminnallinen oppiminen	10
2.3	Dialogi oppimisessa ja opetuksessa	11
2.4	Metropolian Oppijan polku -opetussuunnitelma	12
2.5	Formaali, nonformaali ja informaali oppiminen	12
2.6	Perinteinen yhtyeopetus ja omaehtoinen yhtye	13
3	Omat kokemukseni yhtyesoittajana	14
3.1	CAB-projekti keväällä 2017	18
4	Yhtyesoiton suunnitteluprojektin tulokset	19
4.1	Sovituksellinen lähtökohta yhtyeopetuksessa	20
4.1.1	Sovittamisesta säveltämiseksi	23
4.2	Vuosikurssibändi - 360° yhtyeoppimiskokonaisuus	24
4.3	Dialogi ja reflektio osana yhtyeopetusta	28
5	Pohdinta	30
5.1	Opinnäytetyön tulokset käytännössä	31
5.2	Mikä on yhtyeopetuksen päätavoite ammattikorkeakoulutasolla?	35
	Lähteet	39

## 1 Johdanto

*Eikö riitä että meillä on musiikki, jonkinlainen lahjomaton soiva maailmankaikkeus, joka vie meitä kiihtyvällä vauhdilla mennessään ja joka olisi olemassa vaikka pedagogiikkaa ja oppilaitoksia ei olisi keksittykään.*

*Matti Laukkanen, Pedagogiset metodini, opinnäytetyö JAMK 2009*

Ajatus tämän aiheen valitsemisesta opinnäytetyöhöni lähti eräästä ruokapöytäkeskustelusta opinnäytetöistä vastaavan opettajan, Jukka Väisäsen kanssa keväällä 2016. Keskustelun taltioiminen ja äänittäminen olisi todennäköisesti ollut viisasta, sillä keskustelun aikana sain yhteistoiminnallisesta oppimisesta ja etenkin dialogisuudesta jo melko hyvän oppimiskokemuksen. Ajatus bändiopetuksen kehittämisestä syntyi siinä hetkessä ja se ajatus on tähän mennessä kantanut läpi opintojen.

Olen harrastanut musiikkia eri muodoissa 6-vuotiaasta asti. Yhtye- tai orkesteritoimintaa olen harrastanut arviolta kahdeksanvuotiaasta saakka. Olen noin kahdenkymmenen vuoden aikana oppinut lukuisia erilaisia asioita musiikista ja kohdannut monenlaisia pedagogoja erityisesti yhtyeopetuksessa. Pääasiallinen henkilökohtainen tietoni ja kokemukseni yhtyepedagogiikasta perustuu kuitenkin opiskeluun Jyväskylän Ammattiopiston musiikkilinjalla 2010-2013 sekä Metropolia AMK:ssa 2013-2017. Koulu-urani aikana olen alkanut kiinnostua opettajuuden sijaan yhä enemmän oppimisesta, motivoinnista ja tuoreemmista tavoista luoda elinikäistä oppimista. Koen itse oppivani paljon dialogeista, ja koen oppimisen tähtäävän enemmän ajattelun kehittämiseen ja avaamiseen sekä aivojen yleismaailmalliseen harjoittamiseen kuin ulkoa opetteluun tai yksittäisten asioiden mieleenpainamiseen. Ensimmäisen kerran tämän ajatuksen olen tiedostanut suunnitelllessani uuden ylioppilaan puhetta valmistuessani Varkauden Lukiosta keväällä 2009.

Toisen ammatillisen musiikkiopinahjoni Metropolian siirryttyä vuonna 2014 yhteistoiminnalliseen ”oppijan polku”- opetussuunnitelmaan, kiinnostuin yhtyeopetuksesta ja sen kehittämisestä, sillä havaintojeni ja käymieni keskustelujen mukaan yhtyeopetuksessa ei ole sitten AMP<sup>1</sup>- metodin jälkeen tapahtunut erityisen suuria suunnanmuutoksia. Toisaalta tätä voidaan pitää merkinä hyvästä systeemistä, mutta toisaalta väitän sen ole-

---

<sup>1</sup> AMP (Afroamerikkalaisen Musiikin Perusteet) -menetelmä on Helsingin Pop/Jazz Konservatoriossa v. 2005 käyttöön otettu opetusmenetelmä, joka yhdistää yhtyeopetukseen musiikin hahmottusaineita. (Huttula, P., 2010 s. 2)

van myös hienoista kaavoihin kangistumista ja mahdollista pelkoa uudesta, ellei jopa laiskuutta. Toisaalta tekemässäni kartoituksessa löysin vain vähän bändiopetuksesta tehtyjä tutkimuksia saati mitenkään huomattavissa määrin ylipäänsä kuvauksia erilaisista bändiopetuskonsepteista, AMP- metodia lukuunottamatta. Voi olla mahdollista, ettei yhteopetukselle ole koettu tarvetta uusiutua, sillä yhteopetus on ollut ja varmasti myös tulee olemaan yksi sosituimmista opetusmuodoista opiskelijoiden keskuudessa. Toki on mahdollista, ettei opiskelijoiden keskuudessakaan ole haluttu puuttua yhteopetuksen sisältöön, koska vaihtoehtoisia menetelmiä ei ole juuri ollut tarjolla; ikäänkuin ”ei tiedetä paremmasta”. Joka tapauksessa Metropolia AMK:n tekemä linjaus yhteistoiminnallisuuden lisäämisestä on harppaus modernimpaan suuntaan - hyvällä tavalla.

Perinteiselle yhteopetukselle (ks. luku 3) on edelleen paikka ja tarkoitus musiikkioppilaitoksissa, mutta uskon, että sen rinnalle voidaan ottaa opiskelijoita osallistavampia ratkaisuja ja kääntää yhteopiskelun ja -opetuksen fokusta enemmän kohti kokonaisvaltaisempaa yhteoppimista tai oppimista ylipäänsä, uuden kehittämistä ja läpi opiskelun kulkevaa tukevaa, rakentavaa dialogia erityisesti opiskelijoiden välillä.

Tässä opinnäytetyössäni tarkoitukseni ei ole hylätä vanhoja hyviä metodeja, vaan pikemminkin tarjota niiden rinnalle uusia, ehkä hieman monimuotoisempia ideoita ja ajatuksia ja peilata niitä yhteistoiminnallisen oppimisen peruseriaatteisiin, metodeihin ja niistä saatuihin kokemuksiin. Lisääntyneen informaation vuoksi maailma muuttuu koko ajan monimuotoisempaan suuntaan, minkä johdosta myös musiikkialan ja yhteopetuksen suhteen olisi hyvä pohtia, mitkä asiat ovat tulevaisuudessa välttämättömiä työelämän kannalta.

Yhteistoiminnallisuus on vahvasti läsnä myös OPS 2016<sup>2</sup> - opetussuunnitelmassa. Tämän johdosta myös eri alojen ammatilliseen koulutukseen tähtääviä tutkintoja tulisi mielestäni muokata pysymään paremmin linjassa yleisen opetussuunnitelman kanssa.

---

<sup>2</sup> OPS 2016 on esi- ja perusopetuksen v. 2016 voimaan tullut uudistus. (Opetushallitus, 2016, verkkodokumentti)

## 1.1 Työn tavoitteet ja työhön liittyvät kysymykset

Työn ensisijainen tavoite on kehittää ja innovoida uusia tapoja toteuttaa yhteopetusta ja luoda yhteoppimista yhteistoiminnallisista lähtökohdista. Työn tavoite on myös yhteopetuksen kehittäminen taiteellisuudesta ja uuden luomisesta tinkimättä.

Tavoitteena on myös laajentaa bändiopetuksen käsitystä pelkästä ns. teknis-taiteellisesta hallinnasta *kokonaisvaltaisempaan bändin kehittämiseen ja ylläpitoon liittyviin toimintoihin sekä edesauttaa yrittäjämäisen asenteen opettamista myös yhteopetuksen yhteydessä*. Kaikki tämä on tarkoitus liittää työelämälähtöisyyteen ja tulevaisuuden mahdollisesti entistä yrittäjämäisempään ja monialaisempaan musiikkialan ammatti-laisen työympäristöön. Tavoite on myös tukea ja kehittää opiskelijoiden geneerisiä<sup>3</sup> taitoja.

Henkilökohtaisesti työn tavoite oli myös kehittää omaa asiantuntemustani yhteistoiminnallisesta oppimisesta, konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä ja siitä, miten ne toimivat käytännössä. Halusin myös laajentaa omaa tuntemustani Metropolian Oppijan Polku<sup>4</sup> -opetussuunnitelmasta.

Opinnäytetyössäni pohdin vastauksia mm. kysymyksiin:

*”Miten yhteistoiminnallisuutta voidaan hyödyntää ammattikorkeakoulutason yhteopetuksessa?”*

Pohdin myös, *miten dialogilla voidaan saavuttaa oppimistuloksia yhteopetuksessa*.

Suunnitteluprojektin tarkoituksena on peilata näitä kysymyksiä ja niiden vastauksia suunnittelun lopputuloksena muodostuneisiin menetelmiin sekä arvioida, miten hyvin kyseiset menetelmät toteuttavat yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita. Käyn myös hieman läpi yhteopetuksen päätavoitetta ammattikorkeakoulutasolla ja arvioin, täyttä-vätkö työssä kehitetyt kokonaisuudet nämä tavoitteet. Suunnitteluprojektin tulokset löytyvät luvusta 5.

---

<sup>3</sup> Geneeriset taidot ovat yleisiä taitoja, joita karttuu opiskelun ja työelämän aikana. Niihin kuuluvat mm. kriittinen ajattelu, vuorovaikutustaidot, teoreettisen tiedon soveltaminen käytäntöön ja uusien ideoiden kehittäminen. (Helsingin yliopisto, verkkodokumentti)

<sup>4</sup> Oppijan polku on Metropolia AMK:n v. 2014 käyttöön otettu, yhteistoiminnallisuuteen nojaava opetussuunnitelma. (Metropolia AMK 2014, verkkodokumentti)

## 1.2 Työtavat ja -metodit

Opinnäytetyön työtapa on kehittämistyö (Jyväskylän Ammattikorkeakoulu 2012, verkkodokumentti), joskaan työn tuloksia ei viety käytännön kokeiluun asti. Työssä kehitän uusia tapoja toteuttaa yhteoppimista ammattikorkeakoulutasolla omiin kokemuksiini pelaan ja arvioin niiden suhdetta työelämään sekä yleisesti ammattikorkeakoulutuksesta annettuun ohjeistukseen. Valitsin tämän kyseisen työtavan, koska halusin jättää opinnäytetyön sisällöksi mahdollisimman paljon henkilökohtaista ajatustyötä, toki pedagogisiin lähtökohtiin kytkettynä ja yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita noudattaen. Kehittämistyön lopputulosten vieminen käytäntöön olisi vaatinut pitkän kokeiluperiodin, eikä siihen vaaditut työtunnit mahtuisi opinnäytetyön laajuuteen.

Yhteopetuksesta ja -oppimisesta löysin muutamia aihetta sivuavia opinnäytetöitä<sup>5</sup>, joskaan niiden sisällöt eivät varsinaisesti edusta suoraan yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita. Niissä esitellyissä ajatuksissa ja ideoissa kuitenkin voi olla yksittäisiä, yhteistoiminnalliseksi luokiteltavia osia.

Tämä kehitystyö tarjoaa yhden näkökulman yhteopetuksen kehittämiseksi ja sitä voidaan soveltaa eri oppilaitosten vaatimuksiin, mikäli se soveltuu oppilaitoksen yleiseen linjaan. Objektivisesti mitään yhteopetuskonseptia tuskin voidaan nostaa kaikilta kannoilta parhaaksi saati ”ainoaksi oikeaksi”, vaan kyse on ennemminkin siitä, miten opetusta halutaan toteuttaa, mutta myös siitä, mitä halutaan opettaa. Kuitenkin jo konstruktivismin aikaisimmat sovellutukset ikäänkuin tekevät objektiivisen totuuden tavoittelun turhaksi, sillä jokainen elää ja arvioi todellisuutta oman subjektiivisen ”totuutensa” kautta (Tynjälä 1999, 37). Tämä työ edustaa omaa henkilökohtaista näkemystäni siitä, miten tällä hetkellä näen oppimisen ja yhteistoiminnallisuuden yhteopetuksessa nyt ja tulevaisuudessa.

Työmenetelmänä on käytetty muistelumenetelmää. Havainnot olen tehnyt vuosien varrella oman opiskeluni yhteydessä ja se kattaa pääasiassa formaalia<sup>6</sup> oppimista (käsitteet

---

<sup>5</sup> Huttula, P. Amp-opetus Keravan musiikkiopistossa (2010), Metropolia AMK; Saukko, A., AMP-opetusmetodi musiikin hahmoaineiden ammattiopetuksessa (2011); Ruokolainen, T., Jazzyhytyepedagogiikan sovellutuksia. (2013)

<sup>6</sup> Formaali oppiminen tarkoittaa oppilaitosympäristössä tapahtuvaa konstruoitua oppimista. Non-formaali oppiminen taas on konstruoitua ja järjestelmällistä oppimista, joka tapahtuu oppilaitosmaailman ulkopuolella. Informaalilla oppimisella tarkoitetaan elämän aikana tapahtuvaa oppimista, joka tapahtuu vahingossa ilman, että sitä on konstruoitu tai oppimistilanne on ollut vartavasten suunniteltu. (peda.net, verkkodokumentti)



on selitetty opinnäytetyön luvussa 3.) mutta myös nonformaalia ja informaalia oppimista. Oppimisympäristöt ovat vaihdelleet lähinnä oppilaitosten harjoitustilojen ja henkilökoh- taisten harjoittelutilojen välillä. En nähnyt työtä tehdessäni tarpeelliseksi järjestää ylimää- räistä havainnointia ulkopuolisena erilaisissa yhtyeopetustyöpajoissa koska opinnäyte- työn aineistoa olisi kertynyt liikaa. Olen itse osallistunut opiskeluaikanani kahdessa op- pilaitoksessa noin parille kymmenelle yhtyeopetuskurssille sekä työskennellyt omien, op- pilaitosten ulkopuolisten yhtyeiden kanssa noin vuosikymmenen ajan. Vuosien varrella itselleni on siis muodostunut jonkinlainen näkökulma yhtyeopetuksen toteutustavoista niissä oppilaitoksissa, joissa olen itse opiskellut. En kuitenkaan väitä kokemuksieni edus- tavan oppilaitosteni yhtyepedagogisia periaatteita kokonaisuudessaan, voihan hyvin olla, että ne opettajat, joiden yhtyeopetuksessa en ole ollut, tekevät täysin päinvastai- sesti, mitä omat kokemukseni yhtyeopetuksesta ovat. Näin ollen perustan näkemykseni ja opinnäytetyöni ainoastaan niille kokemuksille, jotka ensikädessä olen itse hankkinut.

Vaikka osa yhtyesoittoon liittyvistä havainnoista ja kokemuksista on tapahtunut jo ennen ammattikorkeakouluopintoja, pidän niitä suhteellisen relevantteina havaintoina yleisesti yhtyeopetuksesta. En henkilökohtaisesti koe osallistumani opetuksen metodologiassa tai toimintatavoissa olleen suurtakaan eroa oli kyseessä sitten ammatillinen oppilaitos tai ammattikorkeakoulu.

Opinnäytetyön pääasiallinen huomio on pienyhtyeissä, joiden koko on arviolta n. 2-10 ihmistä optimaalisen luvun ollessa ehkä 3-6 ihmistä. Opinnäytetyössä syntyneet ideat ovat toki myös siirrettävissä esimerkiksi suuremmille kokoonpanoille, mutta pääasialli- sesti työ ei tämänkaltaisia kokoonpanoja käsittele, ja osa työskentelytavoista ei välttä- mättä toimi sellaisenaan esimerkiksi big band -ympäristössä. Yhteistoiminnalliset meto- dit ovat lukemani kirjallisuuden pohjalta muutenkin parhaimmillaan pienryhmissä, jonka- takia olen rajannut myös yhtyeiden kokoa.

Vertaan opinnäytetyössä myös oppilaitoksissa saamiani yhtyeoppimiskokemuksia oppi- laitoksen ulkopuolisiin yhtyekokemuksiin.

## 2 Käsitteistö

Tässä luvussa esitellään työn kannalta keskeisiä pedagogisia käsitteitä kuten konstruktivismi ja yhteistoiminnallinen oppiminen, sekä dialogi oppimisessa ja opetuksessa. Yhteopetukseen ja -soittoon liittyvät käsitykset löytyvät luvusta 3.6.

### 2.1 Konstruktivismi

Konstruktivismi eli konstruktivistinen oppimiskäsitys on monisuuntautunut käsitys oppimisesta. Sitä ei varsinaisesti pidetä minään teoriana, vaan sen tarkoitus on käsitellä tietoa ja sen olemusta. Konstruktivismin mukaan oppiminen ja tieto on subjektiivista ja itse muodostettua, eikä passiivista havainnointia. Oppija rakentaa eli ”konstruoi” tietoa tulkitsemalla havaintojaan ja uutta informaatiota aiemman tietokäsityksensä pohjalta.

Laajasta terminologiasta huolimatta konstruktivismi jaetaan pääasiassa neljään eri päähaaraan: radikaali konstruktivismi eli kognitiivinen konstruktivismi, sosiokulttuuriset lähestymistavat, symbolinen interaktionismi ja sosiaalinen konstruktionismi. (Tynjälä 1999, 37-39.)

#### 2.1.1 Kognitiivinen konstruktivismi

Kognitiivinen konstruktivismi eli radikaali konstruktivismi perustuu alunperin Immanuel Kantin ja Jean Piaget’n ajatustyöhön. Nykyaikaisiin kognitiivisen konstruktivismin johtohenkilöihin kuuluu mm. Ernst von Glaserfeldt. Kognitiivisesta konstruktivismista käytetään nimeä radikaali konstruktivismi lähinnä pohdittaessa sitä filosofiselta kannalta, kun taas kognitiivinen konstruktivismi liittyy oppimispsykologiaan.

Kognitiivisen konstruktivismin perusajatukseen kuuluu se, ettei ihminen voi todistaa jonkin tiedon olevan objektiivisesti täysin totta, vaan tietopohjamme perustuu aina subjektiiviseen kokemukseen ja itse prosessoituun tietoon, johon peilautuu koko siihenastinen oppimis- ja tiedonhankintahistoriamme. Tietoa myös sovelletaan käytännössä; jos hankittu tieto osoittaa käytännöllisyyttä sekä helpottaa toimintaa ympäristössämme, sitä voidaan pitää totena. Kuitenkin tieto, joka ei täytä näitä vaatimuksia voidaan kognitiivisen konstruktivismin nimissä julistaa epäpäteväksi ja jopa taikauskoksi.

Musiikkia opiskellessa ja erityisesti sosiaalisessa ympäristössä, kuten yhtyetilanteessa toimiessa yksilöiden subjektiiviset kokemukset muodostavat vallitsevan todellisuuden. Kuitenkin jos yhtyeen kaikki jäsenet ovat esimerkiksi käyneet kaikki samat koulutusasteet samoissa oppilaitoksissa, heidän subjektiivisetkin kokemuksensa saattavat olla hyvin samankaltaisia. Tällaisessa tilanteessa voi olla myös mahdollista, etteivät oppijat kykene kyseenalaistamaan tai analysoimaan käytettyjä konkreettisia oppimis- ja opetusmetodeja vastakkaisten subjektiivisten kokemusten puuttuessa. Siinä mielessä näki-sin itse positiiviseksi, jos esimerkiksi musiikkipedagogiopiskelijat voisivat käydä seuraamassa myös eri oppilaitosten tunteja ja näinollen laajentaa subjektiivista näkemystään erilaisista opetusmenetelmistä.

On toki myös mahdollista, että oppijoilla on kokemuksia erilaisista yhtyeoppimis- ja -opetustilanteista. Tällaisista kokemuksista olisi hyvä käydä keskustelua yhteistoiminnallisesti, jolloin yhden oppijan tieto voi jakautua useamman oppijan käyttöön.

Kognitiivisen konstruktivismiin tietoa ei arvioida sen mukaan, miten se vastaa objektiivista käsitystä asioista, vaan yksilöllistä tietokäsitystä voidaan verrata vaikkapa kulttuurillisten normien suhteen ja onko niiden välillä yhteys.

Siinä, missä behaviorismille keskeistä on ulkoinen sääntely, on konstruktivistiselle näkemykselle oppimisesta tyypillistä sisäinen sääntely. Konstruoitua tietoa järjestellään ja tulkitaan oman kokemuspohjan avulla, jonka takia on myös mahdotonta pitää konstruoidulla hankittua tietoa totuudellisena, vaan se pohjautuu ainoastaan yksilön kokemuksiin, ei objektiivisen totuuden tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Tämän ansiosta konstruktivistinen oppija on valmis tekemään virhetulkintoja ja korjaamaan omat virheelliset tulkintansa uuden, yksilölle merkittävämmän tiedon valossa. Kun yksilö ei enää etsi objektiivista totuutta, hän antaa tilaa kokemukselliselle ja henkilökohtaisemmalle oppimiselle. Oppiminen on myös elinikäistä, koska yksilö voi jatkuvasti peilata kokemuksiaan vallitsevaan henkilökohtaiseen tai yhteiskunnalliseen tilanteeseen, eikä pelko väärässä olemisesta jarruta oppijaa; hänellä on lupa myös erehtyä ja korjata mielipidettään. (Tynjälä 1999, 39-44.)

### 2.1.2 Sosiokulttuuriset lähestymistavat

Sosiokulttuuriset lähestymistavat suhtautuu oppimiseen vallitsevan sosiaalisen ympäristön ja kulttuurin näkökulmasta. Sen mukaan ihmisen oppiminen on kytköksissä sosiaa-

liseen ilmapiiriin sekä vallitsevaan kulttuuriin ja uuden oppiminen tapahtuu niistä lähtökohdista, mitkä kullakin yksilöllä omassa kulttuurissaan on. Tämän oppimiskäsityksen suuntauksen kehittäjänä pidetään yleisesti L.S. Vygotskya.

Vygotskyn keskeinen ajatus on, että ihminen käyttää oppiessaan eräänlaisia psykologisia työkaluja vähän samaan tapaan kuin fyysisiä työkaluja raskaita töitä tehdessään. Nämä psykologiset työkalut ovat muovautuneet auttamaan ihmistä sosiaalisessa ympäristössä. Teorian mukaan oppiminen jäsentyy näiden samojen psykologisten työkalujen kautta. Tällaisia sosiokulttuuriin sidonnaisia työkaluja ovat konkreettisesti esimerkiksi kieli ja matematiikka, joita yksilö käyttää ongelmanratkaisussa. Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan ”Kulttuuri tarjoaa ajattelun välineet, ja näiden välineiden muuttuessa muuttuu myös yksilöllinen ajattelu.” (Tynjälä 1999, 47).

Myös musiikissa esiintyy paljon sosiokulttuurisia työkaluja. Esimerkiksi jonkin tietyn musiikkigenren esitystapaan voi liittyä selkeitä alueellisia ja kulttuurillisia eroavaisuuksia (vrt. suomalainen tango ja argentiinalainen tango).

Vygotskyn teoriassa oppiminen tapahtuu ensin sosiaalisesti ja vasta sen jälkeen psykologisesti. Näinollen yksilö ei voi estää sosiokulttuurista vaikutusta oppimiseen ja sen vuoksi yksilön oppiminen heijastelee aina sosiokulttuurista ympäristöä ja niitä lähtökoh-  
tia, mitä tämä ympäristö yksilölle tarjoaa. Yhtyeopetuksessa tämä voisi tarkoittaa, että jo sanan yhtyeopetus sosiokulttuurinen tulkinta voi olla yhteisössä niin selkeä ja vakiintunut normi, että sen voidaan olettaa tarkoittavan vain tiettyä yhtä toteutustapaa. (Tynjälä 1999, 44-47.)

### 2.1.3 Symbolinen interaktionismi

Symbolinen interaktionismi on sosiokonstruktivismiin muoto, joka keskittyy nimensäkin mukaan erilaisiin symboleihin ihmisten välisissä kanssakäymisissä ja niiden tulkintaan. Näiden symbolien tulkintaa ohjaa voimakkaasti ihmisen aikaisemmat kokemukset. Symbolisen interaktionismin peruslähtökohtiin kuuluu se, että toiminnan kohteena olevan asian merkitys säätelee ihmisen toimintaa. Asian merkitys taas määräytyy vuoro-vaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, joita ihminen tulkitsee. Tarpeen vaatiessa ihminen myös voi muuttaa asian merkitystä tulkintaprosessin aikana.

Esimerkiksi musiikin erilaisiin tyyliin eri kulttuuritaustaiset henkilöt voisivat reagoida eri tavoilla, riippuen kulttuurille ominaisista tavoista esimerkiksi soittaa jotain tietyn tyylin musiikkia. Kahden erilaisen näkemyksen kohdatessa vallitseva musiikillinen todellisuus saattaa kuitenkin muovautua uudeksi, yhtenäiseksi todellisuudeksi. Tämä kuitenkin riippuu siitä, miten voimakas tulkinta eri osapuolilla on tästä vallitsevasta tyylistä.

Symbolisessa interaktionismissa ihminen määrittellään aktiiviseksi ja merkityksiä etsiväksi toimijaksi. Etenkin ihmisten välistä vuorovaikutusta korostetaan. Toinen määrittävä tekijä on tulkinta. Symbolisen interaktionismin mukaan ihminen tulkitsee toisten ihmisten käyttäytymistä sen sijaan, että luottaisi suoraan toisen ihmisen suoriin reaktioihin. Tämä sama tulkinta näkyy myös musiikissa; esimerkiksi tanssittavaa musiikkia esittäessä tanssiva yleisö tulkittavissa herkemmin onnistumiseksi kuin vuolaat kehu esiintymisen jälkeen. Tulkintaan liittyy myös subjektiivisia merkityksiä. Symbolisen interaktionismin tavoitteena on rakentaa yksilön identiteettiä niin, että siinä voi yhdistyä yksilöllisyys, yhteisö sekä kulttuuri osana tulkintaprosessia. (Tynjälä 1999, 50-55.)

#### 2.1.4 Sosiaalinen konstruktionismi

Konstruktivistisista suuntauksista sosiaalinen konstruktionismi on sosiologisin. Aikaisemmin mainittu symbolinen interaktionismi mielletään toki myös sosiologiseksi suuntauksiksi sen psykologisista juurista huolimatta.

Sosiaalisen konstruktionismin mukaan todellisuus on sosiaalisessa ympäristössä rakentunutta vuorovaikutuksellista informaatiota. Ihminen on luonut ja rakentanut yhteiskunnan, jossa on sekä objektiivista, että subjektiivista todellisuutta. Ihminen käsittää yhteiskunnasta, itsensä ulkopuolelta tulevan informaation objektiivisena todellisuutena, kun taas hänen sisältään ulospäin tuleva todellisuus on subjektiivista. Objektiivinen todellisuus muuttuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, jolloin ihmisen oma, subjektiivinenkin todellisuus voi kokea muutoksia uusien ajatustapojen ja mallien myötä.

Yhtyesoitossa yksilön henkilökohtainen näkemys eli sosiaalisesti ajateltuna subjektiivinen totuus yhdistyy yhdessä soittaessa muiden soittajien muodostamaan objektiiviseen totuuteen. Kuten sosiaalinen konstruktionismi myös yhtyesoitto elää kuitenkin jatkuvasti hetkessä. Käytännössä siis yksittäisten henkilöiden subjektiiviset näkemykset yhdistyvät kuulijan kannalta objektiiviseksi todellisuudeksi. Jos yhtyesoittoa tulkitseisi siis sosiaalisen konstruktionismin avulla, se olisi myös alati liikkuvaa ja muuntuvaa sosiaalista ja vuoro-

vaikutuksellista informaatiota. Reagointi toisten soittoon muovaa tätä todellisuutta jatkuvasti samoin kuin informaatio yleisesti sosiaalisessa konstruktionismissa.

Sosiaalinen konstruktionismi näkee ihmisen oman tiedon osana maailmaa. Epistemologiset peruskysymykset on näinollen hylätty, eikä sosiaalinen konstruktionismi pohdi, miten ihminen saisi lisää tietoa ympäröivästä maailmasta. Sosiaalinen konstruktionismi hylkää dualistisen ajatusmallin ihmismielestä.

Sosiaalinen konstruktionismi keskittyy psykologisten rakenteiden sijaan kieleen, joka muodostaa kulttuurista tietoa; puhetta, tekstiä ja diskurssia. (Tynjälä 1999, 55-56.)

## 2.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallinen oppiminen on sosiokonstruktivismiin muoto tai jatkokehitelemä, joka uskoo vahvasti yhteiseen, jaettuun tietoon ja sitä kautta oppimiseen. Sen juuret ovat ehkä kauempana kuin äkkiseltään osaamme kuvitella. Yhteistoiminnallisuuden juuret juontavat aina ensimmäiselle vuosisadalle asti. Talmudin, eli heprealaisten raamatun selityskirjan väitetään maininneen, että oppiakseen oppija tarvitsee itselleen partnerin. Myös filosofi Quintilianin väitetään korostaneen vertaisoppimisen ja -opettamisen hyötyjä sekä myös toinen roomalainen filosofi Seneca käytti mantraa "Qui Docet Discet" - Kun opetat, opit kahdesti.

Muita tunnettuja yhteistoiminnallisuuden esi-isiä lie pedagogisista menetelmistään tuttu Johann Amos Comenius, joka uskoi opiskelijoiden hyötyvän toistensa opettamisesta. Yhteistoiminnallinen oppiminen oli muodissa yhdysvalloissa 1800-luvulta aina 1930-luvulle asti, jolloin silloinen koulutuslaitos alkoi korostaa yksilöiden välistä kilpailua ja 60-luvun lopussa yksilöopetusta alettiin käyttää pääasiallisena opetusmenetelmänä.

Nykyaikaisen yhteistoiminnallisuuden aika alkoi karkeasti 1980-luvulla ja sen merkittävimpinä alullepanijoina ja edistäjinä voidaan pitää David W. ja Roger T. Johnsonia.

Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteisiin ja tuntomerkkeihin kuuluu positiivinen riippuvuus, monialainen ja avoin vuorovaikutus, yhteistyötaitojen kehittäminen, vastuunotto omasta sekä muiden oppimisesta sekä ennenkaikkea arviointi sekä omasta, että ryhmän toiminnasta. Tavoitteena yhteistoiminnallisessa oppimisessä on, että kaikki oppijat oppivat yhtäläillä henkilökohtaisesta taitotasosta riippumatta. Myös elämässä yleensä

tarvittavat sosiaaliset taidot sekä yhteistyön oppiminen kuuluvat tavoitteisiin. Tavoitteena on luoda välitön oppimisympäristö, jossa opiskelijat voivat kehittää toinen toistaan opettaen ja tukien omaa oppimistaan sekä ennenkaikkea oppia elinikäiseen oppimiseen.

Nämä samat tuntomerkit ja tavoitteet toteutuvat myös yhteistoiminnallisissa yhtyeopinnoissa. Musiikillisten ja yhteissoitannollisten taitojen lisäksi oppijat oppivat myös em. generisiä taitoja, jos opetusta toteutetaan yhteistoiminnallisista lähtökohdista.

Uskon, että yhteistoiminnallisesti toimiva ryhmä voisi parhaimmillaan olla turvallinen ja kannustava, kaikki huomioonottava oppimisympäristö. Kaikki ryhmän jäsenet osallistuvat tasapuolisesti oppimisprosesseihin ja oman ja ryhmän toiminnan arviointia suoritetaan jäsennellysti läpi oppimisprosessin.

Yhteistoiminnallisen oppimisen piirteisiin kuuluu konstruktivismistakin tuttu oppimaan oppiminen. Oppijan päätavoite on kehittää itseään ja ymmärrystään niin, että hän voi valmistautua elinikäiseen oppimiseen kyseenalaistamalla ja peilaamalla omia kokemuksiaan vallitsevaan sosiaaliseen ympäristöön. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä piirteenomaista on tämän konstruktivistisen katsannon lisäksi se, että oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, joissa on erittäin vahvasti läsnä vuorovaikutuksellinen dialogi. (Hellström M., Johnson P., Leppilampi A., Sahlberg P. 2015, 15-19, 24-25; Brown university, verkkodokumentti.)

### 2.3 Dialogi oppimisessa ja opetuksessa

Dialogi eli vastavuoroinen ja tasavertainen keskustelu on kahden tai useamman henkilön välinen keskustelu, jossa jokainen keskustelija on tasa-arvoisessa asemassa. Dialogin periaatteisiin kuuluu, että keskustelijat ovat valmiita tarkistamaan omia keskustelussa ilmenneitä kantojaan dialogin myötä, jos argumentit vastakkaisesta mielipiteestä ovat tarpeeksi vakuuttavia. Dialogisessa oppimisessä kysymykset ja niiden monipuolinen pohtiminen on vastauksien löytämistä tärkeämpää.

Tasavertainen dialogi ei ole perinteisesti kuulunut suomalaiseen koulutuskulttuuriin, vaan auktoriteettien kunnioitus ja oppilaan näkeminen erehtyvänä ja tietämättömänä, passiivisena toimijana on johtanut opetuksen monologisuteen ja kehittävän dialogin puutteeseen.

Kuitenkin opetuksessa ja oppimisessa dialogi on erittäin hyvä työkalu, jossa voidaan hyödyntää kaikkien oppimistilaisuuteen osallistuvien tietoa. Yhtyeopetustilanteissa dialogisuudella voidaan saavuttaa laajempaa informaatiopohjaa ja myös hyödyntää kaikkien osaajien elämän aikana konstruoitunutta tietoa, sekä etsiä vaikkapa ratkaisuja sovitussellisissa tai yhteissoitannollisissa asioissa.

Dialogin onnistuminen vaatii osallistujilta uskallusta ilmaista itseään ja mielipiteitään sekä kykyä perustella väitteitään, mutta myös toisten huomioonottamista ja keskittymistä myös muiden puheenvuoroihin ja argumentointiin. (Tampereen Yliopisto 2002, verkkodokumentti.)

#### 2.4 Metropolian Oppijan polku -opetussuunnitelma

Metropolian Oppijan polku on vuonna 2014 käyttöön otettu yhteistoiminnallisen oppimisen sekä projektisuuntautuneen oppimisen periaatteisiin ja perusteisiin pohjautuva opetussuunnitelma. Siinä keskeisiä asioita ovat työelämälähtöisyys, tutkiva ja kehittävä oppiminen, elinikäinen oppiminen, monialaisuus sekä kansainvälisyys. Oppijan polun tarkoitus on myös kouluttaa opiskelijoille yrittäjämäistä asennetta, joka on jatkuvasti kasvava trendi työelämässä. (Metropolia AMK 2014, verkkodokumentti.)

#### 2.5 Formaali, nonformaali ja informaali oppiminen

Formaalilla oppimisella tarkoitetaan strukturoitua, yleensä tutkintoon tähtäävää suunnitelmallista oppimista jossakin yleisesti ja valtiotasolla hyväksytyssä oppilaitoksessa.

Nonformaali oppiminen on järjestelmällistä oppimista, mutta se ei tapahdu minkään tutkintonimikkeen alla vaan esimerkiksi vapaa-ajalla museoissa tai kirjastoissa. Yhtyeopetusyhteydessä pidän aktiivisesti harjoittelevaa, oppilaitosmaailman ulkopuolella muodostettua yhtyettä ja siinä syntyvää oppimista myös nonformaalina, sillä se on myös strukturoitua ja johdonmukaista, johonkin tiettyyn lopputulokseen tähtäävää oppimistyötä.

Informaali oppiminen on arjen työelämässä tai vapaa-ajalla tapahtuvaa satunnaista oppimista. Sille on tunnusomaista yllätyksellisyys ja oppiminen tilanteissa ja paikoissa, joita oppija ei välttämättä tunnista lähtökohtaisesti oppimisympäristöiksi.

(peda.net 2016, verkkodokumentti.)



## 2.6 Perinteinen yhtyeopetus ja omaehtoinen yhtye

Viitataan tässä työssäni useaan otteeseen perinteiseen yhtyeopetukseen, joten on lienee syytä avata käytettävää termiä. Esittelen myös ns. Omaehtoisen bändin käsitteen.

Perinteisellä yhtyeopetuksella tarkoitan tässä työssä yhtyeopetusta, joka ei sisällä laajamittaisia, suunniteltuja yhteistoiminnallisia piirteitä. Yhteistoiminnallisuutta esiintyy toki myös perinteisessä yhtyeopetuksessa. Kuitenkin perinteinen yhtyeopetus eroaa tämän työn luvussa viisi esitetyistä kehitysideoista siinä, ettei se tässä kontekstissa sisällä tietoista yhteistoiminnallisten metodien käyttöä, ainakaan niissä määrin, että koko yhtyeopetuksen kokonaisuutta ja rakennetta voitaisiin kutsua yhteistoiminnalliseksi.

Perinteisessä yhtyeopetuksessa pääpaino on opettajavetoisuudessa, ohjelmiston harjoittelussa sekä institutionaalisessa, formaalissa oppimisessa. Luvussa viisi esitellyt yhteistoiminnalliset ideat taas pyrkivät oppijavetoisuuteen, kokonaisvaltaisempaan hahmottamiseen sekä ammentamaan luomaan myös nonformaalia sekä informaalia oppimista.

Omaehtoisella yhtyeellä tarkoitan tässä opinnäytetyössä yhtyetoimintaa, jota ei ohjata yhtyeen ulkopuolelta oppilaitoksen tai jonkin muun instanssin puolesta, mutta joka on kuitenkin säännöllistä ja ammattimaista yhtyetoimintaa. Periaatteessa tähän kategoriaan lukeutuvat kaikki sellaiset harjoittelevat kokoonpanot, jotka eivät toimi oppilaitosympäristössä. Kuitenkin rajanveto esimerkiksi keikkailevan artistin taustayhtyeen tai vahvasti levy-yhtiön ohjauksessa olevan yhtyeen suhteen on hankala. Tämän takia määritelmä koskee tässä työssä pääasiallisesti yhtyeitä, joiden toiminnassa on yhteistoiminnallista ja/tai demokraattista päätöksentekoa koskien yhtyetyöskentelyä, kappaleiden säveltämistä, sovittamista, markkinointia ja ylipäänsä kaikkea, mitä yhtyetoiminta pitää sisälleen.

### 3 Omat kokemukseni yhtyesoittajana

Yhtyeopetus ja yhtyesoittaminen muodostavat musiikinopiskelussa yhden suurimmista ns. toiminnallisista kokonaisuuksista. Metropolia AMK:n Musiikin esittäjälinjan opetussuunnitelmaan 2016-2017 kuuluu yhtyeoppimiskokonaisuuksia sekä niihin suoraan liittyviä hahmotusaineita 90 opintopistettä. Näistä varsinaista yhtyeopetusta on vähintään 30 opintopistettä, jonka lisäksi on erilaisia yhdistelmäopintoja, jotka sisältävät yhtyesoittoa sekä valinnaisia yhtyesoittokokonaisuuksia. Tämän lisäksi opetussuunnitelmaan kuuluu 30 opintopistettä valinnaisia ja vapaavalintaisia opintoja, jotka voivat sisältää valinnaisia yhtyeopetuskokonaisuuksia. Näinollen voidaan todeta yhtyeopintojen muodostavan musiikin esittämisen suuntautumisvaihtoehdon koulutuksesta merkittävän osan. (Metropolia AMK, opinto-opas, verkkodokumentti.)

Omassa opetussuunnitelmassani (Pop/Jazz Musiikin koulutusohjelma, musiikkipedagogi 2013-2014) yhtyesoittoa on pakollisia opintoja 12 opintopistettä. Kuitenkin yhtyeopintoja on mahdollista ottaa myös vaihtoehtoihin opintoihin (10 opintopistettä) sekä vapaavalintaisiin opintoihin (10 opintopistettä). (Metropolia AMK, opinto-opas, verkkodokumentti.)

Omasta henkilökohtaisesta suoritusotteestani löysin yhtyeopintoja 31 opintopisteen verran. Lisäksi opintoihini kuuluu myös opetuksenseurantaa, josta osan olen suorittanut seuraamalla Metropolian ensemble<sup>7</sup> - tai workshop<sup>8</sup> -harjoituksia. Olen myös ollut seuraamassa valintakokeita keväällä 2014 sekä säestämässä rumpaleiden valintakokeita keväällä 2016.

Karkeasti yleistettynä kokemukseni ja havaintoni yhtyeopetuksesta eivät noudata juuriin yhteistoiminnallisen oppimisen metodeja tai periaatteita. Niitä ei varsinaisesti ja aktiivisesti kielletä taikka rajoiteta, mutta opettajien menetelmät ovat noudattaneet pääasiassa enemmän perinteisempiä opetustapoja, joissa varsinaista yhteistoiminnallista työskentelyä ei pyritä aktiivisesti tuottamaan. Tavallaan konstruktivismille ominaiselle oman tiedon rakentamiselle on tilaa, mutta varsinaisesti siihen ei juuri puututa. Bändikurssien opetus painottuu usein puhtaaseen kappaleiden tekniseen opetteluun ja läpisoittoon.

---

<sup>7</sup> Ensemble-opinnot tarkoittavat metropolian musiikintutkinnon yhtyeopintoja, jotka muodostuvat yhtyeharjoittelusta ja tähtäävät konsertin pitämiseen.

<sup>8</sup> Workshop-opinnot tarkoittavat yhtyeopintoja, joissa ei varsinaisesti valmisteta esiintymistä tai studioäänitettä.

En yritä väittää tai osoittaa tätä opetus- ja oppimismetodia objektiivisesti vääräksi saati kannattamattomaksi, mutta subjektiivisesti väitän, että tämänkaltaisissa menetelmissä opitaan eri asioita, kuin yhteistoiminnallisuuden perustuvissa menetelmissä. On toki otettava huomioon opiskelijoiden ja oppilaiden henkilökohtainen taso muusikkona ja soittajana. Esimerkiksi taiteen perusopetuksen tasolla yhtyeiden tavoite voi olla ainoastaan oppia soittamaan kappaleita yhtyeellä. Kuitenkin jos kappaleiden harjoittelu jää ainoaksi pedagogiseksi tavoitteeksi ja anniksi myös ammattikorkeakoulututkintoon tähtäävissä opinnoissa, käytetään yhteysoiton pedagogisesta potentiaalista hyödyksi ainoastaan murto-osa.

Bändiopinnoissa sekä valintakoetilanteiden seuraamisessa ja säestämisessä tekemieni havaintojen varjolla väitän esimerkiksi ammattikorkeakouluopiskelijoiden olevan oman instrumenttinsa hallinnassa sellaisella tasolla, ettei bändikursseja kannata käyttää ainoastaan yhteissoiton opiskeluun, mutta toisaalta sitä ei myöskään saa unohtaa kurssien sisältöä suunniteltaessa. Joka tapauksessa ammattikorkeakoulutasolla yhtyeopetukseen ja bändikursseihin olisi hyvä sisällyttää laajempaa musiikillista ja käytännöllistä opiskelua, sekä opiskelua, jossa opitaan oppimaan. Yhteissoiton hioutumisen kannalta olisi myös otollista, että yhtyeopintokurssit tai työpajat kestäisivät nykyisiä standardinomaisia lukukausiperiodeja pidempään tai vaihtoehtoisesti ne sisältäisivät työskentelyä enemmän kuin 90 minuuttia viikossa. En myöskään näe, että opettajan läsnäolo jokaisessa soitto sessiossa on välttämättömyys; opettajan poissaolo saattaisi jopa vapauttaa tunnelmaa ja yhdistää yhtyeen jäseniä.

Formaali oppilaitosympäristössä tapahtunut bändioppiminen ei teknisesti poikkea juuriakaan nonformaalista, omaehtoisesta bändityöskentelystä. Näitä kahta hyvin samankaltaista tilannetta kuitenkin erottaa se, kuinka tiukasti oppija sitoutuu bändissä tapahtuvaan prosessiin. Nonformaali, omaehtoinen, vaikkapa oman musiikin bändi, perustuu useimmiten täysin vapaaehtoisuuteen ilman, että siitä jaetaan opintopisteitä tai tutkinto-nimikettä. Kuitenkin väitän, että opiskelijat jättävät oppilaitoksen yhtyeopetuskurssin tunnin helpommin välistä kuin oman yhtyeensä harjoitukset. Toisaalta en myöskään usko, että tätä ilmiötä pystytään täysin poistamaan, mutta opiskelijan sitoutumista oppilaitoksen yhtyeeseen voidaan mielestäni kehittää osallistamalla opiskelijaa enemmän yhtyeopetuskokonaisuuden sisällön kehittämiseen ja tavoitteiden laatimiseen.

Omaehtoisessa bändissä tapahtuu myös yhteistoiminnalliselle oppimiselle tunnuksenomaista dialogia<sup>9</sup> ja reflektiota<sup>10</sup>. Soittajat analysoivat omaa ja toistensa soittoa tehden sovituksia ja säveltäen uutta musiikkia. Erityisesti itse koin omaehtoisissa bändeissä parhaaksi edistäjäksi juuri dialogin ja omien treeniäänitteiden kuuntelemisen yhteen kesken ja ideoiden jakamisen. Ikävä kyllä en koe, että tämänkaltainen dialogi ja reflektointi olisi kiinteä, strukturoitu osa oppilaitosten yhtyeopetusta ja jos jossain onkin, en ole siihen omista opinnoissani ainakaan riittävässä määrin törmännyt. Joka tapauksessa tämänkaltaisen reflektoinnin ja jutustelun lisääminen voisi vaikuttaa oppimiskokemuksiin yhteissä positiivisesti.

Oman henkilökohtaisen kokemukseni mukaan palaute ei loista opetuksessa täysin pois-aolollaan, mutta se keskittyy pääasiassa kurssien loppuarviointiin. Vaikka palaute onkin erittäin tärkeä osa oppimisprosessia, on palautteen antaminen vasta loppuarvioinnissa mielestäni hieman kyseenalaista. Onko meidän hyötyä antaa palautetta vasta kurssin loppukokeesta, jos palautetta ja dialogia ei ole käyty jatkuvasti kurssin aikana? Onko opiskelijalla ollut mahdollisuus vastata palautteessa esitettyihin kehityskohteisiin jo kurssin aikana, jos palautetta annetaan vasta kurssin jo käytännössä päätyttyä? Useimmiten palautetilanteet ovat jännittäviä ja stressaavia. Tätä latausta voitaisiin poistaa tekemällä palautteesta ja reflektoinnista kiinteä ja arkipäiväinen osa opetusta. Jatkuvilla palautekeskusteluilla voitaisiin myös muuttaa loppupalautetta koskemaan enemmän oppimisprosessia ja sitä, onko oppija reagoinut kurssin aikana annettuihin kehitysehdotuksiin.

Opettajistani suurimpia pedagogisia innoittajiani yhtyeopetuksessa on ehdottomasti ollut Matti Laukkanen, jonka Jazz-kurssilla käyttämämme sovituksellinen työskentelytapa toimii jonkinlaisena lähdeaineistona luvussa 5.1. esittelemälleni sovitukselliselle yhtyeopetuskokonaisuudelle.

Laukkasen kurssille valikoitiin erilaisia jazzstandardi-tyyppisiä kappaleita. Pääpiirteisään kappaleet opeteltiin ensin vähintään auttavasti alkuperäisen version mukaan, keskityttiin vaikeimpien musiikillisten ilmiöiden hahmottamiseen ja sen jälkeen tehtiin kappaleista uusia sovituksia. Yleisin ja nopein ratkaisu oli ottaa jonkun aivan toisen kappaleen tyyli ja sovittaa käsiteltävä kappale sen raameihin. Yleensä teknisinä apuvälineinä

---

<sup>9</sup> Dialogi tarkoittaa tasaveroista ja vastavuoroista keskustelua (Tampereen Yliopisto, 2002, verkkodokumentti.)

<sup>10</sup> Reflektointi eli reflektio on oppijan prosessi, jossa hän tarkastelee aktiivisesti oppimiskokemuksiaan ja vertailee niitä aikaisempaan osaamiseensa ja tietoonsa muodostaen uusia näkökulmia (Tampereen Yliopisto 2002, verkkodokumentti.)

käytettiin reharmonisointia<sup>11</sup> ja mahdollisia tahtilajien muokkauksia, jotta uudesta ”sovituksesta” saatiin ehyt ja kokonainen. Yhtyeen jäsenet vastasivat itse materiaalin tuomisesta paikalle, sen sovittamisesta ja myös dialoginen vertaispalaute oli tunneilla läsnä, joskaan myöskään tällä kurssilla - sen erinomaisuudesta huolimatta - siihen ei mielestäni riittävästi panostettu.

Perinteiseen yhtyeopetukseen verrattuna kyseinen kurssi oli itselleni ensimmäinen kerta, kun tunsin käyttäväni koulun tarjoamaan opetukseen yhtä paljon omaa aikaa, kuin koulun ulkopuolisiin bändiprojekteihin. Uskon tämän johtuneen pääosin kahdesta asiasta: kurssi tarjosi pääpiirteissään hyvin erilaisen oppimiskokemuksen, kuin muut siihen asti käymäni yhtyeopinnot. Toiseksi, kurssilla käsiteltiin paljon materiaalia, jota sovitettiin yhdessä yhtyeen kanssa ja toki myös erikseen. Kappaleista ”luotiin uusia”, jonka myötä niihin syntyi vahvempi tunneside ja kokemus oman itsensä toteuttamisesta, vaikka kappaleista suurin osa oli vain uudelleensovitettuja, tunnettuja jazzstandardeja. Kurssilla myös harjoittelimme kahdesti viikossa niin, että viikon toisessa sessiossa opettaja ei ollut läsnä. Tällä tavoin kehitystä tapahtui myös opettajan poissaollessa ja kappaleisiin kehittyi ideoita myös luonnostaan, tuoden kurssin lähemmäksi nonformaalia oppimiskokemusta.

Perinteinen yhtyeopetus on monella tapaa vahva ja tukeva pohja yhtyeoppimisen kehittämiseksi sekä yhdessä musisoimiseksi. Sen pääperiaatteet ja menetelmät ovat keskimääräisesti hyviä, mutta taiteellinen anti ja yhdessäoppimisen tunne on useimmiten jäänyt hieman vajavaiseksi verrattuna vaikkapa Laukkasen sovituspainotteiseen kurssiin. En myöskään ole kokenut, että perinteinen yhtyeopetus valmistaisi opiskelijoita työelämään, jossa työskentely kattaa huomattavasti laajempia kokonaisuuksia jo sosiaalisista taidoista lähtien.

Yhtyeopetuksen eri metodeja ja tyylejä vertailllessani tein myös havainnon: Jyväskylässä pidetty bändiopetus oli luonteeltaan jonkin verran vapaampaa ja suuripiirteisempää kuin Metropoliassa järjestetty bändiopetus. Karkeasti yleistettynä huomasiin tällä olevan seuraavanlainen vaikutus: avoimemmassa ja vapaamuotoisemmassa opetuksessa opiskelijoista tulee luovempia ja lopputuloksesta taiteellisesti rikkaampi, kansankielellä enemmän ”oman näköinen”, kun taas Metropolian tavallaan tiukempi linja tuottaa virheettömämpiä ja ehyempiä kokonaisuuksia. En koe kuitenkaan kummankaan työskent-

---

<sup>11</sup> Reharmonisointi tarkoittaa kappaleen soitujen muokkaamista alkuperäisestä (Levine 1995, s. 259.)

telytävän olevan selkeästi toistaan parempi, mutta molemmilla tavoilla olisi ehkä opittavaa toisiltaan. Yhteistä näille molemmille oppilaitoksille oli kuitenkin se, ettei kumpaakaan yhtyeopetuskursseilla käytetty hyödyksi järjestelmällistä ja jatkuvaa dialogia. Dialogia toki syntyi, mutta sen potentiaali oppimista edistävänä tekijänä jäi suurelta osin käyttämättä.

### 3.1 CAB-projekti keväällä 2017

Osallistuin eurooppalaiseen CAB<sup>12</sup> - projektiin Tanskan Aalborgissa Huhtikuussa 2017. Projekti oli noin viikon mittainen, eräänlainen sävellyisleiri, jolle osallistui opiskelijoita viidestä eri korkeakoulusta Euroopasta. Viikon mittaisen projektin aikana osallistujista muodostettiin yhtyeitä, joiden kokoonpanoja projektin opettajat olivat suunnitelleet alustavasti. Kuitenkaan kokoonpanoja ei ollut päätetty viimeiseen muotoonsa, vaan niiden välillä saattoi tapahtua muutoksia projektin aikana. Projektin aikataulutus oli laadittu melko löyhäksi ja joustavaksi, sekä jätetty yhtyeharjoittelulle tarpeeksi tilaa.

Projektin tarkoitus ja tavoite oli saada opiskelijat toimimaan yhdessä ja säveltämään sekä toteuttamaan uutta musiikkia. Kurssin rakenne oli erittäin joustava, jotta projekti etenisi pääasiallisesti opiskelijoiden ehdoilla ja heidän toivomuksiansa mukaisesti. Viikon aikana seitsemän kokoonpanoa teki yhteensä n. 15 musiikkikappaletta, joista kymmenen esitettiin tunnin mittaisessa konsertissa Aalborgin Musiikkikorkeakoulun RAMA-Festivaleilla.

Projekti edusti pääpiirteissään yhteistoiminnallisen oppimisen perusajatusta. Opiskelijat käytännössä saivat tehdä ”mitä haluavat” ja opetushenkilökunta toimi oikeastaan pääasiassa neuvonantajina ja apukäsinä, jos opiskelijayhtyeet ajautuivat jonkinlaisiin umpikujiin tai eivät osanneet tehdä päätöksiä, mihin suuntaan sävellettävä musiikki etenisi. Opettajien rooli oli kuitenkin erittäin merkittävä päivien aikataulujen suunnittelussa sekä mahdollisessa opiskelijayhtyeiden auttamisessa, vaikka varsinaista opiskelija-opettajakontaktia ei ollutkaan ehkä siinä määrin, mitä esimerkiksi omissa musiikkiopinnoissani on muuten ollut.

CAB-projektin tiimoilta koin itse kehittyneeni säveltäjänä yhdessä viikossa huimasti lähinnä siksi, että viikon aikana säveltämistä käsiteltiin huomattavan kevyenä ja yksinker-

---

<sup>12</sup> CAB -lyhenne tulee sanoista Composing Arranging & Bandleading.

taisena asiana. Havaittiin myös suurimmaksi kipupisteeksi sekä itsessäni että kansaopiskelijoissa kritiikin omaa tekemistä kohtaan. Kun itsekritiisyyden sysäsi sivuun ja kohteli tekemistään enemmän prosessina ja harjoituksena, parani työskentely selvästi sekä henkilökohtaisesti että yhtyeen kanssa toimiessa. Erittäin suurta osaa näytteli myös opettajien positiivinen ja kannustava asenne uuden kokeilemista kohtaan.

Erittäin mielenkiintoista oli nähdä ja kuulla kaikkien yhtyeiden esiintymistä sekä kuulla, miten erilaisia kappaleita yhtyeet olivat synnyttäneet. Kaikenkaikkiaan projekti oli mielestäni menestys ja osoitti hienosti, miten opiskelijat voivat saada aikaan hienoja kokonaisuuksia keskenään tekemällä, kuitenkin opettajien tukea ja ammattitaitoista ohjausta unohtamatta. Tämä kokemus puolsi myös yhteistoiminnallisuuden toimivuutta yhtyeopetuksessa.

#### **4 Yhtyesoiton suunnitteluprojektin tulokset**

*”Hyvään kehittämisprosessiin kuuluu, että juuri mitään ei anneta valmiina vaan kaikki luodaan yhdessä”*

*Asko Leppilampi 2015*

Suunnitteluprojektini tulokset pohjautuvat henkilökohtaiseen innovointiin ja aikaisempiin hyviin kokemuksiin yhteistoiminnalliseen oppimiseen perustuneista bändiopetustilanteista. Tässä luvussa esitetyt tulokset ja niihin liittyvä ajatustyö on muotoiltu yhteen muotoon. Ne ovat mahdollisuuksien mukaan laajennettavissa ja siirrettävissä myös erilaisiin oppimisympäristöihin, mutta tässä tapauksessa ja opinnäytetyön aiheen huomioonottaen ne esitellään pääasiassa pienyhtyekokoonpanoille tarkoitettussa oppimisympäristössä.

Tuloksiin on myös vaikuttanut tarve pohtia mahdollisia uusia metodeja konstruktivistisen oppimiskäsityksen valossa aina laajentaen kohti yhteistoiminnallista oppimista ja huomioiden sekä mukailien myös Metropolian Oppijan polun pedagogisia linjauksia. Kuten hyvään konstruktivismiin kuuluu ei näitäkään tuloksia voida pitää objektiivisena totuutena, vaan niitä tulee tarkastella kunkin oman henkilökohtaisen näkemyksensä kautta.

#### 4.1 Sovituksellinen lähtökohta yhtyeopetuksessa

Sovituksellisen lähtökohdan musiikillinen päätavoite on tuottaa korkealaatuista musiikkia, joka on tekijöidensä ja sovittajiensa näköistä. Tässä sovituslähtökohdassa opiskelijat valitsevat alkuperäismateriaalin kurssin soitannolliseksi sisällöksi itse. Käytäntöjä tällaiselle valinnalle on monia ja kurssin tavoitteista ja toiveista voidaan puhua esimerkiksi yhtyeopintokokonaisuuden ensimmäisessä tapaamisessa. Halutessaan yhtyeopiskelijat voivat valita kaikki kappaleet jopa samalta artistilta, tyylilajin mukaan tai sekalaisesta. Opiskelijat pohtivat yhdessä kappaleiden valintaa. Kappaleiden keskeinen sisältö ja tunnistettavat piirteet analysoidaan ryhmän kesken dialogin avulla; mikä tekee tästä kappaleesta tunnistettavan? Mikä erottaa kappaleen muista saman tyylilajin kappaleista? Kuinka pitkälle kappaletta voidaan sovittaa, että se on edelleen tunnistettavissa, vai halutaanko kappale häivyttää kokonaan vanhasta kontekstistaan ja sovittaa se täysin erilaiseksi niin, ettei yleisökään tunnista sitä?

Kappaleita voidaan soittaa alkuperäissovituksina, mutta originaaliversioiden opetteluun ei kannata käyttää kurssista liian paljon aikaa. Yksinkertaisten kappaleiden käyttäminen tässä tarkoituksessa voi palvella sovituslaskentaa paremmin kuin alkujaan äärimmäisen monimutkaisten kappaleiden, sillä niiden kanssa päästään ns. originaalivaiheesta sovitusvaiheeseen huomattavasti nopeammin, kun aikaa ei kulu monimutkaisen kappaleen hahmottamiseen. Toinen vaihtoehto on siirtyä suoraan sovitukseen ja jättää originaalikappale elämään omaa elämäänsä, joskin tässä vaihtoehdossa yhteisesti tehty pohdinta kappaleen tunnistettavuudesta ja siitä, mitä alkuperäisiä ideoita, teemoja tai aiheita sovitus pitää sisältää korostuu. Kappaleiden vaikeustason ei tarvitse olla riippuvainen alkuperäisteoksesta; hankala ja monimutkainen kappale voidaan yksinkertaistaa tai yksinkertaisesta kappaleesta voidaan yhtyeen jäsenistön näin halutessa tehdä hyvin vaativa kokonaisuus. Lähtökohtana kuitenkin on, että opiskelijat itse päättävät suuntaviivat kappaleissa. Opettajan tarkoitus on olla enemmän laadunvalvoja, innovoija sekä esittää kysymyksiä sekä ohjailta opiskelijoita ns. jännän äärelle; hän toimii ikäänkuin kättilönä musiikin synnytyksessä.

Kun originaaliversio on perattu ja analysoitu, siirrytään sovitusvaiheeseen. Sovitusvaiheessa voidaan tehdä erilaisia ratkaisuja: perinteisempi ratkaisu olisi jakaa kappaleet soittajien kesken ja antaa jokaisen tehdä omannäköinen sovitus. Tämä malli ei kuitenkaan korosta yhteistoiminnallista oppimista ja myös dialogisuus loistaa poissaolollaan.



Tämänkaltainen kappaleiden sovittaminen on yleistä jo ennestään, mutta kuten todettu, se ei menetelmänä luo niin laajoja mahdollisuuksia opiskelijoiden väliselle yhteistyölle.

Toisaalta tätä jo tuttua systeemiä voidaan myös laajentaa niin, että opiskelijat tekevät vaikkapa samasta kappaleesta kukin oman sovituksensa ja tunnilla soitetaan sekä analysoidaan kaikki sovitukset läpi sekä pohditaan, mikä tekee niistä erilaisia, samanlaisia, subjektiivisesti parempia tai huonompia ja miksi?

Kyseinen metodi vie kappaletta kohti huomattavasti enemmän aikaa, eikä välttämättä sovellu esitykseen tähtävän yhtyeopetuksen osaksi. Oppimisen näkökulmasta metodi voisi kuitenkin olla hyvä. Tunnettu Jazzpianisti Bill Evans on vastannut aikanaan kysymykseen ”Kuinka paljon harjoittelet?” toteamalla ”Mahdollisimman vähän.” Sen sijaan, että Evans olisi tarkoittanut ajallisesti, hän tarkoitti materiaalin määrää. Evansilla oli tapana käydä läpi harjoittelemansa kappaleet todella perinpohjaisesti. Samalla hän oppi soveltamaan näissä kappaleissa oppimiaan asioita muihin, samankaltaisella sointuproggressiolla toteutettujen kappaleiden sisältöihin ja sooloihin. (Werner 1996.)

Suosittelava ratkaisu olisi pohtia kappaleen sovitusta ensin yhdessä keskustellen. Mitä originaalikappaleesta halutaan säilyttää? Jos kappaleessa on tunnistettavia melodioita, miten ne orkestroidaan yhtyeelle, voiko melodia olla tunnistettava myös vaikka sitä varioitaisiin rytmin ja jopa sävelten osalta? Opiskelijoilla on usein käytössään yksilölliset, toisistaan eroavat työkalut rytmin ja melodian analysointiin ja muokkaamiseen. Yhteisellä keskustelulla sovituksesta tapahtuu myös vertaisoppimista sekä vertaispalautetta, jotka kuuluvat myös yhteistoiminnallisen oppimisen pedagogisiin periaatteisiin. Yhteinen sovittaminen myös luo kappaleisiin vahvemman siteen, kun jokainen saa antaa oman panoksensa jokaiseen kappaleeseen. Mahdolliset ristiriitaiset ajatukset sovitellaan dialogin avulla, jolloin opiskelijat oppivat myös työelämässä kaivattuja kriisinhallintataitoja.

Analysoinnin ja sovituskustelun jälkeen voidaan siirtyä niin sanottujen ”raamien” luomiseen. Halutaanko kappaleen tyyli vaihtaa vaikkapa joksikin geneeriseksi tyyppiesimerkiksi? Tyylin vaihtoksella luodaan kappaleeseen heti erilainen tunnelma; jos esimerkiksi nopeahko rock-kappale siirretäänkin hitaaksi bossa novaksi päästään taatusti aivan erilaiseen tunnelmaan ja tulkintaan kuin alkuperäisversiossa. Samoin uusia, elektronisesti tuotettuja kappaleita voidaan sovittaa hyvinkin akustisesti, jolloin näkökulma kappaleeseen muuttuu erittäin selkeästi tai toisinpäin, tehdä ikäänkuin remixejä vanhoista klassikkokappaleista. Tyyli vaihtamisen yhteydessä tulee myös miettiä sovituksen

lopullista harmonisointia. Voisiko kappaleen soinnutuksen vaihtaa tyylijalille ominaisempaan harmoniaan kuitenkin tunnistettavien elementtien (laulumelodia) kärsimättä tai häiriintymättä? Tuleeko kappaleen tulkinnasta erilainen, jos soinnusto otetaan aivan erityyppisistä lähtökohdista ja siirretään vaikkapa funk-tyylinen sävellys polskan tai marsurkan rytmikkaan?

Sovittaminen oppimisen välineenä luo myös pakostakin reflektiota. Toimiiko tämä idea? Tuoko se kappaleeseen jonkin uuden tulokulman tehden siitä merkittävän alkuperäistekoksen rinnalla? Se myös kehittää sovittajansa yleistä hahmotusta musiikista; miten reharmonisointi vaikuttaa vaikkapa siihen, miltä laulumelodia kuulostaa?

Yksi omakohtaisesti erittäin hyväksi havaittu sovitusmetodi on ottaa jokin kappale pohjaksi ja valita sille toisen olemassaolevan kappaleen sovitus. Tämä tapa on tullut esille työn luvussa neljä. Ideana on ikäänkuin synnyttää uusi kappale kahdesta jo olemassaolevasta teoksesta. Tämän tavan ehdoton etu on prosessin nopeus, joskin jokatapauksessa yhtyeen tulee käydä keskustelu kappaleen sisällöstä ja siitä, mitä uudesta ”sovitusaihiosta” siirretään suoraan sovitukseen ja mitä vanhasta kappaleesta jätetään. Varsinaisesti prosessin nopeutta ei voida pitää oppimisen kannalta objektiivisesti positiivisena asiana, mutta esimerkiksi tilanteissa, jossa kappaleen työstämiseen ei löydy ideoita saadaan prosessin alkua nopeutettua sen verran, että päästään työstämään itse ajatus-työtä kappaleiden suhteen.

Alkuperäisen kappaleen sijoittaminen toisen kappaleen tyyliin toimii myös ikäänkuin nopeana referenssimateriaalina. Referenssejä käytetään myös studiotyöskentelyssä, joten niiden käyttö sovittamisessa myös bändikursseilla on erittäin perusteltua. Referenssien avulla voidaan selkeästi osoittaa, minkä tyylistä äänimaailmaa ja vaikkapa rytmikkaa sovitettun kappaleen halutaan edustavan. Laajasta referenssimateriaalin käytöstä huolimatta studioissa äänitetyt kappaleet kuitenkin usein kuulostavat omilta, erillisiltä teoksiltaan eivätkä niinkään plagiaateilta tai rip offeilta.

Työelämälähtöisesti ajatellen sovittaminen on oppimismetodinä erittäin ajankohtainen ja nykyaikainen. Esimerkiksi huippusuosittu ”Vain elämää”<sup>13</sup> - televisioformaatti perustuu musiikilliselta anniltaan pelkästään uudelleensovitettuun materiaaliin. Myös monet muut television suuret musiikkiproduktiot aina ”Tähdet tähdet”- formaatista Linnanjuhlien tans-

---

<sup>13</sup> ”Vain elämää” on televisiokanava nelosen ohjelmaformaatti, jossa eri artistit esittävät joka jaksossa erilaisia sovituksia kunkin musiikkiteoksista.

sijaisiin sisältävät sovitettua musiikkia. Arvioisin sovittamisen olevan olennainen osa jokaisen ammattimuusikon työkalupakissa.

Vaikka monet isojen produktioiden sovituksista ovat Suomessa yhden sovittajan kynästä, voi yhteistoiminnallisesti sovittamalla kehittää myös yksilöllisiä sovitustaitoja. Yhteistyössä tehdyn sovituksen kaikki keinot ovat jokaisen sovitukseen osallistuneen käytössä, jolloin opiskelijat voivat myös opettaa toinen toisiaan. Tämän ansiosta esimerkiksi soiton- ja laulunopettajaksi opiskelevat pystyvät samalla kehittämään omaa opetustaan bändisoiton osalta avoimessa ja epäonnistumisia pelkäämättömässä ympäristössä.

Elektronisen musiikin puolella ns. yhteistoiminnallista sovittamista (tai ehkä tarkemmalta termiltään tuottamista) sekä säveltämistä käytetään erittäin paljon. Esimerkiksi The Weeknd nimisen artistin hittikappaletta ”Can’t feel my face” on ollut kirjoittamassa viisi eri henkilöä (Warner/Chappell, verkkodokumentti, 2015), joista kaksi on toiminut myös kappaleen tuottajana. Sovittamisen ja uuden kappaleen kirjoittamisen välillä on oikeastaan vain kaksi eroavaisuutta: uudessa kappaleessa on aiemmin julkaisemattomat sanat ja mahdollisesti uusi melodia. Harmoniaa voidaan pitää myös osana uuden, ennalta julkaisemattoman kappaleen syntyä, mutta harmonista lähestymistapaa voidaan muokata vielä radikaalisti soitusvaiheessa. Voinen siis hyvillä mielin väittää, että sovittaminen kehittää myös kappaleiden kirjoitustaitoa melodisesti sekä harmonisesti. Tämänhetkinen kenttä, jonne musiikin ammattilaiset valmistuvat vaatii osajiltaan huomattavan monialaisia taitoja, joista mm. sovittaminen ja uusiin tilanteisiin mukautuminen ovat varmasti jatkuvasti läsnä esim. elektronisia studiotuotantoja live-esiintymisiin tuodessa.

#### 4.1.1 Sovittamisesta säveltämiseksi

Sovituksellista bändiopetuskokonaisuutta voidaan jatkokehittää helpohkosti myös sävellykselliseen suuntaan. Tällöin toimintatavat olisivat muuten identtiset, kuin sovittaessa, mutta sovittamisen sijaan oppijat säveltäisivät uutta musiikkia. Toteustapoja tällaiselle säveltämiselle voisi olla erilaisia.

Yksi vaihtoehto olisi muokata edellisessä luvussa mainittua kappaleiden yhdistelytapaa niin, että valittaisiin vain yksi referenssikappale. Käytännön esimerkkinä kappaleesta voitaisiin ottaa vaikkapa rytmiset elementit, joiden päälle sävelletään uusi harmonia ja melodia. Vaihtoehtoisesti voitaisiin myös valita vaikkapa olemassaoleva harmonia ja muuttaa tahtilajeja tai kappaleen rytmikkaa. Tällaisessa työskentelytavassa oppijoilla olisi

mahdollisuus saada myös hyviä eväitä omaan sävellystyöhön. Samalla erilaisten rytmisten, melodisten ja harmonisten elementtien hallintaa voitaisiin kehittää luovalla tavalla.

Jazz-musiikissa on satoja nk. standardikappaleita, joita eri artistit ovat levyttäneet ja soittaneet useita vuosikymmeniä. Standardikappaleiden harmoniat tarjoaisivat esimerkiksi jazz-musiikista kiinnostuneille hyvän pohjan opetella säveltämään teemoja. Esimerkiksi ”I Got Rhythm” -kappaleen sointukiertoa kutsutaan yleisesti rytmikierroksi ja mm. Charlie Parker on säveltänyt kyseisen kierron päälle uusia teemoja käyttäen lähes tismalleen samaa harmoniaa, kuin alkuperäiskappaleessa. Samaa työskentelytapaa voitaisiin käyttää myös pedagogisesti osana yhtyeopintoja.

Säveltämiseen keskittyvässä yhtyeopintokokonaisuudessa myös kynnys säveltää omaa musiikkia mahdollisesti madaltuisi, kun säveltämisen tueksi asetettaisiin jo olemassa olevia rakennuspalikoita. Vaikka kukin toisi kappaleeseen jotain itse säveltämäänsä, säveltämistä ja sävellystä kohdeltaisiin ja arvioitaisiin etenkin alkuun lähtökohtaisesti oppimisprosessina, eikä niinkään taiteelliselta kannalta. Pidemmälle edetessään tällaisessa opetuksessa voitaisiin myös tähdätä esimerkiksi taiteellisen kokonaisuuden luomiseen, jos puitteet sen sallivat ja osallistujat myös yhteisesti näin haluavat.

Opetuksen fokus kannattaisi pitää etenkin aluksi säveltämistekniikoissa. Opettajan rooli olisi ennenkaikkea tarjota erilaisia sävellysprosessia helpottavia työkaluja. Yhtenä näistä voisi olla esimerkiksi harmonian rajaaminen vaikkapa kolmeen sointuun tai muun sävelkielellisen tai rytmisen ilmaisun rajoittaminen, jotta työskentely saadaan käyntiin. Tärkeää on myös, ettei varsinkaan aluksi liialle itsekriittisyydelle jää aikaa. Myös tässä tilanteessa sävellystyön kohtelemisen prosessina valmiin taideteoksen sijaan edesauttaa käytännön sävellystaitojen kehittämistä. Tärkeintä tällaisessa säveltämisessä on oppimisprosessi ja sen pohtiminen sekä oppijan oman henkilökohtaisen musiikillisen ymmärryksen kehittäminen uuden luomisen kautta.

#### 4.2 Vuosikurssibändi - 360° yhtyeoppimiskokonaisuus

Vuosikurssibändi on kokonaisvaltainen oppimiskokonaisuus, jonka sisältö ulottuu tavanomaista bändiopetusta ja -opiskelua laajemmalle alueelle. Sen pääasiallisena tavoitteena on luoda pidempiaikaisia ja aiempaa laajempia yhtyeopintoja. Kurssi kestää mielel-

lään koko lukuvuoden ja siihen nivotaan bändiopintojen lisäksi mm. sovituspintoja, yrittäjäys ja markkinointi- opintoja sekä studio- ja mediaopintoja.

Vuosikurssibändi kootaan pienyhtyekokoonpanon kokoiseksi (n. 4-6 jäsentä mutta käsite on liukuva). Bändikurssille järjestäytymisessä opiskelijoilla on tärkeä rooli: he muodostavat itse yhtyeensä. Esimerkiksi Metropolia ammattikorkeakoulussa on käytetty osana orientaatiota ns. ryhmäytymisjameja, joissa on samalla muodostettu ensimmäisen vuoden yhtyeopintojen yhtyeet. Samankaltaista ryhmäytymistä voidaan käyttää myös vuosikurssiyhtyeitä rakentaessa, jotta mahdollisesti samantyyllisen bändin muodostamisesta kiinnostuneet henkilöt voivat yhdistää voimansa.

Toisaalta oppimiskokemuksena myös sattumanvarainen järjestely voisi olla toimiva ratkaisu, mutta työskentelyn sujuvuuden kannalta etenkin yhtyekurssin alussa voi olla mielekkäämpää, että samankaltaisella visiolla bändikurssille tulleet voivat muodostaa bändit lähtökohtaisesti samanhenkisten soittajien kanssa. Tällaisten valmiiden porukoiden koostamisen ongelmakohtia ovat mahdolliset jo olemassa olevat kaveriporukat tai ryhmät, jotka ehkä uudessa tilanteessa hakeutuvat turvalliseen vaihtoehtoon, jolloin ryhmäytyminen kaikkien opiskelijoiden kesken saattaa hankaloitua osan ihmisistä jäädessä ryhmien ulkopuolelle. Osaltaan nämä riskitekijät puhuisivat myös sattumanvaraisemman valinnan puolesta. Joka tapauksessa tärkeää on, että yhtyeet muodostetaan, syntyivätpä ne opiskelijalähtöisesti tai opettajan johdolla.

Tämän bändin tarkoituksena on rakentaa kurssin aikana esitettävä ohjelmisto. Yhteistoiminnallisuuden nimissä ohjelmistoa ei rajata millään lailla sisällöllisesti etukäteen, mutta sen tulee olla laadukas kokonaisuus ja sille täytyy olla jonkinlaiset opiskelijalähtöiset perustelut. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kurssin erilaisia suoritustapoja on lukematon määrä, joskin kurssin raamit ovat kaikille samat ja lopputulosta arvioidaan sekä teknisesti, että taiteellisesti. Suoritustapoja voisi olla esimerkiksi seuraavanlaiset eritavat.

**Bilebändi:** Yhtye kerää ohjelmiston, harjoittelee ja sovittaa sen yhtyeen kokoonpanolle sopivaksi. Bändi tekee markkinointisuunnitelman, toteuttaa sen, sekä äänittää ja kuvaa bändille promomateriaalia, mahdollisuuksien mukaan yhdessä media-alan opiskelijoiden kanssa. Bändi myy ja toteuttaa keikan, joka arvioidaan yhdessä muiden oppimiskokonaisuuteen kuuluvien tehtävien kanssa.

**Oman musiikin yhtye:** Bändi säveltää, sanoittaa ja sovittaa originaalituotantoa, tekee esituotannon, tuottaa, äänittää, mikkaa ja masteroi (mahdollisesti muiden opiskelijoiden avustuksella) kappaleita, tekee markkinointisuunnitelman ja toteuttaa sen sekä näin halutessaan huolehtii tuotannon jakamisesta suoratoistopalveluissa kuten Soundcloud ja Spotify. Yhtye sopii esiintymisen ja esittää originaalituotantoaan sekä toteuttaa tarvittaessa vaadittavat sovitukset studioversiosta live-esiintymiseen.

Nämä kaksi vaihtoehtoista suoritustapaa eivät välttämättä olisi ainoat tavat suorittaa vuosikurssibändiä. Olennaiseksi seikaksi määrittäyty kuitenkin se, että bändikurssin toteutus on vahvasti opiskelijalähtöistä, mutta jatkuvalla arvioivalla dialogilla on riittävästi tilaa. Opettajan tehtävä on olla enemmänkin mentori tai valmentaja ja tarkkailla projektin etenemistä sekä tarjota mahdollisesti turvaa ja vastauksia kysymyksiin sekä toimia myös jonkinlaisena sensorina sen suhteen, että kurssin keskeiset, yhteisesti määritetyt sisällöt tulee täytetyksi.

Tavoitteena on, että bändi harjoittelee ja tapaa säännöllisesti suorittaen tehtäviä aikataulun mukaan ja saa niistä ajantasaisia arvioita ennen varsinaisten tulosten, kuten esimerkiksi markkinointisuunnitelman julkaisua ja täytäntöönpanoa. Yritystermeillä voidaan puhua myös sparraamisesta, ideoiden pallottelusta edestakaisin ja niiden hiomisesta yhdessä.

Muiden, erityisesti markkinointiin ja yritystoimintaan liittyvien opintojen yhdistäminen tämänkaltaiseen laajempaan bändikurssiin antaisi opinnoille suoran kosketuspinnan tosielämään. Markkinointisuunnitelman, lehdistötiedotteen tai muun markkinointimateriaalin tekeminen myös helpottuu, kun opiskelijan ei tarvitse itse keksiä lennosta, minkälaiselle kokoonpanolle materiaalia rakennetaan. Samalla tällaisen yhtyekokonaisuuden toteuttaminen kehittää yhteistoiminnallisuudessa sekä Metropolia AMK:n oppijan polun periaatteissakin mainittua yrittäjämäistä asennetta. Erilliset, luento- tai seminaarimuotoiset kurssit pääsevät lähemmäksi käytäntöä, kun opiskelijoilla on mahdollisuus yhdistää koulutuksen tarjoama tietotaito lähes suoraan työelämään vastaavaan ympäristöön.

Myös hahmotuksellisten yhtyesovituskurssien yhdistäminen jo olemassa olevaan bändikontekstiin tarjoaa läheisen yhteyden sovituksellisten asioiden hahmottamiselle, kun sovitukset yhdistyvät suoraan osaksi laajempaa opiskelukokonaisuutta. Tämän kaltainen vuosikurssibändi tarjoaisi myös hyvät mahdollisuudet kehittää yhteissovittajuutta koko bändin tai ainakin useamman kuin yhden ihmisen kesken. Co-writing, eli useamman

henkilön suorittama yhden kappaleen kirjoittaminen on yleinen työskentelytapa maailmanlaajuisesti, eikä ole lainkaan ihmeellistä, että yhden teoksen kirjoittamiseen on saatanut osallistua useita eri säveltäjiä ja sanoittajia. Sovitusvastuun jakaminen bändin jäsenten kesken antaa mahdollisuuden oppia myös työskentelemään sovituksellisissa asioissa yhdessä, eikä se ainoastaan painota yksilöpanosta sävellys- ja sovitystyössä.

Nykyisin yhä harvempi äänite tehdään isoissa kaupallisissa studioissa ja äänitystuotanto siirtyy yhä useammin omakustannestudioihin tai ihmisten henkilökohtaisiin työskentelyympäristöihin. Nykyinen teknologia mahdollistaa esimerkiksi demotasaisen äänitteen tekemisin treenikämpällä. Näiden laitteiden yleistyessä ei ole taloudellisesti kannattavaa lähteä tekemään demoäänitystä kaupallisessa studiossa, vaan äänittää demo omatoimisesti. Tämän vuoksi myös musiikkiteknologian opintojen liittäminen vuosikurssibändin tyyliseen kurssiin on mielestäni erittäin tärkeää. Muusikoilla on usein keskenään erilaiset taidot esimerkiksi äänittämisestä, jolloin yhdessä tehdyt demoäänitysprojektit tarjoavat jälleen mahdollisuuden yhteistoiminnallisen oppimisen toteutumiselle, sekä erityisesti vertaisoppimiselle.

Äänitettä ja demoa tehdessä myös reflektiolle ja dialogille luodaan jälleen otollista tilaa; äänitteeltä on helppo kuunnella mikä toimii ja mikä ei, onko jotain, mitä kannattaisi muuttaa? Jatkuvaa harjoitusten äänittämistä ja analysointia kannattaa käyttää työkaluna koko kurssin ajan. Edellisten harjoitusten äänitteet voi kukin kuunnella kotona ja tuoda omat ajatuksensa seuraavaan kokoontumiseen.

Kurssin sisällön kannalta oleellista on luoda tavoitteet opiskelijoiden kesken. Näin sitoutetaan ryhmän kaikki jäsenet yhteisiin tavoitteisiin huomattavasti tehokkaammin, kun ne syntyvät ryhmän omista ajatuksista ja omasta tahdosta. Yhdessä suunnitellut tavoitteet tuntuvat henkilökohtaisemmilta ja niihin suhtaudutaan läheisemmin kuin yleisiin, ikäänkuin ylhäältä tuleviin tavoitteisiin ja suorituskriteereihin.

Opettajan ei ole välttämätöntä osallistua jokaiseen opetussessioon ja oppimisen kannalta voisi olla jopa perusteltua, että opettaja olisi paikalla jopa vain joka toinen kerta. Vaikka ainakin omakohtaisesti miellän useimmat opettajat niinsanotusti ”hyviksi tyypeiksi”, on suomalaisessa yhteiskunnassa opettajan status edelleen auktoriteetti, jolloin se saattaa aiheuttaa opiskelijoissa jäykkyyttä ja paineita. Myös ryhmäytymisen kannalta tehokainta on rento yhdessäolo, jossa kaikki osallistujat ovat lähtökohtaisesti samalla sosiaalisella tasolla, ja kenenkään sosiaalinen status ei ole yleisellä tasolla toista korkeampi.

Loppukädessä opettajan vastuulle jää pääasiassa harjoittelun vaatimasta tilasta, ajasta ja kalustosta huolehtiminen sekä palautekeskusteluista vastaaminen. Tärkeää on myös huolehtia siitä, että jokainen ryhmän jäsen tekee saman verran työtä kurssin eteen, kuten hyvään yhteistoiminnalliseen prosessiin kuuluu. Opettajan roolia prosessia tukevana ja kannustavana ohjaajana ei voida myöskään painottaa liikaa.

#### 4.3 Dialogi ja reflektio osana yhtyeopetusta

Kuten luvussa neljä ilmaisin, tekemieni havaintojen pohjalta dialogi ja reflektio eivät ole olleet suuremmalti läsnä kokemissani yhtyeopetusympäristöissä. Dialogia käydään, mutta suurimpana kehityskohteena näen, että se ei ole järjestelmällistä tai suunnitelmallista. Näkemykseni ja lähdemateriaalista saatujen kokemusraporttien pohjalta väitän, että dialogisuus ei kehitä oppimista, jos sitä ei ole rakennettu osaksi oppimiskokonaisuutta. Toisin sanoen niin kauan, kuin keskustelusessiot eivät ole osa tuntia ja suunniteltua opetusta, ei opetusta voi pitää lähtökohtaisesti dialogisena, vaikka dialogia syntyisi-kin opetuksen lomassa.

Dialogin tulee olla läsnä yhtyeopetuksen kaikissa muodoissa, joko perinteisemmässä yhtyeopetuksessa tai vahvemmin yhteistoiminnalliseen oppimiseen nojaavassa yhtyeopetuksessa. Erityisesti sen pitää olla suunnitelmallista ja strukturoitu osaksi yhtyeopetuksen kurssisuunnitelmia ja -kuvauksia, jonka kautta se otetaan myös käyttöön ja sille annetaan aikaa opintokokonaisuuden sisällä.

Yksi esimerkki tällaisen dialogin lisäämisestä kursseille olisi vaikkapa jokaisen soittoesession päättävä 15 minuutin mittainen palautetuokio, jossa jokainen ehtisi nopeasti käydä läpi mikä toimi ja mikä ei sekä esittää ongelmakohtille mahdollisia ratkaisuja. Tämä vie toki aikaa itse soittamiselta, mutta se saattaa lisätä vastaavasti oppimista ja halua tehdä itsenäistä työtä yhteistoiminnallisten sessioiden lomassa.

Kuinka dialogisuutta voitaisiin lisätä opetukseen ja opintoihin konkreettisesti? Tällaisen dialogisuuden käyttö vaatii opettajalta perehtymistä ja suunnitelmallisuutta. Koska opettajan vastuulle jää edelleen aikatauluttaminen, täytyy dialogisuutta opintoihin suunniteltaessa käyttää jonkin verran aikaa sen varmistamiselle, että mahdollisille keskusteluille jää aikaa.



Dialogisuuden lisääminen opetukseen vaatii myös kärsivällisyyttä. Suomalaisessa opetuskulttuurissa dialogi on lähinnä loistanut poissaolollaan (Tampereen yliopisto 2002, verkkodokumentti), joten valmiita konsepteja dialogin liittämiseksi yhteisopetukseen ei välttämättä löydy, vaan ne on kehitettävä itse. Kuitenkin tärkeintä on, että dialogia ohjaavalla henkilöllä on itsellään halua kehittää dialogisuutta ja kiinnostusta myös oppia itse lisää.

Bändikurssin alkaessa kappaleet valitaan yhdessä bändin jäsenten kesken. Opettaja voi ohjailla opiskelijoita ja esittää esimerkiksi keskustelua herättäviä kysymyksiä kappaleiden valinnasta. Kappalevalintoihin tulisi käyttää aikaa niin, että kaikki varmasti saavat äänensä kuuluville. Yhteistoiminnallisuuden tavoitteena on osallistaa kaikkia, joten voi olla viisasta, että opettaja toimii kappalevalinnoissa ikäänkuin puheenjohtajana varmistuen näin, että mahdollisesti hieman hiljaisemmatkin tyypit pystyvät saamaan äänensä kuuluviin.

Kurssin alussa käytävä yhden session mittainen keskustelu kappaleista ja niiden tavoitteista on omiaan myös ryhmäyttämään soittajia. Erityisesti opintojen alkutaipaleella tämänkaltaiselle ryhmäytymiselle on kysyntää ja pienemmässä, yhtyekokoisessa kokoonpanossa jäsenet oppivat toistensa nimet ja tutustuvat hieman pintapuolista syvemmin. Opiskelutovereiden tunteminen on sekä mukavaa, ja myös sitouttaa opiskelijat työskentelemään läheisemmin, koska henkilöt ovat tulleet tutuiksi. Samalla myös tuleva vertaispalautteen antamisen kynnyks alenee, koska oppijat ovat tulleet toisilleen tutuiksi.

Erityisesti *vertaispalautteen* antamista ja vastaanottamista on alettava prosessoimaan heti ja se on paras ottaa puheeksi heti kurssin alussa etenkin, jos se ei ole oppijoille ennestään tuttu konsepti. Tavoitteena on luoda välitön ja vilpitön ilmapiiri, jossa kukin voi esittää ajatuksiaan myös oman soittonsa lisäksi muiden soitosta. On hyvä myös sopia yhteiset pelisäännöt palautteelle ja sen sävyille, ettei kukaan huonosti muotoillulla palautteella vahingossa pahoita toisen mieltä. Konfliktitilanteet vertaispalautteessa on käytävä läpi mieluiten melko nopeasti, ettei yhtyeen sisällä pääse syntymään ikäviä skismoja haurastuttaen yhtyeen yhteistoiminnallisia piirteitä.

Etenkin kurssin edetessä opettajan tehtävänä on pitää huoli, ettei palautekeskusteluista luisteta. On varsin mahdollista, että kurssin edetessä palauteilmapiiri rentoutuu ja joinain päivinä palautetta voi olla enemmän kuin toisina. On myös tärkeää, että palautetuoki-oissa pidetään huoli kaikkien osallistumisesta tasapuolisesti ettei käy niin, että osa bän-

distä kokee olevansa epätasa-arvoisessa asemassa ja jäävänsä yhtyeen päätöksenteosta ulkopuoliseksi.

## 5 Pohdinta

Opinnäytetyössäni pohdin ensisijaisesti kysymystä *”Miten yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita voidaan hyödyntää yhtyeopetuksessa?”*. Suunnittelussa halusin keskittyä siihen, että saan siirrettyä hyviä yhteistoiminnallisia metodeja musiikkialan opintoihin. Valmiiden tulosten puute oli samalla minulle sekä hyöty että haitta, toisaalta sain käyttää aikaani uusien työtapojen ja kehittämiseen yhteistoiminnallisuuden näkökulmasta, toisaalta epävarmuus siitä täyttävätkö tulokset yhteistoiminnallisuuden tunnusmerkit, tuntui jatkuvasti tuovan hieman epävarmuutta työn tekemiseen.

Henkilökohtaisesti tämän opinnäytetyön kirjoittaminen on ollut minulle antoisa, vaikkakin pitkä prosessi. Siitä huolimatta, että minulla oli suhteellisen selkeä näkemys ja visio siitä, mitä tulisin kirjoittamaan ja mitä minun täytyisi opiskella, tuntui prosessin aloittaminen kuitenkin melko vaivalloiselta. En tiennyt mistä näkökulmasta asiaa olisin lähestynyt. Aloitin lukemalla kirjallisuutta yhteistoiminnallisuudesta, mutta oikeastaan mitä pidemmälle luin ja sain vastauksia päätäni vaivaaviin kysymyksiin, sitä useampia uusia kysymyksiä nousi esiin askarruttamaan mieltäni. Suurin tragedia kirjoitusprosessin aikana oli kuitenkin se, että ylipäänsä kirjoitan yhteistoiminnallisesta oppimisesta yksin. Koenkin että opinnäytetyöprosessin aikana olisi ollut hyvä esim. haastatella yhtyesoiton asiantuntijoita, mutta työn laajuuden vuoksi rajasin haastattelut pois. Haastattelujen tekeminen yhteistoiminnallisuuden näkökulmasta voisi olla yhdessä tulosten käytäntöön viemisen kanssa hyvä jatkotutkimushanke.

Opinnäytetyön tavoitteissa mainitsin oman asiantuntijuuteni kehittämisen yhteistoiminnallisessa oppimisessä. Uskon, että opinnäytetyöprosessin aikana tämä asiantuntijuus on kehittynyt huomattavasti siihen verrattuna, mitä se oli työtä aloittaessa. Kuitenkin hankittu asiantuntijuus ja tieto perustuu pitkälti teoreettiseen osaamiseen; käytännön kokemusta ei opinnäytetyötä kirjoittaessa ole juuri karttunut.

Toisaalta opinnäytetyön laajuus huomioon ottaen käytännöllinen tieto ja siitä tehty tutkimusprosessi ylittäisi opinnäytetyön rajat. Ehkä asian tutkiminen ja kokeileminen käytännössä voisi olla mahdollista jatkokouluttautumisessa tai tulevassa työelämässä. Tältä osin saavutin ainakin yhden opinnäytetyön tavoitteistani, vaikka en edelleenkään pidä itseäni yhteistoiminnallisuuden ekspertinä. Kuitenkin tästä on hyvä jatkaa ja ainakin tulevaisuudessa minulla on hallussani jonkinlainen teoriapohja, johon verrata käytännössä käyttämiäni työskentelymuotoja.

## 5.1 Opinnäytetyön tulokset käytännössä

Yhteistoiminnallisuuden periaatteet ovat opetuksen käytännön toteutuksessa raameina melko löyhät, mutta metodologisesti kuitenkin erittäin jäsenneilyt. Esimerkiksi perinteinen ryhmätyö ei välttämättä ole yhteistoiminnallista, jos työskentelyä ei johdeta ja rakenneta yhteistoiminnallisesti (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg, 2015, 17). Oli vaikea aluksi hahmottaa, minkälaisessa suhteessa yhtyeopetusta pitäisi lähestyä, jotta voisin suunnitella toimintatapoja, jotka täyttäsivät yhteistoiminnallisuuden pääperiaatteet, mutta olisivat samalla selkeitä ja jäsenneilyjä.

Kirjallisuuden hyödyntäminen oli periaatteessa helppoa, mutta koska kirjoissa käytiin pääasiallisesti läpi esimerkkitapauksia perinteisempien oppiaineiden opetuksessa, jouduin pohtimaan ja käymään läpi melko tarkkaan sitä, miten kyseiset menetelmät ovat sovellettavissa yhtyeopetukseen, joka on jo alunperinkin käytännönläheistä. Toisaalta haasteena on myös musiikin erityisyys oppiaineena etenkin opiskelijamateriaalin suhteen: suurin osa opiskelijoista on harrastanut tai harjoittanut ammattina musiikkia useita vuosia ennen opintoihin hakeutumista.

Opiskelijoilla on jo todennäköisesti jokin näkemys ja kokemus siitä, millaista yhtyeopetus on tai ainakin on ollut. Tämän johdosta uudenlaisten käytäntöjen ja metodien käyttö voi asettaa omat haasteensa sekä opettajalle että oppijalle; aikaisempaa kokemusta erilaisista pedagogisista metodeista ei välttämättä ole kummallakaan osapuolella. Tätä ongelmaa voi korostaa myös voimakas sosiokulttuurinen käsitys siitä, mitä yhtyeopetus on tai millaista sen tulisi olla, joka osaltaan on voinut jo tähän mennessä viivästyttää uusien pedagogisten menetelmien kehittämistä yhtyeopetuksessa. Yhtyeopintojen suosion vuoksi voi myös olla mahdollista, ettei uusien pedagogisten menetelmien tarpeelle ole ollut tarpeeksi viitteitä.

Myös osa opiskelijoista voi kokea dialogisuuden aikaa vievänä prosessin osana ja se voi myös turhauttaa joitakin. Kuitenkin näen, että turhautumistilanteissa asian purkaminen ja asiasta keskusteleminen on oikea tie ja todennäköisesti johtaa positiiviseen lopputulokseen. Mikään ei myöskään estä kehittämästä tuntien rakennetta opetuksen aikana, jos halu muutoksiin syntyy oppijoiden kesken yhteisymmärryksessä.

Mahdollista asennepuolta ja sen aiheuttamia haasteita ei pidä aliarvioida. Kuitenkin oppijan ja opettajan tulisi sitoutua oppilaitoksen määrittelemään linjaan, sen ollessa ylin suuntaviiva ja myös lupaus järjestettävästä opetuksesta. Yhteistoiminnallisuudelle on vahvat perusteet ja monesti vastustusta voisi kuvitella aiheuttavan ennemminkin tiedonpuute käytettävistä metodeista ja yhteistoiminnallisuudesta ylipäänsä.

Yhteistoiminnallisten menetelmien käyttöönotossa yhtyeopetuksessa on myös huomioitava ja arvioitava oppilaitoksen muiden toimintojen yhteistoiminnallisuutta. Voidaanko yhteistoiminnallisuutta lisätä opetukseen ja opetussuunnitelmiin, jos laitoksessa ei käytetä yhteistoiminnallisia toimintamalleja muissa, esimerkiksi hallinnollisissa tai opetussuunnitteluun liittyvissä tehtävissä? Lukemani perusteella väitän, että yhtenäisyyden nimissä myös laitoksen muissa, opetuksen ulkopuolisissa tehtävissä käytettävät yhteistoiminnalliset menetelmät kehittäisivät paremmin kokonaisvaltaista yhteistoiminnallista toimintakultuuria. Vaikka hallintoon ja opetussuunnitteluun liittyvät toiminnot kuitenkin nojaisivat tukevammin yksilökeskeiseen vastuun jakoon ja suunnitteluun, voi opetus olla yhteistoiminnalliseen oppimiseen perustuvaa, kunhan yhteistoiminnallista työskentelyä johtavalla henkilöllä on hallussaan yhteistoiminnallisuuden periaatteet ja halu toteuttaa yhteistoiminnallista oppimista.

Musiikinopiskelu elää jatkuvasti ajassa, joten varsinaisesti vaikkapa jonkin tietyn genren hallitseminen ei välttämättä ole enää ajankohtaista kahdenkymmenen vuoden päästä. Toisaalta länsimainen musiikki ei ole muuttunut sävelistöltään satoihin vuosiin, joten tietyn genren hahmottamisella saavutetut sävelkululliset ja harmoniset työkalut eivät välttämättä olekaan hukkaan heitettyä aikaa, sillä niitä voi siirtää myös muihin musiikkigenreihin. Pitkälle vietyinä kuitenkin tätä ajatusta täytyy pohtia myös opintojen jaottelun ja opintosuunnitelmien kehittämisen näkökulmasta: onko yhtyeopetuksen pääasiallinen tarkoitus opettaa soittotaitoa, musiikin ilmiötä soiton kautta, ohjelmistokokonaisuuksia, ”biisejä”, musiikkityylejä, sovittamista vai yleensäkin ns. geneerisiä taitoja: yhtyeessä toimimista, sosiaalisuutta, johtajuutta, musiikin soveltamista ja työelämälähtöisiä toimintamalleja? Tämänkaltaisiin kysymyksiin törmäsin jatkuvasti kirjoitusprosessin aikana, ja

päädyin esittelemään työssäni asioita vain joidenkin case-esimerkkien avulla. Näihin kysymyksiin ei ole yksiselitteistä vastausta, vaan kysymys on ennemminkin siitä, mitkä ovat oppilaitoksen arvovalinnat ja tavoitteet oppimisen suhteen.

Ensimmäinen suuri epäilykseni suunnitteluprosessin tuloksia kirjatessa on aikaisempien tutkimustulosten niukkuus. Yhtyeopetuksesta en löytänyt yhteistoiminnallisuuden näkökulmasta kirjoitettuja laajempia tutkimuksia tai artikkeleita. Tämänkään takia työni suunnittelutuloksia ja johtopäätöksiä ei ole perusteltua esittää objektiivisena totuutena. Toisaalta konstruktivismiin henkeen kuuluu, ettei ole olemassa objektiivista totuutta vaan totuus on aina subjektiivinen, esimerkiksi sosiokonstruktivistisesti ajateltuna bändisoitto-traditio on sosiaalisen ympäristömme luoman vaikutuksen tulos.

Tämän ansiosta on myös hankalaa arvioida objektiivisesti tässä työssä luotujen kokonaisuuksien toimintaa oppimista kehittävinä metodeina. Subjektiivisesti kuitenkin väitän, että esitellyt kokonaisuudet toteuttavat yhteistoiminnallista oppimista ainakin siinä määrin, minkälaisen kuvan itse olen lukemani kirjallisuuden ja artikkelien perusteella yhteistoiminnallisesta oppimisesta saanut. Myös CAB-projekti Tanskassa valoi minuun uskoa siitä, että tämänkaltaisten yhteistoiminnallisten toimintamallien käyttö voi luoda oppimista myös yhtyeopetuksessa.

Pedagogiset teoreettiset näkökulmat eivät luonnollisesti ole täysin kiistattomia tai valmiita. Uskon niiden kuitenkin tarjoavan jonkinlaisen pohjan yhteistoiminnallisen oppimiskulttuurin luojana yhtyeopetuksen saralla ja muuttavan yhtyeopetusta ainakin jossain määrin viime vuosien pedagogisten suuntauksien mukaiseksi. Toisaalta nykyaikaisuudestakin voidaan olla montaa mieltä. Kuten luvussa kolme selvitän, on yhteistoiminnallinen oppiminen ollut olemassa jonkinasteisena konseptina jo ensimmäiseltä vuosisadalta asti. Kuitenkin yhtyeopetuksen kehittäminen sekä yhteistoiminnallisuuden, että teknologian avulla tuo sitä ehdottomasti lähemmäksi esimerkiksi yritys-elämästä tuttuja kehitys- ja oppimismetodeja. Ehkä juuri yrittäjämäinen asenne on kriittisimmässä asemassa oppimisen kehittämisen suhteen. Yhteiskunnan työelämän muuttuu yhä enemmän yrittäjä-lähtöiseksi ja jonkinlaiseksi individualisoivaksi yhteistoiminnaksi, jossa jokainen palapelin pala on itsenäinen entiteettinsä, palvellen kuitenkin suurta kokonaiskuvaa. Näkisin, että tämänkaltaisten heterogeenisten, mutta yhteen päämäärään pyrkivien oppimisympäristöjen luominen on äärimmäisen tärkeää jo opiskeluvaiheessa, alasta riippumatta.

Mielenkiintoinen seikka lähdeaineistoa lukiessani oli Matti Laukkasen opinnäytetyö (JAMK 2009), jossa hän kertoo omista pedagogisista valinnoistaan. Työstä ei varsinaisesti käy ilmi, onko Laukkanen tietoisesti kokenut toteuttavansa yhteistoiminnallista oppimista edistävää opetusta, vaikka loppupeleissä hänen käyttämänsä opetusmuodot olivat hyvin lähellä sitä. Toisaalta yhteistoiminnallinen oppiminen on terminä ja konstruoina kokonaisuutena nykymuodossaan vielä melko tuore pedagoginen ajattelutapa, vaikka sen juuret ovatkin kaukana menneisyydessä. Tämä herätti mielessäni pohdinnat siitä, olemmeko pedagogisia metodeja pohtiessamme ja kehittäessämme päätyneet nappaillemaan juuri näitä Laukkasen työssään mainitsemia ”pedagogiikkapillereitä”, joiden vaikutus kuitenkin oppimisen kannalta on jäänyt enemmän oireen kuin aiheuttajan hoitoon? Olisiko kaikki yhteistoiminnallisuus lähtenyt leviämään aiemmin, jos olisimmekin tehneet ihmiskunnalle tyypillisen valinnan ja luottaneet perisyntiimme laiskuuteen ja antaneet oppijoiden opettaa toinen toistaan opettajan ahkeroinnin sijaan? Parhaimmillaan ja rennoimmillaanhan yhteistoiminnallisuus on rentoa jutustelua, jossa molemmat osapuolet löytävät uusia näkökulmia sen kautta, miten toinen asiat näkee. Tällaisessa ”laiskottelutyylissä” opettajan vastuulle olisi jäänyt lähinnä huolehtia kaikkien osallistumisesta, jotteivat tasoerot ainakaan kasvaisi. Voisiko yhteysoitto-opettajan rooli ollakin lähempänä mentorointia kuin opettamista?

Yhteistoiminnallisuus yhdistää formaalia, nonformaalia ja informaalia oppimista, kun taas perinteinen tai perinteiseksi käsittämämme opetus on lähinnä formaalia; samanlaista opetustapaa ei toteuteta oppilaitoksen ulkopuolella. Jos opiskelumme oppilaitoksissa muodostuu pelkästään formaaleista oppimismetodeista, osaammeko siirtää näitä asioita tehokkaasti työelämään, jossa erityisesti informaalin oppimisen merkitys on korostunut?

Jouduin työtä tehdessä toteamaan useita kertoja, että työelämälähtöisyydestä huolimatta olen elämäni aikana käynyt lukuisia kursseja ja oppitunteja, myös musiikkialan ulkopuolelta, joiden annin siirtäminen tulevaisuuteen ja työelämään on varmasti lukuisien ”Miten?”- kysymysten siivittäjä. Jos ammattikorkeakoulun tulee olla käytännönläheisempi ja työelämälähtöisempi vaihtoehto esimerkiksi yliopistoon verrattuna, toivoisin koulujen ja opettajien kehittävän opetusmetodeja yhä enemmän tähän suuntaan. Onnekseni kurssi ammattikorkeakoulujen ja toisen asteen oppilaitosten opetussuunnitelmissa on kääntymässä hitaasti mutta varmasti kohti yhteistoiminnallisuutta.

## 5.2 Mikä on yhtyeopetuksen päätavoite ammattikorkeakoulutasolla?

Edustavatko sitten esittelemäni kokonaisuudet yhteistoiminnallista oppimista ja tarjoavatko ne riittävän monialueista oppimista niihin osallistuville oppijoille? Tähän en voine tarjota 100% varmaa vastausta, sillä tuloksiin pääsemiseksi näitä metodeja tulisi kokeilla käytännössä. Voinen kuitenkin analysoida laatimiani kokonaisuuksia yhteistoiminnallisen oppimisen valossa sekä verrata niitä ammattikorkeakouluopetuksen tavoitteisiin ja näin tehdä päätelmiä siitä, miten kyseiset toimintamallit ja tavat toimisivat musiikkialan ammattikorkeakouluopinnoissa ja niihin kuuluvissa yhtyeopinnoissa - ainakin teoriassa.

Tutkimuskysymykseni kuuluu *”Miten yhteistoiminnallisuutta voidaan hyödyntää ammattikorkeakoulutason yhtyeopetuksessa?”* Apuna tälle kysymykselle toimii pohdinta siitä, *mikä yhtyeopetuksen tavoite on ammattikorkeakoulutasolla.* Pohdin tässä yhteydessä näitä kysymyksiä kertaamalla yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteet ja sen, mihin yhteistoiminnallisella oppimisella yleisesti tähdätään.

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa pedagogisessa keskiössä on positiivinen riippuvuus-suhde, vastuu omasta ja muiden oppimisesta sekä vertaisoppiminen. Käytännössä yhtyeopetuksessa tämä tarkoittaa mielestäni näitä pääseikkoja:

- *Yhtyeen jäsenet suunnittelevat kurssin sisältöä yhdessä opettajan kanssa luoden näin vastuullisen, yhteistoiminnallisen ilmapiirin*
- *Yhdessä luotujen sisältöjen ja pelisääntöjen puitteissa oppijan oppimisympäristö on turvallinen, sekä samalla sitouttaa oppijan vahvemmin opintojen sisältöön, koska hän on voinut itse vaikuttaa niiden kehittämiseen*
- *Vertaisoppimista pääsee tapahtumaan, kun oppijat voivat hyödyntää avoimesti kaikkien jäsenten tietoja ja taitoja ja ilmapiiri on dialoginen, jotta erilaisia näkemyksiä ja ideoita voidaan jakaa vapautuneesti ja ilman pelkoa tyrmätyksi tulemisesta*

Ammattikorkeakoulujen opetuksesta yleisesti mainitaan seuraavasti:

*”Ammattikorkeakoulut (AMK) ovat luonteeltaan pääosin monialaisia ja alueellisia korkeakouluja, joiden toiminnassa korostuu yhteys työelämään ja alueelliseen kehittämiseen. Niissä suoritettavat tutkinnot ovat ammatillis-painotteisia korkea-koulututkintoja.*

*Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaa-timuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakoulu-opetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, verkkodokumentti)*

Näitä molempia näkemyksiä yhdistää myös Metropolia AMK Oppijan polku- opetus-suunnitelman kuvaus(2014):

*”Tulevaisuuden osaaminen on yhteisöllistä oppimista ja vuorovaikutusta. Korkeakouluissa tarvitaan sellaisia oppimisympäristöjä, jotka mahdollistavat opiskelijoiden omien kokemusten, heidän historiansa ja kykijensä yhdistämisen oppimisessa. Mitä vahvemmin saamme opiskelijoiden oman motivaation, innostuksen ja halun kehittyä yhteiseen käyttöön, sitä paremmin voimme rakentaa metropolialaista osaamista ja oivallusta työelämän nykyisiin ja tulevaisuuden tarpeisiin.”*

Näiden lainausten varjolla tein johtopäätöksiä siitä, että yhtyeopetuksenkin päätavoite on kehittää valmiuksia työelämään, yhdessä toimimiseen, uuden kehittämiseen sekä palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen. Näin ollen luvussa 5. esittelemiäni metodeita yhtyeopetuksen kehittämiseksi voidaan pitää tämän yhtyeopetuksen päätavoitteen mukaisina, sillä ne täyttävät nämä kriteerit. Kuitenkaan asia ei ole niin yksiselitteinen.

Hallitakseen ja kehittääkseen yhtyetoimintaedellytyksiään yksilöillä on oltava jonkinlainen edeltävä käsitys käytävän yhtyeopetuksen sisällön vaatimuksista, sekä tietotaitoa ja kykyä pystyä suoriutumaan teknisesti yhtyeopetuksen sisällöistä. On siis lähes mahdollonta rajata kursseilta pois puhdasta harjoitteluosuutta.

Käytännössä tämä kuitenkin tarkoittaa sitä, että yhtyeopetuksen sisältöjen täytyy sisältää myös riittävästi harjoittelua yhtyeen kesken. Tämän vuoksi olen myös ilmaissut luvussa viisi suosituksen siitä, että laajempien yhtyekokonaisuuksien keston tulisi olla jopa koko lukuvuosi, toisen vaihtoehdon ollessa kaksinkertainen tuntien määrä lukukauden mittaisissa yhtyeopetuskokonaisuuksissa, jotta aikaa jää myös käytännön taitojen kehittämiseksi. Yksi mahdollisuus olisi myös pidentää puolitoista tuntia kestävä harjoitus esim. koko aamupäivän kestäviksi harjoituksiksi 90 min + tauko + 90 min, jolloin jää aikaa monipuolisemmalle työskentelylle. Opettajan läsnäoloa tunneilla ei tarvita koko ajan,



vaan opettaja voi toimia mentrorin ja koordinoijan ominaisuudessa. Opiskelijat joutuvat ottamaan enemmän vastuuta ja johtajuutta niin omasta kuin bändinkin taitojen kehittämisestä.

Kaikenkaikkiaan yhteistoiminnallisuuden lisääminen opetukseen voi tarkoittaa jonkin tai joidenkin vanhojen opetusmetodien ja -periaatteiden karsimista. Sen vaikutusta pitkällä tähtäimellä saataviin tuloksiin esimerkiksi yksittäisten opiskelijoiden teknisissä soittotaidoissa on vaikeaa ennustaa. Kuitenkin oppilaitoksen tulee ehkä pohtia enemmän kysymystä siitä, millaiseen työelämään opiskelijat halutaan kouluttaa sekä sitä, minkälaisilla henkilökohtaisilla valmiuksilla olevia opiskelijoita oppilaitokseen valitaan opiskelijavainnoissa?

Musiikkialalta on kadonnut osittain kokonaan erilaisia ammattinimikkeitä; esimerkiksi Suomessa ei ehkä ole kannattavaa kouluttaa pelkästään sessiomuusikkoja studiotyökentelyä varten, koska työt eivät enää koostu pelkistä studiosessioista. Voitaisiinko yhteistoiminnallisuudella kehittää opiskelijoiden luovuutta sellaiseen suuntaan, että yhä useampi pystyisi työllistämään itsensä tekemällä musiikkia. Sosiaalinen media ja internet on nykyisin täytetty musiikilla, jonka joku on jossain säveltänyt ja tehnyt. Näinollen on hyvä pohtia myös ns. suurempia linjoja koulutuksen sisältöjä rakentaessa; mihin suuntaan tulevaisuuden ja tämän hetken ammattilaiset halutaan kouluttaa?

Toisaalta musiikkiteollisuus on ajautunut tilanteeseen, jossa iso osa musiikista jaetaan käytännössä ilmaiseksi verkossa suoratoistopalveluiden kautta. Toisaalta musiikin helppo saatavuus voi synnyttää myös globaaleja ilmiöitä ja mahdollistaa myös tasavertaisemman pääsyn käsiksi pienienkin tekijöiden tai tuotantoyhtiöiden musiikkiin. On mahdollonta sanoa varmaksi, tuottaako oman musiikin tekeminen miten suurta taloudellista hyötyä, mutta sävellys- ja sovitustaidot ovat varmasti hyödyllinen lisä jokaisen musiikkialan ammattilaisen työkalupakissa.

Koska yhteistoiminnallinen oppiminen muodostaa myös esimerkiksi Metropolia AMK:n Oppijan polku- opetussuunnitelman perustan, ovat opinnäytetyössä esitetyt ajatukset ja ideat sovellettavissa kyseisen opetussuunnitelman yhtyeopetuksessa ja miksipä ei muissakin korkeakouluissa. Koska en suorittanut laajamittaista tutkimusta siitä, mitkä ovat kunkin ammattikorkeakoulun yhtyeopetuksen metodologian perusteet, en voi väittää, etteikö tämänkaltaista tai muuta yhteistoiminnallisen oppimisen sovellutusta jo käytettäisi jossain muussa oppilaitoksessa.

Kaiken kaikkiaan lukemani tiedon valossa pidän opinnäytetyötä onnistuneena. Kuten olen toistamiseen ilmaissut, en toki voi luottaa havaintojeni kattavan kaikkea suomalaisten ammattikorkeakoulujen yhteopetusta. Opetuksen toteutus on hyvin pitkälti opettajan omista ratkaisuista kiinni, eikä voida olettaa, että kaikilla opettajilla on käytössään identtiset pedagogiset menetelmät tai metodit, vaikka oppilaitoksen linjaus olisikin hyvin selkeä. Työtä tehdessäni pyrin ottamaan myös tämän huomioon ja päätin keskittyä luvun viisi tuloksissa enemmän kehittelemiini ratkaisuihin kuin vertailemaan niitä liian tiukasti vanhaan.

Minulla on olo, että olen saanut opinnäytetyössäni tuotua ilmi niitä keskeisiä seikkoja, jotka mielestäni ovat yhteistoiminnallisessa oppimisessä tärkeitä ja keskiössä, sekä kehitettyä niiden puitteissa opetusmenetelmiä, joilla ainakin teoriassa on onnistumisen mahdollisuudet.

Lainaukseni opinnäytetyöni johdannon alussa on filosofinen kysymys siitä, olisiko musiikkia ja musiikin oppimista olemassa ilman pedagogiikkaa tai erityisiä teorioita oppimisesta. Väitän, että tällaista ns. luomumenetelmää käyttävät jatkuvasti uudet musiikista innostuvat oppijat. Meillä on kuitenkin mahdollisuus kehittää tätä kaikkea yhdistävä menetelmä, jolla voidaan hyödyntää erilaisten oppimistapojen parhaat puolet.

## Lähteet

Cooperative Learning, Values, and Culturally Plural Classrooms (Taken from Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company.), Brown University. <https://www.brown.edu/academics/education-alliance/teaching-diverse-learners/sites/brown.edu.academics.education-alliance.teaching-diverse-learners/files/uploads/Cooperative%20Learning.pdf>

Hellström, Matti, Johnson, Peter, Leppilampi, Asko & Sahlberg, Pasi. 2015. Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Into kustannus

Helsingin yliopisto, luettu 12.5.2017. HowULearn: Geneeriset taidot. <http://blogs.helsinki.fi/howulearn/esimerkkisivu/opetuksen-kehittaminen-learnin-avulla-2/geneeriset-aidot/>Huttula, Pasi. 2010. AMP-opetus Keravan musiikkiopistossa. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. [http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/23656/Amp\\_opet.pdf?sequence=1](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/23656/Amp_opet.pdf?sequence=1)

Jyväskylän Ammattikorkeakoulu, 2012. Opinnäytetyön raportointi. <https://oppimateriaalit.jamk.fi/raportointiohje/taq/kehittamistyo/>

Koppinen, Marja-Leena & Pollari, Jorma. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen: tie tuloksiin. Helsinki: WSOY

Laukkanen, Matti. 2009. Pedagogiset metodini. Ollako vaiko eikö olla. Jyväskylä: Jyväskylän Ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. [http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/19496/jamk\\_1263991580\\_2.pdf?sequence=2](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/19496/jamk_1263991580_2.pdf?sequence=2)

Levine Mark, 1995. Jazz Theory Book. Petaluma: Sher Music Co.

Metropolia AMK, 2013. Opetussuunnitelma: Pop/Jazz-musiikin koulutusohjelma, musiikkipedagogi. <http://opinto-opas-ops.metropolia.fi/index.php/fi/16183/fi/39/KZD13S1/1178/year/2013>

Metropolia AMK, 2014. "Oppijan polku", verkkodokumentti, Helsinki [https://tuubi.metropolia.fi/portal/delegate/getfile/oppijanpolku\\_taitto\\_suomi\\_2014.pdf?node-Ref=workspace%3A%2F%2FSpacesStore%2Fc650ce1d-c6b5-489f-804d-8a9e1ba3a023](https://tuubi.metropolia.fi/portal/delegate/getfile/oppijanpolku_taitto_suomi_2014.pdf?node-Ref=workspace%3A%2F%2FSpacesStore%2Fc650ce1d-c6b5-489f-804d-8a9e1ba3a023)

Metropolia AMK, 2016. Opetussuunnitelma: Musiikki, musiikin esittäminen 2016-2017. <http://opinto-opas-ops.metropolia.fi/index.php/fi/88094/fi/70424/KXF16S1/1723/year/2016>

Murtonen M., 2009. Symbolinen interaktionismi, Turun yliopisto. [http://matriviisi.ee.tut.fi/hmopetus/hmjatko-opintosemma/2008/Murtonen\\_Symbolinen-interaktionismi.pdf](http://matriviisi.ee.tut.fi/hmopetus/hmjatko-opintosemma/2008/Murtonen_Symbolinen-interaktionismi.pdf)

Opetus ja kulttuuriministeriö, Ammattikorkeakoulutus. (luettu 12.12.2016) <http://80.248.162.139/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/?lang=fi>

Opetushallitus, 2016. OPS 2016 - Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. <http://www.oph.fi/ops2016>

Peda.net, Informaali oppiminen. Verkkodokumentti luettu 24.4.2017

<https://peda.net/hankkeet/oppijat/ovo/lahtokohdat/informaali>

Ruokolainen, Touko. 2013. Jazzyhtyepedagogiikan sovellutuksia. Rytmisten ilmiöiden jäsentämismalli ja harjoituksia ammattiopiskelijoille. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. [http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/61933/Ruokolainen\\_Touko.pdf?sequence=1](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/61933/Ruokolainen_Touko.pdf?sequence=1)

Saloviita, Timo. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-Kustannus

Saukko, Antti. 2011. AMP-OPETUSMETODI MUSIIKIN HAHMOAINEIDEN AMMATTIOPETUKSESSA. Ohjelmistolähtöisyys hahmo-opiskelun motivoijana. Helsinki: Metropolia ammattikorkeakoulu. [http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/30858/saukko\\_antti\\_amp-opetusmetodi\\_musiikin\\_hahmoaineiden\\_ammattiopetuksessa.pdf?sequence=1](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/30858/saukko_antti_amp-opetusmetodi_musiikin_hahmoaineiden_ammattiopetuksessa.pdf?sequence=1)

Siltala, R. 2010. Innovatiivisuus ja yhteistoiminnallinen oppiminen liike-elämässä ja opetuksessa. Turku: Turun yliopisto

Tampereen yliopisto, 2002. Dialogi oppimisessa ja opetuksessa. <http://www15.uta.fi/arkisto/verkkotutor/dialogi.htm>

Tampereen yliopisto, 2002. Reflektio oppimisessa. <http://www15.uta.fi/arkisto/verkkotutor/reflekt.htm>

Tynjälä, Päivi. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsitteiden perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä

Warner/Chappell Music 2015, Can't feel my face- kappaleen tekijätiedot. <http://www.warnerchappell.com/song-details/WW%20010488635%2000/84550a41-73c3-4277-ade8-ce99985830b5>

Werner, Kenny. 1996. Effortless Mastery: Liberating the Master Musician within. USA: Jamey Aebersold Jazz Inc.