

# **Yhdessä oppiminen lukion bändiopetuksessa**

## **Näkökulmia yhteistoiminnallisuuteen ja informaaliin oppimiseen**

Tutkielma (Maisteri)

05.09.2023

Sanna Marika Heiskanen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

**Tutkielman nimi****Sivumäärä**

Yhdessä oppiminen lukion bändiopetuksessa-

77+8

Näkökulmia yhteistoiminnallisuuteen ja informaaliin oppimiseen

**Tekijän nimi****Lukukausi**Sanna Marika Heiskanen

Syksy 2023

**Aineryhmän nimi**

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Tutkimukseni käsittelee yhteistoiminnallisen ja informaalin oppimisen mahdollisuuksia bändiopetuksen kontekstissa. Tutkimuskysymyksinä ovat:

1. Miten yhteistoiminnallisen oppimisen elementit ilmenivät bändisoiton opetuksessa lukion musiikin tunnilla?
2. Mitä mieltä oppilaat olivat vertaisoppimisesta ja soittimien opiskelusta pienryhmässä?
3. Mitä informaalin oppimisen piirteitä bändiprojektin aikana ilmeni?

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jossa on toimintatutkimuksellinen ote. Tutkimus toteutettiin osana tutkimusperusteista opetuskokeilua. Keräsin projektin aikana aineistoa osallistuvan havainnoinnin avulla päiväkirjaan.

Teetin myös oppilaille kyselyn.

Teoreettisessa viitekehyksessä perehdyn yhteistoiminnallisen oppimisen teoriaan ja informaaliin oppimiseen. Tarkastelen viittä yhteistoiminnallisuuden elementtiä, joiden avulla voidaan määrittää, mitä yhteistoiminnallinen oppiminen on. Tutkimusten mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen kehittää sosiaalisia taitoja, sekä parantaa oppimistuloksia. Informaali oppiminen on luontainen lähestymistapa opiskeluun, sillä kaikkeen oppimiseen liittyy epämuodollinen ulottuvuus.

Tutkimukseni perusteella yhteistoiminnalliset elementit ilmenivät vertaisopettamisena ja sosiaalisten taitojen kehittymisenä. Vertaisopettaminen on toimiva työkalu bändiopetuksessa, sillä se lisää oppilaiden sitoutumista tehtävän suorittamiseen. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että pienryhmätoiminta koettiin mielekkäänä.

Pienryhmissä oppilaat pystyvät katsomaan toisiltaan sointuotteita ja pohtimaan yhdessä uusia ratkaisuja ongelmiin. Informaali oppiminen ilmeni siten, että oppilaat toimivat luovasti ja opettelivat bändisoittoa yhdessä korvakuulolta.

**Hakusanat**

Yhteistoiminnallinen oppiminen, informaali oppiminen, ryhmäopetus, bändiopetus, populaarimusiikki

**Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään**

05.09.2023

# Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	6
2 Käsitteellinen viitekehys	9
2.1 Yhteistoiminnallinen oppiminen	9
2.1.1 Yhteistoiminnallisen oppimisen elementit	11
2.1.2 Yhteistoiminnallisuus käytännössä	17
2.2 Populaarimusiikin pedagogiikan lähtökohtia	18
2.2.1 Kokemuksellinen oppiminen ja praksiainen musiikkikasvatus	20
2.2.2 Informaali oppiminen	22
2.2.3 Yhdessä oppiminen lukion opetussuunnitelmassa	26
3 Tutkimusasetelma	27
3.1 Tutkimuskysymykset	27
3.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	27
3.2.1 Laadullinen tutkimus	27
3.2.2 Tapaustutkimus	28
3.2.3 Toimintatutkimus	28
3.2.4 Nuorten tutkimuksen erityispiirteet	29
3.3 Menetelmät ja aineistonkeruu	29
3.3.1 Osallistuva havainnointi	30
3.3.2 Kysely	30
3.4 Analyysi	31
3.5 Tutkimuseettinen pohdinta	33

4 Yhteistoiminnallinen bändiprojekti	35
4.1 Projektin sisältö	35
4.2 Alkutilanne ja yhteistoiminnallisten ryhmien muodostaminen	38
4.3 Yhteistoiminnalliset stemmaharjoitukset	39
4.4 Informaalit bänditreeneit	43
5 Tulokset	46
5.1 Positiivinen keskinäisriippuvuus	46
5.2 Yksilön vastuu	51
5.3 Kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus	52
5.4 Sosiaaliset taidot	56
5.5 Ryhmän suorittama prosessointi ja informaalit työtavat	59
6 Pohdinta	63
6.1 Johtopäätökset ja tulosten tarkastelu	63
6.2 Luotettavuustarkastelu	71
6.3 Tulevia tutkimusaiheita	72
Lähteet	74
Liite 1	78
Liite 2	80
Liite 3	82
Liite 4	84
Kuvioluettelo	
Kuvio 1 Vertaisopettamisen antaminen bändiprojektissa	46
Kuvio 2 Vertaisopettamisen saaminen bändiprojektissa	47
Kuvio 3 Instrumenttitaitojen kehittyminen	51
Kuvio 4 Bändisoittamisen helppous verrattuna pienryhmään	53
Kuvio 5 Pienryhmässä soittamisen tehokkuus verrattuna koko luokan	

kanssa harjoitteluun	54
Kuvio 6 Pienryhmäharjoittelun vaikutus oppimiseen	54
Kuvio 7 Ryhmätyöskentelyn mielekkyys työtapana	56
Kuvio 8 Ryhmän ilmapiirin mielekkyys	57

# 1 Johdanto

Kun olin lapsi pehmoleluni istuivat tarkoissa riveissä ja heidän pulpetteinaan toimivat vanhat VHS-kasetit. Itse olin “luokkani” edessä ja toimin opettajana. Kyseessä ei ollut pelkkä leikki, vaan harjoittelin samalla kokeeseen, ja opetin koalueen asioita leluoppilailleni.

Johnson (2015) mukaan opimme 20 prosenttia siitä mitä luemme ja kolmasosan siitä, mitä kuulemme. Kuitenkin kun opetamme muita, oppiminen on jopa 90 prosenttista (Johnson 2015, 1). Perehdyttyäni opinnoissani vertaisopettamiseen muistin lapsuuteni leikin ja kuinka helppoa ja tehokasta oppiminen oli. Olin jo lapsena saanut kokemuksen siitä, että kun opettaa itse muita ja kertoo oppimastaan omin sanoin, on sisältänyt opeteltavan asian. Kiinnostuin myös yhteistoiminnallisesta oppimisesta ja aloin pohtia, kuinka voisin hyödyntää sen metodeja omassa opetuksessani. Olen aina ollut kiinnostunut ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta ja ryhmäprosesseista. Opintojen ohella olen toiminut päätoimisena musiikinopettajana lukiossa, jossa olen saanut käytännön kokemusta yhteistoiminnallisesta opettamisesta ja siitä, kuinka oppilaat toimivat ryhmässä. Saloviidan (2006) mukaan yhteistyön kehittäminen on ensiarvoisen tärkeää yhteiskunnallisesta näkökulmasta, sillä ilman toimivia sosiaalisia työkaluja työelämässä menestyminen on haastavaa. Hänen mukaansa koulun tulisi irtautua yksilökeskeisestä ajattelutavasta ja pyrkiä vastaamaan työelämän vaatimuksiin, jossa yhteistyötaitojen käyttäminen on välttämätöntä (Saloviita 2006, 20.) Koppinen ja Pollari (1993, 8–9) lisäävät tähän, että yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteena tulisi olla tietojen ja taitojen oppimisen lisäksi vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitojen kehittyminen.

Tämä tutkimus tarkastelee, kuinka yhteistoiminnallinen ja informaali oppiminen ilmenee bänditreeneissä. Toteutin tutkimusperustaisen bändiprojektin lukion Musiikki 1- kurssilla. Havainnoin toimintatutkimuksen keinoin sitä, millaisia yhteistoiminnallisia ja informaaleja elementtejä pienryhmätyöskentelyssä ilmenee. Oppilaat harjoittelivat ensin pienryhmissä stemmaharjoituksissa yhteistoiminnallisesti bändisoittimia. Tämän jälkeen oppilaat muodostivat yhtyeitä, joissa kappale opeteltiin informaalin oppimisen keinoin. Tallensin havaintoni päiväkirjaan. Sen lisäksi teetin oppilaille kyselyn, jossa he

vastasivat projektia koskeviin väittämiin. Kyselyllä haluttiin saada tietoa opiskeluilmapiiiristä ja vertaisopettamisen toteutumisesta.

David ja Roger Johnson (1999) ovat yhteistoiminnallisen oppimisen pioneereja. He loivat positiivisen keskinäisriippuvuuden mallin, joka toimii koko yhteistoiminnallisen oppimisen peruspilarina. He kehittivät viisi peruselementtiä, jotka toimivat menetelmän pohjalla. Näitä ovat positiivinen keskinäisriippuvuus, yksilöllinen vastuu, kasvokkainen vuorovaikutus, sosiaalisten taitojen oppiminen ja ryhmäprosessien seuraaminen. (David & Roger Johnson 1999, 70–71.) Yhtenä tutkimuskysymyksenä on selvittää, kuinka nämä peruselementit ilmenivät yhteistoiminnallisessa bändiprojektissa.

Yhteistoiminnallista oppimista bändikontekstissa ei ole juurikaan tutkittu. Löysin suomeksi enimmäkseen ammattikorkeakoulujen päättöitä aiheeseen liittyen. Suomessa yhteistoiminnallista oppimista on tutkinut esimerkiksi Vilma Timonen (2023). Hän tutki sitä millaisia merkityksiä yhteistoiminnallisella toiminnalla on musiikin korkea-asteen kehitystyössä. Greenin (2006) mukaan yhteistoiminnallisessa ryhmässä tapahtuva oppimisprosessi muistuttaa populaarimusiikin bänditreenejä. Kuitenkaan informaaliin bänditreeneiden tyypillisiä oppimisstrategioita ei ole onnistuttu tuomaan koulumaailmaan (Green 2006, 103). Musiikinopettajakoulutuksessa ei olla perehdytty siihen, miten populaarimusiikot oppivat ja kuinka opetus olisi pedagogisesti järkevää järjestää (Westerlund 2006, 120). Green (2006) on tutkinut informaalin oppimisen ongelmia ja mahdollisuuksia myös koulumusiikin opetuksessa. Aihetta on tutkinut myös Rubert Till (2017), joka järjesti projektipohjaisen informaaliin opetukseen ja yhteistoiminnallisuuden perustuvan sävellystyöpajan. Tarkoituksena oli säveltää ja tuottaa oma levy. Vastaavaa projektipohjaista tutkimusta ovat tehneet Egger (2019) sekä Chua ja Ho (2017). Chua ja Ho tutkivat Singaporessa oppilaiden yhteistyötä ja musiikillista kommunikaatiota. Viidessä tapaustutkimuksessa tutkittiin yhteistyötaitoja ja informaaleja toimintatapoja pienryhmissä. Tutkimukset osoittavat, että yhteistoiminnallisen oppimisen avulla oppilaat toimivat sosiaalisemmin ja yltyvät korkeampiin oppimistuloksiin kuin koko luokan kanssa opiskellessa (Egger 2019).

Yhteistoiminnallisen oppimisen tutkimuksia julkaistaan vuosittain satoja (Sahlberg & Sharan 2002, 12). Sadan vuoden aikana on tehty 375 tutkimusta, joissa on verrattu kilpailuasetelmaan ja yksilölliseen opiskeluun perustuvia opetustilanteita yhteistoiminnalliseen opiskeluun. Johnson ja Johnson (1999) painottavat, että kun

oppilaat työskentelevät yhdessä saavuttaakseen yhteisen tavoitteen, päästään parempiin suorituksiin ja korkeampaan tuottavuuteen kuin yksin työskennellessä. Tutkimuksia on tehty niin paljon ja laaja-alaisesti, että yhdessä oppimista pidetään sosiaali- ja kasvatustieteen yhtenä peruspilarina. (Johnson & Johnson 1999, 68, 72.) Sahlbergin ja Sharanin (2002) mukaan yhteistoiminnallista oppimista on käytetty ja tutkittu muiden oppiaineiden keskuudessa paljon, mutta jostain syystä sen mahdollisuuksista musiikinopetukseen on kiinnostuttu vasta viime vuosina. Tämä johtuu ehkä siitä, että musiikilla ja yhdessä soittamisella on jo itsessään sosiaalinen luonne. Aihetta on syytä tutkia enemmän etenkin perusopetuksen ja lukion kontekstissa, sillä yhteistoiminnallinen oppiminen tutkitusti parantaa oppimistuloksia. (Sahlberg & Sharan 2002, 13.) Toisaalta pitää ottaa huomioon, että Sahlbergin ja Sharanin havainto on vuodelta 2002.

Oppilaat keksivät luovemmin musiikillisia ideoita, kun he saavat yhdessä keskustellen prosessoida oppimaansa. Yhteistoiminnallinen oppiminen edesauttaa asettumista toisen asemaan, jolloin empatiakyky kasvaa. (Cangro 2013, 134.) Kuten lukion opetussuunnitelmakin velvoittaa, opettajan tehtävänä on vahvistaa yhteisöllistä oppimista ja valmistaa lapsia ja nuoria toimimaan aktiivisina kansalaisina osana yhteiskuntaa (Opetushallitus 2019).

Yhteistoiminnallisten metodien toimivuudesta on saatu positiivisia tuloksia useimpien aineiden opetuksessa, joten aihetta kannattaa tutkia myös musiikkikasvatuksen kontekstissa (Sahlberg & Sharan 2002, 177). Kokemukseni mukaan yhteiskuntamme perustuu liikaa kilpailulle ja yhteistoiminnallisuus toimii tätä vähentävänä työkaluna. Kilpailu aiheuttaa vastakkainasettelua ja erottaa meitä toisistamme. Tämän vuoksi yhteistyön tutkiminen ja kuinka siihen päästään ovat mielestäni tärkeitä tutkimuskohteita.



## 2 Käsitteellinen viitekehys

Tässä luvussa perehdyn yhteistoiminnalliseen ja informaaliin oppimiseen, sekä sen taustalla vaikuttaviin sosiaalisiin ja psykologisiin ilmiöihin. Käsittelen myös populaarimusiikin pedagogiikkaa.

### 2.1 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallinen oppiminen on ryhmäopetuksen muoto, jossa työskentely on organisoitu siten, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. (Sahlberg & Sharan 2002, 11.) Johnsonin ja Johnsonin (1999) mukaan yhteistoiminnallisuus motivoi ihmisiä toimimaan entistä aktiivisemmin kohti yhteistä päämäärää. Tähän Sahlberg ja Sharan lisäävät, että yhteistoiminnallisen oppimisen perustana on ajatus siitä, että koko ryhmä tekee jäsenistään parempia yksilöinä ja sitä kautta koko ryhmä on yhdessä vahvempi. (Johnson & Johnson 1999, 68; Sahlberg & Sharan 2002, 83.) Esimerkiksi jalkapallojoukkueessa erinomainen suoritus ei perustu yksittäisen ihmisen kilpailemalla saavutettuun loistosuoritukseen, vaan joukkueen menestyksen taustalla on koko ryhmän yhteistoiminnallisuuteen perustuva toiminta. Yhteistoiminnallinen oppiminen on ryhmäorientoitunut prosessi, jossa työskentely on oppilaskeskeistä. Opettajan rooli on valmentaa, ohjata vuorovaikutusprosesseja, arvioida oppilaiden toimintaa ja kannustaa oppimiseen. (Sahlberg & Sharan 2002, 365.) Saloviidan (2006) mukaan oppiminen tulisi organisoida siten, että opettaja johtaa luokkaa, mutta oppilaat työskentelevät myös keskenään (Saloviita 2006). Gaunt ja Westerlund (2013) muistuttavat, että musiikilla on luonnostaan yhteistoiminnallinen luonne ja sen tekemiseen liittyy usein ryhmätyöskentely (Gaunt & Westerlund 2013, 2).

Ryhmässä oppimiselle ei ole yhtä vakiintunutta termiä. Englanninkielisiä termejä kuten *cooperative learning* ja *collaborative learning* on monesti käännetty termiksi yhteistoiminnallinen oppiminen (Sahlberg & Sharan 2002, 11). Tässä tutkimuksessa viittaa yhteistoiminnallisella oppimisella *cooperative*-termiin. Sahlbergin ja Sharanin (2002) mukaan termi viittaa suomeksi usein tiettyyn menetelmään, esimerkiksi palapelimetodiin, mutta englanninkielisessä kirjallisuudessa sen merkitys on laajempi (Sahlberg & Sharan 2002, 11).

Yhteistoiminnallisen oppimisen historia ulottuu 1800-luvun lopulle, kun John Dewey alkoi tutkia vuorovaikutuksen vahvistamista ryhmätilanteissa. Kuitenkin vasta 1970-luvulla kiinnostus oppimisen sosiaaliseen ulottuvuuteen kasvoi ja yhteistoiminnallisen oppimisen termi alkoi vakiintua opettajien ammattisanastoon. Suomeen yhteistoiminnallinen oppiminen rantautui 1990-luvun alussa, jolloin opetussuunnitelman uudistuksen myötä ryhmäprosessit nousivat entistä enemmän kiinnostuksen kohteeksi. Deweyn yhteisöllisyyden ja tekemällä oppimisen periaatteet toimivat yhteistoiminnallisuutta kehittäneiden Pasi Sahlbergin ja Shlomo Sharanin ajatusten pohjalla. (Sahlberg & Sharan 2002, 10.)

Perinteinen ryhmätyö eroaa monilta osin yhteistoiminnallisesta työskentelytavasta. Tietoa etsitään yhdessä ja sitä jaetaan ryhmän kesken. Ryhmätyössä jäsenillä ei kuitenkaan ole aina motivaatiota jakaa osaamistaan ja omaa tietoaan muille. Oppilas usein osaa vain oman osuutensa, mutta muiden aiheesta ei olla opittu paljoakaan (Koppinen & Pollari 1993, 69). Saloviidan mukaan (2006) sen sijaan yhteistoiminnallisessa opiskeluryhmässä oppilaat työskentelevät yhdessä saavuttaakseen tavoitteen ja etsivät ratkaisuja, jotka hyödyttävät kaikkia. (Saloviita 2006, 73). Kun määritellään yhteistoiminnallista oppimista, on tärkeää myös pohtia sitä, mitä se ei ole. Se että oppilaat jaetaan erikokoisiin pienryhmiin ja laitetaan opiskelemaan ilman tarvittavia työkaluja ei täytä yhteistoiminnallisuuden vaatimuksia. Saloviita (2006) painottaa, että näissä “näennäisryhmissä” (*Pseudo learning group*) tehokasta oppimista ei tapahdu. Perinteisen ryhmätyön haasteena on se, että osa ei tee mitään ja ahkerimmat joutuvat tekemään enemmän. Ongelmaksi muodostuu siis niin sanottu vapaamatkustus ja muiden työn hyväksikäyttö. Nämä ahkerat oppilaat olisivat voineet päästä korkeampiin tuloksiin yksin työskennellessään. Yhteistoiminnallisessa ryhmässä taas oppimateriaaleista keskustellaan ja muita autetaan ymmärtämään opittuja asioita. Kun jäsenet kannustavat toisiaan ahkeraan työskentelyyn niin ryhmä on enemmän kuin osiensa summa. Kaikki oppilaat suoriutuvat paremmin verrattuna yksilötyöskentelyyn. (Saloviita 2006, 73.)

Yhteistoiminnallinen työskentely edesauttaa oppimisprosessin kulkua. Opittua siirretään ja hyödynnetään joustavammin uusissa tilanteissa yksilötasolla ja tiedonkeruu on nopeaa ja tehokasta. (Koppinen & Pollari 1993, 68–69.) Johnsonin ja Johnsonin (1999) mukaan mitä vaativampi tehtävänanto on ja mitä enemmän se vaatii käsitteellistä ajattelua, sitä enemmän tarvitaan myös luovaa ongelmanratkaisua ja monimutkaista

päätelyä. Onnistunut yhteistoiminnallinen oppiminen takaa oppilaiden aktiivisen osallistumisen ja oppimisen. Aktiivinen ja osallistava opetus parantaa oppilaiden keskittymistä. Yhteistoiminnallisuus saa oppilaat yltämään täyteen potentiaaliinsa ja kokemaan psykologista menestystä, niin että he ovat motivoituneita ja haluavat opiskella yhä enemmän. Johnson ja Johnson (1999) painottavat, että etenkin oppilaat, jotka ovat vaarassa keskeyttää koulun ja menestyvät muita huonommin, hyötyvät yhteistoiminnallisesta oppimisesta. (Johnson & Johnson 1999, 67–73.) Väkevä (2013) lisää tähän, että yhteistoiminnallisessa oppimisessä oppilaat ovat motivoituneita. Sisäinen motivaatio edesauttaa myönteisen musiikkisuhteen syntymistä ja sitä voidaan vahvistaa yhteistoiminnalla (Väkevä 2013, 101).

Johnsonin ja Johnsonin (1999) mukaan yhteistoiminnallisen oppimisen päämääränä on siis maksimoida sekä oma että muiden ryhmäläisten oppiminen (Johnson & Johnson 1999, 73). Elliott (1995) painottaa oppilaiden itsenäisen työn tärkeyttä ja kriittistä ajattelua. Kun työskentelytapa on rakennettu yhteistoiminnallisesti, oppilaat oppivat tehokkaasti, rakentavat monimutkaisia päätelyketjuja ja syvällisesti. Yhteistoiminnallinen oppiminen kehittää terveitä ihmissuhteita ja lisää ymmärrystä siitä, millaista on toimia erilaisten ihmisten kanssa. Psykologisesta näkökulmasta yhteistoiminnallinen työtapa antaa työkaluja, kehittää tervettä itsetuntoa ja stressinhallintaa. (Johnson & Johnson 1999, 73.)

### **2.1.1 Yhteistoiminnallisen oppimisen elementit**

David ja Roger Johnsonin (1999) käsitteellinen malli jakaa yhteistoiminnallisen oppimiseen viiteen elementtiin: positiiviseen keskinäisriippuvuuteen, yksilölliseen vastuuseen, kasvokkain tapahtuvaan vuorovaikutukseen, sosiaalisten taitojen oppimiseen ja ryhmän suorittamaan prosessointiin. Seuraavaksi avaan käsitteiden sisältöä tarkemmin.

Yhteistoiminnallisuuden elementit:	
- Positiivinen keskinäisriippuvuus	- Yksilöllinen vastuu
- Kasvokkain tapahtuva kannustava vuorovaikutus	- Sosiaaliset taidot
	- Ryhmän suorittama prosessointi

Kuva 1. Yhteistoiminnallisen oppimisen keskeiset elementit (Johnson & Johnson, 1999 70–71).

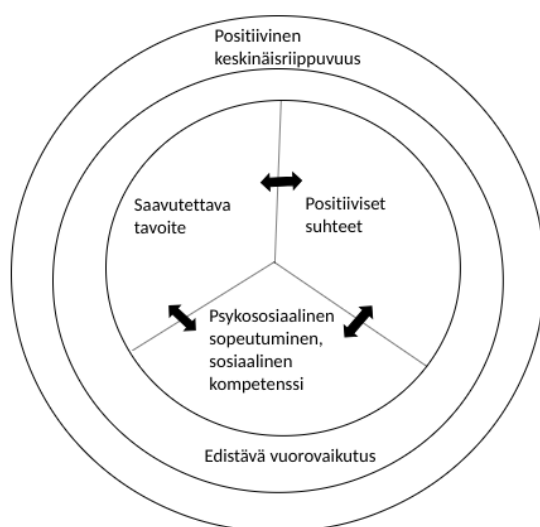
Sahlberg ja Sharan (2002) mainitsevat yhtenä yhteistoiminnallisen oppimisen elementtinä positiivisen keskinäisriippuvuuden, joka toimii yhteistoiminnallisen oppimisen yleisenä mallina. Termillä tarkoitetaan sitä, että ryhmän jäsenet tarvitsevat muita päästäkseen omiin tavoitteisiinsa. Muiden ryhmäläisten työ hyödyttää itseä ja päinvastoin. Saloviita (2006) täsmentää, että tavoitteisiin ei ole mahdollista päästä ilman muiden ryhmäläisten onnistumista. Esimerkiksi joukkuelajeissa ryhmän jäsenten kesellä vallitsee positiivinen keskinäisriippuvuus ja heillä on yhteinen päämäärä. (Sahlberg & Sharan 2002, 109–110; Saloviita 2006, 46–47.) Oppilaiden on sisäistettävä, että menestyäkseen he tarvitsevat muita ja ilman koko ryhmän ponnisteluja ei ole mahdollista onnistua. Tämä johtaa yhteistyöhön, sillä menestys koetaan yhteiseksi. (Saloviita 2006, 47.)

Johnson ja Johnson (1999) huomauttavat, että tehtävät tulee rakentaa siten, että tuloksiin pääseminen ei vaadi kilpailua vaan yhteistyötä. Oppilaan työpanos hyödyttää häntä itseään ja ryhmän muita jäseniä. Ryhmän menestys koetaan yhteiseksi, sillä jokainen auttaa toisiaan oppimisessa. Oppilaille tulee tehdä selväksi, että arviointi kohdistuu koko ryhmään, eikä pelkästään yksilöön. Jos jäseniä verrataan toisiinsa, muodostuu epäsuotuisa kilpailuasetelma. Tämä johtaa luottamuksen ja auttamishalun katoamiseen, sekä oppilaidenvälisen vuorovaikutuksen vähenemiseen. Tällaisessa tapauksessa tietoa ei jaeta ja muita ei neuvota. Kun oppimisympäristö rakennetaan yhteistoiminnalliseksi, käy päinvastoin: oppilaat tukevat toistensa menestymistä ja edistävät sitä. (Johnson & Johnson 1999, 69.)

Sahlbergin ja Sharanin (2002) mukaan pelkkä ryhmään kuulumisen ja vuorovaikutus muiden kanssa ei yksinään paranna tuloksia. Tarvitaan myös positiivista resurssiriippuvuutta. Nämä olemassa olevat resurssit voidaan jakaa ryhmän kesken siten, että muut ovat riippuvaisia toisilla olevasta tiedosta tai muista toimintaan tarvittavista edellytyksistä. Jokaiselle ryhmäläiselle annetaan osa kokonaistiedosta, ja oppilaat yhdistävät osa-alueet kokonaisuuksiksi. Oppilaalle jaetaan rooleja, esimerkiksi lukija, tarkastaja tai yhteenvetäjä. (Sahlberg & Sharan 2002, 109–110.) Saloviita (2006) painottaa, että oppilailla on oltava selkeät roolit, jotta yhteistyö onnistuu (Saloviita 2006, 73).

Yhteinen tavoite ja palkkiot parantavat tuloksia entisestään. Positiivinen keskinäisriippuvuus mahdollistaa sen, että kaikki saavuttavat mahdollisimman hyvän oppimistuloksen, jakavat resurssinsa ja ovat toistensa tukena. Opetukselliset tulokset riippuvat siitä, millainen keskinäisriippuvuus oppilaiden välille on rakentunut. Keskinäisriippuvuuden laatu määrittää, millä tavalla oppilaat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Saloviita 2006, 46–49; Sahlberg & Sharan 2002, 109–110.)

Johnsonin ja Johnsonin (1999) mukaan vuorovaikutuksen mallit voidaan jakaa kolmeen laajaan ja toisiinsa liittyvään kategoriaan, joilla on vaikutuksia oppimistuloksiin. Nämä kategoriat sisältävät saavutettavat tavoitteet, osallistujien suhteiden laadun ja osallistujien psykologisen mukautumisen taidot, sekä sosiaalisen kompetenssin. (Johnson & Johnson 1999, 72.) Seuraava kuva havainnollistaa, kuinka nämä eri osa-alueet ovat symbioosissa keskenään:



Kuva 2. Yhteistoiminnallisen oppimisen tulokset (Johnson & Johnson 1999, 72)

Yhteistoiminnalliseen oppimiseen kuuluu kasvokkain tapahtuva kannustava vuorovaikutus. Tietynlaiset kognitiiviset prosessit ja vuorovaikutukselliset toiminnot esiintyvät ainoastaan silloin, kun oppilaat auttavat toisiaan. Näitä toimintoja ovat suullinen selittäminen, opeteltavien käsitteiden hahmottaminen, oman tietämyksen opettaminen ja aiemmin opitun yhdistäminen uuteen tietoon. (Sahlberg & Sharan 2002, 109.) Itse ryhmälle annetun tehtävän lisäksi tarkoituksena on oppia yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja (Koppinen & Pollari 1993, 8). Oppilaiden tehtävänä on siis auttaa, rohkaista ja kehua toisiaan, jolloin he saavat sosiaalista tukea ja palkitsevuutta vuorovaikutusprosessista (Koppinen & Pollari 1993, 68–69; Sahlberg & Sharan 2002, 109).

Koppinen ja Pollari (1993) painottavat, että oppilaan on tarkoituksena jakaa omaa tietämystään muille ja vastavuoroisesti oppia muilta. Tätä kautta syntyy vastuuta koko ryhmän menestyksestä, joka mahdollistaa parempien oppimistulosten syntymisen ja toisiin ryhmäläisiin tutustumista. Menetelmässä lahjakkaatkin oppilaat ovat riippuvaisia muista ja oppivat yhteistyötaitoja. (Koppinen & Pollari 1993, 68–69.) Saloviita (2006) lisää, että ryhmätöissä muiden neuvominen edesauttaa arvostuksen saamista muilta oppilailta (Saloviita 2006, 182).

Koppisen ja Pollarin (1993) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen opettaa yksilöllistä vastuuta. Toimivassa yhteistoiminnallisessa ryhmässä niin sanottu vapaamatkustus ei ole mahdollista, sillä jokaisen on osallistuttava opiskelemiseen. Oppilaat ovat vastuussa oman osuutensa tekemisestä. Jokaisen on tehtävä itsenäisesti töitä ja jaettava oppimaansa muiden käyttöön. Koska jokaisen oppilaan työpanos on merkittävä tavoitteiden kannalta, muiden työllä ei voi ”ratsastaa”. Kaikki ovat vastuussa oman osuutensa tekemisestä. Opettaja voi tarkistaa yksittäisten oppilaiden oppimista esimerkiksi siten, että jokainen kertoo muille oppilaille mitä on oppinut. Yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteena on oppilaiden sitoutuminen oppimistulosten saavuttamiseen. Oppilas on vastuussa sekä omasta että ryhmän muiden jäsenten oppimisesta. Opettajan tulee muodostaa keskinäisen auttamisen normi, jossa oppilaat haluavat auttaa toisiaan. Yhdessä toimiminen vaikuttaa koulumyönteisyyteen, oppimismotivaatioon, itsekontrollin säätelyyn ja oppimiskokemuksen mielekkyyteen. (Koppinen & Pollari 1993, 68–69, 138–140.) Ryhmätyöskentelyssä voi harjoitella

itsenäistä päätöksentekoa. Ryhmäopiskelun etuna on myös, että kun oppilaat opiskelevat yhdessä, he suoriutuvat paremmin myös yksilöinä (Koppinen & Pollari 1993, 33).

Ryhmälle annetun tehtävän suorittamisen lisäksi tavoitteena on kehittää sosiaalisia taitoja ja vastuullisuutta omasta työskentelystä (Saloviita 2006, 73). Koppisen ja Pollarin (1993, 8–9) mukaan yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteena tulisi olla tietojen ja taitojen oppimisen lisäksi vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitojen kehittyminen. Suurimmat positiiviset vaikutukset yhteistoiminnallisella oppimisella on sosiaalisiin suhteisiin, vuorovaikutustaitoihin ja itsetuntoon. Ryhmien toiminnassa tulee huomioida sosiaalipsykologinen ulottuvuus, jolloin oppiminen on syvällistä ja analyttistä. (Koppinen & Pollari 1993, 69.)

Sahlbergin ja Sharanin (2002) mukaan ryhmän yhdistäjänä toimii jäsenten keskinäinen tuki. Vuorovaikutustaidot ja taito työskennellä pienryhmässä ovat edellytyksiä yhteistoiminnallisuuden onnistumiselle. Opettajan tehtävänä on opettaa näitä sosiaalisia taitoja, jotta yhteistyö onnistuu. Oppilaat opiskelevat johtajuutta, päätöksentekoa, luottamuksen rakentamista ja sitä, kuinka viestiä ristiriitatilanteissa. Näiden asioiden opiskelun tulisi olla yhtä tärkeää kuin itse oppiainesisällön opiskelu. (Sahlberg & Sharan 2002, 83.)

Ihmisten välisten suhteiden vaikutuksesta yhteistoiminnalliseen oppimiseen on tehty yli 180 tutkimusta. Johnson ja Johnson (1999) mukaan vuorovaikutusta tapahtuu enemmän yhteistoiminnallisessa oppimisessä kilpailuasetelmaan tai yksilökeskeiseen opiskeluun verrattuna. Yhteistoiminnallinen oppiminen edistää oppilaiden välisten suhteiden kehittymistä ja empatiakykyä esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaat eivät ole pitäneet toisistaan. Yhteistoiminnallinen oppiminen auttaa oppilaita muodostamaan ja ylläpitämään ystävyysuhteita. (Johnson & Johnson 1998, 72.) Yhteistoiminnallisessa toiminnassa suhteet muuttuvat positiivisemmiksi ja ilmapiiri sekä tuottavuus paranevat. (Johnson & Johnson 1999, 73.) Egger (2019) lisää tähän, että opettajan tehtävänä on valvoa, että oppilaat pysyvät aiheessa, eivätkä ala keskustella muista asioista, sillä yhteistoiminnallinen oppiminen on sosiaalisempaa kuin yksilöopiskelu (Egger 2019, 610).

Johnson ja Johnson (1993) toteavat, että yhdessä toimiminen kehittää moraalialia ja halua suoriutua myös vaikeista tehtävistä. Koska oppilas on osa ryhmää, poissaolot vähenevät. Eristyneet oppilaat, joilla ei ole niin paljon ystäviä, saavat sosiaalista tukea ja

kokemuksen siitä, että he ovat osa jotakin yhteisöä. Tämä vähentää väkivaltaista ja haitallista käytöstä. (Johnson & Johnson 1999, 73.) Koppinen ja Pollari (1993) lisäävät, että aroille oppilaalle voi olla helpompaa, kun ei tarvitse olla luokan edessä vaan saa työskennellä pienryhmässä (Koppinen & Pollari 1993, 68–69).

Johnsonin ja Johnsonin (1999) mukaan yhteistoiminnalliset ryhmät opettavat pienryhmätaitoja ja monenlaisten ihmisten kanssa työskentelyä. Oppilaat oppivat kommunikointitaitoja, johtajuutta ja päätöksentekoa. Tarkoituksena on oppia vaikeiden tilanteiden käsittelyä ja toisten näkökulmien ymmärtämistä. (Johnson & Johnson 1999, 71.) Timonen (2023) muistuttaa, että yhteistoiminnallinen toiminta edesauttaa luottamuksen rakentamista ja sitä kautta yksilön reflektiivisyyden kehittymistä (Timonen 2023, 68).

Timosen (2023) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen parantaa oppilaan psyykkistä hyvinvointia, sekä nostaa itsetuntoa. Kun oppilaat saavat yhdessä tehtyä tehtävän, he ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja näin ollen sosiaaliset taidot kehittyvät. Yhdessä työskentely edistää tervettä sosiaalista kehitystä ja ammatillisten suhteiden muodostamista. Yhteistoiminnallinen työskentely vahvistaa itseluottamusta ja itseohjautuvuutta. Itseluottamuksen kasvettua oppilaat pystyvät käsittelemään entistä paremmin henkilökohtaisia ongelmiaan. Kun psyyke on terve, ihmisellä on resilienssiä pärjätä vastoinkäymisten ja stressaavien tilanteiden kanssa. Mitä enemmän yhteistoiminnallista työskentelyä tapahtuu, sitä enemmän oppilaat kokevat olevansa arvokkaita yksilöitä. (Timonen 2023, 68.)

Yhteistoiminnallisuuteen kuuluu ryhmän suorittama prosessointi. Ryhmissä keskustellaan työskentelyn sujuvuudesta ja mietitään, mitkä ratkaisut olivat hyödyllisiä ja mitkä ei. Oppilaat pohtivat yhdessä mitä toimintatapoja jatketaan tai muutetaan. Yhteistoiminnalliselle prosessille tulee antaa aikaa ja työkaluja, jotta voidaan analysoida mikä työskentelyssä oli tehokasta. Ryhmän suorittamassa prosessoinnissa opetellaan myös palautteen antamista ja kehitetään sosiaalisia taitoja. Opettajan tehtävänä on ohjata tilannetta ja opettaa rakentavan kritiikin antamista. (Sahlberg & Sharan 2002, 109–110.)



## 2.1.2 Yhteistoiminnallisuus käytännössä

Elliot Aronson ryhmineen kehitti 1970-luvulla “palapelimetodin” vähentämään luokissa tapahtuvaa kilpailua, joka luo pohjan keinotekoiselle palkitsemisjärjestelmälle. Tämän jälkeen siitä on kehittynyt useita eri muunnelmia.

Yhteistoiminnallisessa palapelissä oppilaat työskentelevät kahdessa eri pienryhmässä, asiantuntija- ja kotiryhmässä. Ensimmäiseksi työskennellään asiantuntijaryhmässä, jossa erikoistutaan jonkin oppisisällön osa-alueen tarkempaan hallintaan. Tämän jälkeen opitut tiedot tuodaan kotiryhmään. Kotiryhmässä oppilas opettaa muille ryhmäläisille mitä oli oppinut asiantuntijaryhmässä. Kun kaikki jakavat tietonsa, saadaan opiskeltavasta asiasta ehjä kokonaisuus. Palapelimetodi perustuu positiiviseen keskinäisriippuvuuteen, joka on yksi yhteistoiminnallisuuden peruselementeistä. Ryhmän toiminta perustuu luottamukseen siitä, että jokainen panostaa työskentelyyn. Palapelimetodissa yhteistyö on välttämätöntä tavoitteiden saavuttamiseksi. (Sahlberg & Sharan 2002, 83–84, 97.) Sen tarkoituksena on luoda vastuun painetta, jossa oppilaiden täytyy huolehtia omasta oppimisestaan ja opettaa oppimansa asiat muille (Sahlberg & Sharan 2002, 99).

Kotiryhmä voi toimia koko lukuvuoden ajan, kun taas asiantuntijaryhmässä työskennellään väliaikaisesti. Oppilaat suunnittelevat ja opiskelevat opettajan opastuksella sitä, kuinka opittu aine siirretään kotiryhmään. Perinteisessä ryhmätyössä vaarana on, että jokainen opettelee vain oman osuutensa, eikä perehdy muiden hankkimaan tietoon. Palapelimetodilla taas voidaan varmistaa jokaisen oppiminen. (Koppinen & Pollari 1993, 66–69.)

Asiantuntijaryhmässä työskentelyn jälkeen siirrytään kotiryhmiin, joissa opitut tiedot ja taidot yhdistetään. Kotiryhmä koostuu kahdesta kuuteen jäsenestä. Opettajan tulee käyttää oppilastuntemusta ryhmiä muodostaessaan, jotta oppiminen ja työskentely on mahdollisimman tehokasta. Oppilaan henkilökohtainen lähtötaso on myös huomioitava, jotta ryhmiin saadaan tasapuolisesti oppilaita, joilla on erilaisia vahvuuksia. Kun opetellaan täysin uutta asiaa, oppilaita voidaan jakaa ryhmiin satunnaisesti, sillä kukaan ei ole aiempaa kokemusta kyseisestä aiheesta. Tässä tapauksessa oppilaat voivat itse toivoa, mihin ryhmään haluavat. (Koppinen & Pollari 1993, 66–69.)

Paritarkastus on myös yksi yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmistä. Siinä oppilaat tekevät vuorotellen tehtäviä, joissa toinen vastaa kysymyksiin ja toinen on tarkistaja.

Saloviidan (2006) mukaan paritarkastus osallistaa kaikki oppilaat siten, että he auttavat toisiaan. Menetelmä estää vetäytymisen työn tekemisestä ja aktivoi oppilaita toimintaan. Paritarkastus etenee siten, että vastaaja selostaa ääneen ja tekee tehtävää. Tarkistajan rooli on seurata ja auttaa. Jos pari on sitä mieltä, että vastaus on väärin, hän kysyy neuvoa vierustoveriltaan. Mikäli oikeaa vastausta ei keksitä, opettaja tulee auttamaan. Jos kaikki ovat yhtä mieltä vastauksesta, annetaan positiivista palautetta ja rooleja vaihdetaan. Paritarkastuksen hyötynä on, se että oppilaat saavat heti palautetta tehdystä työstä. Oppilaat auttavat toisiaan ja korjaavat toistensa virheitä. Menetelmä ei myöskään kannusta kilpailuun, vaan sen tavoitteena on auttaa toisia. (Saloviita 2006, 87–89.)

## **2.2 Populaarimusiikin pedagogiikan lähtökohtia**

Populaarimusiikki voidaan määritellä musiikiksi, joka on suuren yleisön saatavissa (Chua & Ho 2017, 89). Se lasketaan yleensä osaksi mediaa, jota on teknologian avulla muokattu, tallennettu ja tuotettu. Genrelle on vaikeaa antaa yhtä yleistä määritelmää, sillä tyylit vaihtelevat maittain, kaupungeittain ja jopa asuinalueittain on nähtävissä eri variaatioita. (Till 2017, 22–24.) Populaarimusiikki sisältää siis useita eri tyyliä (Aho & Kärjä 2007, 9–11).

Populaarimusiikikasvatus on varsin uusi tutkimusala ja sitä on tutkittu vasta noin kolmenkymmenen vuoden ajan. Monet opetusinstituutit ovat tätä nuorempia. Tällä sektorilla tarvitaan etenkin uutta tutkimustietoa tukemaan opettajien työtä sekä mahdollisuuksia verkostoitua ja jakaa hyviä käytänteitä. Populaarimusiikin tutkimusta kehitetään jatkuvasti, ja uutta tietoa on saatu tutkimusten avulla. Pedagogiikan sijaan tutkimuksissa on kuitenkin keskitytty enemmän kulttuurillisiin ilmiöihin, esityskäytäntöihin ja säveltämiseen. (Till 2017, 14–17.) Poikkeuksena tästä voidaan mainita Skandinavia ja Suomi, joka on populaarimusiikin opetuksen ja tutkimuksen kärkimaita. Etenkin Pohjoismaissa populaarimusiikki on otettu osaksi opetussuunnitelmaa ja formaalia opetusta. (Till 2017, 24; Väkevä 2013, 98.) Populaarimusiikki on jopa enemmän edustettuna suomalaisessa koulumusiikin opetuksessa kuin sen alkuperäisissä syntymämaissa (Westerlund 2006, 119). Lucy Green on ensimmäisiä populaarimusiikin tutkijoita ja hänen panoksensa populaarimusiikin pedagogiikkaan on erittäin suurta. Hän on tutkinut, kuinka populaarimusiikin käytänteitä voidaan soveltaa kouluopetuksessa.

Toisin kuin länsimaisen taidemusiikin opetuksessa, populaarimusiikissa ei ole yhtä vakiintunutta pedagogista suuntausta ja uudelle tutkimukselle on vielä tarvetta. Tillin (2017) mukaan populaarimusiikkikasvatuksella on paljon opittavaa länsimaisen taidemusiikin ja kansanmusiikin opetusmetodeista. Kansainväliselle yhteistyölle olisi suurta kysyntää, sillä populaarimusiikin pedagogiikka ja kevyen musiikin opetus ovat hyvin eri vaiheissa eri maissa. Tarvetta on sekä kvalitatiiviselle että filosofiselle tutkimukselle. (Till 2017, 24–26.)

Green (2008) pitää informaalia oppimista populaarimusiikin pedagogiikan lähtökohtana (Green 2008, 103). Väkevän (2013) mukaan informaalia oppimista tapahtuu varsinkin populaarimusiikin genressä, sillä kevyttä musiikkia soitetaan koulujen ja musiikkiopistojen ulkopuolella “jameissa” ja “kellaribändien” harjoituksissa (Väkevä 2013, 98). Populaarimusiikki on suosittua nuorten keskuudessa, sillä se puhuttelee oppilaita sanoitustensa ja merkitystensä kautta yleensä enemmän kuin muut musiikintuntien aiheisällöt (Green 2003, 103). Kerron lisää informaalista oppimisesta luvussa 2.2.2.

2000-luvun pedagogiikassa painotetaan oppilaslähtöisyyttä. Etenkin populaarimusiikin opetuksessa oppilaille tulee antaa vastuuta ja saada oppilaiden oma ääni kuuluviin. Tavoitteena on kasvattaa itseohjautuvia kansalaisia, joilla on itseluottamusta. (Chua & Ho 2017, 87, 90.) Millaista populaarimusiikin oppiminen sitten on? Greenin (2008) mukaan opettajajohtoisen opetuksen tilalla opiskellaan vertaisoppimalla kavereilta. Oppilas valitsee itse, mitä instrumenttia haluaa soittaa ja mitä kappaletta opetella. Opiskelu tapahtuu itsenäisesti vertaisryhmissä. Opettajan tehtävä on tämän jälkeen edistää oppimista tarjoamalla lisää haasteita. Opettajan ei ole tarkoitus olla auktoriteetti, vaan ottaa ohjaajan rooli ja tarjota puitteet, joissa oppilaat opiskelevat musiikkia yhteisöllisesti. Kuitenkaan kaikkia näitä käytänteitä ei olla onnistuttu tuomaan luokkahuoneessa tapahtuvaan opetukseen. (Green 2008, 103.) Populaarimusiikin pedagogiikan keskeisiä tekniikoita ovat käänteinen luokkahuone, oppilasjohtoinen opetus, yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistavat tehtävät. Työkaluina käytetään ryhmätyötä, videoluentoja, virtuaalista luokkahuonetta ja tietokoneohjelmistoja. (Till 2017, 24.)

Green (2008) huomauttaa, että populaarimusiikissa musiikkia ei yleensä opiskella nuoteista vaan korvakuulolta. Kuulonvarainen opettelu auttaa hahmottamaan musiikin merkityksiä ja rakenteita. Kappaleiden opetteleminen kuulonvaraisesti auttaa

hahmottamaan musiikin merkityksiä ja rakenteita. Tällä tavoin oppilaita voidaan motivoida opiskelemaan musiikkia monialaisesti. Populaarimusiikista opitut taidot ja arvot edesauttavat oppilaita arvostamaan myös muita genrejä ja musiikillisen toiminnan muotoja. Tämä laajentaa oppilaiden maailmankuvaa. Opittuja taitoja voidaan hyödyntää siis muiden musiikkityylien opiskelussa ja motivoida oppilaita tutustumaan uusiin tyyliuuntauksiin, joita kohtaan heillä on ollut ennakkoluuloja. (Green 2008, 93–118.)

Populaarimusiikin pedagogiikka on saanut osakseen myös arvostelua. Ojala (2010) huomauttaa, että kaikki populaarimusiikki ei ole pelkästään poppia tai rockia, vaan se kattaa useita eri tyyliuuntauksia. Ei voida olettaa, että kaikki nuoret ovat automaattisesti kiinnostuneita populaarimusiikista, vaikka se usein pitääkin paikkansa. Voidaan pohtia sitä, kuinka tarkoituksenmukaista on antaa harjoitella oppilaiden vain keskenään, sillä etenkin suomalainen musiikinopettajakoulutus antaa erinomaiset valmiudet ohjata yhtyeitä opettajavetoisesti. Oppiminen ilman opettajaa ei ole välttämättä tehokkaampaa kuin opettajajohtoinen opetus. (Ojala 2010, 76–81.)

### **2.2.1 Kokemuksellinen oppiminen ja praksiainen musiikkikasvatus**

Aristoteleen hyve-eettinen käytäntö ja deweyläinen pragmatismi korostavat yhteisöllisyyttä ja yksilön aktiivisen toiminnan tärkeyttä (Heimonen & Westerlund 2008, 191). Yksilön aktiivisen toiminnan tulisi siis olla kaiken oppimisen perustalla.

Aristoteleen (348–322 eaa.) mukaan ihminen on sosiaalinen olento, joka tarvitsee ympärilleen yhteisön. Yhteiskunnan tavoitteena tulisi olla kansalaisten yhteinen hyvä, sekä pyrkimys vapauteen ja siihen, että jokaisella olisi mahdollisuus kouluttautua. Valtion tehtävänä on huolehtia näistä oikeuksista, sillä se kasvattaa tulevia kansalaisia, jotka siirtyvät koulusta osaksi yhteiskuntaa ja sosiokulttuurista yhteisöä. Ihmistä tulee koulutuksen avulla kasvattaa hyveiden toteuttamiseen, jolloin syntyy oma-aloitteisia yksilöitä. Praksiaalisessa tulkinnassa musiikkikasvatuksen toimintatavoissa tulisi korostaa tätä demokraattista osallisuutta. (Heimonen & Westerlund 2008, 182–184, 191.) Opettaja pystyy muokkaamaan oppijan käsitystä itsestään oppijana. Oppimisprosessin ohjaamisen lisäksi opettajalla on kasvattajan rooli, joka rakentaa yhteisöä (Heimonen & Westerlund 2008, 181).

Heimosen ja Westerlundin (2008) mukaan musiikkikasvatuksen ja musiikin oppimisen traditiot ovat yleensä perustuneet siihen, että oppiminen ja kokemukset tapahtuvat

yksilössä. Filosofisessa ja didaktisessa näkökulmassa on keskitytty oppisisältöihin ja yksilön oppimisprosessiin. Kun oppilas saa sisäisiä kokemuksia musiikista, se parantaa elämänlaatua ja tätä kautta hyvän elämän eetos toteutuu. (Heimonen & Westerlund 2008, 177–178.) Aristoteles kirjoitti praksiksesta, joten kyseessä ei ole uusi ilmiö. Hänen mukaansa tarkoituksena ei ole vain kuunnella musiikkia, vaan osallistaa oppilaita laulaen ja soittaen. Aristoteleen perinteen jatkajana toiminnallisessa oppimisessa Heimosen ja Westerlundin (2008) mukaan on pidetty etenkin John Deweytä. (Heimonen & Westerlund 2008, 184.) Myös David Elliott painottaa käytännön toimintaa musiikin esteettisten arvojen sijaan. Hänen mukaansa toiminnan avulla on mahdollista saavuttaa tavoitteita. (Heimonen & Westerlund 2008, 186.) Praksiaalisessa musiikkikasvatuksessa kulttuurisia ilmiöitä opitaan toimimalla yhdessä muiden kanssa (Heimonen & Westerlund 2008, 187).

Alhasen (2013) mukaan John Deweyn (1859–1952) pragmaattisen filosofian taustalla on uudenlainen käsitys inhimillisestä kokemuksesta ja sen luonteesta (Alhanen 2013, 8). Alhanen toteaa, että Dewey pyrki muuttamaan käsitystä, jonka mukaan kokeminen on vain ihmisen subjektiivinen prosessi. Hänen mukaansa sosiokulttuurinen ympäristö ja luonto ovat tärkeä osa tiedon rakentamista. Pelkästään tiedon määrän lisääntyminen ei kehitä kokemusta, vaan on selvitettävä, mikä merkitys tiedolla on käytännössä. Dewey piti ongelmallisena teorian ja käytännön erottamista länsimaalaisessa koulutuksessa, jossa oppilas nähdään irrallisena sosiokulttuurisesta kontekstista. (Alhanen 2013, 9, 83.)

Opettaja ei voi siirtää suoraan opetettavaa ainesta oppilaille, vaan hänen tulisi toimia enemmänkin kasvattajana ja oppimisympäristön muokkaajana. On tärkeää yhdistää opittavat asiat oppilaiden omaan kokemusmaailmaan, sillä lapset ovat aktiivisia ja luontaisia kokeilijoita. Lähtökohtana on ottaa sisältöä oppilaiden elämästä ja saada oppilaat valjastamaan musiikki oman kasvunsa voimavaraksi. (Alhanen 2013, 83; Väkevä 2013, 94.) Oppimisen tavoitteiden onkin Deweyn mielestä tultava heidän omiksi tavoitteikseen (Dewey MW 9, 268–269).

John Deweyn mukaan yhteisötoito kasvattaa sosiaaliseen toimintaan. Sosiaalinen vuorovaikutus on otettava huomioon musiikkia opettaessa (Dewey LW 11, 182). Heimonen ja Westerlund (2008) lisäävät, että yhteisöllinen musiikkikasvatus ei tarkoita vain musiikin tekemistä yhdessä, vaan tilaa on annettava myös kommunikaatiolle. (Heimonen & Westerlund 2008, 190–192.) Dewey kehitti yhteistoiminnallisen ideaalin, jonka mukaan opettajalla ja oppilailla tulee olla yhteisiä tavoitteita, jotta toimivan

yhteisön rakentaminen on mahdollista. Heillä tulisi olla halu oppia yhdessä ja jakaa tietoa toisilleen. Deweyn yhteistoiminnalliseen filosofiaan sopii hyvin projektioppiminen, sillä oppilaat ratkovat yhdessä ongelmia, yhteisöinä, sekä ovat osa ympäröivää yhteiskuntaa. (Heimonen & Westerlund 2008, 189, 192.) Dewey<sup>1</sup> toteaa: “Opi toimimaan toisten kanssa ja toisia varten samalla kun opit ajattelemaan ja arvioimaan itseäsi”.

### **2.2.2 Informaali oppiminen**

Informaalilla oppimisella tarkoitetaan opetussuunnitelman ja koulujärjestelmän ulkopuolella arkitilanteissa tapahtuvaa oppimista (Väkevä 2013, 93–102). Informaalilla oppimisella pyritään ikään kuin arkikokemukseen ja luonnostaan tapahtuvaan oppimiseen (Green 2006, 104, 110). Useiden tutkimusten mukaan kannattaakin käyttää hybridioppimista, jossa yhdistetään sekä formaalin että informaalin oppimisen käytänteitä (Till 2017, 24). Chua ja Ho (2017) painottavat, että informaalisissa oppimisissa pääpaino on musiikin tekemisessä ja soittamisessa eikä siinä, kuinka tietty kappale tulisi tulkita juuri tietyllä tavalla perinteen mukaan (Chua & Ho 2017, 88). Vaikka Green korostaa informaalin oppimisen käytäntöjen tärkeyttä, hän ei halua poissulkea formaalia oppimista, sillä etenkin pitkälle edenneet soittajat hyötyvät näistä metodeista (Till 2017, 26). Väkevän (2013) mukaan epämuodollinen ulottuvuus liittyy kaikkeen oppimiseen ja siksi on tärkeää tarkastella uusia näkökulmia, joita informaali oppiminen tarjoaa perinteiseen opiskeluun (Väkevä 2013, 93–102). Etenkin Lucy Green (2006) on tutkinut informaalin oppimisen mahdollisuuksia ja haasteita koulujen musiikinopetuksessa.

Väkevän (2013) mukaan informaalia oppimista voidaan lähestyä piilo-opetussuunnitelman näkökulmasta. Piilo-opetussuunnitelmassa ilmenee kaiken toiminnan takana olevia tiedostettuja ja tiedostamattomia arvoja sekä tavoitteita, jotka ohjaavat toimintaa. Virallisen opetussuunnitelman ohella vuorovaikutusta ilmenee oppitunneilla ja kaikilla oppilaiden elämän osa-alueilla. Opettajan tulee tiedostaa, että jokainen oppilas tuo luokkahuoneen ulkopuolelta oman tapaansa hahmottaa maailmaa. Näin ollen oppiminen ei ole pelkästään luokkahuoneessa tapahtuvaa, vaan opettajan tulee huomioida oppilas kokonaisvaltaisena yksilönä, joka muodostaa merkityssuhteita myös koulun ulkopuolella. (Väkevä 2013, 96–97.) Chua ja Hon toteavat, että

---

<sup>1</sup> Dewey LW 6, 98, suomentanut Heimonen & Westerlund (2008)

informaalissa oppimisessa oppiminen on holistisempaa, orientaatio on musiikin tekemisessä ja soittamisessa eikä siinä, kuinka musiikkia tulisi soittaa “oikein” (Chua & Ho 2017, 88). Luonteva lähtökohta nuorison kanssa työskentelemiselle on tuoda oppimista heidän omaan ympäristöönsä (Väkevä 2013, 96). Folkestad (2008) kuitenkin muistuttaa, että koulussa tapahtuvan oppimisen ja vapaa-ajalla tapahtuvan toiminnan ero on sen pakollisuudessa (Folkestad 2008, 499–500).

Lucy Greenin (2008, 9–10) mukaan informaalilla oppimisella on viisi erilaista ominaispiirrettä:

1. Oppijat valitsevat itse kappaleet, joista pitävät ja joihin he samaistuvat
2. Kappaleet opiskellaan korvakuulolta ja kopioimalla levyiltä
3. Oppiminen tapahtuu yhdessä ystävien kanssa
4. Oppiminen ei ole suunnitelmallista ja tapahtuu ilman järjestäytyntä ohjausta
5. Luovaa toimintaa tapahtuu integroimalla kuuntelua, esittämistä, improvisointia ja säveltämistä

Yksi tyypillinen piirre informaalille oppimiselle on se, että oppijat valitsevat itse opeteltavat kappaleet. Yleensä musiikki on heille jo tuttua ja siksi siihen on helpompi identifioitua. Kun oppilaat valitsevat itse opeteltavaa ohjelmistoa, heidän motivaationsa kasvaa ja sitoutuminen oppimisprosessiin paranee. Itsemääräämisteorian mukaan ihmisellä on psykologinen perustarve päättää itse omasta toiminnastaan. Kognitiivisen autonomian saavuttaminen on tärkeää tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaille tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa oppimisprosessiinsa. Tämän vuoksi oppilaiden tulisi saada valita ohjelmistoa myös itse. (Chua & Ho 2017, 89.) Formaalisessa opetuksessa taas opettaja usein valitsee kappaleet, jotka saattavat olla oppilaille täysin tuntemattomia. (Green 2008, 10.) Green (2008) huomauttaa, että toisaalta formaalisessa opetuksessa opettaja tuo oppilaille uusia näkökulmia musiikkiin kappaleiden kautta, joita he eivät muuten kuuntelisi (Green 2006, 108). Toisaalta Väkevä nostaa esiin näkökulman, jonka mukaan oppilaan intressit eivät välttämättä aina kohtaa opetuksen järjestäjän kanssa (Väkevä 2013). Oppilaat eivät välttämättä innostu opiskeltavasta musiikista, vaikka se olisi samanlaista kuin mitä he kuuntelevat kotona. Koulussa opiskeltavat kappaleet eivät siis välttämättä lisää innostusta, vaikka kyseessä olisi heidän mielimusiikkinsa. (Green 2008, 107.) Itse luokkahuone tilanne muuttaa jo oppimisen luonnetta eli kuuntelukonteksti vaikuttaa motivaatioon (Green 2006, 103, 107).

Informaalissa musiikin oppimisessa kappaleet opiskellaan kuulonvaraisesti kopioimalla esimerkiksi levyiltä. Oppimismetodi eroaa paljon siitä, että harjoitellaan ohjelmistoa nuottien tai opettajan antamien ohjeiden mukaan (Green 2008, 10). Green (2006) huomasi tutkimuksessaan oppilaiden kuuntelukyvyn kehittyneen huomattavasti, kun opetuksessa hyödynnettiin informaaleja työtapoja. Ojala (2010, 76) kuitenkin toteaa, että vaikka alun perin populaarimusiikkia on opiskeltu korvakuulolta, teknologian kehittymisen myötä 2000-luvulla kappaleita opiskellaan myös internetissä tabulatuuri- ja sointumerkkien kautta. Ojalan mukaan musiikinteorian tietämys on nykyään olennainen osa populaarimusiikin oppimista. Informaaleja toimintatapoja on hyödynnetty monien musiikkityylien opetuksessa, vaikka pedagogiikka, estetiikan ihanteet ja notaation asema perustuvat erityisesti länsimaisen taidemusiikin opetuksen perinteille (Ojala 2010, 76).

Informaalissa oppimisessa korostuu yhdessä oppimisen merkitys. Oppijat saavat itse valita keiden kanssa työskentelevät. Monet bändit perustuvat ystävyysuhteille. Bändin jäsenet ovat usein samanikäisiä, ja heillä on yhteneväinen musiikkimaku. (Chua & Ho 2017, 88.) Greenin (2008) mukaan oppilaiden tulisi saada valita vapaasti keiden kanssa he haluavat työskennellä. Kuitenkin opetustilanteissa on ongelmallista se, että joillakin oppilailla ei ole lainkaan ystäviä. Silloin opettajalla on oltava pelisilmää, kuinka sijoittaa syrjäänvetäytyvät oppilaat ryhmiin (Ojala 2010, 76). Informaalissa oppimisessa korostuu sosiaalinen ulottuvuus, joka on oppilaskeskeisen pedagogiikan tärkeä lähtökohta (Chua & Ho 2017, 88).

Informaalissa oppimisessa oppiminen ei ole suunnitelmallista, vaan se tapahtuu ilman järjestäytyntä ohjausta. Ohjeita ei anneta niin sanotusti yläpuolelta opettajan toimesta, vaan oppiminen on sattumanvaraista ja holistista. Formaalissa ympäristössä taas edetään opettajajohtoisesti ja järjestelmällisesti helposta vaikeaan. (Green 2008, 10.) Oppilaat johtavat itse oppimisprosessiaan ja sen vaiheita.

Ojalan (2010) mukaan informaali oppiminen ei tarkoita, että opettaja ei olisi aktiivinen ja läsnä, vaikka onkin jättäytynyt takaa-alalle. Opettajan on yhä toimittava oppimisympäristön organisoijana ja mahdollistajana (Cangro 2013, 134; Väkevä 2013, 96–97). Opettaja päättää edelleen oppisisällöt ja tekee pedagogiset päätökset, sekä on vastuussa oppimisprosessin strukturoimisesta. Roolina on olla neuvottelija ja ryhmätyön ja musiikin tekemisen toteuttaja, jolloin oppilaiden ja opettajan suhteessa on suurempi balanssi. (Chua & Ho 2017, 88, 91.) Vaikka opettajan rooli informaalissa



musiikinopetuksessa on moniulotteisempi kuin perinteisessä opetuksessa, se on edelleen yhtä tärkeä. Opettaja on fasilitaattori eli välikäsi oppilaan ja ongelman välillä. Hänen tehtävänä on vahvistaa oppilaiden päättelyketjua ja opettaa arvostamaan toisten ehdotuksia. Oppilaat ovat ikään kuin “oppimisensa omistajia”. Oppilaat arvioivat ja refleктоivat itseään, jotta saisivat työkaluja ongelmanratkaisuun. Tärkeää on saada oppilaiden oma ääni kuuluviin. (Chua & Ho 2017, 93.) Informaalissa oppimisessa oppilaat oppivat tehokkaasti, sillä he voivat yrityksen ja erehdyksen kautta kokeilla itse. Kukaan ei ole kertomassa, mikä on oikein tai väärin. (Green 2006, 112.) Cangron (2013) mukaan opettajan tulisi olla ekspertti, joka tietää tavoitteet ja kuinka ne saavutetaan. Westerlund (2006) lisää, että opettajan ei kuitenkaan tulisi ratkaista oppilaiden ongelmia, vaan aktiivisina toimijoina he tekevät sen itse. (Cangro 2013, 134; Westerlund 2006, 120.)

Yleissivistävässä musiikinopetuksessa on yleensä hyödynnetty ryhmissä opiskelua. Harjoituksissa opettaja johtaa yhtyeitä ja antaa niille suoria ohjeita. Oppilaat eivät kuitenkaan välttämättä työskentele yhdessä ja siksi yhteistyö, sekä yhteistoiminnallinen oppiminen voivat jäädä olemattomaksi. Tyypillisesti opettaja tekee kaikki musiikilliset päätökset. Tässä opettajakeskeisessä lähestymistavassa oppilaalla on harvoin mahdollisuutta ajatella itsenäisesti, sillä heille aina kerrotaan, mitä pitää tehdä. Oppilaat eivät siis opi sitä, kuinka yhdessä tulisi työskennellä. Opetus etenee opettajan opetustempon mukaisesti, jolloin oppilaan omaan prosessointiin ja oppimistahtiin ei pystytä keskittymään. (Cangro 2013, 133.)

Informaaleissa oppimistilanteissa oppiminen on itseohjautuvaa ja oppijat vertaisopettavat toisiaan ryhmässä. Mallioppimisen ja keskustelun kautta tapahtuu tietoista ja tiedostamatonta tiedon ja kokemuksen vaihtoa. Green (2006) painottaa, että ryhmän on käytävä keskustelua siitä, mitä he haluavat soittaa ja kuinka prosessi etenee. Perinteisissä bänditreeneissä ei ole ulkopuolista ammattilaista tai auktoriteettia, joka johtaa tilanteen kulkua. (Green 2008, 10.) Populaarimusiikin soittajat ovatkin usein itseoppineita (Green 2006, 108).

Green (2008, 10) mainitsee yhdeksi informaalin oppimisen piirteeksi luovan prosessin, johon integroituu kuuntelua, esittämistä, improvisointia ja säveltämistä. Tarkoituksena on luoda uutta, eikä vain pyrkiä toisintamaan alkuperäistä kappaletta täydellisesti. Ojala (2010, 81) on Greenin kanssa yhtä mieltä siitä, että kouluympäristön tulisi edesauttaa luovien prosessien syntyä. Hänen mielestään oppilaille tulisi kuitenkin tarjota työkaluja

näiden prosessien mahdollistamiseksi. Ilman musiikinteoreettista tietämystä ja soittimien alkeiden hallintaa tämä on haastavaa. Sointuprogressioita, bassolinjoja ja rytminkäsittelyn hallintaa tulisi harjoitella, jotta oppilailla olisi pohjatietämystä, jonka päälle rakentaa. (Ojala 2010, 79.)

### **2.2.3 Yhdessä oppiminen lukion opetussuunnitelmassa**

Lukion opetuksen ja opiskelumenetelmien tarkoituksena on vahvistaa käytäntöjä, jotka vahvistavat yhteisöllistä ja yksilöllistä oppimista. Lähtökohtana on opiskelijalähtöinen oppiva yhteisö, joka pyrkii kehittämään yhteistyötaitoja. Tavoitteena on vahvistaa oppilaiden osallisuutta yhteiskunnassa sekä valmistaa heitä toimimiseen verkostoituneessa ja globaalissa maailmassa. Koulun tulisi tarjota oppimiskokemuksia, jotka valmistavat yhteistyöhön. (Opetushallitus 2019.)

Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS) pohjautuvat oppimiskäsitykseen, jossa oppilas on aktiivinen toimija. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa yhdessä muiden kanssa (Opetushallitus 2019). Tämän taustalla on Aristoteleen ajatus, jossa hän korostaa ihmistä sosiaalisena olentona, joka tarvitsee ympärilleen yhteisön. Päämääränä on kansalaisten hyvä elämä, sekä yhtäläinen vapaus ja mahdollisuus koulutukseen. (Westerlund 2008, 182–183.)

## 3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimuskysymykset, kerron tutkimusmenetelmästä ja avaan tutkimuksen kulkua. Lopuksi käsittelen tutkimusetiikkaa.

### 3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yhteistoiminnallisen ja informaalin oppimisen ilmenemistä lukion bändiprojektissa. Tutkin myös, mitä mieltä oppilaat ovat vertaisoppimisesta ja soittimien opiskelusta pienryhmässä.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten yhteistoiminnallisen oppimisen elementit ilmenivät bändisoiton opetuksessa lukion musiikin tunnilla?
2. Mitä mieltä oppilaat olivat vertaisoppimisesta ja soittimien opiskelusta pienryhmässä?
3. Mitä informaalin oppimisen piirteitä bändiprojektin aikana ilmeni?

### 3.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

#### 3.2.1 Laadullinen tutkimus

Lähtökohtana laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa on kuvata todellista elämää kokonaisvaltaisesti ja tarkastella ihmisten muodostamaa merkitysten maailmaa, johon nivoutuu sosiaalinen ulottuvuus. Merkityskokonaisuudet ilmenevät ihmisestä lähtöisin olevina tapahtumina, joiden taustalla on aina jokin toiminta, ajatus tai päämäärä. Pyrkimyksenä laadullisessa tutkimuksessa on suosia metodeja, joissa tutkittavien omat näkökulmat pääsevät esille. Valitsin kvalitatiivisen lähestymistavan, sillä haluan ymmärtää ihmisten toimintaa ja saada tutkittavien omaa ääntä kuuluviin. Koska tutkija havainnoi maailmaa omien arvolähtökohtiensa kautta, on täyden objektiivisuuden saavuttaminen mahdotonta. Tarkoituksena ei ole etsiä universaaliala totuutta, vaan havaintojen avulla tuoda esiin jotakin, joka on suoran havainnon tavoittamattomissa. (Vilka 2005, 97–98; Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara 2007,

156–160.) Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on saada aikaan ymmärrystä ja pyrkiä selittämään tutkittavaa ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 33).

Laadullisen tutkimuksen keskiössä on ihminen, johon vaikuttaa kokemukset ympäröivästä maailmasta. Sosiaalisten rakenteiden taustalla on aina yksilön kokemus, joihin yksilö rakentaa merkityksiä. Ihmisten kokemukset rakentuvat siis sosiaalisissa tilanteissa, joissa ollaan suhteessa muihin ihmisiin ja ympäristöön. (Glesne & Peshkin 1992.)

### **3.2.2 Tapaustutkimus**

Tapaustutkimuksessa (*case study*) tutkitaan yksittäistä tapahtumaa tai pientä joukkoa tapauksia, jotka ovat suhteessa toisiinsa (Hirsjärvi ym. 2006, 130–131). Miten ja miksi kysymysten avulla pyritään selittämään ja kuvaamaan tutkittavaa tapausta. Tyypillistä on valita esimerkiksi yksittäinen tilanne. Kiinnostuksen kohteena ovat useat prosessit ja tutkittavaa kohdetta tutkitaan sen luonnollisessa ympäristössä. Tavoitteena on tutkimuskohteen tarkka ja systemaattinen kuvailu sekä tutkimuskohteen syvä ymmärrys. Tarkoituksena ei ole välttämättä pyrkiä yleistettävään tietoon tai hypoteesien testaamiseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Koska tutkimukseni on projektimuotoinen ja tapausta tutkitaan sen luonnollisessa ympäristössä eli koulussa, tapaustutkimus oli luonnollinen valinta tutkimusstrategiaksi.

### **3.2.3 Toimintatutkimus**

Mikä tahansa sosiaaliseen toimintaan kohdistuva tutkimus voidaan laajassa mielessä mieltää toimintatutkimukseksi, mikäli se sisältää vuoropuhelua tutkittavan yhteisön kanssa ja pyrkii vaikuttamaan sen toimintatapoihin (Kansanen & Uusikylä 2004, 127).

Tutkimukseni intressit nousivat siitä ajatuksesta, että ketään ei voi opettaa pakolla. Vuorovaikutuksessa osapuolet voivat laajentaa ajatteluaan ja jakaa tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 95).

Tutkimuksellani on toimintatutkimuksellinen luonne, sillä sen yhtenä tavoitteena on oppia refleктоimaan oman käyttöteorian kehittymistä ja samalla kehittää yhteisön arkipäivän työkäytänteitä. Kansanen ja Uusikylän (2004) mukaan tämä on aina yhteisöllinen prosessi, koska käytännöt muotoutuvat yhdessä muiden kanssa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Kansanen & Uusikylä 2004, 128–129).

### 3.2.4 Nuorten tutkimuksen erityispiirteet

Kaikkeaa nuorten kanssa tehtävää tutkimusta ohjaa käsitys siitä, mitä nuoruus on. Tämä suuntaa tutkijan eettisiä valintoja ja tutkimuksen toteutusta. Lasten ja nuorten tutkimuksen haasteena tieteen alasta riippumatta on kohdella tutkittavia täysivaltaisina subjekteina. Tutkijan tulee pohtia sitä, kuinka aidosti aitoon osallisuuteen päästään. Luokkatilanteessa vallitsee hierarkia oppilaiden ja opettajan välillä. Tämän vuoksi oppitunneille on luotava turvallinen ilmapiiri, jotta nuoret uskaltavat ilmaista aidosti oman mielipiteensä opettajan auktoriteettiasemasta huolimatta. Luottamuksen rakentaminen on ensisijaisen tärkeää, sillä havainnot perustuvat vuorovaikutustilanteisiin. (Lagström, Pösö, Rutanen & Vehkalahti 2010, 15–16.)

Oma statukseni tutkijana ja opettajana vaikuttaa ryhmädynamiikkaan ja objektiivisten tulkintojen tekemiseen vuorovaikutustilanteista. Otan tämän näkökulman huomioon luotettavuuspohdinnassa tutkielman luvussa 5.2.

### 3.3 Menetelmät ja aineistonkeruu

Keräsin aineiston osana opintoihini liittyvää tutkimusperustaista opetusprojektia, jonka toteutin uusimaalaisessa lukiossa. Havainnoinnin avulla tuotin kirjallista materiaalia päiväkirjaani, joka toimii tutkimukseni aineistona. Päiväkirjaan kirjoitin, mitä oppitunneilla tapahtui. Kirjasin myös ylös havaintojani yhteistoiminnallisesta oppimisesta.

Valitsin tutkimuskoulun ja osallistuvat ryhmät käytännön syistä. Työskentelin itse kyseisessä oppilaitoksessa, ja tutkimusperustainen opetusprojekti oli luonnollista tehdä omalla työpaikalla. Minulla oli useita lukion Musiikki 1 ryhmiä ja valitsin niistä sattumanvaraisesti yhden, jossa oli 25 opiskelijaa. Valitsin kyseisen ryhmän myös siksi, että ryhmät oli helppo jakaa tasaisesti viiden hengen ryhmiin. Johnsonin ja Johnsonin (1999) tutkimusten mukaan tämä ryhmäkoko on optimaalisin yhteistoiminnallisen oppimisen kannalta. Pieni ryhmäkoko takaa sen, että hiljaisetkin oppilaat saavat äänensä kuuluviin. (Johnson & Johnson 1999, 71.)

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan havainnointi tukee ja monipuolistaa tiedonhankintaa. Havainnointi on analyysin kannalta kuitenkin haasteellinen ainoana aineistonkeruumenetelmänä, joten teetin oppilaille myös kyselyn, jonka avulla halusin

saada tietoa siitä, mitä mieltä he olivat bändiprojektista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93–95).

### **3.3.1 Osallistuva havainnointi**

Valitsin aineistonhankinnan menetelmäksi osallistuvan havainnoinnin, sillä se sopii hyvin toimintatutkimuksen luonteeseen. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa, mikä on tärkeä osa tiedonhankintaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94). Tutkija osallistuu tutkimuskohteensa toimintaan yhdessä tutkittavien kanssa tietyn ajanjakson ajan (Vilka 2006, 44). Aineistoni, jota kirjoitin sekä oppituntien aikana että niiden jälkeen, on tallennettu päiväkirjamuotoon.

Toimintatutkimuksessa tutkijan ja tutkittavan välinen raja on hyvin häilyvä ja se voi jopa hämärtyä kokonaan (Metsämuuronen 2008, 42–44; Tuomi & Sarajärvi 2018, 93–95). Oma roolini tässä tutkimuksessa on kahtiajakoinen: toimin sekä opettajana että tutkijana.

### **3.3.2 Kysely**

Kyselytutkimuksen avulla voidaan kerätä tietoa ihmisen toiminnasta, mielipiteistä ja asenteista. Vastaajalle esitetään kysymyksiä lomakkeen avulla (Vehkalahti 2019, 11).

Yhtenä tutkimuskysymyksenäni oli, mitä mieltä oppilaat olivat vertaisoppimisesta ja soittimien opiskelusta pienryhmässä. Koska suunnittelemani ryhmähaastattelu ei toteutunut, tein oppilaille kyselylomakkeen (liite 2) Google Formsin avulla. Google Forms muodostaa automaattisesti sektoridiagrammit ja laskee vastausten prosentuaaliset osuudet. Valitsin väittämät siten, että saan tietoa oppilaiden vertaisopettamisesta, yhteistoiminnallisuuden toteutumisesta ja yleisestä työskentelyilmapiiristä.

Käytin mittaamiseen Likertin asteikkoa, jossa on joukko asenneväittämiä. Kyseessä on mittari, jossa on yleensä viisi vastausvaihtoehtoa: täysin samaa mieltä, jokseenkin samaa mieltä, en osaa sanoa ja täysin eri mieltä. Likertin asteikossa muuttujilla on oltava selkeä järjestys. Toiseen suuntaan mentäessä samanmielisyyks kasvaa ja toiseen vähenee. (Tietoarkisto.) Halusin saada oppilailta myös sanallista arviointia, koska ajattelin sanallistamisen olevan nuorille helpompaa kuin numeerinen mittaaminen.

Likertin asteikossa keskimäinen vaihtoehto on neutraali, ei samaa eikä eri mieltä. Jätin kyseisen vaihtoehdon asteikoltani pois, koska halusin saada jokaiselta oppilaalta mielipiteen suuntaan taikka toiseen. Koska vastaajat olivat nuoria, jätin vaihtoehdon pois, sillä monet olisivat luultavasti valinneet kyseisen vaihtoehdon. Vehkalahten (2018) mukaan *en osaa sanoa* vaihtoehto ei tuota lisäinformaatiota, ja analyysivaiheessa ne voidaan jättää kokonaan huomioimatta. Likertin asteikossa on ongelmallista se, että sanalliset vastaukset eivät ole yksiselitteisiä ja ihmiset tulkitsevat niiden vahvuutta eri tavalla. Osa vastaa hillitymmin, kun taas toiset suosivat ääripään vastauksia. (Vehkalahti 2019, 35–36.) Tarkoituksena oli saada oppilaiden ääni kuuluviin ja kyselyn tarkoituksena oli antaa suuntaa ja tukea päiväkirja-aineistoa. Kyselyssä käytin Likertin-asteikon neljää vastausvaihtoehtoa ja esitin seuraavat väittämät:

1. Kehityin valitsemani instrumentin soittamisessa
2. Opiskelu oli tehokkaampaa pienryhmässä verrattuna siihen, että olisimme soittaneet pelkästään koko luokan kanssa
3. Pienryhmässä harjoittelu edesauttoi oppimistani
4. Muut ryhmäläiset neuvoivat minua soittamisessa
5. Neuvoinkin muita ryhmäläisiä soittamisessa
6. Oli helpompaa soittaa bändissä, kun ensin oli harjoiteltu pienryhmissä
7. Koin ryhmätyöskentelyn mielekkäänä työtapana
8. Ryhmässä oli miellyttävä ilmapiiri

Jaoin kyselyn linkkinä 25 oppilaalle bändiprojektin viimeisen tunnin lopussa. Sain kuitenkin kerättyä 24 vastausta, sillä yksi oppilas oli poissa. Oppilaat saivat vastata kyselyyn anonyymisti.

### 3.4 Analyysi

Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jonka tarkoituksena on saada järjestettyä aineisto tiivistettyyn muotoon. Kuitenkaan pelkkää järjestettyä aineistoa ei voida esittää tuloksina, vaan tutkijan on itse tehtävä aineiston perusteella omat johtopäätöksensä. Tuomen ja Sarajärven (2009, 103–108) mukaan sisällönanalyysin tarkoituksena on kuvata sanallisesti dokumenttien sisältöä ja muodostaa niistä selkeä kokonaisuus.

Tavoitteena on lisätä hajanaisen aineiston informaatioarvoa jakamalla aineisto ensin osiin, sitten käsitteellistää se, ja lopuksi luoda aineistosta looginen kokonaisuus.

Luin ensin päiväkirja-aineiston läpi ja perehdyin tarkasti sisältöön. Käytin aineiston analyysimenetelmänä teoriaohjaavaa analyysiä. Teoriaohjaavuus ilmenee aineiston analyysissä siten, että kun etenen empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä, en pyri luomaan aineistosta täysin uutta teoriaa, vaan liitän aineiston yhteistoiminnallisen ja informaalin oppimisen kontekstiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Tutkimuskysymysten ohjaamana etsin tekstistä pelkistettyjä ilmauksia ja jaoin niitä eri luokkiin ja kategorioihin.

Aluksi etenin aineistolähtöisesti ja etsin aineistoista erilaisia teemoja. Lähestymistapani oli induktiivinen ja etenin yksittäisistä kohti yleisiä isompia kategorioita. Aineiston analyysi oli systemaattista. Aloitin ensin yliviivaamalla päiväkirjasta olennaisia asioita. Tuomen ja Sarajärven (2018, 107) mukaan aineiston analyysissä tarkoituksena on selvittää, pyritäänkö aineistosta hakemaan samanlaisuutta vai erilaisuutta. Pyrin yhdistelemään teemoittelun avulla samankaltaisia ilmiöitä omiin kategorioihin. Jaoin kategoriat pääluokkiin sekä ylä- ja alaluokkiin. Tämän jälkeen etsin aineistosta esimerkkilauseita ja liitin niitä eri kategorioihin, jotta alkuperäinen teksti ei pääse unohtumaan. Järjestin aineistoa ajatuskartan muotoon. Ajatuskartan kategorioina oli yhteistoiminnallisen oppimisen viisi elementtiä, joihin jaoin tekstistä nousseita teemoja. Yhdistin teemoihin myös kyselyn tulokset, ja etsin päiväkirja-aineistosta vastauksia siihen, kuinka informaali oppiminen toteutui projektin aikana. Abstrahointivaiheessa yhdistin saamaani tietoa jo olemassa oleviin teoreettisiin käsitteisiin ja malleihin. Pelkkä kategorioiden tekeminen ei riitä tutkimuksen tulokseksi, joten yhdistin tekstistä ilmenneitä tuloksia Johnsonin ja Johnsonin (1999) yhteistoiminnallisen oppimisen teoriaan, sekä Greenin (2008) informaalin oppimisen malliin. Aikaisempi tieto ohjasi analyysiä ja aineistoa tulkittiin teoreettisten lähtökohtien valossa.

Sisällönanalyysin loppuvaiheessa yhdistin tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen. Teoriaohjaavassa analyysissä ei ole tarkoitus testata teoriaa, vaan jo olemassa olevan tiedon merkitys on ohjata uusien näkökulmien pohtimiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107).



### 3.5 Tutkimuseettinen pohdinta

Eettinen tutkijuus perustuu tiettyjen normien noudattamiseen. Näitä ovat pyrkimykset rehellisyyteen ja vastuunkantoon (TENK 2023, 11). Tutkimuseettinen pohdinta on välttämätöntä tutkimuksen kaikissa vaiheissa, sillä tutkija tekee moraalisia valintoja koko prosessin ajan. Toiminnan on oltava laillista ja eettisesti perusteltua. Tavoitteena on tuottaa korkealaatuista ja täsmällistä tutkimustietoa tutkittavien yksityisyyden suojaamiseksi kunnioittaen. (Kiilakoski & Honkatukia 2018, 55; Kuula 2006, 34–35.)

Tutkimus on suoritettava hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla, jotta sitä voidaan pitää hyväksyttävänä ja luotettavana (TENK 2023, 11–14). Huolellisen pohjatyon avulla varmistin, että aineiston hankinta, analysointi ja säilytys, sekä lopputulosten analysoiminen ja raportointi pystyttiin toteuttamaan eettisesti. Omassa tutkimuksessani pyrin toimimaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaisesti ja noudattamaan sen edellyttämiä toimintatapoja.

Tutkimuksen alussa tulee päättää, mitä kerätylle materiaalille tapahtuu tutkimuksen jälkeen. Arkistointi tulee suunnitella etukäteen ja päätökset tästä on dokumentoitava. (Mäkinen 2006, 80–81.) Säilytän kerätyn aineiston tietokoneella salasanan takana ja tuhoan ne tutkielman hyväksymisen jälkeen. Tutkija on velvollinen noudattamaan tietosuojalainsäädäntöä (Kuula 2006, 64). Oppilaiden kaikki tunniste- ja nimitiedot on anonymisoitu ja luottamuksella annetut tiedot suojattu. Olen pyrkinyt varmistamaan, ettei ketään osallistujaa voida tunnistaa, sillä en paljasta tutkimuspaikkakunnan nimeä.

Osallistujien itsemääräämisoikeutta kunnioitetaan antamalla mahdollisuus päättää tutkimukseen osallistumisesta. Tutkittavilta pyydetään suostumus ja heitä informoidaan tutkimuksen sisällöstä. (Hirsjärvi ym. 2007, 25.) Tutkimus toteutettiin lukiossa Musiikin 1-kurssilla. Tutkimus tapahtui kouluympäristössä, joten tutkimukseen tuli hankkia koulutuksen järjestäjän lupa. Kuulan (2006, 104) mukaan ihmistieteissä osallistujilta tulee olla suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Pyysin kirjallisen luvan koulun rehtorilta, ja tämän jälkeen kysyin tutkittavilta nuorilta tutkimusluvat Wilman kautta. Koska kaikki tutkittavat olivat alaikäisiä, tarvittiin suostumus myös heidän huoltajiltaan tai muulta lailliselta edustajalta. Kuitenkin lopullisen suostumuksen antaa viime kädessä lapsi tai nuori (Lagström ym. 2010, 33; Kuula 2006, 147). Painotin, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistumisen saa keskeyttää missä vaiheessa

tahansa. Tutkimuslupien antamisen ohessa toimitin asianomaisille sähköisesti tutkimusesitteen, jossa informoin kerättävien tietojen käyttötarkoituksesta (liite 1). Ilmoitin tekeväni maisterin tutkielmaa, johon tutkimuksen osat ja tulokset raportoidaan.

En arvioi tai tutki yksittäisiä opiskelijoita, vaan havaintoni koskevat yhteistoiminnallisten ja informaalin oppimisen menetelmien ilmenemistä. Kerroin tutkimusesitteessä kerääväni aineiston päiväkirjaan tutkivan havainnoinnin keinoin ja teettäväni oppilaille kyselyn. Kaikki oppilaat ja heidän huoltajansa antoivat luvan tutkimukseen osallistumiseen. Erillistä lupaa kunnalta ei tarvittu.

Muiden tutkimuksille on annettava tunnustusta, mikä osoittaa kunnioitusta kanssatutkijoita kohtaan. Luvaton lainaaminen ja muiden materiaalin esittäminen omana on ehdottomasti kiellettyä. (Hirsjärvi ym. 2007, 23–24; Kuula 2006.) Tutkimuksessani viitataan asianmukaisesti alkuperäisiin lähteisiin ja tutkimuksiin.

Koska tutkijalla on aina joitakin käsityksiä tai kokemuksia tutkittavasta aiheesta, ei aineiston tulkitsemista voi aloittaa täysin puhtaalta pöydältä. Tutkimuseettiseen asenteeseen kuuluu miettiä omaa asemaansa tutkijana. (Kiilakoski & Honkatukia 2018, 70.) Otan huomioon sen, että omat kokemukseni vaikuttavat käsityksiini ryhmätyöskentelystä. Tutkijan onkin tärkeä pystyä refleктоimaan omia ajattelumallejaan ja pyrittävä objektiivisuuteen.

## 4 Yhteistoiminnallinen bändiprojekti

Tutkimukseni aineisto kerätään osana tutkimusperustaista bändiprojektia, jossa testaan yhteistoiminnallisen oppimisen toimivuutta lukion Musiikki 1- kurssilla. Yhteistoiminnallisen projektin taustalla on ajatus, että oppilas on vastuussa oman oppimisen lisäksi oppimansa siirtämisestä muille ryhmäläisille.

### 4.1 Projektin sisältö

Bändiprojektin tarkoituksena oli kokeilla erilaisia yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä ja tarkastella niiden toimivuutta lukion bändiopetuksessa. Halusin myös tutkia oppilaiden informaaleja toimintatapoja. Tässä projektissa työkaluina käytettiin muun muassa palapelimetodia ja paritarkastusta. Avaan näiden metodien sisältöä myöhemmin tässä luvussa. Tarkastelin lisäksi, kuinka Johnsonin ja Johnsonin (1999) yhteistoiminnallisen oppimisen viisi elementtiä ilmenivät projektin aikana. Näitä elementtejä ovat positiivinen keskinäisriippuvuus, kasvokkain tapahtuva kannustava vuorovaikutus, yksilöllinen vastuu, sosiaaliset taidot ja ryhmän suorittama prosessointi (Sahlberg & Sharan 2002, 101).

Yhteistyön oppiminen jo kouluympäristössä on ensisijaisen tärkeää, sillä se antaa työkaluja työelämään, jossa tarvitaan monipuolisia sosiaalisia- ja vuorovaikutustaitoja (Koppinen & Pollari 1993, 8–9). Bändiprojektin tavoitteena oli instrumenttitaitojen lisäksi opetella vuorovaikutusta ja vastuun ottamista omasta työskentelystä.

Palapelimetodissa oppilaat jaetaan kahteen pienryhmään. Ensin työskennellään asiantuntijaryhmässä, jossa syvennyttään opeteltavan asian tiettyyn osa-alueeseen. Tämän jälkeen siirrytään kotiryhmään, jossa hyödynnetään ensimmäisessä ryhmässä opittuja taitoja ja jaetaan omaa osaamistaan muille.

Tässä tutkimuksessa kutsun asiantuntijaryhmää instrumenttiryhmäksi, jossa opiskellaan yhden soittimen alkeita yhdessä muiden kanssa. Soittimina tässä projektissa olivat rummut, kitara, basso, piano ja ukulele. Instrumenttiryhmän jälkeinen ensimmäinen bändiharjoituskerta oli koko luokan kanssa. Koko luokan käsittävässä ”bändissä” oli viisi soittajaa kussakin instrumentissa. Näin pystyin ohjaamaan koko luokkaa ikään kuin yhtä isoa bändiä ja perustaidot oli harjoiteltu pienryhmissä. Oli hyödyllistä käydä kappaleen rakenne yhdessä läpi, jolloin harjoittelu bändeissä oli helpompaa. Yhdessä

harjoittelun jälkeen siirryttiin kotiryhmään eli bändiin. Tutkimukseen osallistui 25 lukion Musiikin 1-kurssin oppilasta. Heidät jaettiin viiden henkilön ryhmiin. Jokainen instrumenttiryhmä kokoontui kolme kertaa. Ensimmäinen ja toinen kerta kestivät 30 minuuttia ja kolmas kerta 60 minuuttia. Projekti ajoittui kolmen viikon ajalle.

Oppilaat jaettiin ensi instrumenttiryhmään, joissa oppilaat opiskelivat omat osuutensa ja siirsivät sitten oppimansa asiat bändiin. Instrumenttiryhmille annettiin selkeät ohjeet, mitä heidän tulee harjoitella. Tavoitteena oli, että jokainen oppii soittamaan instrumentillaan viisi eri sointua ja vaihtamaan niitä tempossa oikeaan aikaan. Rumpuryhmän tavoitteena oli harjoitella kaksi eri komppia ja opetella vaihtamaan niitä oikeassa kohdassa. Kappaleena oli Dingon Levoton Tuhkimo. Valitsin tämän kappaleen sillä opeteltavat soinnut ovat melko helppoja ja kappaleen rakenne on selkeä. Kappaleessa oli pelkästään intro, A- ja B-osa.

Paritarkastus on yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmä jossa toinen oppilas toimii tarkastajana ja toinen vastaajana. Tämän jälkeen vuoroja vaihdetaan. (Saloviita 2006, 87.) Annoin ensin oppilaalle oman soinnun, joka tuli opetella. Sitten oppilas selosti ja näytti vasemmanpuoleiselle vierustoverilleen, kuinka sointu otetaan. Pari tarkasti sointukaaviosta, että sointu meni varmasti oikein. Rooleja vaihdettiin, ja näin ollen molemmat olivat oppineet kaksi sointua. Tämä toistettiin ja seuraavaksi opetettiin oikealla puolella istuvaa. Esitän seuraavaksi taulukossa 1 projektin kulun

Taulukko 1 Projektin kulku

Instrumenttiryhmä	1. kerta (30 min)	2. kerta (30 min)	3. kerta (30 min)	Projektin tavoitteet
Kitara	Tutustuminen, virittämisen opettelu, kuinka äänet saadaan kuuluviin vahvistimesta, oman sävelen opettelu ja opettaminen vierustoverille	Soitetaan omaa soitinta levyn päälle, ryhmä jakautuu kahtia ja he opettelevat yhdessä soinnut, kaksi soittaa kahdessa soinnussa ja kolme kolmessa, vaihto	Jokainen neuvoo oman soitintensa muille ja soitetaan kaikki soinnut yhdessä nuotin mukaan levyn päälle	Tavoitteena oli oppia näiden kolmen tunnin aikana soinnut Am, F, Em, G, C
Basso	Tutustuminen, virittämisen opettelu, kuinka äänet saadaan kuuluviin vahvistimesta, oman sävelen opettelu ja opettaminen vierustoverille	Soitetaan omaa soitinta levyn päälle, ryhmä jakautuu kahtia ja he opettelevat yhdessä soinnut, kaksi soittaa kahdessa soinnussa ja kolme kolmessa, vaihto	Jokainen neuvoo oman sävelensä muille ja soitetaan yhdessä nuotin mukaan levyn päälle	Tavoitteena oli oppia näiden kolmen tunnin aikana sävelet a, f, g, e ja c
Ukulele	Tutustuminen, virittämisen opettelu, kuinka äänet saadaan kuuluviin vahvistimesta, oman sävelen opettelu ja opettaminen vierustoverille	Soitetaan omaa soitinta levyn päälle, ryhmä jakautuu kahtia ja opettelevat yhdessä soinnut, kaksi soittaa kahdessa soinnussa ja kolme kolmessa, vaihto	Jokainen neuvoo oman soitintensa muille ja soitetaan yhdessä nuotin mukana levyn päälle	Tavoitteena oli oppia näiden kolmen tunnin aikana soinnut Am, F, Em, G, C
Piano	Tutustuminen, virittämisen opettelu, kuinka äänet saadaan kuuluviin vahvistimesta, oman sävelen opettelu ja opettaminen vierustoverille	Soitetaan omaa soitinta levyn päälle, ryhmä jakautuu kahtia ja he opettelevat yhdessä soinnut, kaksi soittaa kahdessa soinnussa ja kolme kolmessa, vaihto	Jokainen neuvoo oman soitintensa muille ja soitetaan yhdessä nuotin mukana levyn päälle	Tavoitteena oli oppia näiden kolmen tunnin aikana soinnut Am, F, Em, G, C
Rummut	Tutustuminen, katsotaan rumpuvideo, jossa käydään läpi eri rumpujen osat, beat-komppi ohjevideo, soitetaan biisin päälle yhdessä jalka-käsi-komppia/beat-komppia	Kaksi opettelee säkeistön kompin ja kolme kertosaäkeen kompin, soitetaan levyn päälle niin että puolet soittavat kertosaäkeessä, puolet säkeistössä.	Opetetaan oma komppi muille ja kaikki soittavat koko kappaleen ajan. Kompin vaihdon harjoittelu.	Tavoitteena oppia kaksi eri komppia ja opetella vaihtamaan ne sujuvasti oikeassa kohdin. Opeteltavat kompit: Pisteellinen bassorumpu, jossa 2. ja 4. iskuilla virveli ja peruskomppi

Hyödynsin opetuksessa myös palapelimetodia, jossa jokaisella ryhmäläisellä on yksi tiedon osanen, tässä tapauksessa soitin. Ryhmälle oli tarkoitus saada aikaan positiivinen resurssiriippuvuus siten, että oppilaat tarvitsevat toisiaan soittaakseen kappaleen kaikki soinnut.

Taulukko 2 Bändiryhmän aikataulu

<b>Bändiryhmä</b>	1. kerta (Koko luokka yhdessä)	2.kerta Oma bändi (Treenit ja palaute)	3. kerta Oma bändi (Treenit, äänitys ja palaute)	Yhteensä
Bändi 1	30 min	30 min	60 min	2 h
Bändi 2	30 min	30 min	60 min	2 h
Bändi 3	30 min	30 min	60 min	2 h
Bändi 4	30 min	30 min	60 min	2 h
Bändi 5	30 min	30 min	60 min	2 h

Yhteistoiminnalliseen projektiin käytin yhteensä 17 tuntia 30 minuuttia aikaa. Ryhmät olivat porrastetusti ja kaksi ryhmää työskenteli kerrallaan. Ensin olin paikalla 15 minuuttia, laitoin työskentelyn käyntiin ja varmistin, että oppilaat osaavat harjoitella itsenäisesti. Tämän jälkeen ryhmällä oli 10 minuuttia itsenäistä työskentelyä. Harjoittelusession päätteeksi kävin tarkastamassa, mitä ryhmät olivat saaneet aikaan, ja kävimme lyhyen palautekierroksen siitä, kuinka työskentely sujui. Arviointikeskustelussa käytiin läpi mitä tunnilla opittiin, mitä ongelmia ilmeni ja kuinka niitä ratkaistiin. Keskustelu ryhmän hyvistä ja huonoista puolista motivoi harjoittelemaan yhteistyötaitoja kuten Koppinen ja Pollari (1993, 67, 74) toteavat. Sillä välin, kun toinen ryhmä työskenteli itsenäisesti, kävin neuvomassa seuraavan ryhmän alkuun, ja toistin tämän kaikkien ryhmien kohdalla.

#### **4.2 Alkutilanne ja yhteistoiminnallisten ryhmien muodostaminen**

Aluksi kävimme yhdessä läpi yhteistoiminnallisen opiskeluryhmän pelisäännöt (Koppinen & Pollari 1993, 46–47). Jotta oppilaat tutustuisivat toisiinsa, teetin heille

monenlaisia ryhmäytymisharjoituksia, esimerkiksi nimileikkejä ja vuorovaikutusharjoituksia (liite 3). Tämän jälkeen kerroin oppilaille tulevasta projektista ja kuinka se etenee. Tarkoituksena oli harjoitella ensin stemmaharjoituksissa rumpujen, kitaran, basson, pianon ja ukulelen alkeet, sekä Levottoman Tuhkimon stemma. Kun muodostimme ryhmiä, laitoin taululle allekkain instrumentit, joista oppilaat saivat valita, mitä haluavat soittaa. Jokaiseen instrumenttiin ilmoitettiin nopeusjärjestyksessä.

### **4.3 Yhteistoiminnalliset stemmaharjoitukset**

Stemmaharjoituksia varten jakaannuttiin pienryhmiin, jossa instrumenttiryhmällä oli aina sama soitin. Pienryhmässä tehtiin ensin tutustumisleikkejä ja tutustuttiin toisiimme. Kerroin tunnin päättyvän ryhmäkeskusteluun, jossa arvioidaan omaa työskentelyä ja yhdessä toimimista. Keskustelussa käytiin läpi sitä, mikä oli toimivaa ja mikä ei. Annoin instrumenttiryhmälle aina tehtävän, joka piti suorittaa itsenäisesti yhdessä ryhmän kanssa.

Lukiolaisilla oli käytössä virtuaalinen oppikirja Studeo, josta oppimateriaalit löytyvät. Olin tehnyt sinne omaa oppimateriaalia, jota oppilaat hyödynsivät. Jokaiselle ryhmälle oli tehty alkuvideot, jotka katsottiin pienryhmissä. Nämä videot käsittelivät soittimien perusasioita, kuten tekniikkaa ja soittoasentoa. Oppilaiden tehtävänä oli esimerkiksi katsoa opetusvideo, laittaa taustanauha pyörimään ja soittaa sen päälle. Ryhmiin jakautuminen tapahtui porrastetusti. Kolme muuta ryhmää teki muita tehtäviä, ja sillä välin kaksi muuta menivät kahteen erilliseen bändiluokkaan. Kaikki ryhmät saivat saman verran opetusta.

#### **1. tunti (30 min) Ukulele, kitara, basso**

Ensimmäisenä vuorossa olivat ukulelet, kitarat ja bassot. Kaikille oli oma bänditila käytössä ja kävin havainnoimassa ryhmiä vuorotellen. Tehtävänä oli katsoa opetusvideot ja opetella virittämään puhelimeen ladatulla virityssovelluksella.

Puolet oppilaista opetteli virittämistä ja puolet katsoi videota siitä, kuinka soittamista saadaan ääni kuuluviin. Tämän jälkeen he opettivat oppimansa asiat toisilleen. Viritystä opetelleet kertoivat, kuinka viritetään, ja videota katsoneet opettivat soittimien kytkentää äänentoistoon siten, että ääni saadaan kuuluviin. Oppilaat latusivat GuitarTuna-sovelluksen, jonka avulla viritettiin. Kävimme bassojen kanssa läpi

etusormi-peukalo-tekniikan, jonka avulla soitetaan. Oppilaat saivat vahvistusta muilta oppilailta ja pystyivät katsomaan mallia kaverilta. Kaikki kolme ryhmää olivat onnistuneesti vaihtaneet tietotaitoa tämän paritarkastuksen avulla. Oppilaat olivat toimineet itsenäisesti ja oppineet opeteltavat asiat.

Kävimme bassoryhmäläisten kanssa läpi basson kielet ja kuinka niitä soitetaan sillä tavoin, että peukalo lepää mikrofonin päällä ja etu- ja keskisormi näppäilevät kieliä. Pyysin oppilaita harjoittelemaan e-kielen ja a-kielen vaihtamista kahdeksasosien avulla ja sen jälkeen siirtymään samalla menetelmällä d- ja g-kielille. Tässä ideana oli harjoitella mallioppimisen kautta, jolloin heikommat saavat tukea nopeammin oppivilta.

Tämän jälkeen jaoin jokaiselle ryhmäläiselle äänen tai yhden soinnun, joka piti opetella otetaulukosta. Kappaleena oli Dingon Levoton Tuhkimo ja sointuina Am, F, G, Em ja C. Tämän jälkeen kappale soitettiin läpi siten, että jokainen soitti vain omaa ääntään tai sointuaan. Lopuksi palapelimetodin avulla jokainen opetti vasemmalla puolella istuvalle oman sointunsa. Nyt soitettiin siis sekä opittua sointua että “omaa sointua” hidastetun levyn päälle. Tämän jälkeen sointu opetettiin oikealla puolella istuvalle ja sama toistui. Yhteistoiminnallinen oppiminen voidaan toteuttaa ryhmän sisäisenä palapelinä, jossa jokainen ryhmän jäsen opiskelee oman osuutensa ja tämän jälkeen siirtää oppimaansa muille (Koppinen & Pollari 1993, 164).

Tunnin lopuksi pidimme muutaman minuutin mittaisen palautekeskustelun siitä, mikä tunnilla oli onnistunutta. Kysyin oppilailta, kuinka ryhmällä oli mennyt ja mitä he olivat oppineet. Keskustelimme myös työrauhasta ja yleisestä opiskeluilmapiiiristä. Kävimme läpi sitä, kuinka oppiminen olisi vielä parempaa ja tehokkaampaa.

## **2. tunti 30 min Ukulele, kitara, basso**

Toisella tunnilla ohjelmassa oli jo opitun kertausta, sekä uusien sointujen opettelua. Oppilaat kertosivat yhdessä bassoilla soittotekniikkaa ja soittivat jokaisen kielen erikseen etusormi-keskisormi-tekniikalla. Oppilaat jaettiin kahteen ryhmään, jossa toiset soittivat kolmea sointua ja toiset kahta. He soittivat oppimansa soinnut levyn päälle sointulappua seuraten. Sen jälkeen rooleja vaihdettiin. Oppilaiden tehtävänä oli laittaa kappale päälle YouTubesta ja soittaa omatoimisesti kappaleen hidastetun version päälle.

## **3. tunti 60 min, ukulele, kitara basso**

Kolmannella ja viimeisellä instrumenttiryhmä-tunnilla oli kertausta. Oppilaat opettivat kaikille vielä oman sointunsa. Nyt jokaisella oli omassa työkalupakissaan tarvittavat



viisi sointua. Oppilaat harjoittelivat hidastetun levyn päälle ja lopputunnista tavoitteena oli soittaa oikeaan tempoan oikeat soinnut. Etenkin kitararyhmällä sointujen vaihtaminen oli hidasta, joten harjoittelimme siten, että jokainen soittaa vain yhtä tai kahta sointua oikeassa kohdassa. Eriytin tehtävää myös ylöspäin, ja pidemmällä olevat soittajat saivat harjoitella kahta eri säestyskomppia.

Instrumenttiryhmän tavoitteet saavutettiin, ja jokainen osasi oman stemmansa niin, että ainakin hidastetussa tempossa kyettiin soittamaan oikeat asiat.

## **1. tunti Piano ja rummut**

Ensimmäisellä tunnilla teimme oppilaiden kanssa tutustumisleikkejä ja opettelimme, miten soittamista saadaan ääni kuuluviin. Toisessa luokassa oli käytössä viisi sähkörumpusettiä ja toisessa yhtä monta sähköpianoa. Oppilaiden tehtävänä oli katsoa näistä tekemäni ohjevideo ja opetella laittamaan virrat päälle.

Toimimme samalla periaatteella pianon sointujen opettelussa kuin kielisoittimien kanssa. Ensin jokainen opetteli sointutaulukosta oman sointunsa. Tämän jälkeen sointu opetettiin vasemmalla puolella olevalle. Oppilaat soittivat kahta sointua hidastetun äänitteen päälle. Sen jälkeen sama toistettiin oikealla puolella istuvan kanssa. Annoin tunnin alussa ohjeet, ja oppilaat noudattivat niitä omatoimisesti.

Rumpujen kanssa teimme ensin bodypercussio-tehtäviä ja perussykkeen ylläpitämiseen auttavia harjoituksia. Olimme esimerkiksi piirissä, ja jokaisen piti askeltaa levyn päälle sykkeessä sekä taputtaa 2. ja 4. iskuille. Oppilaista jokainen opetteli yhden rumpusetin osan. Sen jälkeen heidän tuli yhteistoiminnallisesti nimetä rumpujen osat monisteeseen.

Tämän jälkeen menimme rumpusettien ääreen. Aluksi soitettiin vain bassorumpua ja virveliä. Yksi oppilaista oli edistyneempi, joten hän soitti myös hi-hatia. Annoin oppilaalle erityistehtävän, jossa hän harjoitteli myös bassovariaatiota.

Levoton Tuhkimo kappaleessa on kaksi eri komppia: säkeistössä jalka-käsi-rytmi ja kertosäkeessä peruskomppi. Jaoin taas palapelimetodin mukaisesti tehtävän siten, että kaksi oppilasta opetteli a-osan komppia ja kolme muuta b-osan kompin. Tämän jälkeen oppilaat soittivat levyn päälle. Puolet soitti säkeistössä, puolet kertosäkeessä. Tämän jälkeen he opettivat oman komppinsa toisilleen ja taas treenattiin äänitteen päälle.

## **2. tunti Piano ja rummut**

Tunnilla toimittiin samalla tavalla, kuin kielisoittimien kanssa. Pianoryhmässä osa oppilaista ei pystynyt soittamaan kaikkia sointuja, mutta jokaiselta onnistui kuitenkin oman soinnun soittaminen oikeassa kohdin. Oppilaat jatkoivat itsenäisesti levyn päälle soittamista, kun menin neuvomaan rumpuryhmäläisiä.

Rumputunnilla oppilaat opiskelivat eri kompin kuin viimeksi. Toiset soittivat a-osan komppia ja toiset b-osan. Sen jälkeen he näyttivät kompin toisilleen. Tällä kertaa ne, jotka äsken soittivat a-osan komppia, soittivat b-osassa ja toisin päin. Tehtävänä oli

opetella yhdessä tempon pitämistä. Kaksi pianoryhmäläistä oli poissa ensimmäiseltä tunnilta, joten viimeksi paikalla olleet oppilaat neuvoivat poissaolijoita.

### **3. tunti Piano ja rummut**

Jokainen kertoi tunnin aluksi oman sointunsa ja sitten muut toistivat sen. Oli helppo huomata, jos joku ei ollut harjoitellut omaa osiotaan ja opettanut sitä muille, koska silloin kyseinen sointu puuttui kaikilta muiltakin. Pianoryhmän tavoitteena oli opetella intron riffi korvakuulolta. Osalle se kuitenkin oli haastavaa, joten olin kirjoittanut sävelten nimet koskettimiin ja nuottien nimet paperiin. Tunnin lopuksi tavoitteena oli osata soittaa kaikki viisi eri sointua ja vaihtaa ne tempossa oikeaan kohtaan sekä hallita alun riffi, jota soitettiin myös säkeistön alkuosassa. Suurin osa oppilaista oppi kaikki tarvittavat asiat, mutta eriytin oppimista siten, että soinnun kvintin sai jättää pois. Osalle soittajista alkuriffi tuntui liian vaikealta. Ehdotin vaihtoehtoiseksi soittotavaksi pelkästään a-mollisoinnun soittamista.

Rumpuryhmän tavoitteena oli harjoitella kompin vaihtamista a- ja b-osan välillä. Tämä osoittautui joillekin liian vaikeaksi, joten ohjeistin, että kertosäkeessä voi jättää ride-pellin soittamatta. Jokainen sai kuitenkin soitettua levyn mukana tempossa bassorumpua ja virveliä.

Kaikkien instrumenttiryhmäntuntien jälkeen jokaisella oppilaalla oli tietämys siitä mitä sointuja tai komppia piti missäkin kohdin soittaa. Tämän jälkeen jaoin oppilaat bändiryhmiin.

### **4.4 Informaalit bänditreeneit**

Yhteistoiminnallisissa ryhmissä opettaja voi päättää opeteltavan sisällön ja ryhmät etukäteen. Opettajan tulee ottaa huomioon sosiaaliset suhteet ja oppilaiden aiempi osaamistausta. Bändeihin jakamisessa käytin hyväkseni oppilantuntemusta. En esimerkiksi laittanut hieman vilkkaampia kavereita samaan yhtyeeseen työrauhan säilyttämiseksi.

Bändit kokoontuivat kukin kolme kertaa. Ensin kokoonnuttiin kaksi kertaa 30 minuutin ajan. Kolmas tunti kesti 60 minuuttia ja siihen sisältyi biisin nauhoittaminen.

### **1. Bänditreeneit**

Ensimmäisissä bänditreeneissä oppilaat olivat kaikki samassa luokassa. Soittajia oli siis kussakin instrumentissa viisi. Harjoittelimme kappaleen rakenteen yhdessä läpi. Oppilaat saivat tukea saman instrumentin soittajista ja he kuuluivat myös muiden instrumenttien stemmat. Soitimme ensin hidastetun äänitteen päälle. Annoin rumpaleille eritystehtävän toimia “käyntiinlaskijana”. Yhteistoiminnalliseen oppimiseen kuuluu se, että oppilaille jaetaan eri rooleja, jotta ryhmään kiinnittyminen on syvällistä (Saloviita 2006, 73). Ensimmäiset treenit menivät opettajajohtoisesti, sillä tarkoitukseni oli opettaa heille hyviä harjoittelukäytänteitä ja kappaleen rakenne. Tunnin lopuksi oppilaat pohtivat sitä, mikä onnistui hyvin harjoituksissa ja mitä voitaisiin tehdä, jotta yhteissoitto kuulostaisi vielä paremmalta.

### **3. Bänditreeneit**

Oppilaat tapasivat bändikaverinsa ensimmäistä kertaa ja jatkoivat edellisellä tunnilla opeteltujen harjoittelukäytänteiden toteuttamista. Oppilaat opettelivat itsenäiseksi siten, että he laittoivat levyn itse päälle ja treenasivat vaikeita kohtia. Rumpalin oma tehtävä oli toimia käyntiinlaskijana. Valittiin myös “dj”, joka laittoi taustanauhan päälle. Kaksi bändiä oli nopeuttanut kappaleen nopeutta itsenäisesti oikeaan tempoon, sillä heidän mielestään kappale oli liian hidas. Osa bändeistä taas ei saanut vielä soitettua kaikkia sointuja hidastetun version päälle. Ryhmät etenivät siis eri tahtiin ja osa vaati enemmän opettajan tukea.

Kaksi pidemmällä olevaa bändiä alkoi harjoitella kappaletta ilman taustanauhaa. Molemmilla bändeillä oli haasteita tempon ylläpitämisessä, sillä rumpukomppi hidastui ja kääntyi kappaleen aikana. Bändit saivat kuitenkin soitettua kappaleen alusta loppuun. Kehotin kolmea muuta bändiä soittamaan ilman taustanauhaa, ja lauloin itse mukana, jotta oppilaat tietävät missä kohdin kappaletta ollaan. Tunnin lopuksi käytiin vielä palauteskustelu siitä, mikä onnistui ja mitä toimintatapoja voitaisiin parantaa.

### **3. Bänditreeneit**

Kolmannella kerralla kappaletta vielä hiottiin, ja lopputunnista se äänitettiin ja kuunneltiin yhdessä. Tunti kesti 60 minuuttia. Bändit treenasivat 30 minuuttia ja äänitykseen käytettiin 20 minuuttia. Nauhoitin kappaleen puhelimella, ja jaoin äänitteen oppilaille sähköpostiin muistoksi. Yksi bändeistä nauhoitti kappaleen hidastetun

taustanauhan päälle, sillä he kaipasivat vielä tukea soittoon. Muut soittivat ilman taustanauhaa ja minä toimin laulajana. Lopputunnilla keskustelimme työskentelyn tehokkuudesta ja sen mielekkyydestä

## 5 Tulokset

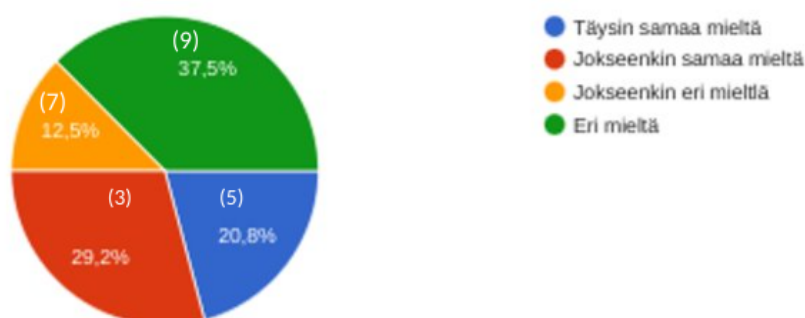
Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten yhteistoiminnallisen oppimisen elementit ilmenivät bändisoiton opetuksessa lukion musiikin tunnilla. Halusin saada tietoa siitä, mitä mieltä opiskelijat olivat vertaisoppimisen ja soittimien yhdessä opiskelusta pienryhmissä. Tarkastelin lisäksi sitä, millaisia informaalin oppimisen piirteitä bändiprojektin aikana ilmeni. Teetin oppilaille kyselyn, jonka avulla halusin saada tietoa yhteistoiminnallisen bändiprojektin mielekkyydestä. Kyselyyn saatiin 24 vastausta. Vastaukset on esitetty sektoridiagrammien muodossa. Keräsin aineistoa myös osallistuvan havainnoinnin kautta päiväkirjaani.

### 5.1 Positiivinen keskinäisriippuvuus

Positiivinen keskinäisriippuvuus on tärkeä yhteistoiminnallisuuden elementti. Vertaisopettaminen ja -oppiminen edesauttavat sen syntymistä (Sahlberg & Sharan 2002). Kuviot 1 ja 2 ilmentävät sitä, kuinka muita neuvottiin ja miten he itse neuvoivat muita.

#### 1. Neuvoin muita ryhmäläisiä soittamisessa

24 vastausta



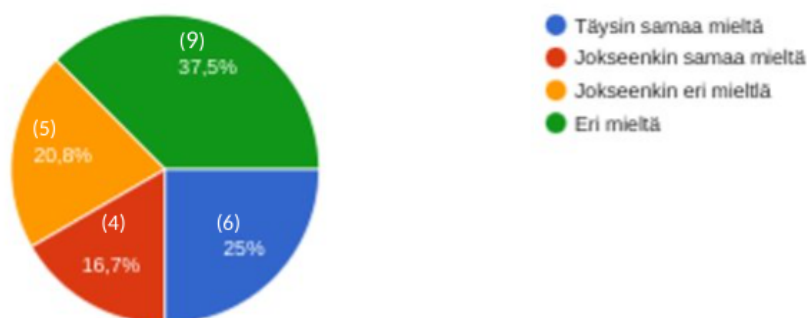
KUVIO 1. Vertaisopettamisen antaminen bändiprojektissa

Kuviosta 1 ilmenee, että puolet vastaajista on sitä mieltä, että he eivät olleet neuvoneet muita ryhmäläisiä soittamisessa. 50 % vastanneista oli joko *jokseenkin eri mieltä* tai *eri mieltä* siitä, että he olivat neuvoneet muita ryhmäläisiä soittamisessa. Puolet

vastanneista oli siis omasta mielestään opettaneet muita ja puolet ei. Tästä voidaan päätellä, että vertaisopettamista oli kuitenkin tapahtunut puolella oppilaista.

## 2. Muut ryhmäläiset neuvoivat minua soittamisessa

24 vastausta



KUVIO 2. Vertaisopettamisen saaminen bändiprojektissa

Kuvion 2 perusteella ryhmäläiset olivat neuvoneet jonkin verran toisiaan soittamisessa. Suurin osa vastanneista ei kuitenkaan kokenut neuvomista tunnilla. Yhtä suuri osa on samaa mieltä kuvioissa 1 ja 2 siitä, että heitä ei neuvottu, eivätkä he neuvoneet ketään. *Täysin eri mieltä* olevien osuus (yhdeksän vastaajaa) oli siis sama.

50 prosenttia vastanneista sanoi opettaneensa muita oppilaita. Samaan aikaan kuviossa 2 yli puolet taas sanoi, että eivät olleet opettaneet muita. Nämä kaksi kuviota ovat ristiriidassa keskenään jonkin verran. Oppilaat siis vastasivat, että olivat neuvoneet enemmän muita kuin heitä oli neuvottu.

Tämä tarkoittaa sitä, että vertaisopetusta oli tapahtunut, vaikka kaikki vastaajat eivät olleet tästä yhtä mieltä. Päiväkirjamerkintöjen perusteella oppilaat opettivat ainakin oman sointunsa muille. Voidaan pohtia sitä, kuinka oppilaat käsittivät muiden neuvomisen. Kysymyksenasettelua ei välttämättä ymmärretty tai oppilaat eivät hahmottaneet opettaneensa muita. Oppilaat olivat havainnointipäiväkirjan perusteella neuvoneet toisiaan useaan otteeseen:

Yksi oppilas neuvoi muille oma-aloitteisesti viritysmittarin käyttöä. Isossa luokkatilanteessa joku olisi ehkä luovuttanut virityksen suhteen ja en olisi välttämättä huomannut, jos joku olisi jättänyt virittämättä. (Pk 6.)

Ukulelet olivat epäviireessä. Yksi oppilas sanoi, että soittimet pitää virittää. Oppilaat alkoivat virittämään omatoimisesti (Pk 9).

Rumpuryhmässä yksi oli soittanut aiemminkin ja muut oppilaat saivat häneltä tukea, sillä hänen ansiostaan tempo pysyi kasassa hyvin (Pk 27).

Pitkällä oleva kitaristi neuvoi muille, miten F-duurisoinnun voi ottaa helpommin. Hän myös neuvoi kuinka äänen saa kuuluviin vahvistimesta. (Pk 14.)

Kitararyhmässä oli yksi oppilas, joka on soittanut kitaraa jo useamman vuoden. Toinen oppilas taas vasta aloitti kitaransoiton ja ei pysynyt tempossa. Nämä kaksi olivat kavereita keskenään ja pitkälle edennyttä neuvoi aloittelijaa. (Pk 14.)

Pitkälle edenneet oppilaat eivät kyllästyneet, vaikka muut harjoittelivat alkeita, sillä he pääsivät näyttämään omia taitojaan. Nopeammin oppivat oppilaat ja ne, jotka olivat aiemmin harrastaneet soittamista, neuvoivat hitaammin edistyviä. Oppilaat saivat jakaa tietotaitoaan muille ja oppia toisiltaan. Oppilaat oppivat toisiltaan visuaalisen havainnon kautta. Kun oppilaat soittavat yhdessä ja näkevät mitä muut tekevät, he pystyvät matkimaan muiden toimintaa.

Kitarassa ja pianossa oppilaat katsoivat toistensa käsiä, jotta näkisivät, kuinka sointuote otetaan (Pk 20).

Etenkin rumpuryhmässä kompin vaihtaminen oli helpompaa, kun kaikki tekivät sen yhdessä. Oppilaat saivat impulssin muilta kompin vaihtamiseen, sillä he pystyivät katsomaan milloin muut vaihtavat komppia toiseen.

Oppilaat harjoittelivat mallioppimisen kautta muilta. Heikommat saivat vinkkiä niiltä, jotka oppivat nopeammin. Yksi rumpali ei meinannut muistaa vaihtaa komppia a- ja b-osan välillä, mutta kun muut vaihtoivat rytmiä, hän sai impulssin muuttaa omaa soittamistaan. (Pk 32.)

Oppilaat olivat joskus ottaneet mallia toisiltaan siten, että olivat oppineet väärän toimintatavan. Mallioppimista oli tapahtunut, vaikkakin negatiivisessa mielessä.

Annoin bassoryhmän harjoitella 15 minuuttia itsenäisesti. Kun tulin tarkastamaan, mitä he olivat oppineet, jokainen oli muuttanut soittoasentoaan siten, että peukalo oli a-kielellä. He soittivat kaikki sävelet kvarttia ylempää. (Pk 6.)

Aineiston analyysi osoittaa, että osassa ryhmistä tapahtui yhteistoiminnallista toimintaa ja osassa ei. Esimerkiksi ukuleleryhmässä oppilaat eivät kommunikoineet keskenään. Oman soinnun opettelemisen ja tiedon jakamisen sijaan jäsenet toimivat itsenäisesti.



Oppilaat opettelivat ukuleleryhmässä oman sointunsa, mutta eivät jatkaneet toimintaa siihen pisteeseen, jossa uusi sointu olisi opetettu muille. Jokainen oppi soittamaan omat stemmansa, mutta vertaisopettamista ei tapahtunut niin paljon kuin muissa ryhmissä. Eggerin (2019) mukaan yhteistoiminnallisuuteen opetteleminen ja sen positiivisten vaikutusten ilmeneminen vaatii aikaa. Ryhmät tarvitsevat aikaa kypsyä ja kehittää toimivia työtapoja (Egger 2019, 610). Selkeästä ohjeistuksesta huolimatta oppilaat eivät toimineet täysin ohjeiden mukaisesti. Kyseessä oli oppilaille uusi opiskelumenetelmä, joka vaati aluksi enemmän opettajajohtoisuutta ja toistoja.

Ukuleleryhmässä oppilaat opiskelivat itse kaikki soinnut ja eivät opettaneet muita. He yrittivät soittaa kaikkia sointuja kerralla, vaikka olin ohjeistanut selkeästi, kuinka toimia. (Pk 7.)

Oppilailla oli jaetut resurssit ja he tekivät yhdessä tehtävän yhteistoiminnallisesti palapelimetodia hyödyntäen. Tavoitteiden saavuttamiseksi ryhmässä tulee vallita myös positiivinen resurssiriippuvuus (Sahlberg & Sharan 2002, 109–110). Seuraavasta päiväkirjakatkelmasta ilmenee, että oppilailla oli jaetut resurssit ja he yhdistivät tietonsa täyttääkseen monisteen.

Rumpuryhmässä jokainen opetteli yhden rummun osan nimen. Oppilaat täyttivät monisteen, jossa piti nimetä rumpusetin osat. (Pk 26.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa kaikilla tulee olla yhteinen tavoite, joka tässä tapauksessa oli oppia biisin rakenne ja soinnut. Oppilailla oli automaattisesti omat roolinsa eri instrumenttien edustajina. Rumpalilla oli selkeä tehtävä, kappaleen käyntiinlaskeminen. Ryhmästä valittiin dj, jonka tehtävänä oli laittaa taustanauha päälle.

Edistynyt oppilas toimi käyntiinlaskijana ja tempon tarkkailijana. Kun soitto sujui hyvin, hän nopeutti tempoa. (Pk 29.)

Oppimisen eriyttäminen pienryhmässä on helpompaa. Edistyneille oppilaille voi antaa lisää vastuuta, ja he tukevat samalla muita. Nopeasti oppivat ja ne, jotka olivat jo soittaneet esimerkiksi pianoa ennen projektia, olisivat halunneet edetä nopeammin. Kuitenkin etenkin oppilaat, jotka vielä etsivät oikeita koskettimia ja sointuotteita, hyötyivät hitaammasta temposta ja siitä, että näyttivät itse oppimaansa muulle. Mikäli sointu ei muistunut mieleen, he saivat tarkistaa sen sointutaulukosta. Havaintoni perusteella palapelimetodi oli toimiva menetelmä etenkin hieman hitaampien oppilaiden keskuudessa. Oppilailla oli enemmän aikaa sisäistää opeteltava asia. Oppilaat oppivat syvällisesti, sillä he näyttivät itse oppimaansa muille ja opettivat muita.

Kun palapelimetodia käytetään, opettaja huomaa heti, kuka on jättänyt oman osuutensa tekemättä, koska silloin opittu asia ei ole siirtynyt koko bändin pääomaksi. Esimerkiksi kitararyhmässä yksi ei ollut oppinut F-duuri sointua, ja tämän vuoksi muutkaan eivät osanneet soittaa sitä.

On helppoa tarkistaa, onko joku jättänyt opettelematta oman osuutensa, koska silloin muut eivät ole oppineet kaikkia sointuja (Pk 32).

Resurssit oli siis jaettu tasan siten, että lopputulokseen ei päästä ilman muiden apua. Kappaletta ei voinut soittaa kokonaan, jos joku ei jakanut omaa tietoaan, eli sitä miten sointu soitetaan. Tietoa kuitenkin oli jaettu ja näin ollen kappaleet saatiin soitettua läpi, ja jokainen oppi kaikki oikeat äänet. Saloviidan (2006) mukaan oppilaiden tulisi tarvita menestyäkseen toisiaan. Hänen mukaansa vertaisopettaminen lisää ryhmän yhteistyötä ja kommunikaatiota. (Saloviita 2006 47.) Havaittiin, että opettajan on helpompaa tarkastaa, ketkä ryhmän jäsenet ovat osallistuneet työskentelyyn.

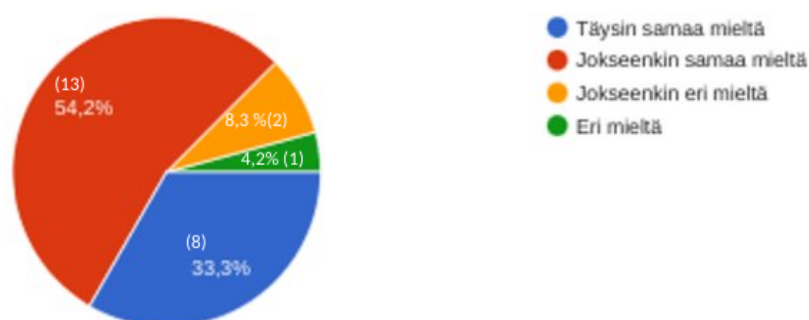
## 5.2 Yksilön vastuu

Yksilö on vastuussa omasta oppimisestaan ja tietotaidon siirtämisestä muille. Tavoitteena on, että jokainen yksilö on vahvempi omana itsenään, vaikka opiskellaan yhdessä. Yhteistoiminnallisen oppimisen avulla koko ryhmä ja sitä kautta yksilösuoritus paranee (Sahlberg & Sharan 2002, 110).

Kuvio kolme kuvaa sitä, kuinka oppilaat ajattelivat kehittyneensä valitsemaansa instrumentin soitossa. Kun lasketaan yhteen *täysin samaa mieltä* ja *jokseenkin samaa mieltä* vastaukset, niin huomattava enemmistö (21 vastaajaa) oli mielestään kehittynyt soittamisessa. Tätä voidaan tulkita siten, että yksilöllistä vastuuta omasta oppimisesta oli otettu ja oppilaat olivat oppineet soittamaan valitsemaansa soitinta.

### 3. Kehityin valitsemani instrumentin soittamisessa

24 vastausta



KUVIO 3. Instrumenttitaitojen kehittyminen

Suurin osa vastanneista koki edistyneensä soittamisessa. Vain yksi vastanneista oli sitä mieltä, että kehitystä ei ollut tapahtunut. Jokainen ryhmäläinen oli vastuussa oman soitunsa harjoittelemisesta ja oppimansa siirtämisestä muille. Green (2006) painottaa, että opettajan rooli on olla taka-alalla, jolloin oppilailla on enemmän tilaa ottaa vastuuta omasta oppimisestaan (Green 2006, 111). Kun poistuin luokasta, oppilaat jatkoivat itsenäistä työskentelyä. Kuulin oven läpi heidän keskusteluaan ja harjoitteluaan. Soitto oli edennyt sillä aikaa, kun neuvoin toista ryhmää. Oppimista ja yksilön panosta voidaan tarkastaa ja arvioida esimerkiksi siten, että jokainen oppilas esittää luokkakaverilleen, mitä on oppinut (Johnson & Johnson 1999, 71).

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppilas on vastuussa sekä omasta että ryhmän muiden jäsenten oppimisesta (Koppinen & Pollari 1993, 68–69). Aineiston analyysin perusteella osa oppilaista ajatteli olevansa vastuussa oman oppimisensa lisäksi muiden onnistumisesta.

Tunnin jälkeen olleessa palautekeskustelussa eräs opiskelija totesi, että hän koki olevansa vastuussa muiden oppimisesta, sillä jos hän ei opi soittamaan rumpukomppia niin kappaletta ei voi äänittää ilman taustanauhaa. (Pk 36.)

Kun oppilailla on omat roolit ja selkeät tehtävät, he keskittyvät paremmin:

Ryhmässä yksi näpräsi puhelinta, mutta sain hänet mukaan antamalla hänelle oman tehtävän. Oppilaan tehtävänä oli kirjoittaa sointulappuun ylös basson otteita helpottamaan soittamista. Kyseinen nuotti oli tarkoitus antaa kaikille ryhmäläisille. Oppilaalla oli siis vastuu helpottaa koko ryhmän toimintaa. Koska yksilöin tehtävänannon, keskittyminen ei enää herpaantunut. (Pk 15.)

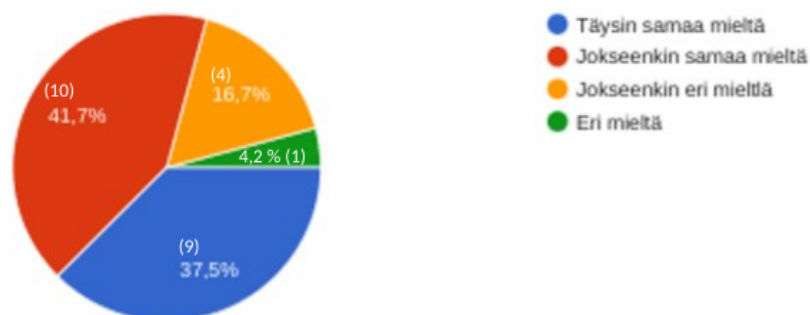
Yhteistoiminnallinen oppiminen vähentää vapaamatkustamista, sillä oppilaat ovat sitoutuneita oppimistulosten saavuttamiseen (Koppinen & Pollari 1993, 68–69, 138–140. Tutkimukseni tulokset osoittavat, että vapaamatkustamista ei tapahtunut, vaan oppilaat harjoittelivat oman osionsa. Kun jokaisen pitää opettaa oma osionsa muille, vetäytymistä toiminnasta ei tapahdu, sillä heidän tehtävänsä on opettaa muita. Vertaisoppiminen ja vertaisopettaminen ovat tehokkaita työkaluja, sillä oppilaan on täytynyt itse oppia ensin opettamansa asia. Havaintojeni mukaan musiikin oppiaineessa vapaamatkustaminen on haastavampaa, sillä kuulo ja näköhavainnon perusteella huomaa heti, onko oppilas opetellut soittamaan. Koen, että kirjallisessa ryhmätyössä ei voi olla varma, ovatko kaikki osallistuneet tekemiseen. Musiikin oppiaineessa opettajan on helppo tarkastaa, onko opittu asia hallussa, sillä jos soittaa väärän, sen kuulee heti. Paritarkastus on toimiva menetelmä vapaamatkustamisen ehkäisyyn.

### **5.3 Kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus**

Kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus on yksi yhteistoiminnallisuuden peruspilareista. Tähän kuuluu muiden ryhmäläisten auttaminen, tukeminen ja neuvominen. Muiden kannustaminen edesauttaa oppimista ja tavoitteiden saavuttamista (Johnson & Johnson 1999 67–73). Väittämässä 4 ja 5 selvitetään sitä, oliko pienryhmätoiminta helpompaa ja tehokkaampaa kuin koko luokan kanssa opiskelu. Väittämässä 6 kartoitetaan sitä, oliko pienryhmäopiskelu mielekäästä.

#### 4. Oli helpompaa soittaa bändissä, kun ensin oli harjoiteltu pienryhmissä

24 vastausta

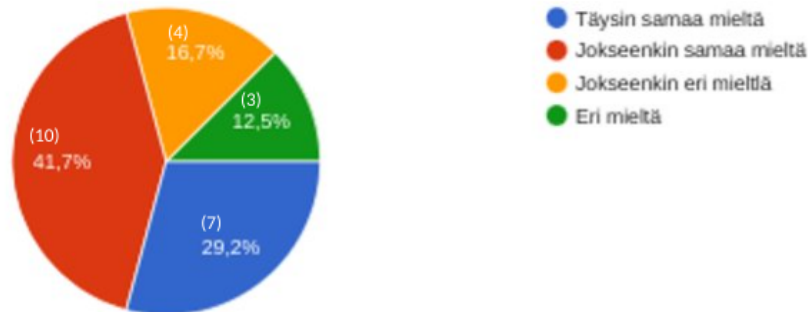


KUVIO 4. Bändisoittamisen helppous verrattuna pienryhmään

Kuvioista 4, 5 ja 6 perusteella ryhmätyöskentely oli oppilaille pääsääntöisesti hyödyllistä. Vain yksi vastaajista (kuviosta 4) oli täysin eri mieltä siitä, että oli helpompaa soittaa bändissä, kun oli ensin harjoiteltu pienryhmissä. Suurin osa vastaajista eli 19 vastaajaa 24:stä oli samaa mieltä tai jokseenkin samaa mieltä, että oli helpompaa soittaa bändissä, kun ensin oli harjoiteltu pienryhmässä.

5. Opiskelu oli tehokkaampaa pienryhmässä verrattuna siihen, että olisimme soittaneet pelkästään luokan kanssa

24 vastausta

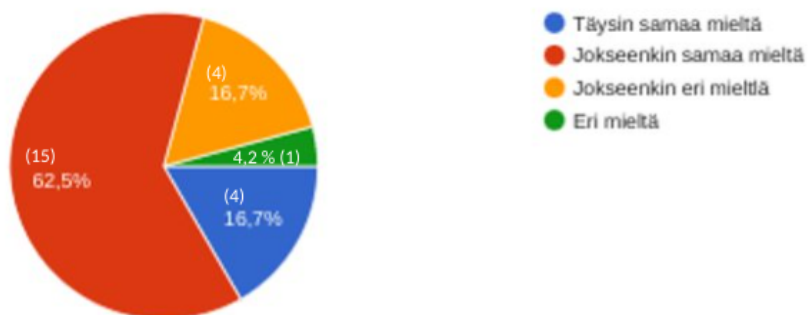


KUVIO 5. Pienryhmässä soittamisen tehokkuus verrattuna koko luokan kanssa harjoitteluun

Kuvion 5 mukaan enemmistö vastaajista oli sitä mieltä, että pienryhmäopiskelu antoi valmiuksia bändisoittoon. Pienryhmäharjoittelu siis edesauttoi bändissä soittamista. Vain yhden mielestä siitä ei ollut lainkaan hyötyä.

6. Pienryhmässä harjoittelu edesauttoi oppimistani

24 vastausta



KUVIO 6. Pienryhmäharjoittelun vaikutus oppimiseen

Kuvio 6 on linjassa kuvion 4 kanssa. Molemmissa 19 oppilasta koki, pienryhmätoiminnan tehokkaaksi opiskelun kannalta. Palapelimetodia pidettiin siis

hyödyllisenä. Tulokset ovat yhteneväiset sen kanssa, että oppilaat pitävät ensin yhteistoiminnallista oppimista mielekkäänä ja oppimista edistävänä (Sahlberg & Sharan 2002, 325).

Oppilaat katsoivat instrumenttiryhmässä toisiltaan oikeita sointuotteita. Kun oppilaat näkivät toistensa sormet, he pystyivät saamaan tukea soittamiseen (Pk 23).

Olisin joutunut perinteisessä opetuksessa käyttämään enemmän aikaa ja neuvomaan bändissä sointuotteet jokaiselle erikseen. Kun kaikki saman instrumentin soittajat olivat samassa tilassa pienryhmässä, opettaminen oli tehokasta. Usein bändissä kutakin soitinta soittaa vain yksi ihminen, joten saman instrumentin soittajalta ei voi saada tukea. Koska oppilaat soittivat samoja soittimia, he pystyvät keskustelemaan soittimen tekniikasta ja hahmottamaan visuaalisesti toisten sormista, kuinka otteet soitetaan. Chua ja Hon (2017) mukaan oppilaat oppivat yhteistoiminnallisessa oppimisessä uusia ideoita ja toimintatapoja, kun he keskustelevat keskenään. Ryhmässä opiskelu antaa myös tukea oppimiseen. Tutkimukseni tulokset ovat linjassa National Institute of Educationin teettämän kyselyn kanssa, jonka mukaan oppilaslähtöinen opetus kehittää yhteistyötä ja musiikillista kommunikaatiota (Chua & Ho 2017, 90).

Välillä tuntuu, että oppilaat eivät toimineet ihan täysin ryhmänä, vaan olivat vain samassa tilassa opiskelemassa itsenäisesti. Kun lähdin luokasta, niin työskentely rumpuryhmässä loppui. (Pk 32.)

Kuulin oven läpi, kun bändi treenasi ahkerasti taustanauhan päälle. Kun menin kuuntelemaan, oppilaat olivat selkeästi edistyneet ja oikeat soinnut tulivat oikeaan aikaan. (Pk 38.)

Osa ryhmistä toimi paremmin ilman opettajan jatkuvaa läsnäoloa. Cangron (2013) mukaan se, että oppilaat laitetaan ryhmään opiskelemaan ei tarkoita, että yhteistyötä tapahtuisi. Tällöin voi ilmetä myös yksilötyöskentelyn negatiivisia vaikutuksia. Hänen mukaansa yhteistoiminnallinen opetus tulee rakentaa huolellisesti siten, että oppiminen edellyttää osallisuutta esimerkiksi verbaalisen prosessoinnin kautta. Oppilaiden välinen vuorovaikutus korostuu pienissä ryhmissä, kun opetus on järjestetty yhteistoiminnallisesti. Kun oppilaat auttavat toisiaan, he kokevat kuuluvansa joukkoon ja haluavat vaikuttaa ryhmätoimintaan. Sosiaalinen tuki edesauttaa oppimista ja kehittää vuorovaikutustaitoja. (Cangro 2013, 134–135.)

Eräs oppilas kertoi tuntemuksistaan tunnilla. Hän ajatteli, ettei pysty suoriutumaan annetusta tehtävästä, sillä rumpujen soitto on hänelle liian hankalaa. Oppilaan mukaan hänen piti tehdä jotain, jossa on ylivoimaisen huono, sillä on omasta mielestään huono rummuissa. (Pk 26.)

Rumpuryhmäläiset kannustivat hitaammin oppivaa, ja hän oppi saman kuin muutkin. Kannustaminen rohkaisi epävarmaa oppilasta (Pk 27).

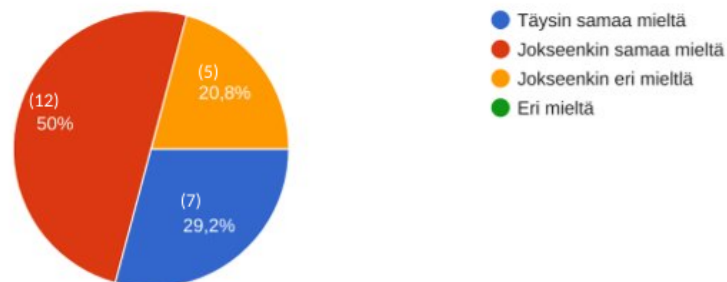
Kun muut oppilaat kannustivat epävarmaa oppilasta, hän rohkaistui kokeilemaan soittamista. Oppilas sanoi, että oli mukavampaa kokeilla soittamista kavereiden kesken kuin koko ryhmän edessä. Sahlbergin ja Sharanin (2002) mukaan kun ryhmäläiset toimivat keskenään, vastuu muita kohtaan kasvaa. Tämä edistää sosiaalisen tuen syntymistä ja vuorovaikutuksen palkitsevuutta (Sahlberg & Sharan 2002, 109). Tutkimuksen tuloksena on, että muiden ryhmäläisten kannustus auttaa yrittämään rohkeammin. Tätä tukee Timosen (2023) tutkimus, jonka mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen edistää vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja kasvattaa itseluottamusta.

## 5.4 Sosiaaliset taidot

Yhteistoiminnallisuus vaatii vuorovaikutustaitoja. Ryhmätoiminnassa on aina sosiaalinen ulottuvuus ja luottamuksen rakentaminen on tärkeää (Sahlberg & Sharan 2002, 110).

Väittämät 7 ja 8 koskevat ryhmäopiskelun mielekkyyttä ja ilmapiiriä.

7. Koin ryhmätyöskentelyn mielekkäänä työtapana  
24 vastausta

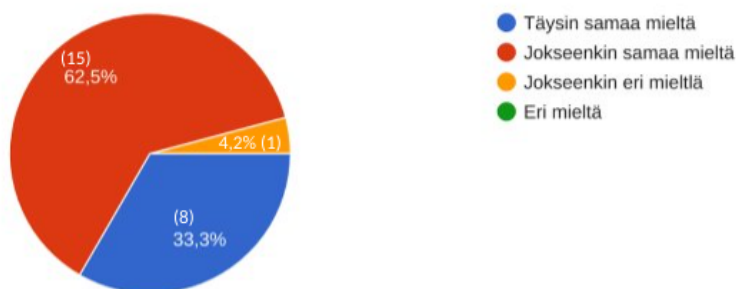


KUVIO 7. Ryhmätyöskentelyn mielekkyys työtapana



## 8. Ryhmässä oli miellyttävä ilmapiiri

24 vastausta



### KUVIO 8. Ryhmän ilmapiirin mielekkyys

Kuviosta 7 ilmenee, että kukaan ei pitänyt ryhmäopiskelua epämiellyttävänä. Vain yksi vastaajista (kuvio 8) oli ollut *jokseenkin eri mieltä* siitä, että ryhmässä oli miellyttävä ilmapiiri. Lähes kaikki pitivät ryhmätyöskentelyä mielekkäänä työtapana ja ilmapiiriä miellyttävänä. Ryhmätyöskentely oli siis oppilaille mieluisa opiskelumenetelmä.

Musiikin kurssilla oli myös kaksi erityistä tukea tarvitsevaa nuorta ja mielestäni projekti edesauttoi heidän sopeutumistaan ryhmään. Olin valinnut huolella, mihin bändiin laitan kyseiset oppilaat, ja pyrin sijoittamaan heidät sosiaalisesti taitavien ryhmään, jossa on hyvä ilmapiiri.

Yhdellä erityistä tukea tarvitsevalla nuorella oli ollut paljon poissaoloja, mutta ne vähenivät projektin myötä. Huomasin muutoksen oppilaassa projektin aikana. Hän alkoi hymyillä ja osallistua projektin edettyä yhä enemmän. Tunnin jälkeen käydyssä palautekeskustelussa oppilas sanoi, että pienryhmätoiminta sopii hänelle paremmin kuin isossa luokassa oleminen. Koppisen ja Pollarin (1993) mukaan yhteistoiminnallisella oppimisella onkin eniten vaikutuksia oppilaiden välisiin suhteisiin (Koppinen & Pollari 1993, 69).

Eräs oppilas totesi pianoryhmän palautekeskustelussa, että isossa luokassa on enemmän hälyä ja kaikki tuijottavat. Hän oli sitä mieltä, että erillisessä bänditilassa ja omassa porukassa uskaltaa kokeilla enemmän. (Pk 31.)

Sain projektin aikana positiivista palautetta opiskelijahuollosta. Juuri nämä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat olivat saaneet myönteisiä kokemuksia musiikintunneilta. Toisen oppilaan mukana tunnilla oli kouluvalmentaja, joka oli oppilaan tukena useilla opintojaksoilla. Hänen mukaansa oppilaan käytös oli erilaista projektissa kuin muilla tunneilla. Yleensä muilla tunneilla tämä oppilas ei osallistunut mihinkään

ryhmätoimintaan, vaan uppoutui puhelimeensa. Tunnin jälkeen käytävässä palautekeskustelussa ilmeni, että oppilas oli tyytyväinen pienryhmässä opiskeluun:

Kouluvalmentaja kehui, kuinka hienosti oppilas oli osallistunut ryhmän toimintaan ja kysyi miltä ryhmätyöskentely oli oppilaasta tuntunut. Oppilaan mielestä pienryhmässä oli vähemmän melua. Hän oli tyytyväinen siihen, että pienessä porukassa opettajalla oli enemmän aikaa neuvoa henkilökohtaisesti. Oppilaan mukaan ryhmä oli myös kiva ja siellä oli hyvä ilmapiiri. (Pk 13.)

Kouluvalmentaja oli huomannut myös projektin aikana positiivista muutosta oppilaan käytöksessä ja sosiaalisissa suhteissa. Oppilas oli tyytyväinen omaan ryhmäänsä ja opetusjärjestelyihin. Cangron (2013) tutkimuksesta ilmenee, että etenkin heikommin menestyvät oppilaat ja erityistä tukea tarvitsevat hyötyvät yhteistoiminnallisista menetelmistä. Yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteena on kehittää sosiaalisia taitoja (Saloviita 2006, 73). Päiväkirjaesimerkeistä voidaan päätellä, että sosiaalista toimintaa tapahtui.

Aluksi bassoryhmä oli hyvin hiljainen. Kun oppilaat saivat onnistumisen kokemuksia, he olivat innoissaan ja hymyilivät. Kolmannella tunnilla he keskustelivat ja nauroivat keskenään. (Pk 22.)

Rumpuryhmässä oppilaat olivat jo ennestään kavereita keskenään ja siksi heillä oli hyvä yhteishenki (Pk 26).

Johnsonin ja Johnsonin (1999) mukaan kun luottamus saadan rakennuttua, kommunikaatio- ja ongelmanratkaisutaidot kehittyvät. He painottavat, että kommunikaatiotaitoja tulisi opetella yhtä suurella intensiteetillä kuin itse opeteltavaa tietoa tai taitoa (Johnson & Johnson 1999, 71). Heimonen ja Westerlund (2008) korostavat, että koska musiikinopetukseen liittyy vahvasti kasvatuskonteksti, niin oppimisen sosiaalinen luonne on jäänyt toissijaiseksi. Heidän mukaansa ajatus siitä, että "taidetta tehdään taiteen vuoksi" on ylikorostunut. Tämä sulkee yksilön musiikkikokemuksen ulkopuolelle, vaikka opetuksessa tulisi painottaa musiikin yhteisöllisiä merkityksiä. Heimonen ja Westerlund (2008) lisäävät vielä, että musiikkikasvatuksen oppimiskäsitys perustuu holistisiin lähtökohtiin, joissa painotetaan vuorovaikutusta ja sosiaalista toimintaa, joka muovaa yksilön kokemusta. (Heimonen & Westerlund 2008, 179–180.) Tutkimuksen yhtenä tuloksena on, että oppilaiden vuorovaikutustaidot kehittyivät projektin aikana. Aineiston analyysi osoittaa, että oppilaat saivat lisää rohkeutta ja ryhmäytyivät projektin aikana:

Oppilas totesi bändiharjoitusten lopussa käytävässä keskustelussa, että ei olisi ikinä uskonut oppivansa soittamaan pianoa. Hän oli oppinut soittamaan Levottoman Tuhkimon alkuriffin ja oli siitä yllättynyt. (Pk 40.)

Bassoryhmän oppilaat vaikuttivat nyt ensimmäisellä tunnilla hieman aroilta ja eivät uskaltaneet keskustella keskenään. Kukaan ei ollut soittanut aiemmin. Kuitenkin muutosta oli tapahtunut tunnin aikana, kun olin neuvomassa toista ryhmää. Kun oppilaat saivat keskittyä rauhasa pienessä ryhmässä, he rohkaistuivat keskustelemaan ja soittamaan yhdessä. (Pk 6.)

Oppilaat nauroivat ja keskustelivat hyvässä hengessä ja pohtivat yhdessä mikä tempo olisi sopiva (Pk 26).

Koppisen ja Pollarin (1993) mukaan onnistuneella yhteistoiminnallisella oppimisella on positiivisia vaikutuksia itsetuntoon. Ryhmien toiminnassa tulee huomioida sosiaalipsykologinen ulottuvuus, jolloin oppiminen on syvää ja analyttistä (Koppinen & Pollari 1993, 69).

Oppilas sanoi, että ei ollut soittanut kitaraa koskaan, ja ei tule varmasti oppimaan sitä, sillä se on liian vaikeaa. Soittaminen hänen omien sanojensa mukaan tuntui pelottavalta. (Pk 9.)

Oppilaan jännittyneisyys kuitenkin väheni projektin aikana ja kyseinen oppilas oppi soittamaan kitaraa.

## **5.5 Ryhmän suorittama prosessointi ja informaalit työtavat**

Ryhmän suorittamassa prosessoinnissa oppilaat keskustelivat toimintatapojen hyödyllisyydestä. Ryhmäläisten tulee pohtia, kuinka hyvin he saavuttivat tavoitteensa ja mitkä toimintatavat ovat hyödyllisiä. Sahlbergin ja Sharanin (2002) mukaan tavoitteena on saada oppilaat reflektoimaan omaa toimintaansa ja kehittämään sosiaalisia taitoja (Sahlberg & Sharan 2002, 110). Yhteistoiminnallisissa ryhmissä oppilaat pohtivat suullisesti, kuinka ongelmat ratkaistaan, ja he keskustelivat eri ratkaisuksista. (Johnson & Johnson 1999, 71.) Jokaisen tunnin lopuksi oppilaat kävivät keskustelua ryhmissä siitä mikä onnistui ja mikä ei. Jokaisen tehtävänä oli myös sanoa jotakin positiivista.

Oppilaat päättivät ryhmäkeskustelussa, että seuraavalla kerralla he harjoittelevat ilman taustanauhaa, sillä soittaminen sujui jo hyvin ilmankin (Pk 38).

Rumpali päätyi siihen, että aikoo jättää komppipellin pois, jotta tempo pysyisi kasassa koko kappaleen ajan (Pk 36).

Oppilaat olivat huomanneet soiton sujuvan ilman taustanauhaa. Palautekeskustelussa oppilaat olivat prosessoineet toimintaansa ja ymmärsivät, että soitto on niin hyvällä tasolla, ettei taustanauhaa tarvita. Rumpali reflektoi toimintaansa ja havaitsi kompin helpottamisen edesauttavan tempon ylläpitämistä. Oppilaat siis eriyttivät tehtävää sekä

ylös- että alaspäin. Yhdessä keskustelu oli saanut oppilaat pohtimaan toimintatapojen toimivuutta.

Osa oppilaista tarvitsi enemmän ohjausta kuin toiset ja he pyysivät sitä tarvittaessa. Tämä on linjassa Greenin (2006) tutkimuksen kanssa. Oppilaat halusivat omaa rauhaa opiskella ilman opettajaa yhdessä ryhmän kanssa, mutta ilahtuivat kuitenkin siitä, kun apua oli tarvittaessa paikalla. Olin käytävässä kuuntelemassa oven takana ja kuulin kun oppilaat soittivat itsenäisesti levyn päälle.

Huomasin selvästi, että ohjaustani ei bändi 1 ja 2:ssa tarvittu. He olivat itseohjautuvia ja halusivat ensin treenata keskenään. Lopputunnista kuitenkin molemmat ryhmät pyysivät minua neuvomaan kuinka kappaleen voisi lopettaa. (Pk 38.)

Bändit 3, 4 ja 5 vaativat ensimmäisellä bänditunnilla enemmän läsnäoloa koska muuten he eivät olisi toimineet itsenäisesti (Pk 39).

Oppilaat kehittivät omia työskentelytapoja ja harjoitusmetodeja. Bändit 1 ja 2 nopeuttivat kappaleen tempoa normaalille tasolle ja alkoivat treenata omasta aloitteestaan ilman taustanauhaa. He eriyttivät siis tehtävää ylöspäin siten, että motivaatio säilyy ja kappaleesta tulee vielä paremman kuuloinen. (Pk 40.)

Oppilaat huomasivat, että voivat oppia musiikkia itsekin, eikä opettajan tarvitse olla kertomassa aina mitä pitäisi tehdä. Green (2006) painottaa, että kun oppilaat opettavat itseään, heidän mielialansa kohoaa. Syynä tähän on se, että he ymmärtävät tehneensä kaiken itse. Onnistuminen omin avuin kasvattaa minäpystyvyyttä. Kun oppilas huomaa kykenevänsä itsenäiseen harjoitteluun, soittoharrastus voi jatkua myös koulun ulkopuolella. (Green 2006, 112.) Tutkimuksen tulosten mukaan oppilaat olivat oppineet itsenäistä työskentelyä ja yhteistyötaitoja. Vapaus jäsentää omaa työskentelyään tuo oppilaille vastuuta, joka motivoi oppilaita (Green 2006, 112).

Toisella tunnilla bändit 3 ja 5 olivat itsenäisesti laittaneet vahvistimet päälle ja kytkeneet kaikki soittimet, sekä aloittaneet virityksen. Opeteltava kappale oli soimassa ja he soittivat sen päälle. (Pk 41.)

Yksi ukuleleryhmäläinen ei oppinut D-duurisointua, joten muut olivat keksineet, että sävelet voidaan ottaa peukalolla ja näin ollen kaikki saivat sen soitettua (Pk 6).

Kitararyhmässä F-duuri barré-sointu tuotti vaikeuksia. Pitkällä oleva kitaristi neuvoi sen muille avosointuna (Pk 10).

Oppilaat olivat keskustelleet keskenään ja keksivät itsenäisesti uuden toimintatavan ilman opettajan apua. Tästä seurasi se, että he löysivät helpomman tavan soittaa. Kitararyhmässä edistyneempi oppilas oli neuvonut muille helpomman sointuotteen.

Aineiston analyysi osoittaa siis, että oppilaat olivat toimineet omatoimisesti ja keskustelleet toimivista työtavoista.

Yhtenä tutkimuskysymyksenä oli tarkastella informaalin opetuksen piirteiden ilmenemistä bändisoitossa yhteistoiminnallisen projektin aikana. Greenin (2008, 9–10) mukaan informaalilla oppimisella on viisi erilaista ominaispiirrettä (ks. luku 2.2.2). Näistä viidestä ominaispiirteestä tutkimuksessani ilmeni useita. Informaalissa oppimisessa oppilaat valitsevat itse opeteltavat kappaleet. Valitsin opetettavan kappaleen pedagogisista ja tutkimuksellisista syistä itse. Oppilaat saivat kuitenkin valita itse mitä soitinta he haluavat soittaa.

Greenin (2008) mukaan informaalissa oppimisessa kappaleita opetellaan korvakuulolta (Green 2008, 9–10). Tässä tutkimuksessa kappaletta opiskeltiin sekä nuoteista että korvakuulolta. Oppilaat soittivat alkuperäisen äänitteen päälle ja kuuntelivat sitä, missä rytmissä soinnut tulee soittaa. Sointulapuista ilmeni rakenne ja soinnut, mutta ei varsinaisia levyllä olevia rytmejä ja dynamiikkaa. Ne piti kuunnella levyltä. Greenin (2008) mukaan korvakuulolta oppiminen kehittyy huomattavasti informaalin oppimisen avulla. Aineistoista ilmeni, että oppilaat oppivat kuulonvaraisesti.

Bändiryhmä 1 itsenäisesti kuunteli levyltä vaihtoa a- ja b- osan välillä ja sen jälkeen harjoitteli sitä ilman opettajan ohjausta. Näin he oppivat kuuntelemaan sitä, kuinka komppi vaihtuu ja soittimien rytmi eroaa säkeistön ja kertosäkeen välillä. (Pk 36.)

Pianoryhmä kuunteli introa hitaasti, jotta löytäisi oikeat sävelet (Pk 28).

Greenin (2008) mukaan informaalissa oppimisessa oppimista tapahtui yhdessä ystävien kanssa (Green 2008, 9–10). Tässä tutkimuksessa oppilaat opiskelivat yhdessä ja tutustuivat toisiinsa yhteistoiminnallisen projektin aikana. Projektin alussa kaikki eivät tunteneet toisiaan, mutta tutustuivat sen aikana. Etenkin bändille 1 kehittyi hyvä yhteishenki. Singapore Teachers' Academy of the Arts tutki informaalin oppimisen vaikutusta viidessä tapaustutkimuksessa. Tutkimuksen tuloksena oli, että informaali oppiminen kasvattaa yhteistyötaitoja (Chua & Ho 2017, 90)

Bändiin 1 on sattunut monta ihmistä, jotka ovat jo ennestään kavereita. Yksi oppilaista on selvästi ottanut bändin johtajan roolin, mikä toimii todella hyvin. Oppilaat keskustelevat keskenään ja neuvovat toisiaan, sekä ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Ryhmässä vitsaillaan ja tuetaan toisiaan. Kaiken kaikkiaan bändissä on todella positiivinen ilmapiiri. (Pk 37.)

Informaaliin oppimisen piirre on, että oppiminen ei ole suunnitelmallista ja tapahtuu ilman järjestäytynyttä ohjausta (Green 2008, 9–10).

Aluksi kappaletta soitettiin hidastetun taustanauhan päälle. Bändi 1 oli kuitenkin itsenäisesti päättänyt nopeuttaa kappaletta oikeaan tempoon. Tämän jälkeen he halusivat kokeilla soittamista ilman taustanauhaa. (Pk 38.)

Oppilaat halusivat lisää haastetta ja kehittivät uusia toimintatapoja ilman opettajan läsnäoloa. Informaalissa oppimisessa oppilaat johtavat itse oppimisprosessiaan (Green 2006, 108).

Bändi 2 päätti, ettei kappaletta ei kannata soittaa koko ajan alusta loppuun, vaan tärkeämpää on treenata säkeistön ja kertosäkeen vaihtumista (Pk 40).

Informaaliin oppimiseen kuuluu myös luovaa toimintaa, joka tapahtuu integroimalla kuuntelua, esittämistä, improvisointia ja säveltämistä (Green 2008, 9–10).

Emme ehtineet esittää kappaleita toisillemme ja ei olisi ollut mielekästä, että kaikki soittavat saman kappaleen monta kertaa peräkkäin. Tämä olisi myös luonut turhaa mielikuvaa ryhmien vertailusta. Kuitenkin halusin projektin lopuksi, että oppilaat nauhoittavat kappaleen esitystilanteen omaisesti. Nauhoituksesta jäi oppilaille mukava muisto tallenteen muodossa. (Pk 44.)

Projektin aikana emme ehtineet improvisoida tai säveltää omaa kappaletta ja tehtävän raamit oli rajattu siten, että opetellaan vain tietyt asiat. Tehtävänanto ei varsinaisesti kannustanut omaan musiikilliseen keksintään, sillä tarkoituksena oli harjoitella instrumentin perusasioita ja yhteissoittotaitoja. Kuitenkin oppilaat toivat kappaleeseen omaa tulkintaansa ja innostuivat sovittamaan kappaletta eri tavalla.

Bändi 1 alkoi pohtia kappaleen dynaamisia vaihteluita. Eräs oppilas mietti, pitäisikö kertosäkeessä soittaa voimakkaammin kuin säkeistössä. (Pk 40.)

Oppilaat päättivät bändissä 2, että kitara tulee mukaan vasta ensimmäisessä kertosäkeessä, jolloin kertosäkeeseen saadaan enemmän massaa (Pk 42).

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että ryhmän suorittamassa prosessoinnissa oppilaat reflektoivat toimintaansa osassa ryhmistä keksien helpompia tapoja soittaa. He pohtivat myös, kuinka kappaletta voitaisiin vaikeuttaa. Informaali oppiminen ilmeni siis siten, että oppilaat johtivat omaa oppimistaan, soittivat yhdessä muiden kanssa, opiskelivat korvakuulolta, ja osa bändeistä alkoi miettiä kappaleen sovitusta. Kuten yhteistoiminnalliseen oppimiseen, myös informaaliin oppimiseen kuuluu ryhmien suorittamaa prosessointia. Oppilaat kehittivät uusia toimintatapoja, sillä he keskustelivat ja kommunikoiivat keskenään.

## 6 Pohdinta

Pohdintaosiossa teen johtopäätöksiä ja pohdin tutkimuksestani nousevia ajatuksia. Tarkastelen myös tutkimusta kokonaisuutena. Toisessa alaluvussa käsittelem luotettavuutta ja kolmannessa pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

### 6.1 Johtopäätökset ja tulosten tarkastelu

Tutkimustehtävänä oli selvittää, kuinka yhteistoiminnallisen ja informaalin oppimisen elementit ilmenivät yhteistoiminnallisen bändiprojektin aikana ja mitä oppilaat olivat mieltä pienryhmätyöskentelystä.

Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Miten yhteistoiminnallisen oppimisen elementit ilmenivät bändisoiton opetuksessa lukion musiikin tunnilla?
2. Mitä mieltä oppilaat olivat vertaisoppimisesta ja soittimien opiskelusta pienryhmässä?
3. Mitä informaalin oppimisen piirteitä bändiprojektin aikana ilmeni?

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, kuinka Johnsonin ja Johnsonin (1999) yhteistoiminnallisuuden elementit (ks. luku 2.1) ilmenivät bändisoitossa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että yhteistoiminnallisuus ilmeni positiivisena keskinäisriippuvuutena. Omassa tutkimuksessani havaitsin, että oppilaat vertaisopettivat toisiaan ja saivat apua muilta. Oppilaat olivat vastuussa koko ryhmän onnistumisesta, sillä heidän piti opettaa oma sointunsa muille ja hallita bändissä oman instrumenttinsa stemma. Näin ollen ryhmässä oppiminen edesauttoi oppilaiden kehittymistä. Sahlbergin ja Sharanin (2002) mukaan yhteistoiminnallisen oppimisen yksi perusajatus on, että oppilas suoriutuu paremmin myös yksilötasolla ja sitä kautta koko ryhmä on entistä vahvempi (Sahlberg & Sharan 2002, 83).

Aineiston analyysin perusteella yhteistoiminnallisuus näkyi myös palapelimetodissa, jossa oppilailla oli jaetut resurssit. Tutkielmani keskeisiä havaintoja on, että kun ryhmissä vallitsee positiivinen resurssiriippuvuus, jokaisen on panostettava toimintaan.

Oppilaat myös ottivat yksilöllistä vastuuta ja kehittyivät valitsemansa instrumentin soitossa.

Vilma Timonen (2023) on tutkinut yhteistoiminnallisen toiminnan merkitystä musiikin korkea-asteen koulutuksen kehitystyön mahdollistajana. Timosen tutkimuksen tulokset kannustavat oppilaitoksia hyödyntämään yhteistoiminnallisia työtapoja, sillä ne edesauttavat luottamuksen kehittymistä. Timosen mukaan luottamus ja hyvä työskentelyilmapiiri ovat avain oman toiminnan reflektointiin ja muiden ihmisten lähtökohtien ymmärtämiseen. Oman toiminnan aktiivinen pohdinta mahdollistaa muutoksen ja uusien toimintatapojen kehittymisen. Uuden tiedon ja ymmärryksen synty vaatii siis yhteistoiminnallista työskentelyä. (Timonen 2023, 58.) Tässä tutkimuksessa oppilaat keskustelivat palautekeskustelussa toimivista työskentelytavoista. Oma tutkimukseni korreloi Timosen (2023) johtopäätösten kanssa. Näyttää siltä, että ryhmät, joissa oli hyvä työskentelyilmapiiri, kehittivät uusia toimintatapoja ja ongelmanratkaisukeinoja. Oppilaat keksivät esimerkiksi uusia sointuotteita, jotka helpottivat soittamista. Yhteistoiminnallisuus ilmeni ryhmän suorittamassa prosessoinnissa, jossa oppilaat refleктоivat ja kehittivät omaa toimintaansa.

Toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, mitä mieltä oppilaat olivat vertaisoppimisesta ja soittimien opiskelusta pienryhmissä. Tutkimukseni perusteella oppilaat pitivät pienryhmätyöskentelyä tehokkaampana ja mielekkäämpänä kuin ison luokan kanssa opiskelua. Työskentelyilmapiiriä pidettiin pääosin hyvänä. Tulokset ovat yhteneväiset sen kanssa, että oppilaat pitävät yleensä yhteistoiminnallista oppimista mielekkäänä ja oppimista edistävänä (Sahlberg & Sharan 2002, 325). Saloviidan (2006) mukaan sosiaalisten taitojen kehittyminen on yksi yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteista (Saloviita 2006, 73). Oppilaat ryhmäytyivät projektin aikana ja alkujännityksen jälkeen he alkoivat keskustella enemmän toistensa kanssa. Johnson ja Johnson (1999) toteavat, että saavutettavat tavoitteet, osallistujien suhteiden laatu ja psykologisen mukautumisen taidot liittyvät vuorovaikutuksellisiin prosesseihin. Nämä vaikuttavat sosiaaliseen kompetenssiin. (Johnson & Johnson 1999, 72.) Tässä tutkimuksessa oppilaiden sosiaaliset taidot kehittyivät osassa ryhmistä, sillä projektin aikana he alkoivat keskustella enemmän ja saavuttivat yhdessä tavoitteita.

Koppisen ja Pollarin (1993) mukaan yhteistoiminnallisessa ryhmässä oppilaita on palkittava tunnollisesta työskentelystä, eikä ryhmän kokonaisarvosanaan saa vaikuttaa se, jos oppilas ei ole ymmärtänyt kaikkia yksityiskohtia. Sen sijaan arvosanaa laskee



tehtävän kesken jättäminen tai luovuttaminen (Koppinen & Pollari 1993, 78.) Havaintojeni mukaan oppilaita on siis kannustettava ja rohkaistava yrittämään. Positiivisen palautteen antaminen oli välillä unohtua, koska keskityin niin paljon asiasisältöjen opettamiseen. Annoin kehuja vasta tunnin loputtua, vaikka olisi tärkeää antaa positiivista palautetta myös tunnin aikana. Olen sitä mieltä, että oppilaita tulee kannustaa, sillä uuden taidon opettelu voi olla pelottavaa. Ryhmäläiset rohkaisivat kuitenkin toisiaan, ja sitä kautta ujoimmatkin oppilaat uskalsivat yrittää. Sahlbergin ja Sharanin (2002) mukaan yhteistoiminnallisen opettajan rooli onkin kannustaa oppilaita (Sahlberg & Sharan 2002, 367). Tässä tutkimuksessa oppilaat osallistuivat aktiivisesti soittamiseen ja kokeilivat uutta, vaikka jotkut olivat aluksi täysin vakuuttuneita siitä, että eivät tule ikinä oppimaan soittamaan mitään soitinta. Greenin 2006 tutkimuksen yhtenä tuloksena on, että ennakkoluulot soittamista ja musiikinopiskelua kohtaan vähenevät, kun oppilaat itse aktiivisina toimijoina pääsevät kokeilemaan soittamista ja laulamista (Green 2006, 117). Tutkimukseni tulokset ovat linjassa Greenin tutkimuksen (2006) kanssa. Tulenkin siihen johtopäätökseen, että opettajan ja muiden antama kannustus auttaa oppimaan.

Vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta opettajan on mielestäni tärkeää oppia tuntemaan omat oppilaansa. Oppilaiden jakaminen ryhmiin on silloin helpompaa, ja jokainen pystyy tuomaan esiin omat vahvuutensa. Koppinen ja Pollari (1993) toteavat, että opettajan kannattaa olla tarkkana siitä, keitä laittaa työskentelemään yhdessä. Jos kaveriporukka on liian tiivis, se saattaa eksyä helpommin aiheesta. Liian passiiviset ja hiljaiset oppilaat eivät taas aloita työskentelyä ollenkaan. Koppinen ja Pollari painottavat että, kun opettaja tuntee omat oppilaansa, hän osaa muodostaa toimivia ryhmiä. Ryhmiä muodostettaessa tulee hyödyntää siis oppilastuntemusta (Koppinen & Pollari 1993, 66–69). Tämän tutkimuksen alussa kaikki oppilaat olivat minulle ennestään tuntemattomia. Ryhmäytymisharjoitusten avulla oli mahdollista tutustua oppilaisiin paremmin ja miettiä ryhmäjakoja bändiin. Ryhmäytymisharjoitukset edesauttoivat tutustumista ja sitä kautta oppilaat uskalsivat heittäytyä harjoittelemaan täysin uutta taitoa omalla epämukavuusalueellaan. Tästä teen johtopäätöksen, että ryhmäytymisharjoitukset edesauttavat oppilaisiin tutustumista ja sitä kautta oppilaiden jakaminen ryhmiin on helpompaa.

Green (2006) painottaa, että ryhmissä tapahtuva kommunikaatio on tärkeää onnistumisen kannalta. Tutkimuksessani esimerkiksi ukuleleryhmässä sosiaalinen

toiminta oli vähäisempää kuin muissa ryhmissä. Oppilaat eivät opettaneet toisiaan, vaan jokainen opetteli itsenäisesti kaikki soinnut. Olin selkeästi kertonut oppilaille, kuinka tulee toimia ja suurin osa tekikin tehtävät tehtävänannon mukaisesti. Greenin (2006) mukaan opettajan on ohjattava vuorovaikutusprosessia ja kannustettava oppilaita keskustelemaan keskenään. Hän täsmentää, että oppilaita ei voi jättää luokkaan ja olettaa, että he alkavat hyödyntää informaaleja työtapoja. Teen johtopäätöksen, että selkeän kommunikaation avulla oppilaat osallistuvat yhteiseen toimintaan. Johtopäätöksenä on myös, että oppilaille tulee olla selkeä tieto siitä, mitä pitää tehdä ja kuinka tehtävä on mahdollista suorittaa. Tällöin he pystyivät toimimaan paremmin itsenäisesti. Oppilaille on siis annettava tarvittavat työkalut, jotta he voivat onnistua.

Omassa tutkimuksessani havaitsin, että oppilaiden itseohjautuvuuden kannalta on tärkeää, että opettaja on läsnä etenkin projektin alkuvaiheessa, jotta he eivät passivoitu. Huomasin, että uusien opiskelutaitojen oppiminen on aikaa vievä prosessi, eivätkä kaikki toimintatavat ehtineet vakiintua bändiprojektin aikana. Johnsonin ja Johnsonin (1999) mukaan opettajat pyrkivät käyttämään yhteistoiminnallista oppimista opetuksessaan, mutta monesti se jää vain perinteisen ryhmätyön tasolle. Ei riitä, että opettaja muodostaa ryhmiä ja kutsuu niitä yhteistoiminnallisiksi. Varmistaakseen, että ryhmä on yhteistoiminnallinen, opettajien on ymmärrettävä yhteistoiminnallisen oppimisen peruselementit ja rakennettava jokainen toiminta huolella (Johnson & Johnson 1999, 68). Osa tutkimuksen ryhmistä jäi vain ryhmätyön tasolle, eikä toiminut täysin yhteistoiminnallisesti. Tulenkin siihen lopputulokseen, että yhteistoiminnallisten toimintatapojen oppiminen vaatii toistoja ja pitkäjänteistä työskentelyä, jotta oppilaat oppivat toimimaan yhdessä.

Kolmas tutkimuskysymys koski informaalin oppimisen ilmenemistä bändisoitossa. Useita informaalin oppimisen tunnuspiirteitä (ks. luku 2.2.2) ilmeni projektin aikana. Informaali oppiminen ilmeni siten, että oppilaat opiskelivat pääsääntöisesti ilman jatkuvaa opettajan ohjausta ja rytmittivät omaa työskentelyään. Oppilaat esimerkiksi päättivät, että kappaletta kannattaa harjoitella osissa. He säätelivät itsenäisesti harjoitustempoa. Ryhmissä tapahtui mallioppimista visuaalisen havainnon kautta. Greenin (2008) mukaan mallioppiminen on yksi informaalin oppimisen tapa (Green 2008, 10). Oppilaat katsoivat toisiltaan oikeita sointuotteita ja sitä kautta edistyivät soittamisessa. Informaali opiskelu antaa eväitä itsenäiseen musiikinopiskeluun ja tutkimusten mukaan tämä edesauttaa hakeutumista formaalin opetuksen piiriin (Green

2006, 115). Oppilaat saivat valmiuksia itsenäiseen harjoitteluun, mikäli haluavat jatkaa soittamista omatoimisesti.

Informaaliin oppimiseen kuuluu myös improvisointi ja oma musiikillinen keksintä (Green 2008, 9–10). Ojala (2008) haastaa Greenin näkemykset siitä, että oppilaat alkaisivat improvisoida itsenäisesti informaaleissa ryhmissä. Hän toteaa, että oppilaiden on hankala alkaa luoda uutta ja improvisoida ilman instrumentin perusteknisiä taitoja. Ojala painottaa, että opettajan tulisi antaa oppilaille tarvittavat musiikilliset valmiudet, jotta heidän olisi helpompaa toteuttaa musiikillista keksimistä (Ojala 2008, 77–80). Olen samaa mieltä, että ilman tarvittavia musiikillisiä työkaluja, improvisointi ja säveltäminen on haastavaa. Tässä projektissa improvisointia ei tapahtunut, sillä oppilaat olivat vasta aloittelijoita ja he keskittyivät soitujen soittamiseen. Toisaalta ryhmissä tapahtui luovaa toimintaa. Osa bändeistä alkoi miettiä sovituksellisia elementtejä ja kappaleen dynamiikan vaihteluita.

Informaali oppiminen ilmeni myös siten, että oppilaat opiskelivat korvakuulolta rytmejä ja kappaleen rakennetta yhdessä muiden kanssa. Eggerin (2019) tutkimuksen mukaan musiikin kuuntelutaidot ja sitä kautta yhteissoitto paranee yhteistoiminnallisen toiminnan avulla (Egger 2019, 610). Tutkimukseni tulokset osoittavat sen, että oppilaat kehittyivät musiikin kuuntelemisessa. Greenin (2006) mukaan musiikin opettelu käytännön kautta kasvattaa kuuntelukykyä. Kuuntelukyky taas lisää kokonaisvaltaisesti musiikin ymmärrystä ja arvostusta. (Green 2006, 117.) Tässä tutkimuksessa oppilaat oppivat erottamaan kappaleen rakenteen (intro, säkeistö, kertosäkeistö). Havaintojeni mukaan kuuntelutaidot ja musiikin hahmottaminen siis kehittyivät projektin aikana.

Mielestäni kaikki oppilaat eivät hyötäneet ryhmässä opiskelusta. Etenkin ne, jotka olivat soittaneet kyseistä instrumenttia aiemmin, olisivat yksilöharjoittelulla voineet kehittyä vielä pidemmälle. Nämä edistyneemmät oppilaat joutuivat ottamaan enemmän vastuuta muiden ryhmäläisten oppimisesta ja neuvomaan muita. Toisaalta edistyneemmät oppilaat tukevat aloittelijoita omalla osaamisellaan ja tietotaidollaan. Ongelmia ratkaistaan siis yhteistuumin. Slavin (1995) havaitsi kirjallisuuskatsauksessaan, että taitavat oppilaat hyötävät yhteistoiminnallisesta oppimisesta yhtä paljon kuin muutkin. Havaintojeni perusteella oli vaikeaa yhteistoiminnallisuuden kannalta, kun osa oppilaista oli jo soittanut jotakin soitinta, ja toiset taas olivat aivan aloittelijoita. Ryhmien heterogeenisuus tuotti siis haasteita. Esimerkiksi osa rumpaleista ei kyennyt pitämään perussykettä yllä, kun taas toiset

pystyivät heti soittamaan kahta eri komppia ja vaihtamaan niitä. Mielestäni opetus on tärkeää järjestää siten, että kaiken tasoilla oppilailla säilyy mielenkiinto. Vaikka ryhmien epätasaisuus tuotti haasteita, johtopäätökseni on, että yhteistoiminnallisuuden avulla opettajan on helppo eriyttää opetusta sekä ylös- että alaspäin.

Egger (2019) painottaa, että opettajan olisi hyvä olla tietoinen siitä, mikä oppilaiden lähtö- ja taitotaso on. Hänen korostaa, että kun ryhmässä on eritasoisia oppilaita aloittelijoista pitkälle musiikissa edenneisiin, on haastavaa pitää kaikki motivoituneina (Egger 2019, 609). Tulen siihen tulokseen, että yhteistoiminnallisesta oppimisesta hyötyivät tässä tutkimuksessa eniten hieman heikommin suoriutuvat, sillä he saivat tukea koko ryhmältä. Tämä johtopäätös on linjassa Cangron (2013) tutkimuksen kanssa. Tutkimuksen mukaan etenkin heikommin menestyvät oppilaat hyötyivät yhteistoiminnallisista menetelmistä. Olen sitä mieltä, että yhteistoiminnallisia toimintatapoja kannattaa hyödyntää pienryhmätyöskentelyssä, koska opettajalla on enemmän aikaa keskittyä yksittäiseen oppilaaseen. Opettajan on helpompi varmistaa pienessä ryhmässä, että kaikki ovat oppineet. Johtopäätöksenä on, että eritasoiset oppilaat saivat toisiltaan tukea ja pidemmällä olevat pääsivät jakamaan osaamistaan muille.

Koin, että soitintenväliset vaikeuserot vaikeuttivat opetusta. Kitaralla sointuotteiden ottaminen voi sattua sormiin ja soinnut ovat mielestäni motorisesti haastavampia kuin pianolla. Pianolla äänen saa heti kosketinta painamalla, mutta kitarassa täytyy löytää oikea tekniikka, jotta kaikki kielet soivat. Ryhmien tehtävät eivät olleet siis kaikille yhtä vaikeita.

Päiväkirja-aineistoista nousi useita näkökulmia siihen, miten opettajan tulisi toimia opetustilanteessa. Havaintojeni mukaan yhteistoiminnallinen opetus asettaa opettajan näkökulmasta monia opetuksellisia haasteita. Huomasin projektin aikana, että menetelmän käyttö vaatii monimutkaisia pedagogisia prosesseja ja tarkkaa suunnittelua. Johnsonin ja Johnsonin (1999) mukaan pienryhmien toiminnan onnistuminen riippuu siitä, kuinka se on strukturoitu (Johnson & Johnson 1999, 68). Vaikka olin suunnitellut oppitunnin kulun tarkkaan, kaikki ei aina mennyt kuten olin ajatellut. Jokaiselle ryhmälle oli varattu 30 minuuttia aikaa, mutta teknisten ongelmien vuoksi en pystynyt pitäytymään aikataulussa. Oppilaiden olisi esimerkiksi pitänyt soittaa kappaleen päälle ja katsoa opetusvideoita pienryhmissä, mutta internet ei toiminut. Olin laittanut myös

kaikki tarvittavat soittimet ja vahvistimet edellisenä päivänä valmiiksi. Koulussa on useampi ihminen, jotka käyttävät tiloja ja tavaroita oli siirretty eri paikkaan. En saanut kaikista soittimista kuulumaan ääntä, sillä piuhat olivat poissa ollessani menneet rikki. Tämä aiheutti ylimääräistä työtä, ja jouduin joustamaan aikatauluissa ja suunnittelemissani opetussisällöissä.

Oli haastavaa aikatauluttaa monta ryhmää oppituntien puitteisiin. Saloviita (2006) muistuttaa, että yhteistoiminnallisen oppimisen työkalujen käyttö vaatii opettajalta kehittyneitä pedagogisia taitoja (Saloviita 2006, 23). Huomasin projektin aikana, että ilman tarkkaa ajankäytön suunnittelua toiminnan ohjaaminen on mahdotonta. Päiväkirjassa mainittiin useaan otteeseen, että opettajan tulee olla keskittynyt ja "kartalla" siitä, mitä tehdään. Vaikka olin tehnyt muistiinpanoja, oli välillä hankala muistaa, kuinka mikäkin ryhmä toimi. En ollut tavannut ryhmäläisiä ennen projektia, ja uusia oppilaita tuli myös muille kurseille. Sahlberg ja Sharan (2002) painottavat, että opettajan on perehdyttävä yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteisiin ja teoriaan, jotta se toimii perinteisen opetuksen rinnalla (Sahlberg & Sharan 2002, 280). Tulen tutkimuksessani siihen johtopäätökseen, että opettajan tekemä etukäteissuunnittelu on välttämätöntä yhteistoiminnallisuuden onnistumiseksi. Opettajan tulee muistaa, mitä kukin ryhmä on tehnyt ja ajankäyttöä on harkittava tarkkaan.

Huomasin, että pienryhmätyöskentelyssä on monia etuja. Oppilaalla oli esimerkiksi aikaa rauhassa kokeilla soittamista. Kuitenkin pienryhmätyöskentelyn ohjaaminen voi olla haastavaa, jos oppilaita on paljon. Kaikki oppilaat eivät melun takia voi soittaa samassa tilassa, eikä muita tiloja ole välttämättä käytettävissä. Ojalan (2010) mukaan oppilaiden laittaminen jatkuvasti eri luokahuoneisiin on epäkäytännöllistä (Ojala 2010, 77). Huomasin, että kun oppilaat soittavat pienissä ryhmissä, työrauha on helpompi saavuttaa, sillä "melusaaste" on pienempää kuin koko luokan kanssa soitettaessa. Oppilaat kuulivat oman soittonsa, eikä ylimääräistä hälinää ollut. Oman soiton kuuntelu oli helpompaa ja oppilaat pysähtyivät vaikeisiin kohtiin, toisin kuin koko luokan kanssa soitettaessa. Pienryhmässä kuuntelu oli siis tarkempaa. Havaintojeni perusteella oppilaat halusivat oppia soittamaan oman osionsa. Oletan että yhtenä syynä tähän on se, että kuuloaistimuksen perusteella muut kuulevat heti, jos joku ei osaa omaa stemmaansa, joten oppilaat eivät kehtaa jättää harjoittelematta. Teen tästä johtopäätöksen, että pienryhmässä "vapaamatkustus" on vähäisempää, kuin koko luokan kanssa soitettaessa, sillä oppilaiden on oltava aktiivisia, koska kukaan ei voi "esittää soittavansa" tai

jättäytyä passiiviseksi. Tutkimuksen tulokset ovat linjassa Koppinen ja Pollari (1993) kanssa, jonka mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen pienryhmissä vähentää vapaamatkustusta (Koppinen & Pollari 1993, 68–69). Myös Saloviita (2006) toteaa, että pienryhmässä opiskelu on yleensä tehokkaampaa kuin opiskelu koko luokan kanssa (Saloviita 2006, 137).

Pienryhmätyöskentelyn etuna oli mielestäni myös se, että oppilaat saivat soittaa oikeilla instrumenteilla. Nyt jokainen sai soittaa esimerkiksi oikealla sähköbassolla, kun taas isossa luokkatilanteessa sitä harjoitellaan niin, että kaikki soittavat akustisella kitaralla basson säveliä. Stemmaharjoituksissa hyödyllistä on se, että opettajan ei tarvitse toistaa montaa kertaa ja opettajan aika säästyy. Jos oppilaat laitettaisiin suoraan soittamaan bändeihin, opettaja joutuisi neuvomaan jokaista instrumentin edustajaa erikseen.

Koen, että opettajan on oltava demokraattinen ja ryhmien välillä on toimittava tasapuolisesti. Kaikille ryhmille on annettava saman verran aikaa ja varmistettava, että bändit pääsevät treenaamaan saman verran. Oppilaat, joiden kanssa ehdin olla enemmän, olivat enemmän itseohjautuvia. Ojala (2010) toisaalta huomauttaa, kuinka tarkoituksenmukaista on antaa oppilaiden harjoitella ilman ohjausta, sillä musiikinopettajakoulutus antaa hyvät valmiudet bändien opettamiseen (Ojala 2010, 77). Vaikka oppilaat harjoittelivat tässä tutkimuksessa informaalisti ilman ohjausta, he eivät välttämättä suoriutuneet paremmin kuin opettajajohtoisessa opetuksessa.

Tutkimukseni alkuperäinen ajatus muuttui projektin aikana. Alkuperäinen suunnitelma oli, että instrumenttiryhmäläiset olisivat palapelimetodin avulla opettaneet omaa soitintaan muille bändissä ja siten jokainen oppilas olisi oppinut soittamaan kaikkia soittimia. Aikarajan tultua vastaan luovuin tästä ideasta. Päädyin siihen, että muita soittajia opetetaan vain instrumenttiryhmässä, ja bändeissä keskitytään yhteissoittoon ja informaaleihin työtapoihin. Toisaalta Sahlberg ja Sharan (2002, 84) korostavat, että palapelimetodissa ei ole vain yhtä oikeaa mallia, vaan siitä on useita muunnelmia.

Opeteltavaksi kappaleeksi valikoitui Levoton Tuhkimo. Projektin jälkeen mietin, olisiko minun pitänyt valita sen sijaan esimerkiksi sointukierto G-D-Em-C. Tämä ”hittikierto” on useiden kappaleiden pohjalla, ja silloin oppilaat olisivat saaneet itse valita, mitä kappaletta harjoittelevat. Greenin (2008) mukaan informaalin opetuksen periaatteiden mukaan oppilailla tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa opeteltavaan ohjelmistoon (Green 2008, 9–10).

Tutkimukseni yhteistoiminnallisen oppimisen mahdollisuuksista lukion bändiopetuksessa vahvisti aiempaa tutkimustietoa musiikkikasvatuksen alalta. Yhteistoiminnallisella oppimisella on positiivisia vaikutuksia etenkin oppilaiden välisiin suhteisiin (Saloviita 2006, 138). Tutkimukseni perusteella voin sanoa, että oppilaat ryhmäytyivät bändiprojektin aikana ja uskalsivat osallistua alkujännityksen jälkeen aktiivisesti keskusteluun. Tutkimukseni tulokset ovat yhtenäiset sen kanssa, että yhteistoiminnallinen oppiminen nostaa myös oppilaiden itsetuntoa (Saloviita 2006, 139.) Koin, että oppilaat saivat onnistumisen kokemuksia, mikä antoi heille itseluottamusta.

Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää käytännössä siten, että esimerkiksi palapelimetodia käytetään bändi-instrumenttien opettelussa. Oppilaita voi harjoituttaa stemmaharjoitusten jälkeen yhdessä isossa luokassa. Oppilaat soittavat ikään kuin yhtenä isona bändinä, mikä säästää opettajalta aikaa, kun jokaista ei tarvitse neuvoa erikseen. Oppilaat saavat tukea muilta, sillä he kuulevat samaa stemmaa ja näkevät visuaalisesti muilta oppilailta sointuotteita. Yhteistoiminnallinen toiminta on nopeaa ja tehokasta (Koppinen & Pollari 1993, 68–69).

Tutkimukseni vahvistaa käsitystä siitä, että yhteistoiminnalliset menetelmät ovat hyödyllisiä ja tehokkaita musiikinopiskelussa. Greenin (2006) mukaan yhdessä tapahtuva opiskelu informaalin opetuksen keinoin parantaa motivaatiota ja oppilaiden mielialaa (Green 2006, 112). Egger (2019) lisää tähän, että yhteistoiminnallisuus parantaa oppimista ja työskentelyn laatua (Egger 2019, 610). Tässä tutkimuksessa oppilaat olivat kaiken kaikkiaan tyytyväisiä yhteistoiminnalliseen opiskeluun ja he oppivat tehokkaasti soittamista toisiltaan.

## **6.2 Luotettavuustarkastelu**

Tarkka etukäteissuunnittelu on tärkeää yhteistoiminnallisen opetuksen onnistumisen kannalta (Johnson & Johnson 1999, 68). Olin suunnitellut tunnit tarkkaan, mutta tekniset ongelmat, kuten internetin toimimattomuus, laittoi suunnitelmat uusiksi. Oppilaat eivät pystyneet avaamaan opetusvideoita ja verkko-oppimateriaaleja. Tämä aiheutti sen, että jouduin havainnoimisen ja yhteistoiminnallisten harjoitusten sijaan käyttämään paljon aikaa teknisten ongelmien ratkaisemiseen. Oppilaat joutuivat katsomaan videoita käytävässä, eikä itsenäinen harjoittelu täysin onnistunut, sillä

kappaletta oli aluksi todella vaikeaa soittaa ilman taustanauhaa. Myös tutkijan ja opettajan roolin välillä toimiminen oli haastavaa, sillä opetustilanteessa on vaikeaa keskittyä kirjoittamaan päiväkirjaa.

Kyselyyn olisi pitänyt lisätä avoin vaihtoehto, jossa oppilaat voivat itse omin sanoin kertoa mielipiteitään projektista. Olisin voinut käyttää kyselyn sijasta ryhmähaastattelua tai nauhoittaa ja litteroida tunnin jälkeen pidettävät palautekeskustelut. Tällöin olisin saanut enemmän oppilaiden omaa ääntä kuuluviin sen sijaan että tallensin omat havaintoni päiväkirjaan. Aineisto jäi melko suppeaksi. Haastatteluiden pitäminen olisi tuottanut lisää tietoa tutkittavasta aiheesta.

Pyrin tutkimuksessani rehellisyyteen ja vastuunkantoon (TENK 2023, 11) ja kunnioitin osallistujien yksityisyyden suojaa tarpeen vaatimalla tavalla (Kiilakoski & Honkatukia 2018, 55; Kuula 2006, 34–35). Aineistonhankinta, analysointi ja säilytys, sekä lopputulosten analysoiminen ja raportointi toteutettiin eettisesti. Viittasin aiempiin tutkimuksiin ja annoin muille tutkittaville arvostusta kertomalla lähdetiedot asianmukaisesti (TENK 2012).

### **6.3 Tulevia tutkimusaiheita**

Tutustuin tutkimusprosessin aikana Lucy Greenin pedagogiikkaan ja tutkimuksiin. Aloin kiinnostua informaalin oppimisen mahdollisuuksista klassisessa musiikissa ja kuinka sen työkaluja voitaisiin hyödyntää kamarimusiikin tai orkesterimusiikin opetuksessa. Green (2016) on lähestynyt aihetta omassa opetuskokeilussaan ja tutkinut informaalin oppimisen keinojen hyödyntämistä luokkahuoneolosuhteissa. Mahdollisessa jatkotutkimuksessa voitaisiin tutkia osallistuvan havainnoinnin ja oppilailta saatavien haastattelujen avulla klassisten instrumenttien opiskelijoiden informaalia oppimista ja sävellystyötä. Oppilaat jakautuisivat orkesteriharjoituksissa instrumenteittain pienryhmiin ja harjoittelisivat opeteltavien teosten melodioita korvakuulolta yhdessä ystävien kanssa. Tavoitteena olisi oppilaiden kuuntelukyvyn kehittyminen ja luonteva fraseeraus. Nuorten sinfonia- tai puhallinorkesterissa oppilaat voisivat jakautua pieniin yhtyeisiin. Heille annettaisiin tietty melodia, joka opetellaan korvakuulolta. Tämän jälkeen oppilaat voisivat harjoitella “kellaribändin” tyyliin ilman nuotteja, sekä säveltää ja improvisoida yhdessä.



Yhteistoiminnallisen oppimisen mahdollisuuksia voitaisiin myös tutkia laajemmin alkuperäisen ideani mukaisesti. Alkuperäinen ajatukseni oli, että oppilaat olisivat opiskelleet instrumentillaan tietyt soinnut pienryhmissä. Tämän jälkeen he olisivat siirtyneet bändiin ja opettaneet oman instrumenttinsa alkeet muille bändiläisille. Näin ollen koko luokka oppisi kaikkien soitinten perustekniikkaa.

Mahdollinen jatkotutkimusaihe olisi myös tutkia yhteistoiminnallista oppimista musiikinopettajakoulutuksen kontekstissa. Olisi mielenkiintoista selvittää, millainen kuva opiskelijoilla on yhteistoiminnallisista menetelmistä ja niiden soveltamisesta. Etelä-Carolinassa Anderson College opettaa opettajaopiskelijoille yhteistoiminnallisen oppimisen teoriaa siten, että opintoihin liittyy myös opetusharjoittelua ja yhteistoiminnallisen opetuksen observointia. Samanlaista toimintamallia voitaisiin kokeilla myös Suomessa. Musiikinopettajaopiskelijoille voitaisiin järjestää ensin projektimuotoinen yhteistoiminnallinen työpaja ja tämän jälkeen tapaustutkimuksen avulla voitaisiin selvittää, kuinka he hyödynsivät menetelmiä omassa opetuksessaan.

## Lähteet

Aho, M. & Kärjä, A-V. 2007. Populaarimusiikin tutkimus. Tampere: Vastapaino

Alhanen, K. 2013. John Deweyn Kokemusfilosofia. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Cangro, R. 2013. Effects of Cooperative Learning Strategies on the Music Achievement of Beginning Instrumentalists, *International Journal of Arts and Commerce* 2(7), 133–141.

Chua, S. L. & Ho, H-P. 2017. Towards 21st-century music teaching-learning, Reflections on student-centric pedagogic practices involving popular music in Singapore. Teoksessa: Brennan, M., Smith, G. D., Moir, Z., Rambarran, S. & Kirkman, P. Toim. *The Routledge research companion to popular music education*. (87–99). New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 87–99

Dewey, J. *The Middle Works: 1899–1924 (MW)*. Volume 9: 1916, *Democracy and Education*. The collected works of John Dewey, 1882–1953. J.A. Boydston (Toim.) Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. *The later works: 1925–1953 (LW)*. Volume 11: 1935–1937, *Liberalism and Social Action*. *Collected Works: 1882–1953*, 2nd release. InteLex Corporation.

Egger, J. O. 2019. Effects of cooperative learning on preservice elementary teachers' interest in and integration of music into core academic subjects. *International of Music Education* 37(4), 608–621.

Elliott, D. J. 1995. *Music Matters. A New philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.

Folkestad, G. 2008. Review article on “Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy” by Lucy Green. *Music education research*, 10(4), 499–503.

Gaunt, H. & Westerlund, H. 2013. *Collaborative Learning in Higher Music Education: Why what and how?* Farnham: Ashgate Publishing Limited.

Glesne, C. & Peshkin. 1992. *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman.

- Green, L. 2006. Popular music education in and for itself, and for other music: current research in the classroom. *International journal of music education* 24(2), 101–118.
- Green, L. 2008. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Hirsjärvi, S., Remes P., & Sajavaara P, 2007. *Tutki ja kirjoita*. 13., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Heimonen, M. & Westerlund, H. 2008. Musiikkikasvatuksen filosofia: Yhteisöllisiä näkökulmia, Teoksessa Huovinen, E. & Kuitunen, J. (toim.) *Johdatus musiikkifilosofiaan*, Tampere: Vastapaino, 177–194
- Johnson, E. 2015. Peer-teaching in the secondary music ensemble. *Journal of education and training studies* 3(5), 35–42.
- Johnson, D. & Johnson, R. 1999. Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2). 67–73.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2004. *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. 2018. *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä*. Tampere: Vastapaino.
- Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. *Yhteistoiminnallinen oppiminen: tie tuloksiin*. Juva: WSOY.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lagström, H., Pösö, T., Rautanen, N. & Vehkalahti, K. 2010. *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Mäkinen, O. 2006. *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Ojala, A. 2010. Is Authenticity in Formal Education Possible? – A Critical Review of Lucy Green’s ‘New Classroom Pedagogy’. Teoksessa Rikandi, I. (toim.) Mapping the Common Ground: Philosophical Perspectives on Finnish Music Education. Helsinki: BTJ. 70–83.

Opetushallitus. 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf) Luettu 12.06.2023.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto (ylläpitäjä ja tuottaja). Saatavissa: <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>. Luettu 10.01.2021.

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Juva: PS-kustannus.

Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Slavin, R.E. 1995. Cooperative learning. Teoksessa L.w. Anderson (toim.) International encyclopedia of teaching and teacher education. New York: Pergamon.

Tietoarkisto, Tutkimusmenetelmien verkkokäsikirja. Saatavissa: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/mittaaminen/ominaisuudet/#likert>. Luettu 13.06.2023.

Till, R. 2017. Popular music education, A step into the light, Teoksessa Brennan, M., Smith, G. D., Moir, Z., Rambarran, S. & Kirkman, P. The Routledge research companion to popular music education. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group. 14–29.

Timonen, V. 2023. Yhteistoiminnallinen ammatillinen oppiminen musiikin korkea-asteen koulutuksen kehitystyön mahdollistajana. Musiikkikasvatus, 1, 57–73.

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

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa, vol. 2. Saatavissa: [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf). Luettu 15.06.2023.

Vehkalahti, K. 2019. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/305021/Kyselytutkimuksen-mittarit-ja-menetelmat-2019-Vehkalahti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 13.06.2023.

Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Väkevä, L. 2013. Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, ML., Nikkanen, H. & Westerlund, H.(toim.) Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä, PS-kustannus. 93–104

Westerlund, H. 2006. 'Garage rock band: A future model for developing musical expertise?'. *International journal of music education* 24(2), 119–125.

# Liite 1

## Saatekirje ja tutkimuslupakysely

Hei!

Toimin lukion musiikinopettajana ja samalla teen pro gradu tutkielmaani Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa aiheenani yhteistoiminnallisen- ja informaalin oppimisen mahdollisuudet lukion bändiopetuksessa.

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella sitä, kuinka yhdessä oppiminen ilmenee lukion bändiopetuksessa. Yhteistoiminnallisella oppimisella tarkoitetaan pienryhmätoimintaa, jossa jokaisella oppilaalla on oma erityisosaamisalue. Esimerkiksi yhdellä on basso, toisella kitara ja kolmannella rummut. Aluksi erityisosaamisaluetta harjoitellaan niin kutsutuissa kotiryhmissä muiden saman instrumentin soittajien kanssa. Sitten oppilaat jaetaan bändeihin, joissa tarkastelen informaalin oppimisen ilmenemistä. Opettaja tukee ja on läsnä kaikissa prosessien vaiheissa, eikä opetusta ulkoisteta oppilaille. Pohjalla on ajatus siitä, että ihminen oppii parhaiten opettaessaan muita. Tällöin opittu sisältö on todella sisäistetty. Teen samalla muistiinpanoja oppimismetodista ja tunnin jälkeen on aina ryhmissä palautekeskustelu siitä, kuinka oppilaiden mielestä opetus sujui. Tallennan huomiot omaan päiväkirjaani, jota käytän aineistona tutkielmassani. Teetän oppilaille myös kyselyn, jossa oppilaat saavat kertoa mielipiteensä yhteistoiminnallisesta bändiprojektista.

Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista. Aineiston kerään havainnoimalla opetustilannetta ja tallentamalla ne päiväkirjamuotoon. Tutkimuksessa ei arvioida yksittäisiä opiskelijoita, vaan tarkoituksena on tehdä havaintoja yhteistoiminnallisen oppimisen ilmenemisestä. Tutkimus ei vaikuta opetuksen kulkuun tai sisältöön, sillä olisin muutenkin toteuttanut kurssin samalla tavalla. Lopuksi laitan oppilaille palautekyselyn siitä, mitä he ajattelivat ryhmätyöskentelystä. Kyselyyn vastataan nimettömästi ja se toimii tutkimukseni aineistona.

Kaikki tunnistetiedot (lukion nimi, paikkakunta ja oppilaiden nimet) on anonymisoitu, eikä niistä voida tunnistaa yksittäisiä opiskelijoita. Päiväkirjamerkinnot ja

palautekyselylomakkeet tuhotaan tutkimuksen päättymisen jälkeen. Palautan tutkielmani yliopistolle syyskuussa 2023. Tutkimus kestää koko kurssin ajan silloin kun tunneilla soitamme bändisoittimia.

Lukion rehtorilta (nimi piilotettu) on pyydetty lupa tutkimuksen toteuttamiseen.

Mikäli haluat lisätietoja tutkimuksesta, minuun voi olla yhteydessä Wilman kautta. Vastaathan viestiin, että sopiiko osallistuminen. (Sekä huoltajan, että opiskelijan suostumus)

Yt. Marika Heiskanen

# Liite 2

Oppilaille lähetetty kysely

Kysymykset Vastaukset 24 Asetukset

## Yhteistoiminnallisen oppimisen palautekysely

Lomakkeen kuvaus

1. Kehityin valitsemani instrumentin soittamisessa \*

Täysin samaa mieltä

Jokseenkin samaa mieltä

Jokseenkin eri mieltä

Eri mieltä

2. Opiskelu oli tehokkaampaa pienryhmässä verrattuna siihen että olisimme soittaneet pelkästään koko luokan kanssa \*

**B** *I* U ↺ ↻

Täysin samaa mieltä

Jokseenkin samaa mieltä

Jokseenkin eri mieltä

Eri mieltä



3. Pienryhmässä harjoittelemisen edesauttoi oppimistani

- Täysin samaa mieltä
  - Jokseenkin samaa mieltä
  - Jokseenkin eri mieltä
  - Eri mieltä
- 

4. Muut ryhmäläiseni neuvoivat minua soittamisessa \*

- Täysin samaa mieltä
  - Jokseenkin samaa mieltä
  - Jokseenkin eri mieltä
  - Eri mieltä
- 

5. Neuvoin muita ryhmäläisiä soittamisessa \*

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Eri mieltä

6. Oli helpompaa soittaa bändissä kun ensin oli harjoitettu pienryhmissä \*

- Täysin samaa mieltä
  - Jokseenkin samaa mieltä
  - Jokseenkin eri mieltä
  - Eri mieltä
- 

7. Koin ryhmätyöskentelyn mielekkäänä työtapana \*

- Täysin samaa mieltä
  - Jokseenkin samaa mieltä
  - Jokseenkin eri mieltä
  - Eri mieltä
- 

8. Ryhmässä oli miellyttävä ilmapiiri \*

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Eri mieltä

## Liite 3

Yhteistoiminnallisia ryhmäytymisharjoituksia

### 1. Nimi ja rytmi

-Etsitään oppilaiden kanssa yhteinen perussyke piirissä vasemmalta oikealle askeltaen. Tämän jälkeen tempossa sanotaan oma nimi, jonka muut toistavat. Seuraavalla kierroksella sanotaan oikealla puolella olevan nimi. Kolmannella kierroksella nimen sijaan tehdään oma rytmi, jonka muut toistavat.

### 2. Nimi ja paikanvaihto

Oppilaat ovat piirissä ja tavoitteena on vaihtaa paikkaa ja opetella hahmottamaan tilaa, sekä tarkkailemaan muita ryhmäläisiä. Askelletaan musiikin tahtiin. Oppilaiden on oltava tarkkana myös siitä, milloin musiikissa on tauko. Kappaleena Ale Möller band - Nar (Argai levy).

-1,2,3,4,5,6 TAUKO

-1,2,3,4,5,6, (Oma nimi)

-Sama ja kaikki yhteen ääneen

-1,2,3,4,5,6, läpsy ja paikanvaihto

-Eri paikoilta nimet

### **3. Kolme ihmistä, neljä ihmistä!**

Oppilaat liikkuvat vapaasti tilassa musiikin tahtiin, kunnes musiikki loppuu ja opettaja huutaa esimerkiksi "viisi ihmistä". Oppilaat muodostavat viiden hengen ryhmiä. Oppilaat vastaavat opettajan antamaan kysymykseen. Jokainen esimerkiksi sanoo vuorollaan oman lempivärinsä. Musiikki jatkuu ja samoin vapaa liikkuminen tilassa. Taas musiikki pysähtyy ja opettaja sanoo "kolme ihmistä" ja oppilaat muodostavat ryhmiä. Tavoitteena on ryhmäytyä eri ihmisten kanssa ja tutustua luokkatovereihin.

### **4. Kolme jalkaa, kaksi kättä**

Oppilaat jaetaan viiden hengen ryhmiin, joissa heidän tulee muodostaa erilaisia ihmispatsaita. Opettaja sanoo esimerkiksi neljä jalkaa ja kuusi kättä. Oppilaiden tulee mennä sellaiseen muodostelmaan, että vain nämä raajat koskettavat lattiaa. Tavoitteena on opetella demokraattista päätöksentekoa. Ryhmä ei voi onnistua ilman kaikkien panosta ja tämä lisää positiivista keskinäisriippuvuutta.

### **5. Joo- ja - improvisaatioharjoitus**

Oppilaat harjoittelevat hyväksymään toisten ideoita ja jatkamaan toimintaa niiden pohjalta. Tavoitteena on myös harjoitella positiivista palautteenantoa.

Opettaja sanoo esimerkiksi "Rakennetaan pilvenpiirtäjä". Oppilas jatkaa tästä sanoen: olipa hyvä idea ja jatkaa ideointia sanoen "joo, ja...". Seuraava oppilas hyväksyy edellisen idean ja jatkaa tarinaa eteenpäin. Kaikki pääsevät osallistumaan ja saavat kehuja omasta panoksestaan.

## Liite 4

Instrumenttiryhmien ilman opettajaa tehtävät yhteistoiminnallisia tehtäviä:

### **Rumpuryhmäläiset 1. tunti**

- Katso neljä rumpuaiheista videota Studeon luvusta 4. Jokaisen videon jälkeen kokeilkaa toistaa yhdessä se, mitä videolla opetettiin.
- Yksi toimii vuorollaan videon “päällelajittajana”. Soittakaa videon päälle rummuilla (eli jokainen video käydään läpi viisi kertaa).
- Avaa valmiiksi rumpujen nuottiesimerkki (löytyy tekstistä, kävimme nuotinluvun yhdessä läpi).
- Kaikkia kompian osia ei tarvitse osata. Voit ottaa mukaan vaikka vain bassorummun ja virvelin.

### **Ukulele- ja pianoryhmäläiset 1. tunti**

- Avatkaa Studeon luvusta 4 sointutaulukot. Jakakaa jokaiselle ryhmäläiselle oma sointu. Jokainen valitsee yhden seuraavista: Am, F, Em, G, C.
- Opeta sointu vasemmalla puolella istuvalle. Sen jälkeen oikealla puolella istuvalle. Soittakaa sointuja pareittain läpi.
- Tämän jälkeen etsikää pareittain oppikirjasta kappaleita, joissa on kyseisiä sointuja.
- Erityistehtävä ukuleleille: lataa puhelimeesi GuitarTuna-sovellus. Sen avulla viritetään soittimia. Käymme sen toimintaa yhdessä läpi.

## **Kitara- ja bassoryhmäläiset 1. tunti**

-Ladatkaa puhelimeen GuitarTuna- viritysovellus. Opettelemme yhdessä virittämään.

-Katsokaa omaan soittimeen liittyvä opetusvideo Studeosta (luku 4). Jos netti ei toimi, niin katsokaa käytävässä.

-Kiinnittäkää instrumenttipiuha kitaraan/ bassoon ja yhdistäkää ne soittimet vahvistimiin (input). Huom.! Katso, että vahvistin on seinässä kiinni. Bassovahvistin on iso ja kitaravahvistin on pieni.

-Tsekkkaa volyymit (Master volume, gain ja itse soittimessa oleva volume-nappula. Kaikissa soittimissa ei ole kaikkia volume-nappuloita!). Älä väännä liian kovalle. Nappulat enintään. klo 12 kohdalle.

-Nyt pitäisi kuulua ääntä.

-Avatkaa samasta luvusta kitaran ja basson sointu/otetaulukot. Valitkaa jokainen oma sointu (Am, F, Em, G, C).

-Opeta sointu vasemmalla puolella istuvalle. Sen jälkeen oikealla puolella istuvalle. Soittakaa sointuja pareittain läpi.