

Vapaasti luoden vai ohjatusti oppien?

Kolmen bändiohjaajan käsityksiä ohjaajan rooleista ja informaaleista oppimistilanteista oppilaitoskontekstissa

Tutkielma (Maisteri)

29.5.2020

Axel Virkkunen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi</p> <p>Vapaasti luoden vai ohjatusti oppien? – Kolmen bändiohjaajan käsityksiä ohjaajan rooleista ja informaaleista oppimistilanteista oppilaitoskontekstissa</p>	<p>Sivumäärä</p> <p>69</p>
<p>Tekijän nimi</p> <p>Axel Virkkunen</p>	<p>Lukukausi</p> <p>Kevät 2020</p>
<p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tarkastelen tutkielmassani bändiohjaajien käsityksiä ohjaajan rooleista ja informaaleista oppimistilanteista oppilaitoksissa. Toteutin tutkielman laadullisena tapaustutkimuksena, johon keräsin aineiston teemahaastatteluilla. Tutkimusky- symyksiäni ovat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Minkälaisia käsityksiä haastateltavilla bändiohjaajilla on ohjaajan rooleista ja informaaleista oppimistilanteista oppilaitoskontekstissa? 2. Miten bändiohjaajan toiminta roolissaan on yhteydessä oppimisen informaaliin tai formaaliin luonteeseen? <p>Haastattelemani kolme bändiohjaajaa ohjaavat musiikillisesti harrastuneista nuorista koostuvia bändejä työkseen pää- kaupunkiseudulla. Kaikki haastateltavat ovat alalle kouluttautuneita, ja heillä on useamman vuoden kokemus ohjauk- sesta.</p> <p>Tutkielmani teoreettisen viitekehyksen muodostavat kirjallisuudessa esiintyvät kuvaukset ja määritelmät informaalista ja formaalista oppimisesta, praksiaalisesta ja esteettisestä musiikkikasvatuksesta, populaarimusiikin pedagogiikasta sekä ohjaajan rooleista. Bändiohjauksessa käsiteltävä populaarimusiikki on institutionalisoitunut ja sen opetuksessa on käytetty länsimaiselle taidemusiikille tyypillisiä opetuskeinoja, mikä herätti etenkin 1990–2000-luvuilla laajalti keskus- telua populaarimusiikin pedagogiikan luonteesta.</p> <p>Haastatteluista käy ilmi, että bändiohjaajilla on useita rooleja, joita he käyttävät osana ohjaustaan tilanteen mukaan vaihdellen. Rooleihin vaikuttavat ennen kaikkea ohjattavat oppijat. Ohjaajan toiminnalla on myös yhteys oppimisen informaaliin tai formaaliin luonteeseen. Ohjaajan valitsemien menetelmien ja tehtävänäntöjen avulla voidaan mallintaa oppilaitoksen ulkopuolella tapahtuvaa musiikinoppimista, mutta koulussa tapahtuva oppiminen sisältää kuitenkin aina myös formaaleja piirteitä. Informaalia oppimista muistuttavaa oppimista ilmenee esimerkiksi kun ohjaaja antaa oppijoi- den itse valita heidän työskentelytapojaan.</p> <p>Tutkielmani tulosten mukaan bändiohjaajien roolit muuttuvat alituisesti opetustilanteen vuorovaikutuksessa, ja ohjaus sisältää usein sekä informaaleja että formaaleja piirteitä.</p>	
<p>Hakusanat</p> <p>Bändipedagogiikka, bändiohjaaja, informaali oppiminen, formaali oppiminen, populaarimusiikin peda- gogiikka</p>	
<p>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään</p> <p>29.5.2020</p>	

Sisällys

1 Johdanto.....	5
2 Bändiohjaus.....	8
2.1 Populaarimusiikki.....	8
2.2 Populaarimusiikin pedagogiikka	9
2.2.1 Praksiaalinen musiikkikasvatus.....	9
2.2.2 Formaali ja informaali oppiminen.....	11
2.2.3 Pedagogiikka muuttuvassa musiikkikulttuurissa.....	14
2.3 Ohjaajan rooleista.....	16
3 Tutkimusasetelma	19
3.1 Tutkimuskysymykset.....	19
3.2 Laadullinen tapaustutkimus	19
3.3 Aineistonkeruu.....	20
3.3.1 Teemahaastattelu	20
3.3.2 Haastattelujen toteutus.....	21
3.4 Analyysi.....	23
3.5 Tutkimusetiikka.....	24
4 Tulokset	26
4.1 Haastateltavat.....	26
4.2 Bändiohjaajan roolit.....	29
4.2.1 Ohjaajan ja ryhmän vuorovaikutus	29
4.2.2 Ohjaaja auktoriteettina.....	31
4.2.3 Ohjaaja asiantuntijana ja mahdollistajana	33
4.2.4 Ohjaaja sovittajana ja tuottajana	35
4.2.5 Ohjaaja tilanteen havainnoijana	38
4.3 Informaalit oppimistilanteet	40
4.3.1 Mitä on informaali oppiminen?.....	41
4.3.2 Ohjaajan roolin yhteys oppimisympäristöihin.....	42
4.3.3 Informaaleja oppimistilanteita oppilaitoskontekstissa	46
4.3.4 Opetussuunnitelman antamat mahdollisuudet	50
4.3.5 Oppijoiden välinen vuorovaikutus	51
4.3.6 Oppijälähtöisyys vs ”rootsit” ja musiikin omistajuus.....	53

5 Pohdinta	57
5.1 Yhteenveto ja johtopäätökset.....	57
5.2 Luotettavuustarkastelu	61
5.3 Tulevia tutkimusaiheita	63
Lähteet	64

1 Johdanto

Tutkielmassani tarkastelen oppilaitoksissa toimivien bändiohjaajien käsityksiä heidän rooleistaan sekä informaaleista oppimistilanteista. Yhtyesoittoa harjoitetaan Suomessa eri koulutustasoilla kuten peruskouluissa, lukioissa, taiteen perusopetuksessa ja muissa musiikkikouluissa. Perinteisen pop/rock-yhtyeen kokoonpanoon kuuluvat laulu, kitara, basso, koskettimet sekä rummut, mutta erityisesti 2000-luvulla virtuaaliset instrumentit ja tietokoneohjelmien hyödyntäminen musiikinteossa ovat muuttaneet käsityksiä siitä, mistä populaarimusiikkia esittävä yhtye koostuu (ks. Väkevä 2010). Lisäksi bändeihin saattaa kuulua esimerkiksi puhaltimia tai soittimia, joita on alun perin yhdistetty toisiin genreihin kuten jazziin tai klassiseen musiikkiin. Näin populaarikulttuuri muuttuu ja kehittyy ottaen vaikutteita ulkopuoleltaan sekä omista kerrostumistaan. Pop-musiikin lisäksi jazzia ja kansanmusiikkia opetetaan yhtyesoiton muodossa. Yhtyesoitolla osana opetusta kouluissa on pitkät perinteet Pohjoismaissa verrattuna esimerkiksi Yhdysvaltoihin tai Englantiin (Ojala 2010, 82; Westerlund 2010, 119; Partti 2016, 18–19).

Tein kandidaatin tutkielmani Taideyliopiston Sibelius-Akatemiolla kirjallisuuskatsauksena musiikinopettajan mahdollisiin rooleihin, joten oli luontevaa jatkaa aiheen käsitteilyä maisterintutkielmassani. Katsauksessa selvisi, että opettajan roolia on kirjallisuudessa kuvailtu esimerkiksi mestarina, mahdollistajana tai asiantuntijana. Mestari–kisälliperinteen mukainen opetus yhdistetään usein perinteiseen instituutioissa tapahtuvaan esteettiseen musiikkikasvatukseen (Westerlund 2006). Jazz-, pop- ja rock-musiikki kehittivät oppilaitosten ulkopuolella, mutta niiden vakiinnutettua asemansa myös näiden opetuksessa alkoi esiintyä formaaleja piirteitä. 2000-luvulla tutkijat kuten Green (2002, 2008), Westerlund (2006), Folkestad (2006) ja Väkevä (2010) esittivät, että opetus voisi ottaa vaikutteita koulutuslaitosten ulkopuolisesta, epämuodollisesta kulttuurista.

Opettaja säätelee toimintaansa ammattitaitonsa mukaan, millä on yhteys ohjaustilanteen luonteeseen. Opettajan auktoriteetin ja kurin korostaminen sekä yksipuoliset päätökset oppimisen päämääristä alustavat muodollista oppimisympäristöä. Informaalille eli epämuodolliselle oppimiselle tyypillisiä piirteitä ovat esimerkiksi oppijälähtöisyys, oppilaitoksen ulkopuolisen kulttuurin huomioiminen ja vertaisoppiminen. Musiikkikasvatuksen tutkimuksessa esiintyvien suuntauksien kuten esteettisen musiikkikasvatuksen (mm. Reimer 1989; Sparshott 1982; Leonard & House 1959), praksiaalisesta musiikkikasvatuksesta (mm. Elliott 1995; Small 1998; Regelski 2012) ja populaarimusiikin pedagogii-

kan (mm. Green 2002, 2008; Folkestad 2006; Väkevä 2010; Ojala 2010; Westerlund 2010) keskuudessa esiintyy näkemyksiä opetuksen toteuttamisesta. Musiikinopettajat voivat perustella toimintaansa ammatissaan näiden näkemysten perusteella.

Pyrin käyttämään käsitteitä, jotka määrittelisivät mahdollisimman vähän opetustilanteessa tapahtuvan toimintaa tai siihen osallistuvia toimijoita. Perinteisten opettaja, opettaminen, oppilas -termien sijaan kirjoitan ensisijaisesti ohjaajista, ohjauksesta, oppimisesta sekä oppijoista. Tarkoitukseni on käsitellä yhtyesoiton kontekstissa tapahtuvaa toimintaa mahdollisimman neutraalisti, ilman oletuksia statuksista tai soittotilanteen tapahtumista. Haastattelen kolmea bändiohjaajaa heidän ohjaamiensa bändien luonteista, ohjaajan rooleista, ohjaustilanteen vuorovaikutuksesta sekä mahdollisista informaalioppimistilanteiden esiintymisestä. Ohjaajien haastatteleminen tarjoaa näkökulman ohjaustilanteen tarkastelemiseen käytännön esimerkkien kautta. Näin on mahdollista arvioida, miten kirjallisuudessa esitetyt kuvaukset ja mallit esiintyvät bändiohjauksessa, tai ilmeneekö niissä kuvattuja oppimisympäristöjä ja vuorovaikutustilanteita ylipäätään.

Kiinnostukseni informaaliin oppimiseen perustuu siihen, että olen kuusivuotiaasta asti saanut ohjausta muodollisen musiikkikasvatuksen piirissä. Klassisen pianonsoiton opinnot olivat suurimman osan ajasta mieluisia, ja alakoulun loppupuolella aloin soittaa myös kitaraa kevyen musiikin puolella – sitäkin ohjatusti. Kitaratuntien ohella samanhenkisten kavereiden kanssa syntyi soittoporukoita, joiden kanssa harjoiteltiin omaehtoisesti, tosin koulun tiloissa. Myöhemmin olin myös bändissä ohjattavana taiteen perusopetuksen piirissä. Soittotoiminnan siirtyessä lukion loppupuolella pikkuhiljaa harastuksesta ammattimaiseksi toiminnaksi, jatkui ohjauksen ulkopuolinen oman musiikin soittaminen yhtyeissä omissa harjoitustiloissa. Tämä ”informaali oppiminen” sekä oman musiikin eteenpäin vieminen olivat intensiivistä toimintaa, ja niiden parissa koen oppineeni suurimman osan muusikkona työskentelystä sekä musiikkialalla tarvittavista taidoistani.

Samaan aikaan opiskelin kuitenkin muusikon tutkintoa ammatillisessa oppilaitoksessa ja musiikkikasvatusta yliopistossa. Koulutuksessa tapahtunut toiminta musiikin parissa tuntui ajoittain kovin irralliselta suhteessa oppilaitosten ulkopuoliseen maailmaan, joten musiikin formaaliin opiskelemiseen kehittyi osittain vähättelevä suhde ja asenne, jonka myös muutamat opiskelukaverini jakoivat. Myöhemmin asiaa mietittyäni olen tullut tulokseen, että informaali oppimisympäristöt ovat opettaneet minulle paljon, mutta niissä oppiminen ei olisi luultavasti ollut niin tehokasta ja vaivatonta ilman muodollisen

koulutuksen tuomaa taustaa ja tukea. Informaalit ja formaalit ympäristöt mahdollisesti esiintyvätkin musiikkikasvatuksessa ja musiikkialan koulutuksessa usein rinnakkain.

Viimeaikaiset opetussuunnitelmat (Opetushallitus 2015, 2017a, 2017b) painottavat tavoitteissaan oppijalähtöistä luovaa tuottamista sekä säveltämisen merkitystä oppimisessa. Myös näiden tavoitteiden toteuttamisessa informaalit ja formaalit oppimistilanteet seuraavat toisiaan; oppimista suunnitellaan yhdessä oppijoiden kanssa, ohjaaja antaa mahdollisesti luovaa tuottamista sisältävän tehtävänannon, oppijat toimivat omaa musiikkia tuottaen itsenäisesti, ohjaaja kuitenkin kommentoi suoritettavaa tehtävää, ja lopputulosta kommentoidaan vertaisarviointia hyödyntäen.

Ohjaajien vastauksissa ja tulososiossa esiintyy musiikkialalla käytettäviä puhekielen ilmauksia, joita en ole karsinut tekstistä sillä nämä ilmentävät musiikkikulttuuria. Tällaisia ovat esimerkiksi arri (sovitus), stemma (soittajan/laulajan osuus), komppi (säestys), riffi (sävelistä tai soinnuista koostuva toistuva aihe), time (tasainen pulssi), filli (rytmisen täyte), plokkaaminen (kappaleen opettelu korvakuulolta), groove (musiikin pulssin ilmentäminen hienorytmiikalla) ja soundi (sointiväri). Termit ovat englanninkielisiä tai suomen kieleen mukautettuja sanoja englannin- tai ruotsinkielisistä ilmaisuista.

2 Bändiohjaus

2.1 Populaarimusiikki

Populaarimusiikki on monimuotoinen käsite, joka sisältää suuren määrän erilaisia musiikin tyyliä, populaarikulttuurin ilmentymiä. Tästä johtuen sitä käsiteltäessä käytetään institutionalisoituja määritelmiä, joiden mukaan populaarimusiikki käsitetään suhteessa esimerkiksi klassiseen musiikkiin, kansanmusiikkiin, maailmanmusiikkiin sekä jazziin (Aho & Kärjä 2007, 9–11; Green 1999, 6). Grossberg (1992, 83–87) kuvaillee populaarimusiikkiin liittyvän energiaa, joka saa sen kuuntelijat kiinnittymään heille tärkeisiin ilmiöihin. Nuorisolla oli 1950-luvulla poikkeuksellisen itsenäinen asema populaarikulttuurin keskittymässä, Yhdysvalloissa: heitä ei enää teknologian ja kulttuurin muutosten myötä tarvittu keskiluokkaisissa perheissä kotitalouden työvoimana samoissa määrin kuin ennen. Nuoriso oli uusi kuluttajakunta, jonka erityisesti radioiden musiikista vastanneet musiikkitoimittajat ja *DJ:t* huomioivat. Teini-ikäisillä oli käytettävissään sekä rahaa että aikaa ja he vastustivat aikuisten arvoja kuten vastuullisuutta ja omistautuneisuutta tuotteliaalle työlle. (Weinstein 1999, 102–104.)

Shukerin (1994, 3–4) mukaan kaikki populaarimusiikki ei ole ”massojen suosiossa”, vaikka sen luonteeseen liittyy vuorovaikutus joukkomedian, markkinoiden ja muun populaarikulttuurin kanssa. Näiden välillä toimii siis vastavuoroinen suhde. Pop/rock-musiikki koostuu kokoelmasta musiikillisia perinteitä ja vaikutteita. Se on usein, mutta ei aina, sähköisesti vahvistettua, ja musiikkia määrittävä ainoa yhteinen tekijä on voimakas rytmien elementti (Shuker 1994, 10). Populaarikulttuuriin ja -musiikkiin vaikuttavia instituutioita ovat myös ”chart”-listaukset, radioiden soittolistat, palkitsemissjärjestelmät, alan järjestäytyneet ammattilaiset, sekä levy-yhtiöiden toiminta (Sanjek 1999, 48–49). 2000-luvulla kulttuuriin vaikuttavat myös sosiaalinen media sekä viihteen suoratoistopalvelut.

Greenin (1999, 8–9) mukaan perinteisen musiikkitieteen alalla populaarimusiikkia on arvotettu *genrenä* johtuen näkökulmasta: tarkastelu on keskittynyt erityisesti harmoniaan, notaatioon ja kanonisoituihin teoksiin. Hän korostaa populaarimusiikkia lähestyttäessä olevan tärkeää, että ensisijaisesti tarkastellaan tallennettua tai live-esitystä, ei notaatiota. Populaarimusiikissa ilmenevien rytmien ja sointivärien vaihteluiden johdosta

kirjoitettua mallia musiikista ei voida pitää riittävän tarkkana, kun taas länsimaisen klassisen musiikin oppimisessa sekä tutkimuksessa nuotit saattavat olla jopa ainoa konkreettinen ”tallenne” musiikista. Populaarimusiikin ilmiötä tutkitaan kuitenkin laajasti 2000-luvulla musiikkitieteiden alalla (ks. esim. Lilja 2019; Baker, Bennett & Taylor 2013) joten Greenin (1999) esittämä ajatus värittyneestä näkökulmasta vaikuttaa vanhentuneelta.

Suomessa nuorisokulttuurin kehittyminen ja populaarikulttuurin levittäytyminen tapahtui hieman myöhemmin kuin Yhdysvalloissa. Uudet vaikutteet levisivät 1960-luvulla nopeasti, mitä pidettiin jossain määrin myös ongelmana, sillä nuorisolla oli oma musiikillinen maailmansa, joka erosi merkittävästi klassiseen musiikkiin perustuneesta koulumusiikista. Nuorista tuli kuluttajia ja he viettivät vapaa-aikaansa kuunnellen populaarimusiikkia sekä käyden tansseissa ja elokuvissa. (Juntunen 2013, 78.)

2.2 Populaarimusiikin pedagogiikka

2.2.1 Praksiaalinen musiikkikasvatus

Populaarimusiikin pedagogiikkaa on käsitelty tutkimuksissa musiikillisen toimimisen kautta (mm. Elliott 1995; Small 1998; Regelski 2012). Praksiaalisessa musiikkikasvatuksessa musiikki nähdään ilmiönä, johon liittyy olennaisesti toiminta ihmisenä toisin kuin esteettisessä musiikkikasvatuksessa. Esteettisen musiikkikasvatuksen edustajien mukaan musiikki on määritelty kokoelmana arvokkaaksi tunnustettuja musiikkiteoksia, ja opetuksen pedagoginen arvo suhteutetaan niiden kautta musiikin ilmaisemiseen. (Reimer 1989; Sparshott 1982; Leonard & House 1959.) Praksiaalisessa näkemyksessä musiikillista toimijuutta on sen sijaan mahdollista toteuttaa muutenkin kuin soittamalla. Musisointiin voidaan lukea myös kuuntelua, improvisointia, säveltämistä sekä vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa musiikin kautta. (Elliott 1995.)

Elliottin (1995, 50–51) mukaan musikaaliseen toimintaan kuuluvat seitsemän osaa:

1. Musiikin tekijä tai tekijät
2. Tietoisuus musiikillisen toiminnan tavoista ja standardeista, jotka määrittelevät toiminnan tarkoitusta
3. Äänet, joita musiikin tekijät tuottavat suhteessa tietoisuuteensa
4. Instrumentit, mukaan lukien laulu

5. Esittäminen toimintana; myös improvisaatio
6. Musikaalinen tuotos, sävellyksen tai improvisaation esitys
7. Konteksti (fyysinen, kulttuurinen ja sosiaalinen), jossa musiikin esitys tapahtuu

Näiden seitsemän osan myötä Elliott (1995) nostaa erityisesti improvisaation esille yhtä tärkeänä toimimisen muotona kuin valmiin sävellyksen toisintamisen. Musiikin esittäminen ja esitys sen tuotteena ovat tällöin keskeisiä käsitteitä. Toiminnallinen lopputuote voi tapahtua varsinaisena live-esiintymisenä tai se voidaan toistaa tallenteelta.

Elliott (1995, 60–68) esittelee myös neljä erilaista musikaalista tietoutta, jotka koostuvat formaalista, informaalista, impressionistisesta ja valvovasta tiedosta. Formaali tieto sisältää teoriaa, konsepteja ja tekstimuodossa olevaa tietoa, informaali tieto käytännöllistä ja kokemuspohjaista tietoa, impressionistinen tieto tunteita, toimintaa ja intuitiota sekä valvova tieto kykyä suhteuttaa ajatukset musiikista metakognitiivisesti tilanteessa. Eri-laiset tietoudet ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa ja niistä koostuu yksilön muusikkous. Muusikkous ei koske ainoastaan musiikin ammattilaisia, eikä musiikkikasvatuksen tarkoituksena ole kouluttaa kaikista oppijoista ammattilaisia musiikkialalle (Elliott 1995, 270). Musisointi sisältää kaikenlaista musiikin parissa tapahtuvaa toimintaa ja kattaa näin esittämisen lisäksi improvisaation, säveltämisen, sovittamisen, johtamisen ja kuuntelemisen (Elliott 1995). Myös Nicholas Wolterstorffin (1987) määritelmässä musiikin luonnetta ei määritellä teosten vaan niiden parissa tapahtuvan toiminnan kautta.

Thomas A. Regelskin (2012, 18–19) mukaan musiikki toiminnallisena ilmiönä on läsnä kaikkien ihmisten persoonallisessa ja sosiaalisessa elämässä, ja tämän vuoksi sen opettamiseen sisältyy eettistä vastuuta. Musiikki kaikissa muodoissaan on toimintaa, jota ilmenee yksilön, yhteiskunnan ja kulttuurin rakentamisessa ja muokkauksessa. Koulukontekstissa musiikinopetuksen tarkoituksena on tukea elinikäistä toimijuutta musiikin parissa, mikä saattaa ilmetä esimerkiksi kuuntelutottumuksina tai itse musiikin tekemisenä. (Regelski 2012, 16; Ojala 2017; Ojala & Väkevä 2015.)

Musiikin vaihtelevien ilmenemismuotojen problematiikan pohjalta Christopher Small (1998, 2–3) esittää ajatuksen, että kysymykseen ”Mitä musiikki on?” ei pystytä vastaamaan ja näin ollen musiikkia ei itsessään ole vaan se on aina toiminnan määrittelemää. Small (1998) kyseenalaistaa musiikkiteoksen erityisarvon ja toteaa musiikin olevan muutakin kuin kokoelma säveltäjien kappaleita. Elliottin (1995) tapaan Small määrittelee musiikin toiminnallisen verbin kautta, ja käyttää verbiä ”musicking” (vrt. Elliott: *musicing*). Siihen sisältyy mikä tahansa osallistuminen musiikkiin kuten esittäminen,

kuunteleminen, harjoitteleminen, säveltäminen tai tanssiminen. Näissä aktiviteeteissa musiikki on kokonaisuus ääniä, joiden kautta ihmiset kohtaavat fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä (Small 1998, 9–10). Erityisesti afroamerikkalaisessa musiikkikulttuurissa musiikin esittämistä, teoksia ja kuuntelijoita ei Smallin (1987) mukaan erotella, vaan ne muodostavat sosiaalisen kokonaisuuden.

Obendaalin, Kankkusen, Nikkasen ja Väkevän (2014, 164–165) tulkinnan mukaan Eliottin ”musicing” tarkastelee musisointia toiminnallisena kokonaisuutena, jossa kuuntelijat toimijat kuunnellen ja esittäjät esittäen, muodostaen musikaalisen kokemuksen. Smallin ”musicking” taas kuvaa musikointia toimintana, jossa osallistujia ei ole jaettu tekijöihin ja vastaanottajiin. Toimijoiden välillä ilmenee monitasoista sosiaalista vuorovaikutusta, jonka tuloksille ollaan avoimia. (Obendaal, Kankkunen, Nikkanen & Väkevä 2014.)

2.2.2 Formaali ja informaali oppiminen

Yhteiskunnat ympäri maailmaa ovat viimeisen 100–150 vuoden aikana kehittäneet musiikin koulutusjärjestelmiä, joissa koulutuksen saaneet opettajat toimivat opetussuunnitelman mukaisesti. Tähän perinteitä vaalivaan järjestelmään kuuluu usein instituutioita, jotka ovat omistautuneet erityisesti musiikille, ja joissa edistyminen tapahtuu esimerkiksi tasosuoritusjärjestelmien kautta. (Green 2002, 3–4.) Formaaleja toimintatapoja on hyödynnetty monien musiikinlajien kehittämiseen ja opettamiseen, vaikka opetuksen lähtökohdat, estetiikan ihanteet ja notaation asema perustuvat erityisesti länsimaisen taidemusiikin malleille (Campbell 1991). Greenin (2002, 5) mukaan maissa, joissa formaali musiikkikasvatus on korkeasti kehittyntä, musiikin tekeminen on vähiten aktiivista populaatiossa. Hän määrittelee viisi piirrettä informaalille musiikinoppimiselle:

1. Musiikki on oppijoiden valitsemaa, he nauttivat siitä ja identifioituvat siihen
2. Musiikki opitaan korvakuulolta
3. Oppijat työskentelevät keskenään, ”kavereina” vertaisoppien. Aikuisen valvontaa ei ole tai se on vähäistä.
4. Tiedot ja taidot omaksutaan ilman suunnitelmallisuutta, hyödyntäen ”oikean maailman” musiikkia

5. Kuuntelemisessa, esittämisessä, improvisaatiossa ja säveltämisessä painotetaan yksilön luovuutta (Green 2008, 10)

Formaalien laitosten ulkopuolella tapahtuvaa oppimista kutsutaan informaaliksi oppimiseksi. Musiikin omaksumista tapahtuu informaaleissa ympäristöissä esimerkiksi kuunnellen opettelemalla eli ”plokkaamalla” musiikkikappaleita, omaksumalla soittotaitoa ja tietoutta musiikista läheisten kannustamana ja havainnoimalla sekä matkimalla muusikoita joko live-esitysten tai äänitteiden pohjalta. Green (2008) sisällytti tutkimukseensa informaaleista oppimisympäristöistä opetuskokeilun yläaste-ikäisillä oppijoilla Englannissa. Opetuksessa sovellettiin informaaleille tilanteille tyypilliseksi koettuja toimintatapoja. Oppijoille annettiin tehtäväksi esimerkiksi kopioida kappaleita korva-kuulolta tai säveltää musiikkia kollektiivisesti valitsemallaan työskentelytavalla. Folkestad (2008, 499–500) toteaa kuitenkin, että koulutuslaitoksen ja sen ulkopuolella olevan maailman keskeisin ero on pakollisuudessa; mahdollisuutta olla tekemättä musiikkia ei ole luokkahuoneessa. Greenin (2002, 2008) tutkimusten havainnot oppimisesta ja oppimisympäristöjen kehitysehdotukset perustuvat pop/rock-yhtyeissä tapahtuvalle oppimiselle, mutta Väkevä (2010, 63) kuitenkin esittää, että kitaravetoinen pop/rock-yhtye on vain yksi alusta informaalille oppimiselle, ja huomioon tulisi ottaa myös modernit, digitaalisen muusikkouden muodot kuten *samplaus* ja *miksaus*. Ojala (2010, 75–76) myös huomauttaa, että notaatiota käytetään paljonkin 2000-luvulla esimerkiksi musiikkiohjelmistojen ja videoiden muodossa – formaatti on vain muuttunut ja sen määritelmä on syytä ymmärtää laajanäköisesti.

Greenin (2008) ”uudistukset” koskevat mahdollisesti englantilaista musiikkikasvatusta, kun taas esimerkiksi Suomessa ala kohtaa erilaisia haasteita, liittyen musiikin autenttiseen kokemiseen oppilaitoksessa. Kulttuurin muutos on jo otettu pohjoismaissa huomioon, ja populaarimusiikki onkin kuulunut koulujen opetussuunnitelmiin sekä opettajakoulutukseen, toisin kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa (Ojala 2010, 82; Westerlund 2010, 119; Partti 2016, 18–19). Vielä kymmenen vuotta sitten luova tuottaminen ei kuitenkaan Muukkosen (2010, 230) mukaan ollut vakiintunut musiikkituntien työtavoiksi soittamisen ja laulamisen rinnalle. Folkestad (2008, 500) toteaa, että Ruotsissa opetussuunnitelma määrittelee päämäärät, mutta keinot, oppituntien sisältö ja opetusmateriaali niiden saavuttamiseksi ovat ammattitaitoisen ohjaajan päätettävissä. Allsup (2008) esittää kriittisiä huomioita Greenin (2002) ajatuksista – esitys tulevaisuuden opetussuunnitelmasta perustuu lähinnä anglo-amerikkalaisen, kitaravetoisen populaarimusiikin op-

pimiseen valkoisten miespuolisten oppijoiden keskuudessa. Tukeeko tämä erilaisten oppijoiden kulttuurillista kasvua vai kaventaako se ohjauksen mahdollisuuksia? (Allsup 2008, 3–4.)

Formaali ja informaali oppiminen eivät sulje toisiaan pois, ja muusikot saattavat kasvaa molempien ympäristöjen vaikutuksessa (ks. myös Folkestad 2006, 143). Populaarimusiikoiden kokemusten mukaan formaalit oppimisympäristöt ovat saattaneet tuntua vaikeilta suhteuttaa itse populaarimusiikkiin ja sen käytäntöihin (Green 2002). Folkestad (2006, 141–142) luettelee neljä kriteeriä, joiden perusteella voidaan tarkastella formaalien ja informaalien oppimisympäristöjen piirteitä:

1. Tilanne – instituution piirissä vai sen ulkopuolella
2. Oppimistyyli – korvakuulolta vai kirjoitetusta notaatiosta
3. Omistajuus – kenen päätettävissä toiminnan muodot ovat
4. Tarkoituksiperä – keskitytäänkö soittamisen opetteluun vai soittamiseen

Oppimisympäristö voi sisältää sekä informaaleja että formaaleja piirteitä, esimerkiksi tilanteessa jossa harjoitellaan opiskelijalähtöisesti nuoteista soittamista. Ojalan ja Väkevän (2015) problematisoiman musiikin tekemisen autenttisuuden määrittelemisen ei ole yksiselitteistä, sillä instituutiot ja niiden ulkomaailma eivät ole toisistaan eristettyjä. Karlсенin (2010, 41–42) mukaan kuitenkin oppimistilanteen tapahtuessa koulutuslaitoksessa, voidaan oppimista kokonaisuuden kannalta pitää formaalina. Ainoastaan työskentelytavat eivät tee oppimisesta informaalia. Tällaisia tilanteita voidaan kuvata ilmaisemalla, että informaalien oppimisympäristöjen keinoja hyödynnetään formaalissa ympäristössä.

Perinteinen konservatoriossa tapahtuva musiikkialan koulutus saattaa myös sisältää epämuodollisena pidettyä toimintaa kuten omaehtoista harjoittelua ja koulun ulkopuolella tapahtuvaa musisointia. Oppijoiden näkökulmasta kokemus informaaliuudesta ja vaihtoehtoisuudesta saattaakin olla peräisin vain siitä, miten koulutus on heille markkinoitu. Kysymystä opetuksen informaaliuudesta tai formaaliuudesta voidaan pitää toissijaisena; sen sijaan on mahdollista keskittyä siihen, miten tarjota oppijoille autenttista ulkomaailman kanssa vuorovaikutuksessa olevaa musiikinopetusta ja auttaa heitä kehittämään identiteettejään muusikkoina. (Karlсен 2010, 43–44.)

Musiikkikasvatus on ainutlaatuinen aihealue, sillä se on yksi ainoista kouluaineista, jonka sisältöön suuri osa nuorista sitoutuu vapaa-ajallaan. Tämä voidaan huomioida antamalla oppijoiden työskennellä heille merkityksellisillä tavoilla. Näin konkreettinen paikka, jossa oppiminen tapahtuu, muuntautuu situationaalisen pedagogiikan ja vertaisoppijuuden myötä luovaa potentiaalia omaavaksi tilaksi. (Snell & Söderman 2014, 171–172.)

2.2.3 Pedagogiikka muuttuvassa musiikkikulttuurissa

Musiikin tekeminen ja kuluttaminen muuttuvat teknologian ja median kehityksen myötä. Musiikkia on aikaisemminkin kuunneltu muualta kuin äänitteiltä ja radiosta, mutta tietokoneiden ja internetin musiikintekoon sekä -jakamiseen tarjoamat mahdollisuudet sekoittavat paikallisia ja globaaleja kulttuureja keskenään tarjonnan kasvaessa ja tekemisen kynnyksen madaltuessa (Folkestad 2002; Ojala & Väkevä 2015; Ojala 2017; Partti & Karlsen 2010; Väkevä 2010). Väkevä (2010, 60) toteaa, että digitaalisen musiikkikulttuurin luova musiikkielementtien kierrätys ansaitsee kasvattajien huomion, mikäli he haluavat pysyä mukana kriittisinä toimijoina. Pääpaino on teknologian myötä siirtynyt julkaistavan kappaleen lopputuotteesta, ”the mix”, musiikintekoprosessiin, ja toisaalta yksilöllisestä ilmaisusta muusikoiden välillä tapahtuvaan kommunikaatioon (Väkevä 2010, 61). Muuttuvan musiikkikulttuurin vaikutuksia on havaittavissa myös alalle opiskelevien toiminnassa, esimerkiksi Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa, jossa musiikkikasvatuksen opiskelijat järjestävät projekteja ja esiintymisiä itsenäisesti (Westerlund 2006, 121).

Tarkasteltaessa ympäröivän musiikkimaailman suhdetta koulussa opetettavaan musiikkiin voidaan pohtia, mikä on oppilaitoksessa opetettavan musiikin tehtävä ja sen suhde ulkomaailman kulttuuriin. 2000-luvulla erityisesti digitaaliset ja virtuaaliset instrumentit, yhteisöt sekä jakelualustat ovat välineitä, joiden avulla nuoret toteuttavat itseään (Partti & Karlsen 2010, 378; Ojala & Väkevä 2015; Väkevä 2010). Partti (2016, 9) toteaa muun muassa Deweyyn (1900) nojaten, että instituutioiden ulkopuolella epämuodollisesti tapahtuva muusikkouden kehitys on otettava huomioon myös kouluissa.

Teknologia on tuonut musiikintekemisen lähes kaikkien saataville (Väkevä 2010, 61–62). Ojalan ja Väkevän (2015) mukaan koulujen ”oikean maailman” ja kouluympäristön välistä eroa voidaan kaventaa ymmärtämällä luokkahuone kulttuurin tuottamisen ympä-

ristönä, jossa oppijoiden on mahdollista rakentaa identiteettiään moderneja työkaluja hyödyntäen.

Väkevä (2010, 62) tukee ”kulttuurisen yhteisomaisuuden” (cultural commons) käsitettä ja esittää, että pedagogien ei tulisi antaa tekijänoikeuksiin liittyvien omistajuuskysymyksien vaikuttaa oppijoiden luovaan artistiseen ilmaisuun. Käyttökorvaukset eivät kuitenkaan hyödytä ainoastaan musiikkibisneksen taustavoimia, vaan mahdollistavat luovien artistien toimeentuloa. Näin ollen musiikintekijöiden oikeuksista kiinni pitäminen on tärkeää nyt ja tulevaisuudessa, jotta tällä hetkellä koulutettavat nuoret muusikot voisivat mahdollisesti jonain päivänä toimia ammatissaan saaden siitä korvausta. Ihanetilanteessa koulutuslaitos instituutiona olisikin huolehtinut tekijänoikeusmaksuista: näin musiikkikasvattajat voisivat käyttää autenttista, tekijänoikeuksien alaista musiikkia ohjauksessaan tulevaisuuden luovia artisteja kannustaen ja nykyisten työtä tukien.

Ohjaajan tulisi myös ymmärtää ja huomioida, millaisia informaaleja oppimistilanteita oppijat kohtaavat instituutioiden ulkopuolella. John Dewey (1916) korostaa oppijan omistajuutta (student ownership) esittäen, että oppimisen tulisi ratkaista oppijan ongelmia, ei ohjaajan tai oppilaitoksen. Jos koulussa opittava musiikki näyttäytyy oppijoille vain ”koulumusiikkina”, joka on eriytynyt oikean maailman lähtökohdistaan pitkälle, se ei enää ole oppijoille autenttista eikä sillä ole merkitystä heille. Ojala (2010) esittää laulukirjoittamista luovan musiikkikasvatuksen keskeiseksi työskentelytavaksi. Laulut ovat yhteydessä koulutuslaitosten ulkopuoliseen maailmaan, ja formaatti johon sisältyy musiikin lisäksi sanoituksia, on kuluttajatottumusten perusteella ihmisille merkityksellisempää kuin absoluuttinen musiikki. (Ojala 2010, 81.)

Ojala (2017, 56) suunnitteli tutkimuksensa yhteydessä lukioon oppimateriaalia, jota on mahdollista käyttää oppijoiden yhteistyömuotoisessa musiikin tuottamisessa. Hän vastaa suunnitteleamallaan oppimateriaalilla Lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2015) esitettyyn tavoitteeseen oman ilmaisun kehittämisestä ja säveltämisestä. Ojalan (2017, 58) mukaan oppijat kokevat yhteisöllisen oppimisen merkitykselliseksi, kun ohjauksessa käytetään autenttisia työskentelyvälineitä oikeaa maailmaa vastaavissa tilanteissa. Sähköisten oppimateriaalien, internetissä tapahtuvan sisällöntuottamisen ja -jakamisen sekä teknologian hyödyntämisen avulla ohjauksessa pyritään vastaamaan ajankohtaiseen musiikkikulttuuriin ja tukemaan oppijoita identiteetin rakentamisessa.

Autenttinen populaarimusiikin toisintaminen vaatii korkeaa taitotasoa sekä resursseja, joten sen toteuttaminen oppilaitoskontekstissa on haastavaa. Autenttisuuden sekä musiikin merkityksen kokemuksia voitaisiinkin vaihtoehtoisesti saavuttaa tukemalla oman ilmaisun kehittämistä ohjaajan avustuksella sekä paikallinen että globaali musiikkikulttuuri huomioiden. (Ojala & Väkevä 2015; Partti & Karlsen 2010.) Myös ohjaajan oma toiminta ja osallisuus musiikkialalla tukevat Swanwickin (2008, 20) mukaan autenttisuuden mielikuvaa. Snell ja Söderman (2014) toteavat, että nopeaan tahtiin kehittyvän ja aaltoilevan populaarikulttuurin artistien tunteminen on tärkeää, jos halutaan pysyä tietoisina musiikin suunnasta. Tähän kuuluu musiikin kuunteleminen ja esiintymisten seuraaminen, mutta myös keskusteluyhteyden luominen tarkastellen, mitä musiikki merkitsee artisteille, ja miten he itse ovat oppineet ammattikuntaansa. Tieto auttaa ymmärtämään erilaisia muusikoiden kasvutarinoita ja sitä voidaan hyödyntää kasvatettaessa tulevien sukupolvien musiikintekijöitä. (Snell & Söderman 2014, 177.)

2.3 Ohjaajan rooleista

Kasvatustieteissä alettiin 1970-luvulla tutkia, mitä ominaisuuksia hyvillä opettajilla on. Ominaisuuksiin luettiin kokemuksen myötä karttuvan taidot ja tiedot, jotka mahdollistavat eksperttina toimimiseen (Sawyer 2011). Sawyer (2011) kuvailee opettamista improvisatorisena toimintana, jossa opettaja hyväksyy koulutuslaitoksen rakenteet (ks. myös Muhonen 2016), mutta tarkastelee opetustilannetta ja toimii siinä dynaamisesti. Näin ohjaustilanne ei ole ennalta käsikirjoitettu, ja oppijoilla on mahdollisuus vaikuttaa siihen (Sawyer 2011). Mestari–kisälli-perinteen ohjaustilanteessa valta on taas ohjaajalla. Ohjaaja tietää kuinka toimitaan oikein, määrittelee tavoitteet, päättää keinot niiden saavuttamiseksi ja tarkistaa tulokset kontrolloidussa kokonaisuudessa (Westerlund 2006, 120).

Säveltämisen ja luovan toiminnan painottaminen on kasvanut opetussuunnitelmissa (Opetushallitus 2015, 2017a, 2017b) 2000-luvulla. Sawyerin (2011, 1–2) mukaan ohjaajien suurin haaste onkin löytää luovuuden ja rakenteen tasapaino suhteessa oppimiseen. Asetelmasta nousee kysymyksiä: Miten ohjaaja perustelee toimintansa tilanteessa? Kuuluuko ohjaajan puuttua luovaan prosessiin ja sekaantuuko hän tällöin antamalla vaikutteita auktoriteetin asemasta? Mesiän (2019) mukaan laulupedagogiikkaan erikoistuneet ohjaajat pitivät tavoiteltavana, mutta vaikeana ohjauksen toteutusta, jossa oppija ottaa mahdollisimman vähän vaikutteita ulkomaailmasta tai ohjaajalta. Ihanteet ja ideat ”paisuvat läpi” joka tapauksessa (Mesiä 2019, 149).

Oppijälhtöinen ohjaaja havainnoi Cornelius-Whiten ja Harbaughin (2010) sekä McCombsin ja Millerin (2007) mukaan oppijan toimintaa sekä tarpeita ja muotoilee oppimisprosessia niihin vastaten. Swanwick (2008, 11) huomauttaa, että ”opettaminen” tarvitsee aina oppijoita, mutta oppimista voi tapahtua myös ilman opettajaa (ks. myös Green 2002, 2008). Toisaalta Muhosen (2016) mukaan ilman ohjaajan puuttumista luovaan prosessiin hyväksytään näkemys, jossa nuorella joko on tai ei ole luovaa potentiaalia, mikä kategorisoi oppijat. Lisäksi on vaikeaa määrittellä ”uutta”, ohjailematonta luovaa tuotosta. Vaikka oppija ei ole esimerkiksi saanut säveltämiseen pedagogista ohjausta, sävellys saattaa hyvin silti olla länsimaisen musiikkikulttuurin välillisesti ohjaama. Taidokkaalla ohjauksella voidaan osallistaa oppijaa dialogiin ja toimia opetussuunnitelman puitteissa (Muhonen 2016, 119–120).

Ojalan (2017, 58) tutkimuksen mukaan oppijat pitävät ohjaajan aktiivista läsnäoloa tärkeänä kurssin sisällön esittelyvaiheessa, mutta sen jälkeen toivovat ohjaajan olevan tarvittaessa käytettävissä. Kurssin alussa ohjaajan tulisi luoda luottamuksellisen oppimisympäristön tunnelma ja varmistaa, että kurssin osallistujilla on tarvittavia taitoja yhteisölliseen työskentelemiseen. Lisäksi oppijoille tulisi antaa mahdollisuuksia kehittää heidän yksilöllistä osaamistaan toimien heille merkityksellisillä työskentelytavoilla. Tämä edellyttää, että ryhmien on oltava kooltaan tarpeeksi pieniä ja että niiden sisällä ei ilmene liian suuria eroja taitotason tai mieltymysten suhteen. (Ojala 2017, 58–59.) Näin ohjaaja toimii tarpeen mukaan oppimistilanteen mahdollistajana, auttaen kun sitä tarvitaan mutta toisaalta antaen oppijoiden luovuudelle tilaa. Swanwick (2008) esittää, että ”tarpeeksi hyvä musiikinopettaja” on kiinnostunut laadusta sekä kohtaamisista musiikissa ja omaa itse ohjaustilanteen edellyttämät musikaaliset taidot.

Eva Georgii-Hemming (2011) tarkastelee tutkimuksessaan viiden ruotsalaisen musiikinopettajan identiteettiä. Haastateltavien lähtökohdat opetuksen toteuttamiselle vaihtelevat. Osa opettajista painottaa oppijoista lähtevää kiinnostusta ja osa oppijoiden yksilöllisiä tarpeita. Tutkimuksen musiikinopettajien mukaan musiikkitunneilla opitaan myös osallisuutta sosiaalisissa tilanteissa sekä tunteiden käsittelyä. Kaikkien haastateltavien mukaan oppimisen tulisi olla oppijälhtöistä, mutta käsitteen tulkinta vaihtelee heidän välillään. Opettajien yksityiselämä ja toiminta oppilaitosten ulkopuolella vaikuttavat heidän ajatteluunsa ja toimintaansa, mutta ne eivät ole lähtökohtia opetukselle (Georgii-Hemming 2011, 203–207; ks. myös Mesiä 2019, 148).

Kuvaukset yksilöllisistä tarpeista saattavat liittyä esimerkiksi ohjauksen suunnittelemiseen niin, että se auttaa oppijan musikaalista kehitystä ohjaajan parhaaksi katsomalla tavalla. Toisenlaisen tulkinnan mukaan yksilöllisten tarpeiden huomioimisen tulisi kehittää oppijan kasvua sosiaalisena toimijana (Georgii-Hemming 2011, 206–207). Oppijälähtöisyyteen liittyvien käsitteiden merkitys saattaa siis tietolähteestä riippuen vaihdella suuresti, ja on mahdollista että eri tulkintojen sisällöt muodostuvat vain etäisesti yhteisille lähtökohdille.

Huhtinen-Hildénin ja Pittin (2018, 49–50) mukaan ohjaajan tulisi vaihdella rooliansa joustavasti ohjaustilanteessa. Rajattua sisältöä käsiteltäessä ohjaaja antaa selkeitä ohjeita, joiden tarkoitus on aktivoida oppijat. Hän toimii näin kouluttajana, rohkaisijana, tukijana, motivaattorina, ja aktiivisena mallina. Folkestad (2004) kommentoi ohjeiden antoa oppijoille esittämällä, että eheät kokonaisuudet tehtävänantoina rohkaisevat luovaan toimintaan, kun taas yksityiskohtaiset ohjeet saattavat vähentää luovuutta. Ojala (2010, 77) korostaa, että ohjaajaa tarvitaan myös varmistamaan oppijoiden tasavertaiset mahdollisuudet oppia, kyseenalaistaen Greenin (2008) mallin, jossa oppijat valitsevat vapaasti, kenen kanssa he työskentelevät. Ohjaaja voi muodostaa oppijoiden kanssa yhteisön, jossa hän toimii myös itse ”oppitoverina”, mutta hänen tulee silti olla vastuussa, sillä muuten oppimisympäristö on vaarassa muuttua kaoottiseksi ja päämäärättömäksi (Snell & Söderman 2014, 170).

Allsupin (2008, 5) kuvauksessa demokraattisesta kasvatuksesta ohjaaja aktiivisena toimijana ottaa eri puolilta musiikkikenttää avoimesti vaikutteita ja soveltaa niitä muuttuvan maailman tarpeisiin ohjausta kehittäen. Hän pohtii ohjaajan asiantuntijuuden merkitystä tilanteessa, jossa oppimiseen puuttuminen on hyvin rajoitettua Greenin (2002) informaalin mallin mukaisesti: kuvaukset informaalien oppimistilanteiden ohjauksesta saattavat näin myös poliittisesti heikentää musiikinopettajien koulutuksen ja pätevyyden arvostusta (Allsup 2008, 5).

Luovan tehtävänannon yhteydessä tilanteen havainnointi ja ”improvisatorinen pedagogia” pitävät ohjaajan muuntautumiskykyisenä, antaen näin oppijoille mahdollisuuden oppimisen omistamiseen. Ohjaajan roolia voidaan kuvailla esimerkiksi tilanteen ”projektipäällikön”, tuottavan apulaisen, kanssamuusikon tai tutorin asemassa toimimisena. Ohjaaja määrittää asemansa esimerkiksi elekielellä, äänenpainoilla ja verbaalisesti. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 49–50.)

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkielmani tutkimuskysymykset, metodologiset valinnat, aineistonkeruun, analyysin sekä eettisiä näkökulmia. Tutkielmani tavoite on saada tietoa bändiohjaajien käsityksistä ohjaajan rooleista informaaleissa oppimistilanteissa sekä oppijoiden ja ohjaajan välisestä vuorovaikutuksesta. Rajaan tutkielmani koskemaan ohjaajien käsityksiä harrastuneiden, noin 15–20-vuotiaista koostuvien yhtyeiden ohjauksesta saadakseni yksityiskohtaista tietoa etukäteen määritellystä kohteesta. Ohjaajan roolia tutkiessani pyrin ymmärtämään, miten rooli ilmenee oppimistilanteessa käytännössä; mikä on ohjaajan toiminnalle tyypillistä ja mikä siihen vaikuttaa. Oppimistilanteen vuorovaikutusta tarkastelen erityisesti informaalin oppimistilanteen käsitteen kautta. Informaalien oppimistilanteiden toteutumisen mahdollisuutta määrittää ohjaajan toiminta, ja näin käsitteiden sisällöt vaikuttavat toisiinsa. Pyrin saamaan tietoa informaalien oppimistilanteiden luonteesta sekä niissä käytetyistä ohjausmenetelmistä.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tavoitteenani on tarkastella bändiohjaajien käsityksiä ohjauksesta yhteissoittotilanteissa haastatteluiden perusteella. Kysymykset aiheesta muotoutuivat tutkielman tekemisen aikana teemahaastatteluja laatiessani ja aineistoa analysoidessani. Tutkimuskysymyksiksi nousivat:

1. Minkälaisia käsityksiä haastateltavilla bändiohjaajilla on ohjaajan rooleista ja informaaleista oppimistilanteista oppilaitoskontekstissa?
2. Miten bändiohjaajan toiminta roolissaan on yhteydessä oppimisen informaaliin tai formaaliin luonteeseen?

3.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkielmani on laadullinen tapaustutkimus. Se perustuu aiheesta aiemmin tehtyyn tutkimukseen, empiirisesti kerättyyn aineistoon sekä tutkijan omaan pohdintaan. Tapaus-

tutkimuksella saadaan syvällistä ymmärrystä tarkoin rajatusta aiheesta konteksti huomioiden. (Eskola & Suoranta 1998.)

Aineiston käsittely on laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa induktiivinen prosessi, jossa tietoa kerätään tapausten pohjalta edeten yksittäisestä yleiseen, mahdollisesti tuoden esiin jotain odottamatonta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 25; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009) kuvailevat kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta luonteeltaan kokonaisvaltaiseksi, ja tieto haetaan elävästä elämästä. Tutkimussuunnitelma muotoutuu joustavasti tutkimusprosessin aikana, eikä varsinaisia hypoteeseja laadita etukäteen tutkimuksen tuloksista – tutkijan on kuitenkin tiedostettava toimivansa subjektina, jolla on aikaisempia kokemuksia (Eskola & Suoranta 1998, 19–20).

Valitsin laadullisen tapaustutkimuksen, sillä tavoitteenani on saada yksityiskohtaista tietoa tarkkaan rajatusta aiheesta: bändiohjaajien käsitykset ohjaajan rooleista ja informaaleista oppimistilanteista. Jotta tutkijan ja tiedonantajan eli haastateltavan välinen ymmärrys toteutuisi parhaalla mahdollisella tavalla, on hyödyllistä miettiä analyysitapaa ennen aineistonkeruuta (Tuomi & Sarajärvi 2008, 76–77). Valitsin jo ennen haastatteluita analysointitavaksi teemoittelun, sillä se tuntui tehokkaalta ja luonnolliselta tavalta purkaa teemahaastattelussa esiin nousseet teemat.

3.3 Aineistonkeruu

3.3.1 Teemahaastattelu

Keräsin tutkielmani aineiston haastattelemalla kolmea helsinkiläistä bändiohjaajaa. Haastattelun eduiksi aineistonkeruumenetelmänä voidaan lukea joustavuus, väärinymmärrysten ehkäiseminen sekä tiedonantajien valitsemisen mahdollisuus (Tuomi & Sarajärvi 2008, 85–86). Haastattelu on perusteltu tapa kerätä tietoa, kun halutaan tietoa ihmisen ajatuksista ja motiiveista; tällöin on hyvä syy kysyä sitä heiltä itseltään suoraan (Eskola & Suoranta 1998, 86). Haastattelijana toimivan tutkijan sekä haastateltavana toimivan tiedonantajan toimintaa voidaan kuvata keskustelutilanteena, jossa molemmat vaikuttavat toisiinsa. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 43) määrittelevät seuraavat piirteet kuvaamaan haastattelun ihannetta tutkimusprosessissa.

Haastattelu on:

1. ennalta suunniteltu
2. haastattelijan järjestämä ja ohjaama
3. haastattelijan motivoima
4. tilanne, jossa haastatteliija tunnistaa roolinsa etukäteen, mutta haastateltava asettuu rooliinsa vasta haastattelun kuluessa
5. luottamuksellinen

Haastateltavan osallistumista tutkimukseen saattavat motivoida esimerkiksi oman mielipiteen ilmaisun mahdollisuus, halu kertoa omista kokemuksista, tai positiivinen suhtautuminen tieteelliseen tutkimukseen (Eskola & Vastamäki 2010, 27–28).

Tutkimushaastattelun laji valitaan vastaamaan parhaiten kerättävän tiedon luonnetta. Eniten ennalta määritellyjä elementtejä on lomakehaastattelussa, jossa kysymysten muoto ja esittämisjärjestys pysyy kaikille haastateltaville samana. Tällaisen haastateltavan etuna on helppo toteutus, mutta kysymysten muotoilussa tulisi olla tarkka, jotta ne olisivat kaikille tiedonantajille yksiselitteisiä. Tällöin tutkijan on myös hyvä tietää etukäteen, millaista tietoa haastateltavat voivat antaa. Lomakehaastattelun vastakohtana voidaan pitää strukturoimatonta haastattelua, jota kutsutaan myös avoimeksi haastatteluksi. Siinä käytetään avoimia kysymyksiä, joiden avulla pyritään saamaan selville kokemuksia käsiteltävästä aiheesta. Haastateltavia ei valita satunnaisesti vaan on etukäteen päätettävä, ketä halutaan kuulla ja miksi. Tilanne on keskustelunomainen ja antaa paljon tilaa haastateltavan ajatuksille, pohdiskelulle ja tulkinnalle. Puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu on aiempien kuvailemieni haastattelumuotojen välimuoto. Siinä haastattelu kohdennetaan teemoihin, mutta aihepiirit ovat kaikille samoja. Kysymysten sanamuoto ja esittämisjärjestys saattavat kuitenkin vaihdella, ja tarkentavien lisäkysymysten esittäminen on mahdollista. Näin voidaan kerätä tietoa tarkkaankin valitusta aiheesta, mutta itse haastattelutilannetta ei ole kahlittu tiettyyn muotoon, josta ei ole mahdollista poiketa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 44–46.)

3.3.2 Haastattelujen toteutus

Päätin kerätä tutkielmani aineiston teemahaastatteluilla, sillä halusin saada yksityiskoh- taista tietoa bändiohjaajien kokemuksista, mutta samalla varmistaa että teoreettisen vii- tekehyyksen määrittelemät keskustelunaiheet tarkoittaisivat kaikille haastateltaville sa- moja asioita. Teemahaastattelun tarjoamien vapaiden kysymys- ja sanajärjestyksien

ansioista oli mahdollista esitellä aiheet: esimerkiksi informaaleista oppimistilanteista kysyessäni pyysin haastateltavia bändiohjaajia ensin kuvailemaan, mitä termi heille merkitsee. He olivat lähtökohtaisesti melko hyvin tietoisia termistä, ja lisäksi viittasin lyhyesti tutkijoiden, esimerkiksi Greenin (2002, 2008) määritelmiin. Pyysin haastateltavia myös kuvailemaan ohjaustilanteita vapaasti, sillä koin, että ainoastaan käsitteiden kautta käyty keskustelu saattaisi sisältää ohjailtuja vastauksia.

Laadullista aineistoa on mahdollista kerätä loputtomasti, joten tutkijan on tehtävä päätöksen rajaamisesta (Eskola & Suoranta 1998, 65). Päätin haastatella tutkielmaani

1. pääasialliseksi ammatikseen oppilaitoksessa ohjaavia,
2. musiikillisesti harrastuneiden nuorten kanssa työskenteleviä,
3. vähintään alan viiden vuoden työkokemuksen omaavia

ohjaajia. Haastateltavat työskentelevät pääkaupunkiseudulla bändiohjaajina joko taiteen perusopetuksen piiriin kuuluvassa musiikkiopistossa, musiikin erityistehtävän saaneessa lukiossa tai toisen asteen ammatillisessa musiikkioppilaitoksessa.

Rajaukseni perustuu pyrkimykseen saada tietoa erityisesti opetustilanteesta mahdollisimman pienellä määrällä häiriötekijöitä. Oppilaitoksissa tilojen varustelut ovat sillä tasolla, että ne mahdollistavat yhteissoiton toteuttamisen ilman ylimääräisiä häiriötä kuten soittimien tai äänentoiston puutteellisuutta. Musiikillisesti harrastuneet nuoret omaavat ainakin alkeelliset soittamisen tai laulamisen perusteiden taidot, jolloin tutkimuksen kohteeksi voidaan ottaa erityisesti yhteissoitto; ryhmäopetus sisältää toki myös tilanteita, joissa oppijoita ohjataan hetkellisesti yksin. Kolmannen kriteerin työkokemuksesta perustelen sillä, että haastateltavat ohjaavat osaisivat kertoa ohjauksesta monimuotoisesti, eri oppilaitoksista, usean vuoden ajalta sekä erilaisten oppijoiden kanssa työskentelystä. Lyhyen kokemuksen omaava ohjaaja olisi saattanut yleistää vain erityisen oppimistilanteen kokemuksia ilman perspektiiviä. Tutkielmaani valikoitui vain pääkaupunkiseudulla toimivia ohjaajia, sillä opinnäytetyötä tehdessäni minulla ei ollut aikaa tai resursseja järjestää haastatteluja muiden paikkakuntien toimijoiden kanssa.

Otin yhteyttä kolmeen haastateltavaan sosiaalisen median viestintäpalvelimessä, kaksi heistä tiesin entuudestaan, ja yhtä heistä suositteli musiikkialalla toimiva tuttavani. Kerroin ohjaajille tekeväni opinnäytetyötä bändiohjaajan rooleista sekä informaaleista oppimistilanteista, ja kaikki kolme vastasivat haastattelupyyntöön heti myöntävästi. Haastattelupaikat sekä -ajankohdat sovittiin yhdessä, haastateltavien ehdoilla. Tapaamiset järjestettiin marras–joulukuussa 2019, kaksi julkisissa kahviloissa ja yksi oppilaitoksen

kahvilassa Helsingissä. Haastattelut kestivät 55, 65 ja 44 minuuttia. Teemahaastattelu on luonnollista tallentaa, näin kommunikaatio osapuolten välillä pysyy välittömänä ja ylimääräisiä keskeytyksiä ei pääse syntymään (Hirsjärvi & Hurme 2001, 92). Hirsjärvi ja Hurme (2001) toteavat tallentamisesta: ”on turha tehdä suostumisasiasta haastateltavalle merkittävää valintatapahtumaa”. Päätin kuitenkin informoida haastateltavia tallentamisesta ennen haastattelua kuten Eskola ja Suoranta (1998) suosittelevat. Näin vastaajat tiesivät, mihin ryhtyivät hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012; 2019).

3.4 Analyysi

Tallensin haastattelut kahdella mobiililaitteella, minkä jälkeen siirsin äänitiedostot tietokoneelleni. Muutaman päivän sisällä haastattelun pitämisestä litteroin eli puhtaaksikirjoitin tekstiksi tietokoneella kunkin haastattelun, hyödyntäen äänitiedoston hidastusohjelmaa tietokoneella. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 47 sivua. Litteroin aineiston tarkasti, mutta en kokenut tarpeelliseksi merkitä tekstitiedostoon esimerkiksi tilkesanoja, taukoja, huokauksia tai äänenpainoja. Tarkkaa ja erityisen yksityiskohtaista litterointia käytetään keskusteluanalyysin tutkimuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 140). Olin kiinnostunut saamaan tietoa bändiohjaustilanteista, joten en kokenut tarpeelliseksi antaa painoarvoa kielentutkinnalle. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2001, 224) mukaan analyysin alustavat valinnat tapahtuvat tutkijan käydessä läpi aineistoa. Myös oman tutkielmani kohdalla alustava teemoittelu alkoi jo litterointivaiheessa. Kokosin auki kirjoitetuista haastatteluista esiin nousseita ilmiöitä, ajatuksia ja syy-seuraussuhteita, jotta saisin järjestettyä tutkielmani kannalta oleelliset asiat esille analyysin seuraavaan vaiheeseen.

Teemoittelussa aineisto pilkotaan ja jaotellaan ryhmiin aihepiirien perusteella, merkityssuhteet pyritään selvittämään vastaamalla miksi-muotoisiin kysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2008, 104–106). Hirsjärvi ja Hurme (2001, 173) kuvaavat teemoittelulla analyysissä nousseiden yhteisten piirteiden tarkastelua; piirteet voivat pohjautua teemahaastattelun teemoihin, mutta myös uusia ja odottamattomia teemoja ilmestyy usein. Teemoittelua suositellaan käytettävän esimerkiksi ratkaistaessa käytännön ongelmia (Eskola & Suoranta 1998, 179). Kokosin bändiohjaajien haastatteluissa antamistaan lausunnoista kokonaisuuksia, teemoja, joita analysoimalla muodostin näkemyksiä ohjaustilanteissa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta liittyen ohjaajan rooliin ja informaaleihin oppimistilan-

teisiin. Käsittelin ja tulkitsin aineistoa ainutlaatuisena tekemättä yleistyksiä, kuten kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164).

Käytin tutkielmassani teoriaohjaavaa analyysia. Olen tehnyt kandidaatin tutkielmani Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmään kirjalliskatsauksena opettajan rooleista ja työskennellyt bändiohjaajana lukiossa. Näin oli luontevaa jatkaa aiheen käsittelyä, ottaen mukaan käytännön esimerkkejä haastattelujen muodossa ja rajaten tutkielma koskemaan bändiohjausta. Teoriaohjaava analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan, vaan sitä pidetään apuna aineistoa tulkittaessa. Tutkija tekee päätöksen, missä kohtaa teoria otetaan avuksi päättelyyn, mutta teoriaa ei kuitenkaan testata aineiston pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2008, 109–113.) Tämä oli luonteva näkökulma aineiston analyysiin, sillä olin lukenut aihetta koskevaa kirjallisuutta ja toiminut itse bändiohjaajana oppilaitoksessa ennen aineiston keräämistä. Näin omat aikaisemmat kokemukseni ja havaintoni väistämättä vaikuttivat analyysiin, enkä siksi olisi voinut valita puhtaasti aineistolähtöistä analyysia (Tuomi & Sarajärvi 2008, 108–109).

3.5 Tutkimusetiikka

Rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus kuuluvat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön. Otin huomioon myös eettisesti kestävätkä aineistonkeruumenetelmät ja muiden tutkijoiden aikaisemmat työt. Tutkielmallani ei ollut rahoitusta, joten siitä ei ole raporttia. Keräsin aineiston ihmisiltä, joten olin velvoitettu arvioimaan tutkielmani ihmisiä kuvaavan aineiston eettisiä kysymyksiä. Informoin haastateltavia tutkimuksen luonteesta, tarkoituksista sekä toteuttamistavasta ja annoin heille allekirjoitettavaksi Taideyliopiston ”Tietosuojailmoitus ja suostumus tutkimukseen osallistumisesta” -lomakkeen. Lomake informoi haastateltavia siitä, mihin he suostuvat ja kuvailee asianmukaiset periaatteet, joiden mukaan haastatteluissa saatuja tietoja kohdellaan. Haastateltavia informoidaan myös heidän oikeuksistaan:

- osallistuminen on vapaaehtoista
- osallistumisen voi keskeyttää milloin tahansa
- tutkimukseen osallistumisen suostumuksen voi peruuttaa milloin tahansa
- haastateltavalla on oikeus saada tietoa tutkimuksen sisällöstä, toteutuksesta ja henkilötietojen käsittelystä

(Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8–9)

Anonymisoin haastateltavien sekä oppilaitosten nimet litteroinnin tehtyäni. Kerron kuitenkin tekstissä haastateltavien iät, taustaa sekä asuinkunnat, sillä nämä ovat olennaisia tietoja vastausten läpinäkyvälle tulkinnalle, mutta niiden perusteella ei voida suoraan tunnistaa toimijoita. Henkilöiden nimet voidaan anonymisoida poistamalla ne, tai muuttamalla ne peitenimiksi eli pseudonyymeiksi. Pseudonyymien käyttäminen on aineiston sisäisen koherenssin säilyttämisen kannalta parempi vaihtoehto, sillä näin epämääräiset esimerkiksi kirjainmerkillä korvatut nimet eivät mene tekstiä luettaessa sekaisin. (Kuula 2011, 214–216.) Oppilaitoksiin viittasin niiden asemalla, esimerkiksi ”musiikin erityis-tehtävän saanut lukio”.

Haastateltavien allekirjoittamassa ”Tietosuojailmoitus ja suostumustutkimukseen osallistumisesta” -lomakkeessa on myös kerrottu, kuinka henkilötietoja käsitellään. Henkilötietojen käsittelylle on oltava laillinen käsittelyperuste ja niitä hallinnoivien tahojen roolit on määriteltävä. Haastateltavia on informoitava totuudenmukaisesti tietojen käsittelystä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 12.)

Säilytin henkilötietoja sisältävää aineistoa suojatulla tietokoneella, jota käsittelin huolellisesti. Poistin aineistosta myös elementit, joiden avulla vastaukset voitaisiin suoraan yhdistää henkilöihin heti kun niitä ei enää tarvittu tutkimukseen. Lähetin tutkielmaani päätyneet lainaukset haastateltaville tarkastettaviksi maaliskuussa 2020. Haastateltavilla oli viikko aikaa kommentoida omia lainauksiaan, ja pyyntöjä niiden muuttamiseksi ei tullut. Näin varmistin, että tulkinnallisia väärinkäsityksiä ei syntynyt haastattelutilanteessa.

4 Tulokset

Tässä luvussa esittelen ensin haastateltavat, minkä jälkeen tarkastelen tutkimukseni tuloksia. Tulosten analyysi on toteutettu haastatteluissa esiin nousseiden teemojen pohjalta, joihin alaluvut perustuvat. Haastateltavien bändiohjaajien kuvaukset ovat luonnollisesti yksilöllisiä, mutta sisältävät myös keskenään samankaltaisia ajatuksia ohjauksesta. Haastateltavat toivat esille eri osa-alueita vastauksissaan, mikä ilmenee jo haastateltavien esittelyssä. Vastaukset omasta taustasta painottavat eri tavoin esimerkiksi koulutuksen, soittokavereiden, sosiaalisten verkostojen ja perheen merkitystä. Nämä erot tukevat kuvaa haastateltavien yksilöllisestä identiteetistä ja musiikillisesta kasvusta.

Anonymisoin haastateltavat käyttämällä pseudonyymejä eli peitenimiä (Kuula 2011, 214–215). Informoin bändiohjaajia peitenimistä haastatteluiden yhteydessä, pyrkimyksenäni saada rehellisiä vastauksia. Teemojen sisällöt bändiohjaajien käsityksistä ohjaajan rooleista ja informaaleista oppimistilanteista vastaavat tutkimuskysymyksiini. Haastatteluissa kuvailtavat ohjaajan roolit vaihtelevat auktoriteetista tuottajan kautta mahdollistajaan. Informaaleja oppimistilanteita esiintyy bändiohjauksen kontekstissa, mutta niiden toteutumiseen ja muotoon vaikuttavat oppijoiden ja ohjaajien välinen vuorovaikutus.

4.1 Haastateltavat

Janne

Ensimmäinen haastateltava, Janne, on pääkaupunkiseudulla asuva noin 40-vuotias ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut muusikko ja musiikkipedagogi. Hän on opettanut ammattikorkeakoulusta valmistumisensa jälkeen 2000-luvun alusta lähtien, ja opetustehtävien määrä on kasvanut vuosien aikana. Töihin on sisältynyt kitaran instrumenttiopetusta, bändiohjausta, instrumenttiopetuksen didaktiikkaa sekä *workshopien* pitämistä rajatuista aihealueista kuten rytmikasta. Opetettaviin on kuulunut eri ikäisiä oppijoita alakouluikäisistä aikuisiin taiteen perusopetuksen, kymppiluokkaopetuksen, kesäleirien, ammatillisen opetuksen sekä ammattikorkeakoulujen piiristä.

Tällä hetkellä Janne työskentelee toimenhaltijana musiikkioppilaitoksessa, mikä sisältää opetusta sekä ammatillisella että perusopetuksen puolella. Suurin osa viikkotunneista on ammattiopintojen ohjausta. Musiikkioppilaitoksen toimenhaltijan tehtävien lisäksi hän pitää workshopeja ja opettaa didaktiikkaa ammattikorkeakoulussa. Opetustehtävien rinnalla Janne tekee tutkimusta musiikkitieteen tohtorikoulutettavana ja keikkailee säännöllisesti. Työtehtävät oppilaitoksissa kiinnostivat säännöllisen luonteensa vuoksi, joten Janne hakeutui opetusalan tehtäviin. Hän pitää kuitenkin edelleen tärkeänä freelance-muusikkona toimimista, joka ylläpitää soittajuuteen ankkuroituvaa identiteettiä.

Matias

Matias on noin 40-vuotias pääkaupunkiseutulainen musiikin maisteri, joka toimii musiikkialan opetustehtävissä sekä muusikkona. Hänen vanhempansa eivät olleet musiikkialalla, mutta kulttuuria harrastettiin kotona. Perheen tuttavapiirissä oli kansainvälisiä kontakteja musiikkiin perehtyneisiin ihmisiin, joiden kautta Matias sai vaikutteita oman nuoruutensa populaarimusiikin lisäksi muiden kulttuurien musiikista. Myös viisi vuotta vanhemman isoveljen musiikkiharrastuksella oli suuri vaikutus Matiaksen innostumiseen. Kotiin korjattavaksi tuotu sähköbasso valikoitui instrumentiksi, vaikka Matias oli aikaisemmin käynyt piano- ja kitaratunneilla. Koulussa muodostettiin bändejä, ja oma-aloitteisen yhteissoiton lisäksi hän hakeutui musiikkilukioon ja musiikkiopistoon. Opinnot jatkuivat musiikin ammattiopinnoissa ja tämän jälkeen edelleen ammattikorkeakoulussa.

Ammattikorkeakoulututkinnon jälkeen Matias on tehnyt töitä instrumentti- ja bändiohjaajana, aluksi freelancerina ja myöhemmin tuntiopettajana. Opetustöiden rinnalla hän on täydentänyt koulutustansa valmistumalla Taideyliopiston Sibelius-Akatemialta musiikin maisteriksi. Tällä hetkellä Matias ohjaa yhtyeitä ja pitää sähköbassotunteja pääkaupunkiseudulla taiteen perusopetuksen piiriin kuuluvissa oppilaitoksissa, musiikkilukiossa sekä Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa.

Tapio

Tapio on pääkaupunkiseutulainen vähän yli 30-vuotias musiikin maisteri, joka toimii soitonopettajana musiikkiopistossa, musiikinopettajana musiikkilukiassa, säveltäjänä, sovittajana ja freelance-muusikkona. Hän on Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa tehdyin maisteritutkinnon lisäksi valmistunut ammattikorkeakoulusta muusikoksi. Tapiolla on opetuskokemusta instrumentti- ja bändiohjauksesta jo opiskelua ajoilta. Tällä hetkellä työtehtävät sisältävät instrumenttiopetusta musiikkiopistossa sekä bändisoiton ja musiikkiteknologian ohjausta musiikkilukiassa. Lisäksi Tapio julkaisee musiikkia ja esiintyy oman yhtyeensä kanssa. Hän on haastateltavista ainoa, jonka ohjattaviin ryhmiin sisältyy populaarimusiikkiin keskittyneiden yhtyeiden lisäksi myös jazz- ja kansanmusiikki-yhtyeitä.

Oma muusikkous

Kaikki haastateltavat toivat vastauksissaan esille oman muusikkoutensa ja sen vaikutuksen ohjaustilanteisiin. Toiminta pedagogina, ohjaajana, freelance-muusikkona, säveltäjänä ja sovittajana ovat laaja-alaisen musiikkialan ammattilaisen erilaisia työtehtäviä. Muusikon luova työskentely ja esiintymistilanteet ovat olennainen osa ammatillista identiteettiä, jota haastateltavat haluavat toiminnallaan ylläpitää.

Janne: Ja koko ajan sitte tietysti freelance-kitarismi, keikkahommaa. Et siitä mä oon pitäny kiinni et se ei niinku jää vaikka opettaa paljon niin ja vaik tekee tutkimusta nii se soittajuus on niinku kaiken pohjal-la.

Monipuoliset työtehtävät vaikuttavat olevan myös alan käytäntö, sillä töitä saattaa olla tarjoilla rajoitetusti eri paikoissa ja eri aikoina. Näin työmuodot saattavat vaihdella ja ne voivat olla kausiluontoisia:

Matias: Ja sitte mul oli just bändikouluasiaa ja basso-oppilaita ja kaikenlaista, kaikenlaista opettamishommaa. Mutta siis myöskin keikkailua ja sävellysproggiksii ja kaikkee tällasta.

Opetustehtävien hyvänä puolena nähdään haastateltavien mukaan etenkin säännöllisyys ja varmuus töistä, sillä esimerkiksi soittokeikat saattavat olla ainoana tulonlähteenä epävarma työ.

Janne: Säännöllisyys alko kiinnostaa enemmän et keikkahommathan niinku tiedetään menee vähän kausiluontosesti (...) mä oon tykänny siitä että on säännöllistä mut mä oon aina tykänny opettamisesta myös, et sit tarjottiin enemmän tunteja ja sit mä otin ne vastaan.

Musiikinopettajien muut musiikkialan työtehtävät saattavat vaikuttaa opetuksen tyyliin ja valintoihin, mutta esimerkiksi Georgii-Hemmingin (2011, 206) tutkimus ruotsalaisten musiikinopettajien identiteetistä esittää, että heidän omat musiikilliset kokemuksensa eivät ole pääasiallinen vaikuttaja opetuksen suunnittelussa, sillä oppijälähtöisyys otetaan huomioon ohjaajan omia kiinnostuksen kohteita tärkeämpänä. Georgii-Hemmingin (2011, 207) tulosten mukaan musiikinopettajan identiteetti rakentuu sekoituksesta henkilökohtaisia kokemuksia, ammatillisesta toiminnasta arjessa sekä alan toimijoiden ajankohtaisesta ajatustenvaihdosta.

4.2 Bändiohjaajan roolit

Tutkielmani yhtenä tavoitteena on eritellä ja analysoida bändiohjaajien käsityksiä informaaleista oppimistilanteista, joiden mahdolliseen toteutumiseen vaikuttavat olennaisesti ohjaajan toiminta sekä rooli. Ohjaaja on tilanteessa yleensä oppilaitos-instituution edustaja, mikä määrittää hänen asemansa jo lähtökohtaisesti muodolliseksi eli formaaliksi. Ohjaajan ohjaustyyli ja vuorovaikutus oppijoiden kanssa voivat kuitenkin tuoda oppimisympäristöön informaaleja piirteitä. Esittelen tässä luvussa haastatteluissa esille nousseita luonnehdintoja ja konkreettisia kuvauksia ohjaajan roolista sekä oppijoiden ja ohjaajan välistä vuorovaikutusta.

4.2.1 Ohjaajan ja ryhmän vuorovaikutus

Oppimistilanteiden luonteeseen vaikuttavat ohjaajien vastausten perustella ennen kaikkea oppijat, joita tilanteessa ohjataan. Kokoonpanot oppilaitosten kursseille muodostuvat usein ilmoittautumisen mukaan, joten instrumentaatio ja yhtyeen koko saattavat vaihdella paljon. Vaihtuvien ja yllättävienkin tilanteiden asettamiin haasteisiin vastaminen on yksi ohjaajan tärkeistä taidoista. Aloittelevien ryhmien kanssa toimiessaan ohjaajat korostivat innostamisen merkitystä oppijoille merkityksellisen musiikin avulla.

Janne: Tällanen bändi jossa oli sillai että luokka, varmaan kymmenisen tyyppiä ja osa on soittanu mut ei kaikki ja kaikille piti keksiä tekemistä ja sitte oli pari hevikitaria ja rumpali jotka haluu soittaa heviä (...) ja sitte on puolet luokasta jotka ei oo soittanu mitää ja yks jo-

ka on just löytänyt saksofonin että vitsi tästä mä voisin tykätä. Niin sitte vedettiin Troopperista sellane versio että ne jotka ei ollu soittanu mitään, paino yhdellä koskettimella, tuki bassolinjaa. Että se on hyvä että se tulee strongina. (...) Mut sit kokonuuotteina tietysti (...) Kukaan ei suostunu laulamaan nii sitte yks tyyppi et okei et tästähän vois tehdä tällasen poikkitaiteellisen jutun et räppäät sen. No sit kun se ei rytmissä oikein onnistunu nii siit tuli niin poikkitaiteellinen et vaan lausuttiin tää teksti, siitä tuli vähän sellanen runo-meininki ja sitte foni soitti ne kohdat mitkä laulussa on melodisempia.

Ohjaajan ja oppijaryhmän välinen toiminta voi toisaalta haastateltavien mukaan olla pidemmälle edistyneiden oppijoiden kanssa hyvin erilaista. Heitä ei tarvitse erikseen innostaa, ohjaaja on paikalla ammattilaisena ja hänen apunsa ja näkemyksensä on käytettävissä. Bändiohjaaja saattaa havainnoida tilannetta, esittää kommentteja ja kannustaa ryhmää refleктоimaan omaa toimintaansa. Soittotilanne saattaa myös edetä ryhmän keskuudessa itsestään, ilman että siihen tarvitsisi puuttumisen takia puuttua.

Matias: Mut se että millon tunnistaa ne asiat mitkä kannattaa jättää rauhaan. Jos joku juttu toimii, tosi hyvin, sä meet johonki, tää on oikeestaan, tähän menee tosi kivasti. Tavallaan siin on sellane keinotekonen paine et okei mut on kutsuttu tähän sanoo että nyt miten sitä tehdään paremmin. Mut pitäis myös olla se nöyryys siihen että okei, nyt tää toimii, mun ei tarvii nyt puuttua tähän koska tää toimii hienosti.

Yksilöistä koostuvat ryhmät ovat myös taitotasoltaan usein heterogeenisiä – samassa kokoonpanossa saattavat olla juuri soittimen aloittanut oppija sekä lähes ammattitasolla toimiva soittaja. Tapion mukaan tällöin valmistava työ ennen ohjausta on tärkeässä osassa ohjaajan toimintaa. Etukäteen valmistellut sovitukset mahdollistavat eri tasoisten soittajien huomioon ottamisen. Näin aloittelevat ja edistyneemmät oppijat voivat soittaa samaa kappaletta ja ohjaajan on helpompi jakaa huomiotaan moneen suuntaan, kun eri tasoisia tehtäviä ei tarvitse keksiä lennosta.

Tapio: Et on se vaikeeta kun on semmosia tyyppejä vaikka, ei oo koskaan soittanu jazzia ja sit on yks semmonen joka ois ihan siel semmosella Coltrane-osastolla, pitäis soittaa helvetin vaikeeta musaa. (...) Et tulis kaikille semmosta matskuu mikä veis niitä soittajina eteenpäin, jokaiselle pitäis olla jonkunlainen henkilökohtanen suunnitelma. (...) Mut jotenki tos jazz-hommassa kun se on kuitenkin, varsinki tommosella isommalla kokoonpanolla se on niin sellasta sovitus-vetosta.

Tapion mainitsemisissa isoissa jazz-kokoonpanoissa saattaa olla jopa yli kymmenen soittajaa, joten sovitussuotin tuominen soittotilanteeseen on usein melkein välttämätöntä tilanteen kasassa pysymisen kannalta. Yksinkertaisia riffejä ja sointukiertoja voidaan opetella tunneilla ulkoa esimerkiksi kuuntelemalla, mutta melodian mukana soitettavat

stemmäänet eri soittimilla sekä rakenteet edellyttävät usein notaatiota apuvälineenä. Tietyn kokoonpanon instrumentaation ja tasoerojen huomioiminen tuottaa myös ”tilaus-työnä” tehtyjä sovituksia, joita ei välttämättä pystykään käyttämään jatkossa seuraavien ohjausryhmien ohjelmistona.

Ohjaajat havainnoivat ryhmän toimintaa ja suunnittelevat sekä toteuttavat ohjaustaan vuorovaikutuksessa siihen ammattilaisen asemassa. Ryhmän luonteesta riippuen saate-taan tarvita luovia sovituksia, kannustusta ja ideointia tai soittotilanteen toimiessa si-vuun jättäytymistä hetkeksi. Päätökset oppituntien sisällöstä ja toiminnasta perustuvat ammattitaitoisen ohjaajan tulkintaan, kuten Folkestad (2008, 500) esittää. Ohjaus on harvoin kokonaan ennalta käsikirjoitettua, osa siitä on improvisoitua. Sawyerin (2011), Folkestadin (2008) ja Karlsenin (2010) kuvausten mukaan koulutuslaitoksen aikataulut, tavoitteet ja tilat määrittävät kuitenkin oppimistilanteen luonnetta. Toisin kuin mestari-kisälli-mallin ohjauksessa, haastattelemani ohjaajat osallistavat oppijoita toiminnan ar-vioinnissa eivätkä ainoastaan tarkasta tuloksia ylempää käsin. Suunnittelu, oppiminen ja lopputulosten tarkastelu tapahtuvat ohjaajan ja oppijoiden muodostaman ryhmän vuoro-vaikutuksessa.

4.2.2 Ohjaaja auktoriteettina

Ohjaaja pyrkii haastateltavien mukaan saamaan musiikin soittamisen sujumaan mahdol-lisimman vaivattomasti ja ilman häiriöitä. Joskus tämä päämäärä edellyttää, että ohjaaja antaa auktoriteetin asemasta selkeitä ohjeistuksia toiminnasta. Tällöin roolia ei voida kutsua kovinkaan informaaliksi. Roolin ottaminen saattaa Matiaksen mukaan olla myös epäluontevaa, mutta sen tarkoituksena on saada ohjaustilanne toimimaan.

Matias: Se vaihtelee aika paljon ryhmän mukaan, ehkä mikä mulle on vähän keinotekonen asia on se että mitä isompi ryhmä tietysti on, niin sen enemmän joutuu miettiä semmosta ryhmäkuria. Ja se on mulle ai-ka epämielias asia, varsinkin jos tekee aikuisten ihmisten kanssa. Must tuntuu että kaikkien pitäis kunnioittaa sitä tilannetta (...) Mä joudun aina hyppäämään niihin saappaisiin, se ei oo mulle mitenkään luontevaa olla ”hei nyt sä olit myöhässä”. Mun mielest se on niinku sillee hei et hoitakaa itte. Mä oon toiminu aina aika itsenäisesti eri bändeissä ja tottunu siihen et jengi pitää itte huolta niistä.

Jos ryhmän yksilöille antaa liikaa vapauksia, vaikutukset saattavat Matiaksen mukaan kertautua, kun kaikilla oppijoilla tulisi olla samat oikeudet. Kuvailtu ”ryhmäkurin” yllä-pitäminen liittyy lähinnä toimijoiden läsnäoloon tunneilla, ajoissa paikalle tulemiseen sekä bänditunnille valmistautumiseen. Matias toivoo, että yhteissoittotilanteen muiden

osallistujien huomioonottaminen kehittyisi esimerkin kautta luontaiseksi tavaksi ajatella. Sääntöjen ja kurin valvominen ei vaikuta aina miellyttävältä ohjaajien vastausten perusteella, mutta joskus sitä on toteutettava ryhmissä, joissa osa oppijoista suhtautuu harjoituksiin suurpiirteisesti.

Janne: Et keskitytään oikeesti laatuun, ollaan kurinalasesti suhtauduttu johonki asiaan, mikä jokaisen rooli on siin biisissä (...) ja se että osataan biisit. Ja mä aina alotan sillä et tääl on oikeesti oikeestaan yksinkertasina sääntöinä vaan kaks et ei soiteta sillon ku puhutaan ja toinen että ku annetaan joku kotitehtävä (...) nii sit se on kans treenattu. (...) Sitte tehdään oikeesti lujaa hommia mut se ei tarkota sitä et se olis kuumottamista. Se on kannustavaa, siel on miellyttävä ilmapiiri ja se ei toisaalta myöskään tarkota sitä et se ois vaan tarkotus olla kivaa. Et eihän treenaaminen oo aina kivaa ja se että pyritään aina parempaan laatuun ja näin niin onhan se tottakai vaativaa. Mut ne ei saa sulkee pois toisiaan.

Ohjaaja ylläpitää Jannen mukaan tunneilla kannustavaa ilmapiiriä, mutta kokee vastuuta oppimistulosten syntymisestä. Vaikka opetuksen toteutus olisi näin muuten oppijälähtöistä, eroaa mainittu auktoriteetin rooli kuitenkin selkeästi Greenin (2008) kuvailemasta asiantuntija-tarkkailijasta, joka antaa tunnin edetä käyttämättä ”katalyytteja” oppimisen edistämiseksi. Oppimisen toteutumista varmistetaan selkeästi auktoriteetti-ohjaajan jakamalla ohjeistuksilla; bänditunnilla soittamiseen suhtaudutaan ahkeralla asenteella ja soittotilanteeseen valmistaudutaan omalla ajalla.

Auktoriteetti-ohjaajan toiminta alleviivaa ympäristön institutionaalista luonnetta, mutta se myös toisaalta mahdollistaa ryhmätilanteessa oppimisen edellytyksiä. Yhteissoiton oppiminen hankaloituu, jos yhtyeen kaikki soittajat eivät ole paikalla. Myös valmistautuminen tunneille edistää musikaalisten taitojen kehitystä, kun bänditunti ei ole ainoa tilanne jossa taitoja harjoitellaan. Ohjaaja kantaa tällaisten seikkojen huomioimisen kautta vastuuta oppimisen toteutumisesta, ja asetetut säännöt estävät näin oppitunteja muodostumasta päämäärättömiksi, kuten Snell ja Söderman (2014, 170) toteavat. Myös Ojalan (2010, 77) mukaan tasavertaisten oppimismahdollisuuksien takaaminen saattaa vaatia toimenpiteitä ohjaajalta. Näin oppimisen omistajuus (Dewey 1916) ei välttämättä ole puhtaasti ryhmän hallussa, mutta ohjaajan demokraattisella toiminnalla voidaan pyrkiä tilanteeseen, jossa kaikki oppijat otetaan huomioon. Bändiohjaajan sulautuessa vertaisoppijaksi (Snell & Söderman 2014, 171–172) voidaan lähestyä tilannetta, jossa ohjaaja on aika-ajoin ”vain” yksi toimijoista, ja omistajuus jakautuu tasavertaisesti kaikkien kesken.

4.2.3 Ohjaaja asiantuntijana ja mahdollistajana

Musiikin asiantuntijana ja toisaalta oppimisen mahdollistajana toimimisen kuvauksia esiintyi kaikkien haastateltavien vastauksissa. Asiantuntijan rooli koskee ohjaajan suhdetta tuntien sisältöön – hänellä on tietoa musiikista ja käytännön osaamista sen soittamisesta yhtyekontekstissa. Työkaluina ovat musiikin elementtien: rytmin, melodian, harmonian, sointiväriin sekä muodon käsitteellinen tuntemus ja kyky analysoida soivaa materiaalia. Käytännön osaaminen ilmenee monipuolisena muusikkona toimimisen ja vuorovaikutustaitojen hallitsemisena. Asiantuntijuus on saavutettu osaksi musiikkialan koulutuksen kautta, mutta myös musiikkialan epämuodollisissa työtehtävissä kuten keikoilla. Swanwick (2008, 20) toteaa, että ohjaajan aktiivinen osallisuus musiikkialalla myös koulun ulkopuolella vaikuttaa oppilaiden kokemukseen opittavien asioiden autenttisuudesta ja niiden merkityksestä ”oikeassa maailmassa”.

Haastateltujen vastauksissa mahdollistaminen liittyy ohjaajan persoonallisten ominaisuuksien oppilaslähtöiseen hyödyntämiseen. Käytännössä esimerkiksi ohjaajan esteettiset ihanteet voivat olla erilaisia kuin oppilaiden, mutta niiden painottamisen sijaan hän pyrkii valjastamaan tietonsa ja taitonsa oppijoiden yksilölliseen, musiikilliseen kasvamiseen.

Janne: Se on mun näkemys siitä että on mahdollistaja siis et jes täällä voidaan soittaa sitä mitä te haluatte, kyllä, mutta se on asiantuntija myös et se kertoo että okei että treenataan tota biisiä vielä tällasella metodilla.

Jannen mukaan ohjaajan toiminta suhteutetaan aina ohjattavan ryhmän mukaan, näin vuorovaikutus ryhmän kanssa tehostaa oppimista. Asiantuntijan omat ihanteet ja ideat saattavat kuitenkin heijastua oppimistilanteeseen, kuten myös Mesiän (2019, 149) haastattelemat ohjaajat toteavat. Pidemmälle ehtineiden oppijoiden kanssa mahdollistajan ja asiantuntijan rooli korostuu, kun ohjaajan ei tarvitse keskittyä musiikin sovittamiseen niin, että sitä on ylipäättään mahdollista soittaa. Tällöin ohjelmisto on oppijoiden taitotasolle sopivaa ja mahdollista toteuttaa, mutta bändiohjaaja avustaa ohjattavia. Hän havainnoi yhteissoittotilannetta ja tekee huomioita, joiden avulla tavoiteltava lopputulos olisi saavutettavissa. Matias antaa konkreettisen esimerkin ohjaajan toimimisesta asiantuntijana:

Matias: Mä oon ottanu tommosen klikkisoiton messiin. (...) Se on hyvä analyysikeino koska useimmiten menee aika kauan ennen ku ne tajuu et tää ei niinku ihan svengaa, tää kiilaa tai tää sleebaa tai filli ei

osu, ykkönen ei fillin jälkeen osu kohilleen. Se et on käyttäny ihan kylmästi klikkiä treeneissä on pistäny ne mieltii ihan uudella tavalla.

Toiminta ei vaikuta edustavan esteettistä musiikkikasvatusta (Reimer 1989; Sparshott 1982; Leonard & House 1959) siinä mielessä, että tavoitteena olisi ainoastaan saavuttaa esteettinen lopputulos. Vaikka ohjaajat antavat ohjeita, päämääränä on kappaleen esittämisen sijaan oppijoiden musiikillisen kasvun tukeminen persoonallisina toimijoina. Matiaksen ja Jannen haastatteluissa mainitsema metronomin kuunteleminen bändisoiton yhteydessä on esimerkki vuorovaikutuksesta, jossa oppijoiden on itse mahdollista havainnoida tilannetta, ja viesti tempon pitämisestä ei tule suoraan ja ainoastaan ohjaajalta. Ohjaaja on tällaisessa kuvauksessa oppilaitosta edustava toimija, joka toteuttaa näkemystään oppijoiden taitojen edistämisestä, joten tilanne ei ole varsinaisesti informaali, vaikka ohjattavien ”oma ääni” otettaisiin huomioon. Ohjaaja vaihtelee rooliinsa tilanteessa dynaamisesti oppijoiden toimijuutta tukien, kuten Huhtinen-Hildén ja Pitt (2018, 49–50) kuvaavat.

Tapio: Tarviis sen motivaation oppilaista et vaikka biisivalinnoista lähtien et nyt tänä kevään halutaan opetella nää biisit ja sit jos ohjais vaik jonku tekemään sovitusta siihen. Et tavallaan kattelis vaan vähän päältä et miten se homma toimii. (...) Et sieltä omasta tekemisestä ja siitä ryhmässä pohdiskelusta ja ryhmässä tekemisestä syntyis nää oivallukset ja oppimisen kokemukset.

Tapio tuo esiin oppijoiden motivaation merkityksen ohjaustilanteen luonteelle. Autenttisten, koulutuslaitoksen ulkopuolella ilmenevien työskentelytapojen hyödyntäminen ohjauksessa lisää merkityksellisyyttä (Ojala & Väkevä 2015; Parti & Karlsen 2010) ja saattaa näin myös motivoida oppijoita työskentelemään sitoutuneesti. Asiantuntijan rooli on perusteltu, kun ryhmä on kiinnostunut yhtyesoitosta, tavoitteenaan kehittää musiikillisia vuorovaikutustaitoja, instrumentinhallintaa sekä musiikin analyttistä kuuntelemista. Ideaalitulanteessa oppijat olisivat soittamassa keskenään joka tapauksessa – ohjaaja on syventämässä, tehostamassa ja seuraamassa oppimiskokemuksia. Tapion mukaan tällaisen oppimisympäristön muodostuminen on luontevaa erityisesti pidemmälle ehtineiden soittajien kanssa, esimerkiksi musiikkipainotteisessa lukiossa.

Matias: Mä oon kyl yrittäny kannustaa että jengi tekee biisejä, et nyt itseasiassa meil on yks sellane junnubändi missä basisti keksi ”hei mul on tällane bassolinja”, sit tehtiin biisi siitä. Siit tulee aika sillee ihan luova ja hauska, mä vähän autoin sit et okei mitkä soinnut siihen sopii (...) vähän sointukulkua, sen päälle rakennettii sit.

Matias painottaa oppijoiden oman musiikin tekemisen ja soittamisen tuomaa motivaatiota ja merkityksentunnetta. Ohjaaja on sävellysprosessissa mukana mahdollistajana ja

hän auttaa oppijaa luovan idean käytännön toteutuksessa. Tässä mielessä mahdollistajan toimijuus yhdistyy myös tuottamisen ja musiikin sovittamisen muodossa annettavaan apuun. Säveltäminen ja luova ilmaisu luetaan myös opetussuunnitelmien (Opetushallitus 2015, 2017a, 2017b) tavoitteiksi, mikä ohjaajan olisi otettava huomioon toiminnassaan. Näin musiikinopetustilasta voi muotoutua Ojalan ja Väkevän (2015) kuvailema kulttuurin tuotannon ympäristö, jossa nuoret kehittävät musiikillista identiteettiään ja ideoitaan.

4.2.4 Ohjaaja sovittajana ja tuottajana

Sovittajana ja tuottajana toimiminen liittyy bändiohjaajien vastausten perusteella olennaisesti ohjaukseen. Ohjaajien työnkuvien erilaisuuden myötä käsitteiden sisällä on myös eroja. Tapio ohjaa isokokoisia jazz-yhtyeitä, ja kirjoitettujen sovitusten tekeminen etukäteen on usein välttämätöntä, ettei ohjaustilanne saa kaoottista luonnetta ilman yhteistä näkemystä esimerkiksi melodian mukana soitettavista *stemmoista* tai kappaleen rakenteesta (ks. opettajan vastuu: Snell & Söderman 2014, 170). Tällainen sovittaminen mielletään usein perinteiseksi sovitustyöksi. Tapio kuitenkin pyrkii tarjoamaan myös oppijoille sovitustehtäviä:

Tapio: Oon yrittäny siit vähän eroon et ois valmis sovitus ku mietin et sitä helposti menee siihen et musa kuulostaa mahdollisimman hyvältä ja sit se ei välttämättä aina oo kuitenkaan ton homman tarkoitus. Jos mieltii lukion OPS:ia, on se tietysti tosi kiva ja kyl sit monet saa paljon irti et on hyvän kuulosta musaa ja tehään sen eteen töitä mut sit et ois vaik enemmän sitä itse keksimistä ja itse säveltämistä ja omien stemmojen keksimistä ja sitä kautta tulevia oivalluksia.

Janne tuo esille itse soittotilanteessa tapahtuvan sovittamisen ja tuottamisen ohjaajan tärkeänä taitona. Näin pystytään soittamaan erilaisia kappaleita oppijoiden vaihtelevat taitotasot huomioiden.

Janne: Sillä tavoin ne kaikki tuntee että niitten tehtävä sen biisin kannalta ja bändin soinnin kannalta on tärkeä ja että se ei oo niitten ulottumattomissa sillä ne kokee onnistuvansa siinä. Jep. Et jotain tollasta se vaatii ohjaajalta kyllä. Kun on tasoeroja, instant-arraus, se on ihan sairaan tärkeä, se on tosi tosi tärkeä taito mitä enemmän mennään bäsiciin.

Sovittamisella tuetaan onnistumisen kokemuksia ja kyseenalaistetaan ”liian vaikean” käsitettä. Toisaalta turhautumisen estämiseksi voidaan edistyneemmille soittajille kehittää kappaleen alkuperäisestä toteutuksesta poikkeavia soitto-osuuksia. Myös muuttuvan

musiikkikulttuurin instrumentaatio (ks. Partti & Karlsen 2010, 378; Ojala & Väkevä 2015; Väkevä 2010) suhteessa ohjaustilojen varustukseen aiheuttaa tarvetta uusille sovituksille. Modernin populaarimusiikin tuotannossa käytettävät tietokoneohjelmat eivät välttämättä ole helposti mallinnettavissa oppilaitoskontekstissa Matiaksen mukaan. Perinteisten yhtyesoitinien kuten rumpujen, sähköbasson, sähkökitaran, akustisen kitaran ja kosketinsoittimien sekä äänentoiston lisäksi ohjaaja saattaa kuitenkin hyödyntää myös *software-instrumentteja* ja äänitysohjelmiä.

Matias: Bändiopetuksessa on nyt sellanen uus tässä ehkä viimesen 10 vuoden aikana semmonen haaste on se että ku se tekeminen on artisteilla siirtynyt aika paljon sieltä autotallista jonnekki läppäriin ääreen nii et miten sitä sit tavallaan mallinnetaan livetilanteessa.

Tuottajana toimiminen *cover-kappaleita* soitettaessa liittyy soivan lopputuloksen, ”the mixin” (Väkevä 2010), ideointiin ja toteuttamiseen oppijoiden kanssa, alkuperäisen ja ohjaustilanteen kokoonpanon eron hyväksyen. Väkevän (2010) mukaan valmiin ”mixin” merkitys ei modernissa populaarikulttuurissa ole enää yhtä merkittävä kuin fyysisten äänitteiden aikana. Teknologian avulla musiikillisia ainesosia pirstaloidaan ja kootaan jatkuvasti, mikä hämärtää valmiin käsitettä.

Kaikki haastattelemani bändiohjaajat käyttävät ohjauksessaan musiikin opettelua kuuntelemalla eli plokkaamista äänitteeltä sekä notaatiota. Ohjaajat työskentelevät musiikillisesti harrastuneiden nuorien kanssa taiteen perusopetuksen ja koulujen musiikkiluokkalaisten kanssa, mistä johtuen tunneilla on mahdollista oppia taitoja eri tavoin. Harrastuneilla nuorilla on säännöllisten oppituntien myötä enemmän aikaa musiikille, ja he ovat usein hakeutuneet harrastuksen pariin itse. Ojalan ja Väkevän (2015) ja Ojalan (2017) kuvailemaa musiikin luovaa tuottamista sisältyy haastattelemini ohjaajien pitämien tunteihin, mutta niillä sovelletaan myös ”vanhanaikaisempia” menetelmiä kuten tyyllilajien oppimista äänitteeltä kopioiden.

Musiikillisesti aktiivisten nuorten keskuudessa erilaisten oppimismenetelmien käyttäminen vaikuttaa haastateltavien vastausten perusteella tukevan monimuotoista oppimista, kun oppimisen ei tarvitse olla pelkästään luovaa tuottamista, vaan voidaan myös opetella teknisemmin taitoja, joita luovassa työssä on myöhemmin mahdollista hyödyntää. Jos aikaa musiikille on vähemmän, voidaan luovan tekemisen painotusta perustella praksiallisesta näkökulmasta, jotta saadaan heti kokemus itse toiminnasta, ei toiminnan opettelemisesta.

Matias kannustaa omien kappaleiden säveltämiseen kaikenikäisiä oppijoita ohjaukseen yleisesti. Hän auttaa oppijoiden tuomien *biisiaihoiden* sovittamisessa ja ”rakentaa” niistä ryhmän kanssa esitysvalmiita teoksia:

Matias: Ryhmässä taputetaan et joku nousee ylös nii se saa kolme taputusta ja istuu nii saa yhden, sit siit tulee joku sellane patterni. Siit tulee joku rytmi ja sitte keksitään okei, otetaan joku skaala ja sit tehhään siihen joku riffi ja sit sen pohjalta tehdään biisi. Niit on tullu vähän vaihtelevan paljon mä oon itte niit sitte editoinu, oon käyttäny aikaa siihen vähän heittäny siihen lisää että no tähän vois sopii tällaset soinnut.

Tapio ohjaa oman musiikin yhtyettä, jonka kappale-ideoita hän ”tuottaa” kuuntelemalla, kommentoimalla, vastaamalla kysymyksiin ja antamalla ideoita:

Tapio: Et se on enemmänki ollu sitä et mä on vaan antanu sit sovituskvinkkejä ja vähän sillee et pitäskö tähän tulla viel joku C-osa ja jotain tommosia bändisovituksellisia juttuja, näkemyksiä ehkä enemmän.

Varsinkin Matiaksen ja Tapion vastauksista on tulkittavissa, että he haluavat antaa vastuuta paljon oppijoille ja esittää omia tuottajan tai sovittajan roolista annettuja kommentteja hyvin sensitiiviseen sävyyn. Myös Janne pitää tärkeänä, että musiikintekemisen lähtökohdat tulisivat oppijoilta. He päättävät mitä musiikkia soitetaan, mitä halutaan oppia, ja mitä lopputulokselta odotetaan.

Janne: Mun rooli on siinä että kertokaa te opiskelijat mitä te halutte soittaa niin mä yritän parhaani mukaan et mikä laittaa sen musan toimimaan. Jep. (...) Tulee timelliset ja fraseeraukselliset kysymykset esimerkiks.

Jannen ohjauksessa oppijälähtöisyys painottuu erityisesti omien musiikkimieltymysten toteuttamiseen ja sitä kautta musiikillisten vahvuuksien kehittämiseen. Niiden kehittämiseen hänellä on selkeitä näkemyksiä:

Janne: Kun treenataan niin mul on ihan selkeet menetelmät siihen että miten me saadaan vaikka bändin keskinäistä timea yhtenäistettyä ja sit me mennään tätä biisiä nyt sillai et tulee selkeet lääkkeet siihen asiaan ja selkeet treenit ja nyt mennään tän mankelin kautta. Nyt laitetaan klikki PA:seen iskuille kaks ja neljä, käydään kaikkien stemmat läpi tai soitetaan yhdessä sillai et klikki on pelkäl nelosella, et kaikki saa yhden yhtenäisen käsityksen siitä että mikä se pulssi on ja miten sen ympärillä ollaan ikään ku esimerkiks.

Kaikki haastatteleman ohjaajat kertovat toimivansa sovittajan ja tuottajan rooleissa, mutta kuvauksista löytyi käytännöllisiä ja mahdollisesti ideologisiakin painotuseroja. Tähän vaikuttaa, tavoitellaanko mahdollisimman toimivaa soivaa lopputulosta vai luo-

vaa musiikintekoprosessia (ks. Väkevä 2010). Molempien lähtökohtien kautta on mahdollista oppia musiikillisia taitoja, ja painotukset saattavat liittyä koulutuslaitosten väliin eroihin. Matias ja Tapio ohjaavat harrastuneita nuoria taiteen perusopetuksessa ja lukion musiikkiluokilla, lisäksi Matias ohjaa maisteriopiskelijoita. Heidän vastauksensa keskittyivät erityisesti oppijoiden luovan toimijuuden rakentamiseen. Janne toimii myös taiteen perusopetuksen piirissä, mutta suurin osa hänen ohjauksestaan tapahtuu ammattitutkintoon tähtäävällä toisella asteella sekä ammattikorkeakoulussa. Näin pragmaattinen, kuitenkin oppijoiden ääntä kuunteleva, toimintatapa vastaa mahdollisesti selkeämmin työelämän vaatimuksiin ammatillisesta toiminnasta ja musiikkialan työtehtävissä pärjäämisestä.

4.2.5 Ohjaaja tilanteen havainnoijana

Bändiohjaaja toimii pitämillään tunneilla haastateltavien vastausten mukaan osittain myös kasvattajan roolissa, mihin liittyy myös musiikin ulkopuolisten asioiden huomiointia, kuten oppijoiden toimintaa ja kasvua sosiaalisissa tilanteissa. Bändiohjausta opetetaan ryhmille, ja ryhmät saattavat koostua yksilöistä, joista osa tuntee toisensa ja osa on toisillensa tuntemattomia. Yhteissoitossa muiden toimijoiden havainnointi ja huomioonottaminen ovat tärkeitä kokonaisuuden kannalta. Ohjaaja voi vaikuttaa ryhmäytymiseen ja oppijoiden väliseen dynamiikkaan toiminnallaan, ja hänen vastuullaan voidaan pitää demokratian toteutumista tunnilla. Ojalan (2010, 77) mukaan ohjaajan tulee varmistaa, että kaikilla osallistujilla on samanlaiset mahdollisuudet oppia. Oppiminen on harvoin Greenin (2008) määritelmän mukaisesti informaalia, sillä vaikka oppijoita voidaan jakaa taitotason ja kiinnostuksen kohteiden mukaan samoille kursseille, he eivät tällöin itse valitse ”soittokavereitaan”. Janne antaa esimerkin ohjaajan puuttumisesta vuorovaikutukseen:

Janne: Siin pitää vaan mun mielestä vaan ehkä tiedostaa just toi riski (...) et niinkin vois käydä, että siinä bändiohjaajalta kysytään vähän sellasia tuntosarvia että jos joku sanoo jotenki kulmikkaasti ikävästi jonku toisen passiivisuudesta niin siihen ehkä puuttuu et hei hei kyl tää on nyt täs ihan okei et katotaan nyt tää ihan rauhassa tai.

Hän kuitenkin toteaa, että havaitsee toisten tekemistä lannistavaa kommentointia ryhmän sisällä harvoin. Soittajien toisilleen antama palaute toimii usein, ja sen muodossa oppijat voivat myös kannustaa toisiaan tai esittää asiallista kritiikkiä.

Janne: Itse asiassa se on hemmetin hyvä jos kaveri sanoo et tsekkaa toi hei oikeesti paremmin. Et se ei oo aina se opettaja. Sillon se alkaa

vastata sitä informaalia bändityöskentelyä (...) Se on hyvä tilanne. (...) Ne jotka ei välttämättä olis niinku kauheen messissä aluks nii sitte tulee imastua mukaan, muitten innokkuus myös potkii muita. (...) Kesäleirillä ja perusopetuksessa tapahtuu tota.

Ohjaaja siis havainnoi ryhmätyöskentelyä ja puuttuu siihen tarvittaessa, mutta oppijoiden keskinäiset ohjaus–oppimis -suhteet ovat monesti positiivisia ilmiöitä. Janne kuitenkin toteaa, että palautteen antaminen on yksi ohjaajan tärkeä tehtävä, ja sitä tulisi antaa sopivassa suhteessa: oppijoiden etenemistä tukien kriittisesti ja onnistumisten kokemuksia korostaen turvallisessa ilmapiirissä.

Janne: (...) mulla sellasena ajatuksena opettamisesta mihin mä pyrin koko ajan on se että se ois samaan aikaan kannustavaa ja kriittistä. Se et jos se on vaan kannustavaa, et jos on koko ajan vaan et hyvä meininki ja jesjes ja tällee nii se on kauheen mukavaa ja näin mut ne ei välttämättä opi siinä niin paljon uutta tai mee niin paljoo eteenpäin. Sit jos on vaan kriittistä et ei toimi vielä (...) voihan se olla ihan tehokasta mut se ei välttämättä oo kivaa et se sit ahdistaa. Must se pedagoginen taito mihin mä pyrin et jos nää molemmat toteutuu samaan aikaan

Tapio puolestaan pohtii, kuinka paljon hänen tulisi puuttua ryhmän sisäiseen tehtäväjakoon ja dynamiikkaan. Kaikkien pitäisi osallistua, mutta kaikkien työskentelytavat eivät ole samanlaisia, osa oman musiikin kurssin oppijoista haluaa tuoda tunneille omia sävellyksiään, mutta osaa kiinnostaa olla mukana esimerkiksi sovittamassa.

Tapio: On siel selkeesti et jossain bändeis on, nää kaks tyyppiä tekee biisit ja muut on niinku arraamassa mukana. Et pitäskö mun sitte pakkottaa et kaikkien biisi tulee treenatuks yhden puolen vuoden aikana. Mut siihen tuli myös mukaan semmosia jotka ei välttämättä ees halua niinkään säveltää vaan halua vaan olla mukana, soittamassa omaa musaa.

Ohjaaja pohtii näin, miten demokratia toteutuu parhaiten. Ratkaisuna ei välttämättä ole sama toimeksianto kaikille oppijoille, vaan jokaisen omien vahvuuksien ja kiinnostuksenkohteiden syventäminen. Toisaalta ulospäinsuuntautuneiden, vahvoja näkemyksiä omaavien oppijoiden opiskelu ei saisi olla hiljaisempien työskentelijöiden huomioimisesta pois. Introverteilla oppijoilla saattaa Matiaksen mukaan olla paljonkin ideoita, mutta niiden esiin saattaminen voi tarvita rohkaisua. Greenin kuvailemassa (2002, 2008) ”garage band” -ympäristössä jokainen osallistuja on itse vastuussa omien ideoidensa toteuttamisesta, sillä ohjaaja ei ole aktiivisena toimijana mukana demokratisoimassa oppimista. Matias pohtii tilanteen hienovaraista hallintaa:

Matias: Mut mis tarvii tuntosarvii kaikista eniten (...) kun on semmosia tyyppejä jotka on tottunu aina ottamaan ohjaket käsiinsä, et meitsi

hoitaa. Niitäkin tarvitaan ja tarvitaan myös niitä jotka ei aina oo sillee siinä, siinä roolissa. Se mikä vaatii tosi paljon ohjaajalta mun mielestä hienovaraisuutta et jos sul on ryhmäs joku joka on ehkä vähän introvertimpi tai vähän semmonen niinku ei niin sillee luontainen johtaja mut jolla on taiteellisesti paljon annettavaa. Miten saa luotsattua et se tyyppi pääsee et se saa sen sanottavansa esiin? Se on mielekäs haaste (...) jos joku selkeesti sillee aina dominoi sitä tilannetta nii voi vaik jakaa ryhmän kahtia, jos halua et joku tyyppi, jol on näkemystä mut ei viel saa tavallaan puheenvuoroa niin et pääsee tekee pienemmässä ryhmässä jonku toisen kanssa nii sit se saattaa purkaa sen tavallaan, tilanteen.

Vaikka oppijat toimivat osittain keskenään bänditunneilla rakentaen oppimisympäristöä, ohjaaja edustaa tilanteessa koulutuslaitosta ja on vastuussa tuntien sisällöstä. Hän anostelee harkintansa mukaan vastuuta oppijoille, mikä antaa heidän ottaa vapauksia sisällöllisesti sekä toiminnallisesti. Ohjaaja havainnoi tilannetta ja toimii siinä vuorovaikutuksessa oppijoiden kanssa, mikä vaikuttaa oppimisympäristön luonteeseen formaalin ja informaalin välillä. Haastattelemiani ohjaajat toivat esille, että kaikkien oppijoiden huomioiminen tilannetta tunnustellen on tärkeä bändiohjaajan taito. Ryhmät saattavat olla heterogeenisiä taitotasojen ja mieltymysten suhteen, sillä esimerkiksi Matiaksen ohjaamiin ”ensembleihin” on mahdollista ilmoittautua millä tahansa instrumentilla:

Matias: Sitten on ollu toinen mis on ollu ihan mitä vaan, joskus on ollu taas jousikvartetti ja joskus on ollu kantele ja ihan sillee random.

Ohjaaja kohtaa työssään jatkuvasti erilaisia tilanteita, joissa hän toteuttaa käsitystään luovuuden ja rakenteen tasapainosta, kuten Sawyer (2011, 1–2) toteaa. Huomioon otettavia asioita ovat esimerkiksi koulutuslaitoksen opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuminen, vuorovaikutustilanteiden dynamiikka, oppijoiden mieltymykset, tasoerot, luovuuden ruokkiminen ja yksilöille tärkeiden taitojen kehittäminen.

4.3 Informaalit oppimistilanteet

Pyrin tutkielmassani selvittämään ohjaajien käsityksiä informaalien oppimistilanteiden luonteesta oppilaitoksissa. Oppilaitokset ovat formaaleja instituutioita, ja informaalien oppimisympäristöjen mallintaminen niiden sisällä on puhututtanut tutkijoita sekä musiikkikasvattajia etenkin 2000-luvulla (mm. Green 2002, 2008; Folkestad 2006; Ojala 2010; Väkevä 2010). Analysoin haastattelemieni ohjaajien käsityksiä informaaleista oppimisympäristöistä ja toimintatavoista. Ennen kysymyksiäni käytännön tilanteista

keskustelimme hetken siitä, mitä haastateltavat ajattelivat informaalioppimistilanteiden mahdollisista luonteista, jotta vastaukset olisivat verrattavissa toisiinsa.

4.3.1 Mitä on informaali oppiminen?

Haastateltavat kertoivat näkemyksiään informaalisesta oppimisesta ohjaustilanteissa. Kaikkien vastauksissa tulivat esille rakenteen ja koulutuslaitosten merkitykset ohjaukselle. Informaaliksi miellettiin omaehtoinen, vapaamuotoinen toiminta ja formaaliksi strukturoitu, instituutioihin liittyvä oppiminen. Ohjaajat tunnistivat, että informaalia oppimista muistuttavaa toimintaa esiintyy myös muodollisen ohjauksen piirissä. Janne oli selvästi perehtynyt aiheeseen toimiessaan tutkijana ja toi esimerkiksi itse esille aiheita tutkineen Lucy Greenin.

Green (2002, 5) ja Folkestad (2006, 141–142) ovat määritelleet informaalia oppimista piirteiden ja kriteerien mukaan. Aiheen käsittely jatkuu edelleen tiedeyhteisössä (mm. Snell & Söderman 2014; Ojala 2017), eikä käsitteellä ole vakiintunutta yksiselitteistä merkitystä. Karlsenin (2010, 41–42) mukaan oppimistilanteen tapahtuessa koulutuslaitoksessa, on se aina luonteeltaan formaali, vaikka informaaleja työskentelytapoja hyödynnettäisiin.

Matias: (...) varmaan formaali on semmoinen että opettaja sanoo et tässä biisissä opetelkaa, opetellaan tää niinku sillee. Ja informaali on semmoinen enemmän orgaaninen (...) mä koen ainaki että, että vaik tekis kaikkensa että joku asia olis mahdollisimman neutraali ja ei olis sillee tavallaan ylhäältäpäin saneltu nii sit kuitenkin ku on se tilanne et on opettaja ja oppilaat, nii sit ne oppilaat koko ajan kuitenkin sillai psykologisesti hakee niitä vihjeitä et mitä täs pitäis tehdä. Et se on hirveen vaikee irrottautuu siitä

Matias tuo esille, että formaalilla ja informaalilla oppimisella on karkea jako, mutta niiden toteutumisen erottelu ohjaustilanteessa ei ole yksiselitteistä. Oppijat saattavat alitajuisesti ottaa vaikutteita ohjaajan reaktioista, vaikka heille annettaisiin vapauksia ja pyritäisiin näin luomaan informaali oppimisympäristö. Tapio tuo vastauksessaan esille formaalissa ympäristössä koulutuslaitoksen rakenteet, ja informaalissa ympäristössä omaehtoisen oppimisen:

Tapio: Formaalista tulee mieleen semmoinen strukturoidumpi oppiminen, mitä yleensä ehkä mielletään oppilaitoksessa tapahtuvana et joku opettaa sulle jotain ja sitte informaali (...) et oppii vähän jotenki sivureittejä tai vähän itsestään.

Tapion kuvaus informaalista, toiminnan lomassa itsestään tapahtuvasta oppimisesta on samankaltainen, kuin Greenin (2002) näkemys populaarimuusikoiden oppimisesta. Oppiminen ei itsessään ole toiminto, jota muusikko toteuttaa vaan sitä tapahtuu musiikin parissa toimimisen myötä ”sivutuotteena”. Janne kuvaa käsitettä juuri bändissä soittamisen kautta:

Janne: Mä käsitän sen sillai että formaali opetus on (...) oppilaitoksessa tapahtuvaa, vois varmaan sanoa että tota noudattaa jotain opetussuunnitelmaa (...) et se on jotenki järjestelmällistä (...) Ja sitte taas informaali on sen vastakohta et ei oo sellasta vaan että oppiminen tapahtuu epämuodollisella tavalla, mikä niinku rytmimusiikissa on se perinteinen et ihmiset oppii soittamaan bändissä, bändisoiton kautta oppii instrumenttitaitoja ja kaverit näyttää toisilleen bändikämpillä jotain biisiä et menee tosta kohasta toi sointu tai et B-osa lähtee et se menee tollaseen (...)

Formaalia oppimista määrittelee järjestelmällisyys; tavoitteet ja niihin pyrkiminen. ”Puhdas informaalius” vastakohtana sisältää vertaisoppimista ja omaehtoista työskentelyä. Yhteissoittotilanteen osallistujat jakavat keskenään tietoa, tavoitteenaan soittaa musiikkia. Musikaalisten taitojen ja tiedon omaksuminen ei tapahdu ohjaajaan avustuksella, vaan oppimisen ideat ja tavoitteet saadaan esimerkiksi esikuvien ja yhteisöjen kautta (Green 2002, Partti & Karlsen 2010, Väkevä 2010). Oppijat myös valitsevat itse, kenet he ottavat esikuvakseen ja mille he perustavat esteettiset ihanteensa. Vapaus tuo monesti mukanaan oppimisen arvioinnin ja tavoitteiden määrittelemisen oppijoille itselleen. Seuraavissa luvuissa kuvailen ohjaajien käsityksiä informaalien oppimistilanteiden esiintymisestä ja toteuttamisesta koulutuslaitosten sisällä.

4.3.2 Ohjaajan roolin yhteys oppimisympäristöihin

Bändiohjaaja vaikuttaa haastateltavien mukaan toiminnallaan tuntien oppimisympäristöön. Westerlundin (2006, 120) mukaan mestari–kisälli-mallissa ohjaaja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi tuntien toiminnan, ja oppijoiden vaikutus oppimisen luonteeseen on vähäistä. Greenin (2008) kuvailemissa informaaleissa oppimisympäristöissä ohjaaja taas astuu sivuun ja tarkkailee oppimista, osallistuen toimintaan ainoastaan sen ollessa välttämätöntä. Tällaisia toimintatapoja ei kuitenkaan ilmennyt haastattelujen vastauksissa ohjaustilanteista. Haastattelemini bändiohjaajien kuvauksissa oppimisympäristöt ovat kokonaisuuksia, jotka sisältävät sekä formaaleja että informaaleja elementtejä, riippuen ohjaajan painotuksesta, ryhmadynamiikasta sekä mahdollisesti opetussuunnitelmasta.

Myös oppijoiden taitotaso sekä käsiteltävä musiikkityyli vaikuttavat oppimistilanteeseen.

Matias: Kyl mä oon tehny sellasii et, vaikka oon jakanu ryhmän (...), oon ehkä antanu jopa tehtävän, et siinä mielessä ei mut on ollu sillee et okei et te voitte keksii nyt tohon vaik ekan säkeistön sanat. Sit ne on menny kirjottaa yhdessä ja välillä käyn ehkä tsekkaamassa mites se menee ja, ehkä tos biisinkirjotuspuolella enemmän just sitä. Tai sitte et treenatkaa tätä osaa keskenänne. Kyl mä oon usein kuitenkin ehkä antanu sen tehtävänannon kuitenkin, mä oon tavallaan jättäny tilanteen

Matias käyttää ohjauksessaan elementtejä, joita voidaan käsittää informaaleiksi. Oppijat saavat esimerkiksi työskennellä ryhmässä ilman ohjaajan läsnäoloa, jolloin vastuu oppimisesta jää hetkeksi heille. Informaali tilanne saattaa kestää kuitenkin vain osan oppitunnista. Matias myös toteaa, että tehtävänannot tulevat kuitenkin häneltä. Vaikka oppiminen on vapaamuotoista, se tapahtuu muodollisissa puitteissa, ohjaajan käskystä. Matiaksen mukaan tehtävänannot, joissa oppijoilla on päätäntävaltaa ja vapauksia, johtavat parhaimmillaan tilanteeseen, jossa oppijat innostuvat käsiteltävästä aiheesta ja alkavat työskennellä sen kanssa omaehtoisesti, riippumattomana oppilaitoksesta. Tapio kertoo luovansa informaaleja oppimisympäristöjä erityisesti omaa musiikkia tekevien yhtyeiden, mutta ei niinkään jazz-bändien ohjauksessa.

Tapio: Varsinki noissa oman musan bändeissä kyl mä tosi paljon vaan annan niiden tehdä ja katon. Et se menee ehkä enemmän sävellyspedagogiikan puolelle mut tossa bändihommassa niin, en mä kyl tossa niinku jazz-ympäristössä. (...) niissä (rock/pop-bändeissä) oon tehny kyl enemmän sillee et ne on saanu ite plokata ja oikeesti ite opetella sitä biisiä et mä oon aika vähän puuttunu mihinkään.

Informaalit oppimistilanteet ovat Tapion mukaan luontevia toteuttaa omaa musiikkia tehdessä, sillä silloin tarkoituksena on tarjota oppijoille mahdollisuus ideoiden kokeiluun. Ohjaaja voi antaa sävellystyöhön neuvoja tai apuja pyydettyä, mutta uuden kokeileminen lähtee oppilaista.

Tapion ohjaamat jazz-yhtyeet sisältävät enemmän ”liikkuvia osia”, sillä kokoonpanot ovat suuria, musiikki on teknisesti haastavaa, harmonia on monimutkaista ja tunneilla opitaan paitsi omaa ilmaisua, myös jazz-musiikin tyylipiirteitä kuten rytmisesti monimuotoista fraseerausta. Kokonaisuus vaatii Tapion mukaan rakennetta, sillä muuten tunnukset saattaisivat muuttua kaoottisiksi. Notaatio ja sovitetut stemmat mahdollistavat musiikin pysymisen ”hallinnassa”. Toisaalta Tapio käyttää ohjauksessaan harjoituksia, joihin sisältyy omaa keksimistä, improvisaatiota sekä oppijoiden keskinäistä kommunikaatiota, mitkä ovat tyypillisiä informaalille oppimiselle.

Tapio: No mulla on joskus ollu vaik semmosta että valitaan joku sävellaji ja (...) sit vaan vapaasti. Sit on ollu myös jotain sellasia harjoituksia et tehään ihan free-impro et ollaan vaikka ringissä ja katseella haastetaan joku vastapuolelta ja soitetaan sellane parinkymmenen sekunnin free-impro ja kun se on loppunu nii seuraava haastaa jonku. (...) Ja ehkä tossa on tullu mieleen et ei se bändiohjaaminen, et se on tottakai paljon sitä et soitetaan yhtä aikaa niitä omia soittimia mut sehän voi olla tavallaan tosi paljon kaikkee muutaki. (...) et miks sen tarvii olla sitä et soitetaan siin kuuden hengen porukalla koko ajan samaa.

Tapion ohjaus sisältää näin sekä formaaleja että informaaleja elementtejä, kokoonpanosta ja opittavasta aiheesta riippuen niitä on eri suhteessa.

Jannen kuvaukset ohjaustilanteista korostavat yhdessä musiikin tekemistä ja kevyen musiikin luonnollista (vrt. autenttisuus, Ojala & Väkevä 2015) oppimista, jossa ohjaaja ja oppijat ovat samaa ryhmää

Janne: Mä koen että mun vahvuus opettajana on ollut kautta linjan siis sekä instrumentti- että bändipuolella se et en oo koskaan ajatellu et mä oon niin kauheen opettaja, ihan oikeesti. Vaan oon aina ajatellu sen sitä kautta et mä oon muusikko, mä oon soittaja ja sit mä koitan vaan jakaa niinku hyviä neuvoja mua nuoremmille soittajille. (...) enemmän sillai että tää on se mitä kautta aikojen soittajat on tehny keskenään ennen ku oli mitään kevyen musiikin opetusta ja tää ei pidä poiketa siitä liikaa. Jep. Et täs vaan niinku mahdollistetaan sitä ja nopeutetaan sitä prosessia mutta et enemmän niin päin että me ollaan kaikki soittajia ja kaikki muusikoita (...)

Jannen käsityksessä korostuu populaarimusiikin historiallinen oppiminen; sen ohjauksella instituutioissa ei ole pitkiä perinteitä toisin kuin esimerkiksi länsimaisella taidemusiikilla. Muusikot neuvovat keskenään toisiaan ja oppivat soittaen ja kuunnellen. Kevyen musiikin ohjaus pohjaa Jannen näkemyksen mukaan tälle toiminnalle, mutta ohjaajan on mahdollista nopeuttaa ja ruokkia oppimista. Hän myös kokee ohjaajan työnkuvan olevan aktiivista asiantuntijana toimimista ja toisaalta kritisoi Greenin (2008) kuvausta ohjaajan liiallisesta roolista tarkkailijana.

Janne: (...) mitä tapahtuu tuntien aikana niin siinä ei pidä mennä liian pitkälle siinä että tän pitää olla niin kauheen informaalia et mitään ei saa tehdä vaan siin nimenomaan pitää kans olla mun mielestä ihan aktiivinen. (...) Mä en henkilökohtasesti kannata sitä myöskään että opettaja on se joka niinku nois vaikka Lucy Greenenkin teoksissa usein ”steps back”, mainitaan että pitäis vaan olla niinku tarkkailijana ja pantata sitä tietoa. Kyl mul on joo myös sitä et mä vähän seuraan sitä ja panttaan et miten ne klaaraa ite, varsinkin mitä pidemmälle mennään niin mä koitan olla antamatta niit vastauksia kauheesti vaan

että jos joku kysyy et millä soundilla mun pitää soittaa niin mä et mitä sä ehdotat ite, mitä vaihtoehtoja olis niinkun vaikka tai et näin.

Jannen mukaan ohjaaja auttaa oppijoita parhaiten toimimalla aktiivisesti, ei tarkkailijan asemasta. Se ei tarkoita, että kaikkea tietoa ja vastauksia kysymyksiin tulisi antaa muodossa, jossa oppija kopioi toimintansa ohjeistuksen mukaan. Janne pitää tärkeänä, että ohjauksen yhteydessä herääviin kysymyksiin pohditaan vastauksia yhdessä, mikä vahvistaa oppimisen sisäistämistä. Näin oppijat voivat myös oppia soveltamaan tietoaan ja kehittämään luovaa ilmaisuansa, teknisen opiskelun lisäksi.

Kysyin bändiohjaajilta haastatteluissa, luovatko he itse informaaleja oppimistilanteita osana ohjaustaan. Vastausten perusteella informaaleja piirteitä ilmenee tunneilla usein ilman, että niihin erikseen kiinnitetään huomiota. Vuorovaikutus yhteissoitossa, kappa-leiden opettelu korvakuulolta, improvisaatio sekä itseohjautuva oppiminen ovat ominaisia työskentelytapoja populaari-, jazz- ja kansanmusiikille.

Janne: Enimmäkseen tapahtuu itestään, varmaan sekä että. Mä vähän lähden penkoo (...) Luonks mä nyt niitä? (...) no ehkä joskus saattaa bänditreeneissä nyt vaan vedetään.

Jannen mukaan informaalien oppimisympäristöjen tietoinen rakentaminen tunneilla on harvinaista, sillä nämä muodostuvat bändisoittotilanteessa luonnollisesti. Tunneille valmistavat tehtävät saattavat sen sijaan kannustaa oppijoita informaaliin työskentelyyn. Matias on samaa mieltä ja toteaa, että informaaleja oppimisympäristöjä muodostuu esimerkiksi oman musiikin tekemisen yhteydessä, kun oppijat jakautuvat pienempiin ryhmiin, joiden toimintaa ohjaaja käy välillä seuraamassa. Hän tuo kuitenkin vastaukseen informaalien tehtävänantojen sisältämän paradoksin:

Matias: Mut kyl siin tilanteessa mä aina kuitenkin jossain määrin ohjaan sitä. Mut must tuntuu (...) se on sellane liukuva asteikko

Ohjaajan tehtävänanto voi siis kannustaa toimintaan, joka muistuttaa koulutuslaitoksen ulkopuolella tapahtuvaa musisointia, mutta tehtävän antaminen ja ohjaus ovat jo lähtökohtaisesti formaaleja toimintamalleja.

Tapio: Ehkä jotenki että joku vaik semmonen et kuunnelkaa täst biisistä täs on tämmönen kahen soinnun vamppi mihin tulee sit sooloja niin kuunnelkaa siit levyltä mihin vaiheeseen se tulee ja yrittäkää plokata ekaks sointuja ja jammailkaa sit sitä kahden soinnun vamppia.

Kaikki haastattelemani bändiohjaajat pitävät oppijoiden itsenäistä toimintaa ja informaaleja oppimistilanteita muistuttavaa toimintaa tärkeänä, mutta toteavat että heidän oma koulutuslaitoksen sisällä tapahtuva ohjauksensa ei ole siinä mielessä informaalia,

millaiseksi esimerkiksi Green (2008) toiminnan kuvaa. Populaari- ja jazz-musiikin autenttiset työskentelytavat (ks. Ojala & Väkevä 2015) on tärkeää ottaa huomioon, ja oppijoiden musiikillinen toiminta on tärkeää suhteuttaa ”oikeaan maailmaan”, mutta koululaitoksen institutionaalisuuden myötä esimerkiksi opetussuunnitelman toteuttaminen ja oppijoiden tasavertaisten oppimisen mahdollisuuksien takaaminen ovat osa bändiohjauksen luonnetta.

4.3.3 Informaaleja oppimistilanteita oppilaitoskontekstissa

Itsenäiset harjoitukset

Informaaleja oppimistilanteita esiintyy haastattelemini bändiohjaajien mukaan oppilaitoskontekstissa, kun osa kurssin harjoituksista suunnitellaan pidettävän itsenäisesti oppijoiden kesken. He kokoontuvat soittamaan ja toimivat Greenin (2002) kuvausta vastavasti, populaarimusikoille tyypillisesti vertaisoppien. Näin oppijat eivät ainakaan jatkuvasti ole kontaktissa ohjaajan ideoihin ja ehdotuksiin, mikä antaa mahdollisesti tilaa heille autenttiselta tuntuvien ratkaisujen tekemiselle. Toisaalta ohjaamattomienkin harjoitusten tavoitteet tai sisältö on usein ohjaajan tai ohjaajan ja oppijoiden yhdessä määrittelemiä. Jannen toisella asteella pitämät bändikurssit ovat kausiluonteisia ja ne kestävät muutamasta viikosta kahteen kuukauteen.

Janne: Periodi joo, silloin on kolmet treenit viikossa mut kahet niistä on pelkästään ohjatut ja kolmannet sitte ne treenaa keskenään

Ohjattujen ja ohjaamattomien harjoitusten määrä perustuu kurssikuvauksiin ja opetussuunnitelmaan. Ammatillisella puolella suorituksia on mahdollista myös hyväksilukea ohjauksen ulkopuolelta. Opinnot perustuvat näyttöihin, joiden suoritustavan suunnitteluun oppijat voivat itse vaikuttaa. Opintojen itsenäisiin harjoituksiin oppijoille on varattu säännöllinen tila ja aika, joten täysin informaalista toiminnasta ei ole kyse.

Janne: Kyl ne on ihan aikataulutettu et ne on tossa ja tossa mut sinne ei vaan tuu opettajaa paikalle.

Harjoitukset saattavat näin sisältää informaaleja piirteitä, mutta ne ovat osa isompaa formaalia kokonaisuutta, oppilaitoksen suorituskokonaisuutta. Musiikkilukiossa Tapion ohjaamalla omaa musiikkia tekevillä yhtyeillä suurin osa harjoituksista on itsenäisiä, osittain myös koulun resurssien takia. Hänen mukaansa työskentelymuoto sopii oman

musiikin yhtyeille, mutta välillä herää ajatuksia siitä, kuinka paljon oppimista tulisi kontrolloida.

Tapio: Yhden bändin resurssilla otin kolme oman musan kurssibändiä, mä tapaan niitä joka kolmas viikko, yhtä ryhmää, et se pyörii sillee. Ja sit me ollaan katottu joku biisi vähän niinku alulle ja ne on itsenäisesti treenannu joku kaks viikkoa ja sit mä taas katon et missä mennään. (...) Mut siinäki aika paljon ehkä vielä hiomista sit siin miten saa kaikki osallistumaan siihen.

Kurssin luonteeseen vaikuttavat myös oppijoiden taustat ja ryhmän vuorovaikutustaidot, kun vastuu oppimisesta ja työskentelystä jää osittain nuorille. Jos he ovat omaaloitteisia, ohjaajan läsnäoloa ei tarvita, ainakaan jatkuvasti.

Tapio: Siihen vähän valikoitu semmosia tyyppejä jotka jo osaa tehdä omia biisejä et mun ei tarvinnu ihan rautalangasta vääntää mitään.

Ohjaajan on mahdollisesti vaikeampi arvioida oppimisen sisällön laajuutta, kun hän ei ole itse seuraamassa toiminnan etenemistä. Tapio toivoo, että oppijat olisivat työskentelystä innostuneita ja toteaa heille asetettujen tavoitteiden arvioimisen kurssin aikana tarpeelliseksi, kun kyseessä on uusi työskentelytapa.

Tapio: Mä toivon et se on ollu semmosta et ne on oikeesti innostunu siit ja kyl ne on siis treenannu. (...) Jotenki alusta asti ajattelin et jokaisella olis setillinen omaa musaa et vois mennä keikalle. Mut siel on nyt ehkä kahdesta neljään biisiä valmiina per bändi, ne on nyt treenannu siis sen reilu kymmenen kertaa.

Työskentelymuoto, jossa osa ohjauksesta tapahtuu ohjaajan läsnäollessa ja osa etänä, sisältää sekä formaalia että informaalin kaltaista oppimista. Oppijat saavat toimia omaehtoisesti, kuten Green (2002, 2008) kuvaa, mutta ohjaajan on silti mahdollista havainnoida oppimista ja myös vaikuttaa siihen, näin kantaen vastuuta oppimisesta (ks. Ojala 2010; Regelski 2012, 18–19; Snell & Söderman 2014, 170).

Tunteihin valmistautuminen omatoimisesti

Haastattelemini bändiohjaajien vastauksista nousee esiin ajatus siitä, että oppiminen bändituntien ulkopuolella ja yhteissoittoon valmistautuminen on toimintaa, jossa formaaleja oppimisympäristöjä toteutuu. Bänditunneilla ei harjoitella omia osuuksia, vaan niiden sovittamista yhteen muiden kanssa Matiaksen ja Jannen mukaan. Aloitteleville soittajille on yleensä annettava selkeämpiä toimeksiantoja kotitehtäviksi, mutta bändisoittokäytänteitä omaksuttuaan oppijat alkavat harjoittaa omatoimisesti muusikkouttaan.

Matias: Mikä aina on vaikeinta selittää oppilaille on että se et sä osaat itte sun stemmat tai jotain niin se ei oo se pointti vaan joku sano että omat stemmat opetellaan kotona ja bändissä opetellaan niitten muiden stemmat tavallaan, tietsä. Se on mun mielest tavallaan hyvä semmonen kiteytys että ei siel bändissä olla sen takia että sais sen oman jutun menemään vaan sen takia et se bändi yhdessä sais sen toimimaan.

Yhteissoittotilanteiden vastuun oppiminen ja sisäistäminen saattaa Matiaksen ja Jannen mukaan viedä aikaa, minkä johdosta vuorovaikutus ohjaajan ja oppijoiden välillä on aluksi muodollista: ohjaaja kertoo esimerkiksi tunnin lopuksi oppijoille mitä heidän tulisi harjoitella ennen seuraavaa ohjauskertaa.

Janne: Että kaikki osaa omat stemmansa ikään kuin, osaa omat osuutensa kun tullaan bänditreeneihin, me ei olla täällä sen takia että opeteltais niitä, se on kotityötä. Vaan että tääl yritetään tää yhteissoitto saada kuulostamaan mahdollisimman hyvältä nii siihen päästään vasta sitten kun kaikki osaa omat osuutensa tosi hyvin. Tietysti alussa olevien kanssa se on vähän erilaista et niit joutuu jeesaa siinä niin ku mä sanoin plokataan sillon niinku niil bänditunneilla yhdessä joku biisi ja se on tosi fine.

Oppijoiden on mahdollista tukeutua harjoitusohjelmaan: mitä harjoitella, miten ja miksi. Bändiohjaaja toimii näin asiantuntijana, joka pyrkii antamaan oppijoille heidän taitotasoan parhaiten tukevia tehtäviä ja toisaalta rohkaisemaan omatoimiseen muusikkouden kehittämiseen. Tapio pohtii tehtävien sopivaa annostelua:

Tapio: Et jos ei oo hirveesti tehny transkriptioita, se voi olla sellaselle tunnolliselle opiskelijalle, et se tekee sitä monta tuntia viikossa, ja sit se ahdistuu (...) Se pitäs oikeesti tehdä sillee henkilökohtasesti ne tehtävät että tuntis vähän et minkälaisella tasolla tää tyyppi on ja mihin se pystyy ja antaa se tehtävä sen mukaan et se olis sopivan motivoiva.

Informaaleja oppimisympäristöjä sisältävää toimintaa ohjauksen ulkopuolella ilmenee Matiaksen mukaan silloin, kun oppija innostuu tunnilla käsitellystä aiheesta ja haluaa jatkaa sen parissa työskentelyä omaehtoisesti. Innostukseen saattaa liittyä esimerkiksi kokemus onnistuneesta soittotilanteesta oppijan havaitessa tilanteen, jossa kaikki osavat omat soitto-osuutensa ja keskittyvät yhteissoiton parantamiseen. Myös luovaan tuottamiseen liittyvä toiminta voi olla syynä informaalille oppimiselle:

Matias: Parhaimmillaan se on johtanu siihen et ne on miettiny et okei mä otan tän kotiin ja mä kehitän, et joku on vaik ottanu jonku biisiahion ja tullu seuraavalle tunnille, hei tää olis nyt niinku tässä et mä oon kehittäny tätä eteenpäin. Et se on ehkä antanu sellasen sysäyksen (...) tai että just käyny keskenään treenaamassa

Oppijan innostuminen ja aktiivinen toiminta ovat elementtejä, joiden perusteella oppiminen saa epämuodollisia piirteitä. Oppijan toimijuuden myötä ohjaaja voi antaa vas-

tuuta hänelle. Ojalan ja Väkevän (2015) kuvailema autenttisuuden kokeminen voi mahdollisesti olla syynä oppijoiden itsenäiselle ja informaalille musikaaliselle toiminnalle.

Oppiminen korvakuulolta

Janne ja Tapio tuovat vastauksissaan esille tilanteita, joissa korvakuulolta opettelu eli ”plokkaaminen” on keskeinen työskentelymuoto. Kuvauksissa kuuntelu on aktiivista toimintaa, jossa oppijat opettelevat analysoimaan musiikkia äänitteeltä sekä teknisesti että esteettisesti. Kuuntelemalla voidaan opetella esimerkiksi sointuja ja harmoniaa, tai havaitsemaan musiikin tyylilajille tyypillisiä ratkaisuja kuten äänenvärejä tai fraseeraus- ta. Plokkaaminen voidaan antaa itsenäiseksi tehtäväksi, jolloin oppijan on mahdollista toimia omatoimisesti informaali oppimisympäristöjen tapaan, äänitteen ollessa ”ohjaaja”. Toisaalta kuunteluoppimista voidaan soveltaa työtapanana tunneilla, jolloin bändiohjaaja saattaa kommentoida työskentelyä ja avustaa oppijoita tehtävässä.

Janne: Plokataan biisiä yhdessä bänditreeneiden aikana että laitetaan PA:han biisi soimaan ja sit mennään et noniin mikä on sävellaji, mitkä on ekat soinnut ja saitteks te tän riffin ja pala palalta kasataan sitä. Ja enimmäkseen kuitenkin niin että sovitaan et seuraaviin treeneihin kaikki plokkaa oman osuutensa täst sovitusta biisistä tai ainaki yrittää mahdollisimman pitkälle. (...) Sehän on ohjattua toimintaa et se on formaalia ja tapahtuu oppilaitoksessa joo, mut se on kuitenkin informaalia sillai et siellä jengi oppii korvakuulolta, näyttää toisilleen juttuja ja tekee ryhmätyönä sitä hommaa.

Janne liittyy korvakuulolta opetteluun selkeästi informaaliksi piirteeksi, kuten myös Green (2008, 10) ja Folkestad (2006, 141–142) määritelmässään formaalin ja informaalin oppimisen eroista. Janne myös ilmaisee tiedostavansa, että ohjaus tapahtuu koulutuslaitoksessa ja on siten osa formaalia kokonaisuutta. Tapion esimerkin mukaan äänitteeltä kuuntelun hyödyntäminen on käytännöllistä, kun opeteltava kappale on vaatimustaltaan alhainen.

Tapio: Kansanmusabändiin ehdotettiin sellasta (...) biisiä ja se oli aika helppo. Nii sit mä olin vaa et nonii nyt opetellaas tää korvakuulolta että te meette opettelee ton viulumelodian ja sit mä laitoin ne opettamaan toisilleen sen biisin et jotku opetteli A-osan ja ne opetti sen muille. Ja sit et opetteli soinnut kertsii ja noniin nyt soitatte vaan kitaristi ja basisti, soitatte niit sointuja. Ne kävi plokkaamas ne soinnut ja tollee et jakautuu tolla tavalla.

Plokkaamiseen liittyy Tapion mukaan myös jakautuminen pienempiin ryhmiin ja työskentelymuodot, joissa oppijat ohjaavat toisiaan vuorotellen. Kuunteleminen ja musiikis-

ta keskusteleminen ylipäättään kehittävät Tapion mielestä musiikin havainnointia ja auttavat näin ongelmien ratkaisussa:

Tapio: Ja ehkä usein sokeutuu et pitää saada vaan ohjelmistoa kasaan ja pitää soittaa paljon, mut kylhän sekin on tosi kehittävää et yhdessä kuuntelee musaa ja puhuu siitä ja mitä täs tapahtuu ja että mitä me tehdään toisin ja miks me ei kuulosteta tältä.

Musiikin opettelu kuuntelemalla tapahtuu usein äänitteen avulla, mutta ohjaaja saattaa myös antaa esimerkkejä itse soittaen tai laulaen. Jannen mukaan tämä on harvinaisempaa mutta se saattaa olla hyödyllistä, kun ohjaaja haluaa antaa yksityiskohtaisen esimerkin musiikillisesta ilmiöstä tai toisaalta aloittelijoita opastettaessa.

Janne: Kun mä pyrin demonstroimaan niille vaikka mitä tarkoittaa timme. Niin silloin oon soittanu niille vaikka eteen jonku saman kompian hyvällä timella, tai niin hyvällä ku mä pystyn sen soittaen missä yritän ilmentää sykettä esimerkiks ghostien avulla ja sitte sellasen version ihan samasta kompista joka tarkoituksella ei tuota samanlaista sykettä vaikka se paperilla näyttäs ihan samalta. (...) Toisaalta mä oon soittanu ehkä silloin jos on se toinen ääripää, jos on ihan alussa, vaikka niinku kymppivuotiaiden bändi tai tällai et sit vaikka aluks pitää sitä sillai läjässä.

Kuuntelemalla musiikin plokkaaminen on keskeinen työskentelytapa Greenin (2002, 2008) mukaan populaarimuusikoiden toiminnassa. Äänitteiltä ja esityksistä tehdään havaintoja, joiden avulla kehitetään omia musiikillisia taitoja sekä ilmaisuja. Tällaisten tilanteiden mallintaminen on osittain läsnä ainakin Jannen ja Tapion ohjauksessa. Kuuntelun lisäksi oppimista tapahtuu kuulemalla. Havainnot lokaaleista ja globaaleista kulttuureista vaikuttavat 2000-luvulla oppijoiden musiikillisen identiteetin muodostumiseen (Ojala & Väkevä 2015; Väkevä 2010).

4.3.4 Opetussuunnitelman antamat mahdollisuudet

Erityisesti Janne ja Tapio tuovat esille, että opetusta voidaan muokata vastaamaan tarpeita ryhmäkohtaisesti. Heidän koulujensa opetussuunnitelmat asettavat tavoitteita, mutta ne eivät määrittele tarkkaan, miten opetus tulisi toteuttaa. Näin ohjaaja voi käyttää omaa arviointikykyänsä tietojen ja taitojen omaksumisen edistämiseksi sekä kuunnella oppijoiden näkemyksiä opintojen toteuttamisesta. Opetussuunnitelmat ovat muodollisia, mutta ne mahdollistavat ja joissain tapauksissa jopa suosivat informaalien kaltaisten oppimisympäristöjen sisällyttämistä musiikinopetukseen.

Janne: Tän ammatillisen koulutuksen pääpihvi on se et tehdään näyttöjä, ei kurssitutkintoja vaan nimenomaan toi yhtyejakso mikä on keskittyneempi tollai kolmelle opetuskerralle viikossa nii sen päätteeks tehtiin ammattiosaamisen näyttö (...) ja sillä tavalla pohjaa opetus-suunnitelmaan että se on vapaavalintainen näyttö (...) OPS:it on näyttöjä ammatillisen asteen koulutuksessa ja sitte bänditoiminta perustuu siihen.

Janne kertoo, että ammatillisia opintoja suoritetaan näytöillä, joita edeltää jakso, jonka aikana opitaan käsiteltävää aihetta, esimerkiksi bändiohjauksessa. Tarkkoja määritelmiä jaksojen sisällöistä esimerkiksi ohjelmiston suhteen ei kuitenkaan ole, joten opiskelijoiden toiveita kuunnellaan jaksoa suunniteltaessa. Jannen mukaan tavoitteena on antaa heille mahdollisuus keskittyä vahvuusalueisiinsa ja erikoistua musiikkialalla.

Janne: Kun meil ei oo niin tarkkaan määriteltyjä tavoitteita että nää ja nää ilmiöt pitää esimerkiks käydä tai että tän tasosta ohjelmistoa tai tän tyylistä ohjelmistoa pitää sillon ja sillon soittaa et kyl se, meil on aika opiskelijälähtöinen tää ammatillinen toinen aste kuitenkin et ne saa keskittyä siihen tyyllilajiin tossa ekan vuoden bändissä mihin haluu.

Myös Tapio toteaa, että koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa ei ole eritelty osaamistavoitteita yksityiskohtaisesti:

Tapio: Eikä siel oo määritelty mitää et pitäis jazz-yhtyeessä osata soittaa verevästi swingiä ja osata viisisointuhajotukset, et tavallaan tärkeempiä asioita sit vois olla vaikka se että tehdään yhdessä hyvän kuulosta musiikkia ja opitaan vaikka ryhmätyöskentelystä ja vaikka kommunikoinnista jotain.

Tapio ja Janne suhtautuvat myönteisesti koulukohtaisten opetussuunnitelmien tarjoamiin mahdollisuuksiin ohjauksessaan ja pitävät tärkeänä sitä, että oppijat saavat toimia tunneilla heille mielekkäiden aiheiden parissa. Oppijälähtöisyys on näin luontevasti määrittelevä lähtökohta kurssien sisällöille, ja ryhmien toiminta on yksilöllistä. Myös valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2015, 2017a, 2017b) mahdollistavat ohjaajien pedagogisesti joustavan toiminnan, minkä ei tarvitse olla samanlaista eri ryhmien välillä. Ohjaaja käyttää ammattitaitoansa palvellakseen oppijoiden tarpeita, kuten Allsup (2008, 7–8) kuvaa.

4.3.5 Oppijoiden välinen vuorovaikutus

Ohjaajat kuvailevat vastauksissaan myös oppijoiden keskinäistä toimintaa. He toteavat, että tilanteessa, jossa ohjaajan on mahdollista puuttua tavallista vähemmän oppimiseen, korostuvat ja mahdollisesti kehittyvät oppijoiden ryhmässä toimimisen taidot. Oppijat

toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa kommentoiden, huomioiden sekä kehitysehdotuksia keskenään ideoiden ja kokeillen. Tällaista työskentelymuotoa ei kuitenkaan haastateltavien mukaan voida pitää ainoana tapana toimia bänditunneilla, sillä ohjaajan tulisi vastata oppijoiden tarpeisiin kontekstista riippuen. Esimerkiksi aloittelevien soittajien ohjaamiseen, haastavan ohjelmiston harjoittamiseen ja ryhmätyöskentelytaitojen opetteluun saatetaan tarvita aktiivisemmassa roolissa toimivaa ohjaajaa. Tilanne, jossa ohjaaja on tehnyt itsestään tarpeettoman, on Jannen mukaan tavoiteltava.

Janne: Mun mielestä se on hyvä juttu jos ne tekee ite koska kyl tääl mun mielestä tähtää siihen pidemmän päälle et opettaja yrittää tehdä itestään turhan tai tarpeettoman niin että ne tyytät pärjää itsenäisesti. (...) Se alkaa muistuttaa silloin enemmän informaalia siis bändikämpällä tapahtuvaa ei-johdettua opetusta et jotku tietää jonkun jutun siitä biisistä et se sointu tos on toi ja näyttää kaverille ja tulee tällasta et ne keskenään jeesaa toisiaan. Sitä mä niinku ilman muuta haluan tukea ja siin on usein se ettei tarvii oikeestaan tehdä mitään vaan antaa niiden keskenään ja seuraa sitä tilannetta ja antaa tukensa sille vaikka kun ne on selvittäny et se on just näin.

Tapio on samoilla linjoilla siitä, että joskus on mahdollista astua sivuun ja antaa oppijoiden huolehtia oppimisesta keskenään. Ohjaaja on ajoittain kuitenkin läsnä tilanteessa ja puuttuu siihen harkintansa mukaan. Tapion mukaan ohjaajan vaikutuksen vähentäminen onnistuu parhaiten pienikokoisten ryhmien kanssa.

Tapio: Jos ois vaikka joku viiden hengen bändi, hyvin voi pistää keskenään vaa opiskelemaan jotain. Et kattois vaan sitä keskustelua vierestä ja tökkis vähän, mites tommonen asia ja sit ne alkaa taas puuhaamaan mut mullakin saattaa noi jazz-bändit olla kakstoista.

Myös Matiaksen mukaan ohjaajan roolin minimointi johtaa tilanteen painotuksen kohdistuvan luonnollisesti juuri omaehtoiseen oppimiseen, kun ohjaaja ei alleviivaa itseään tai omia näkemyksiään antaen oppijoiden ajatuksille tilaa. Hän kuvaa ohjausta vertauksen kautta:

Matias: Laotsella on semmonen vertaus, Guqin-kirjassa, näistä että miks meri on kaikkien virtojen herra. Siks et se asettautuu niiden alapuolelle jolloin ne kaikki virtaa siihen. Se koko kirja on siitä miten pystyy tavallaan ehkä johtamaan silleen ettei oo sillee minä minä minä vaan osaa luotsata niin että siinä ohjaustilanteessa minimoi sen oman roolinsa, jolloin ne asiat tapahtuu ikään kuin spontaanisti ja menee oikeeseen suuntaan.

Ohjaaja voi siis antaa oppijoiden työskennellä keskenään, mutta se ei tarkoita, että hän ei olisi tietoinen oppimisen etenemisestä tai estä puuttumasta toimintaan tarvittaessa.

Toiminta vaatii ohjaajalta tilanteen tarkkailua sekä joustavaa roolin vaihtelua, kuten Huhtinen-Hildén ja Pitt (2018, 49–50) esittävät.

4.3.6 Oppijälhtöisyys vs ”rootsit” ja musiikin omistajuus

Bändiopettajat pohtivat haastatteluissaan oppijoille tärkeän musiikkikulttuurin sisällyttämistä ohjaukseensa. Oppijoille merkityksellistä musiikkia voi olla esimerkiksi heihin vaikutuksen tehnyt musiikin tyyliisuunta tai ajankohtainen populaarimusiikki. Matiaksen mukaan nuoreen vahvan vaikutuksen tehnyt musiikki vaikuttaa ihmiseen myöhemmälläkin iällä, ja tätä voidaan hyödyntää ohjauksessa. Hän kertoo pysyvänsä itsekin ajan tasalla musiikin kehityksestä oppijoiden musiikkimaun kautta.

Matias: (...) että pysyy ees jotenki kärryillä nykypop-musasta. (...) Tällä hetkellä jollekki mun oppilaalle joku Ariana Grande saattaa olla tosi kova juttu. Vaikka mä tekisin mitä nii ei se ikinä mulle tuu kolahtaa niinku joku Soundgarden kolahti sillan ku mä olin neljätöistä. Et se on myöskin ikäkysymys. Mut mä oon kokenu et oon oppinu siinä että mä heitän palloo vähän niille oppilaille et mitä te halutte soittaa ja sit sielt tulee ehdotuksii nii (...) perehdyn siihen, mä pystyn ohjaan niit siinä nii mä koen että mä myöskin opin siitä että mitä maailmassa tapahtuu tällä hetkellä.

Jannen mukaan ohjauksen tavoitteita voidaan hyvin sisällyttää ohjelmistoon, jota oppijat ovat mukana valitsemassa. Tähän tarvitaan ohjaajan pedagogista silmää:

Janne: Et sielt saa vähän niinku filtteröidä ja johdatella että mainitsitte tän biisin, tää vois olla vaikka tässä kohdassa niin kyl sen opiskelijälhtöisyyden pystyy ohjaamaan siihen suuntaan että vois ottaa vaikka näistä 30 ehdotuksesta vaikka (...) nää kolme, näistä vaikka joku. Mitkä omasta mielestä ehkä tukis heidän sen hetkistä tasoa parhaiten ja veis eteenpäin et olis riittävästi tavotetta mutta kuitenkin ei liian vaike.

Janne ja Tapio pohtivat myös oppijoiden toiveiden huomioimista suhteessa pyrkimysiin sivistää oppijoita musiikkilajien tyylipiirteistä ja estetiikasta. Musiikin historiaa ei ole tarvetta käsitellä kronologisesti, vaan tieto kertyy oppijoille pienissä erissä musiikkia soittaessa.

Janne: (...) olis ihan hirvee oikeusmurha et pitää ekaks käydä nää ja nää tyyliä ja sit vast voi tehdä. (...) mut sitte toisaalta jos esimerkiks ammattiin tähtää niin kyl mun mielestä siinä vaiheessa puhutaan (...) tyyli-lajien tuntemuksesta, estetiikan hallinnasta (...) Se ei oo hyvä tie et erikoistutaan ikään kuin liian varhain tai aletaan niinku roiskimaan ennen ku on otettu haltuun. Mut se ei toisaalta tarkota (...) et pitää ekaks käydä 50-luvun rokki ja sitte pitää käydä rautalanka ja sitte tu-

tustua jazziin ja sitten vähän vanhaan tanssimusiikkiin ja sitten pääsee tekee. Se on se vanha perinteinen malli että on opetussuunnitelma ja sitten vasta pääsee tekee omaa juttua, mä en näe siinä niinku yhtään mitään järkee myöskään.

Janne pitää populaarimusiikin tyylilajien kehityksen tuntemusta tärkeänä mutta ei usko tämän kahlitsevan oppijoiden omaa luovaa toimintaa, kun se vain otetaan ohjauksessa huomioon. Joustava ohjaus mahdollistaa sekä kulttuuriperinteeseen tutustumisen että oman artistiuden ja luovan toiminnan kehittämisen. Jannen kuvauksessa oppijoiden innostusta pidetään oppimisen lähtökohtana, ja ohjaaja on auttamassa heitä musiikillisten taitojen ja tiedon omaksumisessa sekä rohkaisemassa persoonallisissa ilmaisussa.

Janne: Mennään sen mukaan mikä niit tyypei innostaa ja pureudutaan siihen ja sitä kautta se ehkä polveilee eri tyyleihin ja tutustuttaa, otetaan haltuun ja kontataan sieltä ulos että mikä täs estetiikassa on tyylinmukasta esimerkiksi. (...) Et ihan luovuus ja se mikä jengii kiinnostaa, pääasia et vedetään ja sit siit syntyy jotain uniikkia. Se pitää sallii mut ei se saa poissulkea sitä että katotaan miten sitten tän tyyppistä biisiä soitetaan täs perinteessä. Ja sitte taas vedetään jotain ihan oman mielen mukaan et molempia hyvässä balanssissa. (...) Kyl siin kantsii tsekata niit ”rootseja”. Jep. Mut sitte ei se saa poissulkea sitä ettei välillä vois vetää ihan niinku halua (...) Best of both worlds!

Tapion pohdinnat aiheesta ovat samansuuntaisia, joskin hän kertoo ajatuksistaan estetiikan ja tyylilajien opastamisesta jazz-yhtyeiden ohjauksessa. Aiheet ovat isoja kokonaisuuksia, joiden omaksuminen vaatii paljon aikaa. Tyylinmukaisuuden rikkominen on myös sallittua tunneilla, mikä antaa tilaa eri tasoisten oppijoiden toiminnalle ja oppimiselle.

Tapio: Toi on kyl jazzin kohalla ihan tärkeä juttu. (...) tosi vaikee sanallistaa semmoselle tyyppille joka ei tiedä siitä aiheesta juuri mitään. (...) semmonen hevi-orientointunut kitaristi tuli vetämään sooloa bossa nova -biisiin. (...) ku se ei niistä soinnuista välttämättä ymmärrä mitään, mitä siel on niinku F-duuri ja sit se alkaa soittaa korvakuulolta sellasta tilutushommaa, ehkä jopa vähän tappingia. Sit yrittää sanallistaa et tää on vähän, bossa nova tai jazz-solismille tota, et noi soinnun äänet ja sit se fraseeraus sillee tota... Mut sit ku sil ei oo mitään hajuu et mitkä on vaikka Fmaj9 äänet nii kyl sitä joskus sit vaan että antaa mennä ja että sun soolo tähän oli nyt tämmönen, sit sä voit kuunnella tosta levyltä sillee vähän mitä se tyylinmukanen fraseeraus vois olla.

Kaikki haastateltavat pitävät tärkeänä oppijoiden toiveiden huomioimista sekä ilmaisun kehittämiseen tähtävää opetusta. Toisaalta etenkin Tapion ja Jannen mukaan estetiikan opettaminen on vaikeaa ja tapahtuu pienissä osissa, joten ohjaajan pitää suhtautua kehitykseen kärsivällisesti ja hyväksyä tyylilajien sekoittaminen sekä kokeilemisen kautta oppiminen. Greenin (2002) mukaan populaarimuusikoiden oppimiselle tyypillistä onkin

rakenteiden puuttuminen, oppijoiden itsensä määrittelemät tavoitteet sekä vahva identifiointuminen valittuun esitettävään musiikkiin.

Janne: Mä kysyn aina ekalla bänditunnilla et mitäs te halutte vetää. Tai että pidetään sellanen et jokainen kertoo nimensä ja soittimensa ja suosikkibändejä vaikka ja vähän kuunteluhistoriaa (...). Mä yleensä kirjotan ne ylös ja sitten ku on menty sellane kierros niin kyllä siitä aina sitte löytyy vähän sellane aivoriihi että no, mitäs biisiehdotuksia olis ja sit niit alkaa tulla.

Näin soittaminen ja laulaminen lähtee oppijoiden omista lähtökohdista luonnollisesti, ja ohjaajan on mahdollista huomioida heitä yksilöllisesti. Matiakselle oman musiikin omistajuus merkitsee erityisesti luomista säveltäen tai improvisoiden. Omaksi tuotokseksi riittää pienikin oma musiikillinen keksiminen, jonka kautta oppijat omistautuvat musiikin tekemiselle.

Matias: (...) ”sense of ownership”, joka perustuu siihen että jos sä keksit jonku oman riffin tai aihion tai tekstuurin niin siin se suhde siihen soittamiseen on erilainen. Vaik se ois joku ihan pieni patterni tai joku (...) must se korostuu viel nuorilla oppilailla tulee sellane fiilis ”Hei tää on mun oma biisi”. Niin vaik se ei ois kummonenkaan nii se on oma et hei tän mä oon keksiny. Nii sillä pystyy hirveen paljon motivoimaan niit, sitä toimintaa. Et se tuntuu omemmalta kun se että nyt täs on nuotit biisiin x, soita toi. Et sillä pystyy myöskin herättää semmosta musiikillista mielenkiintoa. Sitä mä oon yrittäny mahdollisimman paljon käyttää noissa.

Oman musiikin tuottaminen motivoi oppijoita ja kehittää musiikkisuhdetta. Matiaksen mukaan pienetkin kokemukset musiikin omistajuudesta ovat tärkeitä, joten kynnyksä säveltämiseen ja improvisaatioon tulisi pitää matalalla. Oppijan omaa kappaletta voidaan kehittää ryhmässä kollektiivisesti, jolloin kaikki ryhmän jäsenet pääsevät mukaan luovaan toimintaan sovittaen ja tuottaen. Vastuu ja päätäntävalta musiikin suunnasta säilyy kuitenkin kappaleen alkuperäisen idean säveltäneellä oppijalla.

Matias: Siin kun ne rupee editoimaan sitä, parhaimmillaan se on sitä että kaikki heittää ideoita ja sit se tyyppi joka tuo sen biisin on sillee et nää oli hyviä mut mä haluan noista ton ja ton ja ton ja ton. Se tavallaan morphautuu, siit tulee ryhmätyötä mut sit se tyyppi joka on tuonu sen joka on viime kädessä vastuussa siitä niinku päättää sen taiteellisen lopputuloksen. Ja mä ihan mielelläni annan sen sille tyypille jos se vaan halua ottaa sen nii yritän kannustaa siihen et okei että sä saat nyt päättää tän.

Kollektiivinen musiikintuotantoprosessi muistuttaa Partin ja Karlsenin (2010) sekä Väkevän (2010) kuvauksia nuorten työskentelystä yhteisöissä, joskin Matiaksen kertomuksissa toiminta tapahtuu luokkahuoneessa eikä virtuaalisesti. Keskiössä on musiikin ide-

oiminen yhteistyössä, jossa kaikilla osallistujilla on mahdollista vaikuttaa lopputulokseen. Tapio kertoo, että keksiminen on ollut tärkeää myös hänelle itselleen muusikokasvussa.

Tapio: Itellä ainaki omassa muusikkoudessa nii suurimmat oivallukset on tullu kyl sillee et on ollu niinku joku malli jota on sit soveltanu johonki toiseen ympäristöön, sen sijaan et soittais vaan nuoteista.

Musiikin omistajuuden sekä säveltämisen ja improvisaation kautta saatujen kokemusten ansiosta musiikillinen toiminta saattaa jatkua myös oppilaitoksen ulkopuolella, oppijoiden kesken:

Tapio: No joo, kyl mul viime vuonna oli semmone improvisaatioon erikoistunu bändikurssi nii sit ne jatko kyl jonku aikaa ainaki keskenään viel.

Näin formaalit ja informaalit oppimisympäristöt toimivat jälleen limittäin, eikä toiminnan voida sanoa tapahtuvan vain toisessa. Tapion mainitseman improvisaatioon erikoistuneen ryhmän kohdalla oppijat olivat kurssille tullessaan oppineet musiikkia mahdollisesti sekä informaalisti ja formaalisti. Kurssin opetus tapahtui koulutuslaitoksen piirissä, joten se oli formaalia, mutta sisälsi informaaleja piirteitä kuten improvisaatiota ja korvakuulolta soittamista (ks. Green 2008, 10, Folkestad 2006, 141–142). Kurssin päättymisen jälkeen toiminta jatkui koulutuslaitoksen ulkopuolella eli informaalissa ympäristössä, mutta oppijoiden toiminta saattoi sisältää ohjauksessa omaksuttuja formaaleja työskentelytapoja.

5 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen tutkielmani tuloksia tutkimuskysymyksiensä valossa ja teen niiden pohjalta johtopäätöksiä. Lisäksi pohdin tutkielmani luotettavuutta ja esitän mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

5.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkielmani tarkoituksena oli selvittää bändiopettajien rooleja sekä ohjaajan toiminnan mahdollista yhteyttä ohjaustilanteen informaaliin tai formaaliin luonteeseen. Bändiohjauksessa vuorovaikutukseen osallistuvia toimijoita ovat ohjaaja ja oppijat. Tutkielmasani ohjausta tarkasteltiin erityisesti ohjaajan näkökulmasta. Tutkimuskysymyksiäni olivat ”Minkälaisia käsityksiä haastateltavilla bändiohjaajilla on ohjaajan rooleista ja informaaleista oppimistilanteista oppilaitoskontekstissa?” sekä ”Miten bändiohjaajan toiminta roolissaan on yhteydessä oppimisen informaaliin tai formaaliin luonteeseen?”. Keräsin aiheesta tietoa kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa haastatteleamalla kolmea bändiohjaajaa yksittäin temahaastatteluissa.

Tulosluvussa esittelen ensin haastateltavat ohjaajat sekä heidän työnkuviaan ja taustojaan. Tutkielmaan osallistuneet bändiohjaajat ohjaavat työkseen bändejä musiikillisesti harrastuneiden nuorten parissa. Oppilaitokset, joissa ohjaajat toimivat ovat joko taiteen perusopetukseen kuuluvia musiikkikouluja, erityisen koulutustehtävän saaneita musiikkilukioita tai musiikin ammatillisia oppilaitoksia. Kriteereinäni oli etsiä musiikkikasvatusalalle kouluttautuneita sekä usean vuoden kokemuksen omaavia ohjaajia. Tarkoitukseni oli näin minimoida ylimääräisiä muuttujia ja välttää tilannetta, jossa lyhyen kokemuksen johdosta yksittäisiä havaintoja yleistettäisiin. Kaikilla haastateltavilla oli lisäksi kokemusta alkeellisempia taitoja omaavien musiikin harrastajien ohjaamisesta, ja myös niitä koskevia kuvauksia sisältyy vastauksiin vertailevaa näkökulmaa antaen.

Luvussa 4.2 vastaan kysymykseen ”Minkälaisia käsityksiä haastateltavilla bändiohjaajilla on ohjaajan rooleista oppilaitoskontekstissa?”. Bändiohjaajien haastatteluista nousi esiin käsityksiä useista rooleista, joissa ohjaaja toimii bänditunneilla. Tällaisia olivat toimiminen auktoriteettina, asiantuntijana, mahdollistajana, sovittajana, tuottajana, ja tilanteen havainnoijana.

Auktoriteettina toimiessaan ohjaaja asettaa sääntöjä, antaa neuvoja ja käyttää valtaansa pyrkien torjumaan häiriötekijöitä oppimiselta. Vastanneiden ohjaajien mukaan tarkoituksena on luoda tilanne, jossa pystytään keskittymään yhteysoittoon, tavoitteiden saavuttamiseen ja musiikillisten taitojen kehittämiseen. Auktoriteetti-rooli voi myös tuntua epäluontevalta ja siinä toimiminen saatetaan nähdä ”välttämättömänä pahana” jotta ohjaustilanteen rakenne säilyisi. Ohjaajalta tulevat näkemykset, säännöt ja tavoitteet korostavat tilanteen muodollisuutta, sillä hän edustaa tilanteessa oppilaitosta.

Haastatteluissa bändiohjaajien kuvailemat roolit asiantuntijana ja mahdollistajana toimimisesta painottavat oppijälähtöisyyttä ohjauksessa. Oppijälähtöisyyttä on korostettu valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa (Opetushallitus 2015, 2017a, 2017b) erityisesti 2010-luvulla. Termi on mahdollista ymmärtää monella tavalla, kuten Georgii-Hemmingin (2011, 206–207) tutkimuksesta käy ilmi. Päämääränä voidaan pitää oppijan kiinnostuksen kohteiden huomioimista tai toisaalta oppijan musiikillisten taitojen kehittymisen tukemista. Ohjaaja saattaa jalkimmäisen perusteella tehdä päätöksiä oppijan puolesta, toimien näennäisen oppijälähtöisesti.

Bändiohjaajat kertovat vastauksissaan, että asiantuntijana ja mahdollistajana toimiessaan he kuuntelevat oppijoiden toiveita ja pyrkivät auttamaan niiden toteuttamisessa omaa ammattitaitoaan hyödyntäen. Jos oppijat ovat motivoituneita ja kiinnostuneita yhteysoitosta, mahdollistava ohjaaja saattaa seurata orgaanisesti kehittyvää tilannetta puuttuen siihen vain harkintansa mukaan. Asiantuntijana toimiessaan ohjaaja esimerkiksi suosittelee hyväksi havaittuja harjoittelumuotoja kuten metronomin kanssa soittamista. Näin hän ei välttämättä anna jatkuvasti suoraa palautetta vaan luo tilanteita, joissa oppijat oppivat tehden itsenäisesti huomioita yhteissoittotilanteesta käytännössä.

Bändiohjaajan rooleihin kuuluvat haastattelujen perusteella myös sovittaja ja tuottaja. Niissä työskentelyä voidaan verrata myös oppilaitosten ulkopuolella musiikkialalla tapahtuvaan toimintaan, mutta bändiohjaaja sovittaa ja tuottaa musiikkia suhteessa pedagogiseen kontekstiin. Sovittaminen voi tapahtua valmistavana työnä ennen ohjausta, minkä hyötynä voidaan pitää sitä, että tunneilla on mahdollista käsitellä haastavaa musiikkia hallitusti, kuten Tapio toteaa vastauksessaan jazz-yhtyeiden ohjaamisesta. Sovittamista tapahtuu myös itse ohjaustilanteessa, jolloin bändiohjaaja suhteuttaa kappaleen vaikeustasoa oppijoille sopivaksi tehden helpotuksia tai keksien haasteita. Näin ohjaaja pyrkii välttämään tilannetta, jossa oppija turhautuu liian vaikeaan tai helppoon soittoteh-

tävään. Bändiohjaus tapahtuu ryhmissä, ja sovittajana toimimisen yksi päämäärinä on ottaa yksilöt ryhmien sisällä huomioon.

Sovittajan ja tuottajan rooleissa toimimalla voidaan myös ratkaista ohjaustilanteen resursseihin liittyviä rajoitteita. Ohjaustiloista ei välttämättä löydy modernin popkappaleen toisintamiseen liittyvää laitteistoa, jolloin bändiohjaajan on toimittavana luovana tuottajana. Musiikki voidaan saada toimimaan ja ”kuulostamaan hyvältä” vaihtoehtoisilla tavoilla instrumentaation ja soitto-osuuksien suhteen, mikä saattaa myös rohkaista luovaan toimintaan kuten Ojala ja Väkevä (2015) esittävät. Tuottamista voi Maatiaksen ja Tapion mukaan tapahtua tilanteessa, jossa ohjaaja antaa vinkkejä ja esittelee vaihtoehtoisia etenemistapoja oppijoiden omiin musiikillisiin ideoihin. Haastatteluiden perusteella taiteen perusopetuksessa ja erityistehtävän saaneessa lukiossa painotetaan etenkin oppijoiden luovan toimijuuden kehittymistä ja ammatillisessa koulutuksessa onnistunutta lopputulosta, soivaa musiikkia. Opetussuunnitelmat (Opetushallitus 2015, 2017a, 2017b) tuovat esille luovan tuottamisen tukemisen ohjauksessa, mutta ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on toisaalta myös valmistaa oppijaa työelämään ja musiikkialan työtehtäviin.

Ohjaaja toimii tunneilla lisäksi tilanteen havainnoijana ja varmistaa tarvittaessa toiminnallaan, että erilaiset oppijat otetaan huomioon. Haastattelemiani ohjaajat pitivät hyödyllisenä, että oppijat antavat palautetta toisilleen ja toimivat vertaisoppijoina, mutta toteavat myös, että ohjaaja on vastuussa oppimistilanteen demokratiasta (ks. myös Ojala 2010).

Bändiohjaajalla on tutkimustulosteni mukaan useita rooleja, joita hän käyttää ”työkaluina” erilaisissa tilanteissa tukien oppijoiden oppimista. Ohjaajan roolit ovat tutkijoiden kuvauksissa paikoin yksityiskohtaisia, mutta haastattelemieni bändiohjaajien vastausten perusteella roolit myös vaihtelevat paljon, jopa oppitunnin aikana. Lisäksi useampia rooleja saattaa olla käytössä samanaikaisesti. Roolit omaksutaan dynaamisesti eikä niihin välttämättä kiinnitetä huomiota ohjauksen aikana.

Haastattelemieni bändiohjaajien mukaan heidän rooleissa toimimiseen vaihtelevissa olosuhteissa vaikuttaa ennen kaikkea vuorovaikutus erilaisten oppijoiden kanssa ohjaustilanteessa. Rooleissa toimiminen voidaankin nähdä ohjaajan teoreettis-pedagogisen ajattelun pyrkimysten käytännöllisenä toteuttamisena. Ohjaajalla on käsitys siitä, miten hänen tulisi toimia ammattitaitoisesti työssään ja hän suhteuttaa työskentelynsä ohjauk-

sessä ilmeneviin muuttujiin kuten oppijoihin yksilöinä, niistä koostuvaan ryhmään, käsiteltävään musiikkiin, käytössä olevaan tilaan ja laitteistoon, opetussuunnitelmaan sekä edustamaansa oppilaitokseen.

Luvussa 4.3 esittelen bändiohjaajien käsityksiä informaaleista oppimistilanteista ja vastaan tutkimuskysymykseeni ”Miten bändiohjaajan toiminta roolissaan on yhteydessä oppimisen informaaliin tai formaaliin luonteeseen?” Keskustelimme haastattelun aikana lyhyesti tutkijoiden kuten Greenin (2002, 2008) ja Folkestadin (2006, 2008) kuvauksista informaaleista oppimisympäristöistä, mutta painotin tutkielmassani ohjaajien vapautta kertoa ohjauksen luonteesta sekä siihen liittyvästä omasta toiminnastaan käytännön kuvausten kautta. Haastattelemani bändiohjaajat kertovat, että heidän toimintatapansa ohjaustilanteissa ovat yhteydessä oppimisen luonteeseen. Informaalin tapaista oppimista tapahtuu bändiohjauksessa ja itse ohjauksen ulkopuolella. Osa bändin harjoituksista saatetaan pitää ilman, että ohjaaja osallistuisi niihin, ja tunneilla käytetään informaaleiksi miellettyjä työskentelytapoja kuten vertaisoppimista ja musiikin korvakuulolta opettelua (ks. Green 2002, 2008). Oppijoiden musiikillinen toiminta bändituntien ulkopuolella on myös usein yhteydessä ohjauksessa opittuun taitoon ja tietoon.

Haastattelemani ohjaajat toteavat, että vaikka informaaleja oppimistapoja hyödynnetään ohjauksessa, on tilanne kuitenkin luonteeltaan formaali. Ohjaaja voi toiminnallaan kannustaa oppijoita tekemään päätöksiä itsenäisesti ja omaehtoisesti, mutta ohjauksen tapahtuessa koulutuslaitoksen järjestämänä, on se pohjimmiltaan formaalia (ks. Karlson 2010, 41–42). Greenin (2008) tutkimusta tarkasteltaessa voidaan havaita, että hän pyrkii menetelmällään poistamaan ohjauksesta kaiken formaalin, mikä loppujen lopuksi on mahdotonta. Oppilaitoksen muodollisten rakenteiden kieltämisen sijaan voitaisiin sen sijaan järjestää ohjausta, jossa ulkopuolinen, ”autenttinen” maailma otetaan huomioon (ks. myös Ojala & Väkevä 2015). Haastattelujen perusteella ohjaajat hyödyntävät opetussuunnitelman antamia mahdollisuuksia ohjauksen suunnittelussa. Yksityiskohtaisten osaamistavoitteiden tavoittelun sijaan voidaan ottaa huomioon oppijoiden vuorovaikutus heitä ympäröivän musiikkikulttuurin kanssa, mikä antaa oppimistilanteelle informaaleja piirteitä.

Matias toteaa, että nuorena saatavat vaikutteet ovat erityisessä asemassa musiikillisessa kehittämisessä ja pitää tärkeänä tämän huomioimista ohjauksessa. Ohjaajan omien ihanteiden vaikutusta ei voida kieltää (ks. Mesiä 2019, 149), mutta hän voi käyttää ohjauksessaan nuorille merkityksellistä musiikkia. Jannen mukaan eri tyylilajien tunteminen

on tärkeää mutta hän kritisoi perinteistä mallia, jossa ensin opetellaan ”pakolliset” taidot, minkä jälkeen voidaan keskittyä oppijoiden itse valitsemaan musiikkiin. Sen sijaan on mahdollista hyödyntää myös informaalia vuorovaikutusta oppijoille merkitykselliseen, mahdollisesti koulutuslaitoksissa institutionalisoimattomaan materiaaliin kuten moderniin populaarimusiikkiin tai sen alalajiin. Bändiohjaajien mukaan oppijoiden valitseman tai säveltämän musiikin sisällyttäminen ohjaukseen tukee musiikin omistajuuden tunnetta ja näin sitouttaa heitä aiheeseen.

Ohjaajat eivät tietoisesti tai tarkoituksellisesti luo informaaleja oppimistilanteita, mutta tehtävänantojen myötä oppiminen voi saada informaaleja piirteitä. Kuten Matias toteaa, bändiohjaaja kuitenkin ohjaa ryhmää ”aina kuitenkin jossain määrin”. Puhtaan informaali ja formaali oppiminen ovat ääripäitä, ja tilanteen luonne on ohjaajien mukaan käytännössä jotain näiden väliltä. Tähän bändiohjaaja vaikuttaa aktiivisena toimijana.

5.2 Luotettavuustarkastelu

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on tärkeä osa tutkimusprosessia, ja tutkijan olisi hyvä kiinnittää siihen huomiota koko tutkimuksen ajan. Haastattelututkimuksen reliabilitutta tarkasteltaessa arvioidaan, olisiko samat tulokset olleet mahdollista saada kahdella eri tutkimuskerralla, kahden eri tutkijan toimesta tai kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä. Toisaalta ihmisille, sekä tutkijoille että tutkittaville, on tyypillistä muuttuminen ajan myötä, ja ihmisen toiminta on kontekstisidonnaista. Näin reliabeliuden arvioimiseen on syytä suhtautua varauksella. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 186.) Näkemykseni mukaan haastateltavat antaisivat samanlaisia vastauksia toisella tutkimuskerralla. Tilanteessa, jossa toinen tutkija käsittelisi aineistoa, voisi tuloksissa olla eroa johdun tulkinnasta ja näkökulmasta. Tämä tulkinnan mahdollisuus kuuluu kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189).

Olen ottanut tutkielmassani huomioon koko aineiston ja litteroinut haastattelut huolellisesti muutaman päivän sisällä kunkin haastattelun toteutuksesta. Äänitallenteet, joilta haastattelut litteroitiin olivat hyvälaatuisia, mikä estää väärinymmärryksien syntymistä. Haastattelut toteutettiin loppuvuodesta 2019 ja niiden analysoiminen aloitettiin välittömästi tilanteiden ollessa vielä tuoreessa muistissa. Tutkielma kirjoitettiin valmiiksi keväen 2020 aikana, joten tulkinnat haastattelujen tuloksista eivät nähdäkseni ole ehtineet hämärtyä ajan myötä. En kirjoittanut päiväkirjaa haastateltavien käytöksestä tai haastat-

telujen ympäristöstä, mutta näissä ei ollut havaittavissa poikkeavuuksia, joiden voisi olettaa vaikuttaneen heidän ilmaisuunsa.

Validiutta arvioidessa tarkastellaan tutkimuksen pätevyyttä, perusteellista toteuttamista sekä tulosten luotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan erityisesti arvioida tutkijan ja tutkittavien konstruktioiden vastaavuutta ja sitä, miten ymmärrettävästi tutkija ne esittää. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Pysin tutkielmassani raportoi- maan aineiston ja tulokset totuudenmukaisesti oman ymmärrykseni mukaan. Epäselviä ilmaisuja kohdatessani pyysin haastateltavilta tarkennusta lisäkysymyksillä ja tarkoituk- senani oli ymmärtää mahdollisimman hyvin ohjaajien näkemyksiä bändiohjauksesta.

Useampien tutkimusmenetelmien käyttämistä tutkimuskohteeseen kutsutaan triangulaa- tioksi, ja sen avulla voidaan parantaa tutkimuksen pätevyyttä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkielmani ainoana aineistonkeruumenetelmänä toimi tekemäni yksilöhaastattelut, ja tarkentavaa tietoa olisi voinut kertyä esimerkiksi opetusta seuraa- malla. Useiden menetelmien hyödyntäminen olisi kuitenkin vaatinut resursseja, joita minulla ei ollut käyttää tämän tutkielman tekemiseen. Teemahaastattelu tarjosi paljon yksityiskohtaista tietoa haastateltavien ohjaajien näkemyksistä, minkä vuoksi valitsin sen tutkielmaani. Yleistyksiä kolmen bändiohjaajan näkemyksistä ei voida tehdä, mutta niitä ei laadullisessa tapaustutkimuksessa tavoitellakaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164).

Haastatteluun voi sisältyä virhelähteitä, jotka saattavat johtua haastateltavasta, haastatte- lijasta tai haastattelun kontekstista. Haastateltava voi esimerkiksi päätyä antamaan ylei- sesti hyväksyttäviä mielipiteitä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205–206.) Pysin välttämään tätä anonymisoimalla haastateltavien nimet ja tiedottamalla heitä tästä ennen vastausten antoa. Lisäksi heille allekirjoitettavaksi antamassani Taideyliopiston ”Tieto- suojaailmoitus ja suostumus tutkimukseen osallistumisesta” -lomakkeessa informoitiin haastateltavia tietojen luottamuksellisuudesta ja mahdollisuudesta vetäytyä tutkimukses- ta. Annoin haastateltaville mahdollisuuden myös tarkastaa tutkielmatekstiin päätyneet lainaukset lopullisessa muodossaan tulkinnallisten väärinkäsityksien välttämiseksi. Kor- jauspyyntöjä ei esiintynyt. Olen tietoinen, että myös oma taustani ja työskentelyni bän- diohjaajana vaikuttaa tulkintaani. Aihetta koskeva tietämykseni voidaan myös nähdä etuna, sillä ymmärrän bändiohjaajien kuvauksia ja ammatillisia näkemyksiä paremmin kuin henkilö, jolle aihe on tuntematon. Tutkijana toimiessani pyrin kuitenkin suhtautu- maan kriittisesti omien mielipiteideni vaikutukseen koskien tutkielmaani.

Haastateltavat ovat kaikki pääkaupunkiseudulla asuvia miehiä, mikä saattaa vaikuttaa heidän näkemyksiinsä. Edustettavuutta olisi voinut parantaa hakemalla vaihtelua tutkittavien asuinkunnan ja sukupuolen suhteen. Otanta on toisaalta pieni, ja alalla työskentelee paljon miespuolisia bändiohjaajia. Toteutin tutkielmani ajankäytöllisistä ja käytännöllisistä syistä johtuen pääkaupunkiseudulla.

5.3 Tulevia tutkimusaiheita

Tutkielmani käsitteli musiikillisesti harrastuneita oppijoita ohjaavien bändiohjaajien käsityksiä ohjaajan rooleista ja ohjaajan toiminnan yhteydestä oppimisen informaaliin tai formaaliin luonteeseen. Taiteen perusopetuksessa, musiikin erityistehtävän saaneissa lukiossa ja musiikin ammatillisessa koulutuksessa tapahtuvan ohjauksen lisäksi informaali oppimistilanteiden esiintymistä voitaisiin tutkia esimerkiksi peruskoulussa tai tavallisessa lukiossa. Vaikuttaako oppijoiden musiikkisuhde informaali oppimistilanteiden esiintymiseen?

Olisi mahdollista tutkia myös informaaleja oppimisympäristöjä muiden opettavien aineiden osalta sekä niiden yhtäläisyyksiä ja eroja musiikinopetukseen. Musiikissa esiintyvää informaalia oppimista voitaisiin mahdollisesti soveltaa monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa myös muihin oppiaineisiin. Opettajien toimintaa vertailemalla saataisiin tietoa, onko eri alojen välillä eroja opettajien rooleissa. Esiintyykö bändiohjauksen kaltaista ohjausta muualla kuin musiikin parissa?

Ohjaajan näkemysten lisäksi voitaisiin tutkia oppijoiden näkemyksiä ja suhtautumista informaaliin oppimiseen. Voitaisiin selvittää ja tutkia, välittykö ero ”autenttisuuteen” pyrkimisestä oppijoille eri tavalla kuin ohjaajille.

Lähteet

Aho, Marko & Kärjä, Antti-Ville 2007. Populaarimusiikin tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Allsup, Randal Everett 2008. Creating an Educational Framework for Popular Music in Public Schools: Anticipating the Second-Wave. *Visions of Research in Music Education* 12; 1–12.

Baker, Sarah; Bennett, Andy & Taylor, Jodie (toim.) 2013. *Redefining Mainstream Popular Music*. New York: Routledge.

Campbell, Patricia Shehan. 1991. *Lessons from the World: A Cross-cultural Guide to Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books.

Cornelius-White, Jeffrey H. D. & Harbaugh, Adam P. 2010. *Learner-centered instruction: Building Relationships for Student Success*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Dewey, John 1900. *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, John 1916/1997. *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.

Elliott, David J. 1995. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 26–44.

Folkestad, Göran 2002. National Identity and Music. Teoksessa Macdonald, Raymond A. R.; Hargreaves, David J. & Miell, Dorothy (toim.) *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press. 151–162.

Folkestad, Göran 2004. A Meta-analytic Approach to Qualitative Studies in Music Education: A New Model Applied to Creativity and Composition. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 161/162; 83–90.

Folkestad, Göran 2006. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education* 23, 2; 135–145.

Folkestad, Göran 2008. Review Article on “Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy” by Lucy Green. *Music Education Research* 10, 4; 499–503.

Georgii-Hemming, Eva 2011. Shaping a Music Teacher Identity in Sweden. Teoksessa Green Lucy (toim.) *Learning, Teaching and Musical Identity: Voices across Cultures*. Indiana: Indiana University Press. 197–209.

Green, Lucy 1999. Ideology. Teoksessa Horner, Bruce & Swiss, Thomas (toim.) *Key Terms in Popular Music and Culture*. Bodmin: Blackwell Publishing. 5–17.

Green, Lucy 2002. *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate Publishing Company.

Green, Lucy 2008. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate Publishing Company.

Grossberg, Lawrence 1992. *We Gotta Get Out of This Place. Popular Conservatism and Postmodern Culture*. New York: Routledge.

Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 1997, 2001. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

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

Juntunen, Marja-Leena 2013. *Kaiken lisäksi nainen – Ellen Urhon ammatillinen elämäkerta*. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Karlsen, Sidsel 2010. *BoomTown Music Education and the Need for Authenticity – Informal Learning Put into Practice in Swedish Post-compulsory Music Education*. Bri-

tish Journal of Music Education 27, 1; 35–46.

Kuula, Arja 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Leonard, Charles & House, Robert W. 1959. Foundations and Principles of Music Education. New York: McGraw-Hill.

Lilja, Esa O. 2019. Harmonic Function and Modality in Classic Heavy Metal. *Metal Music Studies* 5, 3; 355–378.

McCombs, Barbara L. & Miller, Lynda 2007. *Learner-centered Classroom Practices and Assessment: Maximizing Student Motivation, Learning and Achievement*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Mesiä, Susanna 2019. *Developing Expertise of Popular Music and Jazz Vocal Pedagogy Through Professional Conversations: A Collaborative Project among Teachers in Higher Music Education in the Nordic Countries*. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

Muhonen, Sari 2016. *Songcrafting practice: A Teacher Inquiry into the Potential to Support Collaborative Creation and Creative Agency within School Music Education*. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Muukkonen, Minna 2010. *Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä*. Helsinki: Sibelius-Akatemia

Obendaal, Albi; Kankkunen, Olli-Taavetti; Nikkanen, Hanna M. & Väkevä, Lauri 2014. What's with the K? Exploring the implications of Christopher Small's 'musicking' for general music education. *Music Education Research* 16, 2; 162–175.

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

Ojala, Alekski & Väkevä, Lauri 2015. Keeping it real: addressing authenticity in classroom popular music pedagogy. *Nordic Research in Music Education* 16; 87–99.

Ojala, Aleksi 2017. Learning Through Producing; The Pedagogical and Technological Redesign of a Compulsory Music Course for Finnish General Upper Secondary Schools. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Opetushallitus 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (Viitattu 13.2.2020)

Opetushallitus 2017a. Taiteen perusopetuksen Yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_taiteen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf (Viitattu 16.2.2020)

Opetushallitus 2017b. Taiteen perusopetuksen Laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taiteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf (Viitattu 16.2.2020)

Partti, Heidi 2016. Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *The Finnish Journal of Music Education* 19, 1; 8–28.

Partti, Heidi & Karlsen, Sidsel 2010. Reconceptualising musical learning: new media, identity and community in music education. *Music Education Research* 12, 4; 369–382

Regelski, Thomas A. 2012. Ethical Dimensions of School-Based Music Education. Teoksessa Bowman, Wayne & Frega, Ana Lucia (toim.) *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*. Oxford University Press. 284–304.

Reimer, Bennett 1989. *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006. KvaliMOTV -

Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/> (Viitattu 26.05.2020)

Sanjek, David 1999. Institutions. Teoksessa Horner, Bruce & Swiss, Thomas (toim.) *Key Terms in Popular Music and Culture*. Bodmin: Blackwell Publishing. 46–56.

- Sawyer, Keith R. 2011. What Makes Good Teachers Great? The Artful Balance of Structure and Improvisation. Teoksessa Sawyer, Keith R. (toim.) Structure and Improvisation in Creative Teaching. Cambridge: Cambridge University Press. 1–24.
- Shuker, Roy 1994. Understanding Popular Music. London: Routledge.
- Small, Christopher 1987. Music of the Common Tongue. Survival and Celebration in African American Music. Middletown: Wesleyan.
- Small, Christopher 1998. Musicking. The Meanings of Performing and Listening. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Snell, Karen & Söderman, Johan 2014. Hip-Hop within and without the Academy. London: Lexington Books.
- Sparshott, Francis E. 1982. The Theory of the Arts. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Swanwick, Keith 2008. The ‘good-enough’ music teacher. British Journal of Music Education 25, 1; 9–22.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002, 2008 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki.
- Väkevä, Lauri 2010. Garage band or GarageBand®? Remixing musical futures. British Journal of Music Education 27, 1; 59–70.
- Weinstein, Deena 1999. Youth. Teoksessa Horner, Bruce & Swiss, Thomas (toim.) Key Terms in Popular Music and Culture. Bodmin: Blackwell Publishing. 101–110.
- Westerlund, Heidi 2006. Garage rock bands: a future model for developing musical expertise? International Journal of Music Education 24, 2; 119–125.

Wolterstorff, Nicholas 1987. *The Work of Making a Work of Music. What is Music?* Introduction to the Philosophy of Music. Edited by Philip A. Alperson. New York: Haven Publications. 101–129.