

**VIULISTIEN YHTEISSOITON MERKITYS SOITONOPETUKSESSA
JA SEN VAIKUTUS MOTIVAATIOON**

Riikka Suni

Jyväskylän yliopisto
Musiikin laitos
Musiikkikasvatus
Pro gradu –tutkielma
Syksy 2006

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Suni Riikka	
Työn nimi – Title Viulistien yhteissoiton merkitys soitonopetuksessa ja sen vaikutus motivaatioon	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu –tutkielma
Aika – Month and year Syksy 2006	Sivumäärä – Number of pages 60
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Kiinnostukseni viulistien yhteissoittoa kohtaan on herännyt omien kokemusteni myötä niin viulistina kuin viulunsoitonopettajanakin. Viulunsoiton opiskelu musiikkiopistoissa on pohjautunut pitkään pelkkään yksilöopetukseen, ja oppilaat ovat saaneet kokemusta yhteismusisoinnista lähinnä orkesterisoiton myötä. Olisi kuitenkin tärkeää sekä viulistien kehityksen että motivaation kannalta, että he pääsisivät musisoimaan yhdessä jo heti opintojen alkuvaiheessa. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millä tavoin yhteissoitto vaikuttaa oppilaan viulunsoittoharrastukseen ja onko sillä vaikutusta oppilaan soittomotivaatioon. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään yhteissoiton järjestämisen haasteita ja yhteissoiton tämän hetkistä asemaa musiikkiopistoissa.</p> <p>Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena, jonka kohteena oli Läntisen Keski-Suomen musiikkiopistossa toimiva viuluryhmä ja sen ohjaaja; ryhmään kuului neljä 9-vuotiasta tyttöä. Havainnoinnin lisäksi ryhmän ohjaajaa ja ryhmän jäseniä haastateltiin ja selvitettiin heidän suhtautumistaan yhteissoittoon.</p> <p>Haastattelujen myötä kävi ilmi, että sekä ryhmän jäsenet että ohjaaja kokivat yhteissoiton erittäin tärkeänä lisänä yksilötuntien rinnalla. Oppilaat pitivät tärkeänä sitä, että he saivat soittaa yhdessä kavereidensa kanssa. Myös useampiaäniset kappaleet koettiin motivoivaksi, koska oppilaiden mielestä ne kuulostivat hienommilta kuin yksiaäniset kappaleet. Lisäksi ryhmän jäsenet olivat oppineet kuuntelemaan paremmin sekä omaa että toistensa soittoa, soittamaan erilaisia rytmejä ja kuuntelemaan puhtautta. Myös ryhmän ohjaaja oli huomannut oppilaidensa kehittyneen yhteissoiton ansiosta ja kertoi heidän olevan erittäin motivoituneita yhdessä soittamisesta. Ryhmän työskentelyn seuraaminen antoi myös itselleni uusia ideoita yhteissoiton järjestämisen suhteen.</p> <p>Ryhmän ohjaaja koki yhteissoiton järjestämisen melko haasteelliseksi, koska kyseisessä musiikkiopistossa siihen ei ollut erillisiä resursseja. Yhteissoittoon varatut tunnit olivat pois oppilaiden vähäisistä yksilötunneista. Lisäksi yhteissoiton järjestämisessä oli käytännön ongelmia, kuten vaikeuksia löytää yhteisiä harjoitusaikoja kaikille ryhmän jäsenille.</p>	
Asiasanat – Keywords Motivaatio, ryhmä, viulunsoitto, yhteissoitto	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, musiikin laitoksen kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	VIULUNSOITTO RYHMÄSSÄ.....	7
2.1	Aikaisemmat tutkimukset	7
2.2	Erilaisia ryhmiä	8
2.3	Ryhmään liittyminen ja sen kehitys.....	9
2.4	Ryhmässä oppiminen.....	12
2.5	Ryhmän ohjaaminen.....	14
2.6	Yhteissoiton asema musiikkiopistoissa	17
3	VIULUNSOITON YHTEISSOITTOKÄYTÄNTEITÄ	20
3.1	Suzuki.....	20
3.2	Colourstrings.....	23
3.3	Mauno Järvelä ja Näppärit	24
4	MOTIVAATIO.....	27
4.1	Motivaatio käsitteenä.....	27
4.2	Motivaatio ryhmässä	28
4.3	Aikaisemmat tutkimukset soittamisen motivaatiosta	30
4.4	Soittamisen motivaatio	32
4.5	Soittokavereiden vaikutus motivaatioon	33
5	TUTKIMUSASETELMA	34
5.1	Tutkimustehtävät.....	34
5.2	Tutkimusmenetelmänä laadullinen tapaustutkimus.....	34
5.3	Tutkimuksen toteuttaminen	36
5.4	Tutkimuksen luotettavuus.....	39
5.5	Tutkijan rooli	40
6	TUTKIMUKSEN TULOKSIA	42
6.1	Yhteissoiton järjestäminen.....	42

6.2	Suhtautuminen yhteissoittoon	44
6.3	Yhteissoiton vaikutus motivaatioon	45
6.4	Yhteissoiton myötä opitut taidot	48
6.5	Yhteissoiton asema musiikkiopistoissa	49
7	POHDINTA	52
	LÄHTEET	55
	LIITTEET	58
	Liite 1: Haastattelurunko ryhmälle	58
	Liite 2: Haastattelurunko opettajalle	59

1 JOHDANTO

Viulunsoitonopiskelu on ollut musiikkiopistoissa pitkään pelkän yksilöopetuksen varassa. Oppilaat ovat saaneet kokemusta yhdessä musisoinnista lähinnä orkestereista; muuten soittaminen on ollut hyvin pitkälle yksin puurtamista. Viulunsoitossa olisi kuitenkin tärkeää saada kokemusta yhdessä musisoinnista jo opintojen alkuvaiheessa, koska yhteissoiton kautta oppilas pääsee myös tutustumaan muihin viulisteihin. Soittokaverit taas ovat hyvin merkittäviä erityisesti motivaation ylläpitämisen kannalta. Lisäksi yhdessä musisointi kehittää soittajaa niin musiikillisesti kuin teknisestikin.

Innostus viulistien yhteissoiton tutkimiseen lähti omista kokemuksistani. Olen valmistunut Jyväskylän ammattikorkeakoulusta viulunsoitonopettajaksi ja mielenkiintoni viulistien yhteissoiton järjestämiseen heräsi jo noiden opintojen aikana. Ohjasin yhdessä opiskelutoverini kanssa vuoden ajan kahta viuluryhmää, joiden kanssa soitimme erilaisia kaksi- ja kolmiäänisiä kappaleita. Järjestimme lukuvuoden lopussa heidän kanssaan myös kaksi konserttia. Yhteissoittokokeilun järjestäminen oli osa opinnäytetyötämme ja sen myötä innostuin tutkimaan asiaa vielä lähemmin. Olen myös toiminut viulunsoitonopettajana Keuruun kansalaisopistossa kahden vuoden ajan ja pyrkinyt järjestämään omille oppilaille yhteissoittoa mahdollisuuksien mukaan. Oman opetukseni kehittämisen kannalta halusin kuitenkin seurata jonkun muun opettajan ohjaamaa viuluryhmää ja selvittää sekä ryhmän että opettajan suhtautumistaan yhteissoittoon. Toivoin myös saavani uusia ideoita ja vinkkejä yhteissoiton järjestämisestä omassa työssäni.

Tutkimukseni käsittelee viulistien yhteismusisointia yksilötuntien lisänä. Tarkoitukseni ei siis ole tutkia perinteistä ryhmäopetusta, jossa viulunsoiton opetus kokonaisuudessaan tapahtuu ryhmässä. Tutkimuksessani ryhmätunneilla keskitytään pääasiassa yhdessä musisointiin, ei

niinkään viulunsoiton opiskelemiseen ryhmässä. Yksilötunneillaan oppilailla on aikaa perehtyä paremmin esimerkiksi viulunsoiton teknisiin asioihin; ryhmätunneilla pääpaino on yhteismusisoinnilla. Ryhmäopetusta on tutkittu aikaisemmin nimenomaan ryhmässä annettavan opetuksen myötä; esimerkiksi kansalaisopistot käyttävät joskus ryhmäopetusta opetusmenetelmänään. Tämän lisäksi ryhmäopetusta on tutkittu eri ryhmäopetusmetodien kautta. Myös soittamisen motivaatiota on tutkittu yleisesti. Viulunsoiton ryhmäopetusta ja sen vaikutusta motivaatioon ei ole kuitenkaan tutkittu yhteismusisoinnin kannalta, minkä vuoksi koen aiheeni merkittäväksi.

Nykyään musiikkiopistot ovat alkaneet ymmärtää myös yhteismusisoinnin tärkeyden ja pyrkivätkin järjestämään ryhmätunteja oppilaille. Ongelmana on kuitenkin se, että ryhmätunnit verotetaan yleensä resurssipulan vuoksi vähäisistä yksilötunneista. Tämä johtaa helposti siihen, että ryhmässä keskitytään pelkästään viulunsoiton opettelemiseen eikä yhdessä musisointiin jää aikaa. Yhteismusisointi on mielestäni oppilaalle erittäin tärkeää niin oppimisen kuin motivaation säilymisenkin kannalta, minkä vuoksi sen pitäisi saada oma paikkansa musiikkiopistojen arjessa.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millä tavoin yhteissoitto vaikuttaa oppilaiden viulunsoittoharrastukseen ja onko sillä vaikutusta soittomotivaatioon. Tämän lisäksi tutkin yhteissoiton järjestämisen haasteita ja sen tämän hetkistä asemaa musiikkiopistoissa. Olen toteuttanut tutkimukseni tapaustutkimuksena, jossa esimerkkitapauksena on viuluryhmä ja ryhmän opettaja Läntisen Keski-Suomen musiikkiopistosta. Seurasin ryhmän toimintaa ja haastattelin sekä ryhmää että sen opettajaa. Toivoisin tutkimukseni valaisevan musiikkioppilaitosten työntekijöille yhteismusisoinnin tärkeyttä ja sen vaikuttavuutta viulunsoittoharrastuksessa.

2 VIULUNSOITTO RYHMÄSSÄ

2.1 Aikaisemmat tutkimukset

Viulunsoiton ryhmäopetusta on tutkittu aikaisemmin hyvin vähän. Eri soittimien ja laulun ryhmäopetuksesta on tehty lähinnä opinnäytetöitä ammattikorkeakouluihin. Ryhmäopetusta on myös tutkittu eri metodien keinoin; näistä suosituimpia lienevät Suzuki- ja Kodály-metodit.

Korhonen (1985) on tutkinut pro gradu -työssään viulunsoiton ryhmäopetusta Jyväskylän Suzuki- ja Kodály-viuluryhmissä. Tutkimuksessa selvitettiin, minkälaiset lapset hakeutuivat näihin ryhmiin ja mitä he pitivät opiskelustaan. Tutkimuksessa paneuduttiin myös Suzuki- ja Kodály-opetuksen peruseräisiin. Korhonen teki laajahkon kyselyn kaikille sellaisille lapsille tai heidän vanhemmilleen, jotka ovat joskus päässeet tai yrittäneet päästä Suzuki- tai Kodály-opetukseen. Kyselyjen lisäksi hän haastatteli myös viuluryhmien opettajia. Tutkimuksessa kävi ilmi, että ryhmiin hakeutuvien vanhemmat olivat tavallista aktiivisempia eri aloilla ja heidän asenteensa musiikkia kohtaan olivat hyvin myönteisiä. Oppilaat pitivät opiskelua pääsääntöisesti mukavana, ja myös opettajat olivat huomanneet oppilaiden olevan innostuneita harrastuksestaan. Vanhemmat pitivät erityisesti ryhmätunteja ja esiintymisiä tärkeinä. Myös oppilaat olivat nauttineet ryhmätunneilla yhdessä soittamisesta. Ryhmäsoittometodeja pidettiin pääasiassa toimivina, vaikka pientä kritisointia olikin havaittavissa.

Arjas ja Kena (1989) ovat tutkineet pro gradussaan kamarimusiikin asemaa Suomen musiikkioppilaitoksissa. Tutkimus selvitti soitonopettajien suhtautumista kamarimusiikkiin,

heidän omaa kamarimusiikkikoulutustaan ja kamarimusiikin opetusjärjestelyitä. Kysely lähetettiin 120 jousi- ja pianonsoitonopettajalle ympäri Suomea. Opettajat suhtautuivat kamarimusiikkiin myönteisesti, mutta heidän mielipiteet siitä, missä vaiheessa opintoja kamarimusiikin soittaminen tulisi aloittaa, vaihtelivat suuresti. Jousisoitinopettajat kannattivat kamarimusiikin aloittamista jo varhaisessa vaiheessa oppilaan opintoja ja heillä oli myös pianonsoitonopettajia enemmän kokemusta kamarimusiikin ohjaamisesta. Kaikki opettajat pitivät kuitenkin kamarimusiikin opiskelua erittäin tärkeänä.

Calissendorffin (2005) väitöskirjassa on tutkittu kuuden 5-vuotiaan viulunsoittajan oppimista. Lapset opiskelivat viulunsoittoa keskenään ryhmässä, jossa myös oppilaiden vanhemmat ovat läsnä. Tutkimus käsittelee kuitenkin lähinnä sitä, millä tavoin pienet lapset oppivat soittamaan viulua, ei niinkään viulunsoiton oppimista ryhmässä. Calissendorff on pyrkinyt lähestymään oppimista lasten perspektiivistä ja keskittymään siihen, miten lapset itse kertovat heidän oppivansa.

Louhivuori (1998) on tutkinut väitöskirjassaan, kuinka viulunsoitonopetus on kehittynyt 1750-luvulta 1970-luvulle. Hän on vertaillut keskenään kyseisenä ajanjaksona käytettyjä viulukouluja ja selvittänyt, miten viulunsoittoa on tuolloin opetettu. Louhivuoren mukaan viulopedagogiikassa heijastuvat kunkin ajan yhteiskunnalliset ja kulttuurielämän muutokset sekä erilaiset näkemykset musiikin esteettisistä arvoista. Louhivuori sivuaa viulopedagogiikan kehityksen tutkimisessa myös viulunsoiton ryhmäopetuksen historiaa.

2.2 Erilaisia ryhmiä

Ryhmälle on olemassa monenlaisia määritelmiä. Kasvatustieteen käsitteistön (Hirsjärvi 1982, 164) mukaan ryhmän muodostamiseen tarvitaan aina kaksi tai useampia henkilöitä, mutta pelkästään jäsenten määrä ei vielä ole peruste ryhmän muodostumiselle. Ryhmän jäsenten tulisi olla keskenään vuorovaikutuksessa ja heidän täytyisi olla myös tietoisia ryhmän olemassaolosta ja jäsenyydestään ryhmään. Lisäksi ryhmällä tulisi olla yhteinen mielenkiinnon kohde tai yhteinen päämäärä. (Hirsjärvi 1982, 164.) Ryhmä ei siis ole vain joukko ihmisiä, jotka on laitettu samaan tilanteeseen. Ryhmällä on oma tarkoituksensa ja

tehtävänsä, ja ryhmä yrittää yhteisellä toiminnallaan päästä tiettyyn päämäärään.

Himbergin, Laakson, Peltolan ja Vidjeskogin (1995, 151) mukaan ryhmät voidaan jakaa joko primaari- tai sekundaariryhmiin. Primaariryhmät ovat kooltaan suhteellisen pieniä, ja niissä jäsenet tuntevat toisensa hyvin. Sekundaariryhmät ovat taas kooltaan suurempia ja siten myös vuorovaikutukseltaan pinnallisempia. Koppinen ja Pollari (1993, 28-29) puhuvat vastaavasti pienryhmistä ja viiteryhmistä. Viiteryhmällä ei ole tiettyä kokoa ja sen jäsenet eivät välttämättä edes tunne toisiaan. Tässä tapauksessa ryhmän jäsenten välille ei edes synny vuorovaikutusta. Yksilö kuitenkin kokee kuuluvansa tähän ryhmään tai muut ovat sijoittaneet hänet siihen. Pienryhmälle taas on olennaista jäsenten välinen vuorovaikutus. Pienryhmää voidaan pitää esimerkiksi jonkin tehtävän suorittamisen välineenä, toiminnan kohteena tai hoidon, kasvatuksen tai opetuksen metodina. (Koppinen & Pollari 1993, 28-29.) Erilaisia ryhmiä voidaan jäsentää myös esimerkiksi ryhmän koon, koostumuksen, kiinteyden, toiminnan tarkoituksen ja ryhmään kuulumisen perusteella (Himberg & Jauhiainen 1998, 100). Ryhmä onkin käsitteenä erittäin laaja ja erilaisia ryhmiä on lukemattomia. Ryhmän muodostumiseen ja toimivuuteen vaikuttavat kuitenkin aina ryhmässä olevat yksilöt ja heidän persoonallisuutensa. Viulistien yhteisöryhmät ovat usein melko pieniä, joten ryhmät ovat pääasiassa primaariryhmiä tai pienryhmiä. Ryhmän jäsenet tuntevat hyvin toisensa ja ovat yleensä myös ystäviä keskenään.

2.3 Ryhmään liittyminen ja sen kehitys

Yleensä ihmisillä on tarve sitoutua johonkin ryhmään. Himbergin ja Jauhiaisen (1998, 105) mukaan ryhmän toimintakyky ja kiinteys perustuvat vetovoimaan, joka motivoi ihmisiä liittymään ryhmään. Ryhmän jäsenet saattavat tuntea vetovoimaa toisiinsa henkilökohtaisesti, jolloin jäsen kokee saavansa ryhmästä joitain etuja. Hän saattaa saada ryhmän jäsenenä aineellisia etuja, mahdollisuuden oppia uusia asioita, saada uusia ihmissuhteita tai muuten vain kiinnostavaa tekemistä. Jäsen voi myös tuntea vetovoimaa ryhmän tehtävää ja toimintaa kohtaan. Tässä tapauksessa ryhmän yhteinen tavoite on tärkeämmässä asemassa kuin ryhmän jäsenten keskinäiset suhteet. (Himberg & Jauhiainen 1998, 105.)

Tällaiset liittymismotiivit vaikuttavat merkittävästi ryhmän jäsenen sitoutuneisuuteen ja jäsenyyteen. Joskus ryhmän jäsen on saattanut liittyä ryhmään muiden käskystä, jolloin jäsenyydestä tulee pelkästään nimellinen. Nimellisjäsen ei tunne kuuluvansa ryhmään eikä halua sitoutua ryhmän toimintaan, vaikka tietääkin velvollisuutensa ryhmässä. Ryhmän jäsen tarvitsee sisäistä motivaatiota, jotta hän voi toimia ryhmässä täysipainoisesti. Tällainen psykologinen jäsenyys saa yksilön sitoutumaan ryhmään ja antamaan oman panoksensa ryhmän tavoitteen toteutumiseksi. Tällainen sitoutuminen lähtee aina ryhmän jäsenestä itsestään; pakottaminen ei synnytä psykologista sitoutumista. (Himberg & Jauhiainen 1998, 105-106.)

Yhteissoitto koetaan yleisesti mukavana ja tärkeänä lisänä yksilötuntien rinnalla ja kuuluminen tällaiseen viuluryhmään on usein etuoikeus. Vaikka kaikille musiikkiopistossa opiskeleville kuuluisikin mahdollisuus osallistua yhteissoittoon, kaikki eivät saa sitä mahdollisuutta muun muassa resurssipulasta johtuen. Tämän vuoksi oppilaat ovat useimmiten sitoutuneita ryhmään ja ovat ryhmässä täysin omasta tahdostaan. Yleensä ryhmään liitytään sekä ryhmän tehtävän että henkilökohtaisten etujen vuoksi. Oppilaat saattavat haluta mukaan esimerkiksi ryhmän järjestämään projektiin tai saamaan yhteissoiton myötä uusia kavereita ja oppimaan uusia asioita.

Kiinteällä ryhmällä on pyrkimys keskinäiseen samankaltaisuuteen, jolloin ryhmien jäsenet samaistuvat vahvasti toisiinsa. Tällaisia tiiviitä ryhmiä saattaa muodostua esimerkiksi musiikin ja urheilun parissa. Jos ryhmän toiminta on edistyksellistä ja ryhmän jäsenet tulevat hyvin toimeen keskenään, ryhmällä on yhdenmukaistava vaikutus sen jäseniin. (Himberg & Jauhiainen 1998, 106.) Yhteissoitossa oppilaat samaistuvat helposti toisiinsa jo senkin vuoksi, että he huomaavat myös toisten samanikäisten lasten harrastavan viulunsoittoa. Viulunsoitto on hyvin pitkälti yksin puurtamista ja ystävien löytäminen saman harrastuksen parista tuo soittamiseen uutta intoa. Soittokavereihin on helppoa samaistua, koska he ovat samanlaisessa tilanteessa soittamista harrastavan lapsen kanssa.

Sahlberg ja Leppilampi (1994, 92-94) mainitsevat ryhmien muodostamisen olevan joskus ongelmallista oppilaiden kesken; menestyvät oppilaat kerääntyvät samaan ryhmään ja heikommat perustavat oman ryhmänsä. Ryhmistä tulee näin usein homogeenisia, ja niissä

ryhmän jäsenet ovat keskenään hyvin samankaltaisia oppijoita. Ryhmän kannalta olisi parempi, jos ryhmässä olisi mahdollisimman erilaisia persoonia. Tällaisessa heterogeenisessä ryhmässä asioita tulee käsiteltyä useammasta eri näkökulmasta ja ryhmässä syntyy luultavasti enemmän keskustelua kuin homogeenisessä ryhmässä. Oppilaat voidaan jakaa ryhmiin satunnaisesti, ryhmien muodostamiseen voidaan antaa tiettyjä ehtoja tai ryhmät voidaan määrätä. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 92-94.) Viulistien yhteissoitossa heterogeeninen ryhmä, jossa on hyvin eritasoisia ja -ikäisiä soittajia, saattaa aiheuttaa ryhmän sisällä ristiriitoja. Aloittelijat saattavat kiusaantua, jos he eivät vielä osaa soittaa yhtä hyvin kuin muut ja pidemmällä olevat puolestaan saattavat kivuta muiden yläpuolelle ja kerskailla omilla kyvyillään. Ryhmän sisäiset tasoerot saattavat toisaalta myös edistää oppimista ja motivaatiota, kun kehittyneemmät soittajat ovat aloittelijoiden mallina. Yleensä yhteissoitossa suositaan kuitenkin homogeenisia ryhmiä, koska samantasoisista soittajista koostuvaa ryhmää on huomattavasti helpompaa ohjata.

Ryhmä ei pysy olemukseltaan samanlaisena alusta loppuun asti, vaan se kehittyy ryhmän työskentelyn mukana. Vuorinen (2001, 102-103) kuvaa ryhmän kehittymistä viisiportaisena kaaviona. Ryhmän muotoutumisvaiheessa ryhmän jäsenet tutustuvat toisiinsa ja etsivät paikkaansa ryhmässä. Ryhmän tehtävää yritetään selkeyttää, ja ryhmän jäsenet tuovat omia mielipiteitään esille. Kuohuntavaiheessa jokainen keskittyy vain omiin mielipiteisiin ja puolustaa niitä – muita ei haluta kuunnella ja ristiriitoja on vaikea ratkoa. Pelisääntöjen syntymisen vaiheessa ryhmä alkaa tuntea sisäistä yhteenkuuluvuutta, mikä ilmenee yhteisinä pelisääntöinä, normeina ja menettelytapoina. Ryhmän jäsenet ovat avoimempia ja alkavat sitoutua ryhmän toimintaan. Kypsän toiminnan vaihetta voidaan pitää ryhmätyöskentelyn ihanteena. Silloin on löydetty joustava ja tarkoituksenmukainen työnjako ja ryhmän jäsenille on tärkeämpää yhteisen tehtävän suorittaminen kuin omat tarpeet. Tällöin myös saavutetaan ryhmää tyydyttäviä tuloksia. Kun tehtävä on suoritettu, ryhmä hajoaa. Ero saattaa aiheuttaa joko ahdistusta tai helpotusta. Jos ryhmä on kyllästynyt tavoitteen toteuttamiseen, ryhmän loppuminen on usein helpotus. Joskus taas ryhmä yrittää keksiä itselleen uuden tehtävän, ettei ryhmä pääsisi hajoamaan. (Vuorinen 2001, 102-103.) Vuorisen kuvaamaa ryhmän kehitystä ilmenee myös viuluryhmissä. Alussa kaikki on vielä uutta ja outoa, eikä ryhmä pysty toimimaan täydellä tehollaan. Ajan myötä soittajat tutustuvat paremmin toisiinsa ja oppivat soittamaan yhdessä, jolloin myös ryhmässä soittaminen on mukavampaa ja nautittavampaa.

Yleensä parhaat hetket yhteissoitossa koetaankin silloin, kun ryhmä on toiminut jo vähän pidempään.

2.4 Ryhmässä oppiminen

Oppimista ajatellaan usein pelkästään yksilön kannalta. Harvemmin tulee ajateltua, että käytännön elämässä ja kaikenlaisessa yhteiskunnallisessa toiminnassa yksilöllisten taitojen hyödyllisyys on vahvasti sidoksissa yhteisöllisiin taitoihin. Usein vain yhteistyökykyinen henkilö kykenee käyttämään kunnolla hyödykseen yksilölliset tietonsa ja taitonsa. (Vuorinen 2001, 56.) Kun oppilaat työskentelevät keskenään ryhmässä, he ovat vastuussa oman oppimisensa lisäksi myös toistensa oppimisesta. Myös yhteissoitossa kaikkien ryhmän jäsenten tulisi oppia tietyt asiat; ei riitä, että vain yksi ryhmän jäsen on omaksunut tiedon. Kappaleiden soittamisesta ei tule mitään, jos kaikki eivät osaa asiaansa. Uuden asian oppiminen on koko ryhmän tavoite, ja ryhmän jäsenten tulisi auttaa toisiaan tehtävän suorittamiseksi.

Oppilaat oppivat paljon asioita ryhmässä tarkkailemalla toisiaan. Ryhmän jäsenet havainnoivat jatkuvasti toistensa toimintaa ja jäljittelevät muita. Tällainen mallioppiminen on hyvin tyyppillinen ja tehokas oppimistapa. (Korkiakangas & Kuusinen 1997, 41-42.) Instrumenttiopetuksessa mallioppimisen merkitys korostuu, koska soitonopetus on aina pohjautunut enemmän tai vähemmän mestari-kisälli -periaatteeseen. Ryhmässä soittaessa onkin vain kyse siitä, että oppilaan mallina ovat opettajan lisäksi myös toiset ryhmän jäsenet.

Ryhmässä opitaan väistämättä myös sosiaalisia taitoja. Jotta ryhmän toiminta olisi mahdollisimman tuloksellista, sosiaaliset taidot ja joustavat asenteet ovat välttämättömiä. Yhteistyötaitojen parantuminen edellyttää toisten mielipiteiden kunnioittamista, ryhmän jäsenten täytyy kommunikoida keskenään avoimesti ja tuntea toisensa tarpeeksi hyvin. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 74.) Ryhmän hyvä yhteishenki edistää huomattavasti sosiaalisten taitojen oppimista. Ryhmän oppiminen ja tehokkuus paranevat, jos opettaja on jaksanut uhrata aikaa yhteishengen luomiseksi. Hyvässä ilmapiirissä työskenteleminen on mielekkäämpää, ja oppilaat oppivat paremmin kunnioitusta, luottamusta ja välittämistä.

(Kagan & Kagan 2002, 42-43.) Opettaja voi kiinnittää ryhmässä huomiota yhteistyötaitojen kehittämiseen ja opettamiseen. Toisaalta ryhmän jäsenet oppivat suotuisassa oppimisympäristössä sosiaalisia taitoja ryhmätyöskentelyn myötä, eikä niitä tarvitse opettaa erikseen. Oppilaat huomaavat helposti, että ryhmän edun kannalta täytyy ottaa myös muut ryhmän jäsenet huomioon, eikä aina voi ajatella pelkästään itseään ja omia etujaan.

Ryhmän sisällä saattaa syntyä usein kilpailua, mikä voi heikentää ryhmän toimintakykyä. Kilpailevassa ryhmässä ilmapiiri voi muuttua huonoksi, tehtävän suorittaminen kärsii eikä asioista osata keskustella. (Himberg & Jauhiainen 1998, 106-107.) Toisaalta kilpailun on todettu olevan terveessä määrin jopa oppimista edistävä ja motivoiva tekijä, mutta jos alkaa toivoa ryhmän muiden jäsenten epäonnistumista, terve kilpailu menettää merkityksensä (Sahlberg ja Leppilampi 1994, 60). Kilpailulla saattaa olla joskus edistävä vaikutus oppimiseen myös yhteissoitossa. Ryhmän jäsenet ovat usein keskenään melko samantasoisia, eikä aloittelevan soittajankaan ole mahdotonta saavuttaa edistyneempiä soittokavereitaan. Yleensä aloittelijat haluavat ottaa taidoissa kiinni edistyneitä soittajia, jotka ovat luonnollisesti aloittelijoiden esikuvia. Esikuvana oleminen ja itsensä vertaaminen muihin samantasoisiin soittajiin edistävät myös pidemmällä olevia soittajia. Tässä tapauksessa vertailu ja kilpaileminen paremmuudesta saattavat parantaa oppilaan suoritusta ja samalla myös ryhmän tulosta.

Jyväskylän ammattiopiston konservatoriossa viulunsoitonopettajana toimiva Emma Kangas kokee viulistien yhteissoiton hyvin merkittäväksi osaksi soittoharrastusta ja hän onkin järjestänyt oppilailleen mahdollisuuksia yhteismusisointiin. Kangas (2004) mainitsee yhteissoiton kehittävän oppilasta monelta kannalta. Yhteissoitto on tärkeää oppilaalle sosiaalisessa mielessä, mutta se kehittää myös oppilaan instrumenttitaitoja. Ryhmässä soittaminen parantaa nuotinlukua ja havainnointia, antaa rohkeutta soittamiseen ja saattaa parantaa osaltaan myös tekniikkaa. Oppilaat seuraavat ryhmässä tarkasti myös toisten soittoa ja oppivat samalla uusia asioita soittokavereiltaan. Kaikki yrittävät pysyä sataprosenttisesti ryhmän mukana, minkä ansiosta oppilas oppii kuin itsestään pelkästään oman panostuksensa avulla. Viulunsoitossa esimerkiksi vasemman käden tekniikka ja näppäryys saattavat parantua huomattavasti, kun oppilas joutuu soittamaan kappaleita ryhmän mukana tiettyssä tempossa. Kun oppilaan täytyy pysyä ryhmän mukana, eikä hän voi jäädä korjaamaan virheitään,

soittaminen muuttuu koko ajan sujuvammaksi. Ryhmässä soittaessa omat pienet virheet eivät kuulu minnekään, minkä seurauksena oppilaat oppivat soittamaan rohkeammin ja luottamaan omiin taitoihinsa. (Kangas, 2004.) Yleensä myös rytminkäsittelytaidot parantuvat huomattavasti yhteissoiton ansiosta. Oppilaan sisäinen pulssi kehittyy, kun hän joutuu kuuntelemaan koko ajan myös muita ja sovittamaan oman soittonsa ryhmän muiden jäsenten soittoon. Yhteissoitto on avain kamarimusiikkiin ja orkesterisoittoon. Kun lapsi on tottunut pienestä pitäen soittamaan muiden kanssa, siirtyminen vaativimpiin kamarimusiikkiteoksiin ja orkesterimusiikkiin on paljon helpompaa. (Mäkilä 2001, 18.)

Viulunsoittomateriaalia runsaasti julkaissut Sheila Nelson (1987, 3) kertoo löytäneensä yhteissoiton hyödyllisyyden auttaessaan veljeään ja hänen ystäviään harjoittelemisessa. Yksinään lapset olivat jaksaneet keskittyä vain muutaman minuutin, mutta yhdessä he olisivat jaksaneet soittaa loputtomiin. Nelsonin mielestä yksi tärkeimmistä asioista mitä ryhmässä voi oppia, on kuuntelemisen taito. Ryhmässä täytyy oppia kuuntelemaan oman soiton lisäksi myös muiden soittamista, jotta kappaleet pysyisivät kasassa. Ryhmässä soittaessa lapset oppivat myös tärkeitä esiintymistaitoja, koska he joutuvat soittamaan toisten edessä koko ajan. Usein uusia asioita on myös helpompaa omaksua ryhmässä, kun kokemuksia voidaan jakaa soittajien kesken. (Nelson 1987, 3.)

Ryhmän pidemmällä olevat soittajat toimivat yleensä pienempien oppilaiden esimerkkinä ja mallina, ja heiltä omaksutaan uusia asioita. Aloitteleva soittaja saattaa edistyä hyvinkin nopeasti, jos hänellä on ryhmässä esikuva. Winberg (1980, 21) mainitseekin, kuinka suzuki-opetuksessa toiset lapset vanhempineen kuuntelevat toistensa tunteja, ja samalla he oppivat myös itse. Täten lapsi edistyy soitossa oman harjoittelunsa lisäksi myös katselemalla ja kuuntelemalla toisten lasten soittoa. Toisten esiintyminen saattaa myös olla merkittävä kannustaja omassa oppimisessa.

2.5 Ryhmän ohjaaminen

Ryhmän ohjaaminen saattaa näyttää helpolta ja yksinkertaiselta, mutta todellisuudessa se on erittäin haasteellista työtä. Ryhmäopetuksessa ohjaajalta vaaditaan ryhmän käyttäytymisen

tuntemusta ja ryhmän ohjaajan taitoja. Hänen täytyy osata toimia sekä asiantuntijana että työskentelyn ohjaajana ja lisäksi antaa vastuuta myös ryhmän jäsenille. (Vuorinen 2001, 95.)

Jotkut opettajat saattavat kokea ryhmän ohjaamisen liian haastavaksi työksi ja tukeutuvat sen vuoksi pelkästään tuttuihin ja turvallisiin työtapoihin. Ryhmätyöskentelyä on saatettu kokeilla huonoin tuloksin ja se on lannistanut opettajan. Ryhmän ohjaamista tulisi kuitenkin harjoitella mahdollisista huonoista kokemuksista huolimatta ja opetella käyttämään ryhmätyöskentelyä sopivissa olosuhteissa. (Vuorinen 2001, 72.) Viulunsoitossa yhteissoiton järjestäminen saattaa tuntua vaikealta myös tila- ja aikatauluongelmien vuoksi. Opettajan täytyy ensin jakaa oppilaansa eri ryhmiin parhaalla katsomalla tavallaan ja tämän lisäksi järjestää jokaiselle ryhmälle sopivat ajat ryhmätunteja varten. Tämä saattaa tuntua usein melkein mahdottomalta, koska oppilaat käyvät jo viikoittain omalla yksilötunnillaan ja heillä on luultavasti myös muita harrastuksia. Ryhmälle saattaa olla myös vaikeaa löytää sopivaa tilaa; usein opettajien luokkahuoneet ovat hyvin pieniä. Mahdollisten pelkojen ja epäonnistumisten lisäksi ryhmäsoiton järjestäminen voi aiheuttaa opettajille liikaa työtä ja stressiä, jolloin he tyytyvät pelkästään yksilöopetukseen.

Ryhmän ohjaajan päätehtävänä on ottaa vastuu ryhmän tavoitteen saavuttamisesta. Hänen täytyy myös osata säädellä ryhmädynaamisia tekijöitä, jotta ryhmä kehittyisi ja kykenisi suorittamaan tehtävänsä. Ohjaaja auttaa ryhmää keskittymään perustehtäväänsä, täsmentämään tavoitteitaan, pääsemään hyvään työnjakoon ja selvittämään ryhmän keskinäisiä suhteita. Ryhmän ohjaaja hoitaa myös erilaiset järjestelyt, ryhmää koskevat tiedottamiset ja muut käytännön asiat. Lisäksi ohjaajan tulisi tasapainoilla itse ryhmän ja ryhmän muodostavien yksilöiden välillä. Ryhmän yksittäisten jäsenien tarpeet tulisi ottaa huomioon ja ne tulisi sovittaa yhteen ryhmän yhteisten tarpeiden kanssa. (Himberg & Jauhiainen 1998, 176-177.) Suurin haaste ryhmäopetuksessa onkin saada jokainen yksilö oppimaan ryhmässä.

Ryhmän ohjaajalta edellytetään tiettyjä taitoja hyvän ryhmätyöskentelyn toimivuuden takaamiseksi. Ohjaajalta vaaditaan hyvää tilannetajuja, hänen täytyy pystyä toimimaan ihmisten parissa ja olla tarpeeksi joustava. Ryhmän ohjaajan täytyisi myös osata heittäytyä tilanteisiin ja olla spontaaninen. Hänen täytyy olla selkeä puheissaan ja olla aidosti

kiinnostunut ryhmän tehtävästä ja sen suorittamisesta. Yksi tärkeä taito on myös osata siirtyä ryhmässä taka-alalle, jotta ryhmä pääsee toimimaan itsenäisesti. (Himberg & Jauhiainen 1998, 188.) Viuluryhmiä ohjattaessa ohjaaja jää kuin luonnostaan enemmän sivustaseuraajaksi, koska ryhmän jäsenet oppivat asioita paljon toisilta soittajilta. Tämä helpottaa paljon ohjaajan työtä, koska hänen ei tarvitse selittää kaikkia asioita oppilailleen itse.

Ryhmäopetuksessa kaikki ryhmän jäsenet tulisi asettaa samaan asemaan, eikä oppilaiden kykyjä saisi vertailla keskenään. Ohjaaja ei saisi antaa jollekin ryhmän jäsenelle erityistä huomiota, erityisasemaa tai -oikeuksia vaan hänen tulisi olla tasapuolinen ja antaa jokaiselle oppilaalle samanlaiset mahdollisuudet oppimiseen. Tasapuolisuus ja liittoutumien välttäminen edellyttävätkin ryhmän ohjaajalta hyvää itsetuntemusta. (Himberg & Jauhiainen 1998, 177.) Ryhmän ohjaajan tulisi myös muistaa, että ryhmän jäsenet oppivat asioita eri tavoin. Asiat täytyisi osata selittää niin, että kaikki ryhmän jäsenet ymmärtävät ja oppivat. Ryhmää opettaessa tulisikin ottaa huomioon oppilaiden erilaiset oppimistyyliä ja käyttää mahdollisimman monipuolisia opetusmenetelmiä. Jotkut saattavat oppia paremmin esimerkiksi mielikuvien kuin näyttämisen ja kokeilemisen kautta.

Ryhmän ohjaajalta vaaditaan myös pitkäjänteistä suunnittelukykyä. Ohjaajan tulisi kiinnittää ryhmäopetuksessa huomiota erityisesti tuntien suunnitteluun, koska ryhmässä työskentely edellyttää tarkkaa ajankäytön suunnittelua. (Vuorinen 2001, 103.) Pienten lasten kanssa opetus saattaa ”karata helposti käsistä”, jos ryhmätunti ei ole tarpeeksi intensiivinen. Ryhmässä lapset saattavat villiintyä helposti ja tällainen lauma osaa käyttää tunnin suunnittelemattomuutta hyväkseen. Jos opettajalla ei ole ”vetää hihasta” seuraavaa ideaa heti kun edellinen asia on opittu, voi ryhmätunnista tulla hetkessä katastrofi. Vaikka opettajalla olisikin tarkat suunnitelmat tunnin kulusta, hänen täytyy olla myös joustava. Jos jonkin asian opettaminen tarvitsee enemmän aikaa, suunnitelmista täytyy osata luopua ja käsitellä asiat loppuun.

Palautteen antaminen ja sen vastaanottaminen on yksi tärkeä ryhmän ohjaajalta vaadittava taito. Ohjaaja antaa palautetta ryhmälle sen toiminnasta ja kannustaa myös ryhmän jäseniä antamaan palautetta toisilleen. Kun ohjaaja vielä saa luotua ryhmään turvallisen ja rakentavan

ilmapiirin, ryhmän jäsenten on helppoa kommunikoida avoimesti ja antaa toisilleen rakentavaa palautetta. Rakentavaa palautetta antaessa täytyy muistaa, että palautetta annetaan osallistujien toiminnasta eikä heidän persoonastaan. Palaute tulisi antaa välittömästi tilanteiden tapahduttua, koska silloin se on helpoiten ymmärrettävää ja hyödyllisintä. Ohjaajan tulisi kuitenkin huomioida aina palautetta antaessa ryhmän erilaiset persoonat. Kaikki eivät aina siedä samanlaista palautetta kuin muut. Yleensä palaute kannattaakin antaa koko ryhmälle; henkilökohtaista palautetta voi antaa silloin, kun se edistää ryhmän perustehtävän suorittamista. Palautteen antamisen lisäksi ohjaajan tulisi osata ottaa myös itse vastaan palautetta ryhmältä ja reagoida siihen. (Himberg & Jauhiainen 1998, 184-185.)

Ryhmän ohjaaminen on myös ohjaajalle hyvin antoisaa. Sen kautta hän oppii paljon asioita itsestään ja omasta toiminnastaan sekä toisista ihmisistä ja vuorovaikutuksesta heidän kanssaan. Ryhmän ohjaaminen on myös hyvin vaihtelevaa työtä, eikä samanlaista ryhmätuntia pääse koskaan tulemaan. Lisäksi ryhmän ohjaaja saattaa auttaa ryhmäläisiä selvittämään heidän itse pohtimiaan asioitaan. (Himberg & Jauhiainen 1998, 189.) Yleensä viulunsoitonopettajat, jotka ovat järjestäneet yhteissoittoa, tekevät työtään lasten innostumisen myötä. Vaikka monet opettavatkin viuluryhmiä täysin omalla ajallaan ja ryhmän ohjaaminen vie valtavasti aikaa, opettajat haluavat järjestää yhteissoittoa lasten vuoksi. Kun opettaja huomaa, että oppilas nauttii yhdessä soittamisesta ja oppii sen myötä uusia hyödyllisiä asioita, työn vaatavuus unohtuu.

2.6 Yhteissoiton asema musiikkiopistoissa

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2002, 9-17) yhteismusisointitaitojen oppiminen on asetettu tavoitteeksi niin musiikin perustasolla kuin musiikkiopistotasollakin. Musiikin perustasolla oppilaan tulisi perehtyä pääinstrumentin perustekniikkaan ja -ohjelmistoon sekä yhteismusisoinnin perusteisiin. Opetussuunnitelmassa painotetaan sitä, että instrumenttiopetus ja yhteismusisointi täydentävät toisiaan musiikin opiskelussa. Lisäksi instrumenttitaitojen soveltaminen yhteismusisointiin jo opintojen varhaisessa vaiheessa vahvistaa oppilaan opiskelumotivaatiota, luo musiikin iloa ja tukee hänen musiikillista kehitystään. Yhteismusisoinnin avulla oppilaat kehittävät myös sosiaalisia

taitojaan ja keskinäistä vuorovaikutusta. Musiikkiopistotasolla yhteismusisoinnin merkitys kasvaa ja oppilaitoksen tulisi taata oppilaille monipuoliset mahdollisuudet yhteismusisoinnille. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 9-17.)

Opetushallituksen opetussuunnitelman mukaan yhteismusisoinnilla on erittäin tärkeä asema musiikkiopistoissa. Paperilla kaikki näyttääkin hyvältä, mutta käytännössä yhteissoiton järjestäminen on hyvin pitkälti opettajan oman aktiivisuutensa varassa. Tuovila (2003) on tutkinut väitöskirjassaan 7-13 -vuotiaiden lasten musiikkiopisto-opiskelua ja musiikin harrastamista. Hänen tutkimuksensa mukaan liki puolella tutkimukseen osallistuvista lapsista ei ollut missään opintojen vaiheessa minkäänlaista yhteissoittoa toisten samanikäisten lasten kanssa. (Tuovila 2003, 166-167.) Vaikka musiikkiopistoissa pyritäänkin järjestämään yhteissoittoa, verotetaan se usein vähäisistä yksilötunneista. Opettajalle ei ole välttämättä varattu erillisiä tunteja yhteissoiton järjestämiseen, vaan ryhmätunnit pitäisi sisällyttää opetukseen; jos pidät ryhmätunnin, et pidä yksilötunteja. Tämä saattaa turhauttaa opettajia siinä määrin, etteivät he jaksa järjestää yhteissoittoa ollenkaan. Yksilötunnit koetaan myös tärkeiksi, minkä vuoksi yhteissoittoa ei haluta järjestää yksilötuntien kustannuksella. Lisäksi yhteissoiton järjestämisessä saatetaan kokea ongelmalliseksi yhteisten aikataulujen ja tilojen löytäminen sekä määrärahojen puuttuminen. Hyvin usein opettajat ohjaavatkin ryhmiään täysin omalla ajallaan ilman erillistä korvausta.

Suorituskeskeinen ja musiikkityyliä puolesta kapea-alainen musiikkiopisto on periaatteessa kehittynyt avoimemmaksi muutaman viime vuoden aikana. Yhteismusisointi on vireytynyt huomattavasti, eri musiikkityylien opetukseen on alettu kiinnittää huomiota ja tehokouluttamisen sijasta musiikin harrastaminen koetaan tärkeänä. Käytäntö tulee kuitenkin perässä, vaikka edistyksellisiä opistojakin on jo olemassa. Silti monet opistot ja opettajat opettavat perinteisin suorituskeskeisin keinoin, eivätkä halua tai jaksa kehittää opetustaan uusien opetussuunnitelmien mukaisesti. (Kuusisaari 2003, 27.) Myös Tuovilan (2003, 167-169) tutkimuksessa sekä opettajat että rehtorit kokivat, että musiikkiopistoissa eletään murrosaikaa, jossa sekä vanhat perinteet että uudet näkemykset tulisi sovittaa yhteen. Tämä koettiin hyvin ristiriitaisena. Vaikka opetussuunnitelmien ja keskustelujen tasolla asiat ovatkin menneet eteenpäin, niin harvat opettajat olivat Tuovilan tutkimuksen mukaan

muuttaneet opetustaan millään tavalla. (Tuovila 2003, 167-169.) Musiikkiopistot ja opettajien asenteet ovat kuitenkin selvästi kehittymässä koko ajan parempaan suuntaan ja myös yhteisöön asema tulee varmasti jatkossa vahvistumaan musiikkioppilaitoksissa.

3 VIULUNSOITON YHTEISSOITTOKÄYTÄNTEITÄ

Suomessa on käytössä varmasti useita käytänteitä viulistien yhteissoitossa; jokainen opettaja kun opettaa ryhmiä omalla tavallaan. Esittelen kuitenkin kolme tunnetumpaa suuntausta, joiden peruseriaatteitaan useat ryhmän ohjaajat soveltavat omaan työhönsä. Shinichi Suzukin nimeä kantava metodi, Szilvayn veljesten kehittämä Colourstrings sekä Mauno Järvelän näppäriopetus korostavat kaikki myös yksilöopetuksen tärkeyttä, mutta jokaisessa opetustyyliässä yhteissoitolla on hyvin tärkeä osansa. Näiltä kaikilta kolmelta on myös julkaistu yleisesti yhteissoitossa käytettävää oppimateriaalia.

3.1 Suzuki

Shinichi Suzuki (1898-1998) oli japanilainen viulisti ja pedagogi, joka keskittyi työssään pienten lasten opettamiseen ja oppimiskyvyn tutkimiseen. Suzukin kehittelemä lahjakkuuskasvatus on metodi, jonka mukaan jokainen oppilas voi oppia soittamaan oikeanlaisen kasvatuksen ja ympäristön myötä. Suzuki oivalsi, että jokainen lapsi oppii puhumaan sujuvasti omaa äidinkieltänsä – jokaisen lapsen täytyy siten olla lahjakas eikä lahjakkuus voi silloin olla synnynnäistä. Hän huomasi, että oma äidinkieli opitaan harjoittelemisen tuloksena ja tätä menetelmää voisi siten soveltaa myös musiikin oppimiseen. Jos lapsi ei opi jotain asiaa, vika ei ole hänen älykkyydessään vaan kasvatuksessa. Suzuki uskoi, että kaikilla lapsilla on yhtäläiset mahdollisuudet opiskelun aloittamiseen ja oppimiseen eikä ketään käännytetä pois tai todeta lahjattomaksi. (Suzuki 2002, 5-12.) Tästä syntyi perusta suzuki-menetelmälle; musiikinopiskelijoita ei valita pääsykokeiden kautta, vaan kaikki halukkaat saavat soittaa. Suzuki kehitti metodinsa nimenomaan viulunsoittoon

mutta myöhemmin metodia on myös sovellettu muun muassa pianon-, sellon- ja huilunsoittoon.

Suzuki sai opetuksellaan aikaan ihmeellisiä asioita. Hänen opissaan on kasvanut useita huippumuusikoita ja lisäksi hän sai myös vammaisia ja sokeita lapsia oppimaan soittamaan viulua sinnikkyytensä ja kärsivällisyytensä avulla. Suzuki painottaakin, että sekä oppilaan että opettajan tulisi olla tarpeeksi kärsivällinen etenkin siinä vaiheessa, kun lapsi aloittaa soittoharrastuksensa. Kärsivällisyyden tuloksena lahjakkuus tulee esille ennemmin tai myöhemmin. Lasta täytyy opettaa ja kasvattaa sinnikkäästi, jotta lapsen tahto soittamiseen muuttuu riittävän vahvaksi ja kiinnittyy osaksi lapsen persoonallisuuttaan. Suzuki ei koskaan painostanut oppilaitaan ryhtymään ammattilaisiksi, sillä se ei kuulunut hänen opetuksensa periaatteisiin. Tosin hän on kannustanut oppilaitaan jatkamaan opintojaan ammattitasolla, jos oppilaat itse ovat innostuneet asiasta. Suzukin mukaan jotkut vanhemmat toivovat ainoastaan sitä, että heidän lapsistaan tulee hyvin ansaitsevia muusikkoja. Hänen mielestään vanhempien ainoana huolenaiheena tulisi olla se, että heidän lapsistaan tulisi hyviä ihmisiä. Suzukin metodin mukaan viulunsoitto auttaa tekemään lapsesta hyvän ihmisen ja sen tulisi olla Suzukin lahjakkuuskasvatuksen tärkein päämäärä. (Suzuki 1977, 20-49.)

Suzuki-metodi perustuu suurimmilta osin kuuntelemiselle. Suzukin oivalluksen mukaan lapset oppivat puhumaan äidinkieltään paljon ennen kuin oppivat lukemaan sitä. Hän käyttikin samaa periaatetta hyväkseen viulunsoitonopetuksessa. Suzuki (2002, 132-133) kertoo, että alussa lapsi käy kuuntelemassa toisten lasten soittotunteja ja aloittaa omat soittotuntinsa vasta sitten kun hän itse ilmoittaa haluavansa soittaa. Yleensä suzuki-lapset aloittavat soittamisen jo 3-vuotiaana, jolloin vanhempien vastuun ottaminen harrastuksesta on erittäin tärkeää. Vanhempien tulee osata ohjata kotona harjoittelemista, että lapsi edistyisi soittoharrastuksessaan. Ennen kuin lapsi aloittaa omat soittotuntinsa, lapsen isälle tai äidille opetetaan ensin viulunsoiton perusasiat ja ensimmäiset suzuki-kappaleet. Lapsi kuulee kotona vanhemman harjoittelemista ja lisäksi suzuki-kappaleita kuunnellaan nauhalta. Lopulta lapsi haluaa alkaa itse soittaa jo tuntemiaan kappaleita korvakuulolta. (Suzuki 2002, 132-133.)

Lapsen päätös aloittaa soittotunnit lähtee siitä, että hän huomaa muilla lapsilla olevan hauskaa soittaessaan; hän haluaa liittyä mukaan joukkoon. Soittotunneilla on yleensä läsnä useita

lapsia vanhempiensa kanssa. Suzukin mielestä ryhmien tulisi olla heterogeenisia, koska eri-ikäisten lasten kesken ei pääse syntymään niin helposti kilpailua. Suomalaisessa suzuki-opetuksessa suositaan kuitenkin suunnilleen samantasoisia ja -ikäisiä ryhmiä, koska silloin ryhmät edistyvät paremmin ja niitä on helpompaa opettaa. (Winberg 1980, 20-21.) Lisäksi suzuki-metodiin kuuluvat erilliset ryhmätunnit, joissa kaikki lapset soittavat yhdessä oppimiaan suzuki-kappaleita. Suzuki (2002, 133) kertoo huomanneensa lasten nauttivan soittamisessa eniten siitä, että he saavat soittaa yhdessä toisten lasten kanssa ryhmätunneilla. Isot ja pienet oppilaat soittavat ryhmätunneilla yhdessä, jolloin pienemmät oppilaat saavat isommilta vaikutteita – tällä on valtava merkitys lasten oppimisen kannalta. (Suzuki 2002, 133.)

Suzuki-opetusta ryhdyttiin käyttämään Suomessa 1970-luvulla (Winberg 1980, 57). Siitä lähtien Suomessa on toiminut erillisiä suzuki-kouluja, joissa käytetään Suzukin periaatteisiin pohjautuvia, suomalaisiin olosuhteisiin sovellettuja menetelmiä. Nykyään suzuki-opetusta annetaan yleisimmin viulun-, pianon-, huilun-, sellon- ja kitaransoiton opetuksessa. Suzuki-oppilaat käyvät sekä yksilö- että ryhmätunneilla, joissa he opettelevat suzuki-kappaleita joko korvakuulolta tai nuoteista. Myös Suomessa korostetaan vanhempien osallistumisen merkitystä soittoharrastukseen; vanhempien tulisi ohjata lapsen harjoittelua kotona ja näin ollen olla myös itse tietoinen soittamisen perusasioista. Lisäksi musiikin kuuntelulla on tärkeä osansa suomalaisessa suzuki-opetuksessa. Suzuki-menetelmän käyttäminen on varmasti puhtasoppisinta juuri erillisissä suzuki-kouluissa, mutta myös monet viulunsoitonopettajat käyttävät suzuki-materiaalia opetuksessaan lisänä muun ohjelmiston rinnalla. Suomessa suzuki-menetelmää on usein arvosteltu siitä, etteivät oppilaat opi lukemaan kunnolla nuotteja. Nuotinlukua aletaan harjoitella suzuki-menetelmässä vasta sitten, kun lapsi on siihen tarpeeksi kehittynyt. Olen myös itse huomannut, että suzuki-oppilaiden on usein vaikeaa hahmottaa nuotteja. Suhtaudun myös kriittisesti siihen, että suzuki-kappaleisiin on merkitty joka nuotille sorminumerot. Tästä johtuen oppilaat oppivat lukemaan ainoastaan sorminumeroita eivätkä nuotteja.

3.2 Colourstrings

Colourstrings-metodin ovat kehittäneet unkarilaiset veljekset Géza ja Csaba Szilvay ja se pohjautuu unkarilaisen säveltäjän, pedagogin ja kansanmusiikin tutkijan Zoltán Kodály'n periaatteisiin. Kodály'n mukaan kaikilla on oikeus ymmärtää ja tuntea musiikkia sekä pystyä lukemaan sitä. Hän kehitti opetusjärjestelmän, jossa kehitettiin äänenmuodostusta, oppilaiden sisäistä kuuloa ja musiikillista muistia. Kodály'n mielestä kaikki nuottikuvana näkemämme musiikki pitäisi myös kuulla mielessämme ja puolestaan kaikki kuulemamme musiikki pitäisi nähdä mielessämme nuotteina. Unkarin kouluissa alettiin käyttää Kodály'n opetusjärjestelmää ja laulua opetettiin päivittäin Kodály'n säveltapailusysteemin mukaisesti solmisoimalla. Myöhemmin metodia alettiin soveltaa myös soitonopetukseen. Suomessa tämä saatiin kokea 1970-luvun alussa, kun Szilvay'n veljekset muuttivat Suomeen. He alkoivat ohjata Itä-Helsingin musiikkiopistossa viulu- ja selloryhmiä, joissa hyödynnettiin Kodály'n periaatteita solfaamalla soitettavat kappaleet käsimerkein ennen soittimilla soittamista. (Pulkki 2002, 33.)

Viulisti Géza Szilvay on kehittänyt Colourstrings-metodilla opetettavan Viuluaapisen, joka kuuluu viulunsoiton perusopetusmateriaaleihin. Viuluaapisessa käytetään eri värejä kuvaamaan kutakin neljää kieltä: alin g-kieli on vihreä ja sitä kutsutaan myös karhukieli, d-kieli eli isäkieli on punainen, a-kieli on puolestaan sininen äitikieli ja ylin keltainen e-kieli on lintukieli. Szilvay'n (1979, 5-8) mukaan eri kielten värejä keksiessä on hyödynnetty unkarilaisen säveltäjä-professori Farkas Kerekesin tutkimusta äänten ja väriaistimusten yhteydestä. Pieniä lapsia opettaessa on värien lisäksi myös hyvä vedota perhepiiriin ja sadun maailmaan; sen vuoksi viulun kieliin liitetään sekä perheeseen liittyvät isä ja äiti sekä saduista tutut karhu ja lintu. Viuluaapinen onkin tehty leikki-ikäisille lapsille ja sen materiaali koostuu lähinnä tutuista lasten- ja kansanlauluista. Tällä pyritään siihen, että lapsi haluaa soittaa myös viululla laulun, jonka hän osaa jo laulaa. Laulamisaalla on todella tärkeä osa Colourstrings-metodissa, koska sen avulla lapsi oppii intervaleja ja Kodály'n vaalimaa sisäistä kuuloa. (Szilvay 1979, 5-8.)

Szilvay (1979, 6) korostaa, että jokaisen opettajan tulisi ymmärtää oma kasvatusvastuunsa lapsen opettamisessa. Opettaja ei pelkästään opeta oppilailleen viulunsoittoa, vaan kasvattaa heitä myös ihmisinä. Soitonopetuksen perimmäisenä tarkoituksena on kasvattaa soittajasta

aito ja persoonallinen yksilö. Lapsi oppii soittaessaan työhön ja sen aiheuttamaan iloon, kurinalaisuuteen ja ryhmässä vaadittavaan järjestykseen, mikä auttaa häntä myöhemmin selviytymään yhteiskunnassa. Oppilaita ei saisi pakottaa etenemään liian nopeasti, koska pakonomainen ja liian vaativa oppimisympäristö saattavat estää lapsen tasapainoisen kehittymisen. (Szilvay 1979, 6.)

Colourstrings-metodi perustuu suurilta osin leikkiin, ja koska suurin osa leikeistä leikitään yhdessä kavereiden kanssa, kannattaa myös soittamisessa hyödyntää kaverisuhteita. Yhteiset leikit edellyttävät järjestystä ja kuria, samoin soittaminen. Niinpä lasta ohjataan leikin varjolla myös sisäiseen kurinalaisuuteen ja järjestykseen. Tämän vuoksi yhteissoitosta on jo leikkiäissä suurta hyötyä yksilötuntien rinnalla. (Szilvay 1979, 4.) Yhteissoiton aloittaminen jo viulunsoittoharrastuksen alussa takaa myös sen, että oppilas oppii alusta alkaen soittamaan yhdessä muiden kanssa ja toimimaan ryhmän sosiaalisena jäsenenä. Tämän avulla lapsi oppii jo varhain tuntemaan ja ymmärtämään kamarimusiikin maailmaa. (Szilvay 2000, 88.)

Myös Szilvayn veljesten kehittämä metodi on tuottanut suurta tulosta Suomessa. Heidän opissaan ovat kasvaneet monet nykypäivän suomalaiset ammattimuusikot. Csaba ja Géza Szilvayn johtama Helsingin Juniorjouset –orkesteri on myös tullut maailmalla tutuksi. Lisäksi Szilvayt ovat niittäneet kunniaa 38-osaisesta televisiosarjasta Viuluviikarit musiikkimaassa, joka tuotettiin vuonna 1979 (Szilvay 1979, 7).

3.3 Mauno Järvelä ja Näppärit

Mauno Järvelä on kaustislainen viulupedagogi, joka tunnetaan Näppäripelimannien isänä. Hän syntyi Järvelän pelimannisukuun vuonna 1949 ja kasvoi musiikin soidessa kotona ja koko Kaustisen kylässä. Mauno Järvelä aloitti oman pelimanniuransa soittamalla ensin harmonia ja myöhemmin viulua, jota hän opiskeli aluksi Juha Kankaan oppilaana. (Kangas 1999, 5-6.) Järvelä lähti opiskelemaan vuonna 1969 Sibelius-Akatemiaan viulunsoittoa Onni Suhosen oppiin ja soitti opiskelujen yhteydessä sekä Oopperan orkesterissa että Radion Sinfoniaorkesterissa, kunnes muutti perheineen takaisin Kaustiselle. Pohjanmaalla Järvelä jatkoi orkesterityöskentelyä Kokkolan orkesterissa 1980-luvun puoliväliin saakka. Lisäksi hän

vaikutti useissa kansanmusiikkikokoonpanoissa, joista osa toimii edelleen. (Saha 1993, 4-5.)

Saha (1993, 6) kertoo artikkelissaan Järvelän alkutaipaleista Perhonjokilaakson kansalaisopiston opettajana. Järvelää pyydettiin 1980-luvun alussa jatkamaan kansalaisopiston pelimanniipiirien vetämistä, joiden opetuksessa oli ollut pitkä tauko edellisen opettajan sairastuttua. Aluksi Järvelä teki työtä sivutoimisena, koska hän opetti viulunsoittoa myös Kokkolan musiikkiopistossa ja soitti Kokkolan orkesterissa. Pelimanniipiirejä oli aluksi vain pari kappaletta ja soittajia mukana 15. Oppilaat olivat kuitenkin innostuneita pelimanniryhmässä soittamisesta ja parin vuoden päästä oppilaita olikin jo 80. Oppilasmäärät jatkoivat kasvuaan vuosi vuodelta ja jokaisella Kaustisen kylällä haluttiin vastaavanlaista toimintaa. Toiminnan kasvaessa Järvelä päätti jättää Kokkolan orkesterin ja alkoi ohjamaan ryhmiä päätoimisesti. Ryhmille muotoutui aivan oma nimikin – Näppäripelimannit. (Saha 1993, 6.)

Järvelän vetämä Näppäritoiminta kulkee myös sisuki-metodin nimellä. Järvelän tavoitteet sisuki-metodissa ovatkin joiltain osin samantyyppisiä kuin suzuki-metodissa. Määttä (1989, 25) tekemässä haastattelussa Järvelä mainitsee neljä tärkeää Näppäritoiminnan tavoitetta: kaikille pitää antaa mahdollisuus musiikin oppimiseen, toiminta on vietävä myös sivukylille, musiikkiharrastuksen tulisi jatkua yli murrosiän ja lasten täytyy saada luonnolliseen kasvuun liittyviä virikkeitä niin, että ne ovat sopuinnossa päämäärätietoisien musiikinopiskelun kanssa. Järvelän mielestä musiikkioppilaitoksista olisi tärkeää jättää pääsykokeet pois, jotta jokainen halukas pääsisi harrastamaan soittamista. Lisäksi lapsille tulisi taata harjoitus- ja harrastuspaikka tuttuun lähiympäristöön, jolloin myös vanhemmat säästävyyttä lastensa kuljettamiselta heidän käydessään itsenäisesti tunneilla. Järvelä ei myöskään ole tutkintojärjestelmän puolestapuhuja; hänen mielestään lapsen opiskeluoikeuden tulisi säilyä, vaikka hän ei pystyisi tekemään tutkintoja tarkassa aikataulussa. Tutkinnot eivät saisi olla ahdistavia pakkoja, vaan niihin tulisi kannustaa sellaisia lapsia, jotka haluavat ja joilla on mahdollisuus niiden suorittamiseen. Järvelän mielestä lasten tulisi myös saada mahdollisuus kokeilla useita eri soittimia, jotta oma soitin löytyisi varmasti. (Määttä 1989, 25.)

Näppäreiden ohjelmisto on aina pohjautunut kansanmusiikkiin, mutta näppärit ovat esittäneet muun muassa myös Vivaldin sinfonian. Toisin kuin suzuki-metodissa kappaleet opetellaan pääsääntöisesti nuoteista. Korvakuuloltakin kappaleita toki opetellaan, mutta koska nuotinlukutaito helpottaa ja nopeuttaa opettajan työtä valtavasti, Järvelä opettaa oppilaansa heti myös lukemaan nuotteja. (Saha 1993, 35.) Järvelä on julkaissut Näppäriopetuksen tueksi useita nuottivihkoja: Patakrapa, Mestareilta kisälleille, Järvelän fiulikoulu ja Näppärimusaa 1-3. Tämä yhteissoittomateriaali on hyvin monipuolista ja se on tullut erittäin suosituksi soitonopettajien keskuudessa.

Yhdessä soittamisella on todella suuri osansa Näppäripelimannien arjessa, mutta oppilaat saavat lisäksi myös yksityisopetusta kansalaisopistossa. Järvelä mainitseekin, että yhteismusisointi auttaa eteenpäin myös hitaammin kehittyviä lapsia, koska ryhmässä soittaminen luo myönteistä yhteishenkeä. Näppäripelimannien vetovoima perustuu musisoimisen iloon ja haluun. Kun positiivinen pohjavire on saavutettu, lapset osaavat arvostaa omia taitojaan ja silloin myös käyttävät niitä. (Määttä 1989, 25.)

Järvelä on järjestänyt Näppärikursseja joka kesä vuodesta 1984 lähtien. Vuonna 2003 Kaustisella vietettiin kahdettakymmenettä Näppärikurssia, johon otti osaa yhteensä 132 kurssilaista. Mauno Järvelä on toiminut alusta asti pääopettajana, mutta aikojen saatossa hän on saanut apuopettajia entisistä Näppäripelimanneista. Monista sisuki-menetelmällä aloittaneista ”Maunon kasvateista” on kehittynyt ammattimuusikoita, joka ovat jatkamassa omalta osaltaan Näppäritoimintaa. Kesäkurssien lisäksi Järvelä on järjestänyt eri puolilla Suomea Näppäreiden viikonloppukursseja, koska kysyntää kursseista on ollut runsaasti. (Järvelä 2003, 61-63.) Joka vuosi Näppärit nousevat myös Kaustisen kansanmusiikkifestivaalien areenalle esiintymään. Kun kuuntelee yli 200 Näppäriin yhtenäistä soittoa, ei voi kuin ihmetellä Järvelän pedagogista ammattitaitoa. Järvelän ammattitaidon puolesta puhuvat myös hänelle vuonna 2004 myönnettyt tunnustukset: Suomi-palkinto ja Pro Finlandia –mitali (Kuusisaari 2005, 11).

4 MOTIVAATIO

4.1 Motivaatio käsitteenä

Motivaatio on voima, joka ohjaa, suuntaa ja ylläpitää yksilön toimintaa (Tynjälä 1999, 98). Kaikkea ihmisen tavoitteellista toimintaa voidaan tutkia motivaation näkökulmasta, koska motivaatio vaikuttaa ihmisen valintoihin, vireyteen ja sisäisen energian suuntaamiseen (Vuorinen 2001, 12). Motivaatio rakentuu motiiveista, jotka ylläpitävät ja suuntaavat ihmisen yleistä käyttäytymistä joko tiedostetusti tai tiedostamatta (Ruohotie 1998, 36). Yksilön toimintaan vaikuttavat useat motiivit samanaikaisesti. Jos motiivit ovat keskenään ristiriitaisia, ihmisen on vaikea päättää asioista. Niinpä motiivit kilpailevat keskenään, kunnes jokin motiiveista vahvistuu ja yksilö pääsee ratkaisuihinsa. Motiivit voivat olla myös samansuuntaisia, jolloin ne tukevat toisiaan. Motivaatioon vaikuttavat motiivien lisäksi myös yksilön elämäkatsomus, asenteet, uskomukset ja arvot. (Vuorinen 2001, 15-16.)

Motivaatio eritellään usein sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäinen motivaatio on ihannetila, jossa halu oppia lähtee oppijasta itsestään. Ulkoinen motivaatio taas syntyy palkkioiden ja rangaistusten avulla. Sisäinen motivaatio on laadultaan voimakkainta ja kestäväntä, koska oppilas ei tavoittele mitään ulkoista palkintoa, vaan itse oppiminen on hänelle paras palkinto. Ulkoinen motivaatio johtaa yleensä pinnalliseen ja lyhytjänteiseen oppimiseen, koska oppiminen tähtää ulkoisen palkinnon saamiseen. Vaikka sisäinen motivaatio johtaakin pysyvämpiin oppimistuloksiin, on myös ulkoisella motivaatiolla tärkeä osansa käytännössä. (Vuorinen 2001, 25.) Sisäinen ja ulkoinen motivaatio täydentävät toisiaan ja ne esiintyvät usein samanaikaisesti. Sisäisiä ja ulkoisia palkkioita ei myöskään ole aina helppoa erottaa toisistaan, koska usein ulkoinen palkkio vaikuttaa myös sisäisesti.

(Ruohotie 1998, 38-39.) Myös soittoharrastuksessa on tärkeää, että sisäinen ja ulkoinen motivaatio ovat samansuuntaisia. Ulkoinen motiivi, kuten hyvä soitin, tosin saattaa virittää ja ylläpitää motivaatiota, mutta tämän lisäksi soittaja tarvitsee myös itsestään lähtevää sisäistä motivaatiota. (Kosonen 1996, 13.) Soitonopettajat saattavat usein myös palkita oppilaiden hyvän suorituksen esimerkiksi tarralla. Tämä varmasti antaa oppilaalle hyvän mielen, mutta tuskin kukaan oppilaista käy soittotunneilla pelkästään tarrojen tai muiden pienten palkintojen vuoksi. Uskon kuitenkin, että pienetkin huomionosoitukset soittajan edistymisestä vahvistavat hänen sisäistä motivaatiotaan. Itse opiskelusta ja sen tuloksista saatavat palkinnot ovat kuitenkin tärkein lähde opiskelumotivaation ylläpitämisessä (Vuorinen 2001, 28).

4.2 Motivaatio ryhmässä

Ryhmän ilmapiirillä on usein hyvin ratkaiseva merkitys ryhmän motivaatioon varsinkin työskentelyn alkuvaiheessa. Myös Vuorinen (2001, 34-35) on havainnut, että opettaja pystyy rakentamaan oppilaidensa motivaatiota parhaiten kiinnittämällä huomiota ryhmän turvallisuuteen ja kiinteyteen sekä sosiaalisten normien ja sääntöjen muodostumiseen. Hän uskoo, että ryhmän perusmotivaatio rakentuu juuri näistä osa-alueista. Koska ryhmä koostuu yksilöistä, opettajan tulisi ottaa huomioon myös yksilölliset perustarpeet. Kun yksilöt tuntevat, että heidän sosiaaliset ja emotionaaliset tarpeensa on tyydytetty, ryhmän sisäinen vuorovaikutus ja yhteistyökyky paranevat ja samalla perusmotivaatio vahvistuu. (Vuorinen 2001, 34-35.) Olen myös itse havainnut, että yhteissoitossa opettajan tulisi heti kiinnittää huomiota ryhmän kiinteyteen. Joskus jotkut ryhmän jäsenistä saattavat olla jo ennestään ystäviä keskenään. Silloin tulisi huomioida erityisesti ryhmän muiden jäsenten osuus ryhmässä. Uusi viulisti ryhmässä saattaa tuntea helposti olonsa ulkopuoliseksi. Gordonin (1979) mielestä opettajan tulisi tiedostaa muutamia yksilöllisiä perustarpeita, mitä ryhmän jäsenet haluavat ja odottavat. Hänen mukaansa ryhmän jäsenen tulisi voida ilmaista ajatuksiaan, tunteitaan ja pyrkimyksiään ja vaikuttaa tavoitteisiin, työtapoihin ja menestymisen tasoon. Hänen tulisi tuntea kuuluvansa ryhmään, jossa hän saa kokea lämpöä, hyväksymistä, läheisyyttä ja yhteenkuuluvuutta. Lisäksi yksilön tulisi saada ryhmästä voimaa ja sen normeista turvaa, saada osoittaa viisauttaan sekä toteuttaa itseään.

Vaikka ryhmän ilmapiiri olisikin hyvä, ryhmää motivoitaessa tulisi ottaa huomioon myös ryhmän lähtökohta. Opettaja saattaa uskotella itselleen ja oppilailleen, että opetettava asia kiinnostaa ryhmän kaikkia jäseniä, vaikka todellisuudessa asia kiinnostaisi vain muutamia. Jos opettaja taas on ottanut selvää ryhmän odotuksista ja asenteista, hänen on helpompaa lähteä rakentamaan opiskelijoidensa motivaatiota. Myös ryhmälle mielekkäiden työtapojen selvittäminen auttaa opettajaa motivoimaan ryhmän jäseniä. (Vuorinen 2001, 24-26.)

Opettaja ei varsinaisesti pysty opettamaan oppilailleen motivaatiota, mutta hän voi vaikuttaa siihen. Motivaatiota voidaan herättää ja houkutellessa esiin eri tavoin, sitä voidaan vahvistaa ja myös sen pysyvyyteen voidaan vaikuttaa. (Vuorinen 2001, 26.) Opettajan omalla toiminnalla ja sillä, kuinka paljon hän panostaa ryhmän oppimismotivaatioon onkin mielestäni suuri vaikutus opiskelijoiden oman motivaation muodostumisessa. Opettajan motivoinnin lisäksi motivaatioon vaikuttavat tietenkin aina myös yksilön omat lähtökohdat.

Motivaation voimakkuutta säätelevät pääosin opiskeltavan asian sisältö ja vaikeustaso sekä yksilön arvot ja sen hetkiset tarpeet, mutta myös palautteen saaminen, ryhmän sosiaaliset suhteet, opettajan persoonallisuus ja oppilaiden vireystila. Vaikka tavoiteltu asia olisi oppilaille tärkeäkin, he eivät välttämättä motivoitu työskentelemään, jos kokevat tavoitteen saavuttamisen mahdottomaksi tai puolestaan liian helpoksi. Tällöin opettajan tulisi auttaa oppilaita löytämään keinot tehtävän saavuttamiseksi. Opiskelijoiden ennakoasenteet ja tietämättömyys voivat saada heidät ajattelemaan, ettei opiskeltavalla asialla ole yhteyttä heille merkittäviin asioihin. Kun opettaja auttaa opiskelijoita selvittämään, millä tavoin työskentely liittyy heidän arvoihinsa ja tarpeisiinsa, saattaa opiskelijoiden motivaatio vahvistua. Joskus opiskelijoiden motivaatio saattaa syntyä pelkästään kiinnostavasta aiheesta, miellyttävästä opettajasta tai mukavasta ryhmästä. (Vuorinen 2001, 21-24.) Yhteissoitossa on tärkeää kiinnittää huomiota erityisesti ryhmän tasoon. Jos soitettavat kappaleet ovat jollekin ryhmän jäsenelle liian vaikeita tai puolestaan liian helppoja, saattaa hänen motivaationsa kadota kokonaan. Myös soitettavalla materiaalilla saattaa olla suurikin merkitys ryhmän motivaatioon. Jos kappaleet ovat soittajien mielestä hyviä, on niitä myös mukava soittaa.

Opettajan kannalta opettaminen on aina vaativampaa, jos opetus on oppilaille pakollista. Oppivelvollisuuden myötä opiskelijat joutuvat opiskelemaan myös sellaisia asioita, joihin

heillä ei ole motivaatiota. Kun opiskelu on pakollista, opettajan pitäisi saada opiskelijoiden kiinnostus heräämään. Opiskelijoiden motivaatioon voidaan vaikuttaa selvittämällä opiskelijoiden tavoitteita ja myös keskustelemalla opiskeluun liittyvästä vastustuksesta. Kun opettaja selvittää asioita oppilaidensa kanssa ja tekee työtä motivaation löytämiseksi, motivaatio syntyy opetuksen aikana. Silloin oppilaiden motivaatio lisääntyy opiskelun myötä ja motivaatio on opiskelun tulos eikä sen edellytys. Opiskelun ollessa vapaaehtoista, siihen liittyy aina jonkinlainen motivaatio. (Vuorinen 2001, 22-23.) Instrumenttiopetuksessa opettaja on siinä mielessä onnellisessa asemassa, että oppilaat tulevat soittotunneilleen vapaaehtoisesti. Joskus päätökseen toki vaikuttavat vahvasti muun muassa vanhempien mielipiteet ja jopa painostus. Myös yhteissoittoon osallistuminen on yleensä vapaaehtoista ja aina oppilailla ei ole edes siihen mahdollisuutta. Sen vuoksi ryhmässä soittavilla oppilailla on valmiina jonkinlainen motivaatio yhdessä soittamiseen. Se ei kuitenkaan aina riitä, vaan opettajan tulisi myös osata pitää oppilaidensa motivaatiota yllä.

4.3 Aikaisemmat tutkimukset soittamisen motivaatiosta

Motivaatiota on tutkittu valtavasti monesta eri näkökulmasta. Viime vuosina on alettu tutkia enemmän myös soittamisen motivaatiota. Kosonen (1996) on tutkinut lisensiaattityössään varhaisnuorten soittamisen motivaatiota kehittämänsä soittamisen motiiviluokituksen keinoin. Kosonen on perehtynyt myös väitöskirjassaan (2001) soittamisen motivaatioon; siinä hän on selvittänyt 13-15 -vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Väitöskirjassaan Kosonen haastatteli neljäätoista pianonsoiton harrastajaa ja luokitteli heidät piano-opiskelijoiksi, musiikin harrastajiksi ja soittelijoiksi. Kososen mukaan nämä oppilaat harrastivat musiikkia itse musiikin vuoksi; musiikin kokeminen ja sen soittaminen koettiin kaikkein tärkeimmäksi harrastamisessa. Soittamisen ilo ja mieleisen musiikin soittaminen virittivät oppilaiden motivaatiota.

Tuohino (2003) on tutkinut pro gradu -työssään klassista kitaraa soittavien nuorten motivaatiota. Hän on haastatellut viittä 14-19 -vuotiasta klassisen kitaran harrastajaa Raahen musiikkiopistosta. Hänen mukaansa oppilaiden motivaatio-ongelmat johtuivat muun muassa epäsopivasta ohjelmistosta ja ympäristön vaikutuksesta. Tuohino oli havainnut, että oppilaat

kävivät klassisen kitaran tunneilla lähinnä sen vuoksi, että siitä oli hyötyä sähkökitaran soittamiseen. Sähkökitaran soittaminen koettiin motivoivampana senkin vuoksi, että sillä soitettava ohjelmisto oli mielekkäämpää. Myös Löövi (2002) on tutkinut pro gradu -työssään soittamisen motivaatiota nuorilla kitaristeilla. Hän on tehnyt survey-tyyppisen kyselytutkimuksen 50 kitaristille Jyväskylässä, sen ympäristössä ja Kotkassa. Löövi on perustanut tutkimuksensa Kososen (1996) motiiviluokitukseen. Hän havaitsi, että soittamisen ja sen tuottamiin elämyksiin perustuvat motiivit, suoritus- ja saavutusmotiivit sekä vuorovaikutusmotiivit vaikuttivat eniten kitaristien soittomotivaatioon.

Salosen (2001) pro gradu käsittelee motivaatiota aikuisiällä aloitetun pianonsoittoharrastuksen näkökulmasta. Hänen mukaansa kyky tuottaa musiikkia ja sen tuoma elämyksellisyys motivoivat aikuisia aloittamaan ja jatkamaan pianonsoittoa. Tikan (2005) pro gradu puolestaan pyrkii selvittämään, mikä oppilaita innostaa ja motivoi soitonopiskelussa. Tikka on haastatellut kymmentä 14-15 -vuotiasta oppilasta Ylivieskan seudun musiikkiopistosta. Myös hän tuli tutkimuksessaan siihen tulokseen, että nuoria motivoivat eniten itse musiikki, sen tuottamat elämykset sekä mukava ohjelmisto. Myös Tuovilan (2003) väitöskirjassa käsitellään sitä, mikä saa lapset ja nuoret harrastamaan musiikkia eri musiikkioppilaitoksissa.

Murtoniemi (2002) ja Virkkala (1999) ovat tutkineet viulunsoiton motivaatiota pro gradu - töissään. Murtoniemi on suunnannut kyselytutkimuksensa Suomalaisen konservatorion ja Ala-Keiteleen musiikkiopiston 10-16 -vuotiaalle viulistille. Hänen tutkimuksensa pohjautuu Kososen (1996) motiiviluokitukseen. Murtoniemen tutkimuksen tulokset olivat hyvin samankaltaisia Tikan tulosten kanssa; viulua soitettiin omaksi iloksi ja se toi soittajalle elämyksiä. Virkkalan tutkimus käsittelee viulunsoiton motivaatiota Näppäripelimannien näkökulmasta. Myös hänen tutkimuksensa pohjautuu Kososen motiiviluokitukseen. Virkkala on toteuttanut tutkimuksensa survey-tyyppisellä kyselyllä. Kysely lähetettiin kaikille vähintään viisi vuotta Perhonjokilaakson viulupiireissä soittaneille. Suurin osa vastaajista oli tyytyväisiä viulupiirien toimintaan ja he olivat saaneet paljon elämyksiä ja kokemuksia harrastuksen kautta. Myös ryhmässä soittamisella ja esiintymisillä oli suuri vaikutus viulistien motivaatioon.

4.4 Soittamisen motivaatio

Kososen (1996) motiiviluokituksessa soittamisen motiivityypit on jaoteltu kuuteen eri motiiviryhmään ja niistä jakautuviin alaryhmiin. Nämä kuusi motiivityyppiä ovat soittamisen ja sen tuottamiin elämyksiin perustuvat motiivit, suoritus- tai saavutusmotiivit ja -motivaatio, vuorovaikutukseen perustuvat motiivit, ulkoiset virikkeet, välineelliset motiivit – hyöty ja ulkoiset palkkiot sekä muut soittajan persoonallisiin ominaisuuksiin liittyvät motiivit. Nämä motiivit jakautuvat vielä alaryhmiin. (Kosonen 1996, 54-68.)

Yhteissoitossa oppilaaseen vaikuttavat ennen kaikkea vuorovaikutukseen perustuvat motiivit, vaikka muillakin motiiveilla on osansa myös yhteissoitossa. Kososen (1996, 62-64) mukaan soittajan kokemat vuorovaikutussuhteet voivat aiheuttaa erilaisia motiiveja soittamiseen. Kosonen on jakanut vuorovaikutukseen perustuvat motiivit neljään alaryhmään: kontaktimotiiveihin, malliin, auttamis- ja solidaarisuusmotiiveihin sekä kannustukseen. Kontaktimotiivit ovat tärkeitä erityisesti nuorille soittajille, koska kontaktit muihin soittajiin vaikuttavat suuresti motivaatioon. Joskus ryhmäsoitossa saattaakin olla tärkeämpää yhdessäolo toisten soittajien kanssa kuin musiikin tekeminen. Hyvässä ja toimivassa ryhmässä jäsenet motivoivat toisiaan musiikillisesti. Soittokavereidensa lisäksi oppilaalla on kontakti myös omaan opettajaansa, jolla on usein suuri vaikutus oppilaan motivaatioon. Opettaja voi oman toimintansa kautta vahvistaa oppilaan aiemmin syntyneitä soittamisen motiiveja ja saada aikaan uusia motiiveja. Kontaktimotiivin lisäksi mallilla on oma vaikutuksensa oppilaan motivaation synnyssä ja jatkuvuudessa. Mallina voi toimia oma opettaja tai ryhmässä muut soittajat. Toiset soittajat ja heidän soittamansa musiikki ovat erittäin tärkeitä malleja soittamiselle. Auttamis- ja solidaarisuusmotiivia saattaa esiintyä nimenomaan yhdessä soittaessa. Edistyneemmät soittokaverit saattavat auttaa ja ohjata toisia soittajia vaikeimmissa tehtävissä. Tämä saattaa vahvistaa auttajan itsetuntoa, luoda motivaatiota ja vaikuttaa positiivisesti ryhmän ilmapiiriin. Myös kannustamisella on tärkeä osansa motivaation kannalta. Vanhempien, ystävien ja opettajan kannustus kertoo soittajalle, että hänen harrastustaan tuetaan ja arvostetaan. Tämä puolestaan vahvistaa soittajan itseluottamusta ja motivoi häntä. (Kososen 1996, 62-64.)

4.5 Soittokavereiden vaikutus motivaatioon

Viulunsoitonopiskelu on pitkälti yksin puurtamista ja saattaa olla sen vuoksi henkisesti hyvin raskasta. Siksi olisi erittäin tärkeää, että pieni viulisti saisi alusta alkaen kavereita, joilla myös on musiikkiharrastus. Lapsille kaverit ovat erittäin tärkeitä, ja kavereiden mielipiteet saattavat vaikuttaa ratkaisevasti harrastusten säilymiseen. (vrt. Lehtonen 2004, 38.)

Garam (2000) mainitsee kirjassaan, kuinka musiikinopiskelijan harjoittelumotivaatio saattaa kadota kokonaan, jos hänen ystäväpiirinsä ei ymmärrä soittoharjoittelun merkitystä ja tärkeyttä. Jos soittaja joutuu valitsemaan joko ystävänsä tai harjoittelun, ei ole epäilystäkään, kumpi valitaan. Pieni viulistin alku tarvitsee viulisti-idoleita, jotta hänen harrastuksensa jaksaisi innostaa häntä. Oma opettaja on varmasti yksi tärkeimmistä ihailun kohteista, mutta toiset soittajat saattavat olla vielä parempia idoleita. Soittomotivaatio ja soittokaverit kulkevatkin enemmän tai vähemmän käsi kädessä soittoharrastuksessa. (Garam 2000, 235-238.) Olen havainnut tämän seikan hyvin myös omien opetuskokemusteni myötä. Erityisesti murrosikäisille nuorille soittavien ystävien merkitys on valtavan suuri. Jos kukaan ystävästä ei soita, saattaa oma soittoharrastuskin tuntua melko merkityksettömältä.

Soittokaverit antavat aina innostusta omaan harjoitteluun jo terveen kilpailuhengenkin vuoksi. Omia taitoja verrataan helposti kavereiden taitoihin, ja tämä motivoi harjoittelemaan entistä enemmän. Toveripiirillä on uskomattoman suuri vaikutus soittomotivaation ylläpitämiseen. Ilman motivaatiota harjoittelemisesta ei tule mitään, eivätkä opettajan ja vanhempien ponnistelut johda mihinkään. (Garam 2000, 238-239.) Tämän vuoksi ryhmässä soittaminen olisi erittäin tärkeää jo opintojen alkuvaiheessa. Ryhmässä on helppoa tutustua toisiin soittajiin, ja näin oppilas saa rinnalleen ystäviä, joilla on sama harrastus.

5 TUTKIMUSASETELMA

5.1 Tutkimustehtävät

Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella viulunsoiton ryhmäopetusta nimenomaan yhteismusisoinnin kannalta muun opetuksen rinnalla. Tutkimukseni ei käsittele niinkään viulunsoitonopetuksen antamista ryhmässä vaan yhteismusisointia viuluryhmässä omien yksilötuntien lisänä. Tutkimukseni pääongelmat ovat:

- Millä tavoin yhteissoitto vaikuttaa oppilaan viulunsoittoharrastukseen?
- Onko yhteissoitolla vaikutusta oppilaan soittomotivaatioon?

Tutkimuksen alaongelmina selvitän:

- Millaisia taitoja yhteissoiton myötä voi oppia?
- Mitä yhteissoiton järjestämisessä tulisi ottaa huomioon?
- Millainen asema yhteissoitolla on tällä hetkellä musiikkiopistoissa?

5.2 Tutkimusmenetelmänä laadullinen tapaustutkimus

Tutkimusongelmieni selvittämiseksi tutkimusmenetelmäksi soveltuu hyvin kvalitatiivinen tutkimus. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran mukaan (2002) kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa tiedonhankinta on kokonaisvaltaista ja siinä aineisto kootaan luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. Näin ollen tutkija voi esimerkiksi seurata normaalia

opetustilannetta ja tehdä havaintoja sen pohjalta. Tutkija luottaa omiin havaintoihinsa ja kohderyhmänsä kanssa käytäviin keskusteluihin enemmän kuin esimerkiksi erilaisiin testeihin. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan yksityiskohtaisesti ja monipuolisesti. Tutkimuksessa suositetaan sellaisia tutkimusmetodeja, joissa tutkittavien omat mielipiteet tulevat esille. Kohderyhmää ei valita satunnaisesti; tutkimukseen osallistujat valitaan aina tarkoituksenmukaisesti. Tutkimus toteutetaan usein joustavasti ja siten tutkimussuunnitelma saattaa muuttua olosuhteiden myötä. Laadullisessa tutkimuksessa jokainen tapaus on ainutlaatuinen, joten aineistoa tulee tulkita sen mukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 155.) Tämän vuoksi laadullisen tutkimuksen aineistosta ei ole tarkoitus tehdä suoraan yleistettäviä päätelmiä. Yksityisen tapauksen syvälinen tutkiminen kertoo kuitenkin myös sen, mikä ilmiössä on tärkeää ja mitkä asiat siitä toistuvat usein myös yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi ym. 2002, 169.) Laadullisessa tutkimuksessa korostuu usein myös tutkijan läheinen suhde tutkittaviin; näin ollen tutkimuksen aineisto on rikasta ja syvää (Hirsjärvi ym. 2002, 124).

Tapaustutkimus antaa yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa joko yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta tapauksia. Tapaustutkimukseen voidaan valita yksittäinen tapaus, tilanne tai joukko tapauksia, jonka kohteena voi olla esimerkiksi yksilö, ryhmä tai yhteisö. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 123.) Tämän määritelmän perusteella oma tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa kohteena on viuluryhmä ja sen ohjaaja Läntisen Keski-Suomen musiikkiopistosta. Alun perin tarkoitukseni oli tutkia useampaa eri viuluryhmää Jyväskylän ammattiopiston konservatoriossa, mutta tutkimusta aloittaessani tässä oppilaitoksessa ei ollutkaan resurssipulan vuoksi yhtään ryhmää, joka olisi vastannut tutkimukseni tarkoitusta. Jyväskylän ammattiopiston konservatorion jousisoitinkoulussa olisi ollut viikoittain ryhmätunti sen oppilaille, mutta tässä tapauksessa opettaminen olisi ollut enemmänkin viulunsoiton opiskelemista ryhmässä kuin yhteissoittoa. Lisäksi näiden ryhmien tutkimisen esteenä olivat aikatauluongelmat, joten luovuin lopulta niiden tutkimisesta. Lopulta sain kuitenkin seurattavaksi tutkimukselleni tarkoituksenmukaisen ryhmän Läntisen Keski-Suomen musiikkiopistosta. Olin seurannut tämän ryhmän esiintymisiä jo vuoden verran toimiessani Keuruun kansalaisopistossa viulunsoitonopettajan sijaisena ja tiesin tämän ryhmän jatkaneen toimintaansa.

5.3 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimassani viuluryhmässä oli yhteensä neljä 9-vuotiasta tyttöä, joiden lainaukset olen merkinnyt tuloksissa koodeilla T1, T2, T3 ja T4. Lisäksi halusin ottaa tutkimukseeni mukaan myös ryhmän ohjaajan; hänen lainauksensa on merkitty tuloksissa O-kirjaimella. Ryhmän jäsenet olivat soittaneet viulua 2-4 vuotta; ryhmän jäsenistä kolme soitti ryhmässä kolmatta vuotta ja yksi toista vuotta. Ryhmä oli toiminut alun perin triona, mutta yksi tytöistä oli liittynyt ryhmään vuotta myöhemmin siirtyessään kansalaisopistosta musiikkiopistoon. Yksi soittajista kävi eri koulua, muut olivat samalla luokalla. Kaikki soittajat olivat hyviä kavereita keskenään, mikä oli osaltaan vaikuttanut myös ryhmän syntymiseen. Ryhmän perustaminen oli kuitenkin ollut alun perin opettajan idea.

Ryhmän ohjaajalla ei ollut tutkimushetkellä tämän ryhmän lisäksi muita ohjattavia ryhmiä. Hänellä on kuitenkin joka vuosi ollut jonkinlainen ryhmä ohjattavana ja lisäksi hän on johtanut orkesteria. Opettajan mielestä tutkimani ryhmä on toiminut alusta alkaen erittäin hyvin, eikä ryhmässä ole tapahtunut ryhmädynamiikan kannalta oleellisia muutoksia ryhmän olemassaolon aikana. Tähän luultavasti on vaikuttanut hyvin paljon myös se, että soittajat ovat olleet kavereita jo ennen ryhmän perustamista. Ryhmän jäsenet olivat kaikki todella reippaita ja ulospäin suuntautuneita. He eivät olleet soittaneet muissa vastaavanlaisissa ryhmissä, mutta kaksi soittajista oli soittanut kesäleirillä orkesterissa. Kaikki tytöt myös lauloivat kuorossa ja kaksi heistä soitti kotona pianoa omaksi ilokseen. Myös kaikkien sisarukset soittivat jotain soitinta, ja jokainen ryhmän jäsen oli musisoinut kotona sisarustensa kanssa. Tästä johtuen kaikki olivat tottuneet yhteismusisointiin myös musiikkiopiston ulkopuolella.

Vaikka tutkimukseni kohdejoukko olikin melko pieni, olin aikaisempien positiivisten havaintojeni perusteella vakuuttunut, että tämä ryhmä on perusteltu esimerkki tapaustutkimukseeni. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2002) muistuttavat, että koska laadullinen tutkimus ei etsi tilastollisia säännönmukaisuuksia tai keskimääräisiä yhteyksiä, ei silloin myöskään aineiston koko määräydy niiden mukaisesti. Tutkija voi esimerkiksi valita tutkimukseensa tutkittavaa ilmiötä koskevan ryhmän, jolloin aineiston koko määräytyy sen mukaan, kuinka monta jäsentä ryhmässä sattuu olemaan. (Hirsjärvi ym. 2002, 168-169.)

Päätin koota tutkimukseni aineiston tapaustutkimukselle ominaisen havainnoinnin sekä ryhmän ja opettajan haastatteluiden myötä, koska ajattelin näiden kahden aineistonkeruumenetelmän tukevan hyvin toisiaan. Ryhmän jäsenten vanhemmat antoivat luvan lastensa havainnointiin ja haastatteluun tutkimustani varten. Aloitin ryhmän havainnoinnin syyskuussa ja jatkoin seuraamista marraskuun loppuun saakka, jolloin ryhmä esiintyi adventtimatineassa. Ryhmä harjoitteli tänä aikana neljää kappaletta, joista tällä kertaa kaikki olivat Mauno Järvelän julkaisemista Näppärimusaa-vihkoista. Kaikki kappaleet olivat kaksiaänisiä; kaksi soittajista soitti ensimmäistä ja toiset kaksi toista ääntä. Aikatauluongelmien vuoksi koko ryhmä ei päässyt kokoontumaan viikoittain vaan he kokoontuivat noin kerran kuussa ja esiintymisten alla useammin. Ryhmän jäsenet kävivät kuitenkin viikoittain ryhmätunnilla parinsa kanssa. Kävin seuraamassa ainoastaan ne ryhmätunnit, jolloin kaikki ryhmän jäsenet olivat paikalla. Tällaisia ryhmätunteja oli yhteensä neljä kertaa ja niiden aikana tein havaintoja ryhmästä.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2002) sanovat havainnoinnin olevan tärkeää, koska sen avulla huomataan, toimivatko ihmiset todella niin kuin he sanovat toimivansa. Havainnoinnin myötä saadaan välitöntä tietoa tarkkailtavan kohteen toiminnasta ja sen käyttäytymisestä. Havainnoitavat tilanteet eivät ole keinotekoisia, koska havainnointi tapahtuu luonnollisessa ympäristössä. Havainnointia on kuitenkin arvosteltu siitä, että havainnoitsijan läsnäolo saattaa muuttaa tutkittavien normaaleja toimintatapoja. Havainnoitsija saattaa myös sitoutua liikaa ryhmään, jolloin tutkimuksen objektiivisuus voi kärsiä. Aina ei ole myöskään mahdollisuutta tallentaa havainnoitavia tilanteita välittömästi, jolloin tutkijan täytyy luottaa pelkästään omaan muistiinsa. (Hirsjärvi ym. 2002, 199-201.) Itse tein ryhmätuntien aikana hyvin vapaita muistiinpanoja ryhmän toiminnasta ja äänitin lisäksi kaikki ryhmätunnit, joten pystyin tarvittaessa palaamaan tilanteisiin myös myöhemmin.

Marraskuun lopussa kävin kuuntelemassa matinean, jossa ryhmä esitti neljästä harjoittelemastaan kappaleestaan kolme. Matinean jälkeen haastattelin ryhmän jäseniä. Päätin käyttää ryhmähaastattelua jo senkin vuoksi, että tutkimani kohde oli ryhmä. Ajattelin myös, että lapsille ryhmähaastattelu voisi tuntua miellyttävämmältä kuin yksilöhaastattelu. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2002) huomauttavat, että ryhmähaastattelussa ovat omat hyvät ja huonot puolensa. Ryhmän jäsenet voivat auttaa muistinvaraisissa asioissa ja väärinymmärrysten

korjaamisessa. Toisaalta ryhmän vahvimmat jäsenet saattavat ohjailla liikaa keskustelun kulkua, tai ryhmää koskevat kielteiset asiat saattavat jäädä mainitsematta. (Hirsjärvi ym. 2002, 197-198.) Nauhoitin haastattelun ja koska en olisi välttämättä myöhemmin erottanut lasten ääniä toisistaan, otin haastattelun myös videolle; tämä osoittautuikin litterointeja tehdessäni hyväksi ratkaisuksi.

Halusin selvittää ryhmän haastattelun myötä heidän suhtautumistaan yhteisöön. Valitsin haastattelumenetelmäksi teemahaastattelun, jota varten tein haastattelurungon (liite 1). Kokosin eri teemoja liittyen yhteisöön ja mietin jokaisen teeman alle myös joitakin kysymyksiä valmiiksi, jotta kaikki olennainen tulisi varmasti kysytyä. Haastattelu oli kuitenkin hyvin keskustelunomainen. Hirsjärvi ym. (2002) laskevat haastattelun eduksi muun muassa sen joustavuuden. Haastatteluaiheiden järjestystä voidaan säädellä parhaaksi katsomalla tavalla ja vastauksia voi tulkita helpommin kuin esimerkiksi kyselyssä. Haastattelijä voi myös helposti tehdä lisäkysymyksiä ja pyytää täsmentämään vastauksia. Myös haastateltavien eleet ja ilmeet voivat kertoa paljon suhtautumisesta tutkittavaan asiaan. Haastattelun myötä tutkittava voi myös tuoda hyvin vapaasti esille omia mielipiteitään. Toisaalta haastateltava saattaa joissakin tapauksissa antaa sellaisia vastauksia kuin häneltä mielestään odotetaan; tällaisissa tapauksissa haastattelun luotettavuus kärsii. (Hirsjärvi ym. 2002, 192-193.)

Tarkoitukseni oli haastatella samana iltana myös ryhmän ohjaajaa, mutta siirsimme suosiolla haastattelun ajankohdan myöhemmäksi, koska jo ryhmänkin haastattelu venyi melko myöhään. Niinpä haastattelin opettajaa noin viikon kuluttua matineasta. Olin tehnyt haastattelurungon myös hänen haastatteluun varten (liite 2). Myöhemmin huomasin, että olisin voinut antaa haastattelurungon opettajalle jo aikaisemmin. Näin hän olisi voinut miettiä vastauksiaan jo vähän valmiiksi, eikä aikaa olisi kulunut siihen itse haastattelutilanteessa. Kun olin tehnyt sekä ryhmän että opettajan haastattelut, litteroin ne ja jaottelin vastaukset eri teemoihin. Tämän jälkeen poimin tekstistä eri teemojen alle niitä koskevat tulokset tarkasteltavaksi ja tulkittavaksi.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa validius-käsitettä eli tutkimuksen pätevyyttä. Se tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä asiaa, mitä sen on tarkoituskin mitata. Jos tutkittavilta kysyttävät kysymykset ovat esimerkiksi huonosti muotoiltuja, he ovat saattaneet ymmärtää ne eri tavalla kuin mitä tutkija on tarkoittanut. Jos tutkija taas tulkitsee vastauksia analyysivaiheessa pelkästään oman ajattelumallinsa mukaisesti, tulokset eivät ole silloin päteviä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 213-214.)

Olen joutunut pohtimaan oman tutkimukseni luotettavuutta ensinnäkin kohderyhmän valinnan vuoksi. Koska tutkimani ryhmä oli hyvin pieni, sen olisi voinut ajatella aiheuttavan ongelmia tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Jos tutkittava ryhmä olisi valittu satunnaisesti tietämättä sen toimivuudesta, tämä seikka olisi saattanut vaikuttaa negatiivisesti luotettavuuteen. En kuitenkaan kokenut ryhmän pientä kokoa ongelmalliseksi omassa tutkimuksessani, koska olin seurannut ryhmän toimintaa jo aikaisemminkin ja todennut sen esimerkilliseksi. Ryhmä oli näin ollen valittu tarkoituksenmukaisesti. Tapaustutkimus ei myöskään pyri yleistettävyyteen, vaan tutkii nimenomaan jotain tiettyä tapausta, ja tässä tapauksessa ryhmässä oli vain neljä soittajaa.

Ryhmätuntien havainnointi olisi voinut vaikuttaa ryhmän jäsenten käyttäytymiseen ja vääristää ryhmän normaalia toimintaa. Keskustelin ryhmän ohjaajan kanssa siitä, vaikuttiko läsnäoloni ryhmän toimintaan. Hän sanoi vaikutusta olleen jonkin verran ensimmäisen ryhmätunnin alkupuolella, mutta totesi vieraskoreuden kyllä menneen hyvin nopeasti ohi. Ryhmän jäsenet olivat kaikki hyvin ulospäin suuntautuneita ja reippaita, eivätkä tuntuneet paljon välittävän tarkkailustani. Toisaalta mietin myös sitä, kuinka paljon läsnäoloni vaikutti ryhmän ohjaajan toimintaan. Mitkään seuraamani tunnit eivät kuitenkaan poikenneet merkittävästi toisistaan, joten uskon, että myös opettajan toiminta oli normaalin luonteavaa. Opettaja itse kertoi olleensa ryhmää kohti ehkä vähän normaalia hienotunteisempi läsnäoloni aikana.

Ryhmän haastattelun ajankohta ei ollut paras mahdollinen. Matinea, jossa ryhmä esiintyi, oli illalla ja kesti yli kaksi tuntia. Ryhmän jäsenet olivat jo melko väsyneitä ja hysteerisiä tuossa vaiheessa iltaa. Myös haastattelutila oli olosuhteiden pakosta melko avoin ja joskus ohi kulki muita ihmisiä. Sain kuitenkin luotua mielestäni hyvän haastattelutilanteen. Keskustelu oli hyvin luontevaa ja lapset vastasivat kysymyksiin hyvin rehellisesti. Myös ryhmää koskevista ikävistä asioista keskusteltiin hyvin välittömästi, joten koin, ettei koko ryhmän läsnäolo tuntunut heistä missään tilanteessa ahdistavalta. Kaikki ryhmän jäsenet myös osallistuivat keskusteluun kiitettävästi. Jouduin välillä täsmentämään kysymyksiä, että oppilaat olisivat ymmärtäneet ne oikein. Yritin muotoilla heidän selittämänsä asiat uudelleen kysymysmuotoon, jolloin sain varman käsityksen siitä, mitä ryhmän jäsenet tarkoittivat. Mielestäni oli tärkeää täsmentää myös lasten vastauksia, koska he eivät aina osanneet itse muotoilla kertomiaan asioitaan järkevästi. En myöskään usko, että kysymykseni olivat mitenkään johdattelevia. Opettajan haastattelu sujui erittäin hyvin; haastattelutila oli rauhallinen ja tilanne itsessään luonteva ja keskustelunomainen. Aikuista ihmistä on toki myös paljon helpompaa haastatella kuin lapsiryhmää.

5.5 Tutkijan rooli

Kiinnostukseni yhteismusisointia kohtaan on herännyt omakohtaisten kokemusteni myötä. Kun itse opiskelin musiikkiopistossa, en saanut juuri minkäänlaista mahdollisuutta yhteissoittoon. Olin jo lopettaa viulunsoiton juuri sen vuoksi, ettei minulla ollut viulistikavereita ja soittaminen tuntui yksin puurtamiselta. Onneksi jatkoin kuitenkin soittamista ja hain peruskoulun jälkeen Kaustisen musiikkilukioon, jossa pääsin soittamaan lukuisiin ryhmiin ja sain ystäviä, jotka myös arvostivat soittamisen taitoa. Tuolloin ymmärsin, kuinka suuri vaikutus yhteissoitolla on niin soittamisen motivaatioon kuin musiikilliseen kehitykseenkin.

Opiskellessani Jyväskylän ammattikorkeakoulussa viulunsoitonopettajaksi halusin saada kokemusta myös viuluryhmän ohjaamisesta ja teinkin aiheesta opinnäytetyön ystäväni kanssa. Ohjasimme vuoden ajan kahta viuluryhmää, jonka jäsenet olivat ammattikorkeakoulussa toimivan harjoitusmusiikkiopiston oppilaita. Ryhmissä opeteltiin yhteismusisoinnin

perusasioita ja soitettiin useampiäänisiä kappaleita. Siirryttyäni työelämään olen pyrkinyt järjestämään omille oppilailleni mahdollisuuksia yhteismusisointiin. Olen huomannut sekä omien soitto- että opetuskokemusteni myötä, että oppilaat nauttivat yhdessä soittamisesta ja kokevat sen tärkeänä osana instrumenttiopintoja. Pidän myös tärkeänä sitä, että pääsen tutkimukseni myötä kehittämään omaa työtäni yhteissoiton näkökulmasta. Kollegan opetuksen seuraaminen antaa aina uusia ideoita omaan opetukseen.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSIA

6.1 Yhteissoiton järjestäminen

Haastatteleman opettaja ei ole itse saanut lapsena mahdollisuutta osallistua yhteismusisointiin, koska siihen aikaan soitonopetuksessa keskityttiin pelkästään yksilöopetukseen. Vielä hänen ammattiopiskeluaikanakin pääpaino pedagogiikassa oli yksilöopetuksessa. Opettaja on kuitenkin halunnut järjestää omille oppilailleen mahdollisuuksia yhteissoittoon ja lisäksi hän on vinyt oppilaitaan Prima Nota di Kuhmo – tapahtumaan, missä oppilaat saavat lisää kokemusta yhdessä soittamisesta. Siellä hän innostuikin yhteissoiton järjestämisestä Szilvayn veljesten myötä.

No määhän kyllä sain sen herätyksen tuolla Prima Nota di Kuhmo –tapahtumassa, missä on Géza ja Csaba Szilvay Itä-Helsingin musiikkiopistosta, et miten ne vetää niitä orkestereita. Ja sit mä kävin Itä-Helsingin musiikkiopistossa kattoon niitten musiikkiopiston toimintaa ja mä näin siellä että minkälaisia tuloksia saadaan ryhmäsoittamisella. Mutta kyl mä oon niinku siellä nähny just sen, että kuinka paljo ne (lapset) nauttii keskenään soittamisesta ja tälleen näin. Että oon aatellu, että itte omissa pienissä puitteissa koittais antaa sitä mahdollisuutta myöskin. (O)

Yhteissoiton järjestäminen on opettajan työskentelemässä musiikkiopistossa täysin hänen oman aktiivisuutensa varassa. Yhteissoittoon ei ole varattu erikseen resursseja, joten ryhmätunti on pois oppilaiden yksilötunneista. Opettaja on järjestänyt yhteissoiton niin, että oppilaat saavat normaalin 45 minuutin sijasta vain 30 minuutin soittotunnin, jolloin 15 minuuttia siirtyy yhteissoittoon. Tähän asti tällainen järjestely on vielä toiminut suhteellisen hyvin. Ryhmän jäsenet ovat kuitenkin vielä sen verran nuoria, etteivät välttämättä jaksaisivatkaan keskittyä pidempään. Opettaja haaveilee kuitenkin jo ensi vuodeksi erillistä rahoitusta yhteissoittoon, koska oppilaiden kehittyessä 30 minuutin yksilötunti alkaa käydä liian lyhyeksi. Tänä vuonna koko ryhmä ei ole kokoontunut viikoittain aikatauluongelmien

vuoksi, mutta oppilaat soittavat yhteissoittokappaleita kuitenkin pareittain joka viikko. Koko ryhmä kokoontuu noin kerran kuukaudessa, mutta esiintymisten alla paljon useammin.

Opettaja kokee nimenomaan aikatauluongelmat ja muut käytännön ongelmat suurimmiksi haasteiksi yhteissoiton järjestämisessä. Oppilaat tulevat ensin omille soittotunneille suoraan koulusta, minkä jälkeen heillä on vielä ryhmätunti. Tämän vuoksi lapset ovat usein hyvin väsyneitä ja rauhattomia ryhmätunnilla, mikä aiheuttaa välillä hiukan kaoottisen tunnelman. Paras vaihtoehto opettajan mielestä olisi se, että ryhmätunti olisi kokonaan eri päivänä. Tämä on kuitenkin käytännössä mahdotonta, koska opettaja käy opettamassa kyseisellä paikkakunnalla vain kerran viikossa.

Yhteissoiton järjestämisessä tarvitaan opettajan mukaan tiettyä jämäkkyyttä. Hän kokee ryhmän hallitsemisen haasteelliseksi, koska lasten kanssa homma leviää helposti käsistä ja menee yleiseksi hulinaksi. Ryhmän ohjaaminen vaatii kurinpitoa, mutta kuitenkin kannustavassa mielessä. Yhteissoitto ei saa kuitenkaan olla liian tiukkaa, vaan oppilaille olisi hyvä antaa vähän vapauttakin. Oppilaat saavat välillä vähän mellastaakin, kunhan se ei häiritse soittamista; yksilötunnit ovat sitten asia erikseen.

Yhteissoiton järjestämisessä menee myös oma aikansa yhteissoittomateriaalin etsimiseen. Varsinkin vasta-alkajille materiaalia on saatavissa rajallisesti ja opettajan tulee olla itse hyvin aktiivinen etsiessään erilaisia kappaleita. Haastatteleman opettaja on käyttänyt paljon Sheila Nelsonin yhteissoittomateriaalia ja erityisesti tämän ryhmän kanssa Mauno Järvelän sovittamia ja tekemiä kappaleita. Yhteissoittomateriaalin tulisi myös olla mahdollisimman monipuolista ja opettaja kertoikin etsivänsä uutta materiaalia muun muassa kirjastoista. Musiikkiopisto ei ole ostanut kovin paljon nuotteja käytettäväksi, eikä ostetuissa nuoteissa ole juurikaan yhteissoittomateriaalia. Opettaja on sovittanut ryhmille vain vähän kappaleita, mutta sanoo sovittamisen olevan tärkeä työväline. Silloin voi tehdä jokaiselle soittajalle juuri oikeantasoisien stemman ja tarvittaessa muokata sitä. Opettaja on käyttänyt yksilöopetuksessa pääosin Colourstrings-metodia ja hän on soveltanut metodin peruseriaatteita myös yhteissoittoon. Oppilaat lauloivat välillä soittamiaan kappaleitaan, ja joissakin nuoteissa oli myös käytetty värejä kuvamaan eri kielten ääniä.

6.2 Suhtautuminen yhteissoittoon

Sekä opettaja, ryhmän jäsenet että heidän vanhempansa suhtautuvat hyvin positiivisesti yhteissoittoon. Oppilaat olivat harjoituksissa selvästi hyvin innostuneita yhteissoitosta ja olisivat usein halunneet soittaa pidempäänkin. Oppilaiden mielestä ryhmässä soittaminen on todella mukavaa ja he kokivat kaverien läsnäolon hyvin merkittävänä. Yhdessä soittaminen on oppilaiden mielestä myös turvallisempaa kuin yksin soittaminen.

Kaikista kivointa siinä (yhteissoitossa) on, koska siinä on kaikki (T1).

Niin kaikki kaverit on soittamassa (T2).

Niin, ei tarvi yksin soittaa (T3).

Se siinä on kivaa just, ku on kavereita (T4).

Oppilaiden mielestä ryhmässä soittaminen myös kuulostaa mukavammalta, kun kappaleissa on useampi ääni. Varsinkin toisen äänen opetteleminen ja harjoittelu kuitenkin koettiin vähän vaikeana, kun melodiaa ei kuule. Myös opettaja korosti yhteissoiton tärkeyttä sekä useampiäänisyyden että sosiaalisuuden vuoksi.

No kyllä se nyt on, että jos vaan pelkästään siellä kotona ittekseen soittelee, että kyllä ne oppilaatki tykkää just ja nauttii siitä, että kun ne soittaa muitten kans. Ku kumminki tulee sitte semmosta sointuharmoniaa siihen mukaan, että se ei oo pelkästään sitä yhtä ääntä sitte. (O)

Oppilaiden mielestä yhteissoitto on joskus myös vaikeaa. Joskus on hankalaa pysyä mukana ja joskus saattaa olla vähän vaikeita kappaleita. Myös tauot ja kappaleen rakenteiden muistaminen tuntui oppilaista joskus vaikealta.

Jos on oikein nopeeta ja sitten on hirveesti kertauksia ja tällain ja sitten se on hirveen pitkä se kappale, niin sitte sitä ei taho muistaa yhtään mitään, mitä siinä pitäis tehdä (T4).

No ne tauot on vaikeita, ku niissä pitää osata laskee niin kauan ja sitä oottaa ja sit lähtee mukaan (T2).

Ryhmän jäsenet kokivat ikäväksi ryhmätunneilla sen, jos itse tekee koko ajan virheitä. Toisaalta he myös ymmärsivät ja ovat oppineet sen, etteivät virheet haittaa, kunhan pääsee jatkamaan soittamista.

Kato ku jos on ryhmässä, niin sitte tota (virheet) ei haittaa, ku kaikki soittaa sitä (T2).

Niin ja pystyy äkkiä sitte meneen takasi ku kattoo vaan seuraavaa, että missä oltiin menossa ja sitte jossain hyvässä kohassa tulee mukaan (T4).

Myös oppilaat sanoivat olevansa ryhmätunneilla usein hyvin väsyneitä, minkä vuoksi ryhmässä on välillä vähän hysteerinen tunnelma. Oppilaat kertoivat ryhmätuntien olevan välillä vähän sekavia, koska he joskus omien sanojensa mukaan ”riehuvat niin paljon”. Toisaalta riehuminen koettiin myös ärsyttävänä, koska se häiritsee välillä soittamista. Oppilaat kyselivätkin toisiltaan, miksi he sitten riehuvat, jos se ärsyttää. Kaikki kuitenkin vakuuttivat, että tunnelma ryhmätunneilla on aina hyvä. Huomioin myös itse ryhmätuntien hyvän tunnelman ajoittaisesta villiintymisestä huolimatta. Oppilailla oli aina hyvin hauskaa ja he selvästi nauttivat yhteissoitosta. Opettaja sai ryhmän yleensä myös rauhoittumaan niin hyvin, ettei soittaminen lopulta häiriintynyt.

Ryhmän ohjaaja koki, etteivät ryhmän jäsenet kilpaile keskenään ja hän yrittää itsekin välttää oppilaiden vertailemista. Hänen mielestään on tärkeintä, että jokainen yrittää parhaansa. Toisaalta pieni vertaileminen toisiin saattaa myös edistää oppilasta. Jos soittokaveri osaa jonkun asian, saattaa oppilas helposti motivoitua myös itse asian opettelemiseen. Opettaja myös vaihtelee välillä stemmoja, etteivät aina samat oppilaat soittaisi samaa ääntä. Näin oppilaat ovat samanarvoisia, eivätkä koe, että joku heistä olisi selvästi parempi. Opettajan mielestä tärkeintä yhteissoitossa tulisi kuitenkin olla musisoinnin ilo.

Mä toivoisin, että ne oppilaat siitä nauttis ja tykkäis soittaa ryhmässä, että se on niinku mun tavote siinä. Ja samalla tietenki kehittää ihan niinku yksilötunneillakin tätä tämmöstä, siinä voi samalla kehittää kaikkee tekniikkaa ja sävelpuhtautta ja myöskin näitä sit tulkinta-asiaa ja kaikkee muuta tämmöstä. Mutta kaikkein tärkein musta siinä yhteissoitossa olis se, että ne nauttis keskenään musisoinnista. Se on ihan ykkösasia! (O)

6.3 Yhteissoiton vaikutus motivaatioon

Opettajan tavoite yhteismusisoinnin ilon syntymisestä on toteutunut tämän ryhmän kanssa erittäin hyvin. Oppilaat nauttivat selvästi yhteissoitosta ja he myös kertoivat sen minulle. Heidän mielestään yhteissoitto on paljon kivempaa kuin yksin soittaminen. Oppilaat kertoivat myös, että viulunsoitto tuntuu mukavammalta, kun saa käydä yksilötuntien lisäksi myös

ryhmätunneilla. Heidän mielestään yhteissoitto motivoi jatkamaan viulunsoittoa ja lisäksi harjoittelemaan. Myös opettaja kokee, että ryhmäsoitto vaikuttaa osaltaan myös harjoittelumotivaatioon.

No määhän uskoisin siihen, että väkisinhan sen on, pakkohan sen on lisätä sitä harjoittelumotivaatiota, koska jos tulee ihan normaalit soittoläksyt ensin yksityistunnilla ja sitte tulee vielä lisäksi näitä yhteissoittokappaleita, niin sitä on ihan pelkästään niinku sitä soitettavaa materiaalia siellä kotona enemmän. Että sitä kautta sitte jonku verran on kumminki harjoteltava, että niitä osais sitte tunnillaki... Sillon ku sitä materiaalia on enemmän, niin tulee semmosta ihan puhdasta soittokuntoa. (O)

Kaksi ryhmän jäsenistä oli sitä mieltä, että yhteissoittokappaleet motivoivat harjoittelemaan myös sen vuoksi, että tunneilla on muita kuuntelemassa. Heidän mielestään olisi tympeää, jos muut osaisivat mutta itse ei. Oppilaat sanoivat harjoittelemansa kuitenkin suhteessa enemmän yksityistunneille tulevia kappaleita, koska ne ovat usein vaikeampia kuin yhteissoittokappaleet. Yhteissoittokappaleet koettiin kuitenkin mukavammiksi kuin omat soolokappaleet, koska ne kuulostavat moniäänisyyden vuoksi kivemmilta. Myös opettaja koki motivaation säilymisen kannalta tärkeäksi sen, että oppilailla on mahdollisimman monipuolista ohjelmistoa. Yhteissoiton myötä oppilaat pääsevätkin soittamaan erilaisia kappaleita, kuin mitä he ovat tottuneet soittamaan yksilötunneilla.

Yhteissoitto on motivoinut oppilaita esiintymään muuallakin kuin musiikkiopiston tilaisuuksissa. Ryhmä on esiintynyt muun muassa eri kouluilla erilaisissa tilaisuuksissa. Esiintymiset myös koettiin mukavampina ja helpompina silloin, kun saa soittaa ryhmässä.

Ryhmässä on helpompaa (esiintyä) (T1)!

Ryhmässä, koska toinen soittaa sitä ääntä ja jos menee sekasi, ne sit jatkaa sitä, ja sit pääsee mukaan (T2).

Niin ja ei jännitä niin paljo ku on kavereita ympärillä (T3).

Myös opettaja on huomannut, että ryhmän jäsenet nauttivat yhdessä soittamisesta ja ovat selvästi motivoituneita yhteissoitosta.

Että ainakin määhän oon aistinu siitä alusta lähtien, että siinä ei oo ollu missään vaiheessa semmosta niinku, että joku ois selkeesti ruennu näyttään siltä, että tää ei enää kiinnosta tää homma. Ja sitte just varmaan on auttanu se, että se on edelleenkin niin lähekkäin se niitten taso, että ei oo semmosta niin isoo tasoeroa, niin että ei varmaan kenestäkään tunnu, että minä nyt oon tässä niin selkeesti huonompi soittaja, että eihän tästä enää mitään tule. (O)

Opettajan mielestä yhteissoitolla on ollut pelkästään positiivinen vaikutus ryhmän jäsenten soittomotivaatioon. Hän kuitenkin mainitsee, että jotkut oppilaat saattavat kokea yhteissoiton myös raskaaksi. Joillekin voi olla hyvin vaikeaa kuunnella, mitä ympärillä tapahtuu ja löytää yhteistä pulssia ja rytmiä. Jos oppilas soittaa hyvin töksähdellen ja pysähtyy korjaamaan jokaisen pienen virheen, ryhmässä voi olla vaikeaa pysyä mukana. Tällaista saattaa tapahtua varsinkin yhteissoiton alussa, ennen kuin oppilaat oppivat kuuntelemaan toisiaan. Tämän vuoksi olisikin tärkeää aloittaa yhteissoitto mahdollisimman aikaisessa vaiheessa opintojaan. Yhdessä soittaminen vaatii harjoittelemista siinä missä yksin soittaminenkin. Yhteissoiton suhteen on myös tärkeää olla kannustava. Opettaja kokee, että ryhmän kannustavalla ilmapiirillä saadaan aikaan myös hyviä tuloksia.

Kyllähän se kannustaminen on tärkeää, että sitä tulee sekä kotoa että opettajalta, että myös muilta niiltä oppilailta jotka siinä ryhmässä soittaa. Että jos sitä tulee, niin varmasti se motivaatio silloin paremmin säilyy. Että kyllä se tärkeää on. Ja kyllä mulla tään ryhmän kanssa niin kotiin päin ihan hyvä semmonen suhde onkin ja sieltä tulee kannustusta niille oppilaille jatkaa tätä ryhmässä soittamista. (O)

Ryhmän jäsenten vanhemmat ovat suhtautuneet yhteissoittoon hyvin positiivisesti. Opettaja kokeekin opettajan, oppilaiden ja heidän vanhempiansa toimivan suhteen olevan avain parempiin oppimistuloksiin.

Kavereiden läsnäolo oli ryhmän jäsenille hyvin merkittävä asia yhteissoitossa. He sanoivatkin kaikista mukavinta yhteissoitossa olevan sen, kun saa soittaa kavereiden kanssa. Kaverit myös innostavat oppilaita opettelemaan uusia asioita. Myös opettaja korostaa soittokavereiden merkitystä soittomotivaation ylläpitäjänä. Hän on huomannut yhteyden näiden asioiden välillä sekä omien opetuskokemusten myötä että seuratessaan Itä-Helsingin musiikkiopiston toimintaa. Itä-Helsingin musiikkiopistossa toimii samassa myös peruskoulu, joten oppilailla on normaalien oppituntien lomassa myös omat soittotunnit ja yhteismusisointia. Näin ollen oppilailla on soittokavereita koko luokka täynnä, mikä osaltaan varmasti vaikuttaa korkeaan soittomotivaatioon.

Kyllähän se, että jos on kaverit jotka soittaa kans, niin se innostaa aina soittamaan ja jatkamaan soittamista. Jos on aivan yksin sillain, että kukaan ystävistä ei soita, niin se saattaa aika äkkiä sitte jossain vaiheessa lopahtaa, varsinki ku väkisinki soitossa aina tulee niitä vaiheita, että ei edisty kovin hyvin tai sitte tulee joku uus asia, jonka kokee hirvittävän vaikeeksi. Niin silloin saattaa olla just, että semmonen joka ei oo niin motivoitunu siihen soittamiseen ja jolla ei oo kavereita jotka soittaa, et se sitte saattaa lopettaa. Et kyllä mä selvää yhteyttä oon tässä niinku havainnu, että jotka on kavereita ja jotka soittaa, niin ne yleensä jatkaa kauemmin ku semmoset, joilla ei ole sitten soittokavereita. (O)

Jos musiikkiopistoissa ei ole mahdollisuutta yhteismusisointiin, oppilas on yleensä hyvin yksin soittoharrastuksensa kanssa. Parhaiten kavereita saakin juuri yhteismusisoinnin kautta. Soittokaverit saattavat tuoda aivan uudenlaisen motivaation soittoharrastukseen. Usein parhaat muistot musiikkiopisto-opiskelusta jäävät nimenomaan yhdessä soittamisesta.

6.4 Yhteissoiton myötä opitut taidot

Ryhmän jäsenet kertoivat oppineensa yhteissoiton myötä paljon tarpeellisia taitoja. He mainitsivat oppineensa laskemaan taukoja, soittamaan erilaisia rytmejä ja pysymään paremmin rytmissä. He myös kertoivat oppineensa kuuntelemaan paljon paremmin toisiaan ja pääsemään takaisin mukaan, jos soittaa väärin. He myös sanoivat oppineensa soittamaan sekä nopeasti että hitaasti. Myös opettaja on huomannut selvää kehitystä ryhmän olemassaolon aikana.

No kyllähän ne koko ajan on valmiudet lisääntyneet siihen niinku semmoseen, että jos toisella on erilaista rytmiä ku itellä niin ei enää mennä niin sekasin siinä, että sit se pysyy kasassa. Ja sitten justiinsa, että ne oppii jo vähän kuuntelemaan toisiaan ja myöskin puhtaus on lisääntynyt koko ajan. Että yhdessä soittaminen kehittää valtavasti puhtautta, sävelpuhtautta, että siitä on paljo apua verrattuna siihen, että soittelee vaan niinku yksikseen. (O)

Olen itse samaa mieltä haastattelemani opettajan kanssa yhteissoiton vaikutuksesta sävelpuhtauteen. Yhdessä soittaessaan oppilaat joutuvat kuuntelemaan toisia soittajia ja sen myötä myös yhteistä puhtautta. Jotkut pedagogit taas ovat sitä mieltä, että yhteissoitto huonontaa sävelpuhtautta. Opettaja ei nähnyt mitään muitakaan ongelmia yhteissoitossa; hänen mielestään yhteissoitto ei vaikuta missään määrin negatiivisesti esimerkiksi tekniikkaan. Puhtauden, rytmikäsittelytaitojen ja toisten kuuntelemisen lisäksi opettaja mainitsee oppilaidensa oppineen muun muassa erilaisia taukoja ja tulemaan oikeaan aikaan sisään. Huomasin, että opettaja opetti ryhmässä myös erilaisia musiikillisia ja teknisiä asioita, kuten yksilötunneillakin. Opettaja sanoikin ryhmäopetuksessa olevan se hyöty, että saman asian voi sanoa kaikille yhtä aikaa. Lisäksi oppilaat voivat seurata toisten tekemisiä ja oppia samalla näitä asioita myös toisiltaan. Opettajan mielestä oppilaat saattavatkin omaksua helpommin asioita toisiltaan kuin opettajalta. Usein opettaja koetaan niin ylivertaiseksi ja hyväksi, ettei oppilas pysty vertaamaan omia taitojaan opettajansa taitoihin. Mutta jos

samanikäinen kaveri jo osaakin jonkun uuden asian, on oppilas paljon motivoituneempi asian opettelemiseen.

Se on yks justiinsa vahvuus tässä ryhmäopetuksessa, että ne oppii myös toisilta. Jos toinen osaa jotain uutta asiaa ja sitte rupee sitä uutta asiaa opettaan toiselle, niin se on huomattavasti motivoituneempi silloin oppimaan sitä... Esimerkiksi tämmösiä vaikeita asioita, kun asemanvaihdot ja vibraton opettaminen, niin sitten jos näkee, että toinen tekee jo, niin sitten sitä motivoituu itsekin yrittämään paremmin, että sen sais onnistumaan. (O)

Ryhmän jäsenet jäävät usein myös kuuntelemaan toistensa yksilötunteja. Vaikka he yleensä piirtelevät tuntien aikana, opettaja kuitenkin uskoo heidän oppivansa myös toistensa tunneista. He väistämättä kuulevat samalla toistensa soittamista ja opettajan antamia neuvoja, joten siitä on varmasti hyötyä.

Opettajan mukaan oppilaat myös keskustelevat ja vaihtavat mielipiteitään keskenään soitostaan. He eivät kuitenkaan vielä osaa auttaa toisiaan esimerkiksi teknisissä asioissa. Lähinnä oppilaat kommentoivat, jos toinen soittaa väärin. Oppilaat kertoivat kestävänsä kritiikkiä toisiltaan jonkin verran. Heidän mielestään on ihan hyvä, jos toinen huomauttaa väärin soittamisesta; silloin ainakin tietää korjata virheen. Heistä ei ole kuitenkaan mukavaa, jos toinen alkaa haukkua. Oppilaat kertoivat välillä myös neuvovansa toisiaan erilaisissa asioissa. Heidän mielestään on mukavaa, kun toisia autetaan.

Että Veeraki (nimi muutettu) silloin esityksessä tai täällä ku harjoteltiin niin tönäs mua, että vää... että piti lähtä... (T2).

Niin ku oli toi jousi tota, ku ois pitäny työntää (lähteä työntöjousella) (T3).

Niin, niin Veera korjas sen multa, niin seki auto siinä (T2).

6.5 Yhteissoiton asema musiikkiopistoissa

Haastatteleman opettaja valitteli sitä, ettei viulistien yhteissoittoon ole varattu erikseen resursseja. Jos pidät yhteissoittoa, se on pois oppilaiden yksilötunneista tai sitten opettaja joutuu tekemään työtään palkatta. Vaikka yhteissoitto vaikuttaakin hyvin positiivisesti sekä oppimiseen että oppilaiden motivaatioon, musiikkiopistot eivät hänen mielestään kannusta tarpeeksi yhteissoiton järjestämiseen.

No eipä sitä nyt kauheesti kannusteta, koska se on aina rahasta kiinni. Että jos menee sanomaan, että joo perustetaan tällainen ryhmä ja pitäis siitä sitten jonkunlaista palkkaakin maksaa, niin se kilpistyy aina siihen. Ja yleensäkin monessa musiikkiopistossa on tällä hetkellä se tilanne, ku rahat on niin vähänä, että vaikka ois hyviäkin ideoita niin monesti se kilpistyy siihen. Että ku jos keksii jotain uutta innovaatiota niin yleensähan siihen jonkun verran sitten saattaa mennä rahaakin ja talolta pitäis löytyä panostusta kanssa niin sitä ei yleensä löydy, että se joskus tuntuu vähän turhautavalta. (O)

Uusimmassa opetussuunnitelmassa mainitaan, että oppilas voi suorittaa tutkintojaan niin, että osa kappaleista on kamarimusiikkia tai muuta yhteismusisointia. Opettaja kokeekin tämän teorian hyvin ristiriitaiseksi käytännön kanssa. Yhteissoiton järjestäminen on melko ongelmallista, jos siihen ei ole varattu erillisiä resursseja. Nykyään lähes kaikissa musiikkiopistoissa toimii jonkinlainen orkesteri, mutta usein oppilaiden yhteissoittokokemukset jäävätkin pelkkään orkesterisoittoon. Pienempien ryhmien järjestäminen ei useinkaan ole mahdollista musiikkiopistojen rahapulan vuoksi. Tämän vuoksi haastattelemani opettaja kokee yhteissoiton aseman vielä melko heikoksi. Hänen mielestään ei vielä ymmärretä, kuinka paljon yhteissoitosta olisi oppilaille hyötyä ja kuinka paljon he nauttisivat yhdessä soittamisesta. Opettaja toivoisi, että jokainen halukas pääsisi musisoimaan ryhmässä.

No optimaalistahan tietenkin olis sillä tavalla, että pystyttäis varaamaan niin paljon rahaa (yhteissoittoon) kuin on halukkaita, jotka haluaa soittaa ryhmässä. Että jos järjestetään sellanen kysely, että ketkä haluaa soittaa ja muuta, että sehän nyt riippuu ihan sitte musiikkiopiston koosta, että kuinka paljon sitä tarjoaa. (O)

Opettaja on havainnut, että hänen luokkansa oppilaista noin 30-40 prosenttia olisi kiinnostuneita yhteissoitosta orkesterin lisäksi. Hän onkin pyrkinyt järjestämään yhteissoittoa kaikille halukkaille edes satunnaisesti.

Sekä yksilö- että ryhmäopetus on todella tärkeää viulunsoitonopetuksessa. Ilman yksilötunteja oppilas ei pääse kehittymään tarpeeksi, joten yhteissoitto ei saisi olla pois yksilötunneista. Yhteissoiton järjestämiseen ei kuitenkaan ole tarpeeksi resursseja. Niinpä näiden kahden asian yhdistäminen onkin melko vaikeaa. Opettaja kokeekin resurssipulan ongelmallisimmaksi asiaksi yhteissoiton järjestämisessä. Yhteissoiton tulisi olla yksilötuntien lisänä, eikä niitä saisi verottaa vähäisistä yksilötunneista.

No kyllähän yksilöopetus on hirveen tärkeää, mutta en mä tiedä, ryhmäopetus on myöskin mun mielestä hirvittävän tärkeää. Mutta se ei mun mielestä toimi, että sitte opetetaan vain ja ainoastaan ryhmässä. Että se on ongelmallista sitten kumminki, kun viulunsoitossa on sen verran vaikeeta nää soittoasennot ja muut. Että se on kumminki paljon helpompi korjata siellä (yksilötunnilla), jos sanotaan sitte että ois vaikka

kuuden-seittemän hengen ryhmä, ja ei opettais ollenkaan yksilöopetuksena, niin kyllä se aika vaikeeta olis siinä korjata niitä soittoasentoja. Ja jos niitä soittoasentoja ei saa korjattua, niin silloin se vaikuttaa kaikkeen: siihen minkälaisen äänen se oppilas saa siitä soittimesta, kuinka puhtaasti se soittaa ja kaikkeen. (O)

7 POHDINTA

Tutkimukseni vahvisti aikaisempia käsityksiäni yhteissoiton tärkeydestä. Olen havainnut omien opetuskokemusteni myötä, että yhteissoitto vaikuttaa positiivisesti oppilaiden viulunsoittoharrastukseen. Myös tämän tutkimuksen tulokset puhuvat yhteissoiton puolesta. Sekä haastatteleman ryhmä että heidän opettajansa kokivat yhteissoiton tärkeäksi lisäksi yksilötuntien rinnalla. Oppilaat olivat hyvin innostuneita yhdessä soittamisesta ja olivat myös oppineet paljon asioita yhteissoiton myötä. Ryhmässä soittaessa oppilaat olivat oppineet kuuntelemaan soittamista aivan eri tavalla kuin yksin soittaessaan, minkä ansiosta myös esimerkiksi rytminkäsittelytaidot ja puhtauden kuunteleminen olivat kehittyneet. Samalla oppilaat olivat oppineet asioita myös toisiltaan.

Yhteissoitolla on ollut selvästi vaikutusta myös oppilaiden soittomotivaatioon. Oppilaat kokivat, että yhteissoitto on motivoinut heitä jatkamaan viulunsoittoa ja harjoittelemista. Yhteissoitossa heille tärkeintä olivat kaverit; kavereiden kanssa soittaminen koettiin mukavaksi ja turvalliseksi. Yhteissoiton myötä oppilas saakin uusia soittokavereita ja pääsee näin harrastamaan ystäviensä kanssa. Tästä voisikin kärjistä, että oppilaat pitävät yhteissoitosta ainoastaan kavereiden läsnäolon vuoksi. Vaikka haastatteleman ryhmä kertoikin kavereiden olevan kaikista parasta yhteissoitossa, sanoivat he myös muun muassa moniäänisyydellä olevan merkitystä yhteissoiton mukavuuteen. Yhteissoittokappaleita oli heidän mielestään mukavampaa soittaa, koska ne kuulostavat paremmalta kuin yksin soittaminen. Näin ollen myös musiikillisilla tekijöillä on vaikutusta yhteissoiton merkittävyyteen. Kavereiden läsnäolo on kuitenkin lapsille ja nuorille hyvin merkittävä asia elämässä, joten luultavasti siksi kaverit koettiin myös yhteissoitossa tärkeimmiksi. Olen kuitenkin itse huomannut, että soittavien ystävien olemassaolo vaikuttaa hyvin kokonaisvaltaisesti musiikin opiskeluun. Kun ystävät harrastavat musiikkia ja arvostavat

soittamista, myös oma kiinnostus soittamista kohti kasvaa. Jos oppilailla ei ole soittokavereita, soittoharrastus saatetaan kokea merkityksettömänä ja hyvin yksinäisenä, jolloin soittointo voi kadota kokonaan.

Yhdessä soittaessa täytyy osata kuunnella oman soiton lisäksi myös toisten soittoa, minkä vuoksi yhteissoitto voi tuntua aluksi hyvinkin vaikealta. Myös ryhmän jäsenet sanoivat yhteissoiton olevan ajoittain vaikeaa. Toisten kuunteleminen ja oman soiton sopeuttaminen toisten soittoon vaatii paljon harjoittelemista. Tämä taito olisikin tärkeää oppia mahdollisimman varhaisessa vaiheessa soittoharrastusta. Uskon, että viulistien yhteissoitto valmistaa hyvin oppilaita myös varsinaisen kamarimusiikin soittamiseen. Kun on pienestä asti oppinut kuuntelemaan soittaessaan myös toisia, siirtyminen erilaisiin kokoonpanoihin ja orkestereihin ei tunnu enää vaikealta. Yhteissoiton myötä oppilas oppii työskentelemään toisten kanssa, jolloin myös hänen sosiaaliset taitonsa pääsevät kehittymään.

Tutkimukseni toi esille, ettei yhteissoiton järjestäminen ole aina aivan yksinkertaista. Ryhmän ohjaaja kertoi, ettei hänen ohjaamaansa viulistien yhteissoittoon ole varattu hänen työskentelemässään musiikkiopistossa minkäänlaisia erillisiä resursseja. Tämän vuoksi yhteissoittoon käytettävä aika täytyy ottaa pois oppilaiden yksilötunneista. Yhteissoiton järjestäminen on muutenkin täysin opettajan oman aktiivisuuden varassa, eikä musiikkiopisto ole liioin kannustanut sellaisen järjestämiseen. Lisäksi yhteissoiton järjestämisessä törmää usein erilaisiin käytännönongelmiin. Nykyään lapsilla on useita harrastuksia, joten ryhmälle sopivan ajan löytäminen voi olla usein yhteissoiton järjestämisen vaikein asia. Ryhmätunnin pitäminen koulupäivän ja oman yksilötunnin jälkeen ei ole todellakaan paras mahdollinen vaihtoehto, mutta esimerkiksi tutkimani ryhmän kohdalla se on ollut ainoa. Oppilaiden pitkien päivien vuoksi he ovat usein väsyneitä ja hysteerisiä, mikä myös vaikuttaa osaltaan soittamiseen.

Musiikkiopistot ovat yleisesti alkaneet ymmärtää yhteismusisoinnin tärkeyden ja näin ollen kiinnittävätkin nykyään enemmän huomiota yhteissoiton järjestämiseen. Harvalla musiikkiopistolla on kuitenkin antaa ylimääräisiä tunteja yhteissoitolle, joten ryhmätunnit otetaan pois vähäisistä yksilötunneista. Yhteissoitto vaatii kuitenkin oppilaalta hyviä teknisiä taitoja, että hän pysyisi ryhmän mukana. Jos yksilötunteja karsitaan, oppilas ei ehdi oppia

tarpeeksi teknisiä taitoja, mikä taas vaikuttaa ryhmässä pärjäämiseen. Oma osaamattomuus saattaa turhauttaa oppilaan niin, ettei enää ryhmässä soittaminenkaan motivoi. Yksilötunnit ovat hyvin tärkeitä oppilaan kehityksen kannalta, joten ei ole oikein vähentää yksilötuntien määrää. Olisikin ideaalista, että oppilas saisi normaalin soittotunnin lisäksi mahdollisuuden osallistua myös yhteismusisointiin.

Tutkimustani tehdessä kuulin, että joissakin musiikkiopistoissa on harkittu siirtymistä kokonaan ryhmäopetukseen. Tuolloin koko viulunsoiton opetus tapahtuisi ryhmässä, eikä opettajalla olisi oppilaalle kahdenkeskistä aikaa lainkaan. Haastatteleman opettaja ja monet viulupedagogit itseni mukaan lukien eivät koe tätä oppimisen kannalta järkeväksi ratkaisuksi. Isossa ryhmässä opettajan on mahdotonta kontrolloida jokaisen oppilaan soittoasentoa ja tekniikkaa. Jos viulunsoitossa ei tehdä perustyötä kunnolla, oppilas palaa jatkuvasti samojen ongelmien eteen. Jos soittajan perustekniikka ei ole kunnossa, hänen on mahdotonta edetä opinnoissaan. Vaikka yhteissoitto ryhmässä onkin todella tärkeää oppilaalle sekä oppimisen että motivaation kannalta, oppiminen ei voi tapahtua pelkästään ryhmässä.

Tutkimukseni myötä pääsin perehtymään tarkemmin yhteissoiton tämänhetkiseen asemaan ja lisäksi sain paljon uusia vinkkejä yhteissoiton järjestämisestä. Sain tutustua itselleni uusiin yhteissoittomateriaaleihin ja opetustapoihin ja sain uusia ideoita siitä, millä tavoin yhteissoittoa voi opettaa. Eri yhteissoittokäytänteitä, kuten esimerkiksi Colourstrings- ja Suzuki-metodia voi hyödyntää yksilöopetuksen lisäksi myös yhteissoitossa. Tutkimusprosessin myötä tulin entistä vakuuttuneemmaksi myös siitä, että yhteissoitto kannattaa aloittaa jo viulunsoitto-opintojen alussa, sillä se vaikuttaa myönteisesti sekä oppilaiden motivaatioon että tekniseen ja musiikilliseen kehitykseen. Ryhmäopetuksen seuraaminen ja yhteissoitosta keskusteleminen niin oppilaiden kuin kollegankin kanssa todella avasi silmiä oman opetuksen kehittämisen suhteen.

LÄHTEET

- Arjas, P. & Kena, M. (1989). *Kamarimusiikin asema Suomen musiikkioppilaitoksissa. Opettajien mielipiteet, opetuksen toteutus ja pedagogiseen käyttöön soveltuva materiaali*. Musiikkیتieteen laitos. Pro gradu.
- Calissendorff, M. (2005). ”Om man inte vill spela – då blir det jättesvårt” *En studie av en grupp förskolebarns musikaliska lärande i fiolspel*. Örebro Studies in Music Education 2.
- Garam, L. (2000). *Lahjakkaan viulistin kasvatus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Gordon, T. (1979). *Viisas opettaja*. Suom. Järnefelt, I. Helsinki: Tammi.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. (1998). *Suhteita. Minä, me ja muut*. Porvoo: WSOY.
- Himberg, L., Laakso, J., Peltola, R. & Vidjeskog, J. (1995). *Psykologia 2*. (2.-4. painos). Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. (toim.) (1982). *Kasvatustieteen käsitteistö*. (1.-3. painos). Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2002). *Tutki ja kirjoita*. (6.-8. painos). Helsinki: Tammi.
- Järvelä, M. (2003). Näppärikurssi Kaustisella 20:n kerran. *Friiti*, 3, 61-63.
- Kagan, S. & Kagan, M. (2002). Menetelmiä. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Porvoo: WS Bookwell OY, 42-43.
- Kangas, E. (2004). Henkilökohtainen tiedonanto 8.11.2004.
- Kangas, V. (1999). Todellisen juhlan arvoinen Mauno Järvelä. *Uusi kansanmusiikki*, 6, 5-6.
- Koppinen, M-L. & Pollari, J. (1993). *Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin*. Juva: WSOY.
- Korhonen, P. (1985). *Viulunsoiton ryhmäopetus. Musiikkisosiologinen ja -pedagoginen tutkielma Jyväskylän kaupungin Suzuki- ja Kodály-viuluryhmien toiminnasta 1982*. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu.

- Kosonen, E. (1996). *Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Lisensiaattityö.
- Kosonen, E. (2001). *Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan*. Jyväskylä Studies in the Arts 79.
- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. (1997). Oppiminen. Teoksessa Kuusinen, J. (toim.) *Kasvatustieteiden tutkimus*. (4.-5. painos). Juva: WSOY, 41-42.
- Kuusisaari, H. (2003). Harrastamisen iloa musiikkiopistoihin. *Rondo*, 4, 27.
- Kuusisaari, H. (2005). Kansanmusiikilla potkua opetukseen. *Rondo*, 1, 11.
- Lehtonen, K. (2004). *Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Louhivuori, S. (1998). *Viulupedagogiikan vaiheet. Musiikkiesteettisen ajattelun heijastuminen viulunsoitonopetukseen 1750-luvulta 1970-luvulle*. Jyväskylä Studies in the Arts 65.
- Löövi, P. (2002). *Soittamisen motivaatio nuorilla kitaristeilla*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro gradu.
- Murtoniemi, T. (2002). *Viulunsoiton motivaation muotoutuminen musiikkioppilaitoksessa. 10–16-vuotiaiden viulistien motivaatio soittamisen alkuvaiheessa ja opintojen edetessä*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Mäkilä, S. (2001). Nyt on aika kamarimusiikin. *Rondo*, 7, 18.
- Määttä, P. (1989). Mauno 11.6.89. *Nuori kansanmusiikki*, 2, 25.
- Nelson, S. (1987). *Beginners please*. London: Thames.
- Pulkki, T. (2002). Korvakuulo kaiken perusta. Colourkeys-metodi valtaa alaa pianopedagogiikassa. *Rondo*, 10, 33.
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Saha, H. (1993). Järvelän Maunon musiikkiopisto. *Uusi kansanmusiikki*, 1, 4-6, 35.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. *Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. (2. painos). Helsinki: Yliopistopaino.
- Salonen, T. (2001). *Pianonsoitto aikuisiän harrastuksena. Haastattelututkimus pianonsoiton motivaatiosta*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro gradu.
- Suzuki, S. (1977). *Hoivaten kasvatan soittajan*. Suom. Pukkila, L-M. Helsinki: Vikkela Ville Oy.

- Suzuki, S. (2002). *Rakkaudella kasvatettu. Tie luonnolliseen oppimiseen musiikkikasvatuksessa*. Suom. Helkala-Koivisto, S. (2. painos). Tampere: Vihreälinja Oy.
- Szilvay, G. (1979). *Viuluaapinen. Opettajan opas*. Suom. Tervonen, V. Helsinki: Fazer.
- Szilvay, G. (2000). *Violin ABC*. England: Colourstrings International Ltd.
- Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002*. Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa:
<http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,17627,927,14248>. (Viitattu 17.9.2006).
- Tikka, S. (2005). ”...joskus sitä oikeen eläytyy siihen musiikkiin...” *Soittamisen motivaatio ylivieskalaisilla 14-15-vuotiailla musiikkiopiston oppilailta*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Tuohino, J. (2003). *Soittamisen iloa vai pakkopullaa? Viiden klassista kitaraa soittavan nuoren kokemuksia*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Tuovila, A. (2003). ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” *Pitkittäinen tutkimus 7-13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta*. Sibelius Akatemia. DocMus-yksikkö. Studia Musica 18. Stakes: Lapset kertovat. Väitöskirja.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi.
- Virkkala, J. (1999). *Mikä Näppäreissä motivoi? Soittamisen motivaatio Perhonjokilaakson kansalaisopiston viulupiireissä*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro gradu.
- Vuorinen, I. (2001). *Tuhat tapaa opettaa*. (6. painos). Tampere: Resurssi.
- Winberg, L. (1980). *Suzuki-soitonopetusmenetelmästä*. Helsinki: Hellas.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelurunko ryhmälle

1. Oppilaiden tausta:

Minkä ikäisiä olette? Oletteko samalla luokalla?

Kuinka kauan olette soittaneet viulua?

Kuinka kauan olette soittaneet tässä ryhmässä?

Oletteko ennen soittaneet missään vastaavassa kokoonpanossa? (Soitatteko tällä hetkellä missään muussa kokoonpanossa?)

Onko teillä muita musiikkiharrastuksia?

Soitatteko kotona koskaan yhdessä esim. vanhempien tai sisarusten kanssa?

2. Yhteissoiton taustaa ja sen hyvät ja huonot puolet:

Kenen idea ryhmän perustaminen oli? Ehdottiko opettajanne sitä vai ehdotitteko te sitä opettajallenne?

Kertokaa millaista yhteissoitto on.

Mikä yhteissoitossa on mukavinta? (Kaverit, kappaleet kivan kuuloisia kun on useampia soittajia...)

Onko yhteissoitossa jotain ikävää? (Esim. tuntuuko että joku osaa paremmin, vertailevatko oppilaat taitojaan keskenään?)

3. Yhteissoiton myötä opitut taidot:

Mitä asioita olette mielestänne oppineet ryhmässä soittaessa?

Onko jokin asia vaikeaa, kun soittaa ryhmässä? Mikä?

Kertokaa ryhmän kanssa esiintymisistä? (Missä kaikkialla olette esiintyneet? Onko ryhmän kanssa helpompaa/mukavampaa esiintyä kuin yksin?)

4. Motivaatio ryhmässä:

Millaista ryhmätunneilla on? (Miltä tuntuu soittaa ryhmässä? Onko ryhmätunneille kiva tulla?)

Miten ryhmässä soittaminen vaikuttaa omiin viulutunteihinne? (Tuntuuko viulunsoitto mukavammalta, kun saa käydä omien soittotuntien lisäksi myös ryhmätunneilla?)

Toimiiko ryhmä muuten kuin ryhmätunneilla? Soitatteko koskaan vapaa-aikana yhdessä?

Liite 2: Haastattelurunko opettajalle

1. Opettajan tausta:

Oletko ohjannut paljon tällaisia ryhmiä?

Oletko itse soittanut lapsena vastaavanlaisissa ryhmissä?

Kannustettiinko teitä opiskeluaikoina yhteissoiton käyttöön?

Onko musiikkiopisto kannustanut yhteissoiton käyttöön? (Onko OPS:ssa mainintaa yhteismusisoinnista? Onko järjestäminen oman aktiivisuuden varassa vai onko siihen varattu resursseja?)

Millaista materiaalia olet käyttänyt yhteissoitossa? Oletko sovittanut itse?

2. Ryhmän tausta:

Millä perusteella ryhmä on perustettu? (Kenen idea ryhmän perustaminen oli? Ketkä valittu ja millä perusteella?)

Miten yhteissoitto liittyy oppilaiden viuluopintoihin?

Millainen ilmapiiri ryhmässä on?

Miten tämä ryhmä on kehittynyt sen olemassaolon aikana? Miten toiminta eroaa nyt siitä kun aloititte? (Oliko esim. alussa vaikeampaa vai toimiko ryhmä heti?)

Millaisia tavoitteita sinulla on ryhmän suhteen?

Ovatko soittajat taidoiltaan kuinka tasavertaisia? Syntyykö heidän välillään kilpailua? (Miten se vaikuttaa ryhmän toimintaan?)

3. Yhteissoiton järjestäminen

Miksi olet päättänyt järjestämään ryhmätunteja?

Koetko yhteissoiton tärkeäksi? Miksi?

Miten vanhemmat suhtautuvat yhteissoittoon?

4. Ryhmäopetuksen ongelmakohdat:

Mitä ongelmia ryhmäopetuksessa on? (mm. aikatauluongelmat, tilaongelmat, resurssipula...)

Mikä ryhmäopetuksessa on ohjaajan kannalta vaikeaa?

5. Motivaatio yhteissoitossa:

Ovatko oppilaasi mielestäsi motivoituneita yhteissoitosta?

Millainen vaikutus yhteissoitolla on oppilaan soittomotivaatioon ylipäätään?

Miten soittokaverit vaikuttavat mielestäsi lapsen soittomotivaatioon?

6. Yhteissoitossa opitut taidot ja ohjaajalta vaaditut taidot:

Millaisia taitoja oppilas mielestäsi oppii yhteissoiton kautta? (Instrumentin hallinta, musiikilliset taidot, sosiaaliset taidot...)

Millaisia taitoja oppilaat oppivat toisiltaan?

Auttavatko ryhmän jäsenet toisiaan soittaessaan?

Millainen vaikutus opettajan, toisten soittajien ja vanhempien kannustamisella on ryhmän motivaatioon?

Millaisia taitoja ryhmänohjaaja mielestäsi tarvitsee ohjatessaan ryhmää?

7. Yhteissoiton asema musiikkiopistoissa:

Millainen asema yhteissoitolla on mielestäsi musiikkiopistoissa?

Onko yhteissoittoon varattu tarpeeksi resursseja?

Millaisia resursseja yhteissoittoon pitäisi mielestäsi varata?

Miten näet yksilö- ja ryhmäopetuksen keskinäisen suhteen? (Pitäisikö molempia olla tasapuolisesti? Näkeekö että ryhmätunnit ovat pois yksilöopetuksesta.

