

VIULUNSOITON RYHMÄOPETUS LAPSI- JA AIKUISRYHMÄSSÄ

Ritva Valoranta

Opinnäytetyö
Marraskuu 2013

Musiikin koulutusohjelma
Kulttuuriala



JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULU
JAMK UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES



Tekijä(t) Valoranta, Ritva	Julkaisun laji Opinnäytetyö	Päivämäärä 30.11.2013
	Sivumäärä 70	Julkaisun kieli Suomi
		Verkkajulkaisulupa myönnetty (X)
Työn nimi Viulunsoiton ryhmäopetus lapsi- ja aikuisryhmässä		
Koulutusohjelma Jyväskylän ammattikorkeakoulu, musiikin koulutusohjelma		
Työn ohjaaja(t) Pantsu Leena		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä <p>Opinnäytetyössä perehdyttiin lapsi- ja aikuisryhmän viulunsoiton ryhmäopetukseen. Työn tarkoituksena oli selvittää viulunsoiton ryhmäopetuksen opetusmenetelmiä, haasteita, mahdollisuuksia ja oppilaiden suhtautumista ryhmäopetukseen. Työssä tarkasteltiin, millaisia opetusmenetelmiä on käytetty Colour string-, Suzuki- ja Näppäri-menetelmissä sekä perehdyttiin yhteistoiminnallisen oppimisen soveltuuteen viuluryhmässä.</p> <p>Tutkimuksessa tutkittiin lapsiryhmän toimintaa lukuvuoden 2012-2013 ja aikuisryhmän toimintaa syyslukukauden 2012. Opetuksessa käytettiin hyväksi esitettyjen menetelmien toimintamalleja. Ryhmien toimintaa analysoitiin lapsi- ja aikuisryhmän kyselyn avulla sekä omien havaintojeni pohjalta.</p> <p>Työ osoitti, että ryhmäopetus ja yksilöopetus tukevat toisiaan. Sekä lapsiryhmässä että aikuisryhmässä todettiin yksilötuntien merkitys – soitonopetusta ei voi toteuttaa vain ryhmätunneilla. Sosiaaliset taidot kehittyivät ryhmätuntien myötä ja aikuisryhmän voimakas keskinäinen vuorovaikutus opetustilanteessa auttoi opiskelijoita oivaltamaan opeteltavan asian. Aikuisille ryhmätunnit olivat itseluottamusta tukeva tekijä.</p>		
Avainsanat (asiasanat) viulunsoiton ryhmäopetus, soitonopetus, ryhmäopetus, oppiminen, yhteistoiminnallinen oppiminen, alkeisopetus		
Muut tiedot		



Author(s) Valoranta, Ritva	Type of publication Bachelor's Thesis	Date 30.11.2013
	Pages 70	Language Finnish
		Permission for web publication (X)
Title Group lessons in violin for children and adult groups		
Degree Programme Jyväskylä University of Applied Sciences, Degree Program in Music		
Tutor(s) Pantsu, Leena		
Assigned by		
Abstract <p>This bachelor's thesis examined child and adult violin group teaching. The purpose of this thesis was to describe the teaching methods of group teaching, its challenges, the related opportunities and how the students reacted to violin group teaching. The thesis also focused on what sort of teaching methods were used within the Colour string, Suzuki and Näppäri methodologies and examined the suitability of cooperative learning to violin groups.</p> <p>In this study a child group was studied during the school year 2012-2013 and an adult group during the autumn term in 2012. The teaching methods used in the groups were based on the methodologies named above. The activities in the groups were analyzed based on surveys with the adult and child group and on the author's observations.</p> <p>The results showed that group teaching and individual teaching supported each other. Both in the child and the adult group the importance of individual lessons was highlighted – the goals of music education cannot be met only in group teaching situations. However, group teaching developed the students' social skills, and the strong interaction of the adult group during their lessons helped them to better understand the particular issues that needed to be learned. With the adult group the lessons seemed to support their self-confidence.</p>		
Keywords violin group teaching, music teaching, instrument group teaching, learning, cooperative learning, elementary teaching		

Miscellaneous

SISÄLTÖ

1 Johdanto	2
2 Tutkimuksen lähestymistapa, menetelmät ja aikaisemmat tutkimukset	3
3 Ryhmäopettamiseen liittyviä metodeja	9
3.1 Suzuki-menetelmä	9
3.2 Colourstrings-menetelmä	13
3.3 Näppäri-menetelmä.....	16
4 Yhteistoiminnallinen oppiminen	18
4.1 Oppitunnin rakenteet	19
4.2 Yhteistoiminnallisen oppimisen tunnusmerkit	21
4.3 Ryhmähenki ja oppimisryhmät	26
4.4 Ryhmäsäännöt	28
5 Tutkimuksen lapsi- ja aikuisryhmän toiminta	29
5.1 Ryhmien taustat.....	29
5.2 Opetusmenetelmät, materiaali ja oppilaiden edistyminen	31
5.3 Haasteet.....	38
5.4 Mahdollisuudet.....	40
6 Kyselyn tulokset	41
6.1 Opetusmenetelmät.....	42
6.2 Haasteet	44
6.3 Mahdollisuudet.....	46
6.4 Ryhmäopetus vs. yksilöopetus.....	48
7 Kyselyn ja havaintojen yhteenveto	50
8 Pohdinta	51
Lähteet	58
LIITTEET	60
Liite 1. Kysely aikuisryhmälle	60
Liite 2. Kysely lapsiryhmälle ja vanhemmille	63
Liite 3. Kysely viulumuskaria ohjanneille opiskelijoille	68

1 Johdanto

Soitonopetus on perustunut vuosisatoja mestari-kisälliperinteeseen ja soitonopetusta on annettu yksityisopetuksena. Sen rinnalle on nousemassa ryhmäopetus eikä vähiten siksi, että ryhmäopetus on edullisempi toteuttaa. Tiedossa on, että ainakin joissakin suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa on kokeiltu ryhmäopetusta. Ryhmäopetus-termiä käytetään muun muassa silloin, kun opettaja jakaa kahden oppilaan 30 minuutin tunnin kahdeksi 15 minuutin yksilötunniksi. Näissä tilanteissa oppilaat seuraavat toistensa tunteja ja oppivat siinä samalla toisiltaan, mutta opettaja opettaa heitä kuitenkin yksitellen. Ammattiin ohjaavissa koulutuksissa paine ryhmäopetukseen kasvaa, koska yksilöopetus on kallista koulutusta yhteiskunnalle. Instrumenttiopettajien koulutus on keskittynyt soitonopetuksessa yksilöopetukseen. Nuorille opettajille voi tulla vastaan tilanne, että he kohtaavat ryhmätilanteisiin liittyvät instrumenttiopetuksen didaktiset haasteet ensimmäistä kertaa vasta työelämässä.

Olen aloittanut opettamisen 80-luvun loppupuolella Ala-Keiteleen musiikkiopistossa sivutoimisena tuntiohjaajana. Työskentelin Äänekoskella opiskelujeni ohella kahdeksan vuotta, jonka jälkeen toimin viulunsoiton lehtorina Keski-Savon musiikkiopistossa. Olin myös Jyväskylä Sinfonian viulistina muutaman vuoden, kunnes palasin takaisin opetuksen pariin. Nykyään toimin Jyväskylän ammattikorkeakoulussa päätoimisena tuntiohjaajana. Työn kuvaani kuuluu viulunsoiton opettamisen lisäksi mm. opetusharjoittelun ohjaaminen ja instrumenttididaktiikka. Vaikka opetustyötä on jo takana useita vuosia, en voi sanoa kokeilleeni ryhmäopetusta. Olen pitänyt kamarimusiikkitunteja ja johtanut lapsiorkesteria, mutta en koe sen olleen ryhmäopetusta. Itse olen perinteinen yksilöopettaja, mutta olen nähnyt ryhmäopetukseen perehtymisen kiinnostavana aiheena. En ole saanut mitään koulutusta ryhmäopetukseen enkä koe orkesterinjohto-opintojen tukeneen viulunsoiton ryhmäopetustaitoja. Halusin laajentaa omaa pedagogista osaamistani ja samalla sain myös mahdollisuuden tutustua varhaisiän musiikkikasvatustoimintaan. Työn tavoite oli minulle henkilökohtainen; halu kehittää omaa osaamista. Työn tavoitteena oli myös tutkia ryhmäopetuksen toimivuutta. Tässä opinnäytetyössä ryhmäopetuksella tarkoitan uuden teknisen asian opettamista ryhmälle.

Opinnäytetyön aiheena on tutkia lapsi- ja aikuisviuluryhmän toimintaa. Tavoitteena on selvittää näiden kahden viuluryhmän avulla, miten uusia asioita opetetaan ryhmälle. Etsin vastauksia kysymyksiin, millaisia opetusmenetelmiä käytetään eri-ikäisille ryhmille? Miten ne eroavat yksilöopetuksesta? Millaisia haasteita kohdataan ryhmäopetuksessa? Mitä mahdollisuuksia ryhmäopetuksessa on? Tarvitaanko yksilötunteja ryhmätuntien lisäksi?

Koska lapsiryhmän toimintaa on tutkittu aikaisemmin, otin tutkimuskohteeksi myös aikuisryhmän. Tutkimuskohteeni laajuuden vuoksi jouduin rajaamaan aihettani, enkä ole perehtynyt lapsi- ja aikuisoppilaan musiikilliseen kehitykseen.

2 Tutkimuksen lähestymistapa, menetelmät ja aikaisemmat tutkimukset

Työn tarkoitus on tutkia ryhmäopetusta lapsi- ja aikuisryhmässä. Tutkimustehtävänä on selvittää ryhmäopetuksen haasteita, mahdollisuuksia ja opetusmenetelmiä sekä vertailla kahden eri ryhmän tuloksia keskenään. Työssäni tulee myös esille, miten lapsi- ja aikuisryhmä koki ryhmätunnit suhteessa yksilötunteihin.

Lapsiryhmä muodostui viidestä 5-6-vuotiaasta lapsesta. Kaksi varhaisiän musiikkikasvatuksenopiskelijaa suoritti harjoittelun viulumuskarissa syksystä 2012 kevääseen 2013. Toimin toisena ohjaavana opettajana vastaten viuludidaktiikasta. Seurasin tunteja joka viikko ja annoin ohjeita viulunsoiton harjoituksista ja asioista, joihin heidän pitäisi kiinnittää huomiota. Varsinaisesti itse en opettanut ryhmätunneilla, mutta joka tunnin jälkeen annoin palautteen ja ideoin seuraavaa tuntia. Suunnitteleimme tunnit yhdessä ja näin vaikutin tunnin kulkuun. Kirjoitin tuntitilanteesta päiväkirjaa. Jatkossa käytän varhaisiän musiikkikasvatuksesta vamuka-lyhennettä.

Toisessa ryhmässä oli neljä 19-20- vuotiasta aikuisopiskelijaa. He opiskelivat Jyväskylän ammattikorkeakoulussa ensimmäistä vuotta. Syksyllä huomasin yksilötuntien rajallisuuden, sillä aika ei yksinkertaisesti riittänyt uusien asioiden opiskeluun. Tuntui turhauttavalta puhua samoista asioista peräkkäisillä tunneilla. Jotta minulla olisi enemmän aikaa etydeille ja kappaleille, päätin aloittaa tekniset ryhmätunnit, joissa käsittelemme viulutekniikan perusasioita. Teknisiä ryhmätunteja pidin syyslukukauden 2012. Pidin tunneista päiväkirjaa, jonne kirjasin omat havaintoni.

Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmäksi valikoitui laadullinen tutkimus, koska pyrin saamaan syvemmän käsityksen tutkittavasta ilmiöstä. Kirjallisten lähteiden lisäksi olen kerännyt aineistoa kyselyllä ja tuntien havainnoinnilla. Kyselyllä halusin selvittää oppilaiden tuntemuksia ryhmäopetuksesta.

Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Näitä tutkimusmenetelmiä voi yhdistellä tai käyttää jokaista omana menetelmänään riippuen tutkittavasta kohteesta. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 71.) Alasuutari (2011, 39 - 41) kertoo laadullisen tutkimuksen fokuusoituvan havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. On hyvä valita jokin tietty näkökulma, josta tarkastelee aineistoa. Näin saadaan ”raaka-havainnot”, joita on vielä syytä yhdistellä toisiinsa. Etsitään yhteinen piirre tai nimitäjä, joka pätee koko aineistoon. Erilaisuudet ja poikkeavat yksittäiset vastaukset suhteutetaan kokonaisuuteen. Tuomi ja Sarajärvi (2012, 92) kehottavat rajaamaan tarkan kapean alueen, jota tarkastelee tutkimuksessa. Sen pitää näkyä tutkimuksen tarkoituksessa, tutkimusongelmassa tai tutkimustehtävässä.

Kysely on yksi laadullisen tutkimuksen aineiston keruumenetelmistä ja se tunnetaan survey-tutkimuksen keskeisenä menetelmänä. Survey-termi tarkoittaa sellaisen kyselyn, haastattelun ja havainnoinnin muotoja, joissa aineistoa kerätään standardoidusti. Näissä kohdehenkilöt muodostavat tietyn otoksen. Standardoituus tarkoittaa sitä, että kaikille vastaajille esitetään täsmälleen sama kysymys. Gallup-tutkimus on yksi survey-kyselyn tunnetuimmista ilmentymisistä. Survey-kyselyn aineisto käsitellään

yleensä kvantitatiivisesti. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2005, 182-183.) Tein kyselyn ryhmätunneista lapsille ja heidän vanhemmilleen, viulumuskaria ohjaaville vamuka-opiskelijoille sekä aikuisryhmälle. Päädyin kyselyssä avoimiin kysymyksiin saadakseni ryhmiltä mahdollisimman monipuolisia vastauksia. Viulumuskarissa jaoin kyselyn vamukaopiskelijoille ja vanhemmille, joiden tehtäväksi tuli kirjata lastensa tuntemukset. Aikuisryhmälle annoin lomakkeet heidän omilla soittotunneillaan. Kun tutkija itse jakaa lomakkeet henkilökohtaisesti, silloin käytetään nimitystä informoitu kysely (Hirsjärvi & Remes & Sarajärvi 2005, 185). Lasten kyselyssä oli myös muutama yhteinen kysymys myös niin lapsille kuin vanhemmille. Kerroin heille kyselyn luonteesta ja siitä, että se liittyy opinnäytetyöhöni. Lapsiryhmän vastaukset sain takaisin pääosin seuraavalla muskaritunnilla. Aikuisryhmän vastauksista sain takaisin kolme keväällä ja yhden syksyllä, koska yksi oppilas sairastui eikä ollut loppukevästä läsnä. Hirsjärven ja muiden (2005, 184) mukaan kyselytutkimuksen etuna on mahdollisuus kerätä laaja tutkimusaineisto. Tutkimuksessa voi olla mukana suuri ihmismäärä ja voidaan kysyä useita eri kysymyksiä. Kysely säästää tutkijan aikaa ja vaivannäköä. Kyselytutkimuksen heikkoutena nähdään pinnallisuus, teoreettinen vaatimattomuus ja rehellisyys.

Toiseksi yleisimpänä tiedonkeruumenetelmänä laadullisessa tutkimuksessa pidetään havainnointia. Se voidaan erotella neljään eri kategoriaan: piilohavainnointi, havainnointi ilman osallistumista, osallistuva havainnointi ja osallistava havainnointi. Osallistuvan ja osallistavan havainnoinnin välille ei aina tehdä eroa, koska kumpikin pitää sisällään osallistumisen. Tässä opinnäytetyössä havainnointi on sekä osallistuvaa että osallistavaa. Sosiaaliset vuorovaikutustilanteet olivat keskeisessä osassa tiedonhankinta menetelmänä. Tutkimuksen ollessa toimintatutkimus on perusteltua tutkijan oma vaikuttaminen tutkimukseen. Tältä osin havainnointini oli osallistuvaa. Osallistavassa havainnoinnissa on tärkeää ryhmän eri jäsenien mielipiteiden huomioiminen ja heidän olemassa olevan tiedon arvostaminen. Ryhmässä keskustelemalla eri asioiden vivahteet tulevat paremmin esille ja samalla myös tutkija oppii. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 81-83.) Aikuisryhmää opettaessani opetus perustui vuorovaikutukseen ja kommunikointiin. Oppilaani olivat opiskelleet viulunsoittoa lapsesta asti, joten heillä oli käsitys opeteltavasta asiasta. Muokkasin opetustani ryhmän keskustelun avulla ja opiskelijat tekivät ryhmätunneilla tarkentavia kysymyksiä. Lapsiryhmässä havainnointi keskittyi sosiaaliseen vuorovaikutukseen, koska heillä ei ollut aikaisempaa osaamis-

ta viulunsoitossa. Pidin kummankin ryhmän tunteista oppimispäiväkirjaa ja omat havaintoni ovat osa tutkimusaineistoa.

Alasuutarin (2011, 44) mukaan laadullisen tutkimuksen toinen tärkeä vaihe on arvioituksen ratkaiseminen eli tulosten tulkitseminen. Tuotetusta aineistoista etsitään johtolankoja ja vihjeitä, joiden avulla muodostetaan merkitystulkinta tutkittavasta kohteesta. Tuomi ja Sarajärvi (2012, 93) käyttää sanoja – luokittele, teemoita ja tyyppittele. Luokittelu aineisto voidaan esittää taulukkona. Teemoittelu tarkoittaa aineiston järjestämistä aihepiireittäin. Tyyppittelyssä aineistolle etsitään yhteistä tekijää, jolloin voidaan muodostaa yleistyksiä, tyyppiesimerkkejä. Kyselyaineiston analysoiminen on tapahtunut teemoittelemalla kysely neljään osaan. Miettiessäni kyselyn kysymyksiä tein jo ratkaisun, mitkä teemat haluaisin nostaa esiin. Nämä neljä tärkeää teemaa ovat ryhmäopetuksen opetusmenetelmät, mahdollisuudet, haasteet ja ryhmäopetus suhteessa yksilöopetukseen. Tietoperustana kerron metodeista, jotka liitetään ryhmäopetukseen. Käytän Kodaly-, Suzuki- ja näppärimetodeja taustateorianä etsien niistä tietoa ryhmäopetuksen toteuttamiseen. Käytän näistä metodeista hyvänä pitämiäni menetelmiä opetuksessani. Analysoin opinnäytetyön materiaalia peilaten sitä mainitsemiini opetusmetodeihin ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Vertaan lopuksi keskenään lapsiryhmän ja aikuisryhmän toimintaa.

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu useita erilaisia perinteitä, joten näin ollen sen sisältä löytyy erilaisia käsityksiä tutkimuksen luotettavuudesta. Tutkimusmenetelmän luotettavuutta mitataan validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. Validiteetti tarkoittaa tutkimuksen kohdistuvan siihen, mitä on tarkoituskin ollut tutkia. Reliabiliteetti tarkoittaa tutkimustulosten toistettavuutta. Nämä käsitteet ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä ja siksi niitä laadullisessa tutkimuksessa kritisoidaan. Nämä käsitteet ovat saaneet erilaisia tulkintoja ja käännöksiä, joten monissa laadullisen tutkimuksen kirjoissa ehdotetaan näiden käsitteiden hylkäämistä. Tutkimus on kokonaisuus, jonka eri osa-alueet pitää olla kunnossa. Tutkijan tulee antaa tietoa, miten tutkimus on tehty, jotta lukija voi arvioida tutkimuksen tuloksia. Raportin pitää olla tarkka selitys toteutuneesta tutkimuksesta. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 134 – 141.)

Olen kertonut kahden eri ryhmän opettamisesta ja menetelmästä, joita olen työskentelyssä käyttänyt. Olen kuvailut yksityiskohtaisesti, kuinka olen liittänyt olemassa olevan teorian tiedon ryhmäopetukseen. Omat havaintoni ovat osa tutkimuksen ai-

neistoa. Havainnot tukevat aiempaa näkemystäni, joka on syntynyt lähes kahdenkymmenen vuoden opetuskokemuksen myötä. Analysoin puolueettomasti kyselyn tulokset ja ”väritän” tekstiä lasten ja aikuisten kommentteilla.

Aikaisemmat tutkimukset

Ryhmäopetuksesta on kirjoitettu opinnäytetöitä ja pro gradu-tutkielmia. Näissä tutkimuksissa tutkimuskohteena ovat lapset. Taustateorianä käyttämiäni opetusmenetelmiä on tutkittu aikaisemmin ja Suzuki-menetelmästä on julkaistu myös kirjoja. Kahden eri-ikäisen viuluryhmän toimintaan ei ole aikaisemmin tutkittu.

Sirkka Jolkkosen (2008) opinnäytetyö ”Viulunsoiton aloittaminen viulumuskarissa” selvittää, voiko musiikkileikkikoulun viulumuskari korvata alkeisopettamista musiikkioppilaitoksessa. Hän myös pohti, kuinka viulunsoiton aloittaminen onnistuu ryhmässä ilman yksilötunteja. Käytän Jolkkosen kanssa kahta samaa taustateoriaa; Kodaly- ja Suzuki-menetelmä. Hän tutkii lisäksi Orff-lähestymistapaa ja Orff-improvisaatiomalleja. Jolkkosen tutkimus keskittyy varhaisiän musiikkikasvatukseen ja sen tavoitteisiin; yleisiin tavoitteisiin, 5-6-vuotiaiden musiikkileikkikoulutoiminnan sisältöön ja viuluryhmän opetussuunnitelmaan. Hän tarkasteli työssään myös lapsen motorista ja musiikillista kehitystä sekä yhteistoiminnallisia taitoja. Jolkkosen tutkimuksen perusteella viulunsoiton aloittaminen ryhmässä onnistuu ilman yksilötunteja, jos otetaan huomioon lapsen kokonaisvaltainen kehittyminen. Kun tavoitteet asettaa ryhmä- ja lapsilähtöisesti ja tarvittaessa muuttaa opetussuunnitelmaa opetustilannetta palvelevaksi, soitonopiskelu on mahdollista aloittaa tavoitteellisesti viulumuskarissa. Lasten sosiaaliset taidot kehittyivät ryhmäopetuksen seurauksena ja ryhmässä soittaminen lisäsi mielenkiintoa viulunsoiton opiskelua kohtaan.

Riikka Suni ja Pauliina Särkivuori (2003) toteuttivat ryhmäsoittokokeilun viuluoppilaille Jyväskylän ammattikorkeakoulun harjoitusmusiikkiopistossa 2002-2003 viuluoppilaille. He tutkivat ryhmäsoiton vaikutusta soittomotivaatioon, oppilaan edistymiseen ryhmätunneilla ja oppilaan suhtautumista ryhmäsoittoon. Yhtä lukuun ottamatta kokeiluun osallistuneet lapset olivat soittaneet viulua 1-3 vuotta. Tutkimuksen tuloksesta ilmeni lasten suhtautuvan hyvin positiivisesti ryhmätunteihin ja se koettiin

innostavana ja tärkeänä lisänä yksilötuntien rinnalla. Ryhmässä soittaminen paransi lasten vuorovaikutustaitoja, kehitti heitä soittajina ja motivoi heitä musiikkiharrastuksessa. Sunin ja Särkivuoren tutkimuksen mukaan ryhmäsoiton vahvuudeksi nousi lasten mielestä yhdessä soittaminen ja esiintyminen. Muita positiivisia asioita olivat kaverit, kivat kappaleet, yhteisharjoitukset, moniäänisyys ja opetus. Kaikkien mielestä ryhmäsoitto oli antanut itseluottamusta soittamiseen. Kaikkein tärkeimpänä asiana vanhemmat pitivät lastensa innostuneisuutta ryhmäsoittokokeilussa. Opettajien mielestä on tärkeää päästä soittamaan yhdessä jo pienestä pitäen ja samalla tutustua muihin saman ikäisiin soittajiin. Sunin ja Särkivuoren mielestä yhteissoitto vaikuttaa motivaatioon ja innostukseen soittaa viulua. Ryhmäsoitolla on monenlaisia vaikutuksia oppilaiden soittoon. Vastuullisten tehtävien vuoksi ja positiivisen palautteen myötä oppilaiden itseluottamus kasvoi. He huomioivat paremmin toinen toisiaan. Vuorovaikutus taitojen parantuessa myös musiikilliset taidot paranivat. Oppilaat oppivat kuuntelemaan muiden soittoa oman soiton lisäksi.

Santtu Vihunen (2010) keskittyy opinnäytetyössään ” Ryhmäopetus? – APUA!!: rumpujensoiton ryhmäopetuksen haasteet ja mahdollisuudet” ryhmäopetuksen haasteisiin ja pohtii niitä erilaisten oppimisteorioiden kautta. Hän selvittää ryhmään liittyvää käsitteistöä; kirjoittaa hyvin perusteellisesti ryhmäilmioistä ja ryhmäopettajan rooleista. Hän pyrkii löytämään haasteisiin toiminnallisia ratkaisuja. Vihusen mielestä ryhmäopetus on yksi varteenotettava opetusmuoto. Pedagogien tulisi olla avoimia kehittämään omaa ryhmätietouttaan. Ryhmämuotoisessa opetuksessa opettajan ja oppilaan tavoitteet muuttuvat, näin oppilas voi edetä sekä omien että ryhmän tavoitteiden mukaisesti. Vihusen mukaan se pitää nähdä ryhmäopetuksen mahdollisuutena eikä ongelmana. Jos ryhmän taito- ja ikäjakauma on liian suuri, se saattaa jarruttaa toisten edistymistä ja aiheuttaa motivaatiovaikeuksia. Ryhmän materiaalin on hyvä olla ”lähikehityksen vyöhykkeessä”, jolla Vihunen tarkoittaa soittajien olevan riittävän samantasoisia. Heterogeeninen ryhmä voi olla oppimisen kannalta ihanteellinen, jos on kyseessä yhteismusisointia, jolloin jokainen voi toimia oman tason mukaisissa tehtävissä. Vihunen nostaa esiin yhteistoiminnallisuuden, jota hänen mielestään pitää käyttää harkitusti.

Pirkko Korhosen pro gradutyö (1985) ” Viulunsoiton ryhmäopetus” keskittyy Suzuki- ja Kodaly-metodien taustoihin ja kahden erilaisen viuluryhmän toiminnan tutkimi-

seen. Hän teki kyselyn lapsille ja lasten vanhemmille selvittäen perheiden sosiaalis-kulturaalista profiilia, asenteita, kokemuksia soitonopiskelusta ryhmässä ja yksilötunneilla. Korhosen tutkimuksesta ilmeni vanhempien arvostavan ryhmätunteja niiden sosiaalista käyttäytymistä opettavan luonteen vuoksi. Suzuki-menetelmän heikkoutena Korhonen piti nuottien opetteluja, koska siihen ei ollut menetelmää lainkaan. Toisaalta vanhemmat olivat tyytyväisiä korvakuulolta soittamiseen. Näin lapsen muisti kehittyi ja lapsi sai syventyä pelkästään viulunsoiton opetteluun ja kuuntelemiseen. Ulkoa soittamisessa oli myös se hyvä puoli, että lapset saattoivat esiintyä lyhyelläkin varoitusajalla, koska ohjelmisto oli aina valmiina. Ryhmätunneilla lapset oppivat esiintymistä. Esiintyminen oli lapsille luonnollista, eivätkä he jännittäneet yleisön edessä. Vanhemmat kritisoivat Korhosen tutkimuksessa liian heterogeenisiä ryhmiä, monet ryhmät olivat tasollisesti liian erilaisia. Nopeammin edistyvä oppilas joutuu odottamaan muiden edistymistä. Korhosen mukaan Suzuki- ja Kodaly-menetelmän pääperiaatteena on, että kaikki etenevät samaa vauhtia.

3 Ryhmäopettamiseen liittyviä metodeja

Esittelen kolme erilaista opetusmenetelmää, jossa ryhmäopetus on osa opetuksen kokonaisuutta. Taustateoriaksi valitsemiani menetelmiä käytetään viulunsoiton opetuksessa. Kerron menetelmien taustoista, tavoitteista ja opetusmenetelmistä

3.1 Suzuki-menetelmä

Shinichi Suzukin henkilöhistoria

Suzuki-menetelmän on kehittänyt japanilainen Shinichi Suzuki. Hän syntyi 1898 Nagoyassa vanhaan soitinrakentajasukuun. Suzukit olivat perehtyneet japanilaisten samisenien valmistamiseen, jotka muistuttavat kolmikielistä banjoa. Suzukin isä rakensi

ensimmäisen oman viulunsa 1888, mikä johti myöhemmin viulutehtaan perustamiseen. (Suzuki 2002, 83-84). 17- vuotias Suzuki opiskeli kauppakorkeakoulussa, mutta viulunsoitonopiskelu veti häntä puoleensa yhä enemmän. Neljä vuotta myöhemmin Suzuki opiskeli Tokiossa viulunsoiton alkeita Ko Andon johdolla ja 22-vuotiaana hän päätti lähteä opiskelemaan Saksaan. Saksassa hän viihtyi 8- vuotta professori Karl Klingerin opissa. (Suzuki 2002, 93-107; Winberg 1980, 12.) 1930-luvulla Suzuki toimi opettajana Keisarillisessa Konservatoriossa, jossa pääsääntöisesti hänen oppilaansa olivat nuoria miehiä. Hänellä ei ollut aikaisempaa kokemusta lapsioppilaista, kunnes sai oppilaakseen 4-vuotiaan Toshiya Eton. Suzukille konkretisoitui lapsioppilaan kansa äidinkieliä käyttäen musiikinopetuksessa. Hän alkoi kehittää metodiaan ja antoi sille nimeksi lahjakkuuskasvatusmenetelmä. (Suzuki 2002, 9-10.)

Menetelmän tausta ja tavoitteet

Saksassa Suzuki koki haasteellisena oppia saksankieltä ja tämä oli alkusysäys hänen uuden musiikkikasvatusmenetelmän kehittämiseksi (Winberg 1980, 13). Hän oivalsi, että jokainen lapsi saa syntymälahjaksi kyvyn oppia äidinkieltään. Kaikki lapset eripuolilla maailmaa puhuvat sujuvasti äidinkieltään. Tällä havainnolla oli suuri merkitys Suzukin ajatteluun – ratkaisun löytämisestä tuli elämäntehtävä. (Suzuki 2002, 9).

Suzuki suosittelee soittotuntien aloittamista jo 3-vuotiaana, jolloin äidinkielen oppimiskäsi on herkimmillään. Tuolloin lapset ovat herkkiä äänen korkeuden vaihtelulle, erilaisille rytmeille ja heille on muodostunut kyky hahmottaa kokonaisuuksia. Vanhemmatkin lapset voivat aloittaa Suzuki-menetelmällä, vaikka menetelmässä korostetaan varhaisen aloittamisen merkitystä. Suzukin mielestä musiikki kuuluu kaikille, joten pääsykokeita ei ole. (Winberg 1980, 17-19.) Musiikillisten taitojen lisäksi Suzuki-menetelmän päämääränä on kehittää lapsista onnellisia, tasapainoisia, sosiaalisia ja keskittymiskykyisiä ihmisiä (Inget & Korhonen 2002, 34).

Suzuki uskoo, että jokainen lapsi voi saavuttaa merkittäviä tuloksia, jos lasta harjoitetaan oikein. Suzuki edustaa dialektista näkemystä; lapsi on kuin tyhjä taulu, johon ympäristö kirjoittaa. Ympäristöllä ja kasvatuksella on suuri merkitys siinä, miten se muokkaa lapsen tulevaisuuden. Suzuki ei usko musiikillisen ja taiteellisen lahjakkuu-

den olevan perinnöllistä, sillä mikään kyky ei kehity harjoittamatta. (Winberg 1980, 13.)

Soiton opetus

Suzuki-menetelmässä musiikin kuuntelu aloitetaan ennen soittotunteja. Musiikkia tulisi kuunnella päivittäin, jotta musikaalisuudelle annettaisiin mahdollisuus päästä kehittymään. Suzuki vertaa musiikin oppimista puheen oppimiseen – lapsen puheen oppiminen viivästyy, jos hänelle ei puhuta. Lapsi käy kuuntelemassa toisten soittotunteja ja näin kuuntelujakson aikana lapsi ja aikuinen voivat varmistua mieleisestä soittimesta. Kuunteluajat ovat aluksi hyvin lyhyitä, sen pituus määräytyy lapsen mielenkiinnosta. Näin lapsi näkee toisten soittavan ja haluaa usein itsekin oppia soittamaan. (Winberg 1980, 17- 18.)

Vanhemmille järjestetään koulutusjakso samalla kuin lapsilla on kuuntelu- ja tutustumisjakso. Vanhemmat perehdytetään viulunsoiton alkeistekniikkaan ja Suzuki-menetelmään. Aikuinen, joka vastaa lapsen kotiharjoittelusta kotona, osallistuu koulutusjaksoon. Vanhemmat perehtyvät soittamiseen 1-2 kuukautta harjoitellen Suzuki-vihkon ensimmäisen kappaleen ”Tuiki, tuiki tähtönen” variaatioineen. Tässä vaiheessa lapsi ei ole vielä aloittanut soittotunteja ja oman vanhemman harjoittelu voimistaa lapsen innostuneisuutta.

Tunneilla on läsnä 3-4 lasta vanhempineen. Suzuki ei suosi samanikäisten ryhmiä, vaan hänen mielestään heterogeenisessä ryhmässä lapset oppivat paremmin toisiltaan. Eri-ikäisten kesken ei synny kilpailutilannetta ja ryhmä on enemmän perheyhteisöä muistuttava kokoonpano. Käytännössä kuitenkin useat Suzuki-opettajat muodostavat homogeenisiä ryhmiä, koska samanikäistä ryhmää on helpompi opettaa. Kuuntelulla on suuri merkitys soittoläksyjen oppimisessa. Lapset kuuntelevat kotona kappaleita ja he kuulevat myös tunneilla toisten lasten soittoa - näin mielikuva soitettavasta kappaleesta syvenee. Oppiminen vaatii useita toistoja ja samaa kappaletta saatetaan soittaa useita kuukausia. Suzuki-menetelmälle on ominaista vanhojen kappaleiden kertaaminen, näin kappaleisiin saadaan teknistä sujuvuutta ja tulkinallista syvyyttä. (Winberg 1980, 17-25.)

Winberg (1980, 21) toteaakin, että Suzuki-menetelmä ei ole varsinainen ryhmäopetusmenetelmä, jos ryhmäopetuksella tarkoitetaan sitä, että kaikkia tai osaa ryhmään kuuluvista lapsista opetetaan yhtä aikaa. Suzuki-menetelmässä lapset soittavat sekä ryhmä- että yksityistunneilla.

Ryhmätunneilla lapset ovat tottuneet esiintymään yksin ja ryhmässä. Lapset eivät koe esiintymisjännitystä, vaan toisille soittaminen on luonnollista. Jokainen soitto-tunti on tavallaan esiintymistä ja he ovat oppineet suhtautumaan esiintymiseen luontevasti alusta asti. (Korhonen 1985, 99.)

Ryhmäopetustuntien lisäksi lapsilla on yksilötunteja. Yksilötunnin pituus riippuu lapsen keskittymiskyvystä, joten ne voivat olla eripituisia saman ikäisillä lapsilla. Yksilötunneilla opettajalla on parempi mahdollisuus antaa yksilöllisiä ohjeita vanhemmille ja oppilaalle. Vanhemman rooli on olla kuuntelijana ja muistiinpanojen kirjoittajana, jotta hän osaa ohjata lapsen harjoittelua kotona. (Winberg 1980, 21- 23.)

Suzuki-menetelmässä nuotteja ei aluksi opeteta, vaan lapset soittavat korvakuulolta. Nuottien opetuksen aloittamiseen vaikuttaa lapsen ikä ja musiikillinen kehitys. Soittaminen vaatii alussa lapselta voimakasta keskittymistä ja monien eri asioiden hallintaa. Nuottien lukeminen on verrattavissa tekstin lukemiseen. Ensin lapsi oppii kielen eli soittamisen. Kun hänellä on tarvittavat valmiudet, lapsi oppii lukemaan niin kirjoja kuin nuotteja. Usein lapsilla, jotka ovat oppineet hahmottamaan päässään musiikin ilman nuotteja, ei esiinny muistamisvaikeuksia. Päinvastoin hyvillä nuotinlukijoilla näitä vaikeuksia esiintyy enemmän. (Winberg 1980, 39-41). Korhosen (1985, 97-99) mukaan ulkoa soittaminen mahdollistaa keskittymisen vain musisointiin, kun ei ole nuotteja häiritsevänä tekijänä. Hyvänä asiana vanhemmat pitivät lasten laajaa ohjelmistoa. Kun kappaleet ovat ulkomuistissa, lapset pystyvät aina soittamaan yllättävänkin esiintymistilanteen tullessa. Suzuki-lapset kokivat nuottien opettelemisen haasteelliseksi. Suzukilla ei ole mitään valmista menetelmään niiden opettamiseksi. Lapsilla, joilla on jo hyvät tekniset ja musikaaliset valmiudet ennen kuin nuottien opettaminen aloitetaan, syntyy turhautumista helpoista nuotinluku kappaleista. Sorminumeroihin turvautuminen aiheuttaa sen, että nuottien sijasta soitetaan numeroita. Asemanvaihdot sekoittavat sorminumerointia ja samalla nuotinlukua.

Vanhemmilta Suzuki-menetelmä vaatii sitoutumista, koska he seuraavat opetusta soittotunneilla ja harjoittelevat lapsensa kanssa kotona. Harrastus antaa mahdollisuuden seurata oman lapsensa soiton kehitystä hyvin läheltä. Vanhemmat arvostavat Suzuki-menetelmässä sitä, että valintakokeita ei ole vaan kaikki halukkaat pääsevät mukaan. Opetuksen kokonaisvaltaisuus miellyttää myös heitä. Lapset oppivat sosiaalisia taitoja, esiintymistaitoja ja ryhmässä toimimista. (Inget & Korhonen 2002, 61-62).

3.2 Colourstrings-menetelmä

Geza Szilvayn henkilöhistoria

Colourstrings-menetelmän on kehittänyt unkarilainen Geza Szilvay. Hän vietti lapsuutensa Budapestissä kasvaen perheessä, jossa harrastettiin musiikkia. Hänen isänsä professori Geza Szilvay oli koulutukseltaan insinööri, mutta myös taitava sellisti. Perheessä oli neljä lasta, joista jokainen soitti jotain instrumenttia. Gezan aloitti viulunsoittoharrastuksen kouluikäisenä Lisztin musiikkiakatemiassa. Hän soitti sisarusensa kanssa pienestä pitäen kamarimusiikkia ja kvartettisoitto oli hyvin tiivistä akatemian vuosien aikana. Liszt-akatemian opetusohjelma oli hyvin monipuolinen. Viikoittain oli kamarimusiikkitunti, yksilösoittotunnit, pianotunti, orkesteri, solfa, teoria ja musiikinhistoria. Tämän lisäksi opinto-ohjelmassa oli vielä metodiikka, harjoitusopetus ja kansanmusiikki. Perhekvartetti menestyi Unkarin television järjestämässä kilpailussa vuonna 1962, jossa etsittiin erikoislahjakkuuksia. Kolme vuotta myöhemmin 1965 kvartetti sai esiintymiskutsun Suomeen ja se oli Szilvay-perheen ensikosketus Suomeen. (Varonen 1988, 16-18.)

Menetelmän tausta ja tavoitteet

1970-luvun alussa Geza ja Csaba Szilvay saapuivat Suomeen. Geza Szilvay halusi työskennellä pikkuviulistien kanssa, mutta ei osannut kieltä - tästä metodi sai alkunsa. Geza Szilvayn sanoin: ”En silloin osannut ollenkaan suomea, ja siksi piti kehittää sys-

teemi, jonka avulla voisin opettaa. Otin avuksi visualisoinnin.” Menetelmä sai nimekseen Colourstrings. (Unkari-Virtanen 1996, 27.)

Kodaly oli vakuuttunut, että laulaminen on suoraviivaisin ja tehokkain tapa musiikin opetuksessa (Houlahan & Tasca 2008, 21). Szilvay itse oli saanut Kodaly-filosofiaan pohjautuvan koulutuksen nuoruusvuosinaan. Hän vakuuttui siitä, että Zoltan Kodalyn oli ainoa musiikkipedagogi, joka otti lapsen kokonaisvaltaisen kehittymisen huomioon. Kodaly-filosofiassa musiikkikasvatus tulisi aloittaa oman maan kansanmusiikista. Laulaminen on musiikkikasvatuksen perusta ja sillä luodaan edellytykset musiikillisen luku- ja kirjoitustaidon oppimiselle. Sisäisen kuulon kehittäminen laulamalla auttaa ymmärtämään musiikkia ja antaa tulkintasyvyyttä. Opettajan tulee enemminkin laulaa kuin soittaa. Musiikillisen kielen ja puhekielen oppiminen ovat samanlaisia prosesseja. Szilvay suosittaa myös soitettua esimerkkiä laulamisen rinnalla. (Holm 1993, 12-37, 45.) Tavoitteeksi muodostui kehittää samanaikaisesti lasten musikaalisuutta, soittotekniikkaa ja tunnemaailmaa Kodaly-filosofian mukaisesti. Szilvayn mielestä on tärkeää kehittää nuotinlukua alusta asti. Useammalla aistilla opittu tieto on syvää ja pysyvää. (Szilvay 2008, 92.)

Colourstrings-menetelmä on lapsikeskeinen kolmiportainen soitonopetusmenetelmä. Satuviikarit kuuntelevat musiikillisia iltasatuja. Materiaalina käytetään kuvakirjaa, levyä ja harjoituskirjaa. Lapset oppivat musiikkikäsitteitä kuten korkea-matala, hiljalkovaa jne. Satuviikarivaiheessa herätetään lapsen kiinnostus musiikkiin. Musiikkileikkikoulussa laulu- ja rytmiviikarit laulavat ja soittavat yhdessä. He katselevat kauniita satukuvia ja yhdistävät tunnelmia musiikin maailmaan. Kun lapsessa herää oma halu soittaa jotain soitinta, on aika siirtyä musiikkikouluun. (Unkari-Virtanen 1996, 27.)

Soiton opetus

Colourstrings-menetelmässä käytetään hyväksi värejä, kuvia ja liikettä. Se on tarkoitettu pienille soitonopiskelua aloitteleville viulisteille. Musiikinopetus saa olla leikkiä, ja ydin oivallus onkin leikin ja soiton yhdistäminen. Opetuksessa sadut ovat erottamaton osa musiikin opetusta, kaikki limittyvät toisiinsa. Lapselle luodaan satumaailma, jossa soitonopiskelu ja mielikuvitusmaailma yhdistyvät. (Unkari-Virtanen 1996,

27.) Nuoteista tulee osa lapsen emotionaalista kehitystä ja lapsen tunne-elämä kasvaa yhdessä musiikin kanssa (Nurmentaus 2001, 10).

Koska lapset ovat aina olleet kiinnostuneita väreistä, Szilvay kehitti oman nuottimateriaalin, jossa musiikkia ilmaistaan väreillä viiden mustan nuottiviivan sijaan. Colourstrings-menetelmä on levinnyt myös muihin instrumentteihin ja nimi on muuttunut colourkeyksi. Se, kuinka menetelmää käytetään, on hyvin soitinkohtaista ja opettajakohtaista. Viulisteilla jokaisella kielellä on oma väri, pianisteilla jokaisella oktaavialalla on oma väri ja huilisteilla eri asteikoilla on oma värinsä. (Unkari-Virtanen 1996, 28.) Nuottikuva on hyvin havainnollista. Siinä erilaiset piirroksot ja kuvat osoittavat äänenkorkeutta, rytmiä ja intervaleja. (Szilvay 2008, 4.)

Ryhmäopetuksella on oma roolinsa colourstrings-menetelmässä. Szilvayn mielestä alkeisopetus ei toimi, jos oppilaalla on vain kerran viikossa soittotunteja. Hän toteaa-kin ihanteena olevan kolme tapaamista viikossa: yksilötunti, ryhmätunti ja kamarimusiikkitunti. Jokaisella tunnilla on oma merkityksensä. Yksilötunneilla tarkistetaan jousi- ja viulukäden asentoja, ryhmätunneilla yhteismusisoidaan, leikitään ja motivoi- da lasta ja kamarimusiikkitunneilla syvennyttään musiikin tekemiseen. (Holm 1993, 49-50.) Ryhmätunneilla lauletaan ja taputetaan kaanoneita ja erilaisia improvisaatio- tehtäviä. Tehtävien taso tulee olla sellainen, että vaikeita asioita on vain yksi kerral- laan. Lasten tulee saada onnistumisen elämyksiä, yhdessä tekeminen innostaa lasta. (Unkari-Virtanen 1996, 28.)

Szilvay näkee, että ainoastaan yksilöopetusta saanut oppilas jää yksinäiseksi ja siksi musiikkiharrastus ei nauti suosiota koululaisten keskuudessa. Soittoharrastuksesta tulee yhteisöllistä ryhmätuntien myötä. Se kehittää sosiaalisuutta ja ylläpitää moti- vaatiota. (Szilvay 2008, 6.) ”Tällä menetelmällä kasvatettu muusikko oppii myös tois- ta ihmistä kunnioittavan sosiaalisuuden, joka liittyy olennaisena tämän menetelmän filosofiaan”, sanoo Geza Szilvay (Nurmentaus 2001, 10).

3.3 Näppäri-menetelmä

Mauno Järvelän henkilöhistoria

Näppäri-metodin luoja viulisti Mauno Järvelä syntyi pelimannisukuun Kaustisilla vuonna 1949. Mauno Järvelän isoisä Antti Järvelä(1876-1955) ja hänen isänsä Johannes Järvelä(1905-1992) ovat vaikuttaneet vahvasti Järvelän kylän musiikin historiaan. Mauno Järvelä aloitti soittoharrastuksen 7-vuotiaana. Hän soitti pelimannimusiikkia Järvelän pelimanneissa 1960-luvulla ja liittyi Kankaan pelimanneihin vuonna 1966. Kankaan pelimannit teki monta merkittävää kulttuuritekoa ja levyä, keikkaili ympäri maailman ja saavutti suuren kansansuosion. Järvelä soitti Kankaan pelimanneissa 1980-luvun alkupuolelle asti, jolloin ryhmä hajosi. Opinnot veivät Järvelän Sibelius-Akatemiaan, josta hän valmistui 1975. Järvelä aloitti orkesterityöskentelyn syksyllä 1970 Suomen kansallisoopperan orkesterissa ja vuotta myöhemmin hän haikutui Radion sinfonia orkesteriin. Omien sanojen mukaansa orkesteriin tuli hakeuduttua ”ehkä liiankin aikaisin”. Järvelä palasi takaisin kotiseudulleen Kaustisille 1978 työskentelemään Kokkolan orkesteriin. Hän totesikin olevansa tyytyväinen sinfoniaorkesterissa viettämiin vuosiin. Orkesterivuodet kehittivät muusikkoutta ja se oli hyödyllinen kokemus myös myöhempää opetustyötä ajatellen. (Heikkilä 2012, 4; Saha 1993,4- 5.)

Menetelmän tausta ja tavoitteet

Vuonna 1982 Perhonjokilaakson kansalaisopiston rehtori Heikki Julkunen pyysi Järvelää jatkamaan pelimannipiirien vetämistä Kaustisilla, koska edeltäjä Aaro Kentala oli sairastuttuaan jättäytynyt tehtävästä pois. Tästä näppäritoiminta alkoi. (Saha 1993, 6.) Järvelän aloittama näppäritoiminta sai valtavan menestyksen ja pian soittajia oli jo yli 150 lasta neljän tuhannen asukkaan pitäjässä. Oppilaiden ikäjakauma oli 5-15-vuotta. Huippuvuosien jälkeenkin harrastajamäärä on ollut 50-60 soittajaa vuosittain. (Huntus 2007, 14.)

Näppäritoiminnan tavoitteeksi on muodostunut neljä päämäärää: demokratia, ympäristökohtaiset, yksilökohtaiset ja omaehtoisuuden tavoitteet. Demokratialla Järvelä tarkoittaa sitä, että kaikilla on mahdollisuus musiikkiin. Esteenä ei saa olla musikaalisuustestit ja soittonäytteet. (Weijo 2009, 28.) . Pääsykokeita ei ole lainkaan, vaan kaikki halukkaat pääsevät mukaan. Järvelä kritisoi kankeaa musiikkiopistojärjestelmää ja haluaa näppäreiden myötä antaa jokaiselle soittajalle mahdollisuuden. (Kangas 1999, 7). Järvelä sanoikin, että se ei ollut vain hänen ideansa vaan myös Kodalyn ja Suzukin mielestä epämusikaalisuutta ei ole olemassa (Heikkilä 2012, 4). Ympäristökohtainen tavoite tarkoittaa sitä, että opetus viedään sivukylille lähelle oppilaan kotia ja näin lapsi voi itsenäisesti mennä harrastukseen. Yksilökohtainen tavoite toteutuu, kun jokainen oppilas saa edetä omaa vauhtiaan. Kurssitukintojen suorittaminen on vapaaehtoista. Omaehtoisuudella tarkoitetaan oppilaiden tekemiä omia pieniä sävellyksiä. Järvelän mielestä jo toisen äänen tekeminen osoittaa musiikillista tajuuta. (Weijo 2009, 28-29.)

Soiton opetus

Järvelän mielestä soittoharjoittelu aloitetaan pedagogisesti oikeassa iässä silloin, kun lapsen kiinnostus soitinta kohtaan nousee niin suureksi, että hän haluaa soittimen lainaan. Alussa lapsi kuuntelee vanhempien pelimannien soittoa ja heidän tarinoitaan kappaleista. Ensimmäiset kappaleet opetellaan korvakuulolta. (Huntus 2007, 14.) Koska alussa on paneuduttava soittoasentoihin, korostuu alussa yksilötuntien merkitys. Ryhmätunnille voi osallistua, kun lapsi hallitsee perusasennot. Yksilötuntien pituus vaihtelee 15-30 minuutin välillä. (Weijo 2009, 29-30.)

Näppärimetodissa on yhtäläisyyksiä Suzuki-metodin kanssa, jossa myös kappaleet opetellaan alussa korvakuulolta. Järvelä toteaaakin Suzuki-metodin olevan hänelle läheisin kaikista muista tunnetuista metodeista. Nuottienopettelu Järvelä ei siirrä, jos oppilaalla on siihen halukkuutta. Se helpottaa ja nopeuttaa opetustyötä. Jos nuotteja ei olisi lainkaan, se edellyttäisi tiiviimpää luokkaa, pienemmän ryhmän ja paljon runsaammin aikaa. Nuotit eivät rajoita tyylillisiä asioita lainkaan.(Saha 1993, 35.) Yksityistunneilla nuotinlukutaitoa kehitetään eteenpäin. Järvelän mielestä oppilaalta vaaditaan kypsyyttä ymmärtää nuottiviivaston merkitys ja siksi hän ei opeta nuotteja

ihan pienille oppilaille. (Weijo 2009, 30.) Nuotinlukutaitoa kehitetään pikkuhiljaa eteenpäin, vaikka korvakuulolta omaksuminen onkin luontevaa. Kansanmusiikissa nuotit ovat apukeinona ja tyylin opiskelu tapahtuu ilman nuotteja. (Kentala 1994, 32.)

Yksilötuntien lisäksi on joka viikko ryhmätunteja, jossa kaikki soittavat ja laulavat yhdessä. Ryhmätunneilla ei jakauduta tasoryhmiin muuta kuin tilapäisesti. Ryhmämusisointia on säännöllisesti ja sillä on tarkoitus kehittää yhteissoittotaitoja ja kasvattaa myös ryhmässä tarvittavia sosiaalisia taitoja. (Huntus 2007, 15.) Ryhmätunneilla on erilaisia stemmoja eritasoisille soittajille. Näppäreissä on tärkeintä yhdessä tekeminen ja siitä iloitseminen. Oma soittotaitoaan voi kehittää ryhmän sisällä vaikka kuinka pitkälle, jos intoa riittää. (Heikkilä 2012, 5.) Vaikka näppäreissä soittaa pääsääntöisesti lapsia ja nuoria, he soittavat myös yhdessä vanhempien pelimannien kanssa. Tämä on ainutlaatuista, harvoin instrumenttinsa vasta-alkajat pääsevät soittamaan ammattilaisten kanssa. Erilaiset yksilöt ja eri sukupolvet toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. Yhteissoitto koetaan sekä haastavana että antoisana. Ilmapiiri on kannustava ja yhteishenki vahva. Omasta yhtyeestä ollaan ylpeitä. Soittotaidon edistyessä pääsee soittamaan pienempään kokoonpanoon, mikä koettiin erityisen haasteelliseksi, mutta myös itsetuntoa kohottavana tekijänä. Esiintyminen toisten soittajien kanssa lisää turvallisuudentuntua. Esiintyminen tuntuu heistä luonnolliselta ja soittajat nauttivat vuorovaikutuksesta yleisön kanssa. (Kentala 1994, 53-65.)

Mauno Järvelän visio musiikkikasvatusjärjestelmästä: ” Lopputuloksessa hämmästyttä ei aiheuttaisi se, että joku osaa soittaa – niin kuin nykyään – vaan se, että joku ei soita.” (Heikkilä 2012, 5.)

4 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Ryhmäopetus vaatii opettajalta hyvää tuntisuunnitelmaa. Ryhmän opettaminen on haasteellista, vaikka se saattaa näyttää helpolta ja yksinkertaiselta. Siinä korostuvat

opettajan ryhmän ohjaajan taidot sekä hänen tietopohjansa ryhmän käyttäytymisestä. Monet opettajat pitävät pienryhmien ohjaamista vaativampana kuin luokkaopetusta tai yksilöllistä ohjausta. (Vuorinen 1993, 92-103.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen on pedagoginen lähestymistapa, jossa suuri opetusryhmä jaetaan 2-4 hengen ryhmiin. Tarkoituksena on edistää kaikkien jäsenten keskinäistä vuorovaikutusta ja positiivista keskinäistä riippuvuutta toisistaan. Se, että oppilaat jaetaan ryhmiin, ei vielä tarkoita yhteistoiminnallisuutta. Ryhmätyö voi epäonnistua monella tavalla. Jos ryhmätyöstä seuraa oppilaiden keskinäistä kilpailua ja yksilösuorituksia puheen kera, ei voida puhua yhteistoiminnallisesta oppimisestä. (Sahlberg & Sharan 2002, 10-11, 108.) Saloviidan (2006, 28-29) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen on ryhmätyön muoto, johon on koottu erilaisia ryhmän työtapoja. Hän silti suosittelee liittämään opetukseen yksilöllisen oppimisen muotoja, jolloin tehtävä fokuoituu oppilaalle paremmin. Koppinen ja Pollari (1993, 11) toteavat, että lähtökohtana on itsenäinen opiskelu, mutta ryhmässä vahvistetaan opittua. Näin oppilas sitoutuu ryhmään itsenäiseksi ja vastuullisesti toimivaksi jäseneksi. Hän ei ole vain kuuntelija ja yksinäinen oppija. Hirsjärvi (1992, 164) toteaa ryhmän jäsentien keskeisen vuorovaikutuksen olevan tärkeää. Jokaisen tulisi olla tietoinen ryhmän olemassaolosta ja jäsenyydestään ryhmään. Ryhmää yhdistää yhteinen päämäärä ja mielenkiinnon kohde.

4.1 Oppitunnin rakenteet

Yhteistoiminnallisen oppimisen rakenteellisen lähestymistavan peruskriteeri on, että opittavalla asialla ja tekemisellä on kiinteä suhde. Pyritään vaikuttamaan sosiaaliseen, kognitiiviseen ja akateemiseen kehitykseen. Vuorovaikutusta ja analysointia lisätään sen mukaan, miten se vaikuttaa oppilaisiin. Erilaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen ketjuja kutsutaan rakenteiksi. Oppitunti muodostuu rakenteiden eri elementeistä ja niiden toimintoketjuista, se on peräkkäisten toimintojen sarja. Kun yhteistoiminnallisiin oppitunteihin sovelletaan rakenteellista lähestymistapaa, oppitunnin joka vaiheessa kuvataan rakenne ja sisältö.

Seuraavassa esitellään esimerkkejä erilaisista kouluissa käytetyistä oppitunnin rakenteista. Piirillä pyritään luomaan ryhmähenkeä, siinä voi jakaa ajatuksia ja mielipiteitä. Samalla toteutuu yhtäläinen osallistuminen ja ryhmän jäsenet tutustuvat toisiinsa. Tee samoin-rakenteessa on tarkoitus kehittää viestintätaitoja. Ainoastaan suullisen viestinnän avulla oppilaat tekevät saman asian, mitä toinen oppilas tekee. Parit tarkistavat – rakenteessa oppilaat työskentelevät pareittain neljän hengen ryhmissä. Pareissa toinen valmentaa ja toinen suorittaa tehtävää. Muutaman tehtävän jälkeen parit tarkistavat, onko heillä samanlaiset vastaukset. Tehtävän tarkoituksena on taitojen harjoittelu, avun antaminen ja kehuminen. (Sahlberg & Sharan 2002, 24-34.)

Erilaiset kommunikaatorakenteet luovat vuorovaikutusta oppilaiden kesken. Tähtikuviossa opettaja on keskellä ja hänen kauttaan tieto siirtyy oppilaille. Vihusen(2010, 29) mukaan Charpentier(1981) on todennut sen olevan hyvin yleinen luokkatilanteissa ja luennoilla. Kehä ja verkko ovat hyvin demokraattisia kommunikaatorakenteita. Kehä-rakenteessa jokainen soittaa vuorotellen soittovuoron siirtyessä aina vierekkäiselle ryhmänjäsenelle. Opettaja voi olla kehässä mukana soittaen ensimmäisenä malliksi oppilaille. Hän voi myös jättäytyä kehästä pois. Soittokierroksen päätyttyä opettaja voi antaa oppilailleen palautteen jokaisen soitosta ja soittaminen haasteista voidaan yhdessä keskustella oppilaiden kanssa. Kehä-rakenne sopii kaikenlaisille ryhmille. Verkko-kuviossa soittovuoro siirtyy sattumanvaraisesti ryhmänjäsenien ollessa piirissä. Tässä harjoituksessa muut voivat soittaa samanaikaisesti perusmelodiaa mukana ja yksi improvisoi melodian päälle. Tässä harjoituksessa keskinäinen kommunikaatio syvenee, vuorovaikutusta voi tapahtua sekä soittamalla että puhumalla. (Vihunen 2010, 29.)

Orff-terapeutit suosivat ympyrää ryhmätyöskentelyssä. Se antaa ryhmälle ulkoiset rajat ja sitoo ryhmän toisiinsa. Ympyrän keskelle jää yhteinen alue ja se sallii kommunikaatioyhteyden ryhmän jäsenien kesken. Ujo oppilas voi kokea ympyrän ahdistavana, koska se ei anna omaa aluetta. (Jolkkonen 2008, 10.)

4.2 Yhteistoiminnallisen oppimisen tunnusmerkit

Yhteistoiminnallisen oppimisen rakenteellinen lähestymistapa käsittää neljä peruseriaa: positiivinen keskinäisriippuvuus, suora vuorovaikutus, yksilöllinen vastuu ja yhtäläinen osallistuminen (Sahlberg & Sharan 2002, 39).

Positiivinen keskinäisriippuvuus

Sahlbergin ja Sharanin (2002, 109) mukaan positiivinen keskinäisriippuvuus syntyy, kun ymmärtää tarvitsevasa toisia - ei itse onnistu elleivät muut onnistu. Hyöty on molemmin puolinen. Näin oppilaat saadaan työskentelemään yhdessä kohti yhteistä tavoitetta, he jakavat resurssinsa, tukevat toisiaan, nauttivat onnistumisesta ja saavuttavat samalla hyvän oppimistuloksen. Oppilaat eivät tahdo sitoutua ryhmään ja sen tavoitteisiin, ellei se ole heille jollain tasolla persoonallisesti merkitsevää (Vuorinen 2001, 99).

Positiivinen keskinäisriippuvuus pakottaa oppilaat yhteistyöhön, jos he itse haluavat menestyä. He tarvitsevat toisiaan ja se motivoi työskentelemään yhdessä. Samalla heistä tulee toistensa opettajia, he ratkovat ongelmia yhdessä. Ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan, jotta he pääsevät omiin päämääriinsä. Oppilas huomaa toisten työpanoksen hyödyttävän häntä yhtä paljon, kuin hänen työpanoksensa hyödyttää muita oppilaita. Näin he antavat voimavarojaan toistensa käyttöön ja auttavat samalla toisiaan oppimisessa. Oppilasryhmä kiinteytyy, jos menestys koetaan yhteiseksi. Riippuvuus on sitä voimakkaampaa, mitä korvaamattomampaa on jokaisen yksilön työpanos. (Saloviita 2006, 46-47; Saloviita 2013, 131-132.) Yhteisöllinen opiskelu on vastavuoroista yhdessä tekemistä, jossa syntyy jotain sellaista, jota kukaan ei voisi mitenkään saavuttaa yksin (Heikinheimo 2004, 13).

Positiivista keskinäisriippuvuutta voidaan vahvistaa erilaisin tavoin. Oppilaat palkitaan hyvästä suorituksesta. Esimerkiksi, jos kaikki ryhmän jäsenet onnistuvat saamaan 90% kokeen vastauksista oikein, jokainen ryhmän jäsen saa 5 bonuspistettä. Jaetut tehtävät vahvistavat riippuvuutta, koska tieto on pieninä palasina heillä yksi-

löinä, mutta yhdistämällä tietonsa he saavat kokonaisuuden. Toisiaan täydentävät roolit kuten lukija, tarkastaja, rohkaisija, yhteenvetäjä auttavat ryhmää toimimaan paremmin vuorovaikutuksessa. (Sahlberg & Sharan 2002, 109.)

Suora vuorovaikutus

Saloviita (2013, 131-132) kertoo kuuluisan konfliktitutkija Morton Deutschin jaka-
neen yksilöiden välisen vuorovaikutuksen kolmeen tyyppiin; positiivisessa riippuvuu-
dessa ihmiset tarvitsevat toisiaan, negatiivisessa riippuvuudessa ihmiset kilpailevat
keskenään ja riippuvuuden poissaolossa ihmiset toimivat rinnakkain välittämättä
toisistaan.

Yhteistoiminnallisen oppimisen keskeinen piirre on suora, kasvotusten tapahtuva
vuorovaikutus. Perinteisestä koulumallista se eroaa oppilaiden aktiivisella osallistu-
misella opetustilanteeseen. Perinteisessä mallissa oppilas helposti ikävyytyy, koska
luvalliseen puhumiseen jää tunnilla yhtä oppilasta kohden todella vähän aikaa. Tilan-
ne luokassa muuttuu, kun peräkkäisten puheenvuorojen käyttö muutetaan rinnak-
kaiseksi ryhmätyön avulla. Näin oppilaat saavat enemmän yksilöllistä puhe-aikaa ja he
kuuntelevat aktiivisemmin opiskelukaverinsa puhetta, koska puhe on osoitettu suo-
raan hänelle. (Saloviita 2006, 45-46.)

Opettajan on hyvä luoda oppilaille tilaisuus käyttää kannustavaa vuorovaikutusta.
Kun oppilaat innostuvat edistämään toistensa oppimista, toteutuu kognitiivinen toi-
minta ja vuorovaikutusdynamikka. Mitä enemmän ryhmän jäsenet toimivat kasvo-
tusten keskenään, sen voimakkaammin he vaikuttavat toinen toistensa päättelyyn.
Sosiaalinen tuki ja vuorovaikutuksen palkitsevuus lisääntyy. (Sahlberg & Sharan
2002, 109.)

Suzuki-opetuksessa vanhemmat ovat voimakkaassa vuorovaikutussuhteessa niin
opettajan kanssa, kuin oman lapsensa kanssa. He ottavat osaa lapsensa harrastami-
seen seuraamalla opetusta ja harjoittelemalla yhdessä lapsen kanssa kotona. Mene-
telmä rakentuu toimivaan yhteistyöhön opettajan, lapsen ja vanhemman välillä.
Vanhemmat pitävät hyvää soitonopettajaa joustavana pedagogina ja helposti lähes-
tyttävänä henkilönä. Heidän mielestä soitonopettaja on merkittävin tekijä soittohar-

rastuksessa ja opettajan iloinen, kannustava luonne tekee opetuksesta mielekkään. (Inget & Korhonen 2002, 66)

Vuorovaikutus voi myös olla sanatonta. Ryhmätunneilla vuorovaikutusta voi tapahtua soittamalla. Oppilas saattaa vastata opettajan tai ryhmänsä jäsenen kysymykseen soittamalla jonkin tietyn kohdan. Myös muita sanattoman viestinnän ilmentymiä ovat eleet, ilmeet, haukottelu ja kelloon katsominen. (Vihunen 2010, 23.)

Yksilöllinen vastuu

Perinteisen ryhmätyön ongelma on vapaamatkustus eli se antaa mahdollisuuden matkustaa toisen siivellä. Toiset ottavat työstä vastuun, koska he ajattelevat siten saavansa paremman lopputuloksen ja sen myötä paremman arvosanan. Vapaamatkustajat uskovat myös lopputuloksen olevan paremman, jos ”lahjakkaimmat” tekevät työn.

Vapaamatkustus muuttuu mahdottomaksi, jos opettaja arvioi jokaisen suorituksen erikseen. Jos opettaja vaikuttaa ryhmään luoden hengen yhteisestä tavoitteesta, oman suorituksen laiminlyöminen vaikuttaa koko ryhmän tulokseen ja heikentää muiden työtä. Ryhmän muut jäsenet taas kannustavat heikompaa suoriutumaan tehtävästään. Yhteistoiminnallisen oppimisen tehokkuus perustuu yhteiseen tavoitteeseen ja yksilölliseen vastuuseen. Jokaisen suoritus on ratkaisevan tärkeä lopputuloksen kannalta. (Saloviita 2006, 48-49.)

Sahlberg ja Sharan (2002, 109-110) mielestä yksilöllisen vastuu ilmenee silloin, kun ryhmä saa takaisin tulokset ja ryhmän suoritus on arvioitu yksilöittäin. Näin ryhmä tietää kuka heidän jäsenistään tarvitsee eniten tukea, apua ja kannustusta tehtävän suorittamisessa. Yksilöllistä vastuuta voidaan kehittää antamalla oppilaille yksilöllinen koe, valitsemalla sattumanvaraisesti yhden oppilaan tuotos edustamaan koko ryhmän näkemystä tai jokaisen yksilön tulee kertoa luokkatovereilleen, mitä on opinut.

Yksilöllisen oppimisen muotoja kannattaa kytkeä yhteistoiminnalliseen työskentelyyn. Uuden asian opettelussa annetaan oppilaiden ensin itse tutustua materiaaliin.

Ryhmätyön alussa on hyvä antaa oppilaille miettimistäuko, jolloin heillä on aikaa järjestellä omat ajatuksensa. (Saloviita 2006, 29.)

Olen huomannut, että orkesterissa yksilöllinen vastuu omasta soitosta korostuu, jokaisen on osattava oma stemmansa muiden soittajien joukossa. Toisaalta vapaamatkustus onnistuu pienessä määrin orkesterissa. Osa saattaa kantaa suuremman vastuun sektion soitosta harjoittelemalla enemmän kuin toiset. Orkesterissa puhallinryhmille kirjoitettu teksti on solistisempaa, vain yksi vastaa koko stemmasta eli he kantavat yksilöllistä vastuuta omasta soitostaan. Jousistossa voi helpommin soittaa toisten siivellä, koska samaa ääntä soittaa kymmenen muutakin soittajaa. On harvinaista, että kapellimestari soitattaa jousiston soittajia yksitellen, varmistaen heidän osaavansa stemmansa.

Yhtäläinen osallistuminen

Saloviita (2006, 50) kertoo Kaganin pitävän yhtenä yhteistoiminnallisen oppimisen tuntomerkinä yhtäläistä osallistumista. Kaganin mielestä parikeskustelu tai ryhmäkeskustelu ei täytä yhteistoiminnallisen oppimisen kriteerejä, koska ne eivät sisällä rakenteita, jotka varmistaisivat yhtäläisen oppimisen. Silloin, kun työ edellyttää jokaiselta oppilaalta yhtä suuren panoksen, voidaan puhua yhtäläisestä osallistumisesta.

Ryhmässä jokainen hakee omaa asemaansa. Alussa ryhmän jäsenet tutustuvat toisiinsa, he luovat toisistaan mielikuvan tarkkailemalla toistensa reaktioita. Joillekin tarjotaan ”johtajuutta” ja heitä kuunnellaan muita tarkemmin. Tämä aiheuttaa ryhmän jäsenille neljänlaisia ongelmia. Identiteetin ongelmassa oppilas miettii hyväksytäänkö hänet ryhmään ja miten hänen pitäisi olla ryhmässä. Toinen on kontrollin, vallan ja vaikuttamisen ongelma. Kuka ottaa johtajuuden ja miten vaikuttamismahdollisuudet jakautuvat ryhmässä? Yksilöllisten tavoitteiden ja ryhmän tavoitteiden yhteensovittamisen ongelma kulminoituu siinä, kohtaavatko ryhmän tavoitteet yksilöllisten tavoitteiden kanssa. Ja neljäntenä on hyväksymisen, hyväksytyksi tulemisen ja läheisyyden ongelma. Opiskelija miettii hyväksytäänkö hänet ryhmän jäseneksi ja minkä asteista läheisyyttä ryhmän jäsenten välinen keskinäinen arvonto ja kunnioitus edellyttävät. (Koppinen & Pollari 1993, 32-36.) Usein ryhmä vaikuttaa niin voi-

makkaasti ryhmän jäseniin, ettei yksilö oikein itsekään ymmärrä, miksi käyttäytyi ryhmässä tietyllä tavalla. Ryhmällä on omat lakinsa ja ryhmän dynamiikka vaikuttaa ryhmän jäseniin. Roolit jäävät helposti päälle, kerran pelle – aina pelle. (Repo-Kaarento 2004, 40.)

Saloviidan (2013, 132) mukaan ryhmässä voi tulla ristiriitoja ja siksi ryhmätyöt ovat usein vaikeita. Tällöin ryhmässä esiintyy riitoja, syrjintää ja päätöksen teko on liian nopeaa. Toiset ottavat ryhmässä johtajuuden ja toiset jäävät ryhmässä tarkkailijoiden asemaan eivätkä käytä puheenvuoroja, he hyväksyvät muiden tekemät ratkaisut. Tämän takia Saloviita pitää arvossa Johnsonien oivallusta; oppilaiden sosiaalisia taitoja tulee kehittää. Se on suorastaan välttämätöntä, jos ryhmätyöt halutaan saada onnistumaan. Sosiaalisia taitoja kehitetään itsearviointilla, oppilaat arvioivat harjoittelun onnistumista. Opettaja voi lanseerata myös ”viikon taidon” tai ”viikon roolin”, jolloin kyseistä sosiaalista taitoa kehitetään ryhmässä ja sen käyttöä tarkkaillaan ryhmätöissä. (Saloviita 2006, 67-68; Saloviita 2013, 132.) Laadukas yhteistyö edellyttää sosiaalisia taitoja ja oppilaita on motivoitava käyttämään näitä taitoja (Sahlberg & Sharan 2002, 110).

Opettaja voi antaa oppilaille eri roolit ryhmän työtä edistämään esimerkiksi selkiyttäjä, kirjuri ja raportoiija. Rooleja käyttämällä tehostetaan oppimista ryhmässä. Rooleja kierrättämällä ryhmän jäsenten kesken taataan ryhmän jäsenien tasapuolinen osallistuminen ja vastuunotto. Aikuisopiskelija voi myös itseään ja ryhmää tarkkailemalla tulla tietoiseksi ryhmän eri rooleista, sekä laajentaa omaa toimintaansa kokeilemalla myös itselle vähemmän luontaisia rooleja. (Repo-Kaarento 2004, 41-43.)

Jolkosen(2008, 31) mielestä lapset hyötyvät toinen toisestaan mallioppimisen kautta. Samat asiat käydään jokaisen kanssa läpi ja näin asiat kertautuvat. Heistä tulee ”pikku”opettajia ja he korjaavat toistensa soittoasentoja. Soittokaveri on sekä innoittaja että kannustaja. Uusia ajatusmalleja syntyy yhteistyön tuloksena, kun harjoituksia tehdään yhdessä. Suni (2003a, 15-16) totesi oppilaiden korjaavan virheensä samalla, kun toista oppilasta neuvottiin. Oppilaat oppivat asioita toisiltaan, eikä opettajan tarvinnut selittää samoja asioita kaikille erikseen. Ryhmässä kannustettiin ja autettiin toinen toistaan, jos jollakin oli vaikeuksia oppia omaa stemmaansa.

4.3 Ryhmähenki ja oppimisryhmät

Oppilaiden oppiminen ja tehokkuus paranevat, jos opettaja käyttää alussa aikaa ryhmähengen luomiseen. Oppilaat alkavat pitää koulusta, luokasta ja oppiaineesta enemmän. Positiivinen ryhmäidentiteetti luo suotuisan ilmapiirin oppimiselle. Ryhmähengen luomisessa on viisi tavoitetta: tutustuminen, ryhmän identiteetti, keskinäinen tuki, erojen arvostaminen ja synenergian kehittäminen. (Sahlberg & Sharan 2002, 43.)

Vuorisen (2001, 99-101) mukaan ryhmän toimintakyky riippuu suurelta osin ryhmän kiinteydestä, siksi on tärkeää lämmitellä ensin ryhmää. Vuorovaikutusta lisääviä teitäviä ovat tavanomaiset tutustumiskierrokset ja toiminnalliset tehtävät. Ryhmän jäsenet eivät ole motivoituneita työskentelemään yhdessä, jos ryhmän jäsenet eivät saa sitä, mitä odottavat. (Vuorinen 2001, 99-101). Ryhmän huonoon toimimiseen ei ole aina vika opettajassa, vaan se voikin johtua ryhmän dynamiikasta pikemmin kuin opettajan ominaisuuksista. Opettajan on syytä lukea ryhmää, jotta löytyisi uusia toimintatapoja edetä. (Heikkinen 2005, 38.)

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että ryhmän positiivinen sosiaalinen identiteetti pönkittää ryhmän suoritusta mukaan lukien henkilökohtainen motivaatio hyväksyä ryhmän normisto, usko ryhmän vaihtelevuuteen ja halukkuus sitoutua ryhmää turvaavaan käyttäytymiseen. (Hargreaves & North & Tarrant 2006, 147).

Samassa ryhmässä soittavista lapsista ja heidän vanhemmistaan tulee kiinteä ryhmä. Vanhemmille on mielekästä jakaa kokemuksiaan toisten vanhempien kanssa. Ryhmähengen syntyminen edesauttaa harrastuksen jatkumista. Soittaminen pysyy mielekkäämpänä ja soiton lopettaminen tuntuu kaukaiselta ajatukselta. (Inget & Korhonen 2002, 64)

Neljän hengen ryhmä on ihanteellinen, koska se mahdollistaa parityöskentelyn. Liian suurien ryhmien ohjaaminen on vaikeampaa ja oppilaiden osallistuminen heikompaa. Oppilaat työskentelevät aktiivisemmin pienemmissä ryhmissä. (Sahlberg & Sharan 2002, 45). Ryhmätöihin tottuneilla vanhemmilla oppilailla oppimistehtävät ovat haas-

teellisempia ja ne edellyttävät soveltamista ja ymmärtämistä. Tällöin 4 -5 hengen oppilaan ryhmiä voidaan pitää ihanteellisena. Kolmen hengen ryhmässä on vaarana "kolmannen pyörän" syntyminen, jolloin yksi ryhmän jäsenistä jää ryhmän ulkopuolelle. (Saloviita 2006, 34.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa suositetaan heterogeenisiä ryhmiä. Niillä on selvä sosiaalinen vaikutus ja ne auttavat erityisesti heikompia oppilaita. Heterogeeninen ryhmä koostuu eri sukupuolta tai kansalaisuutta olevista oppilaista. Siihen sisältyy hyviä, keskitason ja heikkoja oppilaita. Heterogeenisessä ryhmässä työrauha on parempi, levottomat oppilaat laitetaan eri ryhmiin ja tunnolliset oppilaat ovat "heikompien" apuna. Heterogeenisen ryhmän ongelmana on hyvien oppilaiden mukautuminen heikompien tahtiin. Näin hyvät oppilaat eivät pääse vuorovaikutukseen keskenään ja heidän oppimisensa hidastuu. (Saloviita 2006, 36-37; Sahlberg & Sharan 2002, 44).

Jolkkosen (2008, 19-22) tutkimuksessa viulumuskari muodostui neljän hengen ryhmästä, jossa lapset olivat eri sukupuolta ja heidän ikäjakauma oli kolme vuotta. Ryhmän yhteisenä päämääränä oli halu oppia soittamaan viulua. Musiikkileikkikoulussa on täysin luontevaa ja itsestään selvää, että tytöt ja pojat ovat samassa ryhmässä ja valmiuksiltaan eritasoiset oppilaat työskentelevät yhdessä. Vihusen (2010, 72) tutkimuksessa rumpujensoiton ryhmäopetuksessa pyrittiin kokoamaan mahdollisimman samantasoiset ja samanikäiset ryhmät. Hänen mukaansa oppilaille saattaa tulla motivaatio ongelmia, jos ryhmä on liian eritasoinen. Hitaammin edistyvät oppilaat estävät nopeammin edistyviä. Osa oppilaista edistyisi nopeammin, jos ryhmä olisi samantasoinen. Toisaalta hän kertoo oppilaista, jotka ovat kasvaneet kiinni ryhmäänsä, että eivät halua vaihtaa ryhmää, vaikka he voisivat soittaa edistyneemmässä ryhmässä. Heille taas ryhmän vaihtaminen vaikuttaisi motivaatioon negatiivisesti. (Vihunen 2010, 72.)

Näppärimenetelmässä eri-ikäiset lapset ja nuoret soittavat yhdessä. He tekevät myös yhteistyötä vanhempien pelimannien ja muusikoiden kanssa. Tämä kokemus on lapsille ainutlaatuinen, sillä harvoin vasta-alkajat pääsevät soittamaan kokeneiden muusikoiden kanssa. Yhteissoitolla on suuri merkitys innostuksen säilyttämisen kannalta. Yhteissoitto on sekä vapauttavaa että haastavaa. (Kentala 1994, 53-55.)

4.4 Ryhmäsäännöt

Ryhmien toimintaa säätelevät normit. Ne ovat lausuttuja ja lausumattomia toiminta-ohjeita, jotka ohjaavat ryhmän käyttäytymistä ja viestintää. Normit kertovat mitä saa tehdä ja mitä ei. (Koppinen & Pollari 1993, 43.) Hyvään luokkatyöskentelyyn tarvitaan sääntöjä. Vain tärkeimmät kirjataan säännöiksi, niitä ei saa olla liikaa. Alle kymmenen sääntöä on hyvä lukumäärä. Oppilaat kunnioittavat paremmin sääntöjä, jos he saavat olla yhdessä tekemässä niitä. (Saloviita 2006, 56.)

Perinteisessä luokassa ja yhteistoiminnallisessa luokassa on erilaiset säännöt. Perinteisessä luokassa oppilaat istuvat hiljaa paikallaan kuunnellen opettajan puhetta, säännöt estävät oppiaita puhumasta ja olemasta vuorovaikutuksessa. Yhteistoiminnallisessa opetuksessa oppilaita rohkaistaan vuorovaikutukseen ja se vaatii toisenlaisia sääntöjä.

Ryhmiiin jakamisessa on huomioitava erilaisia asioita kuten istumajärjestys, melutaso, ohjeiden antaminen, ryhmän aineiston jakaminen ja säilytys sekä ryhmien käyttäytymistä muokkaavat menetelmät. Esimerkiksi huonetila järjestetään niin, että oppilailta on esteetön pääsy oman ryhmän jäsenien luo. (Sahlberg & Sharan 2002, 46-47). Tietyt sovitut merkit helpottavat melutason hallintaa. Opettaja sopii oppilaiden kanssa jonkin tietyn merkin, joka tarkoittaa hiljaisuutta. Hiljaisuusmerkki, nostetaan käsi ylös, on keino jolla vähennetään melutasoa. Opettajan nostaessa käden ylös oppilaat tekevät samoin. Tarkoituksena on keskeyttää tekeminen ja puhuminen, käsi lasketaan alas, kun opettaja antaa siihen luvan. Hiljaisuusmerkin muunnelma on nostaa etusormi ylös, jonka tarkoitus on valmistella oppilaat kuuntelemaan opettajaa. Opettaja voi käyttää myös liikennevalokortteja. Ryhmän puhuessa liian kovalla äänellä, hän näyttää heille punaista korttia. Vihreä merkitsee sallittua äänitasoa ja keltainen on varoitus kovenevasta äänen käytöstä. Äänivahtina voi toimia joku oppilas, joka melutason yltyessä voi käyttää sovittua merkkiä. (Saloviita 2006, 58-60; Saloviita 2013, 139-140.))

Ohjaavan opettajan tulee tehdä ryhmän säännöt selväksi positiivisessa hengessä ennen tehtävän antoa. Kaikkien ryhmän jäsenten tulee ymmärtää, miksi yhteiset sään-

nöt ovat olemassa. Käytäntö on osoittanut, että mikäli asiaa käsitellään ensimmäisen kerran vasta ongelman ilmaannuttua, tehtävän suorittaminen voi häiriintyä. (Jolkkonen 2008, 36.) Vihunen (2010, 32) toteaa käsittelevänsä normit sekä uudelle aloittavalle ryhmälle että ryhmälle, jossa on jäsenistön vaihtuvuutta. Ryhmillä on useita samoja normeja ja omia normeja riippuen jäsenistön iästä, musiikkityylistä ja soittokokemuksesta.

Suni ja Särkivuori (2003, 16-17) totesivat ryhmän hallitsemisen olevan haastavaa, kun lapset ovat väsyneitä. Ryhmätuntien ajankohta vaikuttaa oppilaiden vireystasoon, iltatunneilla oppilaat olivat vilkkaampia. Myös opettajien oma vireystaso vaikuttaa tunnin kulkuun. Turhia taukoja on syytä välttää tuntisuunnitelmassa. Suni ja Särkivuori huomasivat tuntien sujuvan paremmin, kun he jakoivat opetettavat asiat. Toinen selitti mitä ja miten harjoitellaan ja toinen tarkkaili soittoasentoja.

5 Tutkimuksen lapsi- ja aikuisryhmän toiminta

5.1 Ryhmien taustat

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa ihanteellinen ryhmäkoko on 4-5 henkeä, koska se mahdollistaa parityöskentelyn. Näin on mahdollista kaksinkertaistaa osallistumistajuus ja avata kaksi kertaa niin paljon kommunikaatiolinjoja, kuin mitä kolmen hengen ryhmässä on. (Sahlberg & Sharan 2002, 45.)

Lapsiryhmä

Keväällä 2012 musiikkikasvatuksenlehtori Leena Pantsu kertoi minulle syksyllä toimintansa aloittavasta viulumuskarista, johon tarvittiin lisäksi ohjaaja ohjaamaan opiskelijoita viulunsoiton opettamisessa. Leena Pantsu ohjaisi toimintaa varhaisiän

musiikkikasvatuksen näkökulmasta ja minä viuludidaktiikan näkökulmasta. Innostuin ajatuksesta erittäin paljon, sillä tilaisuus tarjosi mahdollisuuden tarkastella varhaisiän musiikkikasvatustoimintaa ja saada uusia ideoita viuludidaktiikan puolelle.

Kaksi varhaisiän musiikkikasvattajaopiskelijaa oli opiskellut viulunsoiton didaktiikkaa ja suorittanut siihen liittyvän opetusharjoittelun Jamkin harjoitusmusiikkiopistossa lukukautena 2011-2012. Koska itse ohjaan harjoitusmusiikkiopistossa viulisteja, tunsin heidän opetustaitonsa hyvin. Opiskelijat olivat opettaneet yhtä oppilasta vuoden ajan eikä kummankaan oppilas ollut vasta-alkaja vaan jo muutaman vuoden soittanut. Heidän oli tarkoitus aloittaa viulumuskarin ohjaajina.

Viulumuskariin ilmoittautui neljä tyttöä. Ikäjakama oli pieni, kolme 6-vuotiasta lasta ja yksi 5-vuotias lapsi. Olimme toivoneet ryhmän koon ollen suuremman, mutta neljä henkeä täytti ryhmän kriteerit. Lokakuun lopussa ryhmään liittyi vielä 5-vuotias poika, jolloin olimme ehtineet pitää muiden lasten kanssa jo 6 viulumuskaria. Heillä kenenlläkään ei ollut aikaisempaa kokemusta viulunsoitosta. Viulumuskaria oli kerran viikossa yhden tunnin ajan syksystä 2012 kevääseen 2013.

Aikuisryhmä

Syksyllä 2012 luokallani aloitti neljä ensimmäisen vuoden opiskelijaa, jotka kaikki olivat nuoria naisia iältään 19-20-vuotta. Huomasin pian, että opetin samoja teknisiä asioita heidän soittotunneillaan. Ehdotin opiskelijoille ryhmätunteja, joissa opetisimme vasemman ja oikean käden soittotekniikkaa. Koin sen mielekkääksi, koska näin voisimme yksilötunneilla keskittyä enemmän muuhun ohjelmistoon. Samalla sain idean, että voisin liittää aikuisryhmän osaksi opinnäytetyötä. Näin opiskelijat saivat minulta yhden lisätunnin viikossa, mikä edisti heidän soittotaitojensa kehittymistä. Pidin teknisiä ryhmätunteja syyslukukauden 2012.

5.2 Opetusmenetelmät, materiaali ja oppilaiden edistyminen

Ihminen hankkii pääosin suurimman osan tiedosta näköaistin avulla. Seuraavaksi tulevat kuuloaisti ja tuntoaisti. Oppimisen kannalta on tärkeää käyttää useampaa aistia samanaikaisesti. Sen paremmin opittu pysyy muistissa, mitä useampaan aistiin se pohjautuu. (Vuorinen 2001, 47.) Käytän opetuksessani hyväksi näitä kaikkia aisteja, jokainen aisti on yhtä tärkeä. Itselleni ammattiopintojeni alkuvaiheessa näkö- ja tuntoaistilla oli suuri merkitys. Tekniikan parannuttua pystyin keskittymään enemmän musiikillisiin asioihin, jolloin kuulokuva auttoi pääsemään haluttuun lopputulokseen.

Lapsiryhmä

Viulumuskarin alkaessa ryhmän koko oli 4 lasta, heillä kenelläkään ei ollut aikaisempaa soittokokemusta. Ensimmäisillä tunneilla lapset tutustuivat leikin avulla viuluun ja jouseen. Viulua istutettiin leuan alle useampaan otteeseen tunnin aikana, jotta lapset saisivat kokea, miltä oikea soittoasento tuntuu. Koska paikalla oli kaksi opiskelijaa neljää lasta kohden, viulun asettaminen kävi melko jouhevasti. Jousikäden harjoitukset aloitettiin kynällä, koska näin sormet muotoutuvat luontevasti oikeaan asentoon. Kynällä harjoiteltiin useampi viikko ja kynäharjoitusten ohella kokeiltiin samoja juttuja oikealla jousella. Jousikättä vahvistettiin erilaisilla jousiharjoituksilla, alussa niitä tehtiin ilman viulua. Soittoasentojen vakiinnuttua jousi siirrettiin e-kielelle, mikä on viulun ylin eli korkein kieli. E-kielellä soitettaessa jousikäden asento on lapselle luontevampi, muut kielet eivät soi niin helposti mukana. A -ja D-kielellä jousen täytyy löytää hyvin tarkasti oikea taso, jotta jousi ei osu toisiin kieliin. Tavoitteena oli opettaa ryhmälle kyynärvarren avausliike ja sormien luonteva asento. Lapsille oli suuri asia soittaa ”oikeasti” viulua jousella.

Vasemmalla kädellä eli viulukädellä oli samanaikaisesti harjoituksia jousikäden rinnalla. Sormien oikeaa liikerataa harjoiteltiin ensin viulun kaikukopalla, jotta lapset voisivat keskittyä rystyisestä lähtevään kippausliikkeeseen, eikä tarvitsisi keskittyä kielelle

osumiseen. Sormeja kipattiin kaikukopalla runojen ja laulujen rytmien avulla. Sormen liikeradan vahvistuttua käsi siirrettiin oikealle paikalleen ja sama harjoitus tehtiin viulunkaulalla. Opettajat auttoivat oppilaita näyttäen viulunsimpukan luona kippausliikettä. Näppäillen soitettiin vapaa kieli ja 1-sormilaulua (1-1-0-0-1-1-0-), kappaletta soitettiin eri kielillä. Joulukuun alussa yhdistimme ensimmäisen kerran kummatkin kädet. Lapset esiintyivät muskaristudion joulumatineassa soittaen laattasoittimilla sekä viuluilla kappaletta Soittaen iloa saamme. Kulkuset-kappaleessa ryhmä lauloi ja soitti erilaisilla rytmisoittimilla. Viulukappale näppäiltiin vapailla kielillä. Tärkeintä oli saada lapsille onnistunut ensimmäinen esiintymiskokemus.

Kevätlukukaudella uusina sormina tulivat 2-, 3- ja 4-sormi. Oppilaille piirrettiin kaverisydämet keskisormeen ja nimettömään, sormet ovat vierekkäin eli hyviä kavereita. Edelleen soitettiin paljon vain näppäilemällä ja josta yhdistettiin mahdollisuuksien mukaan. Lasten tasoerot alkoivat tulla selvemmin esille ja heille kirjoitettiin erilaiset stemmat samasta kappaleesta. Toiset soittivat vaativamman melodian ja toiset yksinkertaisemman säestyksen. Loppukevästä lapset olivat soittaneet erilaisia sormituksia kuten 0-2 tai 1-3, ei vain peräkkäisiä sormia. Osalle tämä oli jo tosin aika vaativaa. Jousella soitettiin yksinkertaisia kielten vaihdoksia. Pidin mielessäni, että viulun muskarin tarkoitus on tutustuttaa lapset soittimeen. Muskaritoiminnalla oli yhtä suuri osuus tunnista, ellei jopa suurempi kuin viulunsoitolla.

Uusiin kappaleisiin tutustuttiin aina ensin laulaen ja rytmit taputtaen. Lapset oppivat ensin kappaleet korvakuulolta, tässä suhteessa opetus oli samankaltaista kuin Suzuki- ja Näppärimenetelmässä. Nuotit piirrettiin taululle, mutta ne olivat sivuosassa. Oppilaille annettiin omat nuotit kotiin, lapsista tuntui hienolta soittaa nuoteista. Tunnilla käytettiin hyväksi myös kortteja, jotka merkitsivät tiettyä kieltä. Äidin kuva tarkoitti A-kieltä ja isän kuva D-kieltä. Osa kappaleista soitettiin ensin muilla instrumenteilla, Aurinko laulua (0-1-0-x-0-1-0 jne.) lapset soittivat ensin laattasoittimilla ja myöhemmin vasta viululla.

Opetuskokemukseni myötä olen huomannut oppilaiden parhaiten oppivan *mielikuvien* ja *huumorin* avulla, pieni teatraalisuus ei ole pahasta vaan päinvastoin. Mielikuvia, joita käytän opetustyössäni, olen oppinut didaktiikkaopettajiltani Jorma Nisulalta, Dagmar Procházkalta ja Algis Griciukselta sekä omilta viuluopettajiltani Stanislav

Procházkalta ja Anatoli Melnikovilta. Samoja harjoituksia löytyy myös Usman Iloinen viuluniekka 1 ja Lannes-Tukiaisen Viuluni soi 1 viuluoppaista. Joitakin mielikuvia olen kehittänyt itse, useimmiten ne tulevat oivalluksena opetuksen tiimellyksessä.

Viulumuskarissa teimme yhdessä lasten kanssa tarinan, jonka avulla opiskelimme vasemman käden eli viulukäden oikeita soittoasentoja. Jokaisella asui kämmenessä joku eläin esim. hiiri, dinosaurus jne. Hänellä on suuri liukumäki eli ranne ei saa olla koukussa. Viulun kaula ei mene peukalon ja etusormen välissä ”pohjaan” asti vaan sinne jää oviaukko, josta hiiri voi kulkea. Kämmenen pesässä on kattoikkunat eli sormien välit. Jos sormet ovat puristuneina yhteen, ei tuuli pääse puhaltamaan kattoikkunoiden läpi. Sormissa on viuhka eli etusormea vedetään taaksepäin. Kun sormet asetetaan kielelle, niistäkin löytyy pienet liukumäet. Sormet eivät koskaan katso kohti kattoa, niihin piirretään silmät ja ne katsovat kieliin päin. Itse olen kehittänyt mielikuvan haukka- ja haivaarasta. Taivaalla lentelee haukka, jolle suurimpia makupaloja ovat sormet, jotka ovat suorassa. Sormet eivät koskaan katso kohti taivasta. Viulunkaulan alapuolella on meri, missä uiskentelee hai. Jos sormi kipristyy alas, usein pikkurilli, on se haiden armoilla. Sormet ovat turvassa, kun ne katsovat kieliin päin. Aina viestintä ei ollut sanallista. Koska lapset saivat paljon suullista palautetta, keksimme käyttää äänimerkkiä. Hassun pillin soidessa kaikkien piti tarkistaa soittoasento. Siitä tuli hauska leikki.

Oikean käden eli jousikäden asentoihin auttoivat keksimäni mielikuvat torahampaat ja pyykit narulla. Pyykit narulla- harjoituksessa sormet makaavat vapaasti jousen puun päällä niin, että rystyset ovat vapaana, pikkurilli eli pyykkipoika nostetaan paikalleen. Jos rystyset ovat ylhäällä ja sormet suorina, ilmestyy käteen rumat torahampaat. Jousella soitettaessa ranne laskee vetojousella alas mennessä ja työntöjousella ranteeseen ilmestyy pieni vuori. Vuorta voi kokeilla myös ilman joustaa. Eli mielikuvitus on vain rajana, vielä parempi, jos lapsi itse keksii oman mielikuvan.

Vihunen(2010) käytti tutkimuksessaan hyväksi erilaisia kommunikaatorakenteita ja minä kokeilin samoja rakenteita lapsiryhmässä. Kehä-rakenteessa lapset soittivat piirissä, jolloin he näkivät toisensa ja opettajien oli helpompi hallita ryhmä. Ryhmän kesken syntyi piirissä luonnollista vuorovaikutusta. Koska yhdessä soittaminen kuulosti usein kaoottiselta, lapset soittivat ensin jokainen omalla vuorollaan. Opettaja

näytti ensin malliksi, jonka jälkeen jokainen vuorollaan toisti opettajan soiton. Kehärakenne toimi lasten kanssa erittäin hyvin. Tätä voi kutsua myös soiton ketjuttamiseksi eli ketjusoitoksi. Koska toinen opettajista ei soittanut, hän pystyi auttamaan ja korjaamaan soittoasentoja. Käytimme myös tähti-rakennetta, vaikkakin ehkä hieman vähemmän. Siinä opettaja soitti ensin malliksi ja ryhmä toisti yhdessä opettajan soiton. Tässä tuli ongelmaksi lasten tasoerot. Osalle oppilaista se oli helppoa ja osa tarvitsi paljon opettajan tukea. Harjoitus satoi toisen opettajan soittamaan malliksi, joten viittä lasta oli fyysisesti auttamassa vain yksi ihminen. Näin oli myös kehärakenteessa, mutta silloin lapset soittivat erikseen ja saivat kukin vuorollaan tarvittaessa yksilöllistä ohjausta. Verkko-rakennetta, jossa lapset soittivat sattumanvaraisessa järjestyksessä, käytimme jousiharjoituksessa. Teimme kaikille lapsille oman rytmikuvion, joka oli lapsen henkilökohtainen puhelinnumero. Kun lapsi halusi soittaa kaverille, hän soitti ystävänsä rytmin. Lasten tuli kuunnella tarkasti, että tunnistivat oman rytminsä. ”Puhelin” soi niin kauan, että joko lapsi itse tunnisti numeronsa tai ystävä auttoi numeron tunnistamisessa. Nyt vuoro siirtyi lapselle, jolle oli soitettu. Hän valitsi uuden numeron ja leikki jatkui eteenpäin. Näin samalla harjoittelimme jousenkäyttöä ja oppilaille tuli luontevaa vuorovaikutusta.

Oma nimeämäni kommunikaatorakenne on pingis-rakenne, jossa jaan oppilaat kahdeksi eri ryhmäksi. Toiset aloittivat kappaleen soittaen tietyn sovitun pätkän esimerkiksi yhden tahdin, toiset jatkavat tästä eteenpäin. Ryhmät soittavat vuorotellen oman tahtinsa. Oppilaiden on tarkoitus kuunnella, milloin on heidän vuoronsa soittaa. Tässäkin mallissa opettajien oli samalla helpompi ohjata tukea tarvitsevia soittajia, koska koko ryhmä ei soita yhtä aikaa.

Koska kyseessä oli viulumuskari, tunti jaettiin muskarin ja viulunsoiton kesken. Osa muskaritoiminnassa oli erillistä toimintaa, eikä sillä ollut mitään yhteyttä soitettavaan aineistoon, vaan enemmänkin oli tarkoitus saada tuntiin vauhtia. Pyrimme kuitenkin tekemään tunnista kokonaisuuden ja parhaimmillaan muskarikuviot tukivat viulunsoiton asioita. Kanapolkka-laulussa lapset lauloivat ja tepastelivat kuin pienet kananpoikaset. Laulun väliosassa lasten piti juosta seinästä seinään viritetyn narun luokse ja laittaa jousikä tensä siihen kuin kanat istuisivat orrella. Tässä oli tarkoituksena vapauttaa rystyset ja roikkua ensimmäisen sorminivelen varassa narulta. Hyvä harjoitus lapsille, joilla rystyset nousevat liian ylös soittoasennossa.

Lokakuun loppupuolella 30.10.2012 päiväkirjassani on seuraava merkintä. ”Minun pedagoginen sydän itkee, kun näen huonoja soittoasentoja. Tarvitaan yksilöohjausta!”. Aloitimme lasten 15 minuutin yksilötunnit marraskuussa, jolloin muskaritunnin pituudeksi jäi 45 minuuttia. Lapsia oli viisi, joten kaksi lasta sai joka toinen viikko oman 15 minuutin soittotunnin ja vuorostaan kolme lasta saivat omat yksilötuntinsa vuoroviikoilla. Koska opiskelijoita oli kaksi, opetin itse yhtä lasta kolmen lapsen viikolla. Tähän ratkaisuun olivat tyytyväisiä kaikki osapuolet. Yksilötunneilla vahvistettiin jo opittuja asioita ja pystyttiin tarttumaan ongelmiin yksilöllisemmin.

Aikuisryhmä

Aikuisryhmän tilanne oli erilainen verrattaessa lapsiryhmään. Heillä oli vuosien soitkokokemus ja siten heillä oli käsitys viulunsoiton tekniikasta. Kun tekninen asia on omaksuttu lapsena joko aivan oikein, vähän sinnepäin tai väärin, ei sitä ole välttämättä analysoitu loppuun asti miksi se menee juuri tietyllä tavalla. Minun tavoitteena oli selventää aikuisryhmälle viulunsoiton tekniikkaa, ettei soiteta ”mutu”-tuntumalla, vaan ymmärretään mitä ollaan tekemässä. Tavoitteena oli myös saada oppilaat korjaamaan väärin opittuja liikeratoja.

Käsittelimme ensin vasenta kättä. Huomasin, että useammalla opiskelijalla sormien kielelle ryhmittely ei ole oikein, 1-sormen eli etusormen asento ei ollut luonteva. Sormien kielelle asettelu lähtee siitä, että kaikki sormet yltävät omille paikoilleen. Siksi on järkevää rakentaa sormien asettelu 3-sormesta käsin. Tässä asettelussa 4-sormi yltää omalle paikalleen ja vuorostaan 1-sormeä tulee vetää taaksepäin. Sormiin muodostuu viuhka. Tämä on yllättävän yleinen virhe ja olen tullut siihen päätelmään, koska useammassa viulukoulussa 1-sormi opetetaan ensimmäisenä sormena eikä esimerkiksi 3-sormeä, oppilaat ovat oppineet rakentamaan sormet 1-sormesta käsin. Opettajan tulee olla tässä tarkkana ja muistuttaa oppilasta, että sormen asento vedetään taaksepäin. Kun sormet on saatu rakennettua kielille oikein, on edellytykset saada sormen nosto eli kippausliike toimimaan. Sormeä kipataan kielelle rystyisestä eli sormen pyöreä asento ei muutu sormeä nostettaessa. Liike lähtee vain rystyisestä, sormen kulma pysyy koko ajan samana. Kun sormen nosto toimii oikein, silloin jokainen sormi on yksilö. Sormet eivät puristu yhteen ja hankaa toisiaan vasten vaan sor-

mien välissä on raot. Lapsille puhuin kattoikkunoista ja aikuisille raoista sormien välissä. Naputtelimme sormia pöytää vasten, etsien liikettä rystysistä. Viulun kanssa soitimme ensin vain yhdellä kielellä katsoen samalla peilistä erikulmista sormien kippausliikettä. Peilistä oppilas näkee konkreettisesti onko liikerata oikein. Toiset oppilaat tarvitsivat liikeradan löytämisessä enemmän apua ja heitä autoin konkreettisesti sormen kippausliikkeen tekemisessä. Kippausliike on aktiivinen niin sormen nostossa kuin tippumisessa. Sormen nostoliikkeessä voi kuvitella otelaudan olevan tulikuuman silitysraudan. Seuraavaksi kippausliike yhdistettiin asteikkoon ja sen myötä kieltenvaihtoihin. Kieltenvaihtoissa kyynärvarsi liikkuu mukana ja joka kielellä kyynärvarrela on eri asento. Aikuisille käytin myös mielikuvia; kyynärvarressa on keinu, joka vie kättä kieleltä toiselle. Tätä harjoiteltiin myös peilin edessä rivissä ja kielenvaihdon tullessa tarkistimme, että jokaisella on oikea kulma. Ylimmälle kielelle siirtyminen eli A-kieleltä E-kielelle aiheutti joillekin enemmän ongelmia. He olivat tottuneet tekemään kielten vaihdon ranteesta, ei kyynärvarsta eli keinua käyttäen. Jos kielenvaihdon tekee ranteesta, muuttuu sormien asento ja tämä saattaa aiheuttaa puhtausergelmiä. Sormitekniikan tulisi olla samanlainen jokaisella kielellä. Yläasemissa sormien aktiivisuus oli haasteellisempaa, mutta oppilaat paransivat soittoaan opittuaan kuuntelemaan omaa soittoaan. Sormien ollessa aktiiviset ääni ikään kuin ”kilahtaa”. Asemanvaihtoja soitimme tukisormen avulla, mikä oli osalle oppilaista ihan uusi asia. Tukisormi auttaa kättä löytämään oikean aseman eli vakiinnuttaa käden lihaskuistiin oikean paikan otelaudalla. Tukisormen hyöty yläasemiin mentäessä on myös käden pysyminen oikeassa asennossa, tukisormi ikään kuin pakottaa käden oikeaan asentoon, käsi pysyy yhtenä pakettina.

Jousikäden opettamisessa lähdin siitä perusajatuksesta, että sormia ei tule asettaa jouselle vaan kättä roikotetaan ilmassa ja sormet asettuvat luonnollisesti jousen puulle. Peukalo on ilmassa, pikkurilli nostetaan omalle paikalleen. Tässä asennossa roikutaan sormien varassa jousen puulla ja rystyset ovat vapaina. Kun tämä löydetään, sen jälkeen voi peukalon laittaa pyöreänä omalle paikalleen. Ensin kertasimme jousen liikeradan koko jousella ja puolijousilla. Kannassa tarkastimme ranteen asennon, pyrimme saamaan aikaiseksi ”pienen vuoren”. Kannassa jousen kärjen paino tuntuu pikkurillillä, kaikista voimakkaimmin paino tuntuu alimmaisella G-kielellä. Vahvistimme pikkurillillä pilkkimisharjoituksella: jousi lepää G-kielellä ja pikkurillillä

painetaan jousta, jousen kärki pilkkii. Koko jousella soitettaessa paino siirtyy pikkurilliltä etusormelle. Painon vaihtelu oli haasteellista, osalla oppilaista paino oli koko ajan etusormella ja painon siirtäminen pikkurillille vaati harjoitusta. Moottorin eli selästä lähtevän kyynärvarren työntöliikkeen aktivoiminen ja liikerataan puolikaaren etsiminen auttoivat myös painon siirron löytymistä. Kärkeen soitettaessa työnnetään joustaa eteenpäin, jolloin ”vanha veturinpyörä” eli kyynärvarsi työntyy eteenpäin. Yleistä rentoutusta jousikäden avausliikkeeseen tehtiin tiputusharjoituksilla. Jousi on kannassa kielellä ja sen annetaan pudota omalla painollaan, jolloin avausliikkeessä käteen ei tule mitään jännitteitä. Tämän lisäksi harjoittelimme erilaisia kieltenvaihtoja legatolla ja detachella, joissa sormien liikkuvuus korostuu. Sormien tulisi seurata jousen puun liikettä eli sormissa on sivuttaisliike. Otin jokaisen oppilaan etusormesta kiinni kuten jousesta niin, että he tunsivat sormieni liikeradan. Opetin myös erilaisia jousituksia kuten martele, spiccato, staccato ja ricochet. Jousiharjoituksia soitimme vapailla kielillä tai asteikoilla.

Aikuisryhmässä piiri tai kehä ei toiminut kommunikaatiomuodostelmana. Piiri ei ollut toimiva, koska halusin nähdä kaikki oppilaat samasta kulmasta. Käytin kommunikatiiviorakenteina kehä- ja tähtirakenteita, mutta piirin sijasta oppilaat olivat kaarimuodostelmassa. Useimmiten kaikki soittivat samaan aikaan ja minä seurasin heidän soittoaan. Tähtikuvio on opettajälähtöinen malli, jossa opettaja näyttää ensin malliksi ja oppilaat toistavat saman opettajan perässä. Kaarimuodostelma toimi tässä tilanteessa parhaiten. Näytin itse ensin oppilaille mallia samalla kertoen, mihin pitää kiinnittää huomiota. Tämän jälkeen koko ryhmä toisti yhtä aikaa harjoituksen perässä. Annoin oppilaille palautetta samaan aikaan, kun he soittivat harjoitusta. Välillä palaute oli suunnattu jollekin henkilökohtaisesti ja välillä koko ryhmälle. Tähtimuodostelma oli erittäin toimiva asemanvaihtojen tukisormien opettelussa ja sormien kippausharjoituksessa. Jousiharjoituksessa käytin sekä tähti- että kehämuodostelmaa. Kehämuodostelmassa opiskelijat soittivat jokainen omalla vuorollaan veto- ja työntöjousten, tarkoituksena lopussa tarkistaa ranteen asento ja pikkurillin paino. Kehärakenne oli minulle helpompi, koska silloin pystyin tarkkailemaan vain yhden soittajan liikkeitä. Verkkorakennetta en käyttänyt lainkaan.

Käytin aikuisryhmässä opetusmenetelmänä paljon samoja mielikuvia kuin lapsiryhmässä. Vaikka selitin aikuisille paljon yksityiskohtaisemmin, pyrin vielä lopuksi luo-

maan mielikuvan. Mielikuva ja selkeä analyysi auttoivat opiskelijoita korjaamaan virheitään ja tiedostamaan, mihin olimme pyrkimässä. Aikuiset itse tekivät tarkentavia kysymyksiä, jolloin he pystyivät kohdentamaan kysymyksen ongelman ytimeen. Koin olevani oppilaiden kanssa jatkuvassa vuorovaikutustilanteessa ikään kuin symbioosis-
sa. Toinen vaikutti toiseen ja tällä kaikella oli vaikutusta lopputulokseen. Ryhmätun-
nit auttoivat opiskelijoita, heidän käsityksensä tekniikasta syveni ja näin ollen myös
parani.

5.3 Haasteet

Lapsiryhmä

Kaikki lapset aloittivat viulunsoiton alkeista, mutta yllättävän nopeasti oli huomatta-
vissa lasten erilainen edistyminen. Vaikkakin lapset olivat melkein saman ikäisiä, 5-6-
vuotiaita, heidän kypsytyksensä viulunsoittoon oli eri tasolla. 5 – ja 6-vuotiaalla voi olla
suuria eroja omaksumisessa ja hahmottamisessa. Myös oman haasteensa ryhmään
toi uusi lapsi, joka liittyi ryhmään lokakuun lopussa. Päätin sitouttaa toisen opiskeli-
jan auttamaan uutta lasta, jotta hän pystyisi osallistumaan muun ryhmän toimintaan.
Toisaalta samalla muu ryhmä eli neljä lasta jäi yhden opiskelijan ohjaukseen. Tässä
tilanteessa tuntui järkevältä aloittaa lyhyet yksilötunnit, jotta jokainen lapsi saisi yksi-
löllisen tuen. Tunnit aloitettiin marraskuun puolessa välissä, joka toinen viikko jokai-
nen lapsi sai 15 minuutin yksilötunnin. Kevääseen mennessä jokainen lapsi oli saanut
9 yksilötuntia eli yhteensä yksilöopetusta oli ollut 2 h 15 minuuttia per lapsi.

Tasoerot oli huomioitava tuntisuunnitelmaa tehdessä. Osalla lapsista oli valmiuksia
edistyä nopeammin ja tuntien hidas eteneminen turhautti heitä. Toisaalta osalle tä-
mäkin etenemismuutos oli liikaa heidän valmiuksiinsa nähden. Teimme lapsille kappa-
leisiin eri stemmat, haastavamman ja helpomman, jotta kaikki voisivat soittaa omalla
tasollaan. Tasoerot näkyivät selvästi keväällä, Satu meni saunaan- laulun 1. äänessä
soitettiin kaikilla sormilla ja 2. äänessä soitettiin enimmäkseen vapaita kieliä ja yhtä
sormea. Tämän lisäksi 2. ääntä soittaneille jousen ja sormien yhdistäminen oli haas-
tavaa. Yhtenä syynä suuriin tasoeroihin oli kotiharjoittelun määrä. Aikuisten mukaan

lapset harjoittelivat 0-4 kertaa viikossa. Tämä selittää myös sen, miksi osa lapsista turhautui tunneilla.

Lapsiryhmän haasteena oli myös ilta-aika. Vaikka tunti oli klo 17-18, olivat lapset välillä hyvin väsyneitä. Ihanteellisin aika olisikin ollut päiväaika, mutta käytännön järjestelyjen takia täysin mahdoton. Lapsilla oli ollut jo pitkä päiväkotipäivä takana ja aina lapset eivät jaksaneet enää keskittyä. Jos lapsella oli ollut poikkeuksellisesti kotipäivä, sen taas huomasi hyvänä keskittymiskyynä. Joskus opetuskerrat olivat kurinpidollisesti vaikeampia ja silloin opiskelijat ottivat esiin muskarisäännöt. Lapset itse hellyttävästi vastasivat opiskelijoiden kysellessä mitä saa tehdä ja mitä ei saa tehdä. Siirtymätilanteet olivat ”vaaran paikkoja”, jolloin helposti tuli ylimääräistä hulinaa. Ohjeistin opiskelijoita ennakoimaan siirtymätilanteita. Jos opettajalla herpaantuu yhtään ote tai hän hengähtää liikaa, on peli menetetty.

Ryhmässä oli sisarukset, jotka olivat hyvin sidoksissa toisiinsa. Välillä he yllyttivät toinen toistaan ja saivat aikaan muussa ryhmässä levottomuutta. Heidät tarkoituksellisesti erotettiin fyysisesti toisistaan. Jos lapset istuivat tuoleilla, oli aina joku toinen lapsi välissä. Lapsille tehtiin omat eläinkuvat, joilla merkattiin rinkiin soittopaikat, näin säästyttiin turhilta kahinoilta kuka soittaa milläkin paikalla.

Lapsiryhmän suurimpana haasteena viulunsoittajan opettajan näkökulmasta katsoen on saada lapsille hyvät soittoasennot. Yksilötunneilla opettajalla on koko ajan mahdollisuus korjata asentoja. Ryhmätunneilla opettaja ei ehdi opettamaan jokaista lasta niin fyysisesti kuin haluaisi. Mielikuvien avulla asentoja saadaan paremmaksi, mutta soittaessa asennot unohtuvat. Toisaalta yritin pitää mielessäni viulumuskarin tarkoituksen – tutustua viuluun instrumenttina.

Aikuisryhmä

Aikuisryhmässä haasteita oli huomattavasti vähemmän mitä lapsiryhmässä. Teknisten asioiden opettaminen on vaativaa, kun opiskelijoiden ongelmat ovat erilaisia. Jotkut asiat olivat toisille itsestään selvyksiä, ja toisille taas hyvin haasteellisia. Joskus taas kaikilla oli epäselvyyksiä samassa asiassa, mutta ongelma aukesi vain osalle. Minulta vaadittiin erilaisia lähestymiskulmia, jotta sain kaikki oivaltamaan mitä tar-

koitan. Sama selitys ei tehonnut kaikkiin. Saattoi olla, että vain yhtä sanaa muuttamalla tai jotain pientä asiaa korostamalla ongelmavyhyti alkoi purkautua. Toisinaan kävi niin, että en saanut oppilaita siinä tilanteessa tekemään liikerataa oikein, mutta mielestäni tärkeintä oli kylvää ajatuksen siemen. Itsekin olen oivaltanut joitakin asioita vasta vuosien päästä.

5.4 Mahdollisuudet

Lapsiryhmä

Lapsiryhmän vahvuus liittyi yhdessä tekemiseen. Tunnille tuleminen oli mukavaa, kun siellä olivat kaverit odottamassa. Ryhmän kautta lapset saivat uusia ystäviä ja he oppivat samalla vuorovaikutustaitoja. Lapsista oli kiva soittaa toisten kanssa, heillä oli yhdessä tekemisen meininki. Samoja asioita käydään kaikkien kanssa läpi ja asiat kertaantuvat, lapset oppivat toistoista. Lapset oppivat toisiltaan mallioppimisen kautta ja he oppivat myös toistensa virheistä. Parhaimmillaan heistä tuli toistensa opettajia, he korjasivat ystävänsä soittoasentoja. Lapsia motivoi, kun he näkivät kaverinsa oppivan. Soittaminen on usein yksinäistä puurtamista ja ryhmätuntien kaltainen sosiaalisuus puuttuu yksilötunneilta. Viulumuskaritunnit tuottavat lapsille kokonaisvaltaisen elämyksen. Ammattitaitoinen ohjaava opettaja osaa nivoa muskari- ja viulujutut yhdeksi kokonaisuudeksi.

Aikuisryhmä

Aikuisryhmän suurena vahvuutena oli keskinäinen vuorovaikutus. Ryhmä työskenteli yhdessä ja he osallistuivat aktiivisesti oppimistilanteeseen. Ongelmiin ratkaisua etsittiin yhdessä ja yksilöittäin. Soitimme yhdessä ja samalla jokainen tarkkaili sekä omaa että toisten soittoa. Opiskelijat huomasivat, että heillä osalla on yhteisiä teknisiä ongelmia. He esittivät minulle tarkentavia kysymyksiä ja he oivalsivat mikä oli joko omassa soitossa tai kaverin soitossa ongelmana. Opiskelija voi saada ahaa-elämyksen, kun näkee toisen pystyvän muuttamaan jonkin väärin opitun liikeradan. Aikuisryhmän voimakas keskinäinen vuorovaikutus opetustilanteessa auttoi opiskeli-

joita oivaltamaan opeteltavan asian. Joskus juuri se opiskelukaverin esittämä havainto saattoi auttaa koko ryhmää oivaltamaan ongelman ytimen.

Haasteeksi olisi voinut muodostua opiskelijoiden yhtäläinen osallistuminen. Ryhmässä haetaan omaa paikkaa ja roolia. Sillä on suuri merkitys kokeeko ryhmä olevansa tasavertainen muiden kanssa. Pahimmillaan ryhmässä on kilpailua ja kyräilyä, joka aiheuttaa tunnilla jännitteitä ja pelkoa omasta onnistumisesta. Aikuisryhmän jäsenet tulivat keskenään hyvin toimeen, joten kukaan ei omalla käytöksellään tai olemuksellaan häirinnyt ketään toista. Ryhmän ilmapiiri oli erittäin avoin ja oppimishaluinen. Itse loin tarkoituksen mukaisesti rentoa ilmapiiriä, jotta jokainen uskalsi soittaa omalla tasollaan.

Ensimmäisen vuoden opiskelijoilla esiintyy usein itsetunto-ongelmia opintojen alussa. He tulevat opiskelemaan erilaisilta paikkakunnilta. Suuremmassa musiikkioppilaitoksessa opiskelleet ovat olleet osa isompaa soittajamassaa. Pienemmässä musiikkioppilaitoksessa yksittäinen soittaja on päässyt helpommin esille ja heistä on tullut paikkakunnan tähtioppilaita. Varsinkin pienemmiltä paikkakunnilta tulleille opiskelijoille muiden soittajien tason huomaaminen ja joukkoon sulautuminen on haasteellista, koska heillä voi olla vääristynyt kuva omasta osaamisestaan. Tämän huomaaminen heikentää opiskelijan itsetuntoa, kun käsitys omista taidoista muuttuu. Tekniset ryhmätunnit auttoivat opiskelijoita huomaamaan sen, että heillä kaikilla on omat ongelmansa. Tietoisuus muiden samantyyppisistä vaikeuksista helpotti opiskelijoita ja uskon sen vähentäneen itsetunto-ongelmia.

6 Kyselyn tulokset

Tein kyselyn (liite 1,2 ja 3) sekä aikuisryhmälle että lapsiryhmälle ja lapsi ryhmää ohjaaville opiskelijoille keväällä 2013. Kyselyitä oli yhteensä 11, joista takaisin tuli keväällä 10. Yksi aikuisryhmän jäsen oli kevään sairaslomalla ja vastasi kyselyyn vasta syksyllä. Jouduin pohtimaan syksyllä jätetyn kyselyn kohdalla oliko se relevantti. Hä-

nen vastauksensa ei eronnut muun ryhmän vastauksista vaan päinvastoin tuki niitä, joten otin hänen kyselynsä tutkimuksessa huomioon. Jos vastaukset olisivat kovasti poikenneet muun ryhmänvastauksista, olisin jättänyt sen huomioimatta. Kyselyistä seitsemän tutki lapsiryhmää ja neljä aikuisryhmää. Lasten kyselyssä oli kolme kysymystä osoitettu sekä lapsille että heidän vanhemmilleen. Lasten vanhemmille en tehnyt omaa kyselyä, koska he eivät olleet seuraamassa viulumuskaritunteja. Koin, että he eivät pystyneet vastaamaan kysymyksiin niin laajasti. Tämän lisäksi tein oman kyselyn lapsiryhmää ohjanneille opiskelijoille. Sain kummastakin ryhmästä kaikki kyselyt takaisin, joten kyselyiden vastausprosentti oli 100.

6.1 Opetusmenetelmät

Lapsiryhmä

Viides kysymykseni käsitteli opetusmenetelminä käytettyjä mielikuvia, jotka olivat hyvin jääneet lasten mieleen. Niitä pidettiin hauskoina. Jousikäden pyykit ja pyykkipoika mainittiin muutamassa kyselyssä, samoin hai- ja haukkavaara.

Pyykkipoika on pikkusormi ja se tukikeppi on peukku. Orava pääsee alas puusta liukumäkeä pitkin. Haukka vie sormet jos laittaa liian korkealle, haikala vie jos laittaa liian alas.(lapsi 1)

Haukka ja haikala. Koska siinä tapahtuu hauskoja juttuja. Se nauratti kovasti, kun haukka söi sormet.(lapsi 2)

Yksi vanhemmista kertoi mielikuvista näin;

Leikkimielisten opetusmetodien avulla uudet asiat jäivät lasten mieleen; viikonloppuisin oli hauskaa seurata, kun tytöt opettivat samoja hauskoja termejä käyttäen isosiskoaan.(vanhempi 1)

Lapset soittivat yhtä mielellään niin näppäillen kuin jousella. Toisten mielestä jousella soittaminen oli mukavaa, koska siinä kuului niin kaunis ääni. Toiset taas pitivät näppäilystä enemmän, kun siinä sai voimistella sormia.

Näppäily oli mukavampaa, siksi koska siinä sai käsiheiluttelulta lepoa. Näppäilyssä sai voimistella sormia.(lapsi 2)

Ryhmänhallintataidot opiskelijat kokivat jo omaavansa muskariharjoittelun ja työharjoittelun kautta. Varhaisiän musiikinopettajille ryhmäopetus on arkipäivää ja siihen totutellaan jo ensimmäisestä opiskeluvuodesta. Viulunsoiton ryhmäopetukseen opiskelijat kokivat saaneensa toimintatapoja.

Aikuisryhmä

Oppimista tapahtui mallioppimisen kautta seuraamalla opettajan esimerkkiä. Opettajan henkilökohtainen palaute koettiin tärkeäksi. Ryhmätunneilla oppii myös seuraamalla muita; saa syvemmän käsityksen opiskeltavasta asiasta, koska soittajilla on erilaisia näkemyksiä.

Kun asian ymmärsi ja sai itse kokeilla soittamalla opittavan asian. Myös toisilta saattoi oppia asioita tai ymmärtää asian paremmin, koska soittajia oli erilaisia ja näkemyksiä/soittotyylejä monenlaisia. (aikuinen 1)

Oppimista tapahtui mm. siten että seurasi toisten oppimista ja jos vaikka kaveri oivalsi jonkun asian niin samalla saattoi itsekkin oppia sen. (aikuinen 1)

Oman työn merkitystä korostettiin ryhmätuntien ohella.

Usein ryhmätunnilla jostakin asiasta ehti sisäistää vain pienen aavistuksen, varsinkin asian työstäminen ja oppiminen tapahtui myöhemmin yksin harjoitellessa.(aikuinen 2)

6.2 Haasteet

Lapsiryhmä

Olin muotoillut lapsille tarkoitetut kysymykset hyvin yksinkertaisiksi, jotta niihin olisi helppo vastata. Halusin tietää viulumuskarin haasteista kysymyksellä, mikä ei ollut hauskaa viulumuskarissa. Muutama lapsi vastasi että, kaikki oli ihan kivaa. Yksi lapsista, jolla oli kevään lopussa suuria motivaatio-ongelmia, vastasi kysymykseen ”viulunsoitto”. Kahdessa vastauksessa koettiin ikäväksi se, ettei saanut olla sen kaverin vieressä jonka halusi. Tässä on varmaankin ollut kyseessä ryhmän kurinpidolliset toimenpiteet, jotka ei ole miellyttänyt lapsia. Lapsi ryhmää ohjanneiden opiskelijoiden näkemykset haasteista olivat samankaltaiset. Kumpikin mainitsi haasteeksi lasten tasoerot ja sitä myötä lasten motivaation ylläpitämisen.

Ryhmätunneilla haastavinta oli löytää jokaiselle sopivaa soitettavaa. Varsinkin loppukeväästä lasten soittotaidoissa oli suuria eroja; miten löytää pidemmällä oleville, joilla olisi ollut valmiuksia soittaa vaikeampiakin kappaleita, sopivan haastavia kappaleita, jotka kuitenkin olisivat sen verran helppoja, että kaikki pystyisivät sen soittamaan. Liian vaikea kappale turhautti ”kokemattomampia” ja liian helpot kappaleet turhauttivat edistyneempiä. (opiskelija 1)

Opiskelijat kokivat myös viulunsoiton alkeiden opettamisen ryhmässä olevan vaikeaa, koska alussa lapset tarvitsevat paljon fyysistä ohjausta liikeratojen vakiinnuttamiseksi. He kokivat opettajina riittämättömyyden tunnetta.

Negatiivista olivat ehkä ne ajoittaiset riittämättömyyden tunteet, jotka nousivat nimenomaan siitä epävarmuudesta, että ovatko kaikki oppineet ne asiat, jotka oli tarkoitettu opittavaksi. Välillä tuntui kurjalta se, että ei pystynyt huomioimaan kaikkia ryhmätunnilla siten, kuin olisi halunnut. Onneksi olivat yksilötunnit! (opiskelija 2)

Lasten mielipiteet tunnin etenemistahdista olivat erilaisia. Kahdelle lapselle se oli juuri sopivaa ja kolme taas olisivat halunneet edetä nopeammin.

Olisin halunnut oppia uusia lauluja enemmän (lapsi 2)

Lasten vanhempien mielipiteet myös erosivat toisistaan.

Etenemistahti olisi voinut R:lle ehkä olla jonkin verran nopeampi, mutta oli ymmärrettävää, että muiden lasten tempokin piti ottaa huomioon (vanhempi 2)

Etenemisvauhti hyvä. Joulun jälkeen soittoinnostus lopahti ja viulunsoitto tervanjuontia. Ei halunnut harjoitella kotona. (vanhempi 3)

Hyvä tahti – tällä harjoittelumäärällä ei oikein voisi nopeammin edetä. Hyvä kun treenataan perusasioita paljon. (vanhempi 5)

Aikuisryhmä

Aikuisryhmä suhtautui erittäin positiivisesti ryhmätunteihin, joten negatiivista palautetta tuli hyvin vähän. Mikä oli haastavinta ryhmätunneilla - kysymykseen opiskelijat vastasivat seuraavasti.

Jokin tekninen asia, mikä itselle hankala ymmärtää ja toteuttaa. (aikuinen 3)

Negatiivisinta ehkä se, että jos muut onnistu heti, mutta itse ei, niin tuli helposti sellainen olo että on huonompi kuin muut. (aikuinen 4)

Opiskelijat kokivat turhautumista, kun itse ei ymmärtänyt jonkun liikeradan merkitystä ja toteuttamista. Oli vaikea hyväksyä se, että joku toinen ymmärsi harjoituksen ja itse ei. Sillä hetkellä saattoi tuntea huonommuutta toisiin nähden. Haasteelliseksi koettiin myös keskittyminen omaan soittoon, koska samalla seurasi toisten soittoa.

Ehkä keskittyminen siihen omaan tekemiseen, saattoi helposti keskittyä liikaa siihen mitä muut tekivät. (aikuinen 1)

6.3 Mahdollisuudet

Lapsiryhmä

Viulumuskarissa oli paljon mielekkäitä asioita lapsille. Lapset tykkäsivät soittaa eri instrumentteja; kanteletta, laattoja, rumpuja. Neljä lasta viidestä mainitsi kaverit tärkeimmiksi, kun pyysin heitä laittamaan paremmuusjärjestykseen kaverit, soittaminen, esiintyminen ja kappaleet. Toiseksi tärkeimmäksi nousivat soittaminen ja esiintyminen. Kappaleita pidettiin merkityksettömimpinä. Kaikissa lasten vastauksissa nousivat esiin leikit, joita oli pidetty mieluisina. Kolmessa vastauksessa mainittiin saippuakuplien puhaltelu. Kysymykseen mikä oli hauskinta vastattiin seuraavasti;

Kun me leikitään kirpun kyläkaupassa käy kova kuhina-leikkiä. Kun Tuijaa piti kutittaa. Ritva antoi tosi paljon kehuja. (lapsi 3)

Myös aikuisten antama positiivinen palaute tuntui lapsista hyvältä. Yksi lapsista mainitsi hauskoina asioina erilaiset mielikuvat, joita käytettiin soitonopetuksessa.

Soittaessa oli haukkavaara, haivaara ja torahampaat ja lohikäärme. (lapsi 4)

Opiskelijoiden vastauksissa korostui ryhmähengen ja yhteistyön merkitys. Ryhmässä lapset saivat tukea toisiltaan. Lasten intoa ja edistymistä oli hieno seurata. Toinen opiskelijoista myös koki antaneensa lapsille kokemuksen heidän tulevaisuutta varten. Kummatkin opiskelijat kokivat itse saaneensa omaan opettajuuteensa lisäeväitä.

Positiivisinta on ryhmässä oppimisen ilo. Hiljaisemmat lapsetkin tulevat kuorestaan ryhmän tullessa tutuksi – yksilötunnilla lapsi on yksin opettajan kanssa, ilman ”ikäistensä tukea”. (opettaja 1)

Vanhemmat kokivat yhdessä tekemisen vahvistaneen muita taitoalueita. He kokivat ryhmäsoiton motivoineen lasta.

Aikuisryhmä

Positiivisena asiana opiskelijat kokivat ajan käytön. Tekniset tunnit olivat hyvänä lisänä yksilötunneille. Näin yksilötunneilla jäi aikaa tekniikan lisäksi myös muuhun ohjelmistoon.

Ryhmätunneista oli paljon hyötyä. Oli mukavaa opetella soittoteknisiä asioita ryhmätunneilla, niin omilla tunneilla ehti tehdä muitakin juttuja. Yleisesti tunneilla oppii enemmän kuin jos vain itsekseen harjoittelisi, joten kukapa ei ottaisi ilolla vastaan opetusta oman tunnin lisäksi! (aikuisen 2)

Yksi opiskelija mainitsi hyvänä asiana muille soittamisen. Hän kertoi olevansa jännittäjä-tyyppi, joten koki itselleen hyödyllisenä ”joutua” soittamaan muiden nähden. Ryhmätunteja pidettiin mukavana vaihteluna yksilöopetukseen, jolloin oppi myös toisilta. Joitakin asioita oivalsi helpommin seuraamalla toisten soittoa. Opiskelijat saivat toisiltaan vertaistukea, kun he huomasivat myös toisten painiskelevan samojen ongelmien kanssa. Ryhmätunnit vähensivät turhaa vertailua ja opiskelijat tutustuivat toisiinsa.

Oli helpottavaa itselle huomata, että myös muillakin on vaikeuksia joittenkin asioiden kanssa, sai semmoista ”vertaistukea” muilta! Toisaalta välillä saattoi tapahtua juuri toisinpäin, että alkoi ärsyttämään se kun toinen osasi, ja itse ei, mutta toisaalta sitten itse taas osasi jonkun toisen jutun ehkä paremmin. Näin pystyimme myös oppimaan toisiltamme jotakin. (aikuisen 4)

Joitain asioita oivalsi helpommin kun seurasi toisten oppilaiden soittoa.(aikuinen 1)

Positiivisinta oli ainakin se, että tutustui muihin soittajiin. Koin yhdessä opettelun vähentävän turhaa vertailua. Kaikilla oli aina jotain uutta opittavana ja jokaisella on omat vahvuutensa ja heikkoutensa. (aikuinen 2)

Ryhmätunnin ilmapiiriä pidettiin rentona ja kannustavana. He osasivat nauttia sekä omasta että opiskelutoverin edistymisestä.

Tunnille oli helppo tulla, koska tiesi että kukaan ei naura toisen virheille. Joku saattoi osata toisen jutun paremmin, ja toisinpäin, mutta lähtökohtana oli kuitenkin, että myös muilta voi oppia. Tunsimme toisemme jo aika hyvin, joka sekin varmasti helpotti tilannetta, myös opettajan positiivinen ja kannustava asenne teki tunneista mukavia ja rentoja.(aikuinen 4)

Positiivisinta oli ehkä se kun huomasi itse kehittyvänsä tai kaveri kehittyi.(aikuinen 1)

6.4 Ryhmäopetus vs. yksilöopetus

Lapsiryhmä

Suurin osa lapsista, neljä viidestä, koki ryhmätunnit mukavampina kuin yksilötunnit. Tällöin koettiin mielekkäänä kaverit ja yhteiset leikit. Yksi koki yksilötunnit parempina, koska silloin sai soittaa vapaasti ja yksin yhdessä opettajan kanssa. Kaikkien vanhempien vastauksessa todettiin molempien tuntien olevan tärkeitä. Heidän mielestään ne tukivat toisiaan. Yksilötunnit koettiin hyväksi, tällöin lapset saivat yksilöllistä huomiota ja vanhemmat pääsivät seuraamaan opetusta ja tiedostamaan lapsensa soittotaidot.

Molemmat tärkeitä, koska yksilötunnilla henkilökohtainen edistyminen ja sen ohjanta luovat pohjan koko kehitykselle. Ryhmätunneilla yhdessä tekeminen vahvistaa muita taitoalueita leikin kautta, joka on motivoinut ilmiselvästi. (vanhempi 4)

Opiskelijat kokivat yksilötunnit tarpeellisina. Tällöin saattoi keskittyä yhteen lapseen ja tämän haasteisiin. Yksilötuntien ansiosta pystyi varmistamaan sen, että myös hitaammin edistyvät pääsisivät mukaan. Toisaalta edistyneemmille sai opettaa uusia asioita lisää.

Se oli myös opettajan näkökulmasta hyvä juttu, eli pystyi antamaan lapselle yksilöllistä opetusta ja huomiota ja seuraamaan hänen edistystään ja auttamaan häntä vaikeissa asioissa. (opettaja 2)

Vanhempien läsnäoloa yksilötunneilla pidettiin hyvänä asiana, jolloin opiskelijoilla oli mahdollisuus neuvoa vanhempia kotiharjoittelussa. Lapsille tunnit olivat myös tärkeitä, he saivat jakamatonta huomiota ja kannustusta osakseen.

Esitin opiskelijoille kysymyksen voisiko soitonopetusta tapahtua vain ryhmätunneilla. Opiskelijoitten mielestä ryhmätuntien lisäksi on hyvä olla yksilötunnit. Toinen opiskelijoista kantoi huolta niistä oppilaista, jotka eivät edistyisi ryhmätunneilla kuten muu ryhmä, heidän kiinnostuksensa soittamiseen voisi hiipua. Toisaalta hän uskoi olevan myös sellaisia oppilaita, jotka oppisivat ryhmäopetuksessa yhtä hyvin kuin yksilöopetuksessa, mutta heiltä jäisi kokematta opettajan ja oppilaan vastavuoroinen läheinen suhde.

Aikuisryhmä

Aikuisryhmä koki 100% yksilötunnit tärkeiksi, heistä soitonopetusta ei voisi tapahtua vain ryhmätunnilla. Yksilötunnin eduksi koettiin henkilökohtainen opetus, jolloin opettaja voi keskittyä yhden oppilaan tarpeisiin. Ryhmätunteihin opiskelijat suhtautuivat positiivisesti, he kokivat sen täydentävän yksilöopetusta.

Mielestäni soitonopetukseen kuuluu olennaisesti henkilökohtaiset soitotunnit, mutta ryhmätunnit voisivat olla osana soitonopetuksesta esim.

juuri tällaisissa teknisissä jutuissa kuten meillä, tai vaikkapa pikkusoittajien kanssa. (aikuinen 4)

Tarvitaan myös henkilökohtaista opetusta, koska jokainen kehittyy omaan tahtiin ja tarvitsee opetusta eri asioissa. (aikuinen 1)

7 Kyselyn ja havaintojen yhteenveto

Lapsi- ja aikuisryhmän vastaukset opetusmenetelmistä olivat yksiselitteiset. Lapset oppivat mielikuvien avulla ja aikuiset mallioppimisen kautta. Aikuisryhmässä todettiin myös opettajan palautteella olevan merkitystä. Koen aikuisryhmän ja minun välisen vuorovaikutuksen sekä ryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen olleen yksi opetusmenetelmistä. Kummallakin ryhmällä oli samoja opetusmenetelmiä: mielikuvat, mallioppiminen, kommunikaatorakenteet ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Aikuisryhmässä käytin tähti- ja kehärakennetta, lapsiryhmässä lisäksi verkkorakennetta. Lapset olivat piirimuodostelmassa, jotta he näkivät toisensa. Aikuisten kohdalla oli ensiarvoisen tärkeää, että he näkivät minun liikeradat samasta kulmasta, siksi käytin piirin sijasta viuhkaa.

Lapsi- ja aikuisryhmän haasteet olivat hyvin erilaisia. Lapsiryhmän pulmat kohdistuivat tasoeroihin ja siten lasten erilaiseen etenemistahtiin. Tämä vaati opiskelijoilta tasoerojen ottamista huomioon tuntisuunnitelmassa ja tehtävien eriyttämistä. Lapset olivat päiväkotipäivän jälkeen väsyneitä, joka joskus purkautui tunneilla levottomuutena. Se vaati opiskelijoilta ryhmän hallintaa ja kurinpidollisia toimenpiteitä. Siirtymätilanteet olivat lapsiryhmässä haasteellisia, se vaati ohjaajilta herkeämätöntä keskittymistä. Aikuisryhmän haaste oli teknisen asian omaksuminen ja turhautumisen sietäminen tilanteissa, joissa muut oivalsivat ongelman ytimen. Opettajalle vaikeinta oli kummassakin ryhmässä oikeiden soittoasentojen opettaminen ja yksilöllisen tuen antaminen.

Lapsiryhmässä kavereiden merkitys oli suuri ja he kokivat mielekkäinä erilaiset yhteisleikit. Ryhmätunnit motivoivat lapsia ja yhdessä tekeminen vahvisti muita taitoaluei-

ta. Aikuisryhmässä koettiin positiivisena muihin tutustumisen ja vertaistuen saaminen toisilta opiskelijoilta. Hyvän ryhmähengen myötä ryhmissä opittiin toinen toisilta ja osattiin nauttia sekä omasta että opiskelutoverin edistymisestä. Aikuisryhmässä ryhmätunnit auttoivat esiintymisjännitykseen.

Aikuis- ja lapsiryhmän voimavarana oli keskinäinen vuorovaikutus. Varsinkin aikuisryhmä pystyi hyväksi käyttämään niin toisiaan kuin opettajaa ja pääsemään kohti haluttua lopputulosta. Toinen toiselta mallioppimisesta oli suuri hyöty niin lasten kuin aikuisten ryhmätunneilla. Ryhmätunnit vähensivät aikuisopiskelijoiden itsetunto-ongelmia.

Lapset kokivat ryhmätunnit mielekkäämpinä kuin yksilötunnit. Kummankin ryhmän mielestä yksilötunnit ja ryhmätunnit tukivat toisiaan. Sama havainto on tehty aiemmissa tutkimuksissa, joiden mukaan ryhmäsoitto ja yksinsoitto tuottavat yhdessä paremman lopputuloksen (Hallam 2006, 98). Aikuisryhmän ja viulumuskaria ohjanneiden opiskelijoiden mielestä soitonopiskelussa tarvitaan joka tapauksessa yksilötunteja, pelkät ryhmätunnit eivät riitä. Lapsen tai aikuisen ohjaaminen vaatii yksilöllisyyttä, jos halutaan päästä parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen. Ryhmätunnit antavat hyvän lisän, mutta eivät voi korvata yksilötunteja.

8 Pohdinta

Opinnäytetyöni tavoitteena oli selvittää, miten viulun soitossa täysin uusien asioiden opettaminen on toteutettavissa ryhmälle. Tutkimusongelmana oli vertailla kahden eri ryhmän opetusmenetelmiä, haasteita, mahdollisuuksia ja oppilaiden suhtautumista sekä ryhmätunteihin että yksilötunteihin.

Tutkimus suhteessa tietoperustaan

Aloittaessani opinnäytetyön tekemisen luulin saavani tietoa opetusmenetelmistä teorianäytteenä käyttämistäni ryhmäopetusmetodeista. Jouduin huomaamaan, että tarkkaa selostusta ryhmän opettamisesta ja hallinnasta ei ole. Missään kolmessa menetelmässä ei kerrottu, miten ryhmälle opetetaan uusi tekninen asia. Käytännöitä, joita sain Suzuki- ja Näppäri-menetelmistä, olivat musiikin kuunteleminen ja korvakuulolta soittaminen. Colourstrings-menetelmässä taas korostetaan laulamisen merkitystä. Tutkimusryhmäni lapset tutustuivat uuteen kappaleeseen kuunnellen ja laulaen. Kappaleet soitettiin aina ensin korvakuulolta, nuotit tulivat myöhemmin tueksi. Osa lapsiryhmästä osasi keväällä soittaa nuoteista. Aikuisryhmä soitti asteikkoja ja soinnun säveliä, mutta en kutsuisi sitä korvakuulolta soittamiseksi.

Näppäri- ja Colourstrings –menetelmissä ilmeni nuottimateriaalin eriyttäminen siten, että soittajat soittivat erilaisia stemmoja ryhmätunneilla. Näppäreissä pikkusoittajat pääsivät soittamaan omalla tasollaan vanhojen taitavien pelimannien kanssa. Tutkimuksessani lapsiryhmän erilaisesta etenemistahdistasta ja tasoerosta johtuen heille kirjoitettiin kahdet eri stemmat, jotta jokaiselle löytyisi mielekästä soitettavaa. Kuten Colourstrings-menetelmässä myös viulumuskarissa lapset opettelivat nuotteja värien ja kuvien avulla. Aikuisryhmän työskentelyyn en kokenut saavani taustateorioista mitään konkreettista työvälinettä.

Aivan loppumetreillä löysin artikkelin Pace-metodista, pianonsoiton ryhmäopetusmenetelmästä, jota on alettu käyttää Suomessa 1970-luvulla (Pulkki 2003, 36). Olisi ollut mielenkiintoista tutustua kyseiseen metodiin, mutta pidin rajauksen menetelmissä, joita käytetään viulunsoitossa.

Koin saavani yhteistoiminnalliseen oppimiseen tutustumisesta enemmän uusia näkökantoja ja käytännön apua ryhmätyöskentelyyn, kuin taustateorianäytteenä käyttämistäni opetusmenetelmistä. Kummassakin ryhmässä yhteistoiminnallisuus toteutui hyvin, mutta varsinkin aikuisryhmässä vuorovaikutuksellisuus oli monipuolista.

Positiivinen keskinäisriippuvuus toteutui kummassakin ryhmässä. Lapsista tuli toistensa opettajia, he neuvoivat toinen toistaan. Yhteisöllisessä opiskelussa syntyi jostain sellaista, jota kukaan ei voisi mitenkään saavuttaa yksin. Aikuisryhmässä kehittyi

vastavuoroista yhdessä tekemistä, kun opiskelijat ratkoivat yhdessä ongelmia. Syntyi tilanne, jossa he oppivat toisiltaan ja oivallukset toisten soitosta auttoivat lopputulokseen pääsemisessä. Yhteistoiminnallisen oppimisen keskeinen piirre, suora kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus oli voimakkaasti läsnä aikuisryhmässä. Vuorovaikutus on myös sanatonta, koska ryhmätunneilla voi keskustella soittamalla. Aikuisryhmässä kaikki osallistuivat ryhmän toimintaan, heidän kohdallaan voidaan puhua yhtäläisestä osallistumisesta. Lapsiryhmässä syyslukukaudella kaikki osallistuivat aktiivisesti ryhmän toimintaan. Joulun jälkeen yhden oppilaan motivaatio hiipui ja keväällä hän ei osallistunut parille viimeiselle tunnille.

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa kehoitettiin opettajaa käyttämään alussa aikaa ryhmähengen luomiseen. Hän pystyy vaikuttamaan ryhmähengen ja luomaan yhteenkuuluvaisuuden tunteen. Itse pyrin tietoisesti helpottamaan ryhmän olotilaa tekemällä tilanteesta mahdollisimman rennon ja välittömän. Näin saadaan positiivinen ilmapiiri oppimiselle. Tutkimuksessa aikuis- ja lapsiryhmästä tuli kiinteä ryhmä, jossa oppilaiden oli turvallista soittaa omine virheineen.

Tulokset verrattuna aikaisempiin tutkimuksiin

Käytin opetusmenetelmänä ryhmissä kommunikaatorakenteita, mikä lisäsi ryhmän keskinäistä vuorovaikutusta. Tähti- ja kehärakenteet toimivat hyvin soitonopetuksessa, kuten Viuhunenkin (2010) oli omassa tutkimuksessaan todennut. Verkkorakennetta käytin jonkin verran lapsilla, aikuisilla en lainkaan. Verkkorakenne toimii parhaiten improvisaatiotyylisissä tehtävissä ja koska aikuisryhmällä ei tämän tyyppisiä tehtäviä ollut, en sitä myöskään kokeillut. Yksilötunneilla ei luonnollisestikaan tule käytettyä kommunikaatorakenteita eikä yhteistoiminnallisuutta, koska ne perustuvat ryhmän keskinäiseen vuorovaikutukseen. Muuten tutkimuksessa käytettiin samoja opetusmenetelmiä, mitä yksilöopetuksessa eli korvakuulolta soittoa, mielikuvia ja mallioppimista. Lapsi- ja aikuisryhmissä opetusmenetelmien käyttö ei eronnut toisistaan, samat menetelmät sopivat kummallekin ryhmälle. Erona oli lähinnä se, että aikuisopiskelijoille voidaan käyttää erilaisia keinoja kuin lapsille. Keinot eroavat toisistaan asioiden selittämisen, analyttisuuden ja konkretisointisoinnin suhteen.

Kyselyssä uudet ystävät nousivat lapsille tärkeämmäksi kuin soittaminen, kappaleet tai esiintyminen. Lapsille ryhmähengen syntyminen edesauttoi musiikkiharrastuksen jatkumista. Aikuisryhmässä oli turvallista opetella uudenlaista soittotekniikkaa, kun kukaan ei kokenut huonommuutta toisten edessä. He saivat toisiltaan vertaistukea. Yksi merkittävimmistä huomioista tutkimuksessani oli se, että aikuisryhmän itsetunto-ongelmat vähenivät ryhmäopetuksen myötä. Sunin ja Särkivuoren (2003) tutkimuksessa lasten itseluottamus kasvoi positiivisen palautteen myötä ja vastuullisten tehtävien vuoksi.

Tutkimuksessani havaitsin Jolkkosenkin (2008) tutkimuksessa esiin tulleen asian: oppilaat opettivat toinen toistaan mallioppimisen kautta. Jolkkosen mielestä vastuun siirtäminen opettajalta oppilaille lisää motivaatiota soittamista kohtaan. Huomasin keskinäisen vuorovaikutuksen auttavan oppilaita pääsemään haluttuun lopputulokseen. Varsinkin aikuisryhmä hyötyi tunnilla vallinneesta keskinäisestä symbioosista.

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa suositetaan heterogeenistä ryhmää kuten myös Suzuki- ja Näppäri-menetelmissä. Minun tutkimuksessani kumpikin ryhmä oli homogeeninen. Itse koin sen toimivan paremmin sellaisessa ryhmäopetuksessa, jossa opitaan uusia asioita. Uskon heterogeenisen ryhmän toimivan yhteissoitossa. Siinä voi olla eri-tasoisia ja eri-ikäisiä soittajia, kun jokainen soittaa omalle tasolle sopivaa stemmaa. Näin oli esimerkiksi Sunin ja Särkivuoren (2003) tutkimuksessa, jossa oppilaat osallistuivat ryhmäsoittoon yksilötuntien lisäksi. Vihunenkin (2010) uskoo heterogeenisen ryhmän toimivuuteen silloin, kun on kyse yhteismusisoinnista. Ryhmämuotoisessa opetuksessa opettajan ja oppilaan tavoitteet muuttuvat, näin oppilas voi edetä sekä omien että ryhmän tavoitteiden mukaisesti. Vihusen mielestä se pitää nähdä ryhmäopetuksen mahdollisuutena eikä ongelmana.

Vihunen (2010) pitää ryhmien muodostamista haasteellisena, koska opettajan tulee olla herkkänä vaistoamaan oppilaiden tuntemuksia. Ryhmien tulisi olla riittävän samantasoisia, ettei kenenkään motivaatio kärsi liian hitaasta etenemisestä. Toisaalta on oppilaita, jotka viihtyvät tutussa ryhmässä, vaikka voisivat halutessaan vaihtaa edistyneempään ryhmään. Opettajan tulee olla tarkkana, miten ryhmä vaikuttaa oppilaitten motivaatioon. Minulla ei ole tällaista kokemusta ryhmien muodostamisesta,

koska tutkimuksessani en pystynyt vaikuttamaan ryhmien kokoonpanoon. Heille ei ollut tarjolla vaihtoehtoista ryhmää.

Korhosen (1985) tutkimuksessa vanhemmat kokivat yksityistunneista olevan enemmän hyötyä kuin ryhmätunneista. Tutkimukseni vanhemmat kokivat kummatkin tunninit hyödyllisiksi. Heidän mielestään ryhmä- ja yksilötunnit tukevat toisiaan. Vihusen (2010) ja Sunin ja Särkivuoren (2003) tutkimuksissa ryhmäopetus oli koettu hyväksi lisäksi yksilöopetuksen rinnalle, minun tutkimukseni tuki tätä väittämää. Jolkkosen (2008) tutkimus on poikkeus: hänen mielestään viulunsoiton aloittaminen on mahdollista myös ilman yksilöopetusta, kun otetaan huomioon lapsen kokonaisvaltainen kehittyminen. Omien havaintoni ja kyselyn perusteella yksilötuntien tarve on perusteltua lasten alkeisopetuksessa. Tutkimukseni lapsiryhmän tasoerot olivat yllättävän suuret, vaikka ryhmä oli homogeeninen. Oppilaiden erilainen etenemistahti on ryhmäopetuksen suurimpia haasteita. Muun ryhmän odottaminen estää nopeammin edistyviä ja se vaikuttaa heidän motivaatioonsa negatiivisesti. Aikuisryhmässä erilainen etenemistahti aiheuttaa turhautumista niissä oppilaissa, jotka huomaavat toisten omaksuvan ja ymmärtävän opeteltavan asian. Opettajalle on hyvin haasteellista työskennellä heterogeenisen ryhmän kanssa, se vaatii ennakointikykyä ja sen myötä hyvää tuntisuunnitelmaa. Vihusen (2010) mukaan ryhmän tasoerot saattavat hidastaa jonkun oppilaan oppimista ja johtaa motivaatio vaikeuksiin, siksi ryhmän olisi hyvä olla riittävän samantasoinen.

Uskon silti jossain muodossa ryhmäopetuksen toimivuuteen ilman yksilötunteja. Aikuiset kykenevät ottamaan opetusta vastaan ryhmässä paremmin kuin lapset, koska he osaavat havainnoida ja tehdä tarkentavia kysymyksiä. Soittoryhmä voi muodostua jo useamman vuoden soittaneista tai aikuisista vasta-alkajista, jotka eivät halua käydä yksilötunneilla. Tällöin ei olisi tarkoitus opiskella viulunsoittoa ryppyotsaisesti, vaan pitää hauskaa muiden soittajien kanssa. Varmaankaan myös ryhmäsoittotuntien edullisempi hinta verrattaessa yksilöopetukseen ei olisi haittaava tekijä.

Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimus perustui omiin havaintoihin ja kyselyihin. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa pitää muistaa, että tutkimuksen kokonaisotanta oli pieni, koska ryhmäkoot eivät olleet suuria. Kyselyn suurempi otanta olisi lisännyt tutkimuksen luotettavuutta. Nyt yksittäiset mielipiteet saivat liian suuren painoarvon.

Kyselyn ongelmana on se, että paneutuvatko vastaajat esitettyihin kysymyksiin riittäväällä huolellisuudella. Näin jälkikäteen mietittynä kyselyn kysymyksien olisi pitänyt olla tarkempia. Kyselyä purkaessani huomasin, etten saanut lapsiryhmän lapsilta riittävästi tietoa ryhmäopetuksen mahdollisuuksista tai ryhmäopetuksesta suhteessa yksilöopetukseen. Heidän vastauksensa koskivat enemmän lempileikkejä, kuin ryhmäopetuksen mahdollisuuksia. Voidaan myös pohtia, voiko 5-6-vuotiaiden lasten hetkellisiä mielipiteitä pitää totuutena. Onneksi tässä kohtaa sain arvokasta tietoa lapsiryhmää ohjanneilta opiskelijoilta ja lasten vanhemmilta. Jos aineisto olisi kerätty haastattelemalla, olisi voitu esittää tarkentavia kysymyksiä ja saatu vastauksia haetuihin kysymyksiin. Toisaalta kyselyn etu oli nimettömyys, sillä haastattelussa saattaisi negatiiviset asiat jäädä sanomatta.

Kysely on analysoitu teemoittain, olen pyrkinyt tuomaan vastaajien näkökulman esiin ja olen käyttänyt paljon suoria lainauksia. Luotettavuutta lisää myös se, että toisessa ryhmässä opetin itse ja toisessa olin havainnoijana, vaikkakin vaikutin tuntien suunnitteluun. Havainnointi on erilaista, jos on itse toiminnan ytimessä tai on ulkopuolinen tarkkailija. Olen kuvailnut yksityiskohtaisesti kaikki opinnäytetyön vaiheet tuodakseni tutkimukseen lisää luotettavuutta.

Loppusanat

Tutkimus herätti mielenkiintoa laajentaa tarkastelua muun muassa instrumenttikohdaisen ryhmäopetuksen laajuuteen Suomessa. Samalla voisi selvittää, miten opettajat suhtautuvat ryhmäopetukseen ja kuinka moni opettajista käyttää sitä opetusmenetelmänä.

Yhteistoiminnalliseen oppimiseen tutustuminen toi uutta näkökulmaa opettamiseen ja uusia toimintamalleja ryhmäopetukseen. Yhteistoiminnallisuutta on käytetty pal-

jon koulumaailmassa, uskon sillä olevan annettavaa myös soitonopetukselle. Olen päässyt myös tutustumaan opinnäytetyön myötä varhaisiänmusiikkikasvatus-toimintaan ja saanut uusia pedagogisia ideoita opetukseen, joita voin hyödyntää harjoitusmusiikkiopistossa. Tämä opinnäytetyö-prosessi on kehittänyt omaa osaamistani ja vahvistanut ajatusta ryhmäopetuksen mahdollisuuksista yksilöopetuksen rinnalla. Se tuo niin lapsi- kuin aikuisoppilaalle uutta virikettä soittoon, se kehittää eri taito-alueita ja parhaassa tapauksessa tukee itseluottamusta. Aion vastaisuudessakin pitää teknisiä ryhmätunteja uusille opiskelijoille. Suosittelen muitakin opettajia kokeilemaan ryhmäopetusta!

Lähteet

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- Hallam, S. 2006. Musicality. Teoksessa *The child as musician. A handbook of musical development*. Toim. McPherson, G. E. Oxford: University press, 93-110.
- Hargreaves, D., North, A. & Tarrant, M. 2006. Musical preference and taste in childhood and adolescence. Teoksessa *The child as musician. A handbook of musical development*. Toim. McPherson, G. E. Oxford: University press, 135-154.
- Heikinheimo, T. 2004. Opiskelijasta ammattilaiseksi-yksin vai yhdessä? *Sibis* 1, 12-14.
- Heikkilä, S. 2012. Kaikki pelaa! – Mauno Järvelä ja Näppärit. *Pelimanni* 3, 4-5.
- Heikkinen, H. 2005. Hyvä aikuiskouluttaja lukee ryhmää. *Aikuiskoulutuksen maailma* 5, 38.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holm, E. 1993. Colour String-metodin mukainen viulunsoiton alkeisopetus Kodaly-filosofian toteuttajana. Pro Gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Houlahan, M. & Tacka, P. 2008. *Kodály today. A cognitive approach to element music education*. Oxford: University press.
- Humus, A. 2007. Mauno Järvelän luotsaama Näppäripelimannit täyttää 25 vuotta. *Pedagogi ja pelimanni*. *Pelimanni* 1, 14-15.
- Inget, S-K. & Korhonen, M. 2002. Suzuki-menetelmä lapsen musiikin harrastamisen ympäristönä. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Oulun yliopisto Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Jolkkonen, Sirkka. 2008. Viulunsoiton aloittaminen viulumuskarissa. *Opinnäytetyö*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Kulttuuriala.
- Kangas, V. 1999. Todellisen juhlan arvoinen Mauno Järvelä. *Uusi kansanmusiikki* 6, 7.
- Kasvatustieteen käsitteistö. 1992. Toim. S. Hirsjärvi. Keuruu: Otava.
- Kentala, S. 1994. Näppäripelimannit Kaustiselta. Musiikkikasvatuksen kulttuurilliset ja sosiaaliset ulottuvuudet. Pro Gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- 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 Kodaly-viuluryhmien toiminnasta 1982. Pro Gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Nurmentaus, P. 2001. Jousipedagogit koolta. Viuluviikarien oppi valloittaa maailmaa. *Rondo* 7, 10.

- Pulkki, T. 2003. Soitto ja teoria ovat yhtä. Pace-metodi korostaa pianonsoiton oppimisen kokonaisvaltaisuutta. *Rondo 2*, 36-37.
- Repo-Kaarento, S. 2004. Roolit oppimisen apuna. *Aikuiskoulutuksen maailma 2*, 40-43.
- Saha, H. 1993. Järvelän Maunon musiikkiopisto. *Uusi Kansanmusiikki 1*, 4-7, 35.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistuva kasvatus. Juva: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Juva: PS-kustannus.
- Szilvay, G. 2008. Viuluaapinen. Opettajien ja vanhempien opas. Helsinki: Fennica Gehrman
- Suni, R. 2003a. Yksilö- ja ryhmäopetus viulunsoiton opetuksessa. Opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu, pedagogiset opinnot musiikin/tanssin alalla.
- Suni, R. & Särkivuori, P. 2003b. Ryhmäsoiton vaikutus soittoharrastukseen. Ryhmäsoittokokeilun järjestäminen viuluoppilaille. Opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Kulttuuriala.
- Suzuki, S. 2002. Rakkaudella kasvatettu. Tie luonnolliseen oppimiseen musiikkikasvatuksessa. Tampere: Domus-Offset Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Unkari-Virtanen, L. 1996. Colour-string – eli kuinka musiikkimaasta kasvaa mestareita. *Rondo 4*, 26-28.
- Varonen, O. 1988. Geza ja Csaba Szilvay – taiteen opetuslapset. *Rondo 5*, 16-18.
- Vihunen, S. 2010. – APUA!!: rumpujensoiton ryhmäopetuksen haasteet ja mahdollisuudet. Opinnäytetyö. Metropolia.
- Vuorinen, I. 2001. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. 6. painos. Tampere: Resurssi.
- Weijo, K. 2009. Suzuki ja näppärimetodit viulunsoiton alkeisopetuksessa. Opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Kulttuuri/Musiikki.
- Winberg Liisa 1980: Suzuki-soitonopiskelumenetelmästä. Helsinki: Hellas.

Liitteet

Liite 1. Kysely aikuisryhmälle

KYSELY AIKUISRYHMÄLLE

Huhtikuu 2013

Kysely liittyy tekemääni opinnäytetyöhön Jyväskylän ammattikorkeakoulussa.

Ole hyvä ja vastaa seuraaviin kysymyksiin.

1. Mikä oli haastavinta ryhmätunnilla? Miksi?

2. Oliko ryhmätunneista hyötyä? Miksi/miksi ei?

3. Kuvaile omaa oppimistasi ryhmätunneilla: Miten oppimista tapahtui?

4. Miten koet ryhmätunnit suhteessa yksilötunteihin? Miten oppiminen poikkesi yksilötunneista?

5. Mikä ryhmätunnilla oli positiivinta/negatiivisinta?

6. Millainen oli opetustilanteen sosiaalinen ilmapiiri ryhmän jäsenten välillä?

7. Voisiko soitonopetusta tapahtua vain ryhmätunneilla?

8. Haluatko vielä sanoa jotakin?

KIITOS VASTAUKSISTASI!

Liite 2. Kysely lapsiryhmälle ja vanhemmille

KYSELY LAPSIRYHMÄLLE JA VANHEMMILLE

Huhtikuu 2013

Kysely liittyy tekemääni opinnäytetyöhön Jyväskylän ammattikorkeakoulussa.

Ole hyvä ja vastaa seuraaviin kysymyksiin. Kolmeen viimeiseen kysymykseen myös vanhemmat vastaavat.

1. Mikä on hauskinta viulumuskarissa?

2. Mikä ei ollut hauskaa viulumuskarissa?

6. Kuinka usein soitat viulua kotona?

7. Kumpi on kivempi ryhmätunti vai yksilötunti? Miksi?

Lapsen vastaus:

Vanhemman vastaus:

8. Oliko tuntien etenemistahti sinulle sopiva? Olisitko halunnut oppia soittamaan uusia lauluja enemmän?

Lapsen vastaus:

Vanhemman vastaus:

9. Mitä haluat vielä sanoa?

Lapsen vastaus:

Vanhemman vastaus:

KIITOS VASTAUKSISTASI!

4. Mikä oli ryhmätunneilla positiivisinta/negatiivisinta?

5. Opitko keinoja ryhmän hallintaan? Millaisia?

6. Miten olisit halunnut minun ohjaavan tuntia/ tuntisuunnittelua?

7. Voisiko soitonopetusta tapahtua vain ryhmätunnilla?

8. Haluatko vielä sanoa jotakin?

KIITOS VASTAUKSISTASI!