

YHTEISMUSISOINTI PIANON- JA VIULUNSOITONOPETUKSEN
ALKEISTASOLLA

LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULU

Musiikin Laitos

Instrumenttiopetus

Opinnäytetyö

2008

Kristiina Niemelä ja Irina Sundberg

Lahden ammattikorkeakoulu, Musiikin Laitos

NIEMELÄ, KRISTIINA & SUNDBERG, IRINA: Yhteismusisointi pianon-
ja viulunsoitonopetuksen alkeistasolla

Instrumenttiopetuksen opinnäytetyö, 26 sivua, 9 liitesivua

Syksy 2008

TIIVISTELMÄ

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli tutkia alkeistason viulistien ja pianistien yhteissoittomahdollisuuksia. Mitä valmiuksia ja edellytyksiä on alkeistason soittajilla yhteissoiton onnistumisessa? Tutkimuksen myötä nousi kysymyksiä opettajuudesta ja sen kehittämismahdollisuuksista.

Toimintatutkimuksemme tapahtui keväällä 2006. Kokeilumme yhteissoittotuntien liittämistä yksityistuntien lomaan järjestettiin vuoroviikoin. Joka toinen viikko pidettiin yksityistunti (30 min.) ja joka toinen viikko yhteissoittotunti (45 min.). Kokoonnuimme yhteensä kahdeksan kertaa ja lopuksi soittoparit esiintyivät oppilasillassa. Soittopareja oli kaksi (viulu-piano). Jokaisella yhteissoittotunnilla oli myös molemmat opettajat koko ajan läsnä.

Kokeilun tuloksena oli oppilaissa havaittavissa ryhmähengen heräämistä, vaivatonta uusien asioiden oppimista, sekä kuuntelemisen taidon ymmärtämistä. Opettajille syntyi kipinä uusien ideoiden kokeilemiseen jatkossa niin opettajuudessa kuin opettamisessakin, mikä mahdollistui käytännössä yrittäjyyden kautta.

Avainsanat : viulunsoiton vasta-alkajat, pianonsoiton vasta-alkajat, soitinpedagogiikka, opettajaparityöskentely, yhteismusisointi, opettajuus

Lahti University of Applied Sciences, Faculty on Music

NIEMELÄ, KRISTIINA & SUNDBERG, IRINA: Beginning level pianists
and violinists playing together

Bachelor's thesis, 26 pages, 9 appendix

Autumn 2008

ABSTRACT

Purpose of this dissertation was to study the possibilities of beginning level violinists and pianists playing together. What readiness and preconditions do the players of the beginning level have in the success of playing together? With the study questions of being a teacher and of its development possibilities rose.

Our activity analysis was performed in the spring of 2006. Our experiment from the joining of semi-private with private lessons was arranged with turn weeks. Every other week a private lesson of 30 min. was kept and every other week, a semi-private lesson of 45 min.

We assembled altogether eight times and finally playing pairs occurred in a pupil evening. There were two (a violon piano) playing pairs. There also were both teachers all the time present on every semi-private lesson.

It was possible to perceive the waking of the team spirit, the easy learning of new matters and understanding of the skill of the listening in the pupils as a result of the experiment. To the teachers the spark was created for the experimenting of new ideas in the future so in being the teacher like in the teaching, which in practice was made possible through entrepreneurship.

Keywords: beginning level violinists, beginning level pianists, instrument pedagogy, teachers working together, playing together, being a teacher

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO

2 YHTEISSOTTOKOKEILUN LÄHTÖKOHDAT	2
2.1 Kaksi opettajaa etsimässä uusia tuulia soitonopetukseen	2
2.2 Yhteismusisointi lapsen kehityksen tukijana	2
2.3 Luova asenne ja musiikki	6
2.4 Musiikin opettamisen taustasta ja päämäärästä	7

3 LAPSEN MUSIIKILLINEN KEHITYS	8
3.1 Laulamisen kehitys	8
3.2 Musiikin elementtien omaksuminen	10

4 YHTEISSOITTOKOKEILUN RAKENTAMINEN	13
4.1 Viulu ja piano – solisti ja säestäjä: erilaiset roolit	13
4.2 Yhteismusisoinnin suunnittelu	13
4.3 Tuntisuunnitelmat	14

5 YHTEISSOITTOKOKEILUN TOTEUTUMINEN: YHTEENVETO	18
---	----

6 POHDINTA	22
6.1 Opettajien uudet taidot ja toimintatavat	22
6.2 Suuntautuminen yrittäjyyteen	25

LÄHTEET

LIITTEET

JOHDANTO

Opinnäytetyömme aihe syntyi pohtiessamme opettajuutta ja sen kehittämistä. Miten voisimme yhdistää voimavaramme ja kehittää jo olemassa olevia taitojamme ja tietojamme. Millä tavoin pianisti ja viulisti voisivat toimia yhdessä? Siitä syntyi ajatus yhteismusisoinnista oppilaidemme kesken. Halusimme lähteä kokeilemaan ja kehittämään asiaa alkeisopetuksen kautta, omien oppilaidemme kanssa.

Olemme itse kokeneet yhteismusisoinnin mielekkyyden ja palkitsevuuden tunteen. Saisimmeko välitettyä saman soittamisen riemun jo alkeistason soittajille, kuin mitä itse olimme tunteneet? Millä toimenpiteillä tämän voisi toteuttaa?

Alkeistasolla soittimen hallinta asettaa kummallekin soittajalle tietyt rajat, ja niiden vähäisten tietojen ja taitojen sovittaminen mielekkäästi yhteen olisi opettajille haasteellinen tehtävä. Vaikeustasoa tulisi olla riittävästi, muttei liikaa. Motivaatiotasoa tulisi vaalia onnistumisen tunteilla.

Projektiamme varten valitsimme omista oppilaistamme kaksi viulistia ja pianistia. Viulistit olivat soittaneet puolitoista vuotta ja pianistit puoli vuotta. Oppilaiden suostuminen kokeiluun sekä muut käytännön järjestelyt hoituivat helposti, mutta ohjelmiston jouduimme sovittamaan helpoista lastenlauluista soittajille sopivaan muotoon. Sovitustyöstä muodostuikin kiinnostava ja haasteellinen osa projektiamme.

Onnistumisemme suhteen emme asettaneet ennakko-odotuksia, tosin hyvät kappalevalinnat ja tarkat etukäteissuunnitelmat edesauttoivat kokeilun läpiviemistä.

Luvussa kaksi käsittelemme yhteismusisoinnin vaikutusta lapsen kehityksen tukijana, luovaa ajattelua hyödyntäen. Seuraava luku sisältää lapsen musiikillisen kehittymisen vaiheita ja luku neljä tarjoaa näiden pohjalta toteutetun yhteissoittokokeilun suunnitelman. Luvussa viisi kerromme yhteissoittokokeilumme toteutuksen tulokset.

2. YHTEISSOITTOKOKEILUN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Kaksi opettajaa etsimässä uusia tuulia soitonopetukseen

Olemme kumpikin toimineet soitonopetuksen parissa yli kymmenen vuoden ajan, kollegoina samassa musiikkioppilaitoksessa. Olemme opettaneet perinteisellä menetelmällä lapsia ja nuoria sitoutuen valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin ja aikatauluihin, teettäneet kurssitutkintoja ja vuositutkintoja. Tällä tavoin olemme omalla työpanoksellamme juurruttaneet musiikkiharrastusta Lahden ympäristökunnissa.

Yhteissoiton merkityksellisyyttä korostetaan oppilaitosten tavoitteissa. Tyypillisesti yhteissoitto toteutetaan vasta silloin, kun soittajilla on jo vuosien kokemus instrumenttinsa osaamisessa. Halusimme lähteä kokeilemaan ja kehittämään yhteissoittoa alkeisopetuksessa pikku pianistien ja viulistien kesken. Koska meillä opettajilla oli myös yhteistä soittotaustaa opiskelua ajoilta, sysäsi se osaltaan yhteistyöhön omien oppilaidemme yhteissoittotaitoja kehittämään. Oma kokemuksemme yhdessä musisoimisesta oli hauska - miksemme siis tarjoaisi samaa oppilaillemme.

2.2 Yhteismusisointi lapsen kehityksen tukijana

Instrumenttiopetus ja yhteismusisointi muodostavat toisiaan täydentävän kokonaisuuden. Yhteissoittomahdollisuuksien luominen yksityisopetuksen lomaan jo opintojen alusta lähtien toisi musiikin iloa ja opiskelumotivaatiota soittamiseen. Oppilaan varhaisessa vaiheessa olevien soittotaitojen soveltaminen yhteissoittotilanteessa innostaisi todennäköisesti myös henkilökohtaisessa harjoittelussa. Opiskelun alkuvaiheeseen olisi suotavaa liittää erilaisia yhteissoittopaketteja. Yhteismusisoinnin integroiminen musiikin perusteiden opetukseen erityisesti opiskelujen alkuvaiheessa voisi tapahtua esimerkiksi työpajoissa, periodeina tai projekteina. Erilaiset yhteissoitannolliset kokoonpanot ja tyylillisesti vaihtelevat sekä vaikeusasteeltaan sopiva ohjelmisto tukisi parhaiten oppilaan musiikillista kehitystä. Yhteismusisoinnin opetuksessa kehittyisi myös ryhmän jäsenten

sosiaaliset taidot ja keskinäinen vuorovaikutus. (Anttila 2004, 206-207.)
Sosiaalisten taitojen kehittäminen saattaa jäädä yksityistunneilla taka-alalle verrattuna siihen, että opetustilanteessa on esimerkiksi kaksi samanikäistä soittajaa.

Tuovila (2003) on tutkimuksessaan perinteisestä laitosmaisesta musiikinopetuksesta havainnut, että useiden lasten ja vanhempien kokemusten mukaan musiikkiopistojen opetus oli yksinäistä ja esiintymiset pelottavia. Nämä kokemukset olivat selvästi yhteydessä toisiinsa. Jos lapsi ei soittanut kenenkään samanikäisen kanssa yhdessä musiikkiopistolla, hän myös pelkäsi esiintymisiä ja tutkintoja. Lapsien mielekkääksi ja antoisaksi kokema soitonopiskelu sisälsi riittävän usein toistuvat erilaiset esiintymiset ja niistä saadut onnistumisen tunteet. Välttämättä opettajan valitsema soittajisto, jossa ei ollut ennestään oppilaalle tuttuja yhteissoittotovereita, ei saavuttanut yhteismusisoinnin positiivista vaikutusta. Yhteissoittoryhmä toimi poikkeuksetta hyvin silloin, kun oppilaat kokivat ryhmän jäsenet tovereikseen ja pyysivät opettajalta ohjelmistoa ja ohjausta. (Tuovila 2003, 233.)

Oppitunnin tunneilmapiiristä on tehty tutkimuksia, joissa on todettu, että oppilaille oli parasta oppitunnilla vallitseva yhteenkuuluvuuden tunne, tyytyväisyys ja tehtävääorientoituneisuus. (Haertel G., Walberg & Haertel E. 1981). Oppitunneilla vallitseva myönteinen ja lämmin tunneilmapiiri on yhteydessä oppilaan myönteiseen käsitykseen itsestään, sisäiseen motivaatioon ja viihtyvyyteen. Monet menestyneet muusikot arvostavat vielä aikuisenakin ensimmäistä opettajaa ja hänet koetaan tärkeäksi henkilöksi elämässä. Soitonopintojen alkuvaiheessa on tärkeää, että oppilas kokee soittotunnit myönteisinä ja nauttii vuorovaikutuksesta opettajan kanssa. Alkeisopetuksen parissa toimivan opettajan olisi tärkeää omata sellaiset vuorovaikutustaidot, joiden vaikutuksesta lapsi kokisi olevansa pidetty ja saavansa nauttia läheisestä ja lämpimästä ilmapiiristä soittotunnilla. Saavutukset opinnoissa ja taitojen esittäminen ei ole tässä vaiheessa keskeistä vaan opiskelu on vielä musiikin ja omien mahdollisuuksien löytämistä. (Anttila 2004, 94-95.)

Ahon (1996) mukaan opetustilanne ei saisi olla ilmapiiriltään ankara ja vaativa vaan salliva, koska vain silloin tunteiden ilmaisu sekä oppilaan itsenäinen ajattelu ja toiminta ovat mahdollisia. Hyväksyvässä ilmapiirissä opetus ja oppiminen tapahtuu lämpimässä ja kunnioittavassa sävyssä. Jos oppilas kokee tulleen hyväksytyksi omana itsenään, hän omaa myös saman asenteen itseään kohtaan, ja hänen itsetuntonsa vahvistuu. Vahvan itsetunnon rakentamiseen tarvitaan myös kuulumista ryhmään, jonka kautta yhteenkuuluvuuden tunne lisääntyy. Kannustavan ryhmän ja sosiaalisen verkoston kautta oppilas kokee olevansa hyväksytty ja arvostettu, jolloin hän ei ainoastaan etsi turvallisuutta ja vuorovaikutusta muiden kanssa vaan muut huomioon ottaen on yhteistyökykyinen ja nauttii työskentelystänsä. (Anttila 2004, 95.)

Sosiaaliset taidot määritellään sellaisiksi opituiksi käyttäytymistaidoiksi, jotka luo pohjan ihmisten väliselle vuorovaikutukselle toisten kanssa. Hyväksytyillä sosiaalisilla käyttäytymisnormeilla ja taitavilla vuorovaikutustaidoilla suoriudutaan onnistuneesti arjen vaatimuksista ja ihmisten välisestä kommunikaatiosta. (Kauppila 2000, 125.) Kuitenkaan ihminen ei luonnostaan saavuta sosiaalisia taitoja, vaan niitä on koulun, vanhempien tai muiden sosiaalisten ryhmien opetettava. Nuorten huono itsetunto ja itseluottamus heijastaa suoraan sosiaalisten taitojen vajavuutta. (Emt. 126,129.) Lapsen itseluottamuksen kehityksessä on tärkeää, että hän saa runsaasti palkitsevia kokemuksia vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa. Lapsen itsetunto ja minäkuva rakentuu näiden kokemusten kautta. Erityisesti varhainen sosiaalisten taitojen oppiminen antaa hyvän pohjan myöhempään onnistumiseen sosiaalisissa suhteissa. Lapset, jotka ovat kehittyneet sosiaalisilta taidoiltaan, onnistuvat vaikeissakin tilanteissa ja saavat aikaan toimivia ratkaisuja. (Emt. 134-135.) Erityisen keskeisiä lapsille ovat onnistumisen kokemukset vertaistensa kanssa (Emt.135). Olennaista on se, että myös musiikin opetuksen yhteydessä kehitetään yhteistyötaitoja, jotka luovat perustan toimiviin sosiaalisiin suhteisiin tulevaisuudessa.

Dunderfelt (1997) toteaa tutkittuaan 7-12 vuotiaita, että koulun alkamisajankohtaan osuu monia fyysisiä, psyykkisiä ja yksilöllisyyden muutoksia. Uusi ilmapiiri ja uusi sosiaalinen ympäristö asettavat haasteita lapsen sopeutumiskyvylle ja sisäisille kyvyille. Toisaalta lapsella on myös valtavasti voimia vaikeuksien ja uusien vaatimusten kohtaamiseen ja kehittämiseen tässä vaativassa muutosvaiheessa. (Dunderfelt 1997, 86.)

Musiikin- ja soitonopetuksessa olisikin hyvä ottaa huomioon tämä herkkä kehitysvaihe tarjoamalla sopivia yhteissoittohеткиä ikätovereiden kanssa sekä laatia soitto-ohjelmisto lapsia koskettavilla kappaleilla, esimerkiksi lastenlauluin. Dunderfeltin (Emt.) mukaan lapsen into oppia uusia tietoja ja taitoja sekä laajentaa elinympäristöään on silmiinpistävä. Uusien haasteiden myötä lapsen yksilölliset piirteet pääsevät kehittymään.

Ensimmäiset kouluvuodet ovat vielä tavallaan varhaislapsuuden jatketta. Lapsen tietoisuus on edelleen kuvien ja tunnelmien kyllästävä. Siinä ohessa hänelle kehittyy asteittain tietoisempi käsitteellinen ajattelu.

Lapsen kuvallista ja elämyksellistä tietoisuutta tulisi vaalia riittävän pitkään, mikä olisi syytä huomioida myös musiikin- ja soitonopetuksessa, tarjoamalla lasten maailmaan sopivaa mielikuvituksellista soitto-ohjelmistoa sekä yksin että ryhmässä. Tällä lapsen fantasia- ja kuvatietoisuuden kaudella heräävät tunne- ja eläytymiskokemukset, jotka kehittävät lapsen sisäistä maailmaa.

Jos tällä kehityskaudella opetukseen sisällytetään liian paljon älyllistä aineistoa, on vaarana, että hänen ajatuselämänsä tunnot, tunteet ja tahdon maailma jää epäkypsäksi. Tämä voi myöhemmin tulla esiin ajattelutoimintojen pinnallisuutena ja persoonallisuuskehityksen vajavuutena. (Dunderfelt 1997, 86.)

2.3 Luova asenne ja musiikki

Luovan asenteen kannalta ympäristöllä ja sen aiheuttamalla paineella on merkittävä vaikutus. Luova asenne edellyttää suhteellista riippumattomuutta ympäristön vaikutuksesta ja kykyä kestää omaa erilaisuutta. Oman luovan toiminnan ja ratkaisujen tuomat vaikutukset on myös pystyttävä vastaanottamaan ja käsittelemään niistä syntyvät reaktiot. (Kurkela 1997, 397.)

Tutkiskellessamme oman opettajuutemme kehityskaarta, huomasimme käyneemme läpi soitonopetuksessa taiteen perusopetuksen määrittelemän kehityskaaren 7-20 vuotiaiden oppilaidemme myötä. HavaitSIMME oman opettajuutemme olevan murrosvaiheessa, jonka seurauksena aloimme syvällisesti pohtia opettajuutemme suuntaa. Opettajaparityöskentely, muutoksenhakuisuus ja opetusmenetelmien monipuolistaminen olivat tarkastelun kohteena. Tässä yhteydessä luova asennoituminen on ensisijaisen tärkeää ratkaisujen löytämiseksi. Käsitteitä, joita Kurkela käyttää kuvatessaan luovaa asennetta, ovat riippumattomuus, omavaraisuus ja itsenäisyys. Hän tähdentää vielä, että luova asenne saattaa mahdollistaa korvaamattomien lahjojen antamisen, mikä synnyttää suurta kiitollisuutta ja iloa. (Kurkela 1997, 398.)

Opetustilanne on jatkuvassa muutostilassa, ja työskentelyyn vaikuttavat myös monet tilanteen ulkopuoliset seikat. (Sahlberg ym.1994) Opettamista voidaan pitää luovana prosessina, joka on jatkuvassa ongelmanratkaisua vaativassa tilassa. Opettaminen vaatii jatkuvaa toiminnan kehittämistä ja senkaltaista parantamismahdollisuuksien etsimistä, joka takaisi mielekkään opettamisen ja oppimisen. (Lilja-Viherlampi 2007,189.)

Luovuuden määritelmänä voidaan pitää sitä, että ihminen uskaltaa tehdä asioita omalla tavallaan; luovuus on siis taitoa löytää, toisaalta rohkeutta toteuttaa. (Uusikylä & Piirto 1997). Uusikylän mukaan luovuus on tulevaisuudessa yhä tärkeämpää, kykyä ja halua nähdä maailma avoimesti eikä niinkään yhden näkemistävän vinkkelistä. Luovuus vaatii aikaa ja vapautta - ei voi luoda, jos ulkopuolelta asetetut paineet määräävät liiaksi toimintaa.

Luovuus näkyy siinä, mitä ihminen tekee, se ilmene yleensä jossain erityisalueessa. (Lilja-Viherlampi, 2007,160.)

Opettaja - oppilas - suhteesta ja musiikillisesta luovuudesta Kurkela on kirjoittanut seuraavaa. Perusidea on siinä, että kun oppilaalle synnytetään sisäinen motivaatio, kiristäviä vaatimuksia ei tarvita. Oppilaalla on silloin tahto kehittyä ja halu vaatia itseltään. Hän ei koe syyllisyyttä, ahdistavaa velvollisuudentunnetta tai pakkoa. Oppilaalle syntyy sisäinen, aito motivaatio harrastamiseen. Uusien taitojen saavuttaminen vaatii aina paljon työntekoa ja ahkeruutta. Opettajan rooli onkin rohkaista oppilasta työhön, ilman pakottamista. Opettaja asettaa realistisia päämääriä ja haasteita oppilaalleen sekä antaa myönteistä, mutta totuudenmukaista palautetta aidosta yrityksestä.

Henkilökohtaisen yrittämisen periaatteen soveltaminen edellyttää opettajalta kykyä innostaa ja innostua – kykyä rakentaa oppilaan ulottuville sellaisia tavoitteita, jotka oppilaan on mahdollista saavuttaa. Joskus se edellyttää opettajalta kykyä hillitä omaa innostustaan ja malttia odottaa, niin että oppilaalle jää tilaa löytää oma musiikillisen harrastamisensa ilo. (Kurkela 1997, 379, 382.)

2.4 Musiikin opettamisen taustasta ja päämäärästä

Kehittynyt musiikkikasvatus ottaa huomioon ne seikat, jotka ylipäättään liittyvät suotuisaan henkiseen kasvuun. Onnistuessaan musiikkikasvatus tukee kehitystä, joka johtaa ahdistuksen, häpeän ja syyllisyyden sekä vastaavien oireiden vähentymiseen, ja antaa lapselle ja nuorelle mahdollisuuden kasvaa omaksi itsekseen. Se tukee kehitystä, jonka tuloksena oppilas tutustuu omiin tunteisiinsa ja oppii hyväksymään ne sen sijaan, että pelkäisi tai häpeäisi niitä tai kokisi niistä syyllisyyttä. Tällä tavoin värittyneenä musiikkikasvatus tukee lapsen ja nuoren myönteistä kehittymistä. Onnistuneen musiikkikasvatuksen tuloksena voidaan kokea mielihyvää, kyetään sellaiseen todellisuuden kohtaamiseen, joka mahdollistaa elämässä pakostakin eteen tulevien ongelmien luovan ratkaisemisen. Tällä tavoin saavutetaan rento ja myönteinen elämänasenne ja tunne täysipainoisen elämän kulusta. Kun ajatellaan

musiikkia taiteena ja taiteen positiivista roolia ihmisen elämässä, on ilmeistä, että tällaisia pyrkimyksiä musiikkikasvatuksen tulisi tukea. Tähän päämäärään pyrkiessään musiikki täyttää syvällisimmän tehtävänsä palvellen ympäristöään niin hyvin kuin voi. (Kurkela 1997, 314-315.)

3 LAPSEN MUSIIKILLINEN KEHITYS

Seuraavassa tarkastelemme lapsen musiikillista kehitystä esikouluikästä ala-asteikäisiin. Tonaalisen järjestelmän omaksuminen vie pitkän ajan lapsuudesta: se alkaa syntymästä, tai jopa ennen sitä. Laajasti tarkasteltuna se jatkuu läpi koko elämän samalla tavoin kuin kielenkin oppiminen.

Kehityopsykologisesta näkökulmasta katsottuna omaksumisen aktiivisin ja tärkein vaihe tapahtuu kuitenkin lapsuudessa ja kouluiässä. Omaksumisen kohteina ovat silloin säveljärjestelmän perustana olevat rakenteet, joiden varaan myöhempi oppiminen rakentuu. Omaksuminen on lapsuudessa tehokkaampaa kuin aikuisiällä, sillä vanhemmiten asioiden omaksuminen vaatii enemmän aikaa ja harjoitusta. (Ahonen 2004, 84.)

Säveljärjestelmän omaksumista voidaan tarkastella laulamisen näkökulmasta sekä musiikillisten elementtien näkökulmasta. Lasten laulamisen kehityksessä erotellaan Ahosen (2004) mukaan kolme vaihetta: spontaanin laulun vaihe, jäljittelyvaihe ja tonaalisuuden omaksumisen vaihe. Jäljittelyvaihe ajoittuu esikouluikästä lähtien ala-asteiän alkuvaiheeseen.

Laulamisen kehitys

A. Spontaani laulaminen

Spontaanin laulamisen alkuvaiheessa lapsi ilmaisee itseään jokelteleamalla. Jokeltelulaulut ilmentävät lapsen mielihyvän tunteita ja ne syntyvät reaktioina lapsen kokemiin miellyttäviin ääniin. Vähitellen jokeltelulaulut pidentyvät sanattomiksi hyräilyiksi ja myöhemmässä vaiheessa niihin muodostuu sanoja ja pidempiä säkeitä. (Ahonen 2004,85.)

B. Jäljittelyvaihe

Lapsen laulaminen kehittyy jäljittelyvaiheessa tuttujen lastenlaulumelodioiden myötä, kun mielenkiinto kohdistuu tuttuihin lastenlauluihin, esimerkiksi *Hämähämähäkki*. Lapsi lainaa kuulluista ja opituista lauluista entistä pidempiä katkelmia ja liittää niitä toisiinsa tehden niistä laulusikermiä.

Vapaamuotoisissa lauluissa melodia, rytmi ja sanat menevät vielä iloisesti sekaisin. 5- vuotias saattaa osata jo paljon erilaisia lastenlauluja. Laulamiseen tärkeä virike ovat sanat, sillä sanat helpottavat rytmin oppimista. Viimeiseksi opitaan laulun melodia ja sen intervallisuhteet. Tämä vaihe vaatii paljon aikaa, sillä lapsella on paljon uutta opittavaa sävelmaailman hahmottamisessa.

Jäljittelyvaiheessa tapahtuu merkittävä muutos lapsen musiikillisessa kehityksessä: hän siirtyy omaehtoisesta musisoimisestaan yhteiseen, kaikkien kulttuurin jäsenten jakamaan musiikkiin. Musiikki avaa uusia sosiaalisia ulottuvuuksia, sillä lapsi ei enää laula vain itselleen, vaan mukaan saattaa tulla suoritusta arvioiva kuulija. Lapsen tarve jäljitellä tarkalleen oikein ja välttää virheitä innostaa kuuntelemaan suosikkilaulua yhä uudelleen ja uudelleen. Laulujen jäljitteleminen johtaa lapsen lopulta säveljärjestelmän säännönmukaisuuksien oivaltamiseen. (Ahonen 2004, 88.)

C. Tonaalisuuden omaksumisen vaihe

Tonaalisuuden omaksumisen vaiheessa melodia alkaa hahmottumaan diatonisen asteikkohahmon pohjalta. Melodian yksittäiset säveltasot saavat ennen pitkää merkityksensä tästä kehittyneemmästä musiikillisesta rakenteesta. Vähitellen laulamisen sävelpuhtaus paranee ja epäpuhtaiden sävelien määrä vähenee laulun säkeiden välillä. Tämä kehitysvaihe ajoittuu suunnilleen esikoulu- ja ala-astevaiheeseen. Peruskoulun ensimmäisillä luokilla tapahtuu erittäin merkittävää kehittymistä laulamisen sävelpuhtaudessa. (Ahonen 2004, 88-89.)

3.2 Musiikin elementtien omaksuminen

Musiikin elementeiksi luetaan rytmi, perussyke, metri, melodia ja intervallit, harmonia sekä tonaaliset funktiot. Tarkastelemme seuraavassa näitä elementtejä lähemmin.

A. Rythmi

Rythmi on musiikin perusta, jonka varaan kaikki muut musiikin elementit rakentuvat. Rythmi on mukana kaikessa musiikissa, milloin selkeästi sykkivänä, milloin epämääräisempänä elementtinä. Rythmin tenho perustuu sen alkuvoimaiseen ja primitiiviseen luonteeseen. (Ahonen 2004, 90-91.)

B. Perussyke ja erityisrythmi

Sanojen liittäminen lauluihin kehittää rytmien ymmärtämistä ja vaihtelevampien ja monipuolisempien rytmihahmojen omaksumista. Lastenlaulujen kautta lapsi oppii oman kulttuurinsa vakiintuneita rytmihahmoja ja rytmimalleja. Davidsonin ja McKernonin (1981) mukaan vasta 5- vuotiaat kykenevät säilyttämään laulussaan tasaisen säilyvän perusrytmien, vaikka melodian rytmit horjahtelisivat. Taputus motorisena toimintona voi olla vielä jäsentymätöntä, sillä sekin vie oman osansa tarkkaavaisuudesta. Jotta lapsi kykenisi sujuvaan yhteismusisointiin, hänellä olisi oltava riittävä automaattinen taso taputusrytmien hallinnassa. (Ahonen 2004, 91-93.)

C. Metri

Rytmisen kehityksen yhtenä tärkeänä vaiheena on pidetty metrin omaksumista. Tutkimuksissa on selvitetty, missä vaiheessa lapset erottavat tasajakoisen rytmien kolmijakoisesta. Tuloksissa ilmeni, että lapset kykenivät käsitteellistämään metrin ja tunnistamaan metrisiä rytmikuvioita

johdonmukaisesti vasta 9,5 ikävuoden jälkeen. (Jones 1976; 1992).

Bambergerin (1978, 1991) tutkimuksissa metrin omaksumista tutkittiin lasten tekemien nuotinnosten avulla. Hän löysi lasten nuotinnoksista kolme erilaista tyyppiä: esirepresentationaalisen, figuraalisen ja metrisen.

Esirepresentationaalisessa vaiheessa nuotinnokset muistuttivat epämääräisiä töherryksiä. Figuraalisissa kuvauksissa jokainen taputus merkittiin niin, että pitkät sävelet erosivat lyhyistä. Piirroksissa ilmeni rytmisiä hahmoja, mutta niillä ei ollut keskinäisiä suhteita mittaavia merkityksiä. Metrisen merkintätavan nuotinnoksessa saavuttivat 11-12- vuotiaat sekä musiikillista koulutusta saaneet koehenkilöt. Ahosen (1996) tutkimuksen mukaan alasteikäiset lapset ovat omaksuneet tonaalisen musiikin metriset rakenteet niin, että he kykenevät jatkamaan mallina olevaa tahtilajia omassa musiikkisuorituksessaan. (Ahonen 2004, 93-96.)

D. Melodia ja intervallit

Lasten musiikillinen kehitys etenee melodisen linjan karkeasta tunnistamisesta (kaarros eli kontuuri) kohti intervallien täsmällisempää erottelua. Davidsonin (1985) teorian mukaan melodiaintervallien hallinta etenee terssistä alkaen kvartin ja kvintin kautta sekstiin. Lapsi hallitsee ensin pienen sävelalueen, terssin kontuuriskeeman alueen, mutta iän karttuessa hänen käyttämänsä sävelalue kasvaa. Sävelalue kasvaa kuitenkin hitaasti, askel kerrallaan. Intervalleja opittaessa terssiä seuraa kvartti, sitten kvintti, seksti ja lopuksi oktaavi. Tämä vaihe saavutetaan koulunkäynnin aloittamisen kynnyksellä. (Ahonen 2004, 97-99.)

E. Harmonia

Harmoniaa tutkittaessa on havaittu, että melodian hahmottaminen on sidoksissa taustalla olevaan sointurakenteeseen. Sointurakenteen tunnistaminen voi auttaa melodian hahmottamista ja vastaavasti melodian hahmottaminen sointujen kuulemista, sillä tonaalisessa musiikissa melodia ja harmonia ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. Harmonian

omaksumista vaikeuttaa se, että sointujen käyttäminen ei ole yhtä helppo musiikillisen ilmaisun muoto kuin melodian tuottaminen. Yleisen käsityksen mukaan harmonian taitojen on ajateltu kehittyvän hitaammin kuin rytmin ja melodian taitojen. Harmoninen ajattelu tulee esiin varsin myöhään verrattuna musiikin muihin elementteihin. Zenatti (1993) tutki, missä vaiheessa lapset alkoivat pitää konsonoivia sointuyhdistelmiä miellyttävämpinä kuin dissonoivia. Tuloksissa ilmeni, että lapset erottivat konsonoivat yhdistelmät dissonoivista 5- vuotiaasta lähtien. Konsonanssit koettiin iän myötä entistä miellyttävämpinä. Slobodan (1985) tutkimus tukee käsitystä, minkä mukaan soinnallinen ajattelu kehittyy hitaasti ja saavuttaa aikuisen tason vasta suurin piirtein esipuberteetin kynnyksellä. Harmoniantajun kehittämiseksi hyvää harjoittelua ovat tonaalisen musiikin perusteille ja tavanomaisille sointuyhdistelmille rakentuvat laulut ja niihin liitettävät säestykset. Jos harmonian harjoittamiseen ei kiinnitetä huomiota, eivät taidotkaan pääse kehittymään oppilaan kykyjä tukien. (Ahonen 2004, 102-105.)

F. Tonaaliset funktiot

Tonaaliset funktiot kuvaavat musiikin melodisten ja harmonisten elementtien keskinäisiä suhteita. Asteikon sävelillä on omat vakiintuneet ominaisuudet, jonka mukaan ne aikaansaavat jännitystä ja liikettä tai lepoa ja pysähtyneisyyttä. (Ahonen 2004, 105.)

Tonaalisten funktioiden ymmärtämistä voidaan käsitellä musiikillisten odotusten avulla. Musiikillisilla odotuksilla tarkoitetaan kuulijan tekemiä oletuksia, joita hän tekee musiikin jatkumisesta, sekä musiikin kuuntelutilanteessa että musiikin tuottamisessa. Imberty (1981) tutki, missä vaiheessa lapset kokivat toonikan päättävän vaikutuksen. Tulosten mukaan alle 6-vuotiaat eivät kiinnittäneet huomiota kappaleen päätössäveleeseen, mutta huomattava muutos tapahtui 6,5-8 vuoden iässä, jolloin musiikin kuunteluun sisältyi intuitiivisia odotuksia musiikin etenemisestä. (Ahonen 2004, 106.)

4. YHTEISSOITTOKOKEILUN RAKENTAMINEN

4.1 Viulu ja piano – solisti ja säestäjä: soitinten erilaiset roolit

Perinteisesti viulunuoottien säestykset ovat mahdotonta soitettavaa pikku pianisteille (laajoja otteita, sointuja, hyppyjä). Lisäksi ”säestäjän” roolista pääseminen kohti tasavertaisempaa asemaa tuntui mielekkäältä ja mukaansa tempaavalta. Tämä tuotti meille opettajina uuden haasteen: huomasimme joutuneemme sovitustyöhön. Valitsimme soittajapareille tuttuja lastenlauluja, joista teimme sopivia viulu - pianosovituksia. Kyseiset laulut olivat: *Elefantit matkalla*, *Syysmetsä*, *Hans-vili-vili*, *Kevätsää*, *Asikkalan puiset rattaat*. Jokaisella tunnilla opetettiin yksi uusi asia, joka oli kätkeytyneenä uuteen soitettavaan kappaleeseen: f-avain, Fis-korotus, duuri-molli, $\frac{3}{4}$ -tahtilaji. Soitettavissa kappaleissa kumpikin soitin oli sekä solistin että säestäjän asemassa.

4.2 Yhteissoittotuntien suunnittelu

Yhteissoittotunteja varten opettajien oli laadittava yhteinen tuntisuunnitelma. Jokaisella tunnilla oli oltava tema ja tavoite. Pidetyt tunnit jälkeä tuli kirjata ylös tulokset ja pohtia tunnin onnistumista. Opettajaparina työskentely vaati opettajilta mukautumista ja soljuvaa yhteistyötä tuntitilanteissa, ja näin ollen kohtasimme haasteen kehittyä opettajina parityöskentelyssä. Lisäksi tulisimme pääsemään sisään toistemme tapaan opettaa ja käsitellä oppilaita. Samalla tutustuisimme toisen soittimen vaatimiin työskentelytapoihin alkeisopetuksessa.

Valitsimme kaksi soittoparia omista oppilaistamme. Viulistit olivat soittaneet noin vuoden verran ja pianistit puoli vuotta. Viulisteilla oli jo hieman viuluduo kokeiluja taustalla, mutta pianisteilla ei ollut kokemuksia yhteissoitosta. Soittajat olivat iältään 7 – 9-vuotiaita.

4.3 Tuntisuunnitelmat

Yhteissoittotunteja lukukaudella pidettiin kahdeksan kertaa. Kunkin tunnin kesto oli 45 minuuttia. Seuraavassa käymme tuntisuunnitelmat läpi kunkin tapaamiskerran osalta.

1. tuntisuunnitelma:

- Kappaleeksi valitaan *Elefanttimarssi* (yksi pieni elefantti marssi näin...), jonka oletettiin olevan ennestään tuttu, tai jos ei, se olisi helppo omaksua tunnin aikana.
- Opettaja esittää laulun, lauletaan yhdessä, marssitaan laulun aikana paikallaan, kuljetaan marssien poimien yksi elefantti kerrallaan mukaan letkaan, marssitaan myös pianosäestyksen tahdissa. Tavoitteena on perussykkeen löytäminen.
- Oppilaat ja opettajat tutustuvat toisiinsa taputtaen toistensa nimet rytmeillä. Näin opitaan sanarytmien avulla erilaisia kestoja.
- Tutustutaan soittimiin: pianoon, viuluun ja jouseen. Etsitään viulun kielet pianosta, sekä piirretään viulun muotokuva.

Lisäksi tavoitteena on toisiimme tutustuminen, jännityksen laukaisu, positiivisen ilmapiirin luominen, sekä odottavan tunteen luominen seuraavasta yhteissoittotunnista.

2.tuntisuunnitelma:

- Kappaleeksi valitaan *Elefantit matkalla* (on elefanteja matkalla...), sävellajina D-duuri.
- Opettaja soittaa laulun pianolla. Samalla kysytään onko laulu tuttu, mistä eläimestä se kertoo, miten eläin liikkuu?
- Marssitaan musiikin tahdissa, jolloin hidas ja nopea säestys vuorottelevat. Lauletaan sanoilla, tutustutaan sanarytmiin ja taputetaan sanarytmi jalkojen marssiessa perussykettä.

- Tutustutaan pianoon ja otetaan omat soittimet sekä nuotti esiin.
- Kumpikin soitin soittaa melodian nuoteista: viulisti soittaa automaattisesti fis-sävelen, vaikkei sitä oltu nuottiin merkitty (viulistille korotus ennestään tuttu). Pianisti soittaa f-nuotin (fis-nuotti tuntematon). Miksi kappale kuulostaa erilaiselta?
- Harjoitellaan korotusmerkin piirtämistä viivastolle ja lisäämällä se soittokappaleeseen.
- Harjoitellaan säestys kappaleeseen (puolinuotein kulkevat sävelet d-d-a-d). Vuorotellaan säestäjän roolissa.

Tavoitteena tunnilla on perussykkeen vahvistaminen, fis-korotukseen tutustuminen (pianisti), F-avaimeen tutustuminen (viulisti), soittaminen yhdessä.

3.tuntisuunnitelma:

- Kappaleeksi valitaan *Syysmetsä* (kaksi stemmaa)
- Opettajat esittävät kappaleen yhdessä ja kysyvät : Millainen tunnelma kappaleessa on? Mikä vuodenaika ja millainen sää? Mistä kappale kertoo?
- Tutustutaan nuottikuvan rytmiiin, tititoidaan ja taputetaan kummatkin stemmat. Oppilaat taputtavat yhdessä toista stemmaa ja opettajat toista.
- Soitetaan kummallakin soittimella omat stemmat (piano soittaa melodiaa, viulu säestystä).
- Piirretään nuottiavaimet (G- ja F-avain) nuottiin.

Tavoitteena on molli- teema ja sen virittämään tunnelmaan tutustuminen. Kerrataan nuottiavaimien nimet. Hahmotetaan kokonaisrytmi ja soitetaan yhdessä.

4.tuntisuunnitelma:

- Kappaleeksi valitaan *Hans vili*, jonka sävellaji on D- duuri (fis ja cis- korotusmerkit). Lisäksi opittavana on kertausmerkki ja 3-jakoisuus.
- Opettaja soittaa kappaleen pianolla, jolloin marssitaan perussykkeen mukaan sekä lauletaan sanoilla.
- Tutustutaan nuottikuvaan, taputetaan ja tititoidaan rytmi
- Soitetaan nuotista vuorollaan kummankin stemmat ja lopulta soitetaan yhdessä.
- Jaetaan pianostemma oppilaan ja opettajan kesken: oppilas soittaa vasemman ja opettaja oikean käden osuuden, viulisti soittaa melodian ja viuluopettaja improvisoi. Tämä kokeilu pohjustaa oppilaat tutustumaan 4-ääniseen musiikkiin.
- Kokeillaan tempovaihteluita.

Tavoitteena on duuri-teema, korotusmerkit (fis ja cis), kertausmerkki ja 3-jakoisuus.

5.tuntisuunnitelma:

- Kerrataan fis ja cis- korotusmerkit, jotka esiintyvät *Kevätsää-* kappaleessa
- *Kevätsää-* kappaleeseen laadimme kaksi erilaista säestysstemmaa, joihin viulisti tutustuu. Pianistilla on varsinainen melodia ja pitkin nuottiarvoin etenevä vasemman käden säestys.
- Palataan edellisen tunnin 4-ääniseen kokeiluun, jossa pianostemma jaetaan oppilaan ja opettajan kesken. Viulistit mukaan lukien on mahdollista toteuttaa neljän soittajan musiikillinen kokonaisuus.

Tavoitteena on soittaa neljän stemman kokonaisuudesta muodostuva kappale yhdessä.

6. tuntisuunnitelma:

- Opettajat valitsevat ohjelmistosta kaksi musiikki-illassa esitettävää kappaletta. (*Hans vili* ja *Kevätsää*). Harjoitellaan kappaleita.

7. tuntisuunnitelma:

- Harjoitellaan esiintymiskappaleita, eritoten painottaen kappaleiden aloitusten ja lopetusten yhtäaikaaisuutta. Hiotaan osaamista ja täsmällisyyttä.

8. tuntisuunnitelma:

- Esiintymiskäyttäytymisen harjoittelu: kumarrukset ennen soittoa ja soiton jälkeen.
- Pidetään esiintymisharjoitus, jossa opettajat toimivat ”yleisönä”.

Viimeinen yhteinen tapaaminen on konserttiesiintyminen yleisölle oppilaiden musiikki-illassa.

5. YHTEISSOITTOKOKEILUN TOTEUTUMINEN: YHTEENVETO

Yhteissoittotuntien yhdistäminen yksityistuntien lomaan vuoroviikkoina yhden lukukauden ajan onnistui käytännön tasolla hyvin. Opettajien yhteiset soittoajat, opetustilojen läheisyys ja yhteiset soittoajat tekivät tämän mahdolliseksi. Yhteissoittokokeilumme kohdistui alkeistason soittajiin, sillä halusimme tarkastella heidän mahdollisuuksiaan soittaa yhdessä.

Tarkastelimme aloittelijoiden kykyä soveltaa alkeistason soittotaitoa ja heidän kykyään toimia ryhmässä. Vuorovaikutuksessa toisen soittajan kanssa myös ei-musiikilliset taidot saivat mahdollisuuden kehittyä. Yhteissoitto alkeistason soittajien kanssa onnistui mainiosti, sillä tuntisuunnitelmat oli laadittu tarkasti yhteistyössä. Kappaleiden vaikeustaso oli helppo ja tasapuolinen sekä viulistille että pianistille, jolloin melodia ja säestys oli mahdollista soittaa kummallakin soittimella. Viulistille säestäjän asemassa toimiminen oli uusi kokemus.

Päätimme toteuttaa yhteissoittotunnit, jotka kestäisivät kevätlukukauden ajan. Valitsimme kokeiluumme kaksi soittoparia, jotka olivat vasta-alkajia tai varhaisessa kehitysvaiheessa olevia soittajia. Oppilaat kävivät yhteissoittotunneilla vuoroviikkoina, toisin sanoen omasta yksityistunneista joka toinen kerta pidettiin yhteissoittotuntina.

Pohtiessamme yhteissoittotuntien tuntisuunnitelmia keskustelimme kummankin opettajan lähtökohdista, odotuksista ja tavoitteista. Alkeistasolla oppilaan soittimen hallinta ja alkeellisten tietojen ja taitojen sovittaminen mielekkäästi yhteen olisi opettajille haasteellinen tehtävä. Motivaatiota tulisi vaalia onnistumisen tunteilla ja vaikeustaso tulisi pitää alhaisena. Kummallakin opettajalla oli positiivinen ”kutina” yhteissoiton mielekkyydestä ja onnistumisesta. Yhteisinä tavoitteina pidettiin kuuntelun ja toisen soittajan kanssa yhteen ”virittäytymisen” merkitystä: soitetaan parin kanssa, soitetaan muille, luodaan vuoropuhelua eri soitinten välille. Soittimien keskinäinen keskustelu auttaisi ymmärtämään musiikkia yhtä luonnollisella tavalla kuin

puhetta tai laulua. Samalla toteutuisi musiikillinen dialogi. Tällöin jokainen tunti voisi olla elämys parhaimmillaan. Halusimme välittää oppilaillemme aavistuksen yhteissoiton positiivisesta ja musiikin eheyttävästä voimasta, jota olimme saaneet kokea vuosien varrella soittaessamme yhdessä. Viime kädessä kyse olisi vuorovaikutuksesta musiikin välityksellä.

Opettajien pitkäaikainen tuntemus henkilökohtaisella ja ammatillisella saralla innoitti yhteissoittokokeiluun sekä yleisemminkin opetuksen kehittämiseen myös jatkossa omien oppilaidemme kanssa. Alkeistason yhteissoittomateriaalin niukkuuden vuoksi oli opettajien sovittava kappaleet itse, jotta ne olisivat tarkoituksenmukaisia ja tasapuolisia kummallekin instrumentille. Opetuskokeilun sivutuotteena syntyi opettajien kesken spontaani soittotunnin vuorovaikutteinen ja tasapuolinen johtaminen, vaikkei sitä varsinaisesti ennalta suunniteltu. Opettajat kokivat tilanteen tasavertaisena, eikä tilanteessa ilmennyt valtataistelua tunnin johtamisen suhteen. Opettajien keskinäinen kunnioitus ja samankaltaiset arvot sekä asennoituminen edesauttoivat tunneilmapiirin positiivista vaikutusta opetustilanteessa. Oppilaat aistivat opettajien välisen rennon ilmapiirin, joten oppilaiden kesken heräsi välitön ryhmähenki, vaikkei aikaisempaa ystävyyssuhdetta ollut.

Yhteissoittokokeilu on innostanut opettajat etsimään ja toteuttamaan uusia lähestymistapoja kaikkeen soitonopetukseen. Soitinten luonteenomaiset eroavuudet äänen tuottamisessa – viulun legaton laulavuus suhteessa pianon vasaramaiseen naputtelevuuteen – johtavat synteisiin, jossa pyrkimys kohti soivaa musiikillista linjaa alkaa orastaa oppilaiden soitossa.

Yhteissoittotunneilla tutustuttiin käytännössä soitinten erilaisiin ominaisuuksiin. Pikku pianistille oli avartavaa huomata, että pyydetyn sävelen soittaminen viululla vaatii hieman enemmän aikaa ja valmistelua, kun taas pianosta äänen saa helpommin. Viulistille f-avaimeen tutustuminen oli uusi asia. Yhteisen musiikillisen hengityksen löytäminen soittaessa vaati paljon harjoittelua ja yhteisessä rytmissä soittaminen vaati keskittymistä. Melodian ja säestyksen vaihdellessa vuoroin kummassakin soittimessa herätti kuuntelemaan toista soittajaa ja mukautumaan melodian seuraamiseen.

Totutusta poiketen asetimme viulistin säestäjän rooliin ja pianistille annoimme soitettavaksi kappaleen melodian.

Tuntisuunnitelmissa otimme huomioon musiikin rytmisen elementin siten, että ensin tutustuimme kappaleen rytmiin marssien, taputtaen ja tititoiden. Rytmiharjoituksissa kehitettiin motorisia valmiuksia perussykkeen tuottamiseen jaloin ja sanarytmin käsin yhtäaikaaisesti. Rytmien kautta uuden kappaleen hahmottaminen helpottui. Kokeilimme myös erilaisia tempoja. Yhteissoittotuntien kappalevalinnoissa melodian kontuuriskeema laajeni terssistä oktaaviin. Siirtyminen kohti laajempia intervaleja melodian kulussa tapahtui luontevasti. Yhteissoittotunnille valitsemamme kolmijakoinen ja ennalta tuntematon kappale (*Syysmetsä*) koettiin oppilaiden taholta hankalaksi omaksua. Kappale sisälsi kaksi päällekkäistä sävelkulkua, joita ei hahmotettu varsinaisesti melodiaksi ja säestykseksi. Oppilaiden keskittyminen painottui oman stemman läpiviemiseen, eikä varsinaista yhteismusisoinnin iloa löytynyt. Kappale oli myös mollissa, mikä osaltaan vaikeutti melodian hahmottamista. Viulistille molli- sävellajit olivat ennalta tuntemattomia asioita. Mollin surumielisyys tunnistettiin ja rytmi hahmotettiin hyvin. Nuotinluvussa kyseisessä kappaleessa ilmeni hieman ongelmia, sillä melodiassa esiintyi viisi säveltä (d, e, f, g, a) harppauksellisesti. Pianistin keskittyminen omaan melodiaan, joka kulki pidemmin nuottiarvoin kuin viulistin säestys, häiriintyi hieman. Kappale tuntui hieman vaikeahkolta yhteissoiton kannalta. Yleisesti ottaen yhteissoitto sujui yli odotusten luontevassa ja innostavassa ilmapiirissä. Yhteissoittotunneilla oppilaiden tarkkaavaisuus tunnin kuluessa oli erittäin hyvä. Tavoitteet saavutettiin hyvin, ja omaksuttavaa oli sopiva määrä. Kummallekin soittajalle tuli uutta asiaa. Kappalevalinnat olivat onnistuneita ja innostavia. Oppilaat nauttivat yhteissoittohetkistä kannustavassa ilmapiirissä, eivätkä kokeneet soittotunteja liian pitkinä, vaikka tunnin pituus olikin 45 minuuttia.

Soittoläksyjä ei varsinaisesti annettu, vaan opettajat säilyttivät materiaalin itsellään. Harjoittelu tapahtui ainoastaan soittotunneilla. Tarkoituksemme oli harjoituttaa yhdessä soitettavaa kappaletta tuntitilanteessa, jolloin kotiharjoittelussa esiintyvät virheet ja puutteet eivät häirinneet oppimista.

Virheen huomaaminen ja sen välitön korjaaminen edesauttoi kappaleen nopeaa omaksumista. Yhteinen harjoittelu evästi oppilaita harjoittelun aakkosiin. Ryhmähenki muodostui lähes välittömästi ja virheiden pelko katosi huomaamatta oppilaiden kesken. Kaiken päätteeksi oppilaiden esiintyminen musiikki-illassa onnistui erinomaisesti.

Kokeilussa pyrittiin irtautumaan musiikinopetuksen suorituskeskeisyydestä kohti elämyksellistä, kokemusperäistä ja käytännön kautta tapahtuvaa oppimista. Vaikka musiikilliset taidot olivat vasta alkuvaiheessa, niiden soveltaminen käytäntöön yhteismusisointitilanteessa tapahtui huomaamatta ja luontevasti. Kokeilu osoitti, että yhdessä harjoittelu toi rentoutta ja toi yhteisen tekemisen meininkiä.

Yhteissoittokokeilumme tuntisuunnitelmat olivat räätälöidyt tietyille oppilaillemme, joten vasta useamman yhteissoittokokeilun pohjalta voimme arvioida syvällisemmin onnistumistamme ja hioa käytännössä yleispätevämmän tuntisuunnitelmarungon. Opettajaparityöskentely vaatii osaltaan myös harjaantumista, sillä tutustuminen toisen instrumentin alkeissoittomateriaaliin vie oman aikansa.

6. POHDINTA

6.1 Opettajien uudet taidot ja toimintatavat

Omassa opettajuudessamme meillä oli tarvetta kehittää omia opetusmenetelmiämme. Etsimme vastauksia, millä tavoin alkeistasolla yhteissoitto voisi yhdistää viulistin ja pianistin. Mitä haasteita nuoret soittajat asettaisivat eteemme yhteissoittokokeilun myötä? Jo vuosia opetustyön parissa olleina koimme laitosmaisessa musiikinopetuksessa epäkohtia, joita aloimme yhdessä pohdiskella ja etsiä mahdollisia ratkaisuja niiden selvittämiseksi. Urautuminen ja opetussuunnitelmien orjallinen noudattaminen ei antanut tilaa kokonaisvaltaiselle opettajuuden kehittymiselle ja luovien toimintatapojen toteuttamiselle. Tämä eräänlainen turhautuminen antoi sysäyksen yhteissoittokokeiluun ja sen myötä opettajaparityöskentelyyn.

Opettajaparina työskentely oli uusi kokemus, joka antoi uusia näkökulmia ja mahdollisuuden tutustua toisen opettajan opetustapaan. Tämä avarsi näkemyksiämme ymmärtää toisen instrumentin ominaisuuksia ja sen opettamiseen liittyviä alkeistason haasteita. Yhteinen musiikillinen kokeilumme rohkaisi meitä suunnittelemaan ja toteuttamaan vastaavanlaisia projekteja jatkossakin.

Tuovila (2003) tuo esille samansuuntaisia ajatuksia tutkimuksessaan. Hänen mukaansa lasten kanssa toimiminen edellyttää opettajilta monenlaisia uusia taitoja ja toimintatapoja. Opetus tulisi suunnitella lasten lähtökohtien pohjalta ja niveltää se lasten tapaan harjoittaa musiikkia. Teknisesti taitavakaan yhden soittimen opetus ei ole tarpeeksi monipuolista. Sen ohella opettajan olisi huomioitava oppilaan musiikillisia toiveita ja työstettävä niitä joko nuoteista tai kuulonvaraisesti. Oppilaan musiikillista kehitystä tukee mahdollisimman monipuolinen soitettava ohjelmisto. (Tuovila 2003, 249.)

Pohdimme yleisesti musiikkiopistoissa vallitsevaa tunneilmapiiriä. Suorituskeskeisyys, yksilökeskeisyys, tutkintopainotteisuus ja kilpailullisuus

vaikuttavat aina jossain määrin opettajan työskentelyyn ja oppitunnin tunneilmapiiriin. Kilpailullisuus sopivassa määrin edesauttaa oppilaan edistymistä ja motivaatiota, mutta kilpailullisuuden hallitessa oppimista sillä on negatiivisia vaikutuksia soittamiseen. Tänä päivänä yhteiskunnallisella tasolla vallitseva tehokkuus ja tuloksellisuus on havaittavissa myös harrastelijatason musiikinopetuksessa musiikkioppilaitoksissa. Missä ovat ne tahot, jotka mahdollistavat vapaan ja yksilöllisen musiikin- ja soitonharrastamisen ”omaksi ilokseen”?

Soitonopetus tapahtuu pääosin yksityisopetuksena, jonka kesto saattaa harrastelijatasolla olla yli kymmenen vuotta. Tässä ajassa yksipuolinen yksityisopetukseen painottuva opetus jättää suuren aukon sosiaalisten taitojen kehittäjänä, varsinkin kun kysymyksessä on lapsia ja nuoria.

Musiikinopetuksella olisi suuret mahdollisuudet vaikuttaa lapsen herkkään kehityskauteen rakentavasti ja tukien kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Pienimuotoisetkin yhteismusiikkiperiodit yksityistuntien lomaan antavat intoa oppilaalle jaksaa kehittää musiikillisia taitojaan.

Alkeistason yhteissoittokokeilun laajempaan aspektina voidaan pitää sitä, että me soittopariopettajina aloimme pohtia yhteissoiton tarkoitusta. Jouduimme miettimään mitä kaikkea tapahtuu oppilaiden kesken yhteissoittotilanteessa ja mitä taitoja opettajilta vaaditaan. Nämä seikat havahduttivat meidät laajemminkin tarkastelemaan soitonopetusta.

Yleisesti ottaen viulisteille tarjoutuu yhteissoittomahdollisuuksia harrastuksen parissa julkisissa oppilaitoksissa, mutta pianisteilla tilanne on hankalampi. Vaikkakin pianistien määrä oppilaitoksissa on suuri, silti he pysyvät hieman piilossa. Meitä opettajina oli jo pitkään vaivannut laitospäätöksien ja soitonopetuksen tuntikehykset, opetussuunnitelmat, aikataulut ja opettajuuden kokeminen yksipuolisena roolina. Nämä johtivat muutoksen etsimiseen opetusmenetelmissä. Tämä oli juuri se asia, mikä sai meidät tarttumaan erääseen opettajia vaivanneeseen epäkohtaan soitonopetuksessa, yhteissoiton niukkuuteen. Yhdistimme siis alkeistason viulistit ja pianistit soittopareiksi.

Projektin lähtökohtana oli opettajien valmius työskennellä yhdessä. Tämä perustui heidän pitkäaikaiseen opiskelu- sekä työsuhteeseensa. Rennon ilmapiirin saavuttaminen sulki pois turhan ja tarpeettoman valtataistelun. Opettajista ja oppilaista hitsautui nopeasti tiimi, joka ponnisteli yhdessä kappaleen oppimiseksi ja sen saattamiseksi esityskelpoiseksi. Yhteisinä pyrkimyksinä pidettiin sitä, että rohkaistaisiin oppilaita alusta alkaen soittamaan yhdessä muiden kanssa. Samalla syntyisi rohkeutta esiintyä muille, ilman suurempia jännitystiloja.

Nuoret soittajat kokivat yhteissoittotunnit mukavaksi vaihteluksi yksityistuntien lomassa. He olivat innostuneita ja vastaanottavaisia, vailla ennakko-odotuksia. Yhteissoittotilanteessa oppilaat sulautuivat helposti soittopariksi, vaikkei aiempaa ystävyyssuhdetta oppilaiden kesken ollut. Ryhmähenki ja luonteva yhdessäolo kehkeytyi jo alkuvaiheessa. Soittoparit kokivat soitettavat kappaleet mieluisiksi ja esityskappaleiden valmistaminen tapahtui luontevasti, eikä esiintyminenkään tuntunut pelottavalta. Soittoparit esiintyivät keskenään, ilman opettajia, joten esiintyminen ja sen myötä kannettava vastuu onnistumisesta vahvasti oppilaiden itsetuntoa positiivisella tavalla. Vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa opettajat saivat intoa kokeilla ja kehittää uusia pienimuotoisia musiikillisiä projekteja.

Pohtiessamme yhteissoiton merkityksellisyyttä oppilaille havaitsimme, että yhteissoitto koettiin mukavaksi ja motivoivaksi asiaksi. Kaverin kanssa soittaessa pyrittiin yhteiseen päämäärään, joka saavutettiin verraten nopeasti. Vuorovaikutuksessa soittokaverin kanssa toisen osaaminen nopeutti toisenkin oppimista. Toisaalta lapsen itsetunto vahvistuu ja voimistuu, kun hän huomaa muidenkin kamppailevan samanlaisten musiikillisten tai teknisten ongelmien kanssa. Samanhenkisten kanssa on helpompi jakaa tuntemuksiaan. Yhteissoitto laajentaa myös kappalevalikoimaa, minkä kautta yleinen musiikin ymmärtäminen vahvistuu.

Innostavan soittoparikokeilun jälkeen opettajille syntyi into ja halu tehdä muitakin vastaavanlaisia musiikillisia kokeiluja. Kuitenkaan laitospöuömaisessä musiikinopetuksessa vallitsevat yleiset säädökset eivät antaneet tarpeeksi tilaa uusille musiikillisille kokeiluille. Pidemmän aikaa pinnan alla kytevä ajatus yksityisyrittäjyydestä nousi nyt pintaan. Ajatus kiehtoi niin paljon, että avasimme yrittäjyyden ihmeellisen oven. Yrittäjyys on tuonut mukanaan uudenlaisen vapauden, mutta myös paljon vastuuta sellaisista asioista, joista ei aiemmin tarvinnut huolehtia. Koemme kasvaneemme niin opettajina kuin ihmisinä yrittäjyyden myötä, sillä nyt oppilaamme voivat olla minkä ikäisiä ja tasoisia tahansa. Eräänä mielenkiintoisena uutena asiana eteemme on tullut alkeistasolla olevien aikuisten opettaminen, ja heidän musiikillisiin tavoitteisiinsa vastaaminen.

Yhteistyö jatkuu edelleen tiiviinä ja opettajien välinen kemia tuottaa lisää uusia musiikillisia kokeiluja. Olemme kokeneet yhteismusiikin entistä eheyttävämpänä voimavarana niin oppilailla kuin opettajillakin. Meille on kiteytynyt ”musiikkia läpi elämän” -ajatus!

6.2 Suuntautuminen yrittäjyyteen

Uusien taitojen ja toimintatapojen tarve sekä niiden kehittäminen ja toteuttaminen käytännössä antoi sysäyksen suuntautua yrittäjyyteen. Tämä mahdollistaisi yksilöllisen ja henkilökohtaisen ohjauksen soitonopetuksessa sekä koko elämäntaaren kattavan musiikinopetuksen.

Kun toimitaan laitospöuömaisesta opetuksen ulkopuolella, on lasten ja nuorten opetuksessa mahdollista vastata kehitys- ja kypsyysvaiheiden tuomiin vaatimuksiin, ilman tiukkaa tasosuorituksista johtuvaa aikataulutusta. Oman ammatillisen kasvun ja työkokemuksen myötä rohkaistuimme sisäiselle, luovalle intuitiolle laajentaaksemme oppilaskuntamme ikähaarukkaa koskemaan koko ihmisen elinkaarta. Koulutuksemme tarjoama ammatillinen osaaminen tulisi mielestämme hyödyntää monipuolisesti harrastelijatasoisten musiikinopiskelijoiden kesken ikään ja taitoihin katsomatta. Aikuisten kannalta elämäntilanteen ja musiikinopetuksen ja oppimisen tavoitteet olisi

myös helpompi suunnitella ja toteuttaa. Aikuisethan jäävät taiteen perusopetuksen ja säänneltyjen instituutioiden ulkopuolelle ”liian vanhoina”.

Opettajan näkökulmasta yksilöllinen ohjelmistojen räätälöinti ja oppilaiden mieltymyksiä kuunteleva opetussuunnitelma ruokkii vastavuoroisuutta sekä motivaatiota soittamiseen. Oppilaan tuomat ideat antavat rikkautta soittotunteihin ja parhaimmillaan antavat aiheen suurempaan kokonaisuuteen, esim. musiikkileirien sisältöjä suunniteltaessa. Opettajan ammattitaito kuitenkin järkeistää haaveet ja ohjaa saavuttamaan realistiset tavoitteet.

Oman yrittäjyytemme lähtökohtana ovat omat toimitilat. Yrittäjyys omissa toimitiloissa antaa opettajalle mahdollisuuden suunnitella itse työaikataulunsa. Halutessaan hän voi jakaa opetuksen viikon jokaiselle päivälle. Oma kiinteistö tarjoaa monipuoliset puitteet musiikinopetuksen sekä oheistoiminnan järjestämiseen, kuten musiikkileirit ja erilaiset musiikkikerhot. Tila antaa puitteet niin pienimuotoisille kuin suurempienkin kokoonpanojen ohjaamiselle. Kiinteistön sijainti luonnonmukaisella ja rauhallisella paikalla edesauttaa lämminhenkisen ja kiireettömän ilmapiirin luomisessa opetustilanteessa, mikä vaikuttaa oppimiseen ja uuden omaksumiseen ratkaisevasti. Opettajan työvire pysyy korkeana rauhallisen työympäristön keskellä. Tällöin hänen voimavaransa eivät ehdy. Kiireettömässä ilmapiirissä on myös tilaa luovuudelle ja uusille ideoille.

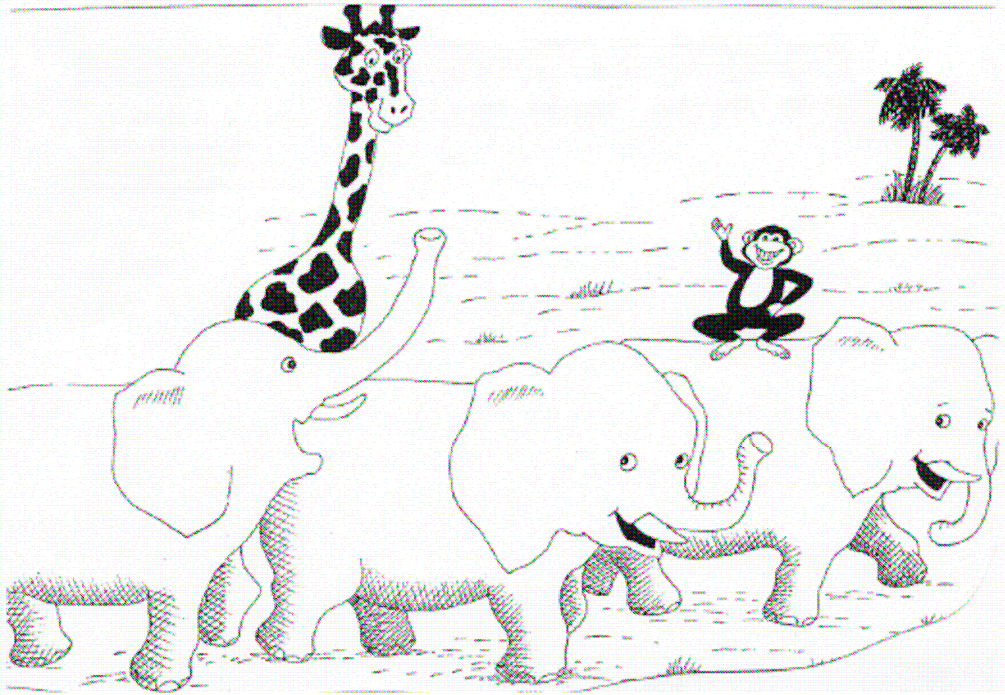
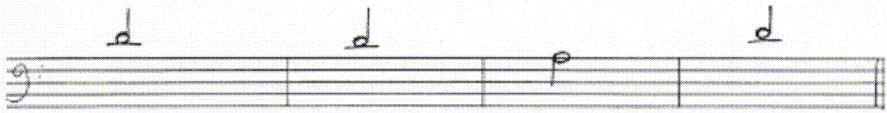
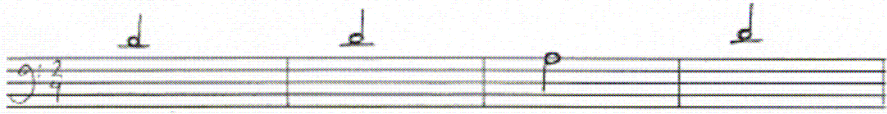
LÄHTEET

- Aho, S. 1996. Itsetunnon vahventaminen ohjaustilanteissa. Teoksessa R. Huhmar-niemi (toim.) Matkalla uuteen opettajuuteen: muutosta toteuttamassa, 65-89. Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston julkaisusarja B: 54.
- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikinoppimiseen. Tampere: Tammer – Paino Oy.
- Anttila, M., 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Bamberger, J. 1978. Intuitive and Formal Musical Knowing: Parables of Cognitive Dissonance. Teoksessa Madeja, S.S. (toim.) The Arts, Cognition, and Basic Skills, 173-209. Cemrel.
- Davidson, L. 1985a. Tonal Structures of Children's Early Songs. Music Perception 2, 3, 361-374.
- Dunderfelt, T. 1997. Elämänkaaripsykologia. 9. uudistettu painos. PORVOO: WSOY.
- Haertel, G., Walberg & Haertel, E. 1981. Socio-psychological environments and learning: A quantitative synthesis. British Educational Research Journal 7, 27-36.
- Imberty, M. 1981. Tonal Acculturation and Perceptual Structuring of Musical Time in Children. Teoksessa Basic Musical Functions and musical Ability. The Royal Swedish Academy of music, N:o 32, 107-130.
- Jones, R.L. 1976. The Development of the Child's Conception of Meter in Music. Journal of Research in Music Education, 24, 142-154.
- Jones, R.L., 1992. Effects of Verbal and Verbal-Motor Responses on Meter Conceptualization in Third-, Fourth-, and Fifth-Grade Children. Journal in Research in Music Education, 40, 3, 216-224.
- Kauppila, R., 2005. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Keuruu: Otava.
- Kurkela, K., 1997. Mielen maisemat ja musiikki. 3. painos. Helsinki: Hakapaino

- Sahlberg, P., Meisalo, V., Lavonen, J. & Kolari, M. (toim.) 1993. Luova ongelmanratkaisu koulussa. 2. painos. Opetushallitus ja FINISTE. Helsinki: Painatuskeskus.
- Sloboda, J.A. 1985. The Musical Mind. Clarendon Press.
- Tuovila, A., 2003. Mä soitan ihan omasta ilosta. Studia Musica 18, Sibelius-Akatemia. Helsinki: PB- Printing.
- Uusikylä, K. & Piirto, J. 1999. Luovuus: taito löytää, rohkeus toteuttaa. Jyväskylä: Atena.
- Zenatti, A., 1993. Children's Musical Cognition and Taste. Teoksessa Tighe, T.J.& Dowling, W.J. (toim.) Psychology and Music, 177-196. Lawrence Erlbaum.

ELEFANTIT MATKALLA

Ranskal. ks.



Syjesmeträ

L. J. Ståhlensson

The first system of music consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains four measures of music with quarter and eighth notes. The lower staff is in bass clef and contains four measures of music with eighth and sixteenth notes.

The second system of music consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains four measures of music with quarter and eighth notes. The lower staff is in bass clef and contains four measures of music with eighth and sixteenth notes.

A single empty musical staff consisting of five horizontal lines.

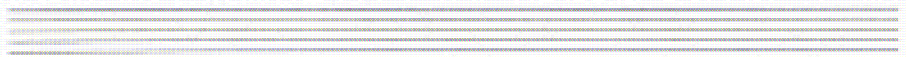
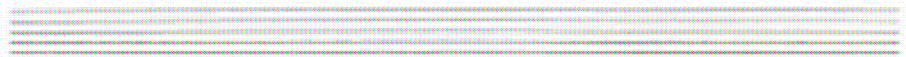
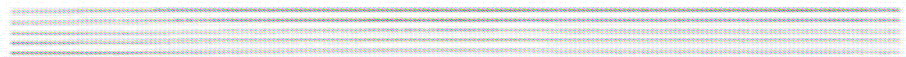
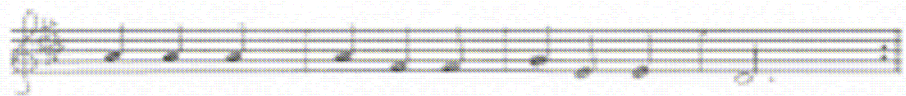
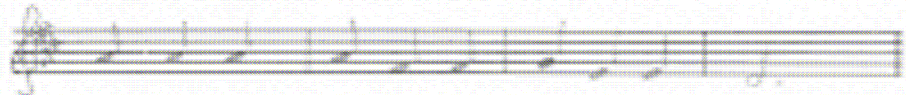
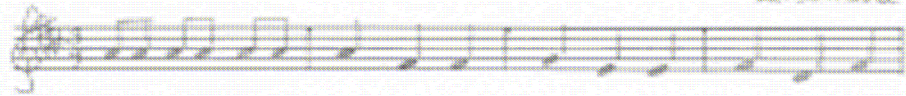
A single empty musical staff consisting of five horizontal lines.

A single empty musical staff consisting of five horizontal lines.

A single empty musical staff consisting of five horizontal lines.

HANS - VILI - VILI

Kanso n. 186.



Hans vili

Clavier.

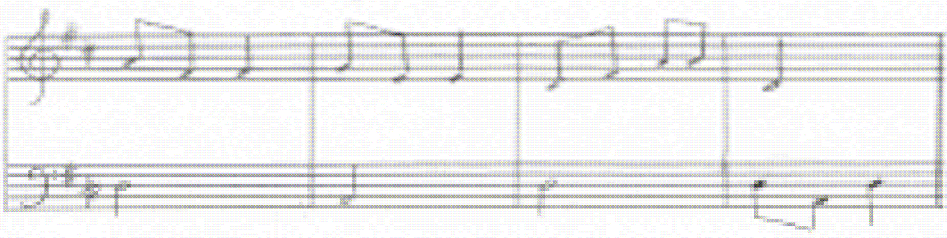
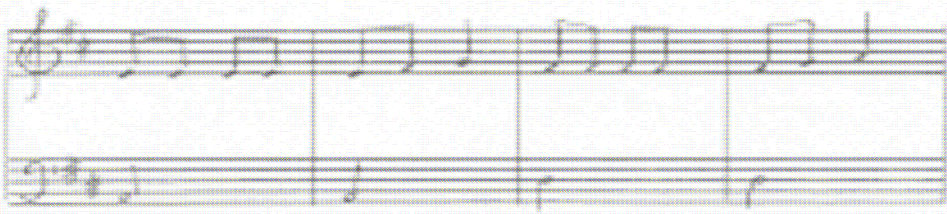
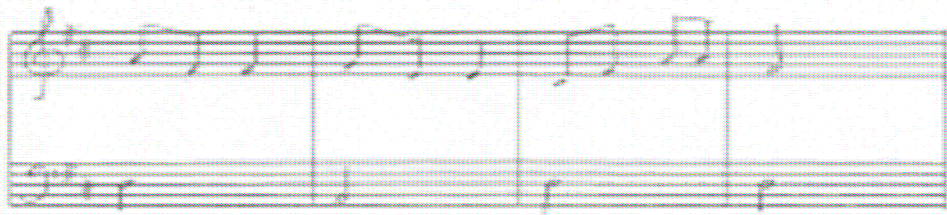
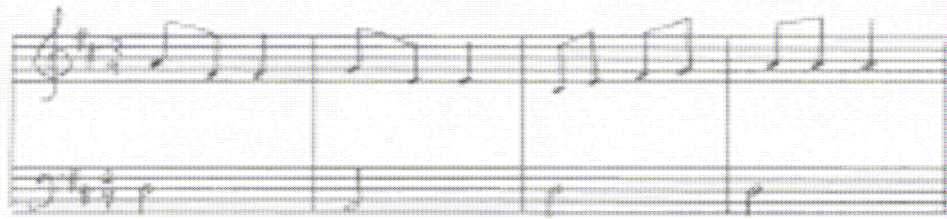
The first system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It contains four measures of music: the first measure has a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4; the second measure has a quarter note C5, a quarter note B4, and a quarter note A4; the third measure has a quarter note G4, a quarter note F#4, and a quarter note E4; the fourth measure has a quarter note D4, a quarter note C4, and a quarter note B3. The lower staff is in bass clef and contains four measures of music: the first measure has a half note G3; the second measure has a half note F#3; the third measure has a half note E3; and the fourth measure has a half note D3.

The second system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It contains four measures of music: the first measure has a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4; the second measure has a quarter note C5, a quarter note B4, and a quarter note A4; the third measure has a quarter note G4, a quarter note F#4, and a quarter note E4; the fourth measure has a quarter note D4, a quarter note C4, and a quarter note B3. The lower staff is in bass clef and contains four measures of music: the first measure has a half note G3; the second measure has a half note F#3; the third measure has a half note E3; and the fourth measure has a half note D3.

The third system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It contains four measures of music: the first measure has a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4; the second measure has a quarter note C5, a quarter note B4, and a quarter note A4; the third measure has a quarter note G4, a quarter note F#4, and a quarter note E4; the fourth measure has a quarter note D4, a quarter note C4, and a quarter note B3. The lower staff is in bass clef and contains four measures of music: the first measure has a half note G3; the second measure has a half note F#3; the third measure has a half note E3; and the fourth measure has a half note D3.

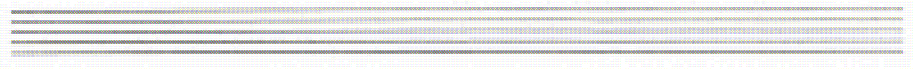
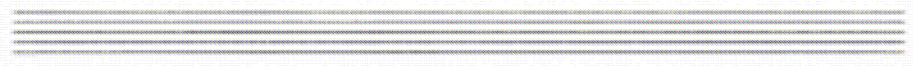
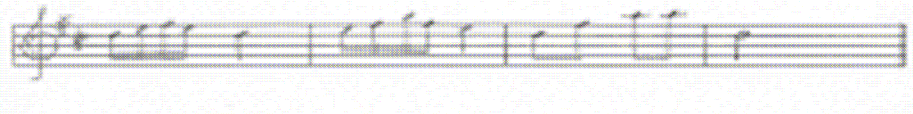
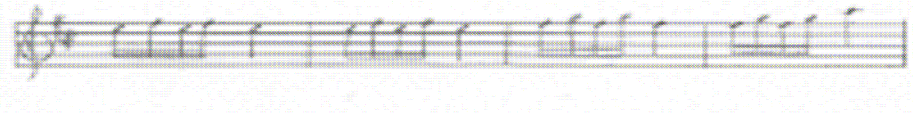
The fourth system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It contains four measures of music: the first measure has a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4; the second measure has a quarter note C5, a quarter note B4, and a quarter note A4; the third measure has a quarter note G4, a quarter note F#4, and a quarter note E4; the fourth measure has a quarter note D4, a quarter note C4, and a quarter note B3. The lower staff is in bass clef and contains four measures of music: the first measure has a half note G3; the second measure has a half note F#3; the third measure has a half note E3; and the fourth measure has a half note D3.

Kevätsää



Kevätsää

sisäsovr.



Kevät sää

Alku

The musical notation consists of four staves. Each staff begins with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature (C). The first staff contains a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The second staff contains: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The third staff contains: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The fourth staff contains: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4.

A single empty musical staff with five lines.

A single empty musical staff with five lines.

A single empty musical staff with five lines.

A single empty musical staff with five lines.

Asikkalan puiset rotkaat

Sarcast. 61.

The first system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a sequence of notes: a quarter note G4, an eighth note A4, an eighth note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, and a quarter note G4. The lower staff is in bass clef and contains a sequence of notes: a quarter note G3, a quarter note F3, a quarter note E3, and a quarter note D3.

The second system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a sequence of notes: a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, an eighth note B4, an eighth note A4, an eighth note G4, and a quarter note F4. The lower staff is in bass clef and contains a sequence of notes: a quarter note G3, a quarter note F3, a quarter note E3, and a quarter note D3.

The third system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a sequence of notes: a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, and a quarter note G4. The lower staff is in bass clef and contains a sequence of notes: a quarter note G3, a quarter note F3, a quarter note E3, and a quarter note D3.

The fourth system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a sequence of notes: a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, an eighth note B4, an eighth note A4, an eighth note G4, and a quarter note F4. The lower staff is in bass clef and contains a sequence of notes: a quarter note G3, a quarter note F3, a quarter note E3, and a quarter note D3. There are two fermatas above the final notes of the upper staff.

Asikkalan puiset ralloot

Svanokainen et.

The first system of musical notation consists of four staves. The first three staves are in treble clef with a key signature of one flat (B-flat) and a 2/4 time signature. The first staff contains a melody of eighth notes. The second staff contains a melody of eighth notes. The third staff contains a melody of eighth notes with a trill-like figure in the final measure. The fourth staff contains a few notes and rests, with a fermata over the final note.

An empty musical staff consisting of five horizontal lines.

An empty musical staff consisting of five horizontal lines.

An empty musical staff consisting of five horizontal lines.

An empty musical staff consisting of five horizontal lines.