

Anni Björk ja Anni Tolvanen

Hyvin yhdessä!

Työkaluja hyvään yhteisöön

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi YAMK

Musiikki

Opinnäytetyö

5.5.2017

Tekijät Otsikko	Anni Björk ja Anni Tolvanen Hyvin yhdessä!
Sivumäärä Aika	Työkaluja hyvään yhteissoittoon 63 sivua + 11 liitettä 5.5.2017
Tutkinto	Musiikkipedagogi YAMK
Koulutusohjelma	Musiikin tutkinto
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi
Ohjaaja(t)	FT Helena Tuomela MuM Okko Kivikataja
<p>Voiko yhteissoittoa harjoitella muutenkin kuin ns. jankkaamalla työn alla olevaa ohjelmistoa? Voisiko yhteissoitto olla yhdistävä tekijä instrumentti- ja musiikin perusteiden opintojen välillä? Saammeko tähän tarpeeksi koulutusta ammattiopinnoissamme?</p> <p>Hyvin yhdessä! -projektin tavoitteena oli tehdä harjoitusmateriaalia yhteissoiton harjoittamiseen. Projektissa toteutimme ennakoivaa opetustapaa esimerkiksi jakamalla yhteissoiton eri elementtejä harjoitteisiin. Mukana oli kaksi oppilaista koostuvaa klarinettikvartettia, joiden avulla saimme mahdollisuuden testata harjoitteiden toimivuutta. Harjoitteet jaoteltiin teemoittain (korvakuulolta soitto, sävellajitaju, harmoniataju, rytmi, improvisointi ja intonaatio) eri opetuskerroille. Projektimme sisältyi myös kvartetin yhteinen kenraaliharjoitus ja se huipentui ryhmien omiin konsertteihin, joissa mukana oli myös oma yhtyeemme Clarinet4. Oppilaiden kotiharjoittelun tueksi teimme play-a-long -äänitteitä. Kaikki opetuskerrat videoitiin ja analysoitiin, lisäksi oppilaille tehtiin itsearviointikyselyt ja palautehaastattelut.</p> <p>Projektissa toteutimme yhteisopettajuutta, jossa suunnittelimme, toteutimme ja arvioimme opetuksen yhdessä. Koimme, että tämä opetustapa rikastutti yhteissoiton ohjausta, edesauttoi oman opettajuuden reflektointia ja helpotti oppilaiden yksilöllistä huomioimista. Lisäksi yhteisopettajuus helpotti työtaakkaa vastuun jakautumisella sekä antoi mallin oppilaille yhdessä työskentelystä. Harjoitteiden pohjalta koostettiin oppilaiden valitsemista sovituksellisista elementeistä kappale, jonka oppilaat esittivät konsertissa ulkoa. Projektin aikana oppilaat pääsivät kokeilemaan erilaisia muusikon rooleja aina sovittajasta improvisoidun soolon esittäjään asti. Harjoitteissa oppilaat hyödynsivät mupe-osaamistaan yhteissoiton keinoin. Opetuskertojen pituuden (90 minuuttia), oppilaille uuden työskentelytavan ja ei pelkästään soittoon keskittyvien harjoitteiden avulla oppilaat tutustuivat paremmin toisiinsa. Oppilaiden kokemusten mukaan tämä edesauttoi myös musiikillista osaamista ja täten sitoutti oppilaita sekä harrastukseen että kvartetin toimimiseen.</p> <p>Projektista on tarkoitus työstää työpajaksi soveltuva kokonaisuus ja tarjota sitä eri musiikkioppilaitoksille. Vaikka harjoitteet suunniteltiin klarinettikvartetille, ovat ne sovellettavissa myös muille instrumenteille ja kokoonpanoille. Opettajana kehittymiselle projekti tarjosi useita kohteita: yhteisopettajuus, reflektointi videointien avulla, mupen ja yhteissoiton integrointi sekä ryhmän ohjaus.</p>	
Avainsanat	yhteissoiton ohjaus, yhteisopettajuus, ennakoiva opetustapa, oppiaineiden integrointi, klarinettikvartetti, ryhmän toiminta

Authors Title Number of Pages Date	Anni Björk and Anni Tolvanen Excellent Together! Tools for Good Ensemble Playing 63 pages + 11 appendices 5 May 2017
Degree	Master of Music
Degree Programme	Music
Specialisation Option	Music Pedagogy
Supervisors	Helena Tuomela, PhD Okko Kivikataja, MMus
<p>Could ensemble playing be practised without sheet music? Could ensemble playing bridge the gap between music theory and instrument studies? Are these approaches covered in instrumental teacher training?</p> <p>The main purpose of the Excellent Together! project was to enhance ensemble practice methods. We designed exercises which were later tested with two student clarinet quartets. There were six themes (playing by ear, key awareness, harmony awareness, rhythm, improvisation, and intonation) which were approached in every lesson. The quartets performed two pieces in their own concerts featuring our quartet, Clarinet4. Students were able to practise with play-along tracks which we especially made for this project. All lessons were video recorded and analyzed. All students filled in self-evaluation questionnaires and participated in feedback interviews.</p> <p>In this project we planned, implemented, and evaluated the teaching process together. We felt that co-teaching enriched ensemble instruction, helped us to reflect on our teaching practice, and to pay attention to students' individual needs. Co-teaching diminished the workload as we shared the responsibility and gave the students a model for collaboration. One of the concert pieces was devised by the teachers and the students on the basis of the exercises and was performed from memory. The exercises provided students with an opportunity to try out different aspects of musicianship from arranging to improvised solo performance. Compared to typical ensemble practise sessions, during this project students learned to know each other better thanks to longer lessons (90 minutes each), new approach to ensemble playing, and working on group dynamics. Students felt that this advanced also musical skills, and thus committed them to instrument studies and quartet playing.</p> <p>This project gave us an opportunity to improve our teaching through co-teaching, video aided reflection, integration of music theory and ensemble playing, and group tuition. Although exercises were designed for a clarinet quartet, they are suitable for other instruments and ensembles also. Our future aim is to organize wind ensemble workshops based on a selection of these exercises and offer our services to music institutes.</p>	
Keywords	Ensemble, group tuition, co-teaching, proactive teaching, clarinet quartet, group dynamics

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Opinnäytetyön esittely	3
2.1	Hyvin yhdessä! -projektin esittely	3
2.1.1	Projektin kuvaus	3
2.1.2	Oppilaskvartettien esittelyt	5
2.1.3	Opetuskertojen suunnittelu	6
2.1.4	Opettajana ja muusikkona oppiminen	7
2.2	Tutkimusmenetelmät	8
2.2.1	Kyselyt	8
2.2.2	Haastattelut	10
2.2.3	Videoinnit	11
2.3	Kirjallisen raportin sisältö	13
3	Yhteissoitto osana soittoharrastusta	14
3.1	Yhteissoitto osana opetussuunnitelmaa	14
3.2	Työelämän vaatimukset yhteissoiton ohjaukselle	17
3.3	Yhteissoiton merkitys soittoharrastuksessa	19
4	Hyvin yhdessä! -projektin periaatteet	21
4.1	Yhteisopettajuus	21
4.2	Ennakoiva opetustapa	22
4.3	Musiikin perusteiden integrointi	23
4.4	Sisäinen kuulo	26
4.5	Kuulonvarainen ja ulkomuistista soittaminen	27
4.6	Itseohjautuvuus	28
4.7	Ryhmän toiminta	29
4.7.1	Lasten ja nuorten kehitysvaiheita	29
4.7.2	Ryhmän kehitysvaiheet	30
4.7.3	Ryhmädynamiikka	32
4.7.4	Ryhmänohjaaja	33
5	Opetuskerrat	37
5.1	Ensimmäinen opetuskerta: ”Korvat auki”	38
5.2	Toinen opetuskerta: Sävellajit ja transponointi	40
5.3	Kolmas opetuskerta: Harmonia ja improvisaatio	42

5.4	Neljäs opetuskerta: Kertaus ja koonti	45
5.5	Viides opetuskerta: Rytm ja komppi	47
5.6	Kuudes opetuskerta: "Yhteinen vire, yhteinen biisi"	49
5.7	Seitsemäs opetuskerta: "Best of"	52
5.8	Kvartetit kohtaavat	54
5.9	Hyvin yhdessä!	55
6	Pohdinta	58
	Lähteet	61
	Liitteet	
	Liite 1. Tiedote oppilaille ja vanhemmille	
	Liite 2. Itsearviointi / syksy 2016	
	Liite 3. Itsearviointi / kevät 2017	
	Liite 4. Konsertin käsiohjelma	
	Salattu osio, ei julkaista tämän opinnäytetyön mukana:	
	Liite 5. Melodian vuorottelu	
	Liite 6. Konsonanssi ja dissonanssi	
	Liite 7. Sointukierto	
	Liite 8. Scarborough Fair -soinnut	
	Liite 9. Rytmipyramidi 1	
	Liite 10. Rytmipyramidi 2	
	Liite 11. Scarborough Fair -kompit	

1 Johdanto

Yhteissoitto on pelastanut tämän opinnäytetyön tekijät soittoharrastuksen lopettamiselta teini-iässä. Olemme onneksemme saaneet soittaa heti alusta asti sekä ohjatusti että omaehtoisesti erilaisissa kokoonpanoissa. Soittovuosiimme mahtuu lukemattomat määrät hyviä muistoja ja ne liittyvät poikkeuksetta yhdessä soittamiseen sekä kamarimusiikkiyhtyeissä että orkestereissa. Yhteissoiton tuoma yhteisöllisyys on kannatellut soittoharrastusta erityisesti niinä hetkinä, kun soittotunneilla käyminen on tuntunut epämotivoivalta. Näin jälkeempäin mietittynä voidaan todeta, että yhteissoitolla on ollut suuri merkitys siihen, että olemme lopulta päätyneet musiikin ammattilaisiksi.

Toimimme tällä hetkellä musiikin parissa hyvin erilaisilla kentillä. Anni Björk työskentelee klarinetinsoiton yhteispäätöimisena tuntiopettajana kahdessa Helsingin seudun musiikkiopistossa ja Anni Tolvanen toimii sotilassoittajana Kaartin soittokunnassa. Tutustuimme toisiimme vuonna 2002 Kuopiossa ammattiopintojen alkutaipaleella. Vuosien varrelle mahtuu hyvin monenlaisia yhteisiä projekteja aina monipuolisesta duokokoonpanona keikkailusta Pohjantien nuorisomusiikkijhdistyksen puolesta Kuopion musiikkikeskuksen narikkavuorojen organisoimiseen. Vuonna 2014 kokosimme oman Clarinet4-yhtyeen, joka on siitä lähtien konsertoinut hyvin aktiivisesti ympäri Suomea. Halusimmekin jälleen yhdistää kahden klarinetistin voimat ja vahvuudet yhteisen opinnäytetyön sekä uuden aluevaltauksen, yhteisopettajuuden, myötä.

Soitonopettajan työssä olemme kohdanneet kehittämistarpeita erityisesti yhteissoiton ohjauksessa ja oppilaiden sitouttamisessa. Olemme myös huomioineet, etteivät kaikki oppilaat osaa yhdistää musiikin perusteiden eli mupen elementtejä instrumenttiopintoihin. Omat ammattiopintomme eivät valmistaneet meitä näihin työelämän haasteisiin, mutta Metropolian YAMK-opinnot tarjosivat siihen loistavan mahdollisuuden. Uskomme, että oppilaiden sitouttamiseen ja mupen integrointiin on mahdollista vaikuttaa erilaisella lähestymistavalla ohjata ja toteuttaa yhteissoittoa. Eli kuten musiikin tekemisessä yleensäkin, yhdistämällä kaikki osa-alueet!

Opinnäytetyömme koostuu Hyvin yhdessä! -projektista sekä kirjallisesta raportista. Työssämme keskityimme lähes jokaiselta soitonopettajalta vaadittavaan osaamiseen, kamarimusiikkiyhtyeen ohjaamiseen. Projektimme avulla halusimme kokeilla olisiko yhteissoittoa mahdollista harjoitella muutenkin kuin ns. jankkaamalla työn alla olevaa

ohjelmistoa. Pääpaino oli yhteissoiton ja sen ohjauksen avuksi tehdyissä harjoitteissa, niiden pohjalta suunnitelluissa opetuskerroissa sekä loppukonserteissa. Opetuskerrat toteutimme teemoittain, jotka valitsimme puhallinsoittajan näkökulmasta sekä musiikin ja yhteissoiton tärkeimmät elementit huomioiden. Projektia varten kokosimme oppilaisista kaksi klarinettikvartettia, joiden avulla saimme loistavan mahdollisuuden testata harjoitteet ja erilaisen yhteissoiton harjoitusmuodon. Opinnäytetyömme sisälsi myös oppilaiden kotiharjoittelun tueksi tehtyjä play-a-long -äänitteitä. Tavoitteenamme oli kehittää omaa ammattitaitoa sekä soitonopettajan että muusikon työssä. Halusimme herätellä myös instrumentti- ja mupeopettajien välistä keskustelua ja näin edesauttaa yhteisen kielen löytymistä. Projektissamme käytettävän työskentelytavan tarkoituksena oli kehittää oppilaiden yhteissoittotaitoja ja antaa heille sen avulla työkaluja myös instrumenttiopintoihin ja omaehtoiseen musisointiin. Harjoitteiden tavoitteena oli antaa oppilaille valmiuksia löytää yhteyksiä instrumentti- ja mupeopintojen välille yhteissoiton avulla.

Videoimme kaikki opetuskerrat ja saimme niiden avulla kerättyä olennaisia havaintoja harjoitteiden toimivuudesta ja ryhmän toiminnasta. Lisäksi toteutimme oppilaille itsearviointikyselyt ja palautehaastattelut. Oppilaat saivat myös seurata erityisesti toisen harjoitellun kappaleen edistymistä videonäytteiden avulla. Refleктоimme sekä omaa että yhteisopettajuuttamme, joka osoittautui hyvin toimivaksi työskentelytavaksi. Projektin edetessä uskalsimme kyseenalaistaa omia toimintatapoja ja kokeilla uusia menetelmiä.

Kokemuksemme mukaan yhteisöllisyys on hyvin tärkeä osa motivoivaa ja sitoutunutta musiikin harrastamista. Havaintojemme mukaan yhteissoiton sosiaaliset hyödyt kuten esimerkiksi uudet kaverisuhteet eivät kuitenkaan aina toteudu itsestään, jolloin myös sitouttaminen voi jäädä puolitiehen. Projektissamme halusimme keskittyä myös ryhmän toimintaan vaikuttaviin seikkoihin ja antaa aikaa ryhmän jäsenten yhteiselle tekemiselle ja luovuudelle. Projektimme kohderyhmäksi valitsimme PT2-tason soittajia eli teini-ikäisen kynnyksellä olevia lapsia ja nuoria. Tämän tason soittajilta löytyy jo vahvaa osaamista sekä mupe- että instrumenttiopinnoissa ja halusimme nostaa esille näitä taitoja ja antaa heille mahdollisuuden käyttää luovasti osaamistaan. Mielestämme yksi tärkeimmistä soitonopettajan tehtävistä on lapsen tai nuoren opastaminen hyvään ja elämän mittaiseen musiikkisuhteeseen, riippumatta siitä toteutuuko se harrastajana vai musiikin ammattilaisena.

2 Opinnäytetyön esittely

Opinnäytetyöhöme sisältyy Hyvin yhdessä! -projekti ja kirjallinen raportti. Tässä luvussa esittelemme molemmat osiot sisältöineen, avaamme prosessia opetuskertojen suunnittelun takana sekä kerromme omista oppimisprosesseistamme ja kyselyiden havainnoista.

2.1 Hyvin yhdessä! -projektin esittely

Pääpaino työssämme oli yhteissoittoprojektissa kahden oppilaskvartetin kanssa. Tutkimme erilaisten harjoitteiden ja niistä koostettujen opetuskertojen avulla yhteissoiton elementtien oppimista harjoiteltavien kappaleiden ulkopuolella. Tässä luvussa esittelemme Hyvin yhdessä! -projektin sisällön.

2.1.1 Projektin kuvaus

Yhteissoiton ja sen ohjauksen avuksi tehtyjen **harjoitteiden** suunnittelu alkoi projektin ideoinnin varhaisessa vaiheessa. Mietimme tärkeimpiä elementtejä hyvään yhteissoittoon omien kokemustemme kautta ja päädyimme näin kuuteen teemaan: korvakuulolta soitto, sävellajitaju, harmoniataju, rytmi, improvisointi ja intonaatio. Teemat määrittivät suurimman osan opetuskertojen sisällöstä.

Opetuskerran pituus oli 90 minuuttia ja niitä sisältyi syksylle neljä ja keväälle kolme kappaletta. Opetuskertojen rakenne koostui neljästä osiosta: lämmittely, yhteissoittoharjoitteet, kappaleeseen liittyvät harjoitteet (englantilainen kansanlaulu Scarborough Fair) ja valmiin sävellyksen soitto (Paul Harris: Cornish Dance). Tämän lisäksi alussa ja lopussa keskusteltiin teemoista, aiemmista kokemuksista ja tunnilla heränneistä ajatuksista. Tunnin mittaan varmistettiin oppilaiden mukana pysyminen ja aiheen ymmärtäminen lisäkysymyksillä.

Opetuskertojen lisäksi projekti sisälsi yhteisen **kenraaliharjoituksen** ja molempien oppilaskvartetien oman **konsertin**, joissa mukana oli myös Clarinet4-yhtye. Konsertin alussa toteutimme pienen rytmiharjoituksen sekä esiintyjille että yleisölle tunnelman rentouttamiseksi. Konserteissa kuultiin neljä kappaletta, kaksi oppilaskvartetilta ja kaksi Clarinet4:lta.

Oppilaat saivat vastata kahteen **itsearviointiin** ennen ja jälkeen projektin. Tavoitteenamme oli saada oppilaat miettimään jäsentyneemmin osaamistaan ja suhdettaan musiikkiopistoissa tarjottavaan tietotaitoon. Lisäksi halusimme antaa heille mahdollisuuden oman kokemuksen julkituomiseen opetuksen sisällöistä. Syksyn ja kevään itsearviointeja (Liite 2 ja Liite 3) verrattiin sekä toisiinsa että opettajan näkemyksiin oppilaan taidoista ja osaamisesta. Syksyn itsearviointeja analysoidessa koimme, ettei kyselyn täyttäminen ollut välttämättä kaikille oppilaille helpoin itsearvioinnin muoto: oman osaamisen reflektiivinen arviointi ja kokemusten jäsentäminen yhdeksi kolmesta eri hyimiöstä oli haastavaa. Tästä johtuen oppilaita myös **haastateltiin** henkilökohtaisesti projektin jälkeen. Käsittelemme itsearviointeja tarkemmin luvussa 2.2.1 ja haastatteluja luvussa 2.2.2.

Kaikki opetuskerrat, kenraaliharjoitus ja konsertit **videoitiin** oppilaiden vanhempien suostumuksella. Lupaa kysyttiin kirjallisesti (Liite 1) elokuussa 2016. Videointien avulla pystyimme seuraamaan oppilaiden kehitystä sekä musiikillisissa että vuorovaikutteisissa taidoissa, toteamaan harjoitteiden ja koko tuntisuunnitelman toimivuuden sekä refleктоimaan omaa toimintaamme. Kaikkien opetuskertojen videointien lisäksi erikseen tehtiin videonäytteet kvartetin harjoittelemista kappaleista oppilaille oman edistymisen seuraamisen tueksi. Käsittelemme videointia tarkemmin luvussa 2.2.3.

Kotiharjoittelun tueksi teimme niin sanotut **play-a-long -äänitteet**. Näitä löytyy usein esimerkiksi populaarimusiikin kustannetuista elokuvasävelmien kokoelmavihoista. Projektin toteutetut äänitteet kertosivat opetuskertojen teemoja ja harjoitteita. Cornish Dance -kappaleesta teimme version, jossa kappaleesta puuttui aina yksi stemma. Oppilas pystyi siis harjoittelemaan omaa stemmaansa taustäänitteen kanssa. Pirkko Juntunen on väitöskirjassaan (2016) tutkinut taustanauhojen käyttöä soitonopetuksen tukena. Tutkimusryhmä kehittyi taustanauhaharjoittelun avulla kontrolliryhmää nopeammin kaikissa mitatuissa musiikillisissa osatekijöissä, joita olivat muun muassa esiintyminen, tempo, dynamiikka ja tunnelma. Juntusen mukaan taustanauhan kanssa harjoittelu saa oppilaan jatkamaan soittoa virheisiin pysähtymättä. (Juntunen 2016, 69.) Kokemuksemme mukaan tämä taito on edellytys yhteissoiton myös onnistumiselle.

Hyödynsimme Google Drive -pilvipalvelua play-a-long -äänitteiden ja kotitehtävien kanssa. Projektimme oli ajan hengessä kiinni Drive-kansioiden toimiessa oppilaille eräänlaisina projektiportfolioina. Tämänkaltaiset ePortfoliot eroavat aiemmista ”analogisista” esimerkiksi konserttiohjelmaa sisältävistä portfolioista siten, että ne ovat helposti muo-

kattavia, sisältävät erilaisia lähteitä (esimerkiksi linkkejä nettisivuille ja videoita) ja ovat saatavilla mobiilisti. Digiajan portfolioilla voidaan paitsi osoittaa tekijän projekteja ja niiden tuloksia, myös oppimisprosessia. (Roberts, Maor & Herrington 2016, 22). Drive-kansioihin tallentui oppilaiden omaa osaamista, jota he pystyivät myös mobiililaitteiden avulla seuraamaan ja palaamaan opetuskerroilla käsiteltyihin aiheisiin. Oppilaat pystyivät soittamaan äänitteiden kanssa älypuhelimien ja kuulokkeiden avulla. Tämän kaltaista verkko-opintojen integroitumista harrastuksiin ovat ennustaneet Hämeen ammatti- korkeakoulun tilaamassa tutkimus- ja kehityshankkeessa Tampereen yliopiston hypermedialaboratorio ja Mediamaisteri Group (Kujala, Huunonen, Saarinen, Vainio & Väliharju 2006, 30). Tämän hankkeen raportissa *Oppimisteknologian tulevaisuuden skenaariot* esitetään mobiililaitteiden hyödyntämisen oppimisessa mahdollistavan sekä portfolioyökalujen kehittymisen että portfolioiden julkisuuden lisääntymisen. Opiskelu integroituu lisäksi kaikkialle yhteiskuntaan. (Kujala ym. 2006, 47.) Nämä ennusteet ovat toteutuneet kattavasti 2010-luvulla.

2.1.2 Oppilaskvartettien esittelyt

Oppilaskvartetit koottiin kahdesta eri Helsingin seudun musiikkiopistosta. Kaikki oppilaat olivat ala-ikäisiä, joten kysimme huoltajilta kirjallisen luvan heidän osallistumiseensa (Liite 1). Kokoonpanoihin valitsimme soittotaidoiltaan perustaso 2 -osaamisen omaavia oppilaita. Kokemuksemme mukaan tällä tasolla olevien oppilaiden soittopintojen loppumisen riski on suurin, sillä he ovat usein yläkouluikäisiä ja vahvasti teini- iän myllerryksille alttiina. Mikäli soittoharrastus jatkuu yläkoulun ajan, seuraava koetinkivi koittaa toisen asteen jälkeiseen opiskeluelämään siirtyessä. Tahdoimme kannustaa myös tämän elämänmuutoksen kohta kokevia oppilaita soittoharrastuksen jatkamisessa antamalla heille työkaluja yhteissoiton omatoimiseen harjoitteluun. Käytimme työssä ryhmistä nimityksiä ryhmä A ja ryhmä B.

Ryhmä A koostui melko homogeenisestä soittajistosta: he olivat iältään 12–13-vuotiaita, kaikki olivat soittaneet 3-4 vuotta ja suorittaneet sekä instrumentissa että musiikin perusteissa ensimmäisen tasosuorituksen. Ryhmään A kuului kaksi poikaa ja kaksi tyttöä. Tämä klarinettikvartetti oli soittanut yhdessä jo keväästä 2015, ja esiintynytkin useaan otteeseen. Ryhmän A musiikkiopistossa kamarimusiikki oli useimmiten periodiluonteista, joskin oppilaat osallistuivat säännöllisesti musiikkiopiston puhallinyhtyeen harjoituksiin.

Ryhmän B ikäjakauma oli suuri, oppilaat olivat 12–17-vuotiaita tyttöjä. Instrumenttiosaamiseltaan he kuitenkin olivat suunnilleen samalla tasolla, kaikki olivat suorittaneet toisen perustason. Musiikin perusteissa he olivat eri tasoilla opinnoissaan, vaihdellen Mupe 2 -tasosta Mupe 4 -tasoon. Oppilaat eivät olleet aiemmin soittaneet tällä kokoonpanolla, mikä vaikutti erityisesti ryhmän dynamiikkaan. He eivät tunteneet aluksi toisiaan ja ikäero asetti haasteita tasavertaiseen vuorovaikutukseen. Ryhmän B musiikkiopistossa toimi säännöllisesti pienyhtyeitä, ja esimerkiksi trio-soitto oli kaikille oppilaille tuttua, mutta puhallinorkesterissa kukaan oppilaista ei enää käynyt.

2.1.3 Opetuskertojen suunnittelu

Projektin idean synnyttyä aloimme heti suunnitella sekä opetuskertoja että harjoitteita. Pohdimme, kuinka monta opetuskertaa olisi realistista toteuttaa yhden lukuvuoden aikana ja päädyimme seitsemään. Koska projektissamme oli mukana kaksi oppilaskvartettia, toteutimme lukuvuoden aikana yhteensä 14 opetuskertaa. Opetuskerrat eivät sisällyneet oppilaiden musiikkiopiston soittotuntikiintiöön. Emme halunneet opetuskertojen välille liian suuria taukoja, joten pyrimme pitämään niitä noin kahden viikon välein. Jaoimme opetuskerrat seitsemään teemaan: 1. ”Korvat auki”, 2. Sävellajit ja transpoinointi, 3. Harmonia ja improvisaatio, 4. Kertaus ja koonti, 5. Rytmi ja komppi, 6. ”Yhteinen vire, yhteinen biisi” ja 7. ”Best of”.

Yhden opetuskerran kesto oli 90 minuuttia ja se koostui neljästä osiosta:

1. Lämmittely
2. Yhteissoittoharjoitteiden testaus
3. Scarborough Fair -kappaleeseen liittyvät harjoitteet
4. Valmiin sävellyksen soitto

Suunnittelimme tarkkaan jokaisen opetuskerran kulun aina harjoitteiden järjestyksestä siihen kumpi harjoitteen ohjaa. Pyrimme jakamaan tehtävät ja vastuun tasapuolisesti. Meillä oli erinomainen mahdollisuus toistaa jokainen opetuskerta, koska projektissa mukana oli kaksi oppilaskvartettia. Näin ensimmäinen ryhmä toimi eräänlaisena testiryhmänä ja ennen toisen kvartetin opetuskertaa meillä oli mahdollista muokata opetuskerran rakennetta tai harjoitteita tarvittaessa.

Kahden oppilaskvartetin kanssa toimiessamme pääsimme myös huomioimaan ryhmien eroavaisuuksia. Ryhmän A soittajat olivat entuudestaan tuttuja toisilleen ja molemmille

opettajille, kun taas ryhmä B ei ollut soittanut yhdessä, koostui selkeämmin eri-ikäisistä oppilaista ja ei tuntenut entuudestaan toista opettajaa. Nämä seikat näkyivät erityisesti ryhmän vuorovaikutuksessa ja aktiivisuudessa. Käytännössä huomasimme usein tarvitsevamme ryhmän A kanssa rauhoittavia ja keskittymistä lisääviä harjoitteita ja ryhmän B kanssa aktivoivia ja ilmapiiriä rentouttavia harjoitteita.

2.1.4 Opettajana ja muusikkona oppiminen

Kehittämistarpeemme pohjautui vahvasti omiin kokemuksiimme sekä soitonopettajina että muusikkoina. Tahdoimme tuoda yhteissoiton parhaimpia puolia esille oppilaille ja edesauttaa heidän hallinnankokemuksiaan musiikin elementeistä. Toimimme elävinä esimerkkeinä nuorisopuhallinorkesterien yhteisöllisyyden vaikutuksista ja toisaalta myös omaehtoisen musisoinnin itsenäisyyden tuomasta ilosta oman Clarinet4-kvartettimme myötä.

Hyvin yhdessä! -projektissa yhdistimme voimamme yhteisopettajuuden avulla. Tällaista työskentelytapaa emme ole aiemmin kumpikaan kokeilleet, vaikka olemmekin työskennelleet muutoin paljon yhdessä. Yhteisopettajuudessa suunnittelu ja toteutus, samalla myös vastuu, jaetaan tasan vähintään kahden eri opettajan kesken (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5). Tämä opetustapa vaatii opettajilta joustamista ja kykyä kompromisseihin (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 13). Kokemuksemme mukaan myös toisen kuunteleminen ja kokoaikainen reflektio ovat tarvittavia taitoja. Yhteisopettajuutta käsittelemme tarkemmin luvussa 4.7. Projektin myötä opetustapamme hitsautuivat entistä paremmin yhteen ja havaitsimme harjoitteissamme yhtymäkohtia myös ammattimuusikkona toimimiseen. Samat yhteissoittoon vaikuttavat tekijät toistuvat myös ammattitasolla, joten olemme hyödyntäneet harjoitteita myös omissa pienkokoisissa.

Videoinnit olivat paljastavia mittareita paitsi harjoitteiden onnistumisen, myös oman vuorovaikutuksemme seuraamisessa. Aineistoa analysoimalla opimme paljon ryhmän vuorovaikutuksesta käytännössä ja siihen vaikuttavista pienistäkin tekijöistä. Kehityimme projektin aikana myös varsinaisessa analysoinnissa.

2.2 Tutkimusmenetelmät

Opinnäytteemme painopiste ei ollut tutkimuksessa, mutta keräsimme aineistoa kyselyiden (itsearviointit), opetuskertojen videointien ja haastattelujen avulla. Sovelsimme vaikuttavuuden selvittämisessä kvalitatiivista analysointimenetelmää. Jaana Vastamäen artikkelin *Kyselylomaketutkimus: tutkimusasetelman ja mittareiden valinta* (2010) mukaisesti kyseessä voidaan ajatella olleen pitkittäistutkimus kyselyiden sijoituessa syksylle ja keväälle (Aaltola & Valli 2010, 128). Käytimme kyselyssä sekä avoimia kysymyksiä että omaan kolmiportaiseen mittariin pohjautuvia suljettuja kysymyksiä. Emme testanneet mittaria esitutkimuksessa. (Aaltola & Valli 2010, 138.) Kyselyiden lisäksi projektin jälkeen oppilaita haastateltiin teemahaastattelun tyyliin soittotuntitilanteessa. Jari Eskolan ja Jaana Vastamäen artikkelin *Teemahaastattelu: opit ja oivallukset* (2010) esittelemistä haastattelutyypeistä edellä mainittu oli lähimpänä käyttämäämme. Opettajalla oli haastattelun aiheet ennakkoon listattuna, mutta haastattelut noudattivat enemmän avoimen kuin strukturoidun tai puolistrukturoidun haastattelun linjaa. Näin ollen kysymysten sanavalinnat saattoivat eri haastatteluissa olla erilaiset, mutta kaikki käsiteltävät aiheet tulivat haastattelussa ilmi. (Eskola & Suoranta 1998, Aaltola & Valli 2010, 28 mukaan.) Kuten sanottua, emme keskittyneet tutkimukseen vaan projektiin ja sen havainnoimiseen. Keskustelimme lisäksi sekä opetuskertojen jälkeen että videointeja analysoidessamme yhteisesti havainnoistamme ja tuntemuksistamme. Näiden keskustelujen pohjalta myös tarkastelimme harjoitteiden toimivuutta ja suunnittelimme niitä tarvittaessa uudelleen. Opetuskertojen videoinnit analysoitiin, erityisesti harjoitteisiin keskittyen, ja havainnot kirjattiin Google Docs -tiedostoon. Pilvipalvelun käyttö mahdollisti aineiston purkamisen joustavasti.

2.2.1 Kyselyt

Suoritimme itsearviointikyselyt sekä projektin alussa että lopussa. Pyrimme kyselyillä (Liite 2) selvittämään klarinettikvartetteihin osallistuvien oppilaiden **taustatiedot**. Taustatietojen lisäksi syksyn itsearviointilomake sisälsi viisi aihepiiriä: mupe-aidot, motivaatio, esiintyminen, sitoutuminen ja käytännön taidot. Tiivistimme kevään itsearviointikyselyä opetuskertojen painotusten mukaan (Liite 3).

Sekä syksyn että kevään kyselyistä ilmeni, että oppilaat kokivat mupe-tunnit neutraaleina tai negatiivisina. Oppilaiden mielestä tunneilla haastavinta olivat soinnut sekä rytmi- ja melodiakuuntelut. Tahdoimme kyselyn avulla saada selville millaiseksi oppilaat

arvioivat **mupe-osaamisensa** ja yhdistivät he mupe-tunneilla opittuja asioita soittamiseen. Palautehaastatteluista ilmeni, ettei mupe-tunneilla ole muodostettu sointujen yhteyttä soittamiseen. Havaitimme opetuskerroilla, että usealla oppilaalla oli valmiuksia esimerkiksi soinnuttamiseen ja sointukäännösten tunnistamiseen.

Vaikka opetuskerroilla ei suoranaisesti keskitytty esiintymisvalmennukseen, paranivat kevään itsearviointikyselyssä kaikki **esiintymiseen** liittyvät itsearvioinnit. Yhdessä ja yksin esiintymistä kukaan ei kokenut enää negatiiviseksi. Arvioinnin parantumiseen saattoi vaikuttaa ryhmätilanteessa toimiminen, jonka myötä oppilaat saivat ”solistihetkiä” vertaistensa edessä joka opetuskerralla. Harjoitteissamme rikoimme pysyviä stemmajakoja ja jaoimme vastuuta enemmän soittajille musiikillisista kommunikaatioista sekä sovituksellisista ratkaisuista. Lisäksi kierrätimme säestäjän ja solistin rooleja tasapuolisesti. Lähes kaikki arvioivat keskittymisensä esiintyessä paremmaksi kuin syksyllä. Ilman nuotteja esiintyminen ryhmänä oli kaikille uusi kokemus, mikä varmasti toi varmuutta myös tuleville esiintymisille. Palautehaastattelun mukaan ulkoa soittaminen koettiin kuuntelua kehittävänä, ulkoa soittamisen ”pelon” lieventäjänä ja yhteisenä näytön paikkana.

Kevään kyselyyn muutimme kysymyksen ”Uskallan tuoda tunneilla esiin omia ajatuksiani ja ideoitani musiikista” muotoon ”Uskallan sanoa mielipiteeni yhteissoittoryhmässä”. Jälkimmäinen kysymys vastasi paremmin opetuskertojen tavoitteita. Seitsemän kahdeksasta oppilaasta koki uskaltavansa sanoa mielipiteensä. Kommunikoinnin kehittyminen tulivat ilmi erityisesti ryhmässä B.

Käytännön taidot -osiossa sekä syksyllä että keväällä kysyimme perussykkeen ylläpitämisen taidoista. Syksyn vastauksissa oppilaat arvioivat osaamisensa paremmaksi verrattuna opettajan näkemyksiin. Tasaista perussykkeen ylläpitoa lisättiin harjoitteisiin ja lisäksi siitä tuli ryhmän A yksi yhteinen tavoite. Keväällä itsearvioinnit olivat tulleet lähemmäksi todellista osaamista. Kevään kyselyssä otimme esille myös yhteissoittoon liittyvät elementit: kontaktin ottaminen sekä liikkeelle lähdön ja lopetuksen näyttämiset. Vertailukohtaa aiempaan ei siis syntynyt, mutta oppilaiden arviot olivat vahvasti positiivisia. Korvakuulolta soiton arviointeihin saattoi vaikuttaa aiheen konkretisoituminen harjoitteiden avulla; pääosin oppilaille tuli varmuutta korvakuulolta soittoon, mutta yksi oppilaista saattoi havaita haasteet käytännön toteutuksen ja idean välillä.

Kevään kyselyn avoimissa kysymyksissä klarinetin soitossa koettiin mukavimmaksi yhteissoitto, joka nousi esille viiden oppilaan vastauksissa (aiemmin kolmella). Myös konsertointi tuli ilmi uutena, mukavana asiana soitossa. Totesimme, että tällä osallistavalla yhteissoittoprojektilla ja siihen liittyneellä esiintymiskokemuksella oli vaikutusta vastausten positiivisuuteen.

2.2.2 Haastattelut

Käytimme haastattelua aineistonkeruutapana sekä asiantuntijahaastattelussa että palautehaastattelussa. Haastattelimme vapaamuotoisesti musiikin perusteiden opettajaa Kalle Katajaa syksyllä 2016. Hän kommentoi ensimmäistä itsearviointikyselyämme mupe-oppiaineen näkökulmasta. Lisäksi keskustelimme yleisesti mupen ja instrumenttiopintojen yhteydestä. Haastattelu tallennettiin digitaaliselle nauhurille, sen pohjalta tehtiin muistiinpanot ja hiottiin myös itsearviointikyselyn sanamuotoja.

Projektin päätyttyä halusimme saada oppilailta itsearvioinnin lisäksi myös suullista palautetta. Joseph D. Novak esittelee kirjassaan *Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö* (2002) henkilökohtaisen haastattelun tunnuspiirteitä. Hänen mukaansa henkilökohtainen haastattelu tarkoittaa keskustelua haastattelijan ja haastateltavan välillä. Sitä pidetään myös voimakkaimpana välineenä tiedon hankkimiseen yksilöiltä tai ryhmiltä. (Novak 2002, 127, 130.) Projektimme palautehaastattelut toteutettiin tutussa ympäristössä oppilaan soittotunnin yhteydessä, kahden kesken toisen opettajan kanssa. Novakin mukaan haastattelu ei saisi vaikuttaa kuulustelulta ja se tulisi toteuttaa ystävällisesti. Haastattelijan tulisi pitää sekä kysymysten määrä että nopeus maltillisena, jotta haastateltaville saa riittävästi aikaa ajatella ja muotoilla vastauksiaan. (Novak 2002, 127, 130.) Haastattelujen pituus vaihteli 9-18 minuutin välillä riippuen oppilaasta. Haastattelut tallioitiin puhelimen sanelimelle ja kirjattiin ylös myöhemmin. Erityisesti lukio-ikäisten oppilaiden kanssa käydyt keskustelut sisälsivät projektimme suhteen erinomaisia havaintoja ja oivalluksia.

Palautehaastatteluista kävi ilmi, että muiden kuuntelu sekä musiikillisesti että mielipiteiden puolesta yhdistivät oppilaita ryhmänä. Oppilaat kokivat, että yhdessä vietetty aika sekä toisiin tutustuminen veivät yhteissoittoa eteenpäin. Toisiin tutustuminen saattaa olla harvinaista perustason vaihtuvissa kamarimusiikkikokoonpanoissa. Oppilaille eikä opettajalla ole välttämättä aikaa tutustua toisiinsa. Yksi projektimme pitkäaikaisemmista tavoitteista oli omaehtoiseen musisointiin innostaminen, joka on yksi **sitouttamisen**

muoto. Soittotuntikeskusteluissa ilmeni, että kaikilla oppilailla olisi halukkuutta sekä jatkaa klarinettikvartetissa soittoa että olla mukana uusissa kokoonpanoissa.

2.2.3 Videoinnit

Kuvasimme jokaisen opetuskerran, kenraaliharjoituksen ja konsertit. Opetuskertojen videoinnit palvelivat viittä tarkoitusta:

1. Harjoitteiden toimivuuden havainnointi
2. Oppilaiden kehityksen seuraaminen
3. Oman toiminnan havainnointi
4. Videointien analysoinnin kehittyminen
5. Oppilaiden oman kehittymisen seuraaminen videonäytteiden avulla

Videoinnit tuottivat yhteensä yli 25 tuntia analysoitavaa aineistoa. Opinnäytteen painoituksen ollessa projektissa ja toiminnallisuudessa, emme analysoineet aineistoa erityisesti tutkimuskysymys edellä, vaan harjoitteiden toimivuutta, oppilaiden reagointia ja omaa toimintaamme havainnoiden. Hyötyä projektin alkuvaiheessa olisi saattanut olla tutkijoiden kehittämistä malleista ja ehdotuksista videoanalyysien tekoon (Derry, Pea, Barron, Engle, Erickon, Goldman, Hall, Koschmann, Lemke, Gamoran Sherin & Sherin 2010, 15). Opimme kuitenkin projektin edetessä, kuinka tarkasti videointeja kannatti havainnoida ja kirjata ylös. Videoinnit paljastivat tilanteesta enemmän kuin muistikuva ja ne myös täsmensivät tai jopa kyseenalaistivat subjektiivisen kokemuksen. Tilannetta pystyi tarkkailemaan kaikkien osallistujien osalta yhtä aikaa, mikä oli reaaliajassa mahdotonta. Tällaisen tietolähteen käyttäminen aineistona on paitsi paljastavaa, myös aikaa vievää. (Derry ym. 2010, 16.) Emme kokeneet, että oppilaita olisi häirinnyt opetuskertojen videokuvaaminen. Päinvastoin, esimerkiksi ryhmässä A videokamera herätti positiivista mielenkiintoa ja osa oppilaista teki eleitä suoraan kameralle. Myös me unohdimme helposti kameran läsnäolon, mikä paljastui esimerkiksi kameran edessä seisomisella.

Oppilailla oli mahdollisuus myös itse seurata omaa kehitystään lyhyiden videonäytteiden avulla. Päivi Hakkarainen ja Kari Kumpulainen esittelevät toimittamassaan kirjassa *Liikkuva kuva – Muuttuva opetus ja oppiminen* (2011) videoiden tekemisellä saavutettavia etuja. Poimimme niistä mahdollisia soitonopiskeluun ja yhteisöön liittyviä hyötyjä:

- lisääntynyt motivaatio
- opiskelusta nauttiminen ja sitoutuminen oppiaineeseen
- itsereflektion ja oman käyttäytymisen arvioinnin mahdollisuuksien lisääntyminen
- oppilaiden itsearvostuksen kasvaminen
- esiintymistaitojen kehittyminen
- oppiainekohtaisten tietojen ja taitojen kehittyminen
- itseohjautuvan opiskelun määrän lisääntyminen ja korkeampi ajattelutaito (esim. ongelmanratkaisu, päättelykyky, suunnittelu, analysointi, luominen ja kyseenalaistaminen)
- ryhmätöytäitojen kehittyminen

(Hakkarainen & Kumpulainen 2011, 16.)

Päivi Hannele Lehtonen huomioi *Voimauttava video ohjaustyössä* –artikkelissaan (2011) videoavusteisessa ohjauksessa muistettavia seikkoja. Hänen mukaansa videonäytteistä välittyvä informaatio on yleensä hyvin runsasta, joten kuvasimme oppilaita varten vain muutaman minuutin pätkiä. Pidempien videoiden analysointiin olisi kulu- nut heiltä myös turhan paljon aikaa, joten halusimme niiden katsomisen olevan oppilaille mahdollisimman vaivatonta ja helppoa. (Hakkarainen & Kumpulainen 2011, 158.) Tiedustelimme oppilailta säännöllisesti, kuinka moni oli edellisen tunnin videon katso- nut ja mitä ajatuksia siitä oli herännyt.

Täyttä varmuutta videointien katsomisesta oppilaiden osalta emme saaneet, eivätkä videoinnit olleet projektissamme pääosassa vaan yksi aineistolähde. On haastavaa sanoa näin lyhyen seurantajakson ja vähäisten tallenteiden pohjalta, kuinka paljon op- pilaat hyötyivät videoinneista. Joka tapauksessa tieto videoinnista ja sen Drive- kansioon saamisesta toimi eräänlaisena kokoavana tekijänä. Oppilaat pyrkivät aina soittamaan kappaleen keskeytyksettä läpi, vaikka tunnilla aiemmin olisi ollut havaitta- vissa keskittymisen puutetta. Kannattavaa olisi ollut viimeisellä opetuskerralla katsoa kaikki videot kootusti ja sanallistaa yhdessä kappaleissa tapahtunut kehitys. Myös yh-

teinen konserttitaltointien katsominen olisi ollut mielenkiintoista, mutta vähäisten aika-resurssien takia nämä molemmat asiat jäivät toteuttamatta.

2.3 Kirjallisen raportin sisältö

Opinnäytteen raporttiosiossa käsittelemme projektin sisällön ja paneudumme tarkemmin projektiin johtaneisiin tekijöihin: yhtäältä opetussuunnitelman ja työelämän asettamiin vaatimuksiin ja toisaalta omiin kokemuksiimme yhteisötoimivuutta lisäävistä tekijöistä. Esittelemme kirjallisessa raportissa myös jokaisen opetuskerran sisällöt ja keskeisimmät havainnot.

Aiemmin mainitun yhteisopettajuuden lisäksi pääsimme opinnäytetyön myötä perehtymään myös yhdessä kirjoittamiseen. Microsoftin OneDrive -pilvipalvelu mahdollisti saman tekstiedoston muokkauksen yhtä aikaa eri koneilla. Ilman tätä ominaisuutta kirjallisen raportin yhdessä kirjoittaminen olisi ollut haastavaa, vaikkei OneDrive-palvelun käyttö aivan ongelmattomana ollutkaan. Jaoimme kirjoitusosiot aiheittain, mutta kirjoitimme myös toisiamme täydentävästi koko ajan. Kirjoitusosien selventämiseksi kirjoitimme osuutemme eri väreillä. Kokemuksemme mukaan, yhdessä kirjoittaminen vaatii kirjoitustyylien kompromissia ja ”puolitiehen vastaan tulemistä”. Tekstiä luki koko ajan myös toinen silmäpari, joten epä johdonmukaisuudet ja muut tekstin kompastuskivet tulivat ainakin teoriassa helpommin havaituiksi. Käytimme kirjoittamisessa apuna Esa Laihasen koostamaa nettiartikkelia *Yhdessä kirjoittaminen ja yhteiskirjoittaminen* (2006). Kirjoittamistyyliämme voi kuvata tekstit yhteen sulauttavaksi, mikä onkin kahden opiskelijan yhteisessä opinnäytteessä ainoa mahdollinen. Tässä tyylissä nettiartikkelin mukaisesti ideoimme sekä itsenäisesti että yhdessä kirjoitettavat aiheet. Päätökset esimerkiksi luvuista ja niiden järjestyksestä tehtiin aina yhteisesti. Molemmat lukivat koko ajan toistensa tekstejä kommentoiden, mutta muokausvastuu jäi pääasiassa tekstin kirjoittajalle. (Laihanen 2006.)

3 Yhteissoitto osana soittoharrastusta

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien uudistetut versiot tulevat käyttöön syksyllä 2017. Tässä luvussa vertailemme aiempaa opetussuunnitelmaa ja uuden opetussuunnitelman luonnosta yhteissoiton ja oppiaineiden integroinnin näkökulmasta. Lisäksi pohdimme yhteissoiton vaikuttavuutta soittoharrastuksessa sekä opettajan moninaista roolia ja työn vaatimuksia.

3.1 Yhteissoitto osana opetussuunnitelmaa

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden 2002 mukaan yhteismusisointi sisältyy vahvasti sekä musiikin perustason että musiikkiopistotason opintoihin instrumenttitaitojen rinnalla. Opintojen tavoitteena on, että oppilas oppii musiikin esittämiseen ja yhteismusisointiin tarvittavia instrumenttitaitoja. Perustason ja musiikkiopistotason päättötodistuksen saamiseen vaaditaan osallistumista yhteismusisointiin. (OPH 2002, 9-10, 13-14.)

Instrumenttiopetus ja yhteismusisointi muodostavat toisiaan täydentävän kokonaisuuden. Mahdollisuus soveltaa instrumenttitaitoja yhteismusisointiin opintojen alusta lähtien on tärkeä musiikin iloa luova ja opiskelumotivaatiota vahvistava tekijä. Yhteismusisoinnin opetuksen toteuttamistavat ovat suhteessa oppilaan ikään ja instrumenttitaitojen tasoon. Opintojen eri vaiheissa työskentely voi tapahtua esimerkiksi työpajoissa, periodeina tai projekteina. Yhteismusisoinnin integroiminen musiikin perusteiden opetukseen soveltuu erityisesti opiskelun alkuvaiheeseen. Kuuluminen erilaisiin kokoonpanoihin ja tyylillisesti vaihteleva, vaikeusasteeltaan sopiva ohjelmisto tukee parhaiten oppilaan musiikillista kehitystä. Yhteismusisoinnin opetuksessa painottuu myös ryhmän jäsenten sosiaalisten taitojen ja keskinäisen vuorovaikutuksen kehittäminen. (OPH 2002, 16.)

Yhteismusisointi itsessään ja sen integrointi musiikin perusteisiin on ollut jo pitkään keskeisessä roolissa opetussuunnitelmassa. Kuinka tämä toteutuu musiikkioppilaitoksissamme? Voisiko mupen ja yhteissoiton integroinnilla tuoda uuden vaihtoehdon yhteissoittoon, jopa esiintymisiin tähdäten? Yhteismusisointia musiikkioppilaitoksissa voi toteuttaa joko soittamalla tai laulamalla orkesterissa, bändissä tai kamarimusiikkikokoonpanoissa. Kaikissa musiikkiopistoissa orkesterisoitto ei välttämättä sisälly luku-kausimaksuun. Tämä lisää entisestään soitonopettajan vastuuta yhteissoiton järjestämisestä. Kokemuksemme mukaan kamarimusiikillinen yhteismusisointi sisällytetään pääosin oppilaiden soittotuntiin ja sen toteutuminen on riippuvainen soitonopet-

tajan aktiivisuudesta. Opetussuunnitelman yhteissoiton painotuksesta huolimatta on edelleen olemassa vaihtelevaa asennoitumista esimerkiksi tasosuorituksien yhteissoit-to-osioihin.

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden luonnok-sessa (OPH 2017) opetuksen painopistettä ollaan siirtämässä ammattiopintoihin val-mistavasta itsenäiseen harrastamiseen. Luonnoksessa lähtökohta on oppilaslähti-sempi kuin aiemmassa opetussuunnitelmassa, jossa mainitaan myös kansallisen mu-siikkikulttuurin säilyttäminen, musiikki- ja taideoppilaitosyhteistyö sekä kansainvälisyys (OPH 2002, 6; OPH 2017, 37). Luonnoksessa mainitaan musiikin perusopinnoissa opetuksen tavoitteeksi ”kannustaa oppilasta soveltamaan musiikin hahmotustaitojaan musisoinnissa”, ”rohkaista oppilasta tuottamaan omia musiikillisia ideoita ja ratkaisuja” sekä ”kannustaa oppilasta harjoittelemaan improvisoinnin, sovittamisen ja säveltämi-sen perustaitoja” (OPH 2017, 38). Yhteismusisoinnin integrointi laajemmin musiikin perusteisiin vaatisi ennen kaikkea yhteistyötä mupe-opettajien kanssa. Projektimme vastasi kuitenkin näihin tavoitteisiin soveltamalla mupe-taitoja yhteissoitossa usealla eri tavalla alla olevan listan mukaisesti:

- **sointukiertojen soittaminen** (5.3 Kolmas opetuskerta: Harmonia ja improvi-saatio)
- **sointukäännösten tunnistaminen** (5.2 Toinen opetuskerta: Sävellajit ja trans-ponointi)
- **sointukäännösten funktion ymmärtäminen sointukierrossa** (5.3 Kolmas opetuskerta: Harmonia ja improvisaatio)
- **omien musiikillisten ideoiden ja ratkaisujen tuottaminen** esimerkiksi oppi-laiden ideoimilla ja päättämällä sovituksellisilla ratkaisuilla kappaleessa (5.6 Kuudes opetuskerta: ”Yhteinen vire, yhteinen biisi”)
- **improvisoinnin ja sovittamisen perustaitojen harjoittelu** esimerkiksi etsimäl-lä soivia säveliä eri sointuihin (5.2 Toinen opetuskerta: Sävellajit ja transponoin-ti) ja analysoimalla sovituksellisia elementtejä musiikkinäytteistä (5.6 Kuudes opetuskerta: ”Yhteinen vire, yhteinen biisi”)

Olemme koonneet alla olevaan ongelmamatriisiin hahmotelman siitä, millaisia kysy-myksiä yhteissoitosta, sen kehittämisestä ja roolista musiikkioppilaitoksissa voi nousta esille (Silfverberg 2004, 63). Ongelmamatriisi on yksi ongelma-analyysin työkalu, jolla voidaan selvittää kehittämistilanteeseen liittyviä ongelmia ja kehityksen esteitä (Silfver-

berg 2004, 8). Mietimme yhteissoiton, sen järjestämisen ja toteutuksen haasteita niin oppilaiden ja heidän vanhempiansa, soiton- ja mupe-opettajien kuin musiikkioppilaitoksien kannalta. Kuinka paljon yhteissoiton mahdollistumiseen vaikuttavat taloudellisten resurssien lisäksi opettajien aikaresurssit, mupe-opetuksen painotukset ja yhteissoiton sosiaalisuus (soittavatko kaverit, ymmärretäänkö kotona harjoittelun merkitys?). Entä onko musiikkioppilaitoksessa jatkuvuutta yhteissoiton suunnittelussa esimerkiksi orkesterisyklin tapaan, missä oppilas etenee tietyssä aikasyklissä orkesterista seuraavaan?

	TIETOO / OSAAMISEEN LIITTYVÄT ONGELMAT	TALOUDELLISET TEKIJÄT	INSTITUTIONAALISET TEKIJÄT	SOSIAALISET JA KULTTUURISET TEKIJÄT
OPPILAAT / OPPILAIDEN VANHEMMAT	<ul style="list-style-type: none"> - Käytännön muusikon taidot (esim. tasainen perussyke) 	<ul style="list-style-type: none"> - Tuottaako harrastus "tulosta" (mm. soitonilo, soitotaito)? - Ymmärretäänkö harjoittelun tärkeys? - Sisältyykö yhteissoitto lukukausimaksuun? 	<ul style="list-style-type: none"> - Onko musiikkioppilaitoksen laajan oppimäärän opinnot oikea vaihtoehto? 	<ul style="list-style-type: none"> - Soittavatko kaverit? - Soitetaanko yhdessä?
SOITONOPETTAJAT	<ul style="list-style-type: none"> - Yhteissoiton ohjaustaidot - Oppilaiden sitouttaminen - Ohjelmiston tuntemus 	<ul style="list-style-type: none"> - Resurssit yhteissoiton ohjaukseen? - Yhteissoiton järjestämisvastuu - Kokoonpanot ja aikataulut 	<ul style="list-style-type: none"> - Kannustetaanko työpaikalla yhteistyöhön? - Mitä pidetään tärkeänä juuri tässä opistossa? 	<ul style="list-style-type: none"> - Onko opettaja "ajan hermolla"? - Millaiseen soittajakulttuuriin kasvatetaan oppilaita?
MUPE-OPETTAJAT	<ul style="list-style-type: none"> - Tukevatko mupe-opinnot yhteissoittotaitoja? - Mitä muusikko tarvitsee? - Eri instrumenttien huomiointi 	<ul style="list-style-type: none"> - Resurssit eivät riitä toteuttamaan yhteissoittoa - Kouluttautuminen? - Uusi teknologia? 	<ul style="list-style-type: none"> - Kollegiaalisuus (mupe- ja soitonopettajat) - Aikaresurssit? - Työnohjaus? 	<ul style="list-style-type: none"> - Näkyykö mupe luokkahuoneen ulkopuolella (esim. mupe-ryhmän omat esiintymiset)?
MUSIIKKI-OPPILAITOKSET	<ul style="list-style-type: none"> - Mitä pidetään tärkeänä? Miten sitä edistetään? - Resurssit (aika ja raha) - Tavoitteellisuus 	<ul style="list-style-type: none"> - Yhteissoitto sisältyy oppilaan soittotuntikiintiöön vs. opettajalla erikseen yhteissoittokiintiö? 	<ul style="list-style-type: none"> - Oppilaitoksen tehtävä? - Millaista yhteissoittoa suositaan? - Kannustetaanko tavoitteelliseen ja säännölliseen yhteissoittoon? 	<ul style="list-style-type: none"> - Millaista kulttuuritoimintaa oppilaitos luo ympärilleen? - Yhteistyö: paikalliset tahot, organisaatiot, sidosryhmät

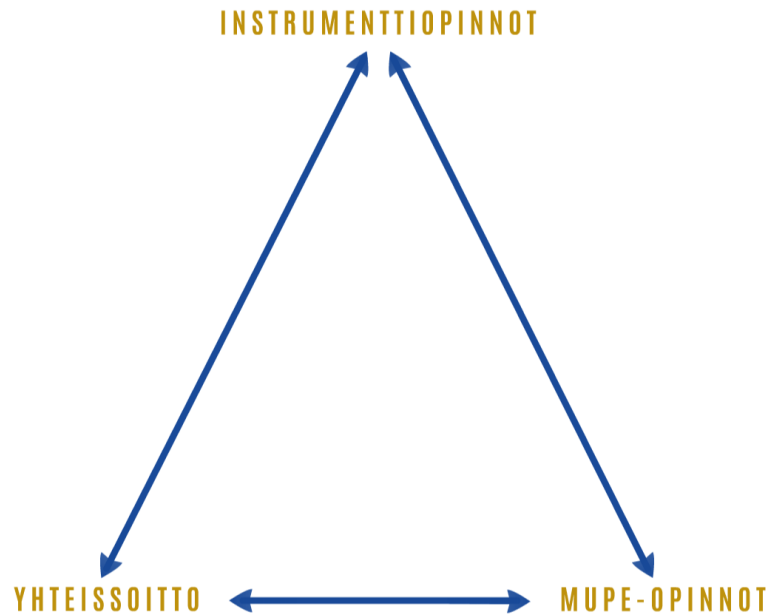
Taulukko 1: Yhteissoiton ongelmamatriisi.

3.2 Työelämän vaatimukset yhteissoiton ohjaukselle

Soitonopettajan ammatissa ei riitä pelkkä pedagoginen ja instrumenttiosaaminen, vaan opettaja joutuu niiden lisäksi käsittelemään opetuksessaan myös musiikin teoriaa ja yhteissoitannollisia аспекteja. Yhteissoiton järjestäminen vaatii opettajalta kokoonpanojen muodostamista, aikataulullista suunnittelua, ohjelmiston tuntemusta, oppilaiden motivoimista, esiintymistilaisuuksien järjestämistä ja ennen kaikkea valmiuksia ohjata kokoonpanoa. Yhteissoiton organisointi tapahtuu usein työajan ulkopuolella.

Useimmilla opettajilla on myös kiinnostusta yhteissoiton ohjaukseen esimerkiksi omien oppilaiden kamarimusiikin osalta. Kaikessa musiikin opetuksessa voidaan parhaimmillaan ajatella näiden kolmen osa-alueen, instrumenttiosaamisen, musiikin perusteiden ja yhteissoiton, limittyvän jopa saumattomasti (Kuva 1). Erityisesti yhteissoittomateriaalia joutuu opettaja usein myös itse sovittamaan eri tasoisille oppilaille sopivaksi. Improvisointiin kannustaminen ja ohjaaminen on tullut osaksi opetussuunnitelmien sisältöjä myös klassiselle puolelle. Kamarimusiikin ohjausta ei voi opiskella pääaineena missään ammatillisessa musiikkioppilaitoksessa Suomessa (Aho 2009, 9), mutta saako opettajaopinnoista muutoin näitä työelämässä tarvittavia työkaluja instrumenttiopetukseen 2000-luvulla? Entä kuinka hyvin pelkistä ryhmädidaktiikan opinnoista saa ryhmänohjaustaitoja? Kuinka paljon ylipäättään soitonopettajuudesta on vain kokemuksen kautta tulevaa hiljaista tietoa, onko esimerkiksi psykologinen ”pelisilmä” opetettavissa?

Olisimme toivoneet omilta ammattiopinnoiltamme kattavampaa ryhmänohjausopetusta muun muassa ryhmäytymistä edistävien työtapojen osalta. Opettajan pedagogissa opinnoissamme emme perehtyneet tarpeeksi lasten ja nuorten kehityspsykologiaan, jonka tietämys olisi tärkeää opettajan ammatissa. Ammattikorkeakoulun musiikin teoria ja säveltapailu valmensivat meitä muusikkona toimimiseen. Kokemuksemme mukaan olisi ollut hyödyllistä saada työkaluja esimerkiksi solmisoinnin hyödyntämiseen erityisesti alkeisopetuksessa. Tahdoimme Hyvin yhdessä! -projektin myötä tutustuttaa oppilaat kuulonvaraisen soittamiseen, joka omissa soitto-opinnoissamme jäi liian vähälle huomiolle. Korvakuulolta soittaminen edesauttaa ulkoa soittamista. Nämä molemmat soittotavat vapauttavat ilmaisua, esiintymistä ja aktivoivat kuuntelemista. Toivomme tämän päivän musiikkipedagogin ammattiopintojen pysyvän mukana päivittyvissä opetussuunnitelmissa ja vastaavan edellä mainittuihin tarpeisiin.



Kuva 1: Musiikin opetuksen osa-alueiden yhteys.

Opetussuunnitelmassa mainittu mupe- ja instrumenttiopintojen integrointi tarkoittanee enemmän soiton tuomista mukaan mupe-tunneille, sillä instrumenttiopetusta lienee mahdotonta tehdä ilman musiikin teorian sanallistamista. Mupe-tunneilta tuttu laulaminen esimerkiksi solmisoinnin muodossa ei soitonopetuksessa ole kokemuksemme mukaan yleisesti vakiintunutta (pois lukien esim. Suzuki-metodi). Ágnes Paraczký (2009) on tutkinut soiton, laulun ja säveltapailun opettajien sekä musiikin ammattiopiskelijoiden näkemyksiä melodiadiktaateista suomalaisessa ja unkarilaisessa musiikin ammattiopetuksessa. Kyselyyn osallistuneiden soiton- ja laulunopettajien kommentteissa oli muun muassa maininta melodiadiktaattien harjoittelun konkretisoinnista paremmin oppilaiden soitinopintoihin. Sama toive esiintyi musiikin ammattiopiskelijoiden parissa. Säveltapailuopettajien joukosta tuli myös ilmi, ettei oppilaiden diktaattivalmiuksien kehittämiseen oltu varattu tarpeeksi aikaa. (Paraczký 2009, 91-93.) Vaikka tutkimus koski musiikin ammattiopetusta ja siinä vertailtiin kahden maan metodeja, olivat vastaajien kommentit kysymyksiä herättäviä. Mikäli edelleen 2000-luvulla soitonopettajien koulutuksessa ovat samat ”ikiaikaiset” ongelmat teorian ja instrumenttitaitojen yhdistämisessä sekä niin sanottujen diktaattivalmiuksien (solmisoinnin, sisäisen kuulon, laulutaidon,

intonaation) sivuuttamisessa, kuinka tulevat soitonopettajat edes teoriassa voivat edesauttaa opetussuunnitelmissa mainittuja mupe-taitojen soveltamista ja integraatioita?

Omat kokemuksemme ja Hyvin yhdessä! -projekti ovat vahvistaneet sitä näkemystä, että hyvässä yhteissoitossa tarvitaan paitsi musiikillista osaamista myös soittajien välistä vuorovaikutusta. Oppilaiden tutustuessa toisiinsa jopa uudet ystävyysuhteet mahdollistuvat ja soittamisen sosiaalinen aspekti korostuu. Yhteenkuuluvuuden tunne voi edesauttaa sisäistä motivaatiota soittoharrastusta kohtaan ja ohjata oppilasta kohti omaehtoista musiikin tekemistä.

3.3 Yhteissoiton merkitys soittoharrastuksessa

Miten kamarimusiikin merkitys tulee esille perustason oppilaille? Onko se vain opettajien ylhäältä päin ohjaamaa kappaleiden suorittamista vai saavatko oppilaat itse musiikista iloa ja onnistumisen kokemuksia? Millä aikaresursseilla opettajat oppivat tuntemaan ohjaamansa kamarimusiikkikokoonpanon soittajat myös henkilökohtaisella tasolla? Tulisiko yhteissoittoryhmistä tiiviimpiä, mikäli oppilaat pääsisivät tutustumaan myös toisiinsa pelkkään teokseen tutustumisen sijaan?

Yhteissoiton merkitys voi kokemuksemme mukaan olla oppilaalle hyvin suuri ja jopa ainoa syy pitää kiinni soittoharrastuksesta. Olemme havainneet tätä ilmiötä erityisesti yläkouluikaisilla ja tämän vuoksi projektimme kohdistuukin juuri tähän ikäryhmään ja hieman vanhempiin. Omien kokemuksiemme pohjalta tiedämme myös, että esimerkiksi puhallinorkesterissa soittaminen on auttanut soittotunneilla käynnin jatkamista. Mielestämme yhteissoitto lisää ja vahvistaa myös itseohjautuvuutta sekä antaa valmiuksia ryhmän jäsenille toimia ryhmässä. Ryhmässä A kaksi oppilasta suunnitteli ennen joulua duettojen soittamista kauppakeskuksessa ansaitsemistarkoituksessa, mikä on jo hyvä osoitus omaehtoisesta (joskin hieman ulkoista motivaatiota sisältävästä) musisoinnista.

Keijo Aho kirjoittaa kirjassaan *Kamarimusiikin taito* (2009) kamarimusiikin opiskelun merkityksestä muusikon kehittymiselle. Hänen mukaansa muusikolle välttämättömät taidot ja ominaisuudet kuten harjoittelutekniikka ja esiintymistaito kehittyvät yhteysoitossa kuin itsestään. Yhteismusisointiin kuuluva stemmojen harjoittelu vie aikaa solistiselta harjoittelulta, mutta vastaan tulevat täsmälleen samat asiat kuin solistisessa oh-

jelmistossakin. Yhteismusisointi on myös sosiaalisesti antoisaa ja soittajat oppivat sosiaalisten taitojen lisäksi paljon myös itsestään. (Aho 2009, 17-18.)

Annu Tuovila tutkii väitöskirjassaan *"Mä soitan ihan omasta ilosta!"* (2003) myös yhteissoittomahdollisuuden vaikutusta musiikkiopisto-opiskeluun. Hänen mukaansa yhteissoitolla on suora vaikutus esiintymispelon lievitykseen ja onnistumisen kokemusten lisääntymiseen. Esiintymispelkoa lisäävät puuttuvien yhteissoittokokemusten lisäksi heikko itsearvostus ja harvat esiintymiset. Hänen tutkimuksessaan eri musiikkiopistojen ja eri opettajien opetus erosivat toisistaan nimenomaan tavalla järjestää oppilaille yhteissoittoa ja esiintymisiä. (Tuovila 2003, 223.) Kokemustemme mukaan musiikkiopistot tänä päivänä tarjoavat monipuolisesti yhteissoittoa jo soittoharrastuksen alkuvaiheista lähtien. Pelkkä yhdessä soittaminen ei kuitenkaan aina riitä tuomaan esille yhteissoiton positiivisia vaikutuksia vaan on huomioitava myös soittajien keskinäiset suhteet. Tuovilan tutkimuksen mukaan opettajan järjestämä yhteissoitto ei välttämättä tehnyt soitonopiskelusta myönteisesti merkityksellistä. Ryhmän toimivuuden edellytyksenä oli, että lapset kokivat ryhmän jäsenet tovereikseen. Tuovila tuo esille myös omaehtoisen soittamisen ja sen positiiviset tulokset yhteissoitossa. (Tuovila 2003, 223.)

Psykologi Robert Henley Woody on perehtynyt muusikkouden sosiaalipsykologiaan teoksessaan *Social Psychology of Musicianship* (2013). Woody kuvaa nuoruudessa yhteissoittokokoonpanossa mukana olon tyydyttävän oppilailla sosiaalista ja yhteenkuuluvuuden tarvetta. He saavat myös positiivista vahvistusta toisilta oppilailta ja esiintymistilaisuuksissa yleisön taholta sekä kehittävät musiikillista käsitystä itsestään. Tämä musiikillinen yhteenkuuluvuuden tunne on äärimmäisen palkitsevaa. (Woody 2013, 87-88.) Lämpimät muistot esimerkiksi nuorisopuhallinorkesterissa soittamisesta saavat ihmiset palaamaan harrastuksen pariin pitkänkin tauon jälkeen. Näiden tunteiden aikaansaaminen ja parhaimmissa tapauksissa ylläpitäminen ovat yhteissoiton välineitä elinikäiseen harrastukseen sitouttamisessa.

4 Hyvin yhdessä! -projektin periaatteet

Kasvatuksen päätavoite on luoda ihmisiä, jotka pystyvät tekemään uusia asioita, eivät ainoastaan toistamaan sitä, mitä muut sukupolvet ovat tehneet – ihmisiä, jotka ovat luovia, kekseliäitä ja uutta löytäviä. --- Niinpä tarvitsemme oppilaita, jotka ovat aktiivisia, jotka oppivat varhain ottamaan itse selvää asioista osittain omalla välittömällä toiminnallaan--- Jean Piaget (Elkind 1974, 41-42.)

Tässä luvussa esittelemme koko projektin taustalla olleita käsitteitä ja toimintamme periaatteita. Käsittelemme myös ryhmän toimintaa lyhyesti kehityspsykologian ja ryhmädynamiikan näkökulmista. Kokeilimme projektissamme sekä ennakoivaa opetustapaa että yhteisopettajuutta, mitkä molemmat olivat osin uusia elementtejä opetustavassamme. Harjoitteissa pyrimme hyödyntämään oppilaiden mupe-taitoja, kehittämään sisäistä kuuloa ja rohkaisemaan kuulonvaraiseen soittamiseen. Kokemuksemme mukaan herkistymällä toisten kuuntelemiseen musiikillinen kommunikaatio ja yhteisen soinnin löytäminen mahdollistuvat. Ryhmäytymiseen ja oppilaiden kontaktin ottamisen vapautumiseen hyödynsimme erilaisia kehorytmiikoita ja leikkejä. Mielestämme juuri nämä periaatteet huomioimalla (ennakoiva opetustapa, yhteisopettajuus, mupen integrointi, sisäinen kuulo, kuulonvarainen soitto ja ryhmän toiminta) voidaan kehittää niin yhteissoittoa kuin instrumenttiopettajan ammattitaitoa sekä kannustaa oppilaita itseohjautuvuuteen.

4.1 Yhteisopettajuus

"Varmaan itse opettajatki kehitty" (Oppilas Y palautehaastattelussa).

Projektimme painopiste ei ollut yhteisopetuksen tutkimisessa, vaikka hyödynsimmekin yhteisopetusta vahvasti. Tällainen toimintatapa oli molemmille uutta. Kamarimusiikin ohjauksessa on saattanut aiemmin olla kaksi opettajaa läsnä, mutta tilanteeseen ei ole liittynyt yhteistä ennakkosuunnittelua tai reflektiota. Olemme tunteneet toisemme pitkään ja sekä soittaneet että työskennelleet esimerkiksi järjestötoiminnassa yhdessä aiemmin. Tunsimme toisemme siis jo hyvin, mikä edesauttoi opetuskertojen ja koko opinnäytetyön suunnittelua. Yhdessä opettaminen vaatii hyvän tiimihengen lisäksi opettajien itsereflektiota ja halua kehittyä opettajina.

Pulkinen ja Rytivaara ovat listanneet *Yhteisopetuksen käsikirja* -tutkimusraportissaan (2015) hyvän työparin ominaisuuksia, jotka myös meidän tapauksessamme täyttyivät: hyvä työpari on kiinnostunut yhteisopetuksesta, luotettava, joustava, kykeneväinen kompromisseihin ja hänen käsityksensä opettamisesta ja oppimisesta eivät ole liian erilaisia (Pulkinen & Rytivaara 2015, 13). Peruskoulun puolella pientä jalansijaa saanut yhteisopetus (*co-teaching*) tarkoittaa opetustapaa, jossa opettajat sekä suunnittelevat, toteuttavat että arvioivat yhdessä opetuksensa. Suomessa on ollut käytössä jo 1960-luvulta samanaikaisopetus-termi ja se on linkittynyt varsinkin erityispedagogiikkaan. (Pulkinen & Rytivaara 2015, 5.)

Samanaikaisopetuksen toteutustapoja ovat esimerkiksi vuorotteleva, jaetun ryhmän ja eriyttävä opetus (Koulutuksen arviointikeskus). Näissä opetusmuodoissa opettajat eivät välttämättä suunnittele opetusta yhdessä tai jaa vastuuta tasan. Musiikkioppilaitosten ryhmäopetukseen samanaikais- ja yhteisopetus voisivat tuoda helpotusta opettajien jaksamiseen ja oppilaitoksen yhteisöllisyyden tehostamiseen. Yhteisopettajuus voisi toimia siltena mupe- ja instrumenttiopettajien välillä ja tuoda lisää tietotaitoa molempiin suuntiin. Vaikka yhteisopettajuuteen voidaan ohjata hallinnollisista syistä, on vapaaehtoisuus tärkeimpiä onnistumisen takeita yhteisopettajuudelle (Pulkinen & Rytivaara 2015, 11). Tutkimuskuvauksessa on kerrottu uuden opettajaparin yhteisopetuksen suunnittelusta: he tutustuivat ensin toisiinsa keskustellen toimintatavoistaan ja muun muassa sopien yhteisistä käytännöistä (Pulkinen & Rytivaara 2015, 17). Mikäli yhteisopetus nähdään tulevaisuuden opetusmuotona peruskoulumaailmassa, mikä estää yhteisopetuksen käytön myös musiikin opetuksessa?

4.2 Ennakoiva opetustapa

Harjoitteiden suunnitteluvaiheessa yksi keskeisimmistä lähtökohdista oli ennakoiva opetustapa. Harjoitteet koostuivat pääosin projektiin valittujen kappaleiden elementeistä, joihin pureuduimme ennen varsinaista kappaleen harjoittamista. Vastaavanlainen opetustapa on kokemuksemme mukaan automaattisempaa instrumentin yksilötunneilla ja halusimmekin tuoda sen nyt osaksi ryhmäopetusta ja yhteissoittoa. Ennakoiva opetustapa tulee vahvasti esille Paul Harrisin *Simultaneous Learning* -lähestymistavassa (suom. kokonaisvaltainen tai yhtäaikainen oppiminen), jonka tavoitteena on kokonaisvaltaisen muusikkouden ja luovuuden vahvistaminen. (Harris 2006, 18.)

Harrisin Simultaneous Learning -lähestymistavassa on neljä pääperiaatetta: 1. ennakoiva opetustapa, 2. kappaleen perusainesten pilkkominen, 3. musiikin elementtien yhdistäminen ja 4. kannustava opetustapa (Harris 2014, 14-15). **Ennakoivalla opetus-tavalla** pyritään välttämään oppilaiden virheisiin reagoivaa opetustapaa sekä vahvistamaan ja lisäämään heidän tietoisuuttaan ja saamaan sen avulla oppiminen tehokkaaksi (Harris 2006, 18). Toteutimme ennakoivaa opetustapaa harjoituttamalla yhteis- soitollisesti haastavia elementtejä aina ennen varsinaisen kappaleen soittamista. Use- ammassa harjoitteessa korostui myös ajatus siitä, ettei ollut oikeita tai vääriä ratkaisuja esimerkiksi sävelten suhteen. Suurin osa harjoitteista tehtiin myös ilman nuotteja. Näil- lä tekijöillä rohkaisimme oppilaita itseilmaisuun, uusien asioiden kokeiluun ja liiallisen itsekritiittisyyden vähentämiseen.

Kappaleen perusaineksiin pilkkominen (sävellaji, rytmit, rakenne, karaktäärit, dyna- miikka) on osa ennakoivaa, eli proaktiivista opettamista. Oppimiskokonaisuus jaetaan osiksi, jotka omaksumalla oppilas saa kokonaisuuden haltuunsa. (Harris 2015, 48-49.) Näitä perusaineksia pilkoimme ja käsitelimme kaikilla opetuskerroilla. Lisäksi opetus- kerroilla keskityimme erityisesti johonkin teemaan. Kvartetin Scarborough Fair - kappaleiden kokonaisuudet muotoutuivat vasta harjoitteiden avulla ja niissä käsiteltyjen musiikin elementtien omaksumisen myötä.

Musiikin eri elementtien yhdistämisellä tarkoitetaan esimerkiksi musiikin teorian integrointia instrumenttiopintoihin. Projektimme yksi tärkeimmistä tavoitteistamme oli luoda oppilaille yhteyksiä instrumentti- ja mupe-opintojen välille. Tästä kerromme tar- kemman seuraavassa luvussa 4.3. Harris painottaa myös **kannustavaa opetustapaa**, jolla pyritään suuntaamaan arviointi musiikkiin ja soittamiseen, ei oppilaaseen. (Harris 2014, 14-15.)

4.3 Musiikin perusteiden integrointi

Projektiin valituissa harjoitteissa yhtenä tausta-ajatuksena oli musiikin teorian ilmiöiden tunnistaminen ja tuottaminen yhteissoiton keinoin. Tarkoituksena oli edetä ilmiöstä kä- sitteeseen ja toiminnasta teoriaan. Oppilaiden mupe-opintojen sisällöissä oli havaitta- vissa eroja esimerkiksi solmisaation ja laulamisen suhteen. Huomioimme tämän harjoit- teiden suunnittelussa. Pyrimme tuomaan mielestämme hyviä käytäntöjä myös esille vaikkei niitä olisi kyseisten oppilaiden kohdalla vielä mahdollisesti opetettu.

Lois Choksy on koonnut Zoltán Kodály'n metodin teemoja harjoituksineen kirjassaan *The Kodály Method* (1974). Kodály tahtoi ottaa musiikin opetuksen lähtökohdaksi lapsen kokemusmaailman ja edetä sen mukaisesti musiikin teoreettisen lähestymistavan sijaan. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi lapsen luontaisen pulssin, kävely- tai juoksuvauhdin, hyödyntämistä rytmien opettelussa. Melodisessa ajattelussa puolestaan liikkeelle lähdetään pienistä tersseistä, suurista sekunneista ja puhtaista kvarteista diatonisen asteikon sijaan. Lasten on vaikea laulaa asteikkoja, sillä lapsen lauluäänen normaali ambitus on vain sekstin verran, eivätkä he pysty laulamaan puolisävelaskelia puhtaasti. (Choksy 1974, 11-12.) Edellä mainitut intervallit sisältyvät usein lapsen tunnistamiin ensimmäisiin melodioihin, esimerkiksi kansanlauluihin. Lapsen kokemusmaailmasta lähteminen ei välttämättä tule esille instrumenttiopetuksessa, jonka lapset aloittavat huomattavan eri ikäisinä soittimesta riippuen. Projektimme oppilailla ei ole ollut tällaista alkeisopetusta, mutta käytimme solmisointia tukemassa esimerkiksi melodian hahmottamista. Laulaminen ja solmisointi voisivat olla hyödyllisiä myös instrumenttiopintojen aloituksessa ja helpottaa siten lapsen kokonaisvaltaista musiikin opiskelua.

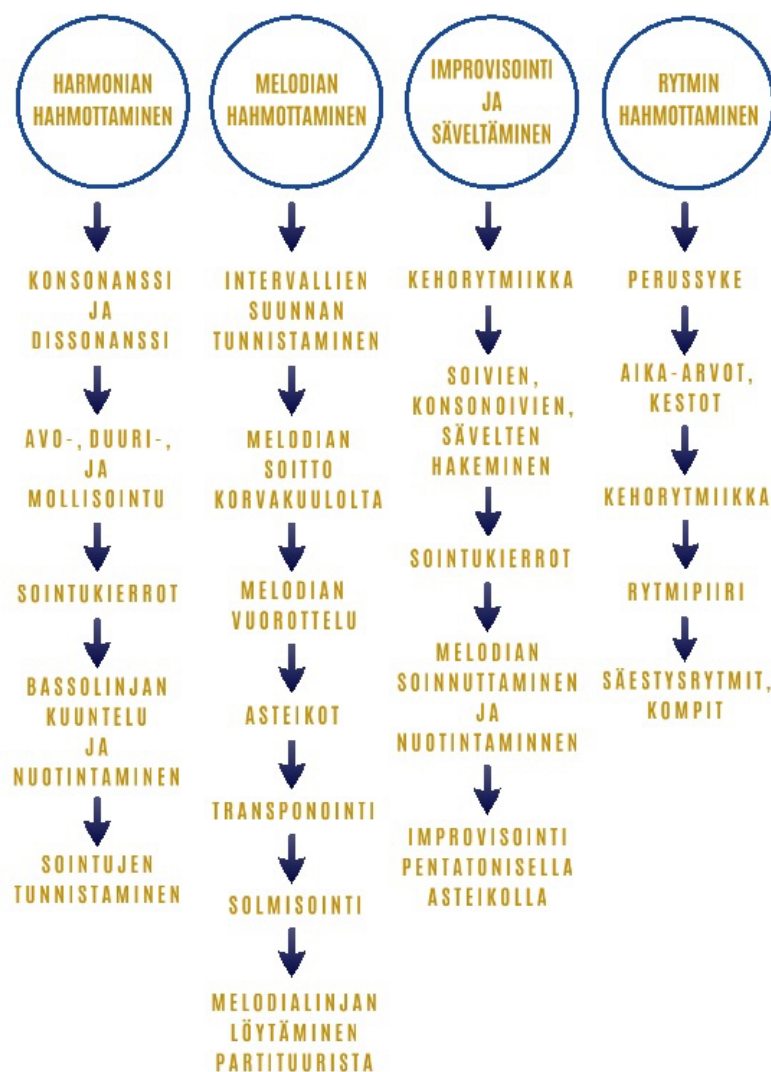
Opetuskertojen myötä havainnoimme eroja myös oppilaiden mupe-osaamisessa, mikä liittyi eniten opintojen eriaikaisuuteen soitto-opintojen kanssa. Toisessa ryhmässä kaikki oppilaat olivat mupe-opinnoissaan edellä soitto-opintojaan. Pohdimmekin jääkö mupen kertaus ja ylläpito ”ajoissa” opintonsa suorittaneilta vain instrumenttiopettajan henkilökohtaisen kiinnostuksen ja jaksamisen varaan? Olisiko juuri tällaisille oppilaille esimerkiksi yhteissoitto-mupe hyvä vaihtoehto? Kulkevatko mupe- ja soitto-opinnot niin sanotusti käsi kädessä sisältöjensä suhteen?

Esimerkiksi Pop & Jazz Konservatoriossa on käytössä opetussisältöjen integrointi. Musiikin teoria ja yhtyesoitto nivoutuvat yhteen, tähdäten jopa yhtyeen esiintymisiin. Järjestely vaikuttaa molempia opetusaineita ja musiikin kokonaiskuvan muotoutumista tukevalta, mutta vaatii opettajalta laajaa tietotaitoa sekä pedagogista osaamista.

Oppilas voi edetä opinnoissaan omaan tahtiinsa. Afroamerikkalaisen musiikin perusteiden (AMP) opetus järjestetään siten, että ryhmä oppilaita siirtyy teoreettisia asioita tarkastelevan opetustunnin jälkeen käytännön yhtyeharjoitukseen saman opettajan johdolla. Opetusmenetelmällä pyritään vuorovaikutukselliseen ja tilannesidonnaiseen musiikin teorian ja käytännön oppimiseen. (Pop & Jazz Konservatorio 2013, 5)

Pystyttäisiinkö vastaavaa toteuttamaan myös klassisen musiikin perusopetuksessa, esimerkiksi jakautumalla soitinryhmittäin mupe-opintoihin tai soitonopettajien ja mupe-opettajien säännöllisellä yhteisopetuksella?

Suomen musiikkioppilaitosten liiton mupe-työryhmä on laatinut oppaan musiikin perusteiden sisällöistä ja suoritusohjeista (2013). Oppaassa määritellään musiikin perusteiden perustason sisältöalueet seuraavasti: oppilas on saanut valmiuksia käytännön muusikkouteen, **improvisointiin ja säveltämiseen**, hallitsee monipuolista ohjelmistoa ja on harjaantunut **rytmin, melodian sekä harmonian hahmottamiseen**. Mielestämme jo perustasolla nämä sisällöt ovat todella laajoja ja sisällyttävät useassa kohdassa oppilaan oman instrumentin hyödyntämistä. (SML 2013, 3-6.) Oheisessa kuvassa on eritelty Hyvin yhdessä! -projektin opetuskerroilla käsitellyjä mupen elementtejä.



Kuva 2. Opetuskertojen mupe-elementit perustason sisältöalueiden mukaisesti.

4.4 Sisäinen kuulo

Sisäisen kuulon on todettu auttavan muusikkoa sävelkorkeuksien ja rytmivaihteluiden ennakkoinnissa. Kokemuksemme mukaan tämä taito pienimmissäkin määrin esiintyyessä auttaa esimerkiksi prima vista -soitossa ja korvakuulolta soitettaessa. Henkilökoh- taisena kokemuksena voidaan todeta myös säestysäänten (eli ei melodian tai bassolin- jan) ulkoa opetteluun helpottuvan, mikäli pystyy solmisoimaan ja siten myös ”kuule- maan” stemmansa melodian ja muiden stemmojen ohella. Sisäisen kuulon aktivointi solmisaation avulla onkin korostunut monissa tutkimuksissa soitonopetuksesta. Esi- merkiksi Warren Haston (2010) on tutkimuksessaan *Beginning Wind Instrument Inst- ruction: A Comparison of Aural and Visual Approaches* havainnoinut eroja visuaalis- ja kuulopainotteisen opetustavan tuloksissa. Hän esittää työssään muun muassa sävelten ennakkoinnin sisäisen tonaliteetin avulla auttavan korvakuulolta soitossa (Haston 2010, 12). Muistot eri melodioista ja niiden tunnistaminen puolestaan ovat osa auditointipros- sessia, josta Edwin E. Gordon on kirjoittanut artikkelissaan *All About Audiation and Music Aptitudes* (1999). Hän vertaa auditointia ajatukseseen; auditoinnilla on sama merki- tys musiikille kuin ajatuksella on kielelle. Auditointi on siis niin sanottua sisäistä kuulo- amme: kun pystymme mielessämme kuulemaan esimerkiksi nuottikuvan soivana, audi- toimme. Sama ilmiö saattaa esiintyä myös musiikkia kuunnellessa, esittäessä, analy- soidessa, säveltäessä tai improvisoidessa. (Gordon 1999, 42.)

Musiikin perusteiden opettajan Kalle Katajan kanssa käydyssä keskustelussa tuli hyvin ilmi myös hänen säveltapailun opetusperiaatteensa relatiivisen korvan kehittämisestä (Kataja 11.9.2016). Hän koki, että oppilaiden sisäistä kuuloa voisi kehittää myös soitto- tunneilla esimerkiksi soittoläksyjen solmisoinnilla. Sama ajatus solmisoinnin ja laulami- sen hyödyntämisestä erityisesti puhaltimien alkeisopetuksessa on esiintynyt myös J. Si Millicanin kirjassa *Starting Out Right Beginning-Band Pedagogy* (2012). Hän viittaa erityisesti kouluorkesterien vetäjille suunnatussa kirjassaan John Heinrich Pestalozzin ajatuksiin instrumenttiopetuksesta, joihin kuuluu muun muassa laulaminen ennen kirjoj- tettujen nuottien ja nuotinnimien opettelu (Millican 2012, 27). Projektiimme osallistu- neet oppilaat osasivat jo nuotit ja nuottien nimet, mutta päätimme hyödyntää solmisoin- tia kuulonvaraisen soiton alustuksena. Tavoitteenamme oli herätellä oppilaat yhdistä- mään sekä mupe- että soittotunneilla oppimansa asiat toisiaan hyödyntäväksi kokonai- suudeksi. Millican vertaa musiikin opiskelua äidinkielen oppimiseen, joka lähtee äännei- den ja sanojen opettelusta edeten kielen lukemiseen ja lopulta sen kirjoittamiseen (Mil- lican 2012, 20-21). Tätä mielikuvaa tahdoimme viedä eteenpäin myös yhteissoiton

osalta. Sekin koostuu elementeistä, jotka tunnistamalla ja analysoimalla yhteissoiton harjoittelu ja harjoittaminen mahdollistuvat jokaiselle musiikin harrastajalle.

4.5 Kuulonvarainen ja ulkomuistista soittaminen

Kuulonvarainen, eli korvakuulolta soittaminen rajoittuu kokemuksemme mukaan usein vain alkeisopintoihin, jonka vuoksi halusimme ottaa sen mukaan osaksi opetustamme ja tarkkailla sen vaikutuksia yhteissoittoharjoittelussa. Projektissamme Scarborough Fair -kappaleen melodia ja bassolinja opeteltiin alusta asti korvakuulolta. John A. Sloboda kirjoittaa kirjassaan *The Musical Mind: the Cognitive Psychology of Music* (1985), että kirjoitettu notaatio etäännyttää meidät toisten ihmisten kanssa soittamisesta ja köyhdyttää musiikillista kommunikaatiota (1985, 244-245). Korvakuulolta soitto sisältyy vahvasti useisiin eri opetusmetodeihin muun muassa Kodály-, Suzuki-, Orff- ja Dalcroze-metodeihin. Säveltäjä ja opettaja Kodály'n tavoitteena oli tukea musiikkikasvatuksen avulla lapsen sosiaalista ja taiteellista kehitystä sekä kasvattaa heidät musiikin lukutaitoisiksi aikuisiksi. Musiikin lukutaidolla Kodály tarkoitti kirjoitetun nuottikuvan kuulemistä sisäisesti (sisäistä kuuloa) ja musiikillisen notaation sujuvaa kirjoitus- ja lukutaitoa. (Choksy 1974, 11.)

Projektin jokaisella opetuskerralla keskityimme erityisesti kuuntelemiseen ja siihen saimme oppilaiden aistit herkistymään soittamalla ilman nuotteja. Teppo Salakka kirjoittaa artikkelissaan *"Irti nuoteista" – johdanto nuotittomaan musisoimiseen* (2013) kuinka näköaisti on kuuloaistia vahvempi ja nuotteja katsottaessa kuunteleminen helposti unohtuu (Jordan-Kilkki, Kauppinen, Viitasalo-Korolainen 2013, 115-116). Toinen projektissa käytettävistä kappaleista (Scarborough Fair) soitettiin kokonaan ilman nuotteja. Säestysäänten harjoittelussa hyödynsimme oppilaiden mupe-taitoja: harmonian vaihdokset etsittiin melodian ja bassolinjan muutoksia tutkimalla. Kappaleen kompit harjoittelimme myös pääosin ilman nuotteja. Ryhmät kokosivat itse kappaleen rakenteen mieleisekseen ja se esitettiin kokonaisuudessaan ilman nuotteja.

Halusimme kokeilla millä tavoin ilman nuotteja soittaminen vaikuttaa kuuntelun lisäksi yhteissoittoon liittyvän kommunikoinnin elementteihin. Positiivisia vaikutuksia oli nähtävissä esimerkiksi aloituksen ja lopetuksen näytön selkeydessä, reagoinnissa muiden soittoon ja tempomuutosten seuraamisessa. Ulkoa soittaminen vaikutti myös esiintymiseen. Oppilaat olivat enemmän läsnä tilanteessa, mikä välittyi erityisesti ryhmän B esityksestä.

4.6 Itseohjautuvuus

Yksi projektimme tavoitteista oli ohjata oppilaita omaehtoiseen musisointiin antamalla työkaluja ja opastusta yhteissoiton harjoitteluun. Kokemuksemme mukaan monet soittoharrastuksen palkitsevat hetket ovat olleet itseohjautuvia. Tällaisia ovat olleet esimerkiksi soittaminen kavereiden kanssa ilman varsinaista opettajan ohjausta. Omaehtoisuuden toteutuminen edellyttää ryhmäytymistä. Tätä autoimme erilaisilla yhdessä tehdyillä aktivointiin ja vuorovaikutukseen kannustavilla harjoitteilla. Erityisesti Scarborough Fair -kappaleen työstäminen ja esittäminen tiivistivät ryhmänä toimimista.

Projektimme mahdollisti sisäisen motivaation syntymiseen tarvittavien kolmen psykologisen tarpeen tyydyttymisen: autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden. Lauri Järvilehto kuvaa kirjassaan *Hauskan oppimisen vallankumous* (2014) näitä tarpeita seuraavasti: autonomia on kykyä ottaa vastuuta omista toimistaan, kompetenssi on kykyä kohdata ja ylittää haasteet ja yhteenkuuluvuus on yhteyttä toisiin ihmisiin. Sisäisen motivaation syntyä nämä vapauden, saavutuksien ja sosiaalisuuden kokemukset auttavat, mutta niiden määrä ja painotus voivat vaihdella ihmisten erilaisten perustarpeiden ja tärkeysjärjestysten mukaan. (Järvilehto 2014, 28.)

Oppilas voi jäädä kokemuksemme mukaan harjoittelussa ilman perheen tukea. Tällöin korostuu opettajan rooli itsesäätelyn kehittämisessä. Gary E. McPherson ja Barry J. Zimmermanin artikkelissa *Self-Regulation of Musical Learning: A Social Cognitive Perspective* on vertailtu itsesäätelyn kehittämistä koulutehtävien ja soiton harjoittelun välillä. Lapset tarvitsevat pitkälle kouluikänsä asti vanhempiensa apua esimerkiksi ajan käytön säätelyssään. Vastuun ottaminen esimerkiksi kotitehtävistä rakentuu hiljalleen vanhempien ohjauksella ja kannustuksella, sillä kestää kauan ennen kuin lapset ymmärtävät tehdä asioita muistuttamatta. Siinä missä vanhemmat ymmärtävät roolinsa kotitehtävien muistuttajana, auttajana ja tarkistajana, soittoharjoituksissa he ovat usein rooliltaan (ja lähinnä harrastuksen alussa) vain muistuttajia. Vaikka lapset kokevat soittohäkyt kotitehtävien kaltaisena, jopa tylsänä askareena, vanhemmat saattavat ajatella harjoittelun olevan lapsen itsensä säätelämä: ”jos lapsi pitää soittamisesta, hän myös harjoittelee”. (McPherson & Zimmerman 2002, 329-330.)

Richard M. Ryan ja Edward L. Deci esittelevät artikkelissaan *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being* itseohjautuvuusteorian (Self-Determination Theory) ohjaamaa tutkimustyötään. Itseohjautu-

vuusteoria tutkii sosiaalisia ympäristöjä, jotka tukevat tai haittaavat näiden edellä mainittujen kolmen tarpeen tyydyttymistä. (Ryan & Deci 2000, 68-69.) Sisäistä motivaatiota tukeva sosiaalinen ympäristö soittoharrastuksessa voi muodostua, mikäli esimerkiksi yhteissoittoharjoituksessa opettaja käyttää aikaa sekä oppilaisiin tutustumiseen että heidän toisiinsa tutustuttamiseen. Opettaja voi vuorovaikutuksellaan myös tukea oppilaiden autonomian kokemusta, esimerkiksi miettimällä yhteisiä tavoitteita ja tekemällä päätöksiä yhdessä ryhmän kanssa.

4.7 Ryhmän toiminta

Kokemuksemme mukaan hyvä yhteissoitto ei perustu pelkästään yhdessä soittamiseen ja siihen liittyviin musiikillisiin asioihin, vaan myös useisiin muihin ryhmän toimintaan vaikuttaviin tekijöihin. Opettajan on hyvä muistaa, että jokainen ryhmä on erilainen ja ryhmän jäsenten keskinäisten suhteiden syntymistä on mahdollista edesauttaa ja siihen kannattaa uhrata aikaa. Ryhmän jäsenillä on valtaa, ja yksittäinen jäsen voi vaikuttaa ryhmän toimintaan ja ilmapiiriin (Repo-Kaarento 2010, 84). Tässä luvussa käsittelemme ryhmän toimintaa lyhyesti kehityspsykologian, ryhmän kehitysvaiheiden, ryhmädynamiikan ja ohjaajan merkityksen näkökulmista. Käytämme opettaja-termiä ohjaaja-termin sijaan projektiimme liittyvissä esimerkeissä.

4.7.1 Lasten ja nuorten kehitysvaiheita

”Opettaja, joka on tietoinen aikuisen ja lapsen maailmankuvan välisistä eroista, kommunikoi ja opettaa todennäköisesti menestyksellisemmin” (Elkind 1974, 124).

Molemmissa ryhmissä oli huomattavissa nuorten eri kehitysvaiheet. Tämä tuli ilmi niin ryhmän toiminnassa, itsearvioinneissa kuin palautehaastatteluissa. Havaittavissa oli myös sukupuolten välistä kehityseroa. David Elkind on kirjassaan *Lapset ja nuoret: Jean Piagetin kehityspsykologiaa* (1974) koonnut Piaget'n tutkimuksia varhaisnuorten psyykkisestä kehityksestä. Puberteetissa tapahtuvat fyysiset muutokset kiinnittävät nuoren huomion korostuneesti itseen ja hän myös kuvittelee, että toiset ovat yhtä kiinnostuneita hänen ulkonäöstään ja käyttäytymisestään. Tämä johtuu siitä, ettei nuori pysty vielä erottamaan omia ja toisten ajatuksia. Sosiaalisissa tilanteissa nuori ennakoii muiden reaktioita, hän luo itselleen kuvitteellisia yleisöjä ja usein reagoi suhteessa näi-

hin, toisin sanoen omiin kuvitelmiinsa todellisuuden sijaan. Näistä reaktioista syntyy teinien korostunut itsetietoisuus ja häpeä. (Elkind 1974, 88-89.)

Nuorempien oppilaiden (12–13-vuotiaat) ryhmässä oli aluksi havaittavissa tarkkailua ja hermostuneisuutta uuden opetustavan takia. Muutamaa oppilasta mietitytti usein mahdolliset virheet jo ennen soittoa. Huomioimme, että nuoremmat oppilaat arvioivat osaamisensa opettajan näkemystä paremmaksi eivätkä palautehaastatteluissa osanneet analysoida tarkemmin kokemuksiaan. Piaget'n mukaan minäkeskeisyys vähenee 15-16 vuoden iässä, jolloin kuviteltu yleisö alkaa sopeutua todelliseen. Nuori ei enää koe niin vahvasti omien tunnekokemustensa olevan ainutkertaisia, vaan esimerkiksi uskoutumalla parhaalle kaverilleen tai vaikkapa löytämällä samankaltaisia anime-faneja sopeuttaa kuviteltua yleisöään todelliseen. Tämä mahdollistaa vastavuoroisuuteen perustuvien ihmissuhteiden syntymisen. (Elkind 1974, 90-92.) Ryhmässä B tämä näkyi esimerkiksi 17-vuotiaan oppilas X:n todetessa palautehaastattelussa, ettei loppuvaiheessa enää välittänyt sanoiko jotain "väärin", koska tunsikin ettei siitä tuomita.

Nuoruudessa syntyvät ihanteet ajattelun ajattelemisen ja omien ajatuksien tutkimisen kyvyn myötä. Ihanteiden muotoutuminen johtaa vertailuun niiden ja todellisuuden välillä (Elkind 1974, 100-101). Tahdoimme projektillamme olla mukana muovaamassa nuorten ihanteita herättämällä kiinnostuksen, ja ehkä jopa innostuksen, yhteissoittoa ja sen monia mahdollisuuksia kohtaan. Omakohtaiset elämykset nuorisopuhallinorkesterimatkoilta, klarinettikvartettikeikoilta ja monista muista musiikkiin liittyneistä sosiaalisista hetkistä ovat ohjanneet myös meitä polullamme musiikin ammattilaisiksi.

4.7.2 Ryhmän kehitysvaiheet

Ryhmän toimintaa ja siihen vaikuttavia tekijöitä on tutkittu paljon. Saara Repo-Kaarento esittelee kirjassaan *Innostu ryhmästä* (2010) Bruse Tuckmanin koostamat ryhmän kehitysvaiheet: **muodostuminen, kuohunta, säännöistä sopiminen, työskenteleminen ja päätyminen**. (Repo-Kaarento 2010, 70.) Projektissamme nämä vaiheet tulivat vahvemmin esille ryhmässä B, koska heidän kokoonpanonsa oli uusi. **Muodostumisvaiheessa** oleva ryhmä voi olla usein arka ja ryhmänjäsenet kaipaavat sääntöjä ja ohjeita. Uudessa ryhmässä korostuu opettajan rooli johtajana ja pelisääntöihin on silloin mahdollisuus vaikuttaa voimakkaasti. Muodostumisvaiheessa opettajan on edesautettava ryhmän jäsenten tutustumista toisiinsa, jotta he alkavat ottaa kontaktia toisiinsa. (Repo-Kaarento 2010, 70-71.) Ryhmän B ensimmäisille opetuskerroille olisimme voineet ottaa

enemmän tutustumistehtäviä, jotta ryhmä olisi alkanut mahdollisesti toimimaan jouhevammin jo aikaisemmin.

Kuohuntavaiheessa ryhmä kokee yleensä jonkinlaisen kriisin: jäsenet saattavat ottaa mittaa toisistaan tai kyseenalaistaa johtajansa arvovallan. Kriisivaihe koetaan kuitenkin tärkeäksi, koska se on sidoksissa ryhmän kehittymiseen. Kun tämä vaihe saadaan päätökseen ovat jäsenet usein sitoutuneita ja valmiita työskentelyyn sekä yhteisiin pelisääntöihin. Sitoutuminen voi tulla esille esimerkiksi toisen auttamisena. (Repo-Kaarento 2010, 71-72.) Erityisesti ryhmässä A oli havaittavissa pientä kilpailuhenkeä esimerkiksi tyttöjen ja poikien välillä, mutta kuten sanottua tämä ryhmä oli toisilleen jo aiemmin tuttu. Opettajien arvovallan kyseenalaistamista ei tapahtunut kummassakaan ryhmässä, sen sijaan ryhmässä oli havaittavissa toisen auttamista, kannustamista ja kehumista.

Säännöistä sopiminen ei välttämättä tapahdu sanallisesti. Säännöt voivat muotoutua ennakkokokemusten ja niistä syntyneiden oletusten pohjalta. Repo-Kaarenon mukaan oppilaat saattavat käyttäytyä kuten koulumaailma heitä usein opettaa, opettaja kysyy ja oppilaat vastaavat. Tästä syystä oppilaat jättävät kysymättä ja keskeyttämättä. (Repo-Kaarento 2010, 72-73.) Tämä tuli vahvasti esille ryhmässä B nuorempien soittajien kanssa. Varsinaisia yhteisiä sääntöjä emme kokeneet tarpeelliseksi sopia, mutta ryhmässä A jouduimme muistuttamaan kohteliaasta ja kannustavasta tavasta puhua toiselle. Molemmat opettajista olivat ennestään tuttuja ryhmälle A ja tämä saattoi osaltaan vaikuttaa rentoon, mutta myös hieman levottomaan tunnelmaan opetuskerroilla.

Työskentelyvaiheessa ryhmä toimii jo jouhevammin. Opettajan tulee pitää huolta, että työskentely pysyy edelleen perustehtävän, eli oppimisen mukaisena. Opettaja voi edistää oppimista antamalla palautetta sekä yksilölle että ryhmälle. **Päätymisvaiheen** olennainen osa on käydä arviointikeskustelua kunkin yksilöllisestä ja ryhmän yhteisestä oppimisprosessista. (Repo-Kaarento 2010, 73-74.) Arviointikeskustelu toteutettiin projektissamme palautehaastattelujen avulla, jossa toinen opettajista antoi myös palautetta ryhmän esiintymisestä. Molempien oppilaskvartettien soitto jatkui projektin jälkeen normaalisti soittotuntien puitteissa, joten varsinaista ryhmän päätymisvaihetta ei tapahtunut.

4.7.3 Ryhmädynamiikka

Ryhmän toimintaan vaikuttavat kehitysvaiheiden lisäksi ryhmän sisäiset voimat, eli ryhmädynamiikka. Projektissamme oli mukana kaksi hyvin erilaista ryhmää sekä iältään että keskinäisiltä suhteiltaan. Pääsimme tarkastelemaan hieman ryhmien toimintaa myös ryhmädynamiikan valossa. Reijo A. Kauppila esittelee kirjassaan *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot* (2005) ryhmädynamiikan keskeisimmät sisällöt ja niihin vaikuttavat tekijät. Hänen mukaansa suuri osa ryhmän dynamiikasta toimii ja vaikuttaa näkymättömästi. Dynamiikan pistävät liikkeelle tunnetilat, sosiaaliset ärsykkeet, impulssit ja ympäristö. Ryhmän vuorovaikutus ja dynamiikka säätelevät ryhmän monia toimintoja sekä saavat aikaan jäsenten roolien syntyminen. (Kauppila 2005, 92.)

Ryhmädynamiikkaan vaikuttavat ryhmän jäsenille muodostuneet roolit. Erilaiset roolit tukevat ryhmän kahta perustehtävää: yhteisen päämäärän saavuttamista ja ryhmän koossa pysymistä. Kauppila jakaa roolit kuuteen kategoriaan: **tehtäväroolit**, **ryhmää ylläpitävät roolit**, **perheroolit**, **työelämäroolit**, **yksilölliset roolit** ja **asenneroolit**. Yksittäiselle jäsenelle voi syntyä useitakin eri rooleja. Projektissa mukana olleista ryhmistä nousi erityisesti esille ryhmää ylläpitäviä rooleja, yksilöllisiä rooleja ja asennerooleja. Kauppilan mukaan ryhmää ylläpitäviä rooleja voivat olla muun muassa rohkaisijat, välittäjät ja sovittelijat (Kauppila 2005, 92-93). Ryhmistämme löytyi jäseniä, joilla oli luontainen kyky kannustaa ja rohkaista muita sekä myös rauhoitella levottomina hetkinä. Yhdellä oppilaalla rooli kehittyi tällaiseksi yhteisten sääntöjen sopimisen jälkeen. Säännöissä sovittiin muun muassa toisille kannustavasti puhumisesta. Erilaiset yksilölliset roolit perustuvat henkilökohtaisiin ominaisuuksiin tai taitoihin (Kauppila 2005, 93). Molemmista mukana olleista ryhmistä, kuten yleensäkin yhteissoittoryhmistä, erottuivat edistyneimmät soittajat ja heidän varmallalla soitollaan oli vahvistava ja rohkaiseva vaikutus myös muihin soittajiin. Yksilöllisiä rooleja syntyi myös vahvat mupe-aidot omaaville oppilaille. Asennerooleja puolestaan voivat olla auttaja, vetäytyjä ja hauskuuttaja (Kauppila 2005, 93). Esimerkiksi auttajan rooli nousi vahvasti esille tarpeena selittää opettajan tehtävänanto hieman toisilla sanoilla. Eräällä oppilaalla oli myös taito tuoda positiivisuutta miltei jokaiseen harjoitteeseen joko sanomisillaan tai läsnäolollaan. Yhtenä asenneroolina voisimme pitää virheistä stressaajaa. Tämän roolin omaksunut oppilasta hermostutti jo etukäteen omat mahdolliset ja mahdottomat virheensä, hän myös tirskuu tai kommentoi aina toisten virheitä. Tapahtuipa virhe todellisesti tai vain oppilaan omasta mielestä, reagoi hän vahvasti ja osittain tällä mahdollisesti oman alisuoriutumisen.

Roolien omaksumiseen vaikuttaa lapsen ja nuoren ikä. Kauppila esittelee kirjassaan Linda ja Nick Elksninin teoriaa roolien omaksumisen kehitysvaiheista: egosentrinen vaihe (3–6-vuotiaana), subjektiivisen roolin ottamisen vaihe (5–9-vuotiaana), itsereflektiivinen vaihe (7–12-vuotiaana), keskinäisen roolin ottamisen vaihe (10–15-vuotiaana) ja sosiaalistuneen roolin ottamisen vaihe (14 vuodesta eteenpäin). Projektissa mukana olleet oppilaat olivat 12–17-vuotiaita ja nämä ikäkaudet sisältävät hyvin eritasoisia taitoja roolien omaksumisessa. Itsereflektiivisessä vaiheessa eli alakouluikäisenä lapsi oppii jo paremmin ymmärtämään toisten näkemyksiä sekä heijastelemaan toisten ajatuksia ja käyttäytymistä. Koulumaailma mahdollistaa uusien roolien syntyminen myös harrastusten puolella. Lapsi pystyy kokeilemaan jo vaativampia rooleja ja eläytymään mielikuvissa toisten rooleihin. Keskinäisen roolin ottamisen vaiheessa (10–15-vuotiaana) lapselle puolestaan kehittyy kyky ymmärtää useiden osapuolten näkemyksiä ja hän pystyy jo edustamaan itseään yhä vaativimmissa rooleissa. Näitä kahta vaihetta seuraa sosiaalistuneen roolin ottamisen vaihe teini-iässä. Tämä vaihe tuo nuorelle ymmärrystä ihmisten toiminnasta syvällisemmällä tasolla ja kyvykkyyttä aidompaan tunteiden ilmaisuun. Nuori löytää itselle toimivia rooleja ja pystyy jakamaan toisten kanssa mielenkiinnonkohteita ja odotuksia. (Kauppila 2005, 94.) Tällaista ymmärrystä ja kyvykkyyttä oli nähtävissä kahdessa vanhimmassa oppilaassa: he pystyivät jo analysoimaan palautehaastatteluisaan omaa rooliaan ryhmässä ja ryhmän dynamiikan muuttumista. Oppilaat nimesivät näihin vaikuttaneiksi tekijöiksi muun muassa ryhmän jäseniin tutustumisen.

Vuorovaikutus ja ryhmädynamiikka vaikuttavat ryhmän toiminnan sisältöihin ja tavoitteiden saavuttamiseen. Ryhmät eroavat aina toisistaan esimerkiksi ikäjakaumaltaan ja kooltaan. Myös kilpailu ryhmien välillä on normaalia ja se yleensä lisää ryhmän jäsenten yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Kauppila 2005, 95.) Projektissa mukana olleet ryhmät kohtasivat toisensa vasta kenraaliharjoituksessa, jossa he sekä soittivat yhdessä että kuuntelivat toistensa kappaleet. Halusimme luoda kaikille soittajille hieman yhteenkuuluvuuden tunnetta koko projektin tiimoilta. Uskomme myös, että vastaavasti ryhmien omien jäsenten yhteenkuuluvuutta lujitti toisen ryhmän kuuntelu ja omien versioiden esittäminen.

4.7.4 Ryhmänohjaaja

Projektissamme oli ryhmänohjaajia eli opettajia alusta alkaen kaksi ja kerrommekin yhteisopettajuudesta tarkemmin seuraavassa luvussa 4.7. Ryhmänohjaajan merkitys

ryhmän toiminnan kannalta on hyvin suuri. Psykologi Aku Kopakkala kertoo kirjassaan *Porukka, jengi, tiimi* (2008) ohjaajan merkityksestä ja tehtävistä. Ohjaajan taidot ovat yksi merkittävimmistä tekijöistä siihen, saavuttaako ryhmä aikaisemmasta luvusta 4.6.2. esille tulleet kehitysvaiheet. Kopakkalan mukaan tähän vaaditaan ohjaajalta ryhmän tarpeiden aistimista, kykyä havaita ja muuttaa omia käyttäytymistapoja tarvittaessa. (Kopakkala 2008, 88.) Opetuskertojen videointi mahdollisti projektissamme omien opetustapojemme ja käyttäytymisemme havainnoinnin. Erityisesti yhteissoittoharjoitteita testattaessa ensimmäistä kertaa oli opetustavassamme havaittavissa välillä pientä epävarmuutta, joka välittyi itsellemme vasta videoita analysoidessa. Oman toiminnan analysointi ja sen myötä harjoitteiden ”kiteyttäminen” antoivat varmuutta harjoitteiden tekemiselle uudestaan toisen ryhmän kanssa. Pidimme tärkeänä, että molemmat kvartetit toimivat vuorollaan ensimmäisenä testiryhmänä.

Hyvistä ryhmänohjaajan ominaisuuksista löytyy lista Veli Kaukkilan ja Elisa Lehtosen kirjasta *Ryhmästä enemmän* (2008). Heidän koostamiaan ominaisuuksia ovat:

1. Pysyy perustehtävässä ja huolehtii rakenteista
 2. Luotettava, vastuuntuntoinen ja rehellinen
 3. Empaattinen
 4. Oikeudenmukainen
 5. Luova
 6. Pitkäjänteinen
 7. Innostava
 8. Kannustava
 9. Diplomaattinen (ristiriitatilanteissa)
 10. Huumorintajuinen
- (Kaukkila & Lehtonen 2008, 59.)

Ryhmänohjaajan on hyvä tiedostaa, että hän voi oppia tunnistamaan ominaisuuksiaan ja sen avulla myös kehittämään niitä tarvittaessa. Jokainen ohjaaja saa kuitenkin olla oma persoonansa vaikkakin tarvitsee myös ylläolevia piirteitä. Ohjaajan ominaisuudet tulevat esille kaikissa hänen sanoissaan ja teoissaan. (Kaukkila & Lehtonen 2008, 58.) Mielestämme kahden opettajan yhteistyö rikastuttaa lopputulosta opettajien ominaisuuksien parhaimmillaan täydentäessä toisiaan. Näin opetuskerran kulkuun voi opettajien vuorottelulla luoda erilaisia hetkiä. Kaukkilan ja Lehtosen mukaan ohjaajan työtä helpottaa taito havainnoida ja analysoida ryhmän dynamiikkaa ja prosessia. Ryhmän

jäsenet saavat tästä hyödyn irti, kun ohjaaja perustelee oman näkemyksensä ja viestii havainnot heille selkeästi. (Kaukkila & Lehtonen 2008, 62.) Jälleen kerran videointien avulla meillä oli mahdollisuus tarkastella mitä ryhmissä tapahtui ja mistä asiat johtuivat. Puutuimmekin toisessa ryhmässä kunnioittavaan puhetapaan ja kannustuksen tärkeyteen.

Ryhmän ohjaajan tehtävät ovat hyvin moninaiset ja myös riippuvaisia ryhmän dynamiikasta. Jokainen ryhmä kasvattaa ja opettaa ohjaajaa omalla tavallaan, joten jokainen kokemus ryhmän ohjaamisesta tuo arvokasta tietoa ja taitoa. Olimme onnekkaita, että projektissamme oli mukana kaksi näinkin erilaista oppilaskvartettia, joiden avulla kehittimme opettajina. (Kaukkila & Lehtonen 2008, 63-66.)

Kun uusi ryhmä aloittaa, on ohjaajan annettava aikaa tavoitteille ja tutustumiselle. On erityisen tärkeä muistaa, että yhdessä toimiminen helpottuu, kun ryhmän jäsenet tuntevat toisensa. Jotta ryhmän jäsenille saadaan luotua luottamus ja turvallisuuden tunne, on ryhmänohjaajalla itsellään oltava turvallinen olo ryhmässä. Tätä edesauttavat selkeät ohjeet ja rajat. Ohjaajan on myös hyvä muistaa, että hänen näkemyksensä on yksi ryhmän mielipiteistä, eikä ylhäältä annettu fakta, joka muiden tulisi automaattisesti hyväksyä. Ryhmän jäsenten tutustuessa toisiinsa he alkavat puhua enemmän tunteistaan, joka taas edistää ryhmän työskentelyä. Tässä vaiheessa ohjaajan on hyvä tehdä havaintoja ryhmän yleisestä ilmapiiristä ja rohkaista tunteista puhumiseen. Ohjaajan huumorin- tai tilannekomiikantaju voi laukaista turhia jännitteitä. Tämä tuli ilmi ryhmän B kohdalla vasta muutaman opetuskerran jälkeen. Erityisesti kvartetin nimen keksiminen viritti oppilaita keskinäiseen vuorovaikutukseen. Huomasimme, että opetuskerran sijoittuminen viikonlopulle vaikutti siihen, että ryhmän jäsenet, opettajat mukaan lukien, olivat arki-iltaan verrattuna virkeämpiä. Opettajien tunnelma oli rentoutuneempi ja keskinäinen vitsailu tarttui myös oppilaisiin. Projektin loppuminen aiheutti haikeuden tunteita ainakin muutamalla oppilaalla. (Kaukkila & Lehtonen 2008, 63-66.)

Hyvin yhdessä! -projektimme opetuskerrat toteutimme neljän kuukauden aikana ja ryhmillä oli kahdeksan yhteistä tapaamista. Toisen ryhmän kohdalla olisimme tarvinneet hieman enemmän aikaa, jotta jäsenten vuorovaikutus olisi saatu rennommaksi ja avoimemmaksi. Kaukkilan ja Lehtosen mukaan ohjaajan on hyvä olla tietoinen, että ryhmän sisäiset prosessit kuten esimerkiksi dynamiikan muotoutuminen vaativat aikaa. Jos jäsenet eivät tunne toisiaan, ryhmän viestintä kulkee aluksi ohjaajan kautta. Ohjaajan tulee rohkaista ryhmäläisiä keskustelemaan ja yrittää löytää kaikkia koskettava ai-

he, jotta hiljaisimmatkin jäsenet rohkaistuisivat puhumaan. Ryhmän toiminnan kannalta olisi toivottavaa, että keskusteluissa olisi mukana useampi kuin yksi. (Kaukkila & Lehtonen 2008, 66-73.)

Selvää on, että ryhmän ohjaajan tulee olla alansa asiantuntija ja vakuuttaa osaamisellaan myös ohjattavat. Taitava opettaja osaa pilkkoa ison oppimiskokonaisuuden osiksi, jotka omaksumalla opiskelijat saavat kokonaisuuden haltuunsa (Repo-Kaarento 2010, 17). Tämä pätee vahvasti myös soitonopetuksessa. Projektimme pääpaino olikin ennakkoivassa opettamisessa keskittyen musiikkiin sisältyvien elementtien pilkkomiseen. Kokemuksemme mukaan tämän kaltaisilla yhteissoittoharjoitteilla pystytään edistämään myös ryhmän toimintaa ja vuorovaikutusta.

5 Opetuskerrat

Tässä luvussa esittelemme opetuskertojen sisällöt, harjoitteet sekä huomiomme. Jokaiseen lukuun liittyvä kuva kertoo kronologisesti opetuskerralla käytetyt harjoitteet ja niistä tehdyt keskeiset havainnot. Poikkeuksena on luku 5.7, jonka kuvassa on esitetty molempien ryhmien koostamat Scarborough Fair -kappaleen versiot. Molempien ryhmien seitsemän opetuskertaa sijoittuivat lokakuun 2016 ja helmikuun 2017 väliselle ajanjaksolle.

Opetuskertojen teemoja olivat:

1. **"Korvat auki"**
2. **Sävellajit ja transponointi**
3. **Harmonia ja improvisaatio**
4. **Kertaus ja koonti**
5. **Rytmi ja komppi**
6. **"Yhteinen vire, yhteinen biisi"**
7. **"Best of"**

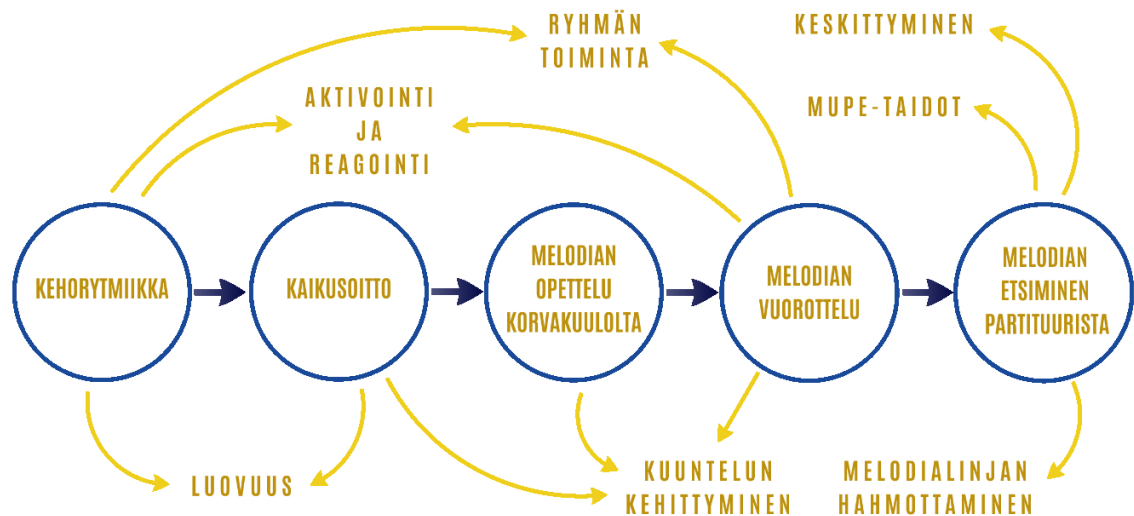
Projektiin sisältyi kaksi kertaustuntia, joihin valitsimme oppilaiden suosikkiharjoitteita sekä edellisten opetuskertojen perusteella muokattuja harjoituksia. Opetuskerrat huijpentuivat helmikuussa 2017 pidettyihin konsertteihin, joissa mukana esiintymässä oli myös Clarinet4.

Opetuskertojen videoinnit tarkensivat havaintojamme oppilaiden kehityksestä sekä musiikillisissa että vuorovaikutuksellisissa taidoissa, harjoitteiden ja tuntisuunnitelman toimivuudesta sekä refleктоimaan omaa toimintaamme. Videointien avulla tarkkailimme myös millaiset harjoitteet lisäävät luovuutta, keskittymistä, aktiivisuutta tai kehittävät kuuntelemista ja miten ryhmä toimii. Reflektion avulla muokkasimme ja kehitimme sekä harjoitteita että opetuskerran rytmitystä. Myös oppilaat pääsivät seuraamaan yhteistä kehittymistään kappaleen videonäytteiden avulla.

Videonäytteet ja opetuskertojen kotitehtävät keräsimme oppilaille Google Drive -kansioihin. Kyseisistä kansioista löytyivät myös harjoitteisiin liittyvät play-a-long -äänitteet.

5.1 Ensimmäinen opetuskerta: ”Korvat auki”

Ensimmäisen opetuskerran teema ”Korvat auki” sisälsi kuuntelemiseen, imitaatioon ja melodiaan liittyviä aiheita. Opetuskerran tavoitteita olivat **uskallus soittaa ilman nuotteja, kuunteleminen ja vastaaminen sekä yhteisen ilmaisun etsiminen**. Ensimmäisellä opetuskerralla kiinnitimme huomiota myös siihen miten keskenään erilaiset ryhmät ottavat uusia toimintatapoja vastaan.



Kuva 3. Ensimmäinen opetuskerta: tuntirakenne, harjoitteet ja keskeisimmät havainnot.

Ensimmäisen tunnin tuoman jännityksen lieventämiseksi ja osaltaan myös tutustumisen edesauttamiseksi aloitimme opetuskerran **kehorytmiikkapiirillä**. Tässä harjoitteessa pidimme koko ajan yllä perussykettä ja teimme erilaisia rytmikuvioita yhdistellen keho- ja sanarytmejä. Oppilaat pääsivät vuorotellen keksimään luovasti omia rytmejä. Kehorytmiikkaharjoite rentoutti jännittyneitä tunnelmaa ja rohkaisi kaikkia osallistumaan aktiivisesti, tosin ryhmässä A oppilaat itse pitivät tietynlaista jännitettä yllä. Muutamat oppilaat kiinnittivät huomiota rytmisiin ”virheisiin”, vaikkei harjoitteessa ollut oikeita tai vääriä rytmejä. Havaintojemme mukaan ryhmään A jännitettä toi osaltaan oppilaiden ikä ja sukupuoli: tytöt olivat yläkoululaisia ja korostivat välillä sanomisissaan vuoden ikäeroaan poikiin. Tämän tapainen muuttunut suhtautuminen vastakkaiseen sukupuoleen ja tyttöjen aiempaa kypsempi käyttäytyminen poikiin verrattuna ovat esimerkkejä esiteini-ikäisten kokemista henkisistä ja fyysisistä muutoksista (Millican 2012, 6-7).

Ensimmäisen harjoitteen jälkeen siirryimme tunnin teemaan ja aloitimme kuunteluun keskittymisen **kaikusoitto**-harjoitteella. Opettajan ohjaaman ensimmäisen kierroksen jälkeen jokainen oppilas toimi vuorollaan esisoittajana muiden vastatessa. Kaikusoittoharjoitteen edetessä oppilaat uskaltoutuivat kokeilemaan ääripäitä äänenvoimakkuuksissa ja rekistereissä. Vaikka samaan ääneen tai intervallisuhteeseen pyrkiminen ei ollut pääasia, yllättävän usein kaikki soittajat esimerkiksi toistivat saman intervallin. Havaintojemme mukaan oppilaat tunsivat helpoimmin sekunti-intervallit. Tämä sai meidät pohtimaan, tulisivatko opetuskertojen myötä myös Scarborough Fair -kappaleen melodian kvintti-intervallit yhtä tunnistettaviksi? Kaikusoittoharjoitteessa oppilaat joutuivat tunnistamaan esisoittajan ja oman vastauksensa välillä erilaisia ilmiöitä, joiden erittely on tärkeää nuotinlukutaitoa ja kuulokuvaa rinnastettaessa (Millican 2012, 23). Harjoitteessa oppilaiden tuli analysoida sekä esisoittajan soittoa että omia ratkaisujaan suhteessa esisoittajaan. Oppilaat vertailivat soittivatko he esimerkiksi pidempiä vai lyhyempiä ääniä tai korkeampia vai matalampia ääniä. Tässä vaiheessa soitto-opintoja on kokemuksemme mukaan oletettavaa, että oppilaat kykenevät jo tunnistamaan kyseisiä ilmiöitä sekä yleisesti musiikissa että omassa soitossaan.

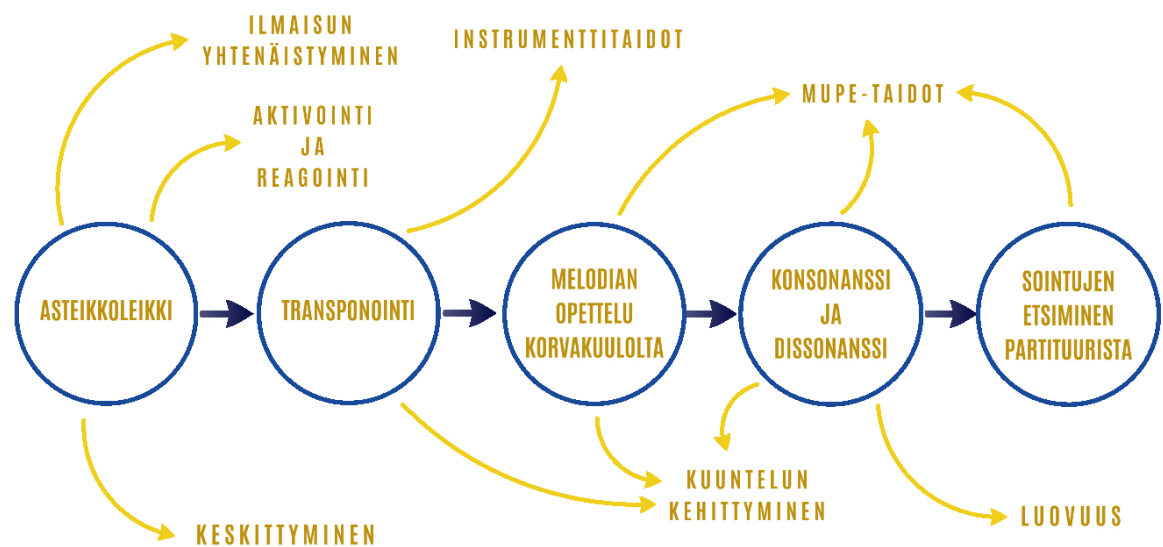
Kaikusoiton jälkeen siirryimme soittamaan **melodiaa korvakuulolta**. Ensimmäiseksi melodiaksi valitsimme helpon ja kaikille ennestään tutun Tuiki, tuiki tähtösen. Melodian muistiin jäämistä edesautoimme soittamalla kappaleen myös kaanonissa. Tässä korostuivat oppilaiden aiemmat yhteissoittokokemukset, sillä vähiten orkesterikokemusta omanneet oppilaat harhautuivat helpommin kaanonsoitossa. **Melodian vuorottelu** -harjoitteessa hyödynsimme tätä korvakuulolta opeteltua kappaletta. Melodian vuorottelua harjoittelimme ensin partituurin avulla (Liite 5), jonka jälkeen melodiaa vuoroteltiin ilman nuottia soittajalta toiselle opettajan näytöstä. Viimeisessä osiossa melodia vaihtui soittajien itsensä näytöstä. Harjoite kannusti oppilaita sekä itseohjautuvuuteen että toimimiseen ryhmänä. Melodian vuorotteluharjoitteessa tavoitteena oli solistisen roolin ottaminen, aktiivinen kuunteleminen, oikea-aikainen reagointi, kontaktin ottaminen ja ilmaisun yhtenäistäminen.

Viimeisessä harjoitteessa aloitimme tutustumisen Paul Harrisin säveltämään Cornish Dance -kvartettiin **etsimällä sen melodian partituurista**. Toinen opettajista soitti kappaleen melodialinjan siirtymällä stemmasta toiseen ja oppilaiden tehtävänä oli löytää kuulemansa melodia nuottikuvasta. Tätä varten he hyödynsivät rytmin- ja nuotinlukutaitoaan sekä sisäistä kuuloaan. Vaikka tämä harjoite oli opetuskerran viimeinen,

löytyi molemmista ryhmistä vielä erinomaista keskittymistä ja motivaatiota. Harjoite auttoi oppilaita hahmottamaan soolon ja säestyksen vuorottelut.

5.2 Toinen opetuskerta: Sävellajit ja transponointi

Toisen opetuskerran aiheina olivat asteikot ja sävellajit, melodia ja soinnut, solmisointi ja kuulonvarainen soitto sekä konsonanssi ja dissonanssi. Opetuskerran tavoitteena oli **tehdä asteikkosoitosta hauskeempaa, helpottaa sävellajien hahmottamista ja transponointia sekä erottaa konsonanssi ja dissonanssi**. Opetuskerralla asetimme myös yhteisiä tavoitteita liittyen sekä yleisesti yhteissoittoon että käynnissä olevaan lukuvuoteen. Martti Hellströmin, Peter Johnsonin, Asko Leppilammin ja Pasi Sahlbergin kirjan *Yhdessä oppiminen* (2015) mukaan oppilaiden sisäinen motivaatio vahvistuu silloin, kun heillä on mahdollisuus olla mukana opetuksen kaikissa vaiheissa tavoitteiden asettelusta, yhteistoiminnalliseen toteutukseen ja yhteiseen arviointiin (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg 2015, 97). Opetuskerran *Melodian opettelu korvakuulolta* ja *Konsonanssi ja dissonanssi* -harjoitteisiin oli oppilaille kotiharjoittelun tueksi play-a-long -äänitteet.



Kuva 4. Toinen opetuskerta: tuntirakenne, harjoitteet ja keskeisimmät havainnot.

Aloitimme toisen opetuskerran **asteikkoleikillä**, jossa soitimme F-duuriasteikkoa piiri-muodostelmassa. Asteikkoleikkiin sisältyi kolme eri vaihetta: 1. asteikko soitettiin yksinäisesti, 2. jokainen soitti yhden äänen vuorollaan, 3. samalla ohjeistuksella kuin vaihe 2, mutta jokaisella oli mahdollisuus vaihtaa soiton suuntaa. Pyrimme pitämään koko harjoitteen ajan sekä tasaisen perussykkeen että äänten pituudet yhtenäisinä. Positiivista kilpailuhenkeä saimme luotua siten, että kolmannessa vaiheessa väärän äänen tai väärässä kohdassa soittaessaan tippui pelistä pois. Molemmilla ryhmillä soiton artikulaatio ja äänen pituudet muuttuivat yhtenäisemmiksi harjoitteen edetessä ilman erillistä ohjeistusta ja asteikon harjoittelu oli silmin nähden hauskaa!

Transponointi, eli sävelmän muuttaminen eri sävellajiin kuin mihin se on nuotinnettu tai mistä se on alun perin kuultu, on kokemuksemme mukaan erinomainen tapa vahvistaa sävellajien hahmottamista (Wikipedia 2015). **Melodian transponoinnissa** siirsimme ensimmäisellä opetuskerralla C-duurissa soitettua Tuiki, tuiki tähtösen ensin F-duuriin ja sitten c-molliin. Pohdimme yhdessä mitä kappaleelle tapahtui duurista molliin transponoinnissa ja miten tämä vaikutti kappaleen tunnelmaan. Oppilaiden asteikkotaidoissa paljastui paljon eroavaisuuksia ja osalle oppilaista c-molliin siirtyminen oli hyvin haastavaa. Mielestämme vastaavanlaisen helpon melodian transponointi on hyvä tapa rikastuttaa asteikkojen ja sävellajien harjoittelua myös instrumenttitunneilla.

Aloitimme Scarborough Fair -kappaleeseen tutustumisen **opettelemalla melodian korvakuulolta**. Melodian opetteluun tukena olivat taululle piirretty kappaleen sävelikkö solmisointitavueineen. Solmisoinnissa hyödynsimme J. Si Millicanin kirjassaan esittelemää *whole-part-whole* -lähestymistapaa. Solmisoiimme ensin koko melodian (*whole*) oppilaiden kuunnellessa. Tämän jälkeen solmisoiimme muutama tahti kerrallaan (*part*): opettajat solmisoiivat malliksi, johon oppilaat vastasivat. Lopuksi koko melodia solmisoiittiin yhdessä (*whole*). (Millican 2012, 33.) Etenimme edellä mainitulla tavalla myös harjoitellessamme melodian soittamista. Ryhmä B ei ollut käyttänyt solmisaatiota mupe-tunneilla, mutta mallioppimista hyödyntämällä he pärjäsivät hyvin melodian laulamises-sa. Ryhmä A kommentoi, että he solmisoiivat mupe-tunneilla aina nuoteista, mikä jäi mietityttämään solmisoinnin perusidean, sävelten funktioiden ymmärtämisen, kannalta. Sävelten tai tonaalisten asteiden funktioiden ymmärtämisen puuttuminen saattoi näkyä oppilailla haasteena melodian siirtämisessä laulamisesta soittamiseen. Sävelten tehojen tunnistamista harjoittelimme osaltaan seuraavassa harjoitteessa.

Konsonanssi ja dissonanssi -harjoitteessa oppilaat pääsivät vuorotellen etsimään soivia eli *konsonoivia* ääniä kolmen eri soinnun (Liite 6) ja yhden sointukierron päälle (Liite 7). Harjoitteessa havainnoitiin myös riitelevät eli *dissonoivat* yhteissoinnit. Yksi ryhmän B oppilaista osasi yhdistää mupe-tietouttaan soivien äänien hakemiseen, esimerkiksi h-sävel lisättynä C-duurisointuun muodostaa reaalisointuna C^{maj7} -soinnun. Oli mielenkiintoista havaita, että yhdelle oppilaalle ryhmässä A olivat myös muutamat sekuntiharmoniat soivia; useimmat oppilaat tulkitsivat ne dissonoiviksi. Kyseinen oppilas saattoi mahdollisesti kuulla yhteissoinnissa sointukäännöksen harmonian, esimerkiksi C-duurisointuun liitetty a-sävel muuttaa soinnun a-mollipohjaiseksi. Oppilaat säestivät toisiaan soittamalla pitkinä ääнинä yksittäiset soinnut sekä nuotista lyhyen sointukierron. Sointukiertoon soivia ääniä haettaessa annoimme toiselle kierrokselle ohjeeksi soittaa kolmea jokaiseen sointuun sopivaa säveltä vapaassa järjestyksessä ja rytmissä. Näin pääsimme alkuun improvisoinnissa.

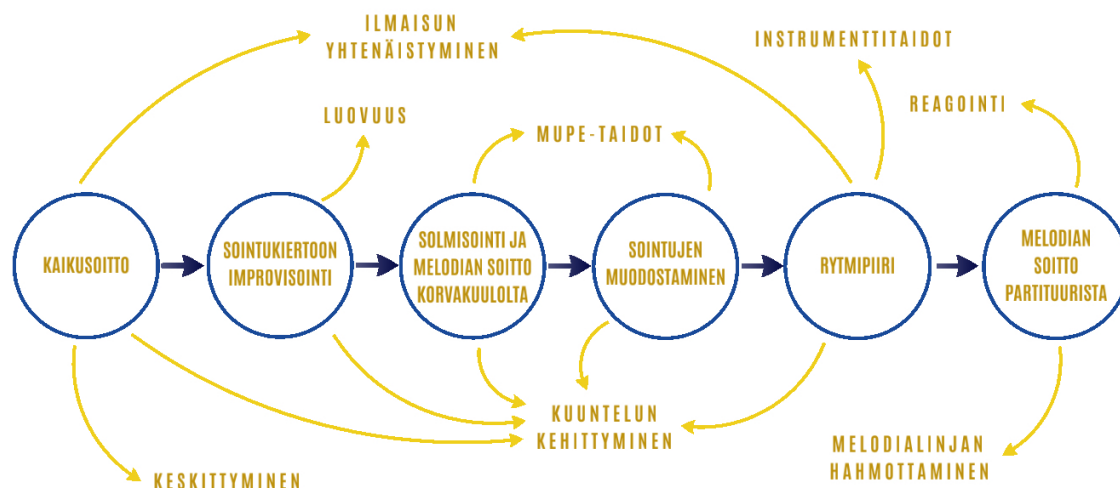
Toisella opetuskerralla työskentelimme jälleen partituurien avulla, mutta tällä kertaa tehtävänä oli etsiä ja tunnistaa sointuja. **Sointujen tunnistaminen partituurista** -harjoitteessa hyödynsimme molempia työstettäviä kappaleita, Scarborough Fair (Liite 8) ja Cornish Dance. Tässä harjoitteessa nousivat esille musiikin perusteissa opitut taidot ja pidemmällä opinnoissa olevat oppilaat tunnistivat oikeat soinnut jopa sointukäännöksistä. Uskomme, että vastaavanlainen työskentely partituurin avulla tukisi musiikin perusteiden opintoja erityisesti melodiasoittimen soittajilla.

Viimeisenä tehtävänä molemmilla ryhmillä oli keksiä omalle kvartetilleen nimi. Kokoonpanolle on hyväksi, jos se jo varhaisessa vaiheessa pystyy keksimään itselleen nimen. Nimi sitouttaa ja motivoi soittajia sekä auttaa kokoonpanon oman identiteetin luomisessa. (Aho 2009, 123.) Tässä tehtävässä nousivat vahvasti esille oppilaiden keskinäiset suhteet. Ryhmä A oli ilman ohjeistusta miettinyt kvartetilleen nimen, kun taas ryhmän B yhteinen ideointi oli alkuun hyvin kankeaa. Tunnelma kuitenkin rentoutui myös ryhmällä B ja nimen keksiminen oli selvästi hauskaa yhdessä tekemistä.

5.3 Kolmas opetuskerta: Harmonia ja improvisaatio

Kolmannen opetuskerran tavoitteita olivat **harmoniatajun herättäminen** ja **improvisointiin rohkaisu**. Opetuskerralla aiheita olivat kappaleen soinnutus melodia- ja bassolinjan avulla ja improvisointi sointukiertoon. Kirjasimme ryhmän A kanssa myös edellisellä kerralla mietityt yhteiset tavoitteet. Tavoitteisiin lisättiin opettajien havaintojen

pohjalta myös toisille kannustavasti puhuminen. Opetuskerran *Sointukiertoon improvisointi* -harjoitteeseen ja Cornish Dance -kappaleen soittoon oppilaille oli kotiharjoittelun tueksi play-a-long -äänitteet.



Kuva 5. Kolmas opetuskerta: tuntirakenne, harjoitteet ja keskeisimmät havainnot.

Havaintojemme perusteella päätimme aloittaa opetuskerran ryhmän B kanssa aktiivisella ja tunnelmaa rentouttavalla kehorytmiikkapiirillä. Varsinainen kehorytmi oli yksinkertainen taputusyhdistelmä, mutta oppilaat joutuivat ottamaan toisiinsa kontaktia siirtämällä ”vuoron” toiselle sanomalla kyseisen henkilön nimen.

Ensimmäiseltä opetuskerralta tutussa **kaikusoitto**-harjoitteessa oli havaittavissa muutoksia: ryhmässä B yksi oppilaista soitti intervalliosiossa Scarborough Fair -kappaleen melodiasta tutun kvintin a^1-e^2 , jonka suurin osa toisti täysin oikein. Havaitsimme myös, että samassa ryhmässä toinen oppilas pyrki korjaamaan intervallivastauksensa ääniä. Pohdimme pyrkikö hän korjaamaan äänet sisäisen kuulonsa mukaisiksi, vai saamaan omat äänensä sopimaan paremmin yhteiseen harmoniaan. Ryhmässä A harjoite oli selvästi ensimmäistä opetuskertaa keskittyneempi ja rauhallisempi, vaikkakin moni oppilaista pitäytyi ”mukavuusalueellaan” äänenvoimakkuuksissa ja rekistereissä.

Sointukiertoon improvisointia alustettiin muistelemalla edellisellä kerralla löydetty kaikkiin soituihin sopivat sävelet. Oppilaat soittivat sointukiertoa nuotin mukaisesti (Liite 7). Solistina toiminutta oppilasta ohjeistettiin soittamaan sointukierron päälle omaa

melodiaa. Eriolaisten melodioiden pohjalta annettiin lisävinkkejä esimerkiksi lopussa toonikan soittamiseen. Kaikki oppilaat soittivat rohkeasti ja osalla oli selkeää melodista, fraaseja sisältävää muotoilua kuultavissa soitossaan. Oppilaat myös kommentoivat kannustavaan sävyyn toistensa melodioita. Pyrimme välttämään improvisointi-termin käyttöä tilanteessa, mutta luultavasti oppilaille se ei ole niin mystifioitu termi kuin omalle soitonopettajasukupolvellemme.

Palautimme mieleen Scarborough Fair -kappaleen melodian **solmisoimalla** koko kappaleen yhdessä. Oppilaille oli tarjolla myös melodian nuotti, mutta kaikki tarkkailivat nuotin sijaan taululle piirretyn sävelikön solmisaatiotavuja. **Melodian soitossa korva-kuulolta** oli molemmissa ryhmissä hajontaa säveliin osumisessa ja mietimmekin, oliko kappaletta harjoiteltu kotona tarpeeksi usein.

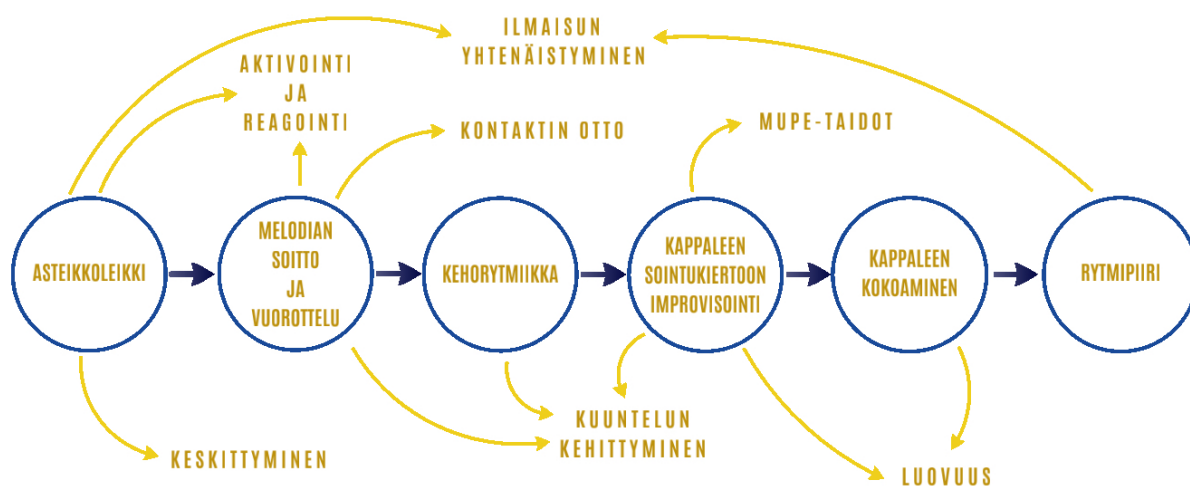
Melodian soitosta siirryimme saman kappaleen **soinnuttamiseen**. Harjoitteeseen sisältyi useita eri vaiheita ja tavoitteenamme oli tuoda musiikin perusteiden elementtejä konkreettisesti lähemmäs oppilaiden soitto-opintoja. Ensimmäisessä vaiheessa toinen opettajista soitti kappaleen melodian ja oppilaat a-mollisointua staattisesti. Oppilaiden tehtävänä oli näyttää menemällä kyykkyy, kun a-mollisointu ei enää heidän mielestään sopinut melodiaan. Kun sointuvaihdospaikat oli löydetty, soittivat opettajat yhdessä kappaleen melodian ja bassolinjan. Ohjeistimme oppilaita kuuntelemaan ja kirjoittamaan bassolinjan nuottiin. Ryhmän A opetuskertaan lisäsimme vielä bassolinjan yhdessä solmisoinnin tukemaan sointujen hahmottumista. Kolmannessa vaiheessa muodostimme kolmisoinnut bassolinjan ja melodian sävelten avulla sekä soitimme koko sointukierron toisen opettajan soittaessa melodiaa mukana. Kappaleeseen sisällytimme tässä vaiheessa yhden sointukäännöksen, jonka hyödyt hahmottuivat oppilaille vertailemalla sointuvaihdoksia sekä perusmuodossa että käännöksenä soittaen.

Cornish Dance -kappaleen soittoon siirryimme **rytmipiiriin** avulla. Lausuimme kappaleessa stemmasta toiseen vaihtuvaa *tii-tiri* -rytmiä yhdessä pitäen perussykkeen yllä paikallaan askeltaen. Samaa rytmiä toistettiin seuraavaksi soittimien kanssa kielittäen a^1 - ja a^2 -ääniä. Kuuntelimme artikulaation yhtenäisyyttä ja pohdimme yhdessä mitä eroja eri rekistereissä kielittämisessä on. Rytmipiiri-harjoitteen jälkeen teimme Cornish Dancen stemmajaon oppilaiden toiveiden mukaisesti. Muutamat oppilaista eivät selvästikään olleet katsoneet stemmojen haastavuutta, vaan ajattelivat alimman stemman olevan ”helpoin”. Stemmajako muotoutui pienen johdattelun kautta oppilaiden osaamistason mukaiseksi. **Melodian soitto partituurista** -harjoitteessa oppilaiden tehtävänä

oli soittaa pelkkä melodia stemmajaan mukaisesti. Opettajat tukivat tarvittaessa näytämällä stemmojen sisääntuloja ja soittamalla mukana. Melodian läpisoitosta oppilaat saivat myös videotallenteen Drive-tiedostoon oman kehittymisensä seurantaan varten. Tässä harjoitteessa painopiste oli paitsi melodialinjan hahmottamisessa ja nuottikuvan hallinnassa, myös oikea-aikaisessa reagoinnissa.

5.4 Neljäs opetuskerta: Kertaus ja koonti

Neljännän opetuskerran tavoitteena oli **kerrata syksyn harjoitteita**, jotka olivat osa oppilaiden omia suosikkeja ja osa opettajien hyödyllisiksi kokemia. Tutustuimme Scarborough Fair -kappaleen erilaisiin komppeihin, eli melodialinjaa harmonisesti ja rytmisesti tukeviin säestyskulkuihin. Muistelimme ja kirjasimme ryhmän B kanssa myös aikaisemmin mietityt yhteiset tavoitteet.



Kuva 6. Neljäs opetuskerta: tuntirakenne, harjoitteet ja keskeisimmät havainnot.

Aloitimme opetuskerran tutustumalla luonnolliseen a-molliin tutun **asteikkoleikin** avulla. Havaitimme jälleen, että artikulaatiot ja äänenvoimakkuudet yhtenäistyivät kierrosten edetessä. Kokemuksemme mukaan asteikkojen harjoittelu instrumenttiopinnoissa ei ole oppilaille kovinkaan mielekäästä ja kuitenkin asteikkoleikki nousi aikaisempien opetuskertojen suosikkiharjoitteeksi. Havaintojemme mukaan asteikkoleikki toimi erin-

omaisena työkaluna sävellajien opetteluun, koska sen aikana oppilaat sormittivat huomaamattaan asteikon useaan kertaan. Asteikkoleikin ensimmäinen ja toinen vaihe soveltuvat loistavasti käytettäväksi myös instrumenttitunneilla. Asteikkoleikistä siirryimme kertaamaan Scarborough Fair -kappaleen **melodiaa korvakuulolta**, joka edelleen tuotti muutamalle oppilaalle hankaluuksia. Ryhmän A opetuskertaan lisäsimme melodian mieleen palauttamisen helpottamiseksi solmisoinnin sekä samanaikaisen sormittamisen.

Melodian haparoinnista huolimatta hyödynsimme sitä **melodian vuorottelu** -harjoitteessa, joka yllättäen sujuikin hyvin ja melodia pysyi kasassa. Harjoite toteutettiin tällä kertaa kokonaisuudessaan ilman nuottia. Ensimmäisessä osiossa melodiaa vuoroteltiin soittajalta toiselle opettajan näytöstä ja toisessa osiossa soittajien itsensä näytöstä. Molemmissa ryhmissä näytöt tapahtuivat pääosin katsekontaktin ottamisella ja ohjeistimme oppilaita lisäämään siihen myös kehon sekä instrumentin liikettä, jotta vastaanottaja ehtii reagoimaan tulevaan vaihtoon.

Tutustuimme alustavasti seuraavan opetuskerran teemaan komppien avulla. Kokeilimme ensin **kehorytmiikan** avulla $\frac{3}{4}$ -tahtiosoitukseen niin sanotun valssikompin ja puolinuotti – neljäsosa -yhdistelmän. Perussykkeen pitäminen askelluksessa tuotti edelleen haasteita muutamille oppilaille ryhmässä A, mutta tähän olisi saattanut olla apuna askeltaminen kengät jalassa äänen tuottamiseksi. Tällöin oppilaat olisivat myös itse huomanneet perussykkeensä muutokset. Molemmat kompit saivat myös omat ”komppilappunsa”, joissa rytmikuvio oli nuotinnettuna. Näitä käytettiin myös **kappaleen kokoaminen** -harjoitteessa.

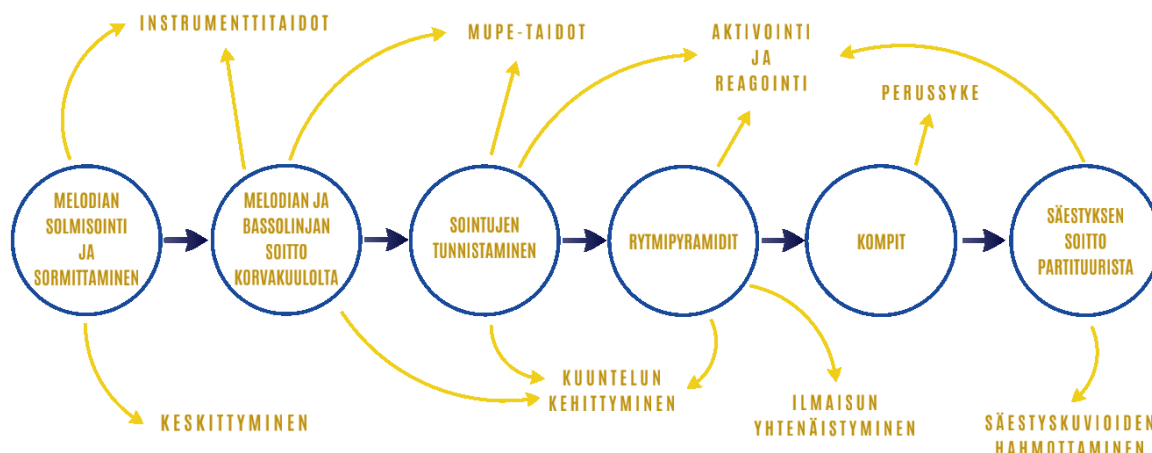
Palautimme mieleen edellisen opetuskerran sointujen muodostaminen -harjoitteen. Oppilailla oli puhtaaksikirjoitetut soinnut Scarborough Fair -kappaleen melodiaan ja kertosimme kappaleesta löytyvät soinnut. Kertauksen jälkeen **kappaleen sointukiertoon improvisointi** -harjoitteessa jokainen oppilas pääsi vuorollaan improvisoimaan muiden soittaessa säestystä. Jokaiselle kierrokselle vaihdettiin säestyksen komppia: 1. pisteelliset puolinuotit, 2. puolinuotti – neljäsosanuotti ja 3. valssikomppi. Viimeisimpänä improvisoinut oppilas sai päättää minkä näistä kolmesta kompista säestäjät toteuttivat. Erityisesti ryhmässä A löytyi mupe-osaamista sekä sointukäännösten että komppien sisäistämisen kanssa. Muutamalla oppilaalla molemmista ryhmistä oli havaittavissa myös improvisoinnissa fraasien muotoilua.

Olimme jo aikaisemmillä opetuskerroilla alustaneet oppilaille Scarborough Fair -kappaleen muokkautumista esitysversioksi, mutta **kappaleen kokoaminen** -harjoitteessa aloitimme sen ideoinnin ja suunnittelun yhdessä. Ulkoa esitettävän kappaleen tavoitteena oli hyödyntää monipuolisesti opetuskerroilla käytyjä asioita. Harjoitetta varten olimme tehneet paperista erilaisia elementtejä sisältäviä ”palikoita”, joiden avulla suunnittelimme kappaleen rakenteen. Elementtejä olivat intro, säkeistö, improvisaatio, erilaiset kompit nuotinnettuina ja kehorytmiikka. Molemmilta ryhmiltä tuli erinomaisia ideoita kappaleen toteutukseen, vaikka ryhmässä A kappaleen esittäminen ilman nuotteja herätti hieman huolta ja jännitystä.

Edellisen opetuskerran tapaan siirryimme Cornish Dance -kappaleen soittoon **rytmipiirin** avulla. Tällä kertaa keskityimme kappaleen säestäviin rytmeihin: kahdeksasosiin ja synkooppeihin. Perussykettä askeltaen ensin lausuimme rytmit, sitten kielitimme ne eri rekistereissä ja lopuksi soitimme kyseistä rytmiä käyttävät tahdit partituurista stemma-jaon mukaisesti. Mietimme yhdessä rytmipiirissä ilmaisun yhtenäisyyttä ja siihen vaikuttavia soittoteknisiä seikkoja. HavaitSIMME, että nuoteista soittaessaan oppilaat unohtivat kuunnella kahdeksasosien artikulaatiota ja tasaisella perussykkeellä oli taipumusta kiihtyä.

5.5 Viides opetuskerta: Rytmi ja komppi

Viidennen opetuskerran tavoitteena oli keskittyä **yhteiseen perussykkeeseen**. Aiheita olivat rytmien tasaisuus ja erilaiset kompit (Liite 11). Kertasimme harjoitteissa myös melodian soinnutusta toiminnallisemmalla tavalla. Opetuskerran *Kompit*-harjoitteeseen oppilaille oli kotiharjoittelun tueksi play-a-long -äänitteinä kuusi erilaista säestyskompia.



Kuva 7. Viides opetuskerta: tuntirakenne, harjoitteet ja keskeisimmät havainnot.

Opetuskerran aluksi lämmittelimme keskittymällä Scarborough Fair -kappaleen melodiaan. **Melodian solmisointi ja sormitus** sekä **melodian soitto korvakuulolta** -harjoitteet selvensivät opettajille millä tasolla oppilaat olivat melodian muistamisessaan. Kysyimme pistokokeen omaisesti myös tiettyjen tahtien ääniä, solmisointitavuja vastaavia säveliä ja sormituksia sekä esimerkiksi melodian puolivälin la-sävelten määrää. Havaintojemme mukaan haasteet melodian solmisoinnissa siirtyivät myös melodian soittoon korvakuulolta. Lisäksi muutamalla oppilaalla saattoi näkyä soitto-opintojen aiempi historia rekisterinvaihdon opettelussa, sillä h¹-sormituksen löytyminen oli vaikeaa.

Melodian kertaus toimi alustuksena kolmannelta opetuskerralta tuttuun bassolinjan ja sointujen tunnistukseen. Harjoite oli kolmivaiheinen sisältäen melodian soiton korvakuulolta, **bassolinjan soiton korvakuulolta** sekä **sointujen tunnistuksen** ”sointulapulta” toiselle siirtymällä. Kolmannella opetuskerralla melodiaan löydetyt soinnut olivat reaalisointumerkintöinä eri värisinä lappuina lattialla. Tavoitteena oli alustaa oppilaita Scarborough Fair -kappaleen soittamiseen ilman nuottia tuomalla fyysisen toiminnan avulla tietoisuus harmonian vaihdoksista. Harjoite aktivoi myös säestävässä roolissa olevia oppilaita reagoimaan mahdollisiin melodian tempo- tai rytmimuutoksiin.

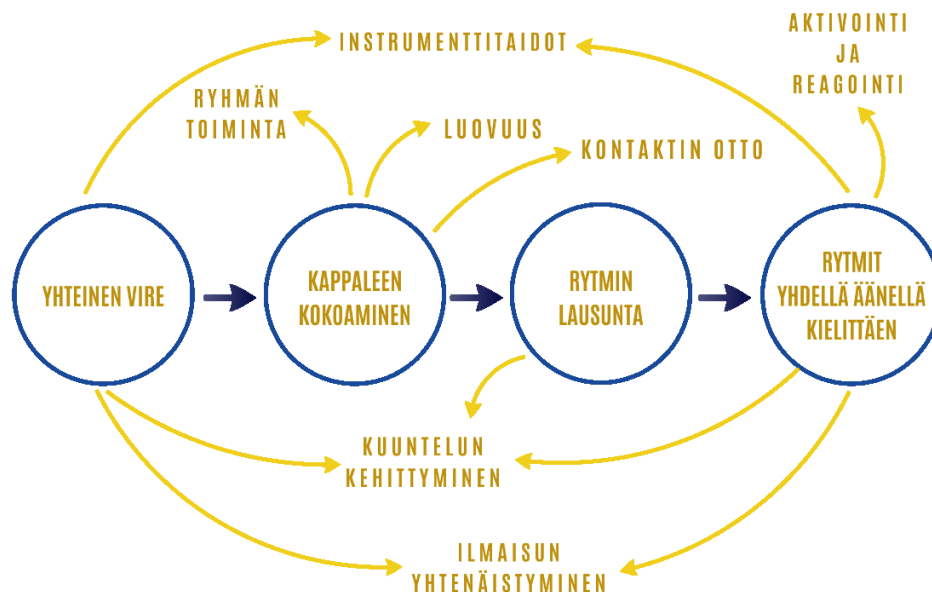
Yhteisen perussykkeen harjoittelua jatkoimme **rytmipyramidi**-harjoitteilla (Liite 9 ja Liite 10). Rytmipyramidit koostuivat neljäsosa-, kahdeksasosa-, kahdeksasosatrioli- ja kuudestoistaosanuotti -sarjoista ja käytimme niissä molempia kappaleita tukevaa sävel-lajia, eli luonnollista a-mollia. Toteutimme harjoitteet piirimuodostelmassa ja pidimme perussykkeen jaloissa. Harjoitteiden tavoitteena oli pyrkiä pitämään tasainen perussyke sekä yhtenäistää äänten pituudet, voimakkuudet ja artikulaatiot. Havaitimme oppilailla selkeitä eroavaisuuksia perussykkeen pitämisessä, millä oli suoranainen vaikutus myös soittovalmiuteen sekä soiton aktiivisuuteen.

Kompit-harjoitteessa tutustuimme kuuteen erilaiseen Scarborough Fair -kappaleen säestysrytmiin ja pohdimme erilaisten komppien vaikutusta kappaleen luonteeseen ja tunnelmaan (Liite 11). Harjoitimme kompit lausunnan, kehorytmiin ja nuottien avulla. Havaitimme, että osa oppilaista piti tässä vaiheessa perussykettä yllä ilman ohjeis-tusta. Kompeista olimme tehneet myös taustanauhut ja kehotimme oppilaita hyödyn-tämään niitä kotiharjoittelussa. Tunnilla käydyistä kompeista oppilaat pääsivät seuraa-valla kerralla valitsemaan heille mieluisimmat esitysversiota varten.

Tällä opetuskerralla aloitimme Cornish Dance -kappaleen kertaamisen jättämällä siitä melodian pois. **Säestyksen soitto partituurista** -harjoitteessa oppilaiden tehtävänä oli soittaa pelkkä säestys stemmajaon mukaisesti. Harjoitteen tavoitteena oli saada oppi-laat keskittymään omaan rooliin säestyskuviossa sekä tempollisesti tarkkoihin kompin vaihdoksiin. Harjoite oli päinvastainen versio kolmannella opetuskerralla käydyistä Me-lodian soitto partituurista -harjoitteesta, jonka oppilaat kokivat helpompana ja selkeäm-pänä toteuttaa. Uuden harjoitteen myötä oppilaille paljastui säestyskuvioden sen het-kinen osaaminen ja tarkkuus.

5.6 Kuudes opetuskerta: ”Yhteinen vire, yhteinen biisi”

Opetuskerran tavoitteena oli **esitellä ja kokeilla klarinetin vireeseen vaikuttavia teki-jöitä** sekä herkistää oppilaita kuuntelemaan **yhteistä intonaatiota**. Suurimman osan opetuskerrasta varasimme Scarborough Fair -kappaleen kokoamiseen oppilaiden valit-semilla elementeillä.



Kuva 8. Kuudes opetuskerta: tuntirakenne, harjoitteet ja keskeisimmät havainnot.

Aloitimme kuudennen opetuskerran hakemalla yhteistä a^1 -säveltä. **Yhteinen vire** -harjoitteessa tavoitteenamme oli saada oppilaat etsimään kuuntelun avulla yhtenäistä intonaatiota, eli sävelpuhtautta. Lähdimme liikkeelle soittamalla a^1 -säveltä vapaasti yhdessä, jonka jälkeen otimme avuksemme viritysmittarin. Pohdimme yhdessä klarinetin intonaatioon vaikuttavia seikkoja ja ohjeistimme kokeilemaan yhteisen vireen löytymiseksi voimakkuusvaihteluita sekä a^1 -säveleen vaikuttavaa apusormitusta. Harjoitteen edetessä oppilailla oli havaittavissa herkistymistä vireen kuunteluun sekä yhtenäisemmän soinnin löytymiseen.

Kappaleen kokoaminen -harjoitteessa muistelimme, millaisia kappaleen rakennuspalikoita ja -elementtejä neljännellä opetuskerralla olimme käsitelleet. Oppilaita heräteltiin aiheeseen kuuntelemalla kaksi eri näytettä Clarinet4-kvartetin ohjelmistosta. Ryhmien välillä oli eroa ideoinnissa. Ryhmässä A oli paljon varsin viljejä ideoita, jotka eivät enää välttämättä sopineet kappaleen luonteeseen tai olleet mahdollisia toteuttaa. Ryhmä B puolestaan siirtyi melko nopeasti muutamalla idealla koko kappaleen valmiiseen versioon. Ryhmä A otti ehkä tiedostamattomia riskejä haastavalla komppivalinnallaan, kun taas ryhmä B pelasi hieman varman päälle. Toisaalta, molempien ryhmien kappaleista tuli juuri ryhmien ”näköisiä”. Molemmissa ryhmissä löytyi yhden soittajan verran innokkuutta improvisointiin, luovuus tuli ilmi muutoin myös liikkeen ja hyräilyn käyttämisinä tehokeinoina. Jokainen soittaja toimi vuorollaan liikkeelle lähdön näyttäjänä. Ryhmässä B yksi soittajista soitti hyräilysäkeistöjä lukuun ottamatta kaikkien säkeistöjen bassolin-

jat, mikä oli myös vastuullinen rooli. Opetuskerralla kaikki pääsivät sanomaan mielipiteensä kappaleen koostamisessa, mikä osaltaan edesauttoi kokonaisuuden muotoutumista ryhmälle luontevaksi.

Cornish Dance -kappaletta harjoiteltiin tällä opetuskerralla ryhmissä eri vaiheissa opetuskertaa. Ryhmässä B kappaletta harjoiteltiin opetuskerran alkupuolella, sillä kokemuksemme mukaan kappaleen harjoittamisen jättäminen viimeiseksi oli haastavaa sekä ajan käytön että oppilaiden keskittymiskyvyn kannalta. Harjoittelussa keskityttiin ensin kahteen tahtiin (Kuva 9), joissa melodia vuorottelee. **Rytmin lausunta** -harjoitteessa oppilaat lukivat stemmansa ensin ääneen opettajan avustaessa näyttämällä sisääntulot ja ylläpitämällä tempo. Oppilailla perussyke ja siten lausunnan tempo eivät omatoimisesti pysyneet yllä ilman askellusta. Rytmien lausunnan jälkeen soitettiin samat **rytmit tahdin aloitusäänellä kielittäen** keskittyen oikea-aikaiseen reagointiin sekä artikulaation ja dynamiikan yhtenäisyyteen. Sama harjoitus tehtiin myös ilman nuottia, jolloin havaintojemme mukaan reagointi parani.

23

Kuva 9. P. Harris: Cornish Dance: melodian vuorottelutahdit.

Partituurista havainnoitiin lisäksi komppien muutostahdit (Kuva 10), jotka harjoiteltiin edellä mainitun kaltaisesti. Harjoitteessa oppilaiden uskallus selkeään artikulaatioon ja äänenkäyttöön vaikuttivat heti tempo ja artikulaatiota yhtenäistävästi. Johtuen osin Cornish Dancen soitosta eri vaiheissa opetuskertaa, ryhmien suoriutumisen kappaleen läpisoitosta oli eroavaisuuksia. Ryhmän A läpisoitto oli enemmän selviytymistaitelu kaikkine sattumuksineen, mutta ryhmän B läpisoitossa pientä rytmistä heittoa oli vain muutamissa tahdeissa. Lisäksi tempon määrittävän tekijän, ykkösstemman soittajan, vaikutus oli huomattava: ryhmässä A tempo oli hieman liian nopea (M.M. ~89),

ryhmässä B miltei suhteessa saman verran liian hidas (M.M. ~76) verrattuna kappaaleen tempomerkintään (M.M.= 84).



Kuva 10. P. Harris: Cornish Dance: komppien muutostahdit.

5.7 Seitsemäs opetuskerta: "Best of"

Viimeisen opetuskerran tavoitteena oli **kerrata ja viimeistellä esitettävät kappaleet**. Tämän lisäksi molemmat ryhmät harjoittelivat clave-rytmin sellaisenaan, käänteisenä ja molemmat versiot päällekkäin taputettuna.

Ryhmässä A oli havaittavissa levottomuutta. Keskittymistä saattoi heikentää lämmitteilynä tehty haastava clave-kehorytmiikka. Tämä lisäsi eräällä oppilaalla virheisiin takerumista. Oppilaan hermostuminen, alisuorittaminen ja puolustautumisreaktiot näkyivät koko opetuskerran haasteena. Rauhoittelu ja kokoaikainen korjaaminen vaikuttivat opetuskerran ilmapiiriin ja muiden oppilaiden keskittymiseen. Kuitenkin verrattuna ensimmäisten opetuskertojen hermostuneisuuteen, kaikki oppilaat eivät enää lähteneet yhtä lailla mukaan rauhattomuuteen, vaan muutamat jopa rauhoittelivat toisiaan.

Cornish Dance -kappaleen soitossa tulivat jälleen esille ryhmien eroavaisuudet. Tällä kertaa tosin ryhmän A soitto sujui paremmin kuin edellisellä kerralla; kappaletta ei soitettu viimeisenä ja tempoa oli mietitty yhdessä ennen liikkeelle lähtöä. Nyanssien ja samanlaisen artikulaation muistamisessa oli edelleen vaikeuksia. Ryhmässä B sen sijaan päästiin jo pidemmälle voimakkuusvaihteluiden tulkinnassa.

Scarborough Fair -kappaleen harjoittamisessa muistelimme ensin sanallisesti kappaleen rakenteen (Kuva 11) ja lähdimme etenemään sitä osio kerrallaan. Molemmissa ryhmissä huolta herätti hieman komppistemmojen muistaminen, joten sanallistimme äänten ja rytmien vaihtuvuuksia pitkin matkaa ja keskityimme erityisesti niiden harjoitteluun. Ryhmässä A levottomuutta aiheutti edelleen saman oppilaan keskittymishankaluuudet ja muiden virheiden kommentoiminen. Ryhmän A suunnittelemassa kappaleessa oli enemmän eriaikaista liikettä ja halusimme varmistella, ettei se tuottaisi esityksen aikana ylimääräistä stressiä. Ryhmän A kanssa kokeilimme kehorytmiikkaosioon erilaisia soundeja ja tavoittelimme tarkkaa ja yhtenäistä rytmiä. Ryhmän B soittajat pysyivät paikallaan koko esityksen ajan. Harjoittelimme kuitenkin esityksen lavalle tulosta ja alkuäänen antamisesta asti. Kappale alkoi hyräilyllä ja oppilaita mietitytti, kuinka soittimia pidetään käsissä sen aikaa. Tämän kappaleen harjoittelu osoitti hyvin selkeästi ryhmän B yhteisen toiminnan muutokset, sillä oppilailta oli selkeästi enemmän keskinäistä vuorovaikutusta. Tunnelma oli jopa niin rentoutunut, että he saivat naurukohauksen yhdessä! Molempien ryhmien kappaleiden rakenteet pysyivät tunnin loputtua kasassa pienistä haparoinneista huolimatta. Jäljellä olivat enää kenraaliharjoitukset ja konsertit!



Kuva 11. Scarborough Fair -kappaleen rakenteet ryhmittäin.

5.8 Kvartetit kohtaavat

Yhteisessä kenraaliharjoituksessa olivat mukana molemmat ryhmät sekä Clarinet4-kvartetti kokonaisuudessaan. Harjoituksen alkupuolelle heijastui epävarmuutta ryhmän B soittajista, sillä aikataulullisten väärinkäsitysten vuoksi kaksi oppilasta saapui paikalle tunnin myöhässä. Aloitimme kenraaliharjoituksen kuuden oppilaan kanssa heille edelliseltä kerralta tutulla clave-rytmillä. Soiton lämmittelyyn valitsimme helpon sovituksen Alan Menkenin kappaleesta *Beauty and the Beast*, joka oli kirjoitettu viidelle B-klarinetille ja bassoklarinetille. Jaoimme kappaleen stemmat niin, että jokaisessa äänessä oli yksi ryhmästä A ja yksi ryhmästä B. Bassoklarinetilla avustamassa oli Clarinet4:n Esko

Lång. Kappale saatiin hienosti kasaan kahdella läpisoitolla ja vastaavanlaisessa kokoonpanossa soittamisen toive tuli esille myös palautehaastattelukeskusteluissa.

Varsinaisen kenraaliharjoituksen aloitti ryhmä A muiden toimiessa harjoitusyleisönä. Ohjeistimme ryhmää harjoittelemaan esityksen aina soittajien sisääntulosta kumarruksiin asti. Oppilaat soittivat kappaleet konserttijärjestyksessä (Liite 4) aloittaen Cornish Dancesta. Kappaleen ensimmäisestä läpimenosta havaitsimme ryhmälle A ominaisen levottomuuden ja keskittymisen kohdentamishaasteet sekä harjoitusyleisön tuoman jännityksen. Ohjeistimme heitä palauttamaan mieleen Cornish Dancen melodian ennen kappaleen aloittamista. Toinen läpimeno sujui jo varmemmalla ja keskittyneemmällä otteella, jonka jälkeen siirryimme Scarborough Fair -kappaleeseen. Soitimme myös tämän kappaleen kaksi kertaa muistellen välissä sovittuja yksityiskohtia. Ilman nuotteja soitettavassa esityskappaleessa oli selkeästi havaittavissa kuuntelun kehittymistä ja keskittymistä. Oppilaat ottivat kontaktia toisiinsa yhteisissä liikkeille lähdoissä sekä aloitusten ja lopetusten näytöissä.

Ryhmän B kenraaliharjoitus sujui rauhallisissa ja varmoissa tunnelmissa, vaikka puolet ryhmästä oli joutunut epätietoisuudessa odottelemaan ja puolet saapui kiireellä paikan päälle. Harjoitus toteutettiin samassa järjestyksessä kuin ryhmän A kanssa. Totesimme yhteisesti yhden läpimenon Cornish Dance -kappaleesta riittävän, koska ensimmäinen kerta sujui niin hyvin. Ryhmän B vahvuudet, rauha ja keskittyminen, olivat läsnä myös kenraaliharjoituksessa. Scarborough Fair -kappale mentiin läpi kaksi kertaa, välissä muistuttaen kompin soittajia äänten ja rytmien tarkkuudesta sekä kehottaen kaikkia soittamaan rohkeammin. Ryhmän B yhteissoitosta havaitsimme kehitystä voimakkuusvaihteluiden esille tuomisessa sekä oman roolin (soolo tai säestys) huomioimisessa.

5.9 Hyvin yhdessä!

Konsertit pidettiin kenraaliharjoitusten kanssa samana päivänä molempien kvartetien omissa musiikkiopistoissa. Ryhmä A oli siis myös ryhmän B konsertissa yleisön joukossa. Ryhmän A konsertin yleisö koostui lähinnä heidän sukulaisistaan.

Konsertissa yleisön tervetulleeksi toivottamisen lisäksi kerroimme hieman projektistamme ja sen liittymisestä YAMK-opintoihimme. Yleisö pääsi osallistumaan edellisen opetuskerran kehorytmiharjoitteeseen clave-rytmiä taputtaen ja lausuen. Tämä oli paitsi näyte projektimme harjoitteista, myös eräänlainen tunnelman keventäjä ja oppilaiden

esiintymisjännityksen lieventäjä. Uskoisimme, että tämä pieni demonstraatio ja oppilaiden osaaminen siinä myös puhuivat projektin puolesta. Rytmiiikkahetken jälkeen aloitimme konsertin (Liite 4). Tahdoimme oman kvartettimme mukaan konsertteihin näyttääksemme sekä oppilaille että heidän perheilleen mitä omaehtoinen klarinettikvartetti-soitto voi olla. Yhden konsertin kesto oli parikymmentä minuuttia.

Ryhmän B esiintymisessä oli rauhallinen tunnelma molempien kappaleiden osalta. Cornish Dancen tempo oli metronomimerkinnän mukainen, artikulaatio yhtenäistä ja kappaleesta löytyi dynaamisia vaihteluja. Esiintymisessä oli perinteistä ”oppilaskonserttitunnelmaa”. Oppilailta unohtui kumartaminen alussa ja kontaktia syntyi lähinnä vain liikkeelle lähdön näytössä. Molemmissa esityskappaleissaan oppilaat keskittyivät kuitenkin hienosti, eikä esimerkiksi Scarborough Fair -kappaleen improvisaatioäkeistöstä puuttumaan jäänyt harmonianvaihdos sekoittanut säestystä. Positiivista oli havaita, että perussykkeen kanssa aiemmin haasteita kokeneella oppilaalla oli nyt selkeästi pulssi liikehdinnässään erityisesti valssikompin soitossa. Kappaleen soittaminen ulkomuistista vaikutti myös esiintymiseen, mikä tuli esille rohkeammalla kontaktin ottamisella ja tilanteessa läsnäololla.

Ryhmän A konserttiyleisössä oli enemmän sukulaisia, ja osa heistä tunsi molemmat opettajat jo entuudestaan. Tunnelma vapautui erityisesti rytmiiikkahetken jälkeen ja yleisö uskaltautui vuorovaikutukseen kommentoimalla muun muassa rytmiiikkahetkeä. ”Oppilaskonserttimainen” asetelma toistui myös ryhmän A Cornish Dance -esityksessä. Tässä ryhmässä kaksi oppilasta muisti tervehtiä yleisöä kumartamalla ja hekin eri aikaan. Oppilaat soittivat pareittain samoista nuoteista ja kappaleen edetessä kävi ilmi, että toisella telineellä sivut olivat väärässä järjestyksessä. Huomattavaa oli, ettei tämä hämmentänyt kuin yhtä soittajista: toinen huomioi sivujen järjestyksen ja osasi löytää oman stemmansa nopeasti. Toinen soittajista puolestaan tippui matkasta, eikä päässyt enää mukaan. Hän teki kuitenkin ratkaisun ja keskeytti kappaleen kuusi tahtia ennen loppua tunnustaen tapahtuman. Soittajat lähtivät uudelleen alusta saaden kappaleen soitettua loppuun asti. Harjoituksiin verrattuna kappaleessa oli enemmän samanlaista artikulaatiota, mutta nyanssit jäivät edelleen puuttumaan. Scarborough Fair lähti rauhallisesti, improvisaatioäkeistössä tunnelma lähestyi jopa arkaaisen musiikin maailmaa. Yleisön puolelta lähteneillä soittajilla oli hieman hermostunutta elekieltä keskenään ja kappale olisi kaivannut vielä kakkos- ja kolmosstemmojen soittajien perehtymistä erityisesti harmonianvaihdoksiin. Koreografia jäi hieman vaisuksi, sillä muutama oppilaista ei uskaltanut juuri jalansijoiltaan lähtemään. Hienoa sen sijaan oli rauhal-

linen lopetus. Kokonaisuudessaan tällainen esitys oli varmasti haastavampi ryhmälle A, sillä esiteini-ikäiset miettivät jo todella vahvasti tekemisiään häpeän tunteen ja tietyn-tyyppisen ”mitä muut ajattelee” -mantran kautta. Tämänkaltainen tapa koostaa kappale ja esittää se, ovat jotain mikä oli kaikille uutta ja laitto oppilaita (ja myös opettajia!) hieman ylittämään omia mukavuusalueitaan. Kappaleen esitys kuitenkin osoitti, kuinka rohkeasti ryhmät tarttuivat haasteisiin!

6 Pohdinta

Halusimme lähestyä muusikon perustaitoja nuottikuvan ja sävellysten ulkopuolelta, keskittymällä kuuntelemiseen, reagointiin ja luovuuden herättelyyn. Työelämästä kumpuavien kokemusten pohjalta tiivistimme kehittämistarpeemme kolmeen kohtaan: yhteissoiton ohjaukseen, oppilaiden sitouttamiseen ja mupe-taitojen hyödyntämiseen yhteissoitossa. Nämä aiheet ovat ajankohtaisia uuteen opetussuunnitelmaan ja soitonopetuksen nykyhetken houkuttelevuuteen liittyen. Soittoharrastus on niitä harvoja asioita, joiden avulla lapsi tai nuori voi harjoitella pitkäjänteisyyttä ”kaikki tässä heti” -kulttuurin sijaan. Klassisen musiikin pitkä traditio tarvitsee rinnalleen ajan hengessä toimimista, jotta se vetoaisi yhä uusiin sukupolviin.

Projektimme lähtökohtana oli erilaisten yhteissoittoharjoitteiden testaus. Testiryhminä toimivat kaksi perustaso 2 -tasoista oppilaskvartettia. Projektiimme sisältyi lukuvuoden 2016-2017 aikana 14 opetuskertaa, kenraaliharjoitus ja konsertit. Toteutimme oppilaskvartettien kanssa kaksi erilaista kappaletta: sekä valmiin sävellyksen että harjoitteiden pohjalta kootun kappaleen. Opinnäytteen kirjalliseen raporttiin koostimme projektin kuvauksen lisäksi pääperiaatteet ja käsitteet projektin taustalla. Opinnäytetyön johdosta tiedostamme paremmin hyvään ryhmänohjaukseen ja muusikkouden kehittämiseen liittyviä tekijöitä. Nämä aiheet ovat hyödyllisiä kaikille soitonopettajille ja tahdoimme työllämme herätellä ajatuksia yhteissoiton eri toteutusmuotoihin. Harjoitteita pystyy soveltamaan eri instrumenteille ja kokoonpanoille.

Koimme projektissamme ongelmia ainoastaan aikataulullisella puolella. Nämä ongelmat vaikuttivat opetuskertojen aikataulutukseen, sillä ymmärsimme tarvitsevamme projektin tulokset suunniteltua aiemmin. Tästä syystä jouduimme pitämään kevätlukukauden opetuskerrat tiheämmin. Aikataulujen suunnittelu vaati sovittelua erilaisten työaikojemme takia. Oli myös tärkeää, että kaikki oppilaskvartetin jäsenet olivat opetuserroilla läsnä harjoitteiden toimivuuden testauksen takia.

Opinnäytetyömme projekti osoitti, että ennakoivaa opetusta pystyy erinomaisesti hyödyntämään myös yhteissoiton ohjauksessa. Harjoitteet toivat meille konkreettisia työkaluja yhteissoiton ohjaukseen. Perehdyimme sisäistä motivaatiota auttaviin tekijöihin sekä ryhmän toimintaan ja ohjaukseen. Tämä selvensi meille entisestään sitouttavaan soittoharrastukseen kuuluvan paljon muutakin kuin pelkkä soitonopetus.

Oppilaat saivat yhdessä onnistumisen kokemuksia kappaleen elementtejä hyödyntävien harjoitteiden avulla. Kevään itsearvioinneista kävi ilmi, että oppilaat suhtautuivat aiempaa positiivisemmin esiintymistilanteisiin. Tähän saattoi vaikuttaa sekä opetuskertoihin sisältyneet ”solistihetket” että kvartetina ilman nuotteja esitetty kappale. Projektimme osoitti, että harjoiteltavia teoksia voi ja kannattaa lähestyä eri osioihin jaoteltuna (rytmi, artikulaatio, harmonia ja intonaatio). Yhteen osioon keskittyvä harjoite mahdollisesti lisäksi musiikilliseen kommunikaatioon ja oikea-aikaiseen reagointiin liittyvien asioiden huomioimisen. Harjoitteissa, jotka toimivat myös kappaleen sovituksellisina aihioina, käsiteltiin muun muassa erilaisia säestyskomppeja ja improvisaatiota. Oppilaat pääsivät kokeilemaan erilaisia muusikon rooleja aina sovittajasta improvisoidun soolon esittäjään asti. Oppilaat hyödynsivät mupe-osaamistaan ja näin yhdistivät tietouttaan soittamiseen esimerkiksi melodian hahmottamiseen ja soinnuttamiseen liittyvissä harjoitteissa. Scarborough Fair -kappale oli osoitus oppilaiden musiikillisen ajattelun kehittymisestä, sillä siinä yhdistyivät musiikin rakenteiden ymmärtäminen ja luovuus. Kaikille uusi tilanne ja opetuskertojen ennakoimattomuus tukivat ryhmäytymistä. Kvartetin nimen keksiminen ja Scarborough Fair -kappaleen koostaminen yhdessä puolestaan aktivoivat oppilaiden vuorovaikutusta.

Yhtenä tavoitteenamme oli oppilaiden sitouttaminen soittoharrastukseen. Projektin lopullista vaikuttavuutta sitoutumiseen emme näin lyhyellä seurantajaksolla tule varmuudella tietämään. Molemmissa ryhmissä yksi oppilas harkitsi keväällä lopettamista, mutta päättikin jatkaa harrastusta. Uskomme, että projektillamme ja siitä syntyneillä hyvillä kokemuksilla yhteissoitosta ja ryhmänä toimimisesta oli vaikutusta asiaan. Sisäiseen motivaatioon tarvittava yhteenkuuluvuuden tarpeen tyydyttäminen tulee erityisesti huomioida yhteissoiton ja ryhmän ohjauksessa. Osa oppilaista vertasi projektin opetuskertoja aiempiin yhteissoittoharjoituksiinsa ja kokivat projektin myötä toisiinsa tutustumisen vieneen myös musiikillista osaamista eteenpäin. Nämä asiat tulivat ilmi palautehaastatteluissa ja olivat nähtävissä myös käytännössä: erityisesti ryhmän B kehitys sekä vuorovaikutuksessa että musiikillisessa kommunikaatiossa projektin aikana oli huomattavan positiivista. Molemmat ryhmät kehittyivät toistensa kannustamisessa ja havaittavissa oli myös vertaisoppimista.

Projektin perusteella voimme kannustaa muitakin soitonopettajia yhteisopettajuuteen. Yhdessä suunniteltu, toteutettu ja arvioitu opetus edistää kollegiaalisuutta ja voisi toimia koko musiikkioppilaitoksen toimintakulttuurin kehittäjänä. Yhteisopettajuus edellyttää onnistuakseen opettajien keskinäistä tutustumista, keskustelua opetustavoista,

arvoista ja oppimiskäsityksistä. Tämän kaltaisella keskustelulla olisi tilausta musiikkioppilaitosyhteisöissä. Yhteisopettajuus tarjoaisi mahdollisuuden muun muassa mupe- ja instrumenttiopettajien yhteistyöhön. Mupe-opettaja voisi esimerkiksi ideoida harjoituksen, jonka instrumenttiopettaja toteuttaisi omien oppilaidensa kanssa. Näin mupe saisi heti soivan ja koetun muodon.

Projektimme muistutti myös nykYTEKNOLOGIAN suomista mahdollisuuksista. Hyödynsimme oppilaiden kotitehtäviin ja play-a-long -äänitteiden jakamiseen Google Drive -pilvipalvelua. Tämän tyyppiset palvelut mahdollistavat portfolio-tapaisen osaamiskansion koostamisen vähällä vaivalla. Parhaimmassa tapauksessa osaamiskansiosta voisi kehittyä oppilasta aktivoiva ja oman edistymisen seuraamista helpottava työkalu. Pilvipalvelun avulla myös vanhempien osallistuminen soittoharrastuksen seuraamiseen helpottuisi. Play-a-long -äänitteet vaativat opettajalta enemmän vaivannäköä, mutta mobiilisovellusten avulla niiden teko on nykyään yksinkin mahdollista. Äänitteitä voi käyttää opetuksessa harjoittelua tukevana elementtinä.

Yhteissoiton harjoittamisen tutkimiseen ei yksi opinnäytetyö riitä. Opinnäytetyömme vahvistikin halua jatkaa aiheen parissa työskentelyä. Projektimme harjoitteista on tarkoitus työstää työpajakokonaisuus, joka sisältää mupen ja yhteissoiton integrointia, korvakuulolta soittoa, improvisointia sekä ryhmän toimintaa kehittäviä harjoituksia. Tavoitteenamme on toteuttaa työpajoja muissa musiikkioppilaitoksissa lukuvuoden 2017-2018 aikana.

Lähteet

Aho, Keijo 2009. Kamarimusiikin taito. Helsinki: Classicus Oy.

Choksy, Lois 1974. The Kodály Method. New Jersey: Prentice Hall.

Derry, Sharon J. & Pea, Roy D. & Barron, Brigid & Engle, Randi A. & Erickson, Frederick & Goldman, Ricki & Hall, Rogers & Koschmann, Timothy & Lemke, Jay L. & Sherin, Miriam Gamoran & Sherin, Bruce L. 2010. Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethic. *Journal of the Learning Sciences*, 19 (1), 3-53.

Elkind, David 1974. Lapset ja nuoret. Jean Piagetin kehityopsykologiaa. Jyväskylä: Gummerus.

Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2010. Teemahaastattelu: opit ja oivallukset. Toekses-
sa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta
ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 26-44.

Gordon, Edwin E. 1999. All About Audiation and Music Aptitudes. *Music Educators Journal*, 86 (2), 41-44.

Hakkarainen, Päivi & Kumpulainen, Kari 2011. Johdanto. Kuva liikkuu – pysytkö muka-
na?. Teoksessa Hakkarainen, Päivi & Kumpulainen, Kari (toim.), Liikkuva kuva – Muut-
tuva opetus ja oppiminen. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 7-21.

Harris, Paul 2006. Improve your teaching! An essential handbook for instrumental and
singing teachers. Lontoo: Faber Music Ltd.

Harris, Paul 2015. Brain Training. *Music Teacher*, 3, 48-49.

Harris, Paul 2014. Simultaneous Learning. The Definitive guide. Lontoo: Faber Music
Ltd.

Haston, Warren 2010. Beginning Wind Instrument Instruction: A Comparison of Aural
and Visual Approaches. *Contributions to Music Education*, 37 (2), 9-28.

Hellströmm, Martti & Johnson, Peter & Leppilampi, Asko & Sahlberg, Pasi 2015. Yh-
dessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Into Kus-
tannus.

Juntunen, Pirkko 2016. Enjoy Playing! Introducing a new technology-based together
playing approach to complement traditional teaching in music schools - A study of an
audio supported practice aid for first and second grade string instrument students. Hel-
sinki: University of Helsinki.

Järvilehto, Lauri 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kaukkila, Veli & Lehtonen, Elisa 2008. Ryhmästä enemmän. Käsikirja ryhmänohjaajan
taitoja tarvitsevalle. Helsinki: SMS-Tuotanto Oy.

Kauppila, Reijo A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opet-
tajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kopakkala, Aku 2008. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita Prima Oy.

Koulutuksen arviointikeskus. Yhteisopettajuus ja samanaikaisopetus.
[http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/koulu/yleinen_tehostettu_ ja_ erityinen_tuki/yhteisty_oolit_ ja_ oppilashuolto/yhteisopettajuus.html](http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/koulu/yleinen_tehostettu_ja_erityinen_tuki/yhteisty_oolit_ ja_ oppilashuolto/yhteisopettajuus.html) (luettu 10.4.2017)

Kujala, Kaisa & Huunonen, Kaisa & Saarinen, Jorma & Vainio, Leena & Väliharju, Timo 2006. Oppimisteknologian tulevaisuuden skenaariot. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Laihanen, Esa 2006. Yhdessä kirjoittaminen ja yhteiskirjoittaminen. Kirjoittajan ABC-kortti.
http://webcgi.oulu.fi/oykk/abc/kirjoittamisprosessi/yhdessa_kirjoittaminen_ ja_ yhteiskirjoittaminen/ (luettu 16.4.2017)

Lehtonen, Päivi Hannele 2011. Voimauttava video ohjaustyössä. Teoksessa Hakkarainen, Päivi & Kumpulainen, Kari (toim.), Liikkuva kuva – muuttuva opetus ja oppiminen. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 152-168.

McPherson, Gary E. & Zimmerman, Barry J. 2002. Self-Regulation of Musical Learning – A Social Cognitive Perspective. A New Handbook on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference. Cary: Oxford University Press. 327-347.

Millican, J. Si 2012. Starting Out Right - Beginning-Band Method. Lanham: The Scarecrow Press.

Novak, J. D. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsitekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetushallitus 2017. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017/ luonnos 17.3.2017.
http://www.oph.fi/download/181910_tpo_laaja_oppimaara_perustetekstia_luonnos_15.3.2017.pdf (luettu 10.4.2017)

Paraczký, Ágnes 2009. Näkeekö taitava muusikko sen, minkä kuulee? - Melodiadiktaatin ongelmat suomalaisessa ja unkarilaisessa taidemusiikkia ammattikoulutuksessa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Perusopetuksen opetussuunnitelma. 2013. Pop & Jazz Konservatorio.
http://www.popjazz.fi/wp-content/uploads/2013/09/OPS_2013.pdf (luettu 30.4.2017)

Pulkkinen, Jonna & Rytivaara, Anna 2015. Yhteisopettajuuden käsikirja.
<http://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1> (luettu 30.4.2017)

Repo-Kaarento, Saara 2010. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Roberts, Pauline & Maor, Dorit & Herrington, Jan 2016. ePortfolio-Based Learning Environments: Recommendations for Effective Scaffolding of Reflective Thinking in Higher Education. Educational Technology & Society, 19 (4), 22-33.

Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 2000, 68-76.

Salakka, Teppo 2013. "Irti nuoteista" – johdanto nuotittomaan musisoimiseen. Teoksessa Jordan-Kilki, Päivi & Kauppinen, Eija & Viitasalo-Korolainen, Eeva (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus. 114-122.

Silfverberg, Paul 2004. *Projektiopas. Osa II: projektisuunnittelun käsikirja*. Helsinki: Suomen Ympäristökeskus.

Sloboda, John A. 1985. *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. 2002. Helsinki: Edita Prima Oy.

Transponointi 2015. <https://fi.wikipedia.org/wiki/Transponointi> (luettu 29.4.2017)

Tuovila, Annu 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta!". Pitkittäinen tutkimus 7-13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Vastamäki, Jaana 2010. Kyselylomaketutkimus: tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 128-140.

Woody, Robert Henley 2013. *Social Psychology of Musicianship*. Delray Beach: Meredith Music Publications.

Nuottijulkaisut

Harris, Paul 2004. *Cornish Dance. Music Medals Gold – Clarinet Ensemble Pieces*. Lontoo: ABRSM Publishing. 22-24.

Menken, Alan & Ashman, Howard 1991. *Beauty and the Beast from Walt Disney's Beauty and the Beast*. Ochocho, Lisa L. (sov.). <http://www.sheetmusicplus.com/title/beauty-and-the-beast-from-walt-disney-s-beauty-and-the-beast-for-clarinet-choir-digital-sheet-music/20339930> (ladattu 7.2.2017)

Haastattelut

Kataja, Kalle 2016. *Musiikin perusteiden ja käyrätorven soitonopettaja*. Hyvinkään musiikkiopisto, Kallion musiikkikoulu. Haastattelu: 11.9.2016

Tiedote oppilaille ja vanhemmille

Teen lukuvuoden 2016-2017 YAMK-opintoja Metropoliaan.

Opinnäytetyön toteutan yhdessä klarinetisti Anni Tolvasen kanssa. Työmme päätavoite on löytää työkaluja kamarimusiikin ohjaukseen ja saada harjoittamisen avuksi monipuolinen "harjoituspaketti". Projektissa käytämme kamarimusiikkiyhtyeenä klarinettkvartettia ja tähän tarvitsemme avuksi kaksi oppilaskvartettia, jotta harjoitteista tulisi pedagogisesti toimivia ja innostavia. Olemme valinneet valmiit kokoonpanot "*musiikkiopiston nimet*".

RYHMÄ A

Oppilaiden nimet

RYHMÄ B

Oppilaiden nimet

Opetuskerrat (molemmissa opistoissa omansa):

Syyslukukausi 2016: 3 x 90min harjoitus

Kevätlukukausi 2017: 3 x 90min harjoitus ja konsertti yhdessä Clarinet4:n kanssa.

Tähän projektiin käytettävät harjoitukset eivät vähennä oppilaiden soittotunteja.

Tarkemmat aikataulut sovitaan heti lukukauden alussa.

Videoimme opetuskerrat opinnäytetyötä varten omaan käyttöömme ja kokoamme ne Google Drive -palveluun, johon luomme pääsyn myös projektissa mukana oleville oppilaille ja tarvittaessa heidän vanhemmilleen. Videotallenteiden avulla oppilaat voivat seurata oman yhteensä edistymistä.

Saako lapsesi osallistua YAMK-opintoihin liittyvään opinnäytetyöhön? Oppilaiden nimiä ei mainita työssä.

KYLLÄ

EI

Saako lapsesi soittoa videoita opetuskertojen yhteydessä? Videot tulevat ainoastaan opettajien, kyseisten oppilaiden ja heidän vanhempiensa käyttöön.

KYLLÄ

EI

oppilaan nimi

päivämäärä, huoltajan allekirjoitus
ja nimenselvennys

Ystävällisin terveisin,

Anni Björk

0443071449, anni.bjork@keravanmusiikkiopisto.fi

Anni Tolvanen

0503576303, ankeheto@gmail.com

Itsearviointi / syksy 2016**Taustatiedot**

Kuinka monta vuotta olet soittanut klarinettiä? _____

Mikä on viimeisin PT-suorituksesi? _____

Mikä on viimeisin mupe-suorituksesi? _____

Oletko aiemmin soittanut (rastita oikeat vaihtoehdot):

- pianon kanssa
- koulun tai musiikkiopiston orkesterissa (puhallin-, jousi ja lyömäsoittimia)
- puhallinorkesterissa tai vastaavassa (vain puhallinsoittimia)
- kamarimusiikkikokoonpanossa (soitat yksin stemmaasi)

	☺	☹	☹
Klarinetin soitto on mielestäni...?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mupe-tunnit ovat mielestäni...?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yhteissoitto on mielestäni...?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mupe-aidot

Osaan yhdistää mupessa opittuja

asioita soittamiseen.

Tunnistan nuottikuvasta eri intervalleja.

Osaan kirjoittaa melodiakuuntelun.

Osaan laulaa asteikon ja kolmisoinnun.

Tunnistan nuottikuvasta kolmisoinnun.

Osaan pitää tasaisen perussykkeen.

Tunnistan nuottikuvasta kahdeksasosanuotit.

Tunnistan eri etumerkintöjä ja sävellajeja.

Mupe-tunneilla mukavinta on...? Haastavinta on...?

--

Motivaatio	😊	😐	😞
Minulle on tärkeää soittotaitoni kehittyminen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minulle on tärkeää yhdessä musisoiminen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minulle on tärkeää esiintymisen oppiminen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minulle on tärkeää itsetunnon parantuminen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minulle on tärkeää ilmaisutaidon kehittyminen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esiintyminen			
Esiinnyn mielelläni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jännitys ei häiritse esiintymistäni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pystyn keskittymään esiintyessäni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esiinnyn mieluummin yksin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esiinnyn mieluummin yhdessä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sitoutuminen			
Harjoittelen soittoläksyni tunnollisesti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minulla on omia tavoitteita musiikkiharrastuksessa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uskallan tuoda tunteilla esiin omia ajatuksiani ja ideoitani musiikista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Käytännön taidot			
Pystyn soittamaan melodioita korvakuulolta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osaan soittaa kappaleita ulkomuistista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pystyn keskittymään omaan stemmaani yhteissoitossa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tunnistan soolon ja säestyksen eron yhteissoittokappaleessa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osaan virittää soittimeni itse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huomaan edistymiseni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Klarinetin soitossa mukavinta on...? Haastavinta on...?

Itsearviointi / kevät 2017

	☺	☹	☹
Klarinetin soitto on mielestäni...?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mupe-tunnit ovat mielestäni...?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yhteissoitto on mielestäni...?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mupe-aidot

Osaan yhdistää mupessa opittuja

asioita soittamiseen.

Pystyn soinnuttamaan kappaleen

melodian ja bassolinjan avulla.

Tunnistan kuulokuvasta sointujen vaihdokset.

Osaan laulaa asteikon ja kolmisoinnun.

Tunnistan nuottikuvasta kolmisoinnun.

Tunnistan nuottikuvasta sointukäännökset.

Tunnistan erilaisia elementtejä kappaleesta.

Osaan transponoida helppoja melodioita.

Osaan pitää tasaisen perussykkeen.

Mupe-tunneilla mukavinta on...? Haastavinta on...?

EsiintyminenEsiinnyn mielelläni. Pystyn keskittymään esiintyessäni. Esiinnyn mieluummin yksin. Esiinnyn mieluummin yhdessä. **Sitoutuminen**Harjoittelen soittoläksyni tunnollisesti. Minulla on omia tavoitteita musiikkiharrastuksessa. Uskallan sanoa yhteissoittoryhmässä mielipiteeni.

Käytännön taidot

	😊	😐	☹️
Pystyn soittamaan melodioita korvakuulolta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osaan soittaa kappaleita ulkomuistista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pystyn keskittymään omaan stemmaani yhteissoitossa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tunnistan soolon ja säestyksen eron yhteissoittokappaleessa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pystyn reagoimaan melodian muutoksiin säestystä soittaessani.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osaan näyttää kappaleen aloituksen ja lopetuksen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uskallan ottaa kontaktia muihin soittajiin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huomaan edistymiseni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pystyn vaikuttamaan soittimeni vireeseen. Miten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Klarinetin soitossa mukavinta on...? Haastavinta on...?

Hyvin yhdessä!

La 11.2.17 klo 15
Musiikkiopiston nimi ja paikka

P. Harris: Cornish Dance

Oppilaskvartetin nimi

P. Hicketick: Charanga di Xiomara Reyes

Clarinet4

A. Piazzolla: Oblivion

Clarinet4

trad. Scarborough Fair

Oppilaskvartetin nimi

Oppilaskvartetin nimi

Oppilas 1
Oppilas 2
Oppilas 3
Oppilas 4



Clarinet4

Anni Tolvanen
Anni Björk
Sirke Tynskä
Esko Lång