

**KORVAKUULOLTA SOITTAMISEN MERKITYS MUSIIKIN
PERUSTEIDEN OPETUKSESSA**

Anu Hänninen
Maisterintutkielma
Musiikkikasvatus
Musiikin laitos
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2013

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Hänninen Anu Elina	
Työn nimi – Title Korvakuulolta soittamisen merkitys musiikin perusteiden opetuksessa	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Marraskuu 2013	Sivumäärä – Number of pages 56
Tiivistelmä – Abstract <p>Olen selvittänyt laadullisen tutkimuksen keinoin korvakuulolta soittamisen yhteyttä melodiasanelutehtävästä suoriutumiseen. Koehenkilöinä on ollut laajan oppimäärän mukaista musiikin perusopetusta järjestävän musiikkiopiston oppilaita (N=10). Olen kerännyt tietoa oppilaiden korvakuulolta soittamisesta ja musiikkiharrastusten yleisistä taustoista lomakehaastattelun avulla. Lisäksi olen teettänyt oppilailta melodiasanelutehtäviä, joita olen tarkastellut oppilaiden taustatietoja vasten.</p> <p>Selvennän tutkimuksessa musiikin perusteiden opetuksen nykytilaa. Lisäksi määrittelen kuulonvaraista oppimista ja siihen liittyviä käsitteitä ja ilmiöitä, kuten muistin toimintaa ja ihmisten erilaisia tapoja hahmottaa uutta tietoa.</p> <p>Tutkimus osoittaa, että korvakuulolta soittamisen taito auttaa oppilaita melodiasanelutehtävän kirjoittamisessa. Tämä tieto tukee nykyistä käsitystä monipuolisten työtapojen hyödyllisyydestä musiikin perusteiden opetuksessa. Muilla taustatekijöillä sen sijaan ei ole havaittavissa merkittävää yhteyttä melodiasanelun kirjoittamiseen.</p>	
Asiasanat – Keywords kuulonvarainen, muisti, musiikin perusteet, opetus, oppiminen, oppimistyyli, säveltapailu, taiteen perusopetus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, musiikin laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLTÖ

SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	7
2.1 Tutkimuksia melodiasaneluista.....	7
2.2 Tutkimuksia musiikin perusteiden opetuksesta.....	10
3 MUSIIKIN PERUSTEIDEN OPETUS	14
4 KUULONVARAINEN OPPIMINEN	17
4.1 Korvakuulolta soittaminen.....	17
4.2 Musiikin kuunteleminen	19
4.3 Muistin merkitys kuulonvaraisessa oppimisessä	21
4.3.1 Muistijärjestelmät	21
4.3.2 Työmuisti.....	22
4.3.3 Säilömuisti	23
4.3.4 Unohtaminen	24
4.4. Hahmottaminen.....	24
4.4.1 Oppimistyyli.....	24
4.4.2 Aistimieltymykset	26
4.4.3 Opetuksen yksilöllistäminen.....	28
5 TUTKIMUSASETELMA.....	30
5.1 Tutkimuskysymykset.....	30
5.2 Tutkimuksen toteutus	30
5.2.1 Tutkimusmenetelmä	30
5.2.2 Koehenkilöt	32
5.2.3 Tutkimusaineiston hankinta.....	33
5.3 Melodiasanelu ja haastattelut	34
5.3.1 Melodiasanelun suorittaminen ja arviointi	34
5.3.2 Haastattelujen suorittaminen ja analysointi.....	37
5.4 Tutkimuksen luotettavuus	38
5.4.1 Tutkijan rooli.....	38
5.4.2 Perusteluja menetelmän valinnalle.....	39

6	TUTKIMUSTULOKSET.....	40
6.1	Taustatiedot.....	40
6.2	Melodiasanelutehtävän tulokset.....	45
6.3	Melodian kirjoittamiseen vaikuttaneet tekijät.....	46
6.4	Tulosten luotettavuus.....	48
6.5	Tulosten tarkastelua.....	49
7	POHDINTA.....	51
7.1	Opetuksen kehittämisideoita.....	51
7.2	Aiheita jatkotutkimukselle.....	52
	LÄHTEET.....	54

1 JOHDANTO

Tässä tutkielmassa selvitän, kuinka korvakuulolta soittamisen taito vaikuttaa musiikin perusteiden opiskelun mielekkyyteen ja oppimistuloksiin. Keskityn tutkimuksessani musiikkiopistojen laajan oppimäärän mukaiseen perustason opetukseen. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden (2002) mukaan laajan oppimäärän opetuksen tarkoituksena on muun muassa luoda edellytyksiä hyvän musiikkisuhteen syntymiselle sekä antaa valmiudet hakeutua musiikkialan ammattiopintoihin (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 7).

Oman kokemukseni ja oppilaiden kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta minulle on syntynyt käsitys, että oppilaat jakautuvat karkeasti jaotellen kahteen joukkoon. Toiset harjoittelevat uusien kappaleiden soittamista korvakuulolta, vaikka opettajan mieliksi näyttävätkin katsovan nuotteja. Toiset puolestaan soittavat kaiken nuoteista, eivätkä välttämättä edes hahmota kuulemansa melodian suuntaa ilman nuottien katsomista.

Mielenkiintoni tämän tutkimuksen aiheeseen on herännyt musiikin perusteiden opettajana työskentelyn myötä. Musiikkiopistojen oppilaiden valmiudet korvakuulolta soittamiseen ja oppimiseen ovat vaihtelevia. Aiheeseen liittyy useita itseäni kiinnostavia kysymyksiä. Auttaako korvakuulolta soittamisen taito melodiasanelun kirjoittamisessa? Miten korvakuulolta ulkoa opittujen melodioiden käyttäminen motivoi oppilaita? Miksi jotkut oppilaat arastelevat melodian soittamista ilman nuotteja? Miten aihetta käsitellään nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002) ja tasosuoritusohjeissa (Suomen musiikkioppilaitosten liitto SML 2005; 2013b)? Tutkimusta suunnitellessani minulla oli oletus, että korvakuulolta soittamisen taito auttaa melodian kuulonvaraisessa hahmottamisessa.

Musiikin perusteiden opetuksen tarkoituksena on kehittää oppilaan musisointitaitoja sekä kykyä hahmottaa musiikkia ja sen rakenteita käyttäen monipuolisia työskentelytapoja (SML 2013b, 3). Soittotunneilla opetus keskittyy usein nuoteista soittamisen harjoitteluun, erityisesti klassiseen musiikkiin suuntautuneissa oppilaitoksissa. Musiikin perusteiden tunneilla voisi

olla mahdollisuus tarjota oppilaalle uusia lähestymistapoja soittamiseen ja muuhun musisointiin.

Tutkin korvakuulolta soittamisen yhteyttä melodiasanelun kirjoittamiseen haastattelun ja melodiasanelutehtävien avulla. Melodiasanelusta käytetään yleisesti myös termiä melodiadiktaatti (*melodic dictation*). Molemmat tarkoittavat kuullun melodian kirjoittamista nuoteiksi. Puhun itse mieluummin melodiasanelusta, mutta muihin tutkimuksiin viitatessani käytän kyseisten tutkimusten tekijöiden suosimia termejä. Lapsioppilaille sana melodiasanelu on usein helpompi ymmärtää kuin melodiadiktaatti.

Tutkimukseni taustatiedoksi selvitän korvakuulolta soittamisen käsitettä, kuuntelemiseen liittyviä kognitiivisia toimintoja, muistin merkitystä sekä ihmisten erilaisia tapoja hahmottaa ja oppia uusia asioita.

2 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

2.1 Tutkimuksia melodiasaneluista

Paraczky (2009) on tutkinut melodiadiktaatin eli melodiasanelun merkitystä säveltapailun opettamisessa. Tutkimuksen nimi on *Näkeekö taitava muusikko sen minkä kuulee? – Melodiadiktaatin ongelmat suomalaisessa ja unkarilaisessa taidemusiikin ammattikoulutuksessa*. Oma tutkimusaiheeni liittyy korvakuulolta oppimisen merkitykseen musiikin perusteiden opetuksessa musiikkiopiston perustasolla. Oletan, että kyky soittaa melodioita korvakuulolta auttaa melodiadiktaatin tekemisessä.

Ágnes Paraczky on toiminut säveltapailunopettajana Unkarissa ja Suomessa yhteensä yli kolmenkymmenen vuoden ajan. Paraczky (2009) mukaan sekä Suomessa että Unkarissa musiikin melodiadiktaattitehtävien sujuvan suorittamisen katsotaan olevan edellytys ammattiopinnoissa etenemiselle. Opetustyössään hän on huomannut, että jopa lahjakkaimmillakin opiskelijoilla on ongelmia melodian kuulonvaraisessa kirjoittamisessa. (Paraczky 2009, 79–80.) Edes parhaimpina pidetyt opetusmenetelmät eivät hänen mielestään ole auttaneet saavuttamaan parempia oppimistuloksia. Tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää mistä ongelmat johtuvat. (Paraczky 2009, 5.)

Paraczky (2009) tutkimuksessa on käytetty kolmea menetelmää. Lomakekyselyllä ja siihen liittyvällä haastattelulla on muun muassa selvitetty opettajien, muusikoiden ja ammattiopiskelijoiden ajatuksia melodiadiktaatin merkityksestä, opettajien tottumuksista sekä opiskelijoiden mahdollisesta jännityksestä diktaattitilanteessa. Paraczky omien dokumenttien (kuten taitavien muusikoiden opiskeluaikaiset diktaattisuoritukset) analyysillä on saatu tietoa soittotaidon ja melodiadiktaattitaidon välisestä yhteydestä. Ammattiopiskelijoiden ja taitavien muusikoiden kanssa tehdyillä kokeiluilla on selvitetty esimerkiksi käytetyn soittimen merkitystä melodiasanelutilanteessa. (Paraczky 2009, 82–85.)

Kokeellinen osio Paraczky (2009) tutkimuksessa pohjautuu induktiiviseen, aineistolähtöiseen lähestymistapaan. Tutkimuksen tavoite on kyseenalaistaa yleisesti hyväksytty näkemys

melodiadiktaatin tärkeydestä sekä löytää ratkaisu ongelmaan. Näkökulmaksi on valittu Leonard Nelsonin kriittinen opetusfilosofia, jonka mukaan kaikki opetus vähentää oppilaan omaa, kyseenalaistavaa ajattelua. Kriittisyydellä ei tässä tapauksessa kuitenkaan tarkoiteta kielteistä asennetta vaan metodia. Toinen teoreettinen näkökanta on Sándor Karácsonyn käsitys siitä, että pedagogin on opastettava oppilastaan etsimään omia ratkaisuja ongelmiin. Tämän näemyksen mukaan oppilas ei kritisoi opettajan ajatuksia tätä vastustaakseen vaan uskoo itse löytävänsä paremman ratkaisun. (Paraczký 2009, 16–17.)

Melodiadiktaatti eri muodoissaan kuuluu ammattikoulutuksen lisäksi edelleen olennaisena osana myös musiikkiopistojen musiikin perusteiden opetukseen. Paraczkyn tutkimuksen nuotiesimerkit ovat ammattiopiskelijatasolta, mutta esitellyt melodiadiktaattimenetelmät sopivat yhtä hyvin myös musiikkiopistojen perustason opetukseen.

Lopuksi Paraczký (2009, 123) toteaa olevansa samaa mieltä David Elliottin kanssa: ”Suurin todiste musiikin ymmärtämisestä on oppilaiden soittotaso”. Olen osittain samaa mieltä. Vaikkei oppilas pystyisikään nuotintamaan kuulemaansa melodiaa, hän voi silti ymmärtää musiikkia. Toisaalta tulkitseen lauseen viestivän siitä, ettei soittotaidoton ihminen voisi ymmärtää musiikkia, mitä en itse halua allekirjoittaa. On turhaa asettaa vastakkain soittotaitoa ja musiikin teoreettista tuntemusta edes ammattimuusikon koulutuksessa. Molemmat ovat musiikin osa-alueita ja parhaimmillaan tukevat toisiaan.

Paraczký (2009) esittää, että mikäli melodiadiktaatti päätetään jättää osaksi ammattiopiskelijoiden koulutusta, sitä olisi syytä uudistaa. Muun muassa tehtävämateriaaliin ja soittotapoihin pitäisi kiinnittää enemmän huomiota, esimerkiksi alkuperäisen sointupohjan olisi oltava tehtävässä mukana. Diktaattitehtävissä olisi kuunneltava melodian ja rytmin lisäksi dynamiikan, äänensävyyn ja erilaisten tulkintojen kaltaisia asioita. Tutkimuksen mukaan on syytä miettiä, tarvitseeko ammattiopiskelijoiden melodiadiktaattitaitoja arvioida pakollisilla kokeilla; melodiadiktaatin pitäisi olla apuväline eikä itsetarkoitus. (Paraczký 2009, 123–125.)

Jukka Louhivuori (1991; 1997; 1999) on tutkinut melodiadiktaatin kirjoittamista kognitiivisena prosessina. Tutkimuksella on pyritty auttamaan opetustyön suunnittelua ja toteuttamista sekä saamaan tietoa musiikin vastaanottamiseen, oppimiseen ja tuottamiseen liittyvistä ilmi-

öistä. Erona aikaisempiin melodiasanelua käsitteleviin tutkimuksiin on se, että tällä kertaa on keskitytty lopputuloksen sijaan itse kirjoitusprosessiin. Tutkimuksessa käytetty materiaali on kerätty vuosina 1990–1993. (Louhivuori 1997, 146–147.)

Melodian kuuntelun ajoitusta tutkimalla on saatu tietoa muistin toiminnasta ja muistamiseen liittyvistä ongelmista (Louhivuori 1997, 147). Muistin toiminta liittyy myös omaan tutkimukseeni, sillä sekä korvakuulolta soittaminen että melodiasanelun kirjoittaminen vaativat paljon muistikapasiteettia.

Louhivuoren (1991) mukaan tietokoneen käyttö on helpottanut melodiadiktaatin kirjoitusprosessin tutkimusta. Aiemmin tutkiminen on ollut ongelmallista, sillä kirjoitusprosessia on voitu tarkastella lähinnä videokameraa apuna käyttäen. Tutkimuksessa käytetty ohjelmisto ei tosin mahdollistanut nuottien kirjoittamista yhtä aikaa kuuntelun kanssa, mikä on estänyt kaikumuistin käytön kirjoitustilanteessa. Osa opiskelijoista on kertonut käyttävänsä kaikumuistia apunaan melodioita kirjoittaessaan. Koehenkilöt ovat musiikin aineenopettajakoulutuksen ensimmäisen vuoden opiskelijoita. (Louhivuori 1991, 49–50.)

Kuten Louhivuori (1991) toteaa, eivät opiskelijat voi oppitunneilla juurikaan vaikuttaa kuuntelun ajoitukseen. Kun opettaja soittaa melodian, opiskelija joutuu keskeyttämään kirjoittamisen ja keskittymään kuuntelemiseen, oli hänen kirjoituksensa missä vaiheessa tahansa. Tutkimuksessa opiskelijat ovat itse saaneet päättää melodian kuuntelun ajankohdan. Kuuntelukertojen enimmäismäärä on rajoitettu kahdeksaan. (Louhivuori 1991, 52–53.) Mitä isompi oppilasryhmä on kyseessä, sitä huonommin opettaja voi ottaa huomioon yksittäisen oppilaan ajoitukseen liittyviä toiveita. Tietokoneen ja kuulokkeiden käyttö antaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden kuunnella melodiaa omaan tahtiinsa. Valitettavasti tarvittavia välineitä ei vielä nykypäivänäkään ole tarjolla jokaisessa musiikin perusteiden opetusluokassa.

Louhivuoren (1991) tutkimus tuo esille opetustyötä koskevia ehdotuksia. Melodian soittamisessa olisi hyvä ottaa huomioon opiskelijoiden yksilölliset tarpeet, kuten esimerkiksi melodian kuuntelukertojen ajoittaminen musiikin rakenteiden mukaisesti. Tietokoneiden puuttuessa erityisesti vaikeammat melodiat kannattaa soittaa niin, että aluksi soitetaan ne useamman ker-

ran kokonaan läpi, jotta opiskelijalla on mahdollisuus muodostaa tehtävästä kokonaiskuva. Tämän jälkeen melodiaa voidaan soittaa tasaisin välein. (Louhivuori 1991, 64.)

Louhivuori (1991) kehottaa pyrkimään pois säveltapailun opetukseen liittyvästä mekaanisesta ajattelusta, johon ohjaavat esimerkiksi tehtävät, joissa lisätään tahtiviivat oikeille paikoilleen tahtiosoituksen mukaisesti. Vaihtoehtoisena, musiikillisesti mielekkäämpänä vaihtoehtona hän esittää hieman vaikeamman tehtävätyypin, jossa oppilaan on ratkaistava tahtilaji melodian perusteella. Näin oppilas joutuu miettimään, kuinka melodian metrinen rakenne syntyy. Opetuksen olisi syytä auttaa oppilasta ymmärtämään syvempiä musiikillisia rakenteita. (Louhivuori 1991, 64–65.)

Louhivuori (1999) korostaa aiempien oppimiskokemusten merkitystä melodian kirjoittamisessa. Oppilaan tulisi voida hyödyntää oman musiikkikulttuurinsa melodisia ja rytmisiä kaavoja, jotka toistuvat musiikissa usein. Mitä enemmän oppilaan pitkäkestoisessa muistissa on valmiita musiikillisia kaavoja ja rakenteita, sitä enemmän lyhytkestoista muistia vapautuu melodian kirjoittamiseen. Myös Kuusi (2013) viittaa samaan ilmiöön kirjoittaessaan auditiivisen strukturoinnin merkityksestä musiikin perusteiden opetuksessa. Hän esittää, että opetuksessa voitaisiin esimerkiksi harjoitella toistuvien yksiköiden eristämistä äänivirrasta. Ensin täytyisi opetella erottamaan yksiköt, minkä jälkeen voitaisiin edetä niiden nimeämiseen ja merkintään nuottisymbolien avulla. (Louhivuori 1999, 82–83; Kuusi 2013)

2.2 Tutkimuksia musiikin perusteiden opetuksesta

Henna Lappalaisen (2002) ja Nina Steinbyn (2011) tutkimukset musiikin perusteiden opetuksen elämyksellisistä ja toiminnallisista työtapoista tuovat hyvin esiin muutoksen, joka on tapahtunut ja on edelleen käynnissä opetuksen sisältöjä koskevassa keskustelussa ja kehitystyössä. Lappalaisen keväällä 2001 toteuttama haastattelututkimus kuvaa teorian ja säveltapailun opetuksen tilaa ennen edellistä opetussuunnitelman uudistusta, joka on tullut voimaan elokuussa 2002 (Lappalainen 2002, 43). Steinby (2011, 89–90) puolestaan toivoo tutkimuksensa hyödyttävän seuraavaa, lähivuosina toteutettavaa opetussuunnitelmauudistusta. Tutkimukset ovat keskenään hyvin samankaltaisia. Opettajia haastatteleamalla on selvitetty tarvetta

opetussisältöjen ja -menetelmien uudistamiselle. Kummankin tutkimuksen haastatteluista välittyy opettajien kiinnostus kehittämistyötä kohtaan.

Lappalaisen ja Steinbyn tutkimukset ajoittuvat yhdeksän vuoden päähän toisistaan. Tuona aikana on tapahtunut paljon muutoksia. Selkeä askel eteenpäin on opetuksen sisältöjen nykyinen ryhmittely aikaisemmasta poikkeavalla tavalla. Ennen vuotta 2002 opetus oli jaettu musiikin teoriaan ja säveltapailuun sekä yleiseen musiikkitietoon (ks. esim. Lappalainen 2002, 5–7). Nykyään samat sisällöt on koottu yhdeksi kokonaisuudeksi, musiikin perusteiksi. Tämä mahdollistaa esimerkiksi yleisen musiikkitietouden, kuten historian ja tyylien tuntemuksen, sisällyttämisen käytännön musisointiin.

Oppilaitoksilla on varsin vapaat kädet opetuksen jaksottamisen ja kurssien nimeämisen suhteen. Silti maamme musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmia tarkastelemalla selviää, että 1980-luvulta tuttu kurssijako on käytössä edelleenkin. Teoria- ja säveltapailu-sanat on saatettu korvata nimellä musiikin perusteet, mutta muuten opetus on järjestetty hyvin perinteisellä tavalla. Musiikkitieto opetetaan valtaosassa oppilaitoksia erillisenä kurssina. Suurin osa opetussuunnitelmista on saatavissa musiikkiopistojen verkkosivuilta. Suomen musiikkioppilaitosten liitto (2013) on koonnut listan musiikkiopistoista verkkosivustolleen www.musicedu.fi, jonka linkeistä pääsee suoraan musiikkiopistojen omille sivustoille (SML 2013a).

Edistysaskelista huolimatta kummassakin tutkimuksessa mainitaan opettajien ja oppilaiden turhautuminen arviointiin, jossa pahimmassa tapauksessa sivuutetaan oppilaan lukuvuoden aikana tekemä työ arvioimalla menestystä ulkopuolisen valvomassa koetilanteessa (Lappalainen 2002, 16–17; Steinby 2011, 2–3). Toivottavasti meneillään oleva opetussuunnitelman uudistusprosessi tuo tähän muutoksen (ks. esim. Unkari-Virtanen 2012).

Henna Lappalaisen (2002) tutkimus on nimeltään Toiminnallista teoriaa – Haastattelututkimus musiikinteorian ja säveltapailun elämyksellisistä opetustavoista. 1980-luvulla alkanut musiikkialan lehdissä käyty varovainen keskustelu musiikinteorian opetuksen uudistamistarpeista oli 1990-luvulla muuttunut jo varsin avoimeksi. Osa opettajista oli jo tuolloin omatoimisesti toteuttanut uudistuskokeiluja teorian ja käytännön yhdistämisestä. 2000-luvun alkuun

mennessä myös opettajankoulutus on muuttunut tarjoamaan tuleville opettajille monipuolisia työkaluja työtapojen uudistamiseen. (Lappalainen 2002, 58.)

Haastateltavat ovat Lappalaisen (2002) mukaan kokeneet toiminnalliset opetusmenetelmät toimiviksi ja oppilaita motivoiviksi. Toiminnallisten menetelmien käyttö vaatii opettajalta tavallista enemmän työtä, sillä materiaali on valmistettava itse. Osa opettajista käyttää oppikirjoja opetuksen tukena, osa tekee kaiken tarvittavan materiaalin itse. (Lappalainen 2002, 58.) Arvelen, että tunneilla tarvittavan opetusmateriaalin valmistaminen on tuttua jokaiselle musiikin perusteiden opettajalle myös tänä päivänä. Markkinoilla olevat kirjasarjat, myös uudet nykyistä opetussuunnitelmaa vastaavat sarjat, on yleensä suunniteltu jonkun tietyn oppilaitoksen opetuksen tarpeisiin, jolloin ne harvoin riittävät muiden oppilaitosten opettajien käyttöön sellaisenaan. Oppilasryhmän erityistarpeiden ja oppilaiden omien soittimien huomioiminen vaativat opettajalta suunnittelu- ja sovitustyötä.

Steinby (2011) on tutkimuksessaan haastatellut neljää musiikin perusteiden opettajaa. Tutkimus jakaantuu kahteen osaan, joita ensimmäisessä esitetään konkreettisia esimerkkejä arviointia uudistaviin käytäntöihin. Toinen osa käsittelee oppilaan ja opettajan kahdenkeskeisen kohtaamisen merkitystä musiikin perusteiden opetuksessa sekä ammatillisen verkkosivuston perustamista. (Steinby 2011, 8.)

Steinbyn (2011) mukaan osa opettajista olisi valmis luopumaan kokonaan prima vista -laulusta, joka perinteisesti on kuulunut suulliseen arviointisuoritukseen (Steinby 2011, 78). Mikään ei tosin estä toimimasta näin jo nykyään. Opetussuunnitelman perusteissa (2002) ei mainita lainkaan prima vista -laulua. Päätösuorituksessa tulee olla läsnä kaksi arvioitsijaa, joista toinen useimmiten on oma opettaja. Suoritus arvioidaan asteikolla 1–5. Muut suoritukset opettaja voi hyväksyä yksin, eikä arvosanaa tarvitse antaa. Oppilaan kuuluu saada sanallinen palaute kaikista suorituksistaan. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 13.)

Prima vista -suoritusta ei edellytetä myöskään uusimmissa musiikin perusteiden suoritusohjeissa (SML 2013b). Melodian lukutaitoa osoitetaan esittämällä harjoitusohjelmistoon kuuluva laulu. Myös moniääninen kuoroesitys voi olla osa suoritusta. Vaikkei prima vista -laulu

kuulukaan päättösuoritukseen, sitä harjoitellaan edelleen oppitunneilla. (Suomen musiikkiopilaitosten liitto 2013, 5.) Olen tyytyväinen siihen, että prima vista -laulu osana perustason arviointia on jäämässä historiaan. Musiikin lukutaidon harjoittelu on yksi tärkeimmistä musiikin perusteiden sisällöistä, mutta sen arviointiin on opettajilla varmasti parempiakin keinoja kuin yksittäinen koetilanne, josta ulkopuolinen antaa arvionsa.

3 MUSIIKIN PERUSTEIDEN OPETUS

Musiikin perusteiden (mupe) opetus on tätä tutkimusta tehtäessä muutosvaiheessa. Keväällä 2013 Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry (SML) on julkaissut Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet, mutta tutkimusaineiston hankinnan aikaan syksyllä 2012 voimassa olleet musiikin perusteiden tasosuoritusohjeet ovat vuodelta 2005. Myös Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet uudistettaneen lähivuosien aikana (Unkari-Virtanen 2012; Steinby 2011, 89–90).

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2002) musiikin perusteet määritellään opintokokonaisuudeksi, joka sisältyy laajan oppimäärän mukaiseen musiikin perusopetukseen. Laaja oppimäärä muodostuu musiikin perustasolla instrumenttitaidoista ja yhteismusisoinnista (385 tuntia) sekä musiikin perusteista (280 tuntia). Perustasoa seuraavalla musiikkiopistotasolla instrumenttitaitojen ja yhteismusisoinnin tuntimäärä on 390 ja musiikin perusteiden 245 tuntia. Yhteensä koko laajan oppimäärän mukaisen musiikin opetuksen laskennallinen laajuus on siis 1300 tuntia. Laskutapa perustuu 45 minuutin mittaiseen oppituntiin. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 9.)

Musiikin perusteiden sisältöalueiksi määritellään Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2002) musiikin luku- ja kirjoitustaito, musiikin hahmottaminen sekä musiikin historian ja tyylien tuntemus (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 10). Suomen musiikkioppilaitosten liiton julkaisussa Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet (SML 2013b) sisältöalueiden järjestystä on muutettu ja otsikointia muokattu, mutta sisältöalueet noudattavat silti voimassa olevia opetussuunnitelman perusteita (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2013b, 3).

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2002) ei mainita korvakuulolta soittamista. Tasosuoritusohjeissa (SML 2013b) painotetaan monipuolisten työskentelytapojen merkitystä musiikin oppimisessa. Lähtökohtana oppimiseen tulisi olla oppilaan oma musisointi. Tällä tarkoitetaan muun muassa soittotunneilla käytettävän ma-

teriaalin hyödyntämistä sekä oppilaan itsensä tekemän musiikin käyttämistä musiikin perusteiden opetuksessa. Tärkeimpänä motivaation herättäjänä mainitaan laulamisen ja soittamisen ilo. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2013, 3.)

Edellä mainittu oppilaan itsensä tekemä musiikki liittyy läheisesti korvakuulolta soittamisen ajatusmaailmaan. Itse hetkessä keksittyä musiikkiahan ei ole vielä olemassa nuoteiksi kirjoitettuna. Tärkeä edellytys oman musiikin keksimiselle on uskallus kokeilla eri säveliä pelkäämättä vääriä tai sopimattomia ääniä. Tämä uskaltaminen voi olla monelle oppilaalle yllättävän vaikeaa.

Kuoppamäen (2010) mukaan suomalainen musiikin perusteiden opetus on ollut kriittisen arvioinnin kohteena viime vuosikymmenen ajan. Perinteisessä teoriaopetuksessa ulkoa opeteltu teoriasisältö on usein ollut irrallaan käytännön musisoinnista. Musiikin perusteiden opettajana Kuoppamäki haluaa saada oppilaat ymmärtämään, miten tunneilla opittuja tietoja ja taitoja voi soveltaa käytännössä (Kuoppamäki 2010, 21.) Tämä lienee kaikkien opettajien tavoite. Kenties tuo tavoite vain jää kertomatta oppilaille.

Opetuksen ja opetusmenetelmien kriittinen arviointi on ehdottoman tärkeää opetuksen kehittämisen kannalta. Valitettavan usein kritiikkiä kuitenkin antavat ne, jotka perustavat käsityksensä ja mielipiteensä opetuksen nykytilasta omien muistojensa varaan. Oppilaan vanhemmat tai instrumenttiopettaja siirtävät helposti omia kielteisiä asenteitaan oppilaalle. Aikuinen, joka on itse opiskellut musiikin teoriaa tai säveltapailua useita vuosikymmeniä sitten, ei välttämättä ole oikea henkilö arvostelemaan opetuksen nykykäytäntöjä. Kehittämisen tarvetta musiikin perusteiden opetuksessa varmasti on, mutta jos olisi mahdollista päästä kurkistamaan maamme jokaisen musiikkiopiston musiikin perusteiden tunnille, voisi opetuksen monipuolisuus tarjota useita positiivisia yllätyksiä. Samanlaisia yllätyksiä voisimme kokea myös, jos tekisimme aikamatkan menneiden vuosikymmenten musiikinteoria- ja säveltapailutunneille.

Nina Steinby (2011) toteaa, että musiikin perusteiden sisältöjä pohditaan alan ammattikeskusteluissa jatkuvasti. Opettajat ovat innokkaita kehittämään opetuksessa käyttämiään työtapoja toiminnallisempaan suuntaan. Arviointikäytännöt ovat kuitenkin jääneet jälkeen tästä kehityksestä, mistä kertoo yksityiskohtaisen tiedon mittaaminen koetilanteissa. Oppilaat tekevät

tuntien aikana suuren määrän toiminnallista työtä, mutta arviointitilanteessa työn merkitys on vaarassa jäädä huomioimatta. (Steinby 2011, 2.)

Osana tutkimusta Steinby (2011) on toteuttanut musiikin perusteiden opettajille suunnatun verkkosivuston, jossa on tarjolla ideoita soivien ja toiminnallisten työtapojen käyttöön opetuksessa ja arvioinnissa. Halukkaat voivat myös tarjota omia ideoitaan muiden käyttöön. Sivuston tarkoituksena on luoda ammatillista yhteisöllisyyttä opettajien välille. (Steinby 2011, 84–85). Verkkosivusto (Steinby 2013) on ilahduttanut minua suuresti sekä sisältönsä että ammatillista yhteisöllisyyttä luovan ajatusmaailmansa puolesta. Uskon, että siitä hyötyy suuri joukko yksin työskenteleviä opettajia, joilla ei muuten ole mahdollisuutta osallistua ammatilliseen keskusteluun. Verkkosivustolla vierailu on huomattavasti pienemmän kynnyksen takana kuin osallistuminen satojen kilometrien päässä pidettäviin seminaareihin.

4 KUULONVARAINEN OPPIMINEN

4.1 Korvakuulolta soittaminen

Woody (2012) määrittelee artikkelissaan korvakuulolta soittamisen (*by-ear playing*) käsitettä. Muusikoita on tapana jakaa kahteen ryhmään: korvakuulolta soittaviin ja nuoteista soittaviin. Yleistäen voidaan sanoa, että klassisen musiikin koulutuksen saaneet soittavat nuoteista. Kansanmusiikkiin ja jazziin puolestaan liitetään korvakuulolta soittaminen ja improvisointi. (Woody 2012 82.)

Musiikin opetuksessa on Woodyn (2012) mukaan aina ymmärretty kuulemisen merkitys musisoinnissa. Kuuntelemista opetetaan monella tapaa: äänitteitä kuuntelemalla, oman harjoittelun kuunteluun keskittymällä sekä yhteissoittotilanteissa muita ja itseä kuunnellen. Korvakuulolta soittaminen on kuitenkin kuuntelemista monimutkaisempi tapahtuma. Taitava korvakuulolta soittaja ei tarvitse vihjeitä nuottikirjoituksesta tai muustakaan lähteestä tietääkseen, mitä säveliä hänen pitää seuraavaksi soittaa. (Woody 2012, 82.)

Musiikin opetuksessa korvakuulolta soittaminen on kuitenkin saanut varsin vähän huomiota, arvelee Woody (2012). Instrumenttiopetuksessa on tavallista, että jokainen soitettava sävel esitetään oppilaalle nuottikirjoituksen muodossa. Tämän vuoksi onkin mahdollista, ettei oppilas koskaan tule harjoitelleeksi korvakuulolta soittamista. (Woody 2012, 82–83.) Kyse on kuitenkin yleistämisestä. Klassista musiikkia soitetaan myös korvakuulolta ja kansanmusiikkia nuoteista.

Tutkimukset tukevat ajatusta korvakuulolta soittamisen hyödyllisyydestä monipuolisen muusikkouden kehittymisen kannalta, toteaa Woody (2012). Korvakuulolta soittaminen on taito, jonka on todettu kehittävän muiden taitojen, kuten esimerkiksi improvisointi- ja nuotinlukutaidon kehittymistä, sekä helpottavan ulkomuistista soittamista. (Woody 2012, 82.)

Gordon (1999) vertaa musiikin oppimista kielen oppimiseen, vaikkei musiikki tarkalleen ottaen täytäkään kielen määritelmää. Ollakseen kieli musiikilla pitäisi olla kielioppi; musiikilla on

vain lauseoppi eli syntaksi. Musiikilla ei myöskään voida kuvata asioita täsmällisesti. Sen sijaan musiikki kykenee herättämään ja ilmentämään tunteita. Musiikin ja kielen oppimisessa on kuitenkin havaittavissa yhteneväisyyksiä. Lapsi oppii puhumaan useita vuosia ennen kuin oppii kirjoittamaan. Samalla tavoin ihminen voi oppia soittamaan tai laulamaan ennen kuin hallitsee nuottikirjoituksen. Musiikkia oppiakseen lapsen on ensin kuultava musiikkia ympäristöstään. Äänitteiltä soitettava musiikki ei korvaa vanhemman laulua ja hyräilyä lapselle. Sama pätee myös puheen oppimisen suhteen: lapsi oppii parhaiten silloin, kun hänelle puhutaan. Puheen kuunteleminen äänitteeltä ei tuota samaa tulosta. (Gordon 1999, 42–43.)

Kielen ja musiikin oppimisen samankaltaisuuteen perustuu myös Suzukin (1977) 1930-luvulla kehittämä metodi viulunsoitonopiskelusta. Suzukin opetustapa perustuu ajatukseen äidinkielen oppimisesta. Kaikki japanilaiset lapset oppivat puhumaan japania, koska he kuulevat sitä kotonaan ja alkavat vähitellen matkimalla ja sanoja toistamalla puhua itsekin. Suzukin näkemyksen mukaan jokainen lapsi on lahjakas, jos kasvu- ja oppimisolosuhteet vain ovat oikeanlaiset. (Suzuki 1977, 7.)

Suzuki (1977) painottaa menetelmässään kuuntelun ja ahkeran harjoittelun merkitystä. Tarkoituksena ei ole painostaa lasta, vaan musiikkia kuuntelemalla herättää hänessä innostus soittamiseen. Aivan ensimmäisenä lapsen vanhemman täytyy oppia soittamaan harjoiteltava kappale, jotta hän voi soittaa sitä kotona malliksi. Vanhemman esimerkin tarkoituksena on saada lapsi sanomaan, että hänkin haluaa soittaa. Tämän jälkeen lapsi pääsee vanhemman mukana soittotunnille. Osa tunneista on yhteistunteja toisten oppilaiden kanssa, jolloin lapsella on mahdollisuus kuulla pidemmälle edistyneiden soittoa. (Suzuki 1977, 86–95.)

Suzukin (1997) oppilailta ei ole vaadittu pääsykoetta tai osoitusta synnynnäisestä lahjakkuudesta. Hänen mukaansa kaikki lapset voivat oppia soittamaan. Suzukin opetuksen tarkoituksena ei ole ollut tuottaa ammattimuusikoita: ”Haluan vain tehdä lapsista hyviä kansalaisia. Jos lapsi kuulee hyvää musiikkia syntymästään saakka ja oppii soittamaan sitä itse, hänen herkkyytensä, käytöksensä ja kestävyytensä kehittyvät. Hän saa kauniin sydämen.” (Suzuki 1977, 95).

Korvakuulolta soittamiseen liittyy sisäisen kuulon käsite, jota Gordon (1999, 42) selittää kiel-
len avulla: puheen ajattelemisen voidaan rinnastaa musiikin sisäiseen kuulemiseen (*audiati-*
on). Sisäisen kuulemisen ilmiöstä käytetään toisinaan myös nimitystä audiaatio (esim. Aho-
nen 2004, 136).

Gordonin (1999) mukaan musiikin esittäminen syntyy tarpeesta kommunikoida, aivan kuten
puhe. Musiikki on siis sitä, *miten* kommunikoimme. Sisäinen kuulo (kielessä vastaavasti ajat-
telu) puolestaan sisältää sen, *mitä* kommunikoimme. Jäljittely, muistaminen ja havainnointi
sisältyvät kaikki sisäisen kuulemisen tapahtumaan. Sisäistä kuulemisen avulla on mahdollista
kuulla sellaistaakin musiikkia, joka ei vielä ole soinut. Esimerkiksi nuottikuvaa katsoessa tai
nuotteja kirjoittaessa voi musiikki alkaa soida mielessä, mikäli ihminen on hankkinut riittävän
säveltapailutaidon. Vastaavasti säveltapailutaidoton voi kirjoittaa tai lukea yksittäisiä nuot-
tisymboleita ilman, että musiikki soi hänen mielessään. Soiva ääni muuttuu musiikiksi vasta
sisäisen kuulon avulla, kun ihminen antaa mielessään merkityksen kuulemalleen äänelle. Mu-
siikille annettu merkitys vaihtelee kuulijan ja tilanteen mukaan. (Gordon 1999, 42.)

Musiikin perusteiden opetuksessa sisäistä kuulemistä harjoitellaan laulamisen avulla (SML
2013b). Jo perustason alusta lähtien on suositeltavaa tutustua moniääniseen laulamiseen esi-
merkiksi kaanonien avulla. (SML 2013b, 3.)

4.2 Musiikin kuunteleminen

Sloboda (1985) on tutkinut kognitiivista musiikkipsykologiaa. Jotkut musiikilliset aktiviteetit
tuottavat ulkoisen, helposti tarkasteltavan lopputuloksen. Tällaisia ovat esimerkiksi sävellys-
prosessi tai musiikkiesitys. Musiikin kuuntelusta sen sijaan ei useimmiten jää jäljelle min-
käänlaista fyysistä todistusaineistoa. Kuuntelusta syntyvä lopputulos on ihmisen mielessä.
(Sloboda 1985, 151.)

Kun korva vastaanottaa äänihavaintoja, aivojen tiedonkäsittelyjärjestelmä pyrkii luonnostaan
ryhmittelemään ääniä järkeviksi kokonaisuuksiksi (Sloboda 1985; Ahonen 2004). Ahonen
(2004) viittaa Bregmanin (1990) tutkimukseen, jonka mukaan on olemassa kahdenlaisia ää-
nimaiseman ryhmittelyprosesseja: primitiivistä ryhmittelyä (Sloboda 1985) ja opittuja, skee-

mojen ohjaamia prosesseja. 1900-luvun alkupuolella hahmopsykologiassa on muotoiltu hahmolakeja, niin kutsuttuja *Gestalt*-periaatteita. Nämä hahmolait kuvaavat primitiiviseen ryhmittelyyn vaikuttavia tekijöitä. Esimerkiksi ajallisen läheisyyden laki tarkoittaa, että neljä peräkkäin kuultua ääntä ryhmitellään kahdeksi pariaksi, jos toisen ja kolmannen äänen väliin jää hieman pidempi tauko. Samankaltaisuuden laki puolestaan merkitsee sitä, että tietty musiikillinen hahmo toistuu lähes samanlaisena. Kun tietty musiikillinen hahmo, esimerkiksi tema tunnustetaan eri instrumentilla soitettuna, toteutuu silloin valiomuotoisuuden laki. Pian syntymänsä jälkeen ihmisen musiikkikokemusten määrä kasvaa, joten on vaikeaa erottaa toisistaan primitiivisen ja opitun ryhmittelyn tuloksia. (Ahonen 2004, 128–129.)

Musiikkia kuunnellessa ihmisen tarkkaavaisuus suuntautuu tiettyihin kohtiin (Sloboda 1985). Sloboda mainitsee Dowlingin (1973) tekemät tutkimukset, joissa koehenkilöille soitettiin musiikinäyte, jossa soi päällekkäin kaksi erillistä melodialinjaa. Näyte soitettiin kaksi kertaa. Melodialinjat on mahdollista havaita yhtä aikaa, mutta tarkkaavaisuus voidaan suunnata vain toiseen melodiaan kerrallaan. Tämän vuoksi koehenkilöt tarvitsivat kaksi kuuntelukertaa pystyäkseen kuuntelemaan molemmat melodialinjat. Tämä havainto herättää paljon kysymyksiä musiikin kuuntelemisen suhteen, sillä suuri osa musiikista on polyfonista, jolloin yhtäaikaaisesti eteneviä melodioita saattaa olla huomattavasti enemmän kuin kaksi. (Sloboda 1985, 166.)

Sloboda (1985) mainitsee, että päivittäiset tilanteet osittavat ihmisen kykenevän suorittamaan useita tehtäviä samanaikaisesti. On mahdollista käydä keskustelua autoa ajaessa tai kuunnella radiota kotitöiden ohessa. Toisaalta on myös toimintoja, joita ei voi suorittaa yhtä aikaa. Emme esimerkiksi pysty kuuntelemaan radion puheohjelmaa samalla, kun luemme kirjaa. Tämä viittaa siihen, että aivomme pystyvät kyllä vastaanottamaan kaksi samanaikaisesti soivaa melodiaa, mutta emme kykene suorittamaan kahta samanlaista analyysiä yhdellä kertaa. Polyfonista musiikkia kuunnellessamme emme pysty suuntaamaan tarkkaavaisuuttamme jokaiseen yksittäiseen melodialinjaan, mutta pystymme sen sijaan kuulemaan soinnut, joita yhtä aikaa soivat melodiat muodostavat. Sloboda kuitenkin muistuttaa, että suuressa osassa kontrapunk-tista musiikkia päällekkäiset melodiat eivät ole itsenäisiä. Taidokkaasti rakennetussa sävellyksessä on horisontaalisten melodioiden lisäksi sävelten vertikaalisesti muodostamaa harmoniaa, jossa soinnuilla on oma, merkittävä olemuksensa. Slobodan mielestä voidaan olettaa, että

kyky hahmottaa harmonioita auttaa havaitsemaan yhtä aikaa soivia melodialinjoja. (Sloboda 1985, 166–167.)

Myös muistilla on tärkeä rooli musiikin kuuntelemisessa, toteaa Sloboda (1985). Tapa, jolla kuulemme musiikkia, on riippuvainen siitä, mitä muistamme kuullemme hetki aiemmin. Kuullakseen modulaation toiseen sävellajiin on pystyttävä pitämään mielessä aiempi sävellaji. Myös teeman muuttuminen on mahdollista havaita vain, jos muistamme millainen se aiemmin oli. Voimme antaa merkityksen yksittäiselle sävelelle tai soinnulle vain, jos pystymme muistamaan, mikä on sen suhde aiemmin kuultuun musiikkiin. (Sloboda 1985, 174–175.)

4.3 Muistin merkitys kuulonvaraisessa oppimisessa

4.3.1 Muistijärjestelmät

Kalakoski (2010) on analysoinut artikkelissaan muistijärjestelmiä. Karkeasti jaoteltuna on olemassa kahdenlaista muistia: pitkäkestoista ja lyhytkestoista muistia. Monivarastomalleissa (esim. Atkinson ja Shiffrin, 1968) muisti jakaantuu kestoltaan ja varastointikyvyltään kolmeen osaan. Osa ihmisen tekemistä havainnoista päättyy sensorisiin varastoihin, joista valitut asiat kulkeutuvat käsiteltäviksi työmuistiin. Työmuisti, jossa opeteltavia asioita kerrataan, on kestoltaan ja kapasiteetiltaan rajoittunut. Oppiminen tallettaa tiedot säilömuistiin, josta ne voidaan palauttaa työmuistiin uudelleen käsiteltäviksi. Säilömuisti on pitkäkestoinen ja kapasiteetiltaan rajaton. (Kalakoski 2010, 138.)

Musiikin oppimisessa tarvitaan kaikkia eri muistin osia, toteaa Louhivuori (1997). Melodian kirjoittamisessa työmuistin kapasiteetilla on suuri merkitys. Koska melodian kuuntelukertojen määrää on yleensä rajattu, melodia on pystyttävä pitämään mielessä mahdollisimman pitkään. Myös pitkäkestoisen muistin eli säilömuistin sisältö vaikuttaa työmuistin kapasiteettiin. Mitä enemmän pitkäkestoisessa muistissa on malleja melodioiden ja rytmien tavanomaisista kuuluista, sitä nopeammin ja tehokkaammin oppilas pystyy hahmottamaan kuulemaansa. (Louhivuori 1997, 156.)

4.3.2 Työmuisti

Työmuisti-käsite yhdistetään Kalakosken (2010, 139) mukaan yleensä Baddeleyn työmuistimalliin (Baddeley ja Hitch 1974; Baddeley 2000), joka soveltuu hyvin musiikin oppimisen tutkimiseen. Mallin mukaan työmuisti voidaan jakaa eri alajärjestelmiin, kirjoittaa Kalakoski (2010). Fonologinen silmukka (*phonological loop*) käsittelee kielellistä materiaalia ja visuospatiaalinen lehtiö (*visuo-spatial sketchpad*) näkömielikuvia. Episodisen taltion (*episodic buffer*) tehtävänä puolestaan on yhdistää kielellistä ja visuaalista tietoa sekä säilömuistissa olevaa materiaalia yhtenäisiksi tapahtumiksi. Koko työmuistin toimintaa ohjaa keskusyksikkö. (Baddeley 2007, 7–13; Kalakoski 2010, 140.)

Pechmannin ja Mohrin (1992) tutkimuksen mukaan sävelkorkeuden ylläpitäminen ei vaadi ainakaan muusikoilla aktiivista kertaamista työmuistissa, vaan sävelen ylläpitäminen perustuu akustiseen mielikuvaan, kirjoittaa Kalakoski (2010). Melodian opettelu ja mieleen palauttaminen sen sijaan edellyttävät aktiivista kertaamista työmuistissa. (Kalakoski 2010, 141–142; Pechmann & Mohr 1992, 318–319.)

Finney ja Palmer (2003) selvittivät tutkimuksessaan auditiivisen palautteen eli tässä tapauksessa koehenkilöiden oman pianonsoiton kuulemisen vaikutusta oppimiseen ja mieleen palauttamiseen. Pianistien tehtävänä oli opetella uusi kappale nuoteista soittamalla niin, että he kuulivat soittamansa musiikin sekä niin, etteivät kuulleet soittoaan. Myös mieleen palauttaminen tapahtui sekä äänen kanssa että ilman ääntä. Koehenkilöille annettiin häirintätehtäviä, joissa heidän piti esimerkiksi luetella numeroita soittamisen aikana. (Finney & Palmer 2003, 51–53.)

Finneyn ja Palmerin (2003) tutkimuksen mukaan auditiivinen palaute oppimisen aikana paransi huomattavasti koehenkilöiden myöhempää suoritusta, jossa heidän piti soittaen palauttaa mieleen aiemmin opeteltu kappale. Mieleen palauttamisessa auditiivisen palautteen merkityksen sijaan oli vähäisempi. (Finney & Palmer 2003, 51.)

Työmuistia tarvitaan myös melodioiden tunnistamisessa (esim. Kalakoski 2010). Erittäin hidas tai nopea tempo hankaloittaa melodian tunnistamista. Tunnistaminen on helpointa silloin, kun sekunnin aikana kuullaan 0,8–6 ääntä. Työmuistin kesto on rajoittunut, minkä vuoksi hi-

taasti vaihtuvien äänien hahmottaminen yhtenäiseksi melodiaksi vaikeutuu. Liian nopea melodia puolestaan aiheuttaa sen, että kuultujen äänten järjestyksen koodaaminen hankaloituu. (Andrews, Dowling, Bartlett & Halpern 1998, 462–463; Kalakoski 2010, 142.)

Kalakoski (2010) toteaa, että työmuisti liittyy olennaisena osana musiikillisten mielikuvien käsittelyyn. Musiikillisilla mielikuvilla tarkoitetaan musiikin kuvittelemista eli musiikin kuulemista mielessä ilman todellista äänilähdettä ”sisäisen korvan” ja ”sisäisen kuulon” avulla. Mielikuva- ja havaintomekanismit ovat osittain päällekkäin, minkä vuoksi musiikin kuvittelu häiriintyy, jos samanaikaisesti kuullaan ympäriltä todellisia ääniä. (Kalakoski 2010, 143.)

4.3.3 Säilömuisti

Kalakosken (2010) mukaan säilömuistissa olevan musiikkitiedon luonteen selvittäminen on haasteellista. Osa musiikkiin liittyvästä tiedosta on opittu tiedostamattomasti, minkä vuoksi myös muilla kuin muusikoilla on runsaasti arkitietoa länsimaisen musiikin rakenteista. Tonaalinen musiikki on kulttuurissamme läsnä lähes kaikkien elämässä jollain tapaa. Tämän vuoksi miltei jokainen, musiikillisesta koulutustaustasta riippumatta, pystyy tunnistamaan hyvän ja huonon melodiakulun. (Kalakoski 2010, 144.)

Musiikin oppimiseen liittyvät samat tekijät kuin muuhunkin oppimiseen, toteaa Kalakoski (2010). Tieto on saatava tallentumaan säilömuistiin ja tarvittaessa se on löydettävä sieltä uudelleen käsiteltäväksi. Tiedon tallentumista edesauttavat opitun kertaaminen ja uusien asioiden yhdisteleminen aiemmin opittuun tietoon. (Kalakoski 2010, 145.)

Kalakoski (2010, 145) muistuttaa Finneyn ja Palmerin (2003) tutkimuksen olevan hyvä todiste siitä, että soittamisella on suuri merkitys melodioiden oppimisessa. Paras oppimistulos saavutetaan, kun visuaaliseen nuoteista soittamiseen yhdistyvät auditiivinen palaute omasta soitosta sekä sensoris-motorinen tieto käsien liikkeistä pianon koskettimilla. Havaintojen tekeminen usealla eri tavalla tehostaa oppimista. (Kalakoski 2010, 145.)

4.3.4 Unohtaminen

Yksi keskeinen muistiin liittyvä asia on unohtaminen, toteavat Neath ja Surprenant (2005). Koska muistaminen liittyy tietojen koodaamisen ja muistiin palauttamisen väliseen vuorovai-
kutukseen, täytyy myös unohtamisen liittyä samoihin asioihin. Unohtaminen aiheutuu siis jos-
tain muistia häiritsevistä tekijästä, ei ajan kulumisesta. Neath ja Surprenant kertovat John
McGeochin (1932) havainnollistavan asiaa esimerkillä: rauta ruostuu ajan kuluessa. Tämä ei
kuitenkaan aiheudu varsinaisesti ajan kulumisesta vaan hapettumisesta. Aika itse ei pysty
ruostuttamaan mitään eikä aiheuta unohtamista. (Neath & Surprenant 2005, 224.)

Neath ja Surprenant (2005) mainitsevat, että muistaminen voi häiriintyä kahdella tavalla.
Eteenpäin suuntautuvassa häirinnässä (*proactive interference*) muistissa oleva vanhempi tieto
vaikeuttaa uuden asian muistamista. Taaksepäin suuntautuva häirintä (*retroactive interferen-
ce*) puolestaan tarkoittaa sitä, että uuden asian muistamisen myötä jokin vanhempi asia unoh-
tuu. (Neath & Surprenant 2005, 224.)

4.4. Hahmottaminen

4.4.1 Oppimistyyli

Gremlin (1996) kirjoittaa artikkelissaan erilaisista oppimistyyleistä. Hän kertoo esimerkin Carl-
nimisestä pojasta, joka häiritsi jokaisia kuoroharjoituksia liikehtimällä jatkuvasti paikoillaan,
juttelemalla muille kuorolaisille ja syömällä eväitään. Tämä on varmasti tuttua jokaiselle
opettajalle. Gremlin mukaan Carlin kaltaisten oppilaiden käyttäytyminen aiheutuu siitä, että
he oppivat hyvin eri tavalla kuin opettajat yleensä opettavat. Jokaisella ihmisellä on oma ta-
pansa oppia. (Gremlin 1996, 24.)

Gremlin (1996) mainitsee, että oppilaat voidaan jakaa oppimistyylien perusteella kahteen ryh-
mään: analyyttisiin ja kokonaisvaltaisiin eli holistisiin oppijoihin. Tutkimusten mukaan poh-
jimmiltaan on kyse eri aivopuoliskojen (*cerebral hemisphere*) käyttämisestä. (Gremlin 1996,
25.)

Hintikka (2000) kuvailee ilmiötä samalla tavoin. Koulumaailmassa vaikeuksiin joutuvat pääsääntöisesti ne oppilaat, joiden toimintoja hallitsee oikea aivopuolisko. Oikealle aivopuoliskolle ominaisia tapoja ovat muun muassa samanaikainen prosessointi, kuva-ajattelu, konkreettisuus, kokonaisuuksien havaitseminen ennen yksityiskohtia sekä intuitiivisuus. Vasemman aivopuoliskon käyttäjät sen sijaan eivät kohtaa koulumaailmassa yhtä paljon ongelmia. Koulussa opittavat taidot ovat juuri niitä, jotka ovat heille ominaisia, esimerkiksi tarkka lukeminen, analyttisyys ja asioiden toistaminen peräkkäisessä järjestyksessä. (Hintikka 2000, 190–192.)

Oppilaita hyödyttäisi eniten se, että he harjoittelisivat molempien aivopuoliskojensa käyttöä, toteaa Hintikka (2000). Kokonaisvaltaisen oppijan kannattaa harjoitella esimerkiksi ajanhallintaa, asioiden jakamista pienempiin osiin, listojen ja luetteloiden tekemistä sekä asioiden asettamista tärkeysjärjestykseen. Looginen, analyttinen oppija sen sijaan hyötyy, jos hän harjoittelee esimerkiksi intuitioon luottamista, kuvien ja miellekarttojen käyttämistä, tunteiden hallitsemista ja ilmaisemista sekä epävarmuuden hyväksymistä. (Hintikka 2000, 190–195.)

Gremlin (1996) suosittelee, että opettaja selvittäisi aluksi oman tyylinsä oppia, sillä se vaikuttaa väistämättä opettajan tapaan opettaa. Tämän jälkeen on otettava selvää yksittäisten oppilaiden tavasta oppia ja käsitellä uutta tietoa. Aiheeseen liittyvässä kirjallisuudessa (esim. Hintikka 2000, 215–217) on tarjolla helppoja testejä oppimistyylin selvittämiseen. (Gremlin 1996, 25.)

Gremlin (1996) kehottaa opettajaa tarkkailemaan oppilaitaan. Oppilaiden tavasta puhua ja toimia voi saada vihjeitä heidän oppimistyyleistään. Yleistäen voidaan sanoa, että analyttiset oppijat etenevät järjestyksessä, pitävät kirkkaasta valaistuksesta, arvostavat hiljaisuutta ja eivät kaipaa taukoja keskeyttämään työskentelyään. He saattavat kysyä: ”Milloin on koe? Mitä tarkoitat? Milloin tämän pitää olla tehtynä?” Kokonaisvaltaiset oppijat sen sijaan haluavat pitää taukoja, pitävät taustamusiikista ja pehmeästä valaistuksesta sekä keskittyvät lopputulokseen. Yksityiskohtien sijaan he ovat kiinnostuneempia laajemmista kokonaisuuksista. ”Miksi teemme tätä? Mitä merkitystä tällä on? Miksi aina täytyy työskennellä järjestyksessä?” (Gremlin 1996, 25–27.)

Oppilasryhmä harvoin koostuu vain yhdenlaisista oppilaista. Kuinka opettaja voi opettaa kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti, heidän persoonallisten tyyliensä mukaan? Jos osa oppilaista arvostaa hämärää valaistusta, taustamusiikkia ja epämuodollista istumajärjestystä, ja toiset puolestaan työskentelevät mieluummin hiljaisuudessa, kirkkaassa valaistuksessa ja perinteisessä luokkamuodostelmassa, kuinka opettajan pitäisi toimia? Hintikan (2000) mukaan oppilaalle edullisinta olisi se, että oppimisessa voisi hyödyntää molempia aivopuoliskoja. Valitsemalla vaihtelevia ja monipuolisia työskentelytapoja opettajan on mahdollista herätellä myös oppilaan hiljaisempaa aivopuoliskoa. Opettajan on siis syytä valita tietoisesti myös niitä työskentelytapoja, jotka eivät välttämättä ole hänelle itselleen luontaisia. (Hintikka 2000, 193.)

Prashnig (2003) mainitsee tutkija Rita Dunnin vuonna 1992 esittämän väittämän, jonka mukaan ei ole olemassa oppimisvaikeuksia; on vain *opettamisvaikeuksia*. Opettajana Prashnig myöntää aluksi ärsyntyneensä moisesta väitteestä, jonka mukaan opettaja on vastuussa opetuksensa tuloksista. Suuri osa oppilaistahan menestyy riittävän hyvin, sen toivoisi riittävän. Usein joukossa kuitenkin on joku, joka ei ole kiinnostunut aiheesta, eikä siten yllä kykyjensä vastaamalle tasolle. Onko ongelma silloin oppilaan vai opettajan? Olisi helpointa todeta, että vika on oppilaassa. Oppimistyyliä on tutkittu paljon. Niiden perusteella näyttää vahvasti siltä, että monen opettajan olisi syytä kyseenalaistaa uskomuksiaan oppimisesta ja opettamisesta. Kaikki oppilaat ovat pohjimmiltaan erilaisia oppijoita. Kaikkien on myös mahdollista oppia, jos heitä opetetaan oikealla tavalla. (Prashnig 2003, 83–85.)

4.4.2 Aistimieltymykset

Aivopuoliskojen erojen lisäksi Prashnig (2003) tuo esille myös ihmisten erilaiset mieltymykset aistialueiden eli modaliteettien käyttöön oppimisessa. Eri aisteihin perustuvia havaintoja käsitellään aivojen eri osissa. Aistitiedon käsittelykeskukset kehittyvät jokaisella ihmisellä omaan tahtiin, vaikka kehityskulku noudatteleekin yleensä tiettyä järjestystä. Aistimieltymyksiä on neljä: visuaalinen, auditiivinen, kinesteettinen ja taktiilinen. Lapsen elämän alkuvaiheessa koko keho osallistuu oppimiseen, toisin sanoen lapsi kokee asiat *kinesteettisesti*. Hie-man myöhemmin kehittyy *taktiilinen* aistimieltymys, mikä saa lapsen tutustumaan ympäristöönsä koskettelemalla. Noin kahdeksan vuoden iässä lapsen mieltymykset ovat pääosin *visuaalisia*. Näköaistista tulee tuolloin tärkeä oppimisväline. Viimeisenä, noin 11-vuotiaana alkaa

kehittyä *auditiivinen* aistimieltymys, mikä mahdollistaa oppimisen kuulon avulla. (Prashnig 2003, 67–69.)

Huomattavaa aistimieltymyksien kehittämisessä on Prashnigin (2003) mukaan se, että mieltymys kinesteettisen ja taktilisen modaliteetin käyttöön säilyy useimmilla koululaisilla koko alakoulun ajan. Luultua harvemmat oppilaat perustavat oppimisensa kuulo- ja näköhavainnoille. Opetus on kuitenkin perinteisesti perustunut juuri kuulo- ja näköaistin käyttämiselle. Useimpien oppilaiden kohdalla kuuntelemalla oppiminen on vaikein tapa muistaa monimutkaista tietoa. (Prashnig 2003, 69.)

Tämän tiedon valossa myös musiikkiopistoissa olisi syytä perehtyä oppilaiden yksilöllisiin tapoihin oppia. Musiikkia harrastavien voisi kuvitella suosivan keskimääräistä enemmän kuuloaistiin perustuvaa oppimista. Näin ei välttämättä kuitenkaan ole. Soittamista opiskellaan myös muilla aisteilla. Liike-, tunto- ja näköaistilla on merkittävä osuus soitonopiskelussa. Koska musiikin perusteiden opetus on ryhmäopetusta, on erityisen tärkeää ottaa huomioon oppilaiden erilaiset vahvuudet oppimistavoissa. Vaikka ryhmän enemmistö koostuisi analyyttisistä oppijoista, monipuolisista opetusmenetelmistä hyötyvät kaikki oppilaat.

Musiikin perusteiden suoritusohjeita (SML 2013b, 3) tarkastelemalla selviää, että opetus on menossa oikeaan suuntaan. Työskentelytapojen monipuolistaminen ja arvioinnin kohdistaminen tuntityöskentelyyn ottaa aiempaa paremmin huomioon oppilaiden erilaiset tavat käsitellä uuta tietoa. Opetuksen tarkoituksenaan on tukea yleisen muusikkouden kehittymistä ja oppia soveltamaan opittuja asioita käytännössä, ei suoriutua yksittäisistä koetilanteista. Kokonaan toinen kysymys onkin se, kuinka moni erilaisista oppijoista läpäisee musiikkiopistojen pääsykoeseulan. Koulutuksen järjestäjä, käytännössä siis oppilaitokset itse määrittelevät, millä tavoin ne valikoivat oppilaansa (Laki taiteen perusopetuksesta 1998/633, 6 §).

4.4.3 Opetuksen yksilöllistäminen

Anna-Elina Lavaste (2009) on tutkinut oppimäärän ja opetuksen yksilöllistämistä sekä tasa-arvon toteutumista taiteen perusopetuksen piirissä. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden (2002) kymmenes pykälä mahdollistaa oppimäärän ja opetuksen yksilöllistämisen varsin selvin sanoin:

”Mikäli oppilas ei vammaisuuden, sairauden tai muun näihin verrattavissa olevan syyn vuoksi kykene opiskelemaan oppilaitoksen opetussuunnitelman mukaisesti, opetussuunnitelman tavoitteita voidaan yksilöllistää vastaamaan oppilaan edellytyksiä. Tällöin oppilaille laaditaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, jossa määritellään opiskelun tavoitteet, opiskeluaika, opetuksen toteuttamistapa, tarvittavat tukitoimet, mahdolliset suoritukset ja arviointimenettely.

Opetusta järjestettäessä on otettava huomioon, että opintojen tavoitteet ovat musiikkikasvatuksellisia. Oppilaalta edellytetään kykyä käyttää hyväkseen annettavaa opetusta. Tavoitteissa painottuvat oppilaan musiikillisten kykyjen ja taitojen kehittäminen hänen omista lähtökohdistaan käsin sekä musiikin elämyksellinen kokeminen. Opetusta voidaan toteuttaa sekä yksilö- että ryhmäopetuksena.” (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 12.)

Asian pitäisi siis olla selvä: esimerkiksi sairaus, vammaisuus tai oppimisvaikeus ei ole hyväksyttävä syy sulkea lasta tai nuorta musiikkiopisto-opintojen ulkopuolelle. Kuopion konservatorion rehtorina työskentelevä Lavaste (2009) on tutkimuksensa yhteydessä tarkastellut musiikkiopistojen opetussuunnitelmia. Satunnaisesti valituista oppilaitoksista (yhteensä 25) kuusi oli kokonaan jättänyt pois pykälän kymmenen, 11 oppilaitosta puolestaan oli kopioinut sen suoraan opetussuunnitelman perusteista. Kuopion konservatorio on jätetty tarkastelun ulkopuolelle. Lavaste muistuttaa, että opetussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on luoda perusta oppilaitosten opetustyölle. Oppilaitoksen oman opetussuunnitelman on tarkoitus täydentää opetussuunnitelman perusteisiin kirjattuja sisältöjä, mutta niistä ei ole mahdollista poiketa. Miksi siis osa oppilaitoksista on pudottanut pois yksilöllistämistä käsittelevän pykälän, ja jättää näin noudattamatta annettuja määräyksiä? Lavaste muistuttaa, että jos jokin asia puuttuu opetussuunnitelmasta, ei sitä ole olemassa myöskään oppilaitoksen todellisuudessa. (Lavaste 2009, 52–53.)

Koska opetuksen yksilöllistämisen mahdollisuuteen ei ole kaikkialla vielä tartuttu, pidän varsin todennäköisenä sitä, että joidenkin musiikkiopistojen oppilasvalinta on erilaisia oppijoita syrjivää. Lea Vartiainen (2007) on selvittänyt musiikkioppilaitosten pääsykokeiden sisältöjä keskittyen 4–7 vuoden ikäisiin hakijoihin. Tarkoituksena on ollut selvittää, mittaavatko musi-

kaalisuustestit musikaalisuutta vai kenties jotain muuta. (Vartiainen 2007, 1.) Onko edes tarpeen testata näin nuorten oppilaiden musikaalisuutta? Tärkeintä olisi selvittää, onko lapsi kiinnostunut, tai voisiko hänet saada kiinnostumaan musiikin opiskelusta. On surullista, jos lapsen tie musiikkiopintoihin katkeaa pääsykokeessa sen vuoksi, että hän on oppijana erilainen kuin muut.

Vartiainen (2007) mukaan vaikuttaa siltä, että pääsykokeiden musikaalisuustesteillä etsitäänkin todellisuudessa musiikkiopistoihin sopivia persoonia. Musikaalisuuden määrittelemisen ei ole helppoa. Musikaalisuus ei välttämättä edes ole niin merkittävä tekijä opinnoista suoriutumisen kannalta, kuin perinteisesti on ajateltu. Opiskelijavalinnan kannalta olisi tärkeää, että opettajilla ja rehtoreilla olisi riittävästi tietoa lapsen kehitysvaiheista. Joissain oppilaitoksissa kaikille alle kahdeksanvuotiaille on sama testi, vaikka tuohon ikähaarukkaan mahtuu hyvin erilaisissa kehitysvaiheissa olevia lapsia. (Vartiainen 2007, 35–36.)

Lavasteen (2009) tutkimus on monella tapaa arvokas. Se tuo esille puutteita, joita musiikkiopistomaailmassa vielä on erilaisten oppijoiden suhteen. Tiedon vieminen eteenpäin on tärkeää. Toisaalta tutkimus myös tarjoaa käytännön toimintamalleja, joista on varmasti apua monelle oppilaitokselle, jossa etsitään keinoja oppimäärän yksilöllistämiseksi. Toivottavasti tutkimus tavoittaa mahdollisimman monta musiikkiopiston opettajaa ja rehtoria. Uskon myös, että Suomessa on suuri joukko erilaisten oppijoiden vanhempia, jotka eivät ole tietoisia lapsensa mahdollisuuksista hakeutua musiikkiopistoihin. Oppilaitosten olisi syytä tuoda entistä paremmin julki se, jos heidän ovensa ovat avoinna kaikenlaisille oppijoille.

5 TUTKIMUSASETELMA

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, suoriutuvatko korvakuulolta soittavat oppilaat muita paremmin melodiasanelutehtävistä. Vaikuttaako korvakuulolta soittamisen taito siis oppilaan kykyyn nuotintaa kuulemansa melodia? Pyrin lisäksi selvittämään, onko havaittavissa kenties muita taustatekijöitä, jotka selittävät oppilaiden kykyä hahmottaa kuulemansa melodia.

Mikäli korvakuulolta soittamisen taidosta vaikuttaisi todella olevan hyötyä melodian kirjoittamisessa, haluan musiikin perusteiden opetuksessa tietoisesti ohjata oppilaita soittamaan myös ilman nuotteja. Monipuolisten työtapojen tarjoamisesta tuskin voi olla ainakaan haittaa. Pikemminkin jokainen oppilas voi eri tapojen joukosta löytää itselleen sopivimpia keinoja musiikin oppimiseen.

5.2 Tutkimuksen toteutus

5.2.1 Tutkimusmenetelmä

Selvitin korvakuulolta soittamisen ja melodian kuulonvaraisen hahmottamisen yhteyttä laadullisen tapaustutkimuksen keinoin marraskuussa 2012. Suoritin aineiston hankinnan melodiasanelutehtävien ja lomakehaastattelun avulla. Koehenkilöiksi (N=10) valitsin musiikkiopistossa opiskelevia oppilaita, jotka suorittivat musiikin perusteiden perustason päättävää kurssia. Kyseisessä oppilaitoksessa kurssi on tällä hetkellä nimeltään Musiikin perusteet 3. Koehenkilöt opiskelevat kahdessa eri ryhmässä, joten suoritin kokeen molemmille ryhmille erikseen.

Syrjälän (1994) mukaan laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen lähestymistapoja hyödynnetään erityisesti kasvatus-, sosiaali- ja terveysalalla. Esimerkkejä erilaisista laadullisista lähestymistavoista ovat muun muassa tapaustutkimus, etnografinen tutkimus sekä fenomenografia. Kvalitatiivinen tutkimus kohdistetaan usein yksittäiseen tapaukseen tietyssä ympäris-

tössä, joten se soveltuu hyvin opettajien ja muiden kasvatusalan ammattilaisten käyttöön. (Syrjälä 1994, 7–11.)

Opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa tapaustutkimus on luonteva tapa tarkastella ja kuvata käytännön ongelmia, toteaa Syrjälä (1994). Tämä tarjoaa mahdollisuuden ymmärtää opetusta tai muuta tarkasteltavaa toimintaa syvällisemmin kaikkien osallistujien näkökulmasta. Tapaustutkimus mahdollistaa myös tilastollisen aineiston käytön, mikäli sen avulla voidaan kuvata kyseistä tapausta. Nykyisyyden tarkastelun lisäksi tapaustutkimus kohdistuu usein myös menneisyyteen. Tapauksella voidaan tarkoittaa yhden ihmisen sijaan myös useiden ihmisten joukkoa, mutta kyseessä on tuolloin satunnaisen otoksen sijaan tarkoituksellisesti valittu joukko. (Syrjälä 1994, 11–12.)

Syrjälä (1994) mainitsee, että tapaustutkimus saa usein alkunsa esimerkiksi opettajan omaa työtä koskevasta pohdiskelusta ja kehittämisestä. Aiemmin julkaistu tutkimus tai vaikkapa yhteiskunnallinen keskustelu lehtikirjoituksen muodossa saattaa sysätä alulle idean jatkotutkimuksesta. Myös tutkijan henkilökohtaiset kokemukset saattavat motivoida tutkimuksen toteuttamiseen. (Syrjälä 1994, 20–21.)

Haastattelussa on Hirsjärven (1997) mukaan etuja verrattuna muihin tiedonhankintamenetelmiin: aineistoa voidaan kerätä joustavasti ja vastaajia myötäillen. Aiheiden järjestyksen muuttaminen ja vastausten tulkinta on helpompaa kuin esimerkiksi postikyselyssä. Syynä haastattelun valintaan on usein esimerkiksi se, että tällöin ihminen on tutkimuksessa aktiivinen tekijä, jonka on mahdollista tuoda esiin itseään koskevia asioita hyvinkin monipuolisesti. Jos kyseessä on aiemmin tutkimaton alue, ei tutkija etukäteen tiedä millaisia vastauksia odottaa. Tällöin haastattelu antaa vapauksia vastausten suunnalle. Haastattelun avulla voidaan myös selvittää ja syventää saatuja vastauksia. Lisäkysymysten avulla tutkija voi pyytää esimerkiksi perusteluja vastaajan mielipiteille. (Hirsjärvi 1997, 205.)

Hirsjärvi (1997) toteaa, että haastattelussa tutkimusmenetelmänä voi olla myös tutkimuksen luotettavuutta heikentäviä seikkoja. Haastateltava saattaa kokea tilanteen uhkaavana tai pelottavana. Hän voi myös pyrkiä antamaan itsestään suotuisan kuvan haastattelijan silmissä, jolloin hän vastaa kuten olettaa haastattelijan odottavankin. Haastattelijan tulisi osata tulkita vas-

tauksia huomioiden mahdolliset kulttuuriset erot ja merkitykset. Haastattelu on keskustelua, jossa haastatteliija ohjaa keskustelun suuntaa ja aiheita. Haastattelulajeja voidaan jakaa ryhmiin sen mukaan, kuinka tarkasti haastattelun kulku on jäsenetty. Strukturoitu haastattelu eli lomakehaastattelu on kaikista tarkimmin määritelty jo etukäteen. Kysymysten ja väittämien muoto on valmiiksi määrätty. Ääripäänä tälle voidaan nähdä avoin haastattelu, joka on kaikista lähimpänä tavallista keskustelua. Avoimella haastattelulla ei ole kiinteää runkoa, jota keskustelussa noudatettaisiin. Strukturoidun haastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto on teemahaastattelu. Haastattelun aihepiirit eli teemat ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muotoa tai järjestystä ei ole ennalta määrätty. (Hirsjärvi 1997, 206–209.)

Tässä tutkimuksessa käyttämäni lomakehaastattelu on oikeastaan teemahaastatteluksi muotoiltu lomakekysely. Tarkoitukseni on saada tietoja siitä, mitkä seikat mahdollisesti vaikuttavat oppilaiden suoriutumiseen melodiasanelutehtävistä. Hirsjärven (1997, 208) mukaan lomakehaastattelun kysymysten muoto ja esittämisjärjestys on täysin ennalta määrätty. Tällä perusteella käyttämäni tutkimusmenetelmä siis ei ole puhtasoppinen lomakehaastattelu, vaan muistuttaa enemmän teemahaastattelua. Hirsjärvi (1997, 206) esittää, että lyhytkestoiseen haastatteluun tuskin kannattaa edes ryhtyä, jos yhtä hyvin voi käyttää kyselylomaketta. Tässä tutkimuksessa kyselylomake ei kuitenkaan mielestäni olisi tarjonnut riittävän luotettavaa tietoa.

5.2.2 Koehenkilöt

Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat alaikäisiä, minkä vuoksi tarvitsin luvan osallistumiseen heidän huoltajiltaan. Musiikkiopiston suostumuksella lähetin marraskuussa 2012 oppilaiden huoltajille allekirjoitettavan lomakkeen, johon merkittiin rastilla suostumus tai vaihtoehtoisesti osallistumiskielto. Ohjeistin palauttamaan lomakkeet minulle seuraavan musiikin perusteiden tunnin yhteydessä. En lisää lomaketta tämän tutkimuksen liitteeksi sen vuoksi, että lomakkeesta käy selville muun muassa oppilaitoksen ja ryhmän opettajan nimi.

Lähetin lomakkeita kaikkiaan 17 kappaletta. Valitettavasti osa oppilaista oli poissa tunnilta, jonka aikana suoritin kokeen. Sain suostumuksen yhteensä kymmenen oppilaan huoltajalta, mikä on hieman vähemmän kuin olin toivonut. Kahden oppilaan huoltajat kävivät henkilö-

kohtaisesti antamassa suullisen suostumuksensa osallistumiseen. Osallistujamäärä olisi todennäköisesti ollut suurempi, mikäli olisin pyytänyt vastausta vain siinä tapauksessa, että oppilas ei saa osallistua tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat minulle entuudestaan tuttuja, sillä olen toiminut heidän musiikin perusteiden opettajan sijaisenaan useita kertoja, pisimmillään yhden lukukauden ajan. Haastateltavien toivomuksesta en äänittänyt haastatteluja. Sen sijaan kirjasin vastaukset ylös kyselylomakkeelle.

Käytän koehenkilöistä nimityksiä Oppilas 1–10. Osallistujien vähäisyyden sekä epätasaisen sukupuolijakauman (kaksi poikaa, kahdeksan tyttöä) vuoksi en anna vastaajille muita nimiä, sillä muutoin vastaajien henkilöllisyys voisi olla helposti tunnistettavissa. Iältään oppilaat ovat 11–13-vuotiaita. Seitsemän vastaajista soittaa pääinstrumenttinaan pianoa, kaksi viulua ja yksi harmonikkaa.

5.2.3 Tutkimusaineiston hankinta

Tutkimuksen ensimmäinen vaihe oli melodiasanelutehtävien suorittaminen. Kokeeseen osallistuneiden ryhmien musiikin perusteiden opiskelun aikana heitä on opettanut ainakin kolme eri opettajaa. Oppilaiden kertoman mukaan melodiasanelujen harjoittelu musiikin perusteiden tunneilla on jäänyt melko vähiin. Olen kuitenkin tehnyt melodiasaneluja näiden oppilaiden kanssa ennenkin, joten tehtävätyyppi on heille tuttu. Olen ottanut ryhmien keskimääräisen taitotason huomioon tehtävien suunnittelussa.

Melodiasanelutehtävien jälkeen suoritin lomakehaastattelut. Sen sijaan, että olisin antanut lomakkeen oppilaiden täytettäväksi, halusin itse haastatella heitä ja kirjata vastaukset lomakkeelle haastattelun aikana. Tällä tavoin uskon saaneeni enemmän ja tarkempaa tietoa oppilaiden taustasta. Haastattelemalla pystyin tarvittaessa myös selvittämään sen, ovatko oppilaat ymmärtäneet oikein käyttämäni käsitteet, esimerkiksi korvakuulolta soittamisen.

Selvitin haastattelun avulla vastaajien perustietojen, kuten iän, instrumenttien ja soittoharrastuksen keston lisäksi myös muiden perheenjäsenten musiikkiharrastuksia. Haastattelussa ky-

syin vastaajilta heidän tottumuksistaan soittaa jotain soitinta korvakuulolta. Kysyin, kuinka usein he soittavat korvakuulolta, ja kokevatko he sen helpoksi. Melodiasaneluun liittyen kysyin, miettivätkö he miten soittaisivat melodian jollain soittimella, tai auttaako korvakuulolta soittaminen melodian kirjoittamisessa. Lisäksi kysyin vastaajien musiikinkuuntelutottumuksista.

5.3 Melodiasanelu ja haastattelut

5.3.1 Melodiasanelun suorittaminen ja arviointi

Kaikki tutkimuksessa käytetyt melodiat ovat kansansävelmiä tai katkelmia niistä. Kahdessa ensimmäisessä tehtävässä en vaatinut oikean etumerkinnän kirjoittamista, sillä mielestäni se mittaa muita taitoja kuin melodiakulun hahmottamista. Kerroin ennen melodian soittamista myös tahtiosoituksen ja tahtimäärän, jotta oppilaat pystyisivät keskittymään melodian kirjoittamiseen. Ensimmäisellä kerralla soitin melodiat kokonaan. Tämä jälkeen soitin ensin muutamana kerran alkupuoliskoja ja sen jälkeen loppupuoliskoja. Lopuksi soitin melodiat vielä kokonaan.

Soitin melodiat pianolla, sillä käsitykseni mukaan se on oppilaille tutuin soitin melodiasanelun yhteydessä. Joku muu soitin olisi voinut häiritä heidän keskittymistään. Soitin melodian taustalle yksinkertaista sointusäestystä niin, että melodia oli kuitenkin selkeästi erotettavissa.

Melodiasanelutehtävien arvostelun kannalta pidän tärkeänä sitä, että kaikilla tutkimukseen osallistuneilla oppilaille on ollut sama musiikin perusteiden opettaja. Näin ollen kaikki heistä ovat saaneet samanlaista opetusta. Melodiasanelutehtävässä oppilaat kirjoittivat kolme eri melodiaa, jotka vaikeutuivat asteittain. Ensimmäinen melodia (nuottiesimerkki 1) on tarkoituksellisesti erittäin helppo, neljän tahdin mittainen lämmittelytehtävä, jossa esiintyy ainoastaan neljäsosa- ja kahdeksasosanuotteja. Peräkkäisten sävelaskelten lisäksi melodiassa on kaksi terssihyppyä.

NUOTTIESIMERKKI 1.



Toinen melodia (nuottiesimerkki 2) on kahdeksan tahdin mittainen. Sen rytmi sisältää pisteellisen neljäsosanuotin ja kahdeksasosanuotin yhdistelmiä, mutta melodian hyppyt ovat edelleen enintään terssin laajuisia. Kahdessa ensimmäisessä melodiassa sävellajin merkintätapa selvitettiin yhdessä oppilaiden kanssa ennen melodian kirjoittamista. Annoin valmiiksi myös melodioiden lähtösävelet, sillä kaikki oppilaat eivät olisi osanneet niitä itse selvittää.

NUOTTIESIMERKKI 2.

Kolmannessa melodiassa (nuottiesimerkki 3) rytmikuviot ovat hieman vaihtelevampia, mutta edelleen melko yksinkertaisia. Melodian hyppyt olivat jossain määrin vaikeampia kuin aiemmissä tehtävissä. Tässä tehtävässä oppilaiden piti itse osata merkitä sävellaji.

NUOTTIESIMERKKI 3.

Olen arvioinnissa pisteyttänyt tutkimuksessa kirjoitetut melodiasanelut niin, että ensimmäisestä melodiasta voi saada enintään viisi pistettä, toisesta kymmenen pistettä ja kolmannelta myös kymmenen pistettä. Suurin mahdollinen pistemäärä on siis yhteensä 25. Pisteytyksen tarkoituksena on voida vertailla osallistujien keskinäistä suoriutumista tästä tehtävästä, joten sen ei mielestäni tarvitse olla vertailukelpoinen muihin, esimerkiksi musiikin perusteiden päättösuorituksissa tehtäviin melodiasaneluihin nähden. Melodiasanelutehtävissä on muutenkin huomioitu kyseisen ryhmän taitotaso. Tästä on esimerkkinä se, että oppilaiden ei itse tarvinnut selvittää tahtiosoitusta. Arvioni mukaan tahtiosoituksen miettiminen olisi joidenkin oppilaiden kohdalla häirinyt liikaa varsinaista melodian kirjoittamista.

Täydellisestä vastauksesta saa täydet pisteet. Enimmäispistemäärästä vähenee pisteitä sen mukaan, kuinka paljon melodiassa tai rytmissä on virheitä. Pisteet eivät vähene jokaisesta väärin kirjoitetusta rytmikuviosta, mikäli sama virhe toistuu useissa tahdeissa peräkkäin. Sama periaate pätee myös melodian virheiden kohdalla: mikäli melodian hyppy on väärin, mutta sitä seuraavat sävelet ovat oikeassa suhteessa virheelliseen hyppyyn nähden, ne eivät vähennä pistemäärää. En näe tarpeellisena määrittellä hyväksytyille suoritukselle nollaa pistettä korkeampaa alarajaa, sillä arvioinnin tarkoituksena on vain asettaa suoritukset paremmuusjärjestykseen toisiinsa nähden, eikä esimerkiksi verrata oppilaiden tasoa muihin oppilaitoksiin tai opetussuunnitelman tavoitteisiin nähden.

Esimerkkinä pisteytyksestä on Oppilas 8:n näkemys toisena kirjoitetusta melodiasta (nuottiesimerkki 4). Oppilas 8 sai kyseisestä tehtävästä ryhmän heikoimman tuloksen: viisi pistettä kymmenestä. Ensimmäisen pisteen olen vähentänyt virheellisesti kirjoitetusta rytmistä, joka toistuu kuudessa ensimmäisessä tahdissa. Tämän lisäksi olen vähentänyt yhteensä puoli pistettä tahdeissa yksi ja viisi toistuvasta ylimääräisestä sävelestä. Toinen puolikas piste vähenee tahtiin kolme kirjoitetusta e-sävelestä, jonka paikalla kuuluisi olla c. Tahdeista kaksi ja seitsemän olen vähentänyt kummastakin yhden kokonaisen pisteen, sillä vääriä säveliä on enemmän kuin yksi. Myös viimeisestä tahdistä olen vähentänyt yhden pisteen, sillä oppilas ei ole osannut päättää melodiaa hyvin tavanomaiseen perussäveleen. Perussävelen (f) sijaan oppilas on kirjoittanut melodian päätöstahdin sekunnin verran alkuperäistä alemmas. Väärästä lopeussävelestä vähenee kokonainen piste sen vuoksi, että tässä vaiheessa opiskelua perussävel

olisi syytä tunnistaa ainakin kappaleen lopusta. Oppilaan kirjoittama sävel ei edes kuulu tonikasointuun.

NUOTTIESIMERKKI 4. Melodiasanelutehtävän vastaus (Oppilas 8).

Melodia 2: Oppilas 8

Melodia 2: oikea vastaus

Virheistä huolimatta oppilaan kirjoittama melodia kuitenkin noudattelee alkuperäisen melodian suuntalinjoja. En pidä pahana virheenä oppilaan ensimmäiseen tahtiin kirjoittamaa d-säveltä, sillä arvelen virheen johtuvan ennemminkin rytmin virheellisestä hahmottamisesta kuin melodian väärin kuulemisesta. Sama virhe toistuu johdonmukaisesti tahdissa viisi, joka on myös alkuperäisessä melodiassa samanlainen kuin ensimmäinen tahti.

5.3.2 Haastattelujen suorittaminen ja analysointi

Ajankäytön kannalta olisi ollut parempi, jos olisin voinut suorittaa haastattelut ja melodiasanelutehtävät eri päivinä. Näin haastatteluihin olisi voinut käyttää enemmän aikaa. Uskon kuitenkin saaneeni riittävästi tietoa oppilaiden soittotaustoista myös tällä tapaa. Käytin haastattelujen pohjana haastattelulomakkeen runkoa, johon kirjoitin oppilaiden vastaukset. Myöhemmin olen puhtaaksikirjoittanut vastaukset ja värikoodannut aiheet analysointia helpottaakseni. Äänittäminen olisi nopeuttanut työskentelyäni, mutta oppilaiden toiveesta kirjoitin vastaukset käsin. Joidenkin oppilaiden kohdalla vastaukset olisivat saattaneet jäädä nykyistäkin

niukemmiksi, jos heidän olisi pitänyt jännittää äänitilannetta. Haastattelut sujuivat mielestäni luontevasti, eikä kukaan juurikaan näyttänyt jännittävän tilannetta.

Olen vertaillut haastatteluvastauksia voidakseni ryhmitellä oppilaat sen mukaan, onko heillä tapana soittaa korvakuulolta. Vastausten perusteella olen jakanut oppilaat kolmeen ryhmään: kyllä, jonkin verran, ei juurikaan. Suoritin ryhmittelyä alustavasti jo haastattelua tehdessäni, jotta pystyin selvittämään, ovatko minun ja oppilaan käsitykset asiasta yhdenmukaiset. Tiedustelin oppilaita heidän mielipidettään siitä, mihin ryhmään he itsensä sijoittaisivat korvakuulolta soittamisen suhteen.

Olen tarkastellut vastaajien melodiasanelutehtävien tuloksia eri taustatietoja vasten. Tarkoituksena on ollut selvittää, vaikuttaako melodiasanelusta suoriutumiseen kenties jokin muu tekijä kuin korvakuulolta soittaminen, esimerkiksi musiikinkuuntelutottumukset tai muiden perheenjäsenten musiikkiharrastukset.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

5.4.1 Tutkijan rooli

Käytännön syistä toimin kahden tutkimuspäivän aikana myös kyseisten ryhmien musiikin perusteiden opettajan sijaisena. Tämän vuoksi kaikki paikalla olleet oppilaat osallistuivat melodiasanelutehtävien tekemiseen, mutta käytän tutkimuksessani vain luvan antaneiden vastauksia. Haastattelut suoritin luokkatilan ulkopuolella, jotta pystyin rauhassa keskustelemaan yhden oppilaan kanssa kerrallaan. Muut oppilaat tekivät sillä aikaa luokassa ryhmätyönä sovitustehtävää.

Tutkimuksen kannalta näen huomattavana etuna sen, että olen opettanut kaikkia tutkimukseen osallistuneita ennenkin. Entuudestaan tuttujen oppilaiden haastatteluvastausten tulkinta on helpompaa kuin tuntemattomien. Vieraan oppilasryhmän kanssa olisin joutunut tukeutumaan enemmän heidän opettajansa näkemyksiin. Myös sopivien tehtävien laadinta olisi ollut vaikeampaa vieraalle oppilasryhmälle, sillä melodiat olisivat voineet olla liian helppoja tai liian

vaikeita ryhmän tasoon nähden. Tämä olisi voinut aiheuttaa sen, että oppilaiden välille ei olisi syntynyt riittävästi eroja.

5.4.2 Perusteluja menetelmän valinnalle

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia seikkoja on useita. Kymmenen oppilaan vastauksista voi saada suuntaa antavia tuloksia, mutta laajempi yleistäminen ei ole mahdollista. Haastattelun kysymykset eivät ole luonteeltaan henkilökohtaisia tai arkoja, minkä vuoksi uskon, ettei vastaajien ole tarvinnut salata mitään. Vastaavanlaisia aiheita saatetaan käsitellä oppilaiden kanssa keskustellessa muutenkin. Koska oppilaat tuntevat minut entuudestaan, en usko heidän kokeneen tarvetta kaunistella vastauksiaan. Oppilaat myös tietävät minun tuntevan heidän taustojaan ja taitojaan jo ennen haastattelua.

Haastattelu tai kysely on ainoa luotettava keino selvittää, ketkä oppilaista soittavat korvakuulolta ja kuinka paljon. Oppilaiden täytettäväksi annettava kyselylomake oli vaihtoehto, jota harkitsin ensimmäisenä. Oppilasryhmän tuntien luovuin kuitenkin tästä vaihtoehdosta. Vastusten keskinäinen vertailu olisi ollut vaikeaa, sillä oppilaiden tavoissa tulkita kysymyksiä ja arvioida omaa toimintaansa on suuria eroja. Haastattelemalla pystyn esittämään tarvittaessa täydentäviä lisäkysymyksiä. Keskustellessa oppilaan kanssa pystyn myös varmistamaan, olemmeko ymmärtäneet asian samalla tavalla.

Kuullun melodian kirjoittaminen nuoteiksi eli melodiasanelu on arvioni mukaan hyvä keino selvittää sitä, miten oppilas hahmottaa kuulemansa melodian. Oletuksena on, että oppilas hallitsee nuottien kirjoittamisen riittävän hyvin. Musiikkiopiston perustasoa päättäviltä oppilailta näitä taitoja voi odottaa.

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Taustatiedot

Kaikki oppilaat ovat 11–13-vuotiaita. Kenenkään perheessä ei ole ammattimuusikoita. Kaikki oppilaat kertovat kuuntelevansa musiikkia, suurin osa lähes päivittäin. Musiikkia kuunnellaan useimmiten radiosta tai tietokoneelta. Oppilas 10 ja Oppilas 8 kuuntelevat musiikkia selvästi vähemmän kuin muut: satunnaisesti tai ei juurikaan. Kysyttäessä millaista musiikkia oppilaat kuuntelevat, on vastaus suurimmalla osalla odotetusti pop-musiikki. Muutama vastaaja ilmoittaa kuuntelevansa myös muuta kuin pop-musiikkia.

Semmosta poppia, rockia, mitä nyt radiosta tulee. (Oppilas 2)

Radiota kuuntelen kaiket päivät. Koulumatkoilla varsinkin. Laidasta laitaan, kaikki menee. Yleensä klassista. (Oppilas 6)

Eniten bluesia ja rockia. (Oppilas 9)

Aika paljon, melkein joka päivä. Radioo, klassista ja lastenlauluja. (Oppilas 7)

Osa oppilaista mieltää soittoharrastuksen ”oikeaksi” vain silloin, kun soittamista opiskellaan soittotunneilla. Toisaalta vastaukset viestivät joskus myös vaatimattomuudesta omaa osaamista kohtaan.

Rumpuja oon soittanut kanssa, mutta en silleen oikeesti harrasta sitä. (Oppilas 10)

Kitaraa välillä, vaikka en mä sitä oikeesti osaa soittaa. (Oppilas 2)

Oppilas 1

Oppilas 1 on 12-vuotias. Hän kertoo aloittaneensa pianonsoiton kuusi vuotta sitten. Muista soittimista kysyttäessä hän mainitsee soittaneensa kanteletta musiikkileikkikoulussa. Tällä hetkellä oppilaan perheenjäsenillä ei ole musiikkiharrastuksia. Isä ja veli ovat soittaneet aiemmin viulua ja äiti pianoa. Soittoharrastuksen alkuvaiheessa Oppilas 1 mainitsee äidin soittaneen hänelle pianoa malliksi.

Oppilas 1 soittaa korvakuulolta. Hän kertoo kuuntelevansa musiikkia useamman kerran viikossa. Pianon ääressä hän myös toisinaan tapaa kuuntelemiansa kappaleita.

Jos kuulen jonkun biisin niin ite alan miettiä, miten se soitettais. Silloin tulee soitettua ilman nuotteja. Joka viikko soitan, en joka päivä ihan. (Oppilas 1)

Soittokappaleiden ulkoa oppiminen on oppilaalle helppoa. Soittotunneilla soitetaan hänen kertomansa mukaan aina nuoteista, mutta hän yrittää opetella kappaleita ulkoa. Melodiasanelusta kysyttäessä hän kertoo seuraavaa:

Yritän painaa melodian mieleen mahdollisimman hyvin. Melodia pyörii mielessä vaikkei se soiskaan. (Oppilas 1)

Oppilas 2

Oppilas 2 on myös 12-vuotias. Hän on soittanut pianoa kolmen vuoden ajan. Lisäksi hän kertoo käyneensä aiemmin kanteleryhmässä ja soittavansa joskus kitaraa. Vanhemmat eivät soita mitään, mutta kuuntelevat kyllä musiikkia. Sisko sen sijaan soittaa myös pianoa. Oppilaalla on tapana soittaa usein korvakuulolta. Hän kertoo miettivänsä joskus, miten joku kappale soitettaisiin pianolla ilman nuotteja.

Aika paljon (soitan korvakuulolta). Joskus jotain lauluja yritän soittaa. Ehkä kerran viikossa. Soittotunneilla enemmän nuoteista, riippuu vähän millanen kappale. Opin helposti ulkoa kappaleet. (Oppilas 2)

Tämä oppilas kiinnostaa minua erityisen paljon, sillä hän vaikutti osaltaan tutkimusaiheeni valintaan. Hieman yli vuosi ennen tutkimuksen toteuttamista Oppilas 2 ei kyennyt soittamaan pianoa ilman nuotteja. Tämä kävi ilmi musiikin perusteiden tunnilla, kun annoin hänelle tehtäväksi nuotintaa jonkun tuntemansa, helpon melodian. Pianoa hän sai käyttää apuna tarvittaessa melodiakulkujen tarkistamiseen. Tuolloin Oppilas 2 kertoi, ettei koskaan soita korvakuulolta mitään. Hän kuitenkin innostui silminnähden melodian tapailemisesta pianon avulla. Kenties kyse on vain tottumuksesta. Osa oppilaista ei ehkä koskaan ole tullut ajatelleeksi, että soittamista voisi kokeilla myös ilman nuotteja.

Oppilas 2:n suoriutumiseen melodiasanelutehtävistä vaikuttanee se, että hän on jättänyt yhden musiikin perusteet -kurssin väliin ja siirtynyt suoraan päättötasolle. Palava innostus musiikin opiskeluun on auttanut häntä saavuttamaan etumatkaa, joka muilla ryhmän oppilailla on hänen taitoihinsa nähden. Lukemalla ja päättelemällä saavutettavissa teoriataidoissa hän onkin muiden tasolla, mutta säveltapailutaitojen kehittyminen vaatii usein aikaa ja harjoitusta, myös hänen tapauksessaan.

Oppilas 3

Oppilas 3 soittaa viulua. Hän 12-vuotias. Oppilas sanoo aloittaneensa soittoharrastuksen viisi tai kuusi vuotta sitten. Muista soittimista hän mainitsee pianon, nokkahuilun ja kitaran, jolla osaa soittaa muutamia sointuja. Muilla perheenjäsenillä ei ole musiikkiharrastuksia.

Oppilas 3 soittaa korvakuulolta. Hän kertoo miettivänsä melodiakuuntelua tehdessään, kuinka melodia soitettaisiin viululla. Korvakuulolta soittaminen on hänelle helppoa.

Kyllä välillä koitan kaikkee sellasii lyhyitä... enemmän ehkä kuitenkin pianolla kuin viululla. Ehkä jotain kerran kuussa. (Oppilas 3)

Oppilas 4

Oppilas 4 on 11-vuotias. Hän on aloittanut pianonsoiton neljä tai viisi vuotta sitten. Muita soittimia hän ei soita, mutta mainitsee kokeilleensa kerran kaverin opastuksella viulunsoittoa. Oppilaan pikkusisko soittaa viulua, isä kitaraa. Korvakuulolta soittamisesta Oppilas 4 kertoo näin:

Joskus, mutta aika vähän. Ei se vaikeeta oo, aika helppookin, mutta en vaan paljoo soita (korvakuulolta). Soittotunneilla soitetaan yleensä nuoteista. (Oppilas 4)

Musiikkia Oppilas 4 kuuntelee useimmiten tietokoneelta. Lisäksi hän mainitsee joskus kuuntelevansa mummiltaan saatua pianomusiikkilevyä. Melodiasanelun kirjoittamisessa oppilas käyttää apunaan mielikuvaa soittimesta.

Mietin että miten se soitettais pianolla. Päässä yritän miettiä miten se meni. Siitä yritän sitten kirjoittaa. Mietin kyllä pianoa kirjoittaessa. (Oppilas 4)

Oppilas 5

Oppilas 5 on 11-vuotias. Hänen vanhempansa eivät soita mitään. Musiikkiharrastus on alkanut monien muiden oppilaiden tavoin musiikkileikkikoulusta.

Viulu. En mä muuta silleen... mut kyllähän mä pianoo osaan. Menin muskariin 5-vuotiaana. Viulua oon soittanut viisi tai kuusi vuotta. (Oppilas 5)

Vaikka oppilaan pääinstrumentti on viulu, hän suosii silti korvakuulolta soittamisessa pianoa. Aluksi hän hieman vähättelee omaa osaamistaan, mutta toteaa lopuksi osaavansa soittaa korvakuulolta.

Aika vähän, en silleen paljoo mitään (osaa soittaa korvakuulolta)... no kai mä osaan, jos kokeilen, mutta en heti osaa ihan oikein soittaa. (Oppilas 5)

Oppilas 6

Oppilas 6 on soittanut pianoa neljävuotiaasta lähtien. Tällä hetkellä hän on 13-vuotias. Hänen äitinsä on soittanut aiemmin kitaraa. Oppilas mainitsee myös, että hänen mumminsa soittaa kannelta.

Viisivuotiaana olin lastenkonsertissa. Kuulin siellä yhden biisin. Koko kotimatkan hyräilin sitä ja kotona sitten vaan menin heti soittamaan sen pianolla. Eli joo, soitan kyllä (korvakuulolta). (Oppilas 6)

Oppilas 6 arvelee korvakuulolta soittamisen auttavan häntä melodian kirjoittamisessa.

Auttaa se vähän. Eka kuuntelin ja sitten kirjoitin vaan, eka rytmin ja sitten melodian ylös. Mietin joskus, miten soittasin melodian pianolla. (Oppilas 6)

Oppilas 7

Oppilas 7 on 12-vuotias. Hän on soittanut pianoa neljän vuoden ajan. Musiikin perusteiden opiskelussa hän on siirtynyt suoraan yhden kurssin yli päättötasolle, mikä näkyy puutteina joissain taidoissa. Syynä siirtymiselle vaikuttaa olleen pääseminen samaan ryhmään kavereiden kanssa, mutta oppilaalla on onneksi intoa omatoimiseen opiskeluun. Hän vastaa kysymyksiin lyhyesti ja melko arasti.

Korvakuulolta Oppilas 7 ei juurikaan soita. Tähän saattaa olla syynä se, että oppilas haluaa soittaa oikein. Hänen toiminnassaan musiikin perusteiden tunneilla korostuu jossain määrin väärin vastaamisen pelko. Melodian kirjoittamisen strategiastaan oppilaalla ei tunnu olevan varmuutta.

Mietin vaan meneekö ylös vai alas. (Oppilaalla 7)

Toisaalta, tuolla tiedolla pääsee jo hyvään alkuun melodian kirjoittamisen harjoittelussa. Oppilaan perheessä myös muilla on musiikkiharrastuksia. Isä on soittanut lapsena pianoa ja tuubaa, pikkuveli puolestaan on juuri aloittanut kitaransoiton.

Oppilas 8

Oppilas 8 on soittanut harmonikkaa noin neljä vuotta, minkä lisäksi hän kertoo soittavansa myös pianoa työväenopistossa. Oppilas 8 on 12-vuotias. Myös hänen sisaruksensa käyvät musiikkiopistossa soittotunneilla. Äiti puolestaan on soittanut joskus pianoa.

Oppilas kertoo kokeilleensa joskus korvakuulolta soittamista, mutta ei silti yleensä soita niin. Hän tosin arvelee, että soittimen miettiminen melodiakuuntelua tehdessä voisi auttaa kirjoittamisessa. Oppilas 8:n musiikin kuuntelu on melko satunnaista.

En hirveesti (kuuntele). Autossa yleensä. (Oppilas 8)

Oppilas 9

Oppilas 9 on aloittanut pianonsoiton ollessaan ensimmäisellä luokalla. Tällä hetkellä hän käy kahdeksatta luokkaa ja on iältään 13-vuotias. Myös tämä oppilas on käynyt musiikkileikkikoulussa. Kotona hän soittaa myös kitaraa, mutta ei käy kitaratunneilla. Vanhemmat eivät harrasta musiikkia, mutta pikkuveli soittaa selloa ja sisko puolestaan sekä viulua että selloa.

Lyhyen miettimisen jälkeen Oppilas 9 arvelee, että korvakuulolta soittaminen saattaa helpottaa melodiakuuntelutehtävän kirjoittamista. Hänellä on tapana soittaa korvakuulolta useista kertoja viikossa. Soittotunneilla oppilasta auttaa se, että opettaja soittaa kappaleen ensin malliksi. Oppilas 9 kuuntelee paljon musiikkia, mutta ei kuunnellessaan mieti miten kappaleen soittaisi.

Joskus saatan myöhemmin kyllä jotain tuttuja lauluja miettiä, mutta en silleen samalla kun kuuntelen. (Oppilas 9)

Oppilas 10

Oppilas 10 soittaa pianoa seitsemättä vuotta. Hän aloitti soittamisen kuusivuotiaana ja on tällä hetkellä 12-vuotias. Pianon lisäksi Oppilas 10 mainitsee soittavansa myös rumpuja, mutta ei käy rumputunneilla. Myös muilla perheenjäsenillä on musiikkiharrastuksia. Molemmat pikkusiskot käyvät musiikkiopistossa soittotunneilla. Äiti on soittanut aiemmin pianoa ja isä klarinettia. Tällä hetkellä isä soittaa rumpuja.

Korvakuulolta Oppilas 10 soittaa muutaman kerran viikossa. Hän arvelee sen auttavan melodian kirjoittamisessa jonkin verran.

Auttaa se kai jonkin verran. Laulan mielessä säveliä... vertailen niitä säveliä... jotain sillai. (Oppilas 10)

Kaikki paitsi Oppilas 7 mainitsevat soittavansa ainakin jonkin verran myös muita soittimia oman pääinstrumenttinsa lisäksi. Kaiken kaikkiaan oppilaiden taustat ovat varsin samankalta-

sia keskenään. Vaikuttaa olevan tavallista, että oppilaiden vanhemmat ovat itse aikoinaan soittaneet jotain soitinta, mutta eivät soita enää nykyään. Myös kaikkien sisaruksista ainakin yhdellä on soittoharrastus lukuun ottamatta Oppilasta 5.

6.2 Melodiasanelutehtävän tulokset

Oppilaat 6 ja 10 menestyivät parhaiten melodiasanelun kirjoittamisessa. Heidän vastauksensa olivat lähes täydellisiä. Kummallakin oli pieniä virheitä rytmien kirjoituksessa, mutta melodian kaikki sävelet olivat oikein. Virheet sijoittuivat kummallakin samankaltaisiin paikkoihin. Esimerkiksi kolmannen tehtävän toiseksi viimeisessä tahdissa Oppilas 6 on kenties unohtanut kirjoittaa tahdin jälkipuoliskon pisteellisen rytmin; sen sijaan hän on kirjoittanut rytmin neljäsosanuoteiksi. Vaihtoehtoisesti hän on saattanut muistaa kuulemansa rytmin väärin.

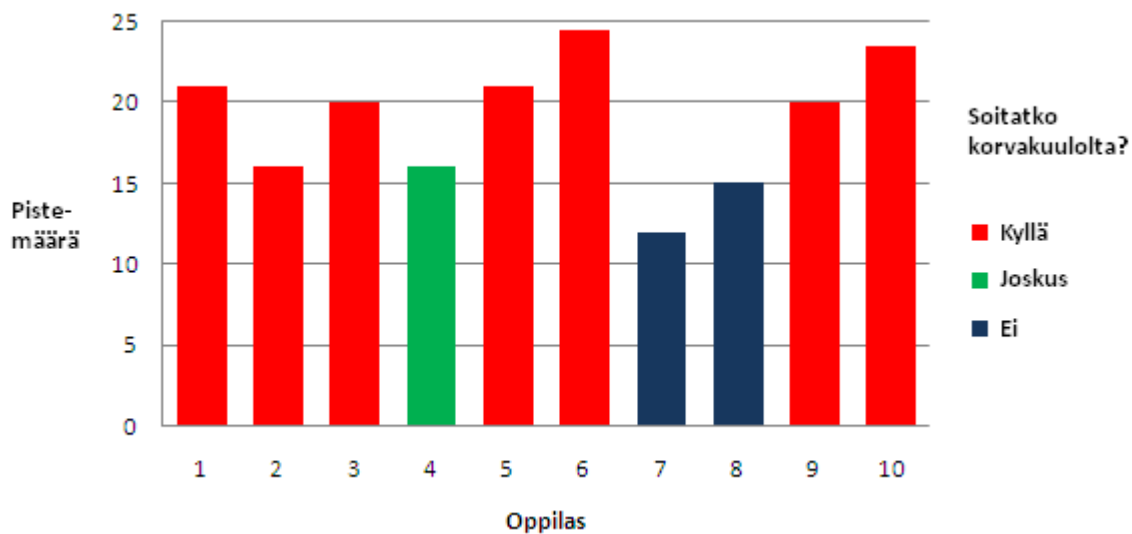
Oppilaat 1, 3, 5 ja 9 muodostavat pistemäärillään yhteneväisen joukon. He kaikki saivat 20–21 pistettä suurimman mahdollisen pistemäärän ollessa 25. Näillä oppilailla kaksi ensimmäistä melodiaa olivat lähes virheettömiä. Oppilas 1 kirjoitti kaksi ensimmäistä melodiaa täysin oikein. Oppilas 5 puolestaan kirjoitti toisen melodian virheettömästi, mutta ensimmäisessä melodiassa kolmannen tahdin sävelet olivat lipsahaneet sekunnin verran liian korkealle. Oppilaat 3 ja 9 kirjoittivat ensimmäisen melodian virheettä, mutta toisessa tehtävässä muutama sävel oli kirjoitettu sekunnin tai terssin päähän oikeasta sävelestä. Kolmas melodia sen sijaan aiheutti enemmän ongelmia. Väärät sävelet oli tässäkin melodiassa pääsääntöisesti kirjoitettu joko sekunnin tai terssin päähän oikeista sävelistä. Monella oppilaalla vaikuttaa tulleen kiire saada viimeinen melodia ajoissa valmiiksi. Kaikkia näitä oppilaita, mukaan lukien oppilaat 6 ja 10, yhdistää se, että kaikki heistä soittavat paljon korvakuulolta.

Loput oppilaat suoriutuivat melodiasanelutehtävistä muita huonommin. Oppilas 2 ja Oppilas 4 saivat kumpikin 16 pistettä. Oppilas 2 soittaa korvakuulolta paljon, Oppilas 4 soittaa joskus tai vähän. Vuoden takaiseen osaamiseensa nähden Oppilas 2 on kuitenkin onnistunut parantamaan omaa tasoaan huomasti (vrt. luku 6.1 Taustatiedot).

6.3 Melodian kirjoittamiseen vaikuttaneet tekijät

Moni tutkimukseen osallistuneista oppilaista arvelee, että korvakuulolta soittaminen auttaa heitä melodian kirjoittamisessa. Toisin sanoen he miettivät kirjoittaessaan, kuinka soittaisivat melodian jollain soittimella. Tämä soitin ei aina välttämättä ole sama soitin, jota he opiskelevat soittotunneilla. Esimerkiksi Oppilas 5 soittaa pääinstrumenttinaan viulua, mutta miettii melodian kirjoittamista silti pianon avulla. Oma pääinstrumenttini on viulu, ja olen toiminut aiemmin samalla tavalla kuin Oppilas 5 melodian kirjoittamista harjoitellessani.

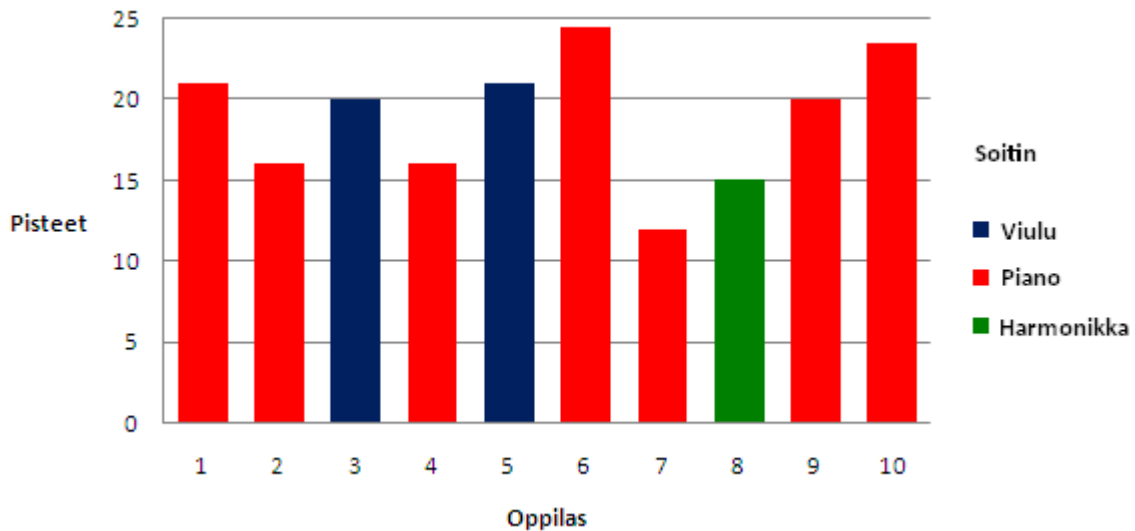
Verratessani oppilaiden melodiasanelutehtävien pistemääriä ja heidän tottumuksiaan soittaa korvakuulolta, olen havainnut niiden kesken selvän yhteyden. Paljon korvakuulolta soittavien pistemäärät melodiasanelutehtävässä ovat selvästi muita suurempia. Vastaavasti ne, jotka soittavat korvakuulolta vähän tai eivät juuri lainkaan, ovat saaneet alhaisempia pistemääriä (kuvio 1).



KUVIO 1. Korvakuulolta soittamisen vaikutus melodiasanelutehtävän pistemäärään.

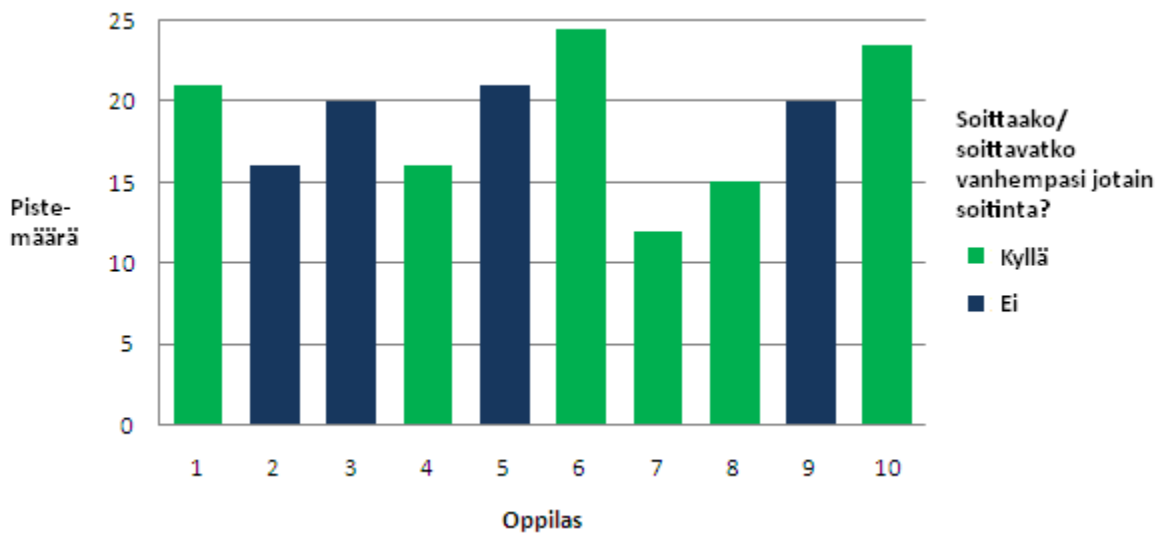
Korvakuulolta soittamisen lisäksi olen tarkastellut myös muiden taustatekijöiden mahdollista vaikutusta melodiasanelutehtävästä suoriutumiseen. Musiikin kuuntelun määrällä ei näytä olevan vaikutusta melodiasanelun pistemäärään tämän aineiston perusteella. Tietyn musiikinlajin kuuntelun ja pistemäärien välillä ei voida havaita mitään yhteyttä, kuten ei myöskään

oppilaan soittimen ja pistemäärän välillä (kuvio 2). Korkeimman ja alhaisimman pistemäärän saaneet oppilaat ovat kumpikin pianisteja. Viulistit sen sijaan joutuvat selkeiden koskettimien puuttuessa tukeutumaan soittaessaan pitkälti kuuloaistiinsa. Heidän voisi olettaa suoriutuvan melko hyvin melodiankirjoitustehtävästä, kuten tässä tapauksessa on käynytkin.



KUVIO 2. Oppilaan pääsoittimen vaikutus melodiasanelun pistemäärään.

Perheen soittoharrastuksilla ei näytä olevan merkitystä melodiasanelutehtävästä suoriutumisen kannalta. Olen tarkastellut yhdessä ja erikseen sekä vanhempien (kuvio 3) että sisarusten soittoharrastuksen vaikutusta. Tulokset olivat kummassakin tapauksessa samankaltaisia. Vastaavia tuloksia on saatu aiemmissakin tutkimuksissa. Ahonen (2004) mainitsee esimerkkinä Brandin tutkimuksen vuodelta 1986. Tutkimuksessa oli selvitetty kotiympäristön vaikutusta lasten musiikilliseen kehitykseen. Tulosten perusteella vanhempien positiivisella ja kannustavalla asenteella oli merkittävä vaikutus lasten musiikilliseen kehitykseen. Sen sijaan vanhempien omilla soittoharrastuksilla ei ollut yhteyttä lasten musiikillisiin taitoihin. (Ahonen 2004, 144.)



KUVIO 3. Vanhempien soittoharrastuksen vaikutus melodiasanelun pistemäärään.

Arvioni mukaan koetilanne ei ole merkittävästi vaikuttanut oppilaiden suoriutumiseen tehtävästä, sillä suurimpia ongelmia oli niillä oppilailla, joilla ongelmia on ollut ennenkin. Kaikkien oppilaiden suoriutuminen melodiasanelutehtävistä vastaa siis heidän tavanomaista suoritustasoaan.

6.4 Tulosten luotettavuus

Selvitin haastattelun avulla oppilaiden tottumuksia soittaa korvakuulolta sekä yleisiä taustatietoja heidän musiikkiharrastuksestaan. Pidän haastattelun tuloksia riittävän luotettavina. Kysymykset olivat pääosin helppoja, esimerkkeinä oppilaan ikä, oman soittoharrastuksen kesto ja muiden perheenjäsenten musiikkiharrastukset.

Sen sijaan tottumusta soittaa korvakuulolta on hieman vaikeampi arvioida haastattelun avulla. Vaihtoehtoinen tapa selvittää korvakuulolta soittamista voisi olla myös oppilaan soittonäyte. Tulos tosin saattaisi tarjota soittotottumusten sijaan tietoa korvakuulolta soittamiseen liittyvistä taidoista. Luotan siihen, että oppilaan oma käsitys asiasta on riittävän tarkka. Tämän vuoksi olen jakanut vastaukset kolmeen ryhmään: kyllä/ joskus/ ei juurikaan. Tarkemmalle luokittelulle en näe tarvetta tämän tutkimuksen yhteydessä.

Olen tarkastanut ja pisteyttänyt melodiasanelut kolmeen kertaan, jotta huomaisin mahdollisesti tekemäni virheet ja epäjohton mukaisuudet arvioinnissa. Jätin tarkoituksellisesti aluksi selvittämättä, kenen vastausta tarkastin, jotta mahdolliset ennakkokäsitykseni oppilaiden taidoista eivät vaikuttaisi pistemääriin. Olen tarkastellut haastatteluvastauksia ja melodiasaneluita yhdessä vasta melodiasaneluiden pisteyttämisen jälkeen.

6.5 Tulosten tarkastelua

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut saada vastaus siihen, auttaako korvakuulolta soittaminen melodian kuulonvaraisessa hahmottamisessa. Aineiston perusteella vastaus näyttää olevan varovaisesti tulkittuna myönteinen. Korvakuulolta soittavat oppilaat näyttävät todellakin pärjäävän muita paremmin melodiasanelutehtävissä (ks. kuvio 1). Koska aineisto on varsin suppea (N=10), tarvittaisiin tulosten varmistamiseksi lisää tutkimuksia laajemmalla osallistujajoukolla. Silti näitä tuloksia voitaneen pitää ainakin suuntaa antavina.

Näin ollen korvakuulolta soittamisen kannattaisi olla yksi musiikin perusteiden tunneilla käytettävistä työtavoista. Näin varmasti onkin joidenkin opettajien tunneilla, mutta työtavan käyttö ei välttämättä ole tietoisista. Musiikkiopistojen oppilaat soittavat soittotunneilla useimmiten nuoteista, onhan sujuva nuotinluku eräs opetuksen tarkoituksista. Musiikin perusteiden asema yleisen muusikkouden kehittäjänä antaa kuitenkin mahdollisuuden lähestyä musiikkia monelta eri suunnalta. Monipuolisten työskentelytapojen käyttämiseen kannustaa myös tutkimustieto erilaisista oppimistyyleistä ja aistimieltymyksistä (Gremli 1996; Hintikka 2000; Prashnig 2003).

Monet musiikkiopistossa opiskelevat harrastavat musiikkia monipuolisesti: nuoteista soittaen, korvakuulolta tapailten ja itse keksien. Jotkut oppilaat ovat hyvin kriittisiä itseään ja taitojaan kohtaan. Korvakuulolta soittaminen, samoin kuin omien sävelmien keksiminen, vaatii uskallusta kokeilla ja soittaa väärin. Liisa Keltikangas-Järvinen (2006) mainitsee koulunkäynnin aloittamiseen liittyvän ilmiön, jossa lapsi kadottaa vähitellen kykynsä olla tyytyväinen omiin aikaansaannoksiinsa. Ilmiö on osittain selitettävissä lapsen kehitykseen kuuluvana seikkana, mutta koulun vaikutusta ei voida silti täysin kieltää. (Keltikangas-Järvinen 2006, 179.) Myös

musiikkiopistossa opiskelun ja siellä saatujen kokemusten voisi olettaa vaikuttavan oppilaan itsetuntoon koulun tavoin.

Jotkut oppilaat tarvitsevat toisia enemmän rohkaisemista ja kannustamista omien ideoidensa kokeilemiseen. Kuten Suomen musiikkioppilaitosten liiton (2013b) musiikin perusteiden suoritusohjeissa mainitaan, musiikin perusteiden päättötason suorituksessa voidaan hyödyntää sellaista musiikillista toimintaa, joka parhaiten kuvaa oppilaan omia vahvuuksia (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2013b, 3).

Musiikin perusteiden opettajalla on suuri vastuu siitä, että oppilasryhmässä kaikki osaavat ja uskaltavat toimia yhdessä. Jos oppilaan täytyy koko ajan miettiä sitä, mitä muut hänestä ja hänen toiminnastaan ajattelevat, ei energiaa juurikaan jää uuden oppimiseen ja kokeilemiseen. Itse koen kaikista vaativimmiksi sellaiset ryhmät, joissa kaikki oppilaat istuvat hiljaa paikoillaan koko tunnin ajan eikä kukaan sano sanaakaan. Tuollaisen ryhmän kanssa on tehtävä paljon töitä sen eteen, että jokainen uskaltaisi osallistua soittamiseen ja laulamiseen. Meluisamassa ryhmässä tehtävä saattaa olla helpompi, sillä tuolloin oppilaat yleensä toimivat mielellään yhdessä. Jos sen sijaan kukaan ei uskalla sanoa mitään, ollaan vielä kaukana siitä, että uskallettaisiin improvisoida tai esittää toisille oppilaille omia sävellyksiä. Ongelmaan kannattaa tarttua heti, sillä ryhmän toimintatapojen muuttaminen on mahdollista ja erittäin kannattavaa, vaikka se veisikin aikaa.

Korvakuulolta soittamiseen kuuluu kokeileminen ja virheiden tekeminen. Vain harva pystyy soittamaan kaiken oikein ensimmäisellä yrittämällä. Musiikin perusteiden tunneilla olisi tärkeää luoda rohkaiseva ja rento ilmapiiri, jossa kenenkään ei tarvitse pelätä väärin äänien soittamista ja virheiden tekemistä. Korvakuulolta soittamisen avulla voidaan edetä pienin askelin kohti melodioiden muuntelua, improvisointia ja omien sävellysten tekemistä.

7 POHDINTA

7.1 Opetuksen kehittämisideoita

Ilman nuotteja soittaminen mielletään usein kansanmusiikkiin, populaarimusiikkiin ja jazziin liittyväksi ilmiöksi (esim. Woody 2012, 82). Mikään ei kuitenkaan estä soittamasta korvakuu-
lolta myös klassista musiikkia, kuten Suzukin maineikas opetusmetodi on osoittanut (esim. Suzuki 1977). Musiikin perusteiden tunneilla olisi hyvä käyttää apuna oppilaan instrumenttiopintoihin liittyvää materiaalia, kuten uusimmissa suoritusohjeissa todetaan (SML 2013b, 3.). Nuorimpien oppilaiden soittomateriaaliin kuuluvat kappaleet ovat usein valmiiksi riittä-
vän lyhyitä ja pienimuotoisia käytettäväksi musiikin perusteiden tunneilla. Myös pidemmälle
ehtineiden oppilaiden ohjelmistosta on mahdollista poimia sopivan mittaisia teemoja, joita
voidaan opetella yhdessä ryhmän kanssa soittaen ja laulaen. Yhteistyö instrumenttiopettajien
kanssa mahdollistaisi sen, että soittotunneilla käytettävään materiaaliin voitaisiin tutustua jo
etukäteen musiikin perusteiden tunneilla.

Kuuntelemisen taidolla on valtava merkitys musiikkiopinnoissa. Prashnig (2003, 69) kuiten-
kin toteaa, että kuunteleminen on oppijoiden joukossa epäsuosituin ja vaikein tapa oppia ja
hahmottaa uutta tietoa. Musiikkiopinnoissa on mahdollista ainakin jossain määrin edetä myös
muiden aistien avulla. Eri instrumenttien soittajat todennäköisesti käyttävät aistejaan eri ta-
voin. Esimerkiksi näköaistilla on erilainen merkitys ainakin aloittelevalla pianistille ja viulis-
tille.

Musiikin perusteiden opettajan voisi olla hyvä selvittää, millä tavalla ryhmän oppilaat oppivat
ja hahmottavat uutta tietoa. Selvittämiseen käytetty aika varmasti voitettaisiin takaisin sillä,
että opettaja voisi valita opetusmenetelmät juuri kyseisten oppilaiden erityistarpeet huomioi-
den.

Mikäli oppilas suorittaa musiikkiopiston perustason ja opistotason opinnot opetussuunnitel-
man mukaan, hän opiskelee musiikin perusteita yhteensä 525 oppitunnin ajan (Taiteen perus-
opetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 9). Oppitunnin

pituus on 45 minuuttia. Ei pitäisi olla yhdentekevää, miten tuo opetusaika käytetään. Muutamille oppilaille käytettävissä oleva opetusaika on jopa liikaa, osalle aika puolestaan ei riitä edes vähimmäisvaatimusten mukaisten opetussisältöjen oppimiseen. Opettajan on pyrittävä löytämään oppilaan vahvuudet opiskelutavoissa yhdessä oppilaan kanssa.

7.2 Aiheita jatkotutkimukselle

Olisi mielenkiintoista selvittää, voidaanko eri instrumentteja soittavien oppilaiden oppimistyyeissä havaita eroja tai yhtäläisyyksiä. Olettamuksena voisi olla esimerkiksi se, että viulistit ja laulajat hahmottavat musiikkia eri tavoin. Myös viulistien ja laulajien melodiasaneluista suoriutumisen eroja voisi olla syytä tutkia, sillä tässä tutkimuksessa ei ollut mukana yhtään laulajaa. Laulajalla ei ole näkyvää tai tunnusteltavaa instrumenttia, johon tukeutua melodiaa kirjoittaessaan, toisin kuin esimerkiksi pianistilla tai viulistilla. Tämän arvelen olevan syynä siihen, että laulajilla on usein soittajia enemmän ongelmia melodiasaneluista suoriutumisessa. Myös lyömäsoittajilla on ongelmia melodioiden hahmottamisessa, sillä he ovat instrumenttinsa erityisluonteen vuoksi tekemisissä enimmäkseen rytmien kanssa.

Oman arvioni ja kokemusteni mukaan korvakuulolta soittamisessa korostuu taktiilisen muistin käyttäminen. Tiettyä intervallia ajatellessa käsi saattaa tapailla kuvitteellisia pianonkoskettimia tai soittimen otelautaa, mikä helpottaa sävelhyppyjen kirjoittamista ainakin opiskelun alkuvaiheessa.

Laulajien musiikin perusteiden opetuksessa voisi olla syytä joko käyttää apuna soittimia tai kehittää säveltapailun tueksi taktiilisia oppimisvälineitä, esimerkiksi sävelaskelkia kuvaavia tikapuita tai portaita, joita oppilas voi kädellä koskettaen kiivetä tapaillessaan melodiaa.

Korvakuulolta soittamisen hyödyllisyyttä voisi tarkastella pidemmällä aikavälillä vertailemalla kahden eri oppilasryhmän kehittymistä. Toisen ryhmän kanssa käytettäisiin runsaasti korvakuulolta soittamista tukevia työtapoja, verrokkiryhmä sen sijaan ei soittaisi korvakuulolta aiempaa enemmän. Näin saataisiin tietoa siitä, millaiset työtavat tuottavat parhaita tuloksia.

Erilaisten oppimistyylien ja hahmottamistapojen kautta olisi kenties mahdollista helpottaa erilaisten oppijoiden osallistumista musiikin perusteiden opiskeluun. Vaatimuksena tähän on tietysti se, että erilaisille oppijoille annetaan mahdollisuus hakeutua musiikkiopisto-opintoihin. Koska oppimäärän ja opetuksen yksilöllistämisen toteutumista on kartoitettu jo aiemmin (esim. Lavaste 2009), kannattaisi keskittyä nykytilan selvittämisen sijaan siihen, mitä olisi tehtävissä tilanteen parantamiseksi. Olisi mielenkiintoista ottaa selvää erityisryhmiin kuuluvien lasten vanhempien musiikkiopisto-opiskeluun liittyvistä käsityksistä. Tätä kautta voisi tarjoutua myös mahdollisuus rohkaista kaikenlaisia oppijoita hakeutumaan musiikin opiskelun pariin. Vammaisuus tai sairaus ei toki ole syy ottaa lasta opiskelemaan musiikkiopistoon, mutta se ei myöskään saa olla este, kuten Lavaste (2009, 14) tutkimuksessaan toteaa.

Oppimisen vaikeuksia huomioivan opetusmateriaalin kehittäminen on tärkeää. Toimivat materiaalit ja menetelmät hyödyttävät myös niitä oppilaita, joilla erityisiä vaikeuksia ei ole. Yksittäiset opettajat ovat varmasti vuosien mittaan kehittäneet paljon oppimista helpottavia materiaaleja tai opetusmenetelmiä. Esimerkiksi oppilaan nuottikuvan hahmottamiseen liittyvät vaikeudet vaativat opettajalta materiaalin ja omien työtapojen muokkaamista. Olisi kaikkien opettajien ja oppilaiden kannalta erittäin hyödyllistä, jos opetukseen liittyviä vinkkejä ja esimerkkejä sovelletusta opetusmateriaalista voitaisiin koota esimerkiksi verkkosivustolle. Materiaalin ei välttämättä tarvitsisi olla valmista, vaan ideat ja esimerkit työtavoista voisivat rohkaista muita opettajia muokkaamaan materiaalia omille oppilailleen. Joskus aivan pienikin vinkki saattaa saada oman mielikuvituksen ja luovuuden liikkeelle.

LÄHTEET

- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Andrews, M. W., Dowling, W. J., Bartlett, J. C. & Halpern, A. R. (1998). Identification of Speeded and Slowed Familiar Melodies by Younger, Middle-Aged, and Older Musicians and Nonmusicians. *Psychology and Aging* 1998, 13 (3), 462–471. Haettu 29.1.2012 osoitteesta http://www.brainmusic.org/EducationalActivitiesFolder/Andrews_melody1998.pdf
- Baddeley, A. (2007). *Working memory, Thought, and Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Finney, S. A. & Palmer, C. (2003). Auditory feedback and memory for music performance: Sound evidence for an encoding effect. *Memory & Cognition* 31 (1), 51–64. Haettu 29.1.2012 osoitteesta <http://www.mcgill.ca/files/spl/finney03.pdf>
- Gordon, E. E. (1999). All about audiation and music aptitudes. *Music Educators Journal* 86 (2), 41–44.
- Gremler, J. (1996). Tuned in to Learning Styles. *Music Educators Journal* 83 (3), 24–27.
- Hintikka, A.-M. (2000). Oppiminen on kokovartalotyötä – välineitä opettajan työkalupakkiin. Teoksessa A.-M. Hintikka (toim.) *Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi: Kokeuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisesta* (s. 189–209). Helsinki: Helsingin seudun erilaiset oppijat ry Hero.
- Hirsjärvi, S. (1997). Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes ja P. Sajavaara *Tutki ja kirjoita* (191–220). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kalakoski, V. (2010). Musiikki minussa. Teoksessa J. Louhivuori ja S. Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia* (s. 137–149). Jyväskylä: Atena.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2006). *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.
- Kuoppamäki, A. (2010). A tool and the art of using it: Elementary music theory as a means for enabling musical participation. *Musiikkikasvatus: The Finnish Journal of Music Education*, 13 (2), 17–22.
- Kuusi, T. (2013). Audittiivinen strukturointi osana musiikin perusteiden opettamista. *Sibelius-Akatemia: Aleatori*. Haettu 28.10.2013 osoitteesta <http://www2.siba.fi/aleatori/index.php?id=66&la=fi>
- Laki taiteen perusopetuksesta (633/1998). Oikeusministeriö. Haettu 22.8.2013 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>

- Lappalainen, H. (2002). Toiminnallista teoriaa: Haastattelututkimus musiikinteorian ja säveltapailun elämyksellisistä opetustavoista. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Lavaste, A.-E. (2009). ”Haastavaa ja palkitsevaa”: Oppimäärän ja opetuksen yksilöllistämisen musiikkioppilaitoksissa. Savonia-ammattikorkeakoulu. Musiikki ja tanssi. Musiikin koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Louhivuori, J. (1991). Melodiadiktaatti prosessina. Teoksessa M. Fredrikson ja M. Vainio (toim.) *Vuosikirja 1990. Suomen Kodály-keskus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja, no. 6.
- Louhivuori, J. (1997). Melodic Dictation as a Cognitive Process. Teoksessa M. Vainio ja R. Kinnunen (toim.) *The Heritage of Zoltán Kodály in Hungary and in Finland. Vuosikirja 1997* (s. 145–159). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteen laitos.
- Louhivuori, J. (1999). Memory Strategies in Writing Melodies. Teoksessa J. Grashel (toim.) *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (s. 81–85). University of Illinois at Urbana-Champaign. School of Music.
- Neath, I. & Surprenant, A. M. (2005). Mechanism of Memory. Teoksessa K. Lamberts ja R. L. Goldstone (toim.) *Handbook of Cognition* (s. 221–238). London: Sage.
- Paraczký, Á. (2009). *Näkeekö taitava muusikko sen minkä kuulee?: Melodiadiktaatin ongelmat suomalaisessa ja unkarilaisessa taidemusiikin ammattikoulutuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 121. Väitöskirja.
- Pechmann, T. & Mohr, G. (1992). Interference in memory for tonal pitch: Implications for a working-memory model. *Memory & Cognition* 20 (3), 314–320. Haettu 28.10.2013 osoitteesta http://biomagnet.uni-muenster.de/PDF_library/006470.pdf
- Prashnig, B. (2003). *Eläköön erilaisuus: Oppimisen vallankumous käytännössä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sloboda, J. A. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Steinby, N. (2011). Työ ja arviointi samaan pataan!: Soivat ja toiminnalliset työtavat musiikin perusteiden arvioinnissa. Metropolia ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Opinnäytetyö. Haettu 27.6.2013 osoitteesta http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/30049/Steinby_Nina.pdf?sequence=1
- Steinby, N. (2013). Musiikin perusteiden opettaja, tervetuloa!: Soivia ja toiminnallisia työtapoja musiikin perusteiden opetukseen ja arviointiin. Haettu 5.8.2013 osoitteesta <http://mupeope.blogspot.fi/>

- Suomen musiikkioppilaitosten liitto SML (2005). Musiikin perusteet: Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet. Haettu 31.5.2013 osoitteesta <http://dms.musiikkioppilaitokset.org/product.php?id=669>
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto SML (2013a). Jäsenoppilaitokset. Haettu 5.8.2013 osoitteesta <http://www.musicedu.fi/fi/sml/jasenoppilaitokset>
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto (2013b). Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet 2013. Haettu 31.5.2013 osoitteesta http://www.musicedu.fi/easydata/customers/musop/files/ajankohtaista/mupe_2013.pdf
- Suzuki, S. (1977). *Hoivaten kasvatan soittajan* (L.-M. Pukkila. Käänt.). Helsinki: Vikkelä Ville. Alkuperäisjulkaisu 1969.
- Syrjälä, L. (1994). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 9–66). Helsinki: Tekijät ja Kirjayhtymä.
- Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (2002). Helsinki: Opetushallitus.
- Unkari-Virtanen, L. (2012). Musiikkitieto. Vanhasta tiedosta jotakin uutta? [PowerPointesitys]. Mupe-seminaari 27.–29.9.2012. Koli. Haettu 24.5.2013 osoitteesta http://www.mutesry.com/pdf/luv_esitelma.pdf
- Vartiainen, L. (2007). Mitä musiikkiopistojen pääsykokeissa testataan?: Tutkimus Helsingissä sijaitsevien SML:n liittoon kuuluvien musiikkiopistojen pääsykokeista. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. Musiikin koulutusohjelma. Opinnäytetyö. Haettu 22.8.2013 osoitteesta <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/11967/stadia-1178180915-0.pdf>
- Woody, R. H. (2012). Playing by Ear: Foundation or Frill? *Music Educators Journal*, 99 (2), 82–88.