

Suvi Airaksinen

CHIMEKELLOT MUSIIKINOPETUKSESSA
– Käytänteitä ja näkökulmia musiikkikasvatukseen

Suvi Airaksinen
Pro gradu –tutkielma
Musiikkikasvatus
Opettajankoulutuslaitos
Marraskuu 2014
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Kasvatustieteiden tiedekunta ja Humanistinen tiedekunta	Laitos Opettajankoulutuslaitos ja Musiikin laitos
Tekijä Suvi Airaksinen	
Työn nimi Chimekellot musiikinopetuksessa – Käytänteitä ja näkökulmia musiikkikasvatukseen	
Oppiaine Luokanopettajakoulutus ja Musiikkikasvatus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Marraskuu 2014	Sivumäärä 91 + 5 liitettä
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimuksessa kartoitetaan tietoa chimekello-soittimen käytöstä ja sen mahdollisuuksista musiikinopetuksessa. Tavoitteena on selvittää soittimen etuja ja haasteita sekä erilaisia käyttökonteksteja musiikkikasvatuksessa. Soittimen soveltuvuutta yhdistetään erityisesti suomalaisen alakoulun musiikinopetuksen kontekstiin sekä yleisiin musiikinopetuksen tavoitteisiin keräten näkökulmia chimekelloista yhtenä opetusvälineenä ja koulusoittimena.</p> <p>Teoriaosiossa esitellään erikseen chimekello-instrumentti, musiikkikasvatusfilosofian ja chimekellojen musiikinopetuskäytön yhdistymistä toiminnallisesta eli praksiaalisesta näkökulmasta ja musiikinopetuksen päämääriä opetussuunnitelmassa. Soittimen käyttöä peilataan musiikinopetuksen päämääriin teoriataustan ja opetussuunnitelman pohjalta. Lisäksi viimeisessä teorialuvussa käsitellään erityismusiikkikasvatusta ja terapeuttisesti suuntautunutta musiikkikasvatusta chimekelloihin liittyvien kontekstien osalta.</p> <p>Tutkimus on laadullinen ja aineisto pohjautuu kansainvälisiin asiantuntijahaastatteluihin (N=8). Haastattelut ovat puolistrukturoituja teemahaastatteluita ja aineisto on kerätty vuosina 2012–2014. Sisällönanalyysi on tehty sekä aineistolähtöisesti että teoriaohjaavasti. Aineisto on litteroitu, koodattu, teemoiteltu ja tyypiteltä.</p> <p>Tulosten mukaan chimekellot ovat melko harvinaisia musiikinopetuksessa, vaikka soittimen käyttömahdollisuudet koetaan varsin laajoina. Yleisimpiä chimekellot ovat Yhdysvalloissa. Suomessa soittimia on alle 30 paikkakunnalla. Muita soittimen käyttökonteksteja ovat erityisryhmät, musiikkiterapia ja musiikkikoulut.</p> <p>Soittimen etuna ovat puhdasvireinen ääni, soittotekniikan helppous ja sopiminen eri tasoille oppilaille. Chimekellojen soiton oppiminen tai opettaminen ei vaadi välttämättä aiempaa musiikkitaustaa. Samoja soittimia soitetaan yhdessä, jolloin kaikkien osallistuminen mahdollistuu. Haasteita chimekellojen musiikinopetuskäytössä ovat rahoitus sekä soittimien hinta, riittävyys kaikille ja tunnettavuus. Esille tuli myös musiikinopetuksen ja opetussuunnitelman yleisiä haasteita. Musiikin teorian opiskelun ja chimekellojen käytön yhteys koetaan vieraampana, mutta mahdollisena. Chimekellot opetusvälineenä voidaan yhdistää musiikinopetuksen päämääriin niiden muun muassa mahdollistaessa yhteismusisoinnin kautta musiikillisen toiminnan ja ilmaisun sekä onnistumisen kokemuksen, tukien musiikin elementtien, kuten harmonian ja melodian, oppimista sekä sisältäen erilaisia musiikinoppimista tukevia aspekteja.</p>	
Asiasanat Chimekellot, Koulusoitin, Musiikillinen toiminta, Musiikinopetus, Opetussuunnitelma	

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	5
2 CHIMEKELLO-INSTRUMENTTI MUSIIKKIKASVATUKSESSA	9
2.1 Chimekello instrumenttina.....	9
2.2 Soittimen käyttö eri konteksteissa	11
2.3 Musiikinopetuksen lähtökohtia	13
2.3.1 Musiikkikasvatusfilosofian kenttä	13
2.3.2 Musiikin oppiaine opetussuunnitelmassa	16
2.3.3 Chimekello-opetussuunnitelma kouluille Yhdysvalloissa.....	18
3 CHIMEKELLOT OSANA MUSIIKINOPETUSTA.....	20
3.1 Chimekellojen erityispiirteet musiikinopetuksessa.....	20
3.2 Tavoitteet ja arvo	21
3.3 Musiikillinen toiminta.....	22
3.3.1 Yhteismusisointi	25
3.3.2 Musiikin esittäminen ja kuuntelu.....	26
3.3.3 Soitettava ohjelmisto	28
3.4 Musiikin muotorakenne ja teoria	29
3.5 Musiikin kokeminen	31
4 NÄKÖKULMIA ERITYISMUSIIKKIKASVATUKSEEN JA SEN MUSIIKKITERAPIASUUNTAUTUNEISUUTEEN	33
4.1 Erityismusiikkikasvatus	33
4.1.1 Tasa-arvo ja osallistavuus.....	34
4.1.2 Palkitseva musiikkisuhde.....	35
4.2 Terapeuttisesti suuntautunut musiikkikasvatus	36
4.2.1 Musiikin yhteys tunteisiin ja liikkeeseen.....	37
4.2.2 Musiikkiterapiasovelluksia chimekelloilla	38
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	40
5.1 Tutkimustehtävä	40
5.2 Aineiston keruu ja tutkimuksen kohderyhmä.....	42
5.3 Teemahaastattelu	44
5.4 Sisällönanalyysi	45
5.5 Tutkimuksen luotettavuus, eettisyys ja tutkijan rooli	46

6 TUTKIMUSTULOKSET	49
6.1 Chimekellojen musiikkikasvatuskäytön kontekstit	49
6.1.1 Soittimen monipuoliset soveltamismahdollisuudet, mutta harvinaisuus koulun musiikinopetuksessa	49
6.1.2 Koulun musiikinopetus	51
6.1.3 Muut kontekstit	54
6.2 Soittimen edut ja haasteet	56
6.2.1 Helppo ja eri tasoille muuntuva soitin	59
6.2.2 Osallistava säestysoitin	61
6.2.3 Soittimien riittävyys, hinta ja tunnettavuus	63
6.2.4 Musiikinopetuksen ja opetussuunnitelman haasteet	66
6.3 Chimekellon käytön yhdistyminen musiikinopetuksen päämääriin	68
6.3.1 Musiikillinen toiminta ja ilmaisu	68
6.3.2 Musiikin elementit	70
6.3.3 Musiikin oppiminen	73
7 POHDINTA	75
LÄHTEET	84
LIITE 1	92
LIITE 2	93
LIITE 3	94
LIITE 4	95
LIITE 5	97

1 JOHDANTO

Maisterintutkielmani tavoitteena on kuvailla chimekellojen käyttöä ja mahdollisuuksia musiikinopetuksessa kansainvälisestä näkökulmasta sekä yhdistää soittimen käytön merkityksiä musiikinopetuksen yleisiin ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004) musiikin tavoitteisiin. Chimekellot ovat melko vähän käytetty instrumentti musiikinopetuksessa Suomessa. Chimekelloihin liittyen on tehty tutkimuksia ja julkaisuja ulkomailla, erityisesti Yhdysvalloissa, muttei lainkaan Suomessa. Tutkielmani on jatkoa kandidaatin työlleni, jossa tein teoreettisen ja kirjallisuuteen pohjautuvan tutkimuksen chimekellojen käytöstä musiikinopetuksessa ja soittimesta musiikkikasvatusfilosofian kentällä. Olen hyödyntänyt tämän tutkimuksen teoriaosassa kandidaatin tutkielmaani ”Chimekello-instrumentti musiikinopetuksessa. Soittimen käyttö ja mahdollisuudet musiikinopetuksessa sekä yhteys praksiaaliseen musiikkikasvatusfilosofiaan” (Airaksinen 2009).

Olen tutustunut itse käsikelloihin ja chimekelloihin pitkäaikaisen harrastukseni ja työni kautta. Olen soittanut kuopiolaisessa Käsikellokuoro Dolcessa vuodesta 1999 ja jyvaskyläläisessä Kide Käsikello-orkesterissa vuodesta 2012 lähtien, ohjannut useita lasten ja nuorten kelloryhmiä sekä johtanut joensuulaista Helmi Chimeyhtyettä. Kansainvälistä näkökulmaa aiheeseen olen saanut esiintymis- ja festivaalimatkoilta sekä kansainvälisten yhteyksieni kautta. Vierailuni Yhdysvalloissa käsikelloja ja chimekelloja valmistavassa Malmarm-tehtaassa vuonna 2006 lisäsi tietämystäni soittimesta ja sen valmistamisesta. Osallistuminen käsikellofestivaaleille Tallinnassa vuonna 2012 mahdollisti tämän tutkimuksen aineistonkeruun. Olen huomioinut asiantuntijaroolini tutkimusta tehdessä. Aineistoa analysoidessa pyrin ulkoistamaan omat mielipiteeni aiheesta, mutta myöhemmin tuon omia kokemuksiani osaksi lisäämään esimerkkejä chimekellojen käytöstä suomalaisessa musiikkikasvatuksessa.

Aihetta on tutkittu ja siitä kirjoitettu muun muassa liittyen chime- ja käsikellojen käyttöön yleisessä musiikinopetuksessa (ks. esim. Rosene 2014; Liske 2014; Liske 1997; Levinson 2011), käsi- ja chimekello-ohjelmaan kristillisessä koulussa (Walters 2007) ja kansanlaulujen

soittoon käsi- ja chimekelloilla Kodály-pedagogiikan näkökulmasta (Eithun 2013) sekä chimekellojen käytöstä yhdistettynä opetussuunnitelman näkökulmaan (ks. esim. Grabenhofer 2004; McBride & Baldwin 2000; McCurry 1998). Muita ulkomaisia julkaisuja chimekelloihin ja niiden opetuskäyttöön liittyen löytyy muun muassa Handbell Musicians of America – käsi- ja chimekellojen soittajien järjestön Overtones-julkaisuista (ks. esim. Handbell Musicians of America 2014; Bradford 1985; Kyle 2013; Lake 2013; Real 2014; Ivey 1995, 64). Esimerkiksi Joyce Kelstrom (Handbell Musicians of America 2014) listaa artikkelissaan asioita musiikin ja erityisesti käsi- ja chimekellojen vaikutuksesta akateemiseen menestykseen omiin kokemuksiinsa pohjautuen. Käsi- ja chimekellojen soitto, erityisesti kellojen asettelu ja vaihtaminen, vaatii ongelmanratkaisua, kehittää käden ja silmän yhteistyötä ja motorisia taitoja, parantaa keskittymiskykyä, toimii muisti- ja kuunteluharjoituksena sekä kehittää rytmiiikkaa. Lisäksi käsi- ja chimekellojen soitto sisältää sosiaalisen puolen, mutta vaatii jokaiselta soittajaltaan vastuullisuutta omasta tehtävästään. Se myös tarjoaa yhteysoittomahdollisuuden sellaisille, jotka eivät soita bändissä tai eivät harjoita soitinta, jolla voisi osallistua orkesteritoimintaan. (Handbell Musicians of America 2014.) Vuonna 2012 on julkaistu myös chimekellojen opetuskäyttöön liittyvä pieni opetussuunnitelma (Handbell Musicians of America 2014). Ulkomaisista julkaisuista osa on ei-tieteellisiä artikkeleita, kokemustietoon perustuvia julkaisuja chime- ja käsikelloihin liittyen. Koska ulkomaiset tutkimukset keskittyvät usein oman alueensa standardeihin ja chimekellojen käyttöön heidän omasta opetussuunnitelman näkökulmastaan, on mielenkiintoista soveltaa aihe suomalaisen kontekstiin.

Kandidaatintutkielmani (Airaksinen 2009) lisäksi ainoa suomalainen aiheeltaan lähin tutkimus on Sinikka Honkasen opinnäytetyö vuodelta 1995, ”Englantilaiset käsikellot: historia - soittotavat - musiikki”, joka käsittelee englantilaisten käsikellojen (handbell) historiaa ja soittotapoja. Honkanen (1995, 18) mainitsee opinnäytetyössään varsinaisen chimekellon (Choirchime) kerran, käsitellessään käsikellojen valmistajista Malmarm-yritystä ja sen perustajaa Jakob Maltaa: ”Hänen kehittämänsä on myös Choirchime, metallinen putki, jonka ulkopuolella on kieli. Ne toimivat samalla tavoin kuin esimerkiksi urkuihin rakennettu kelloäänikerta.” Chimekellot liitetään usein käsikelloihin pidettäessä niitä hyvänä instrumenttina ennen käsikellojen soittoon siirtymistä tai rinnakkaissoittimena yhdessä käsikellojen kanssa (Honkanen 1995, 18; Ivey 1995, 64).

Maisterintutkielmani on laadullinen, asiantuntijahaastatteluihin pohjautuva tutkimus. Kansainvälisen aineiston avulla kuvailen chimekellojen käyttöä musiikkikasvatuksessa, tavoitteena liittää aihe kuitenkin suomalaisen musiikinopetuksen kontekstiin ja tarjota konkreettisia esimerkkejä soittimen hyödyntämisen mahdollisuuksista sekä haasteista musiikinopetuksessa. Aiheen ollessa erityisesti Suomessa vähän tutkittu, on tärkeää nostaa esille niin positiiviset kuin negatiiviset asiat chimekello-soittimen soveltamiseen liittyen. Teoria, erityisesti praksiaaliseen, musiikillista toimintaa painottavaan, musiikkikasvatusfilosofiaan sekä musiikinopetuksen tavoitteisiin opetussuunnitelmassa ja käsi- ja chimekellojen soitonoppaissa on tutkimuksen taustalla mukana. Musiikkikasvatusfilosofia on yksi hyvä keino pohtia musiikinopetuksen päämääriä myös kansainvälisestä näkökulmasta, sillä näkemykset ulottuvat tällöin vielä kansallisia opetuksen tavoitteita ja sisältöjä laajemmalle. Aihe ei sitoudu kuitenkaan yhden musiikkikasvatusfilosofian varaan. Musiikkikasvatuksessa voidaan hyödyntää erilaisten musiikkikasvatusfilosofioiden parhaita näkökulmia (Androustos 2012/2007, 9; Koopman 1998, 15–16). Suomalaiseen kontekstiin liittyen yhtenä lähtökohtana tutkimuksessani on myös Suomen opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004) musiikin oppiaineen sisällöistä ja tavoitteista. Vaikka ulkomaisista chime- ja käsikelloihin liittyvistä tutkimuksista löytyy myös tutkimuksia suppeammilla aiheajauksilla, on yleinen näkökulma tässä tutkimuksessa perusteltavissa johtuen aiheen vähäisestä tutkimuksesta suomalaisen musiikinopetuksen kontekstissa ja toisaalta vähäisestä tutkimuksesta liittyen laajempaan musiikkikasvatusfilosofiseen näkemykseen tai musiikinoppimisen yleisiin tavoitteisiin. Tutkimuksessa käytettävät lähteet ovat merkitty tekstiin aakkos- tai tärkeysjärjestykseen tilanteesta riippuen. Käytän lähteiden tärkeysjärjestyttä osoittamaan ensisijaisen tietolähteen tärkeyttä.

Maisterintutkielmani tarkoitus on lisätä edelleen chimekellojen tunnettavuutta ja niiden käyttömahdollisuuksien tietoutta Suomessa. Tutkimustiedon avulla pystyn myöhemmin luomaan suomenkielistä opetusmateriaalia chimekellojen opetuskäyttöön konkreettisineen vinkeineen niin, että materiaali tukee musiikinopetuksen tavoitteita ja sisältöjä. Tutkimus tarjoaa jo osaltaan käytännön esimerkkejä chimekellojen musiikinopetuskäytöstä. Myös oma tietämykseni chimekelloista syventyy edelleen tutkimuksen tekemisen myötä ja tukee siten ammatillista kehittymistäni opettajan ja kouluttajan työssä. Musiikin toiminnallisuuden toteuttaminen musiikinopetuksessa haastaa myös opettajan, jolloin soitinvalinnat ovat yhdessä

osassa opetusta suunniteltaessa ja toteuttaessa. Mielestäni on tärkeää etsiä jatkuvasti uusia soitinmahdollisuuksia ja menetelmiä musiikinopetuksen kehittämiseen. Chimekellot voivat toimia yhtenä esimerkkinä siitä.

2 CHIMEKELLO-INSTRUMENTTI MUSIIKKIKASVATUKSESSA

2.1 Chimekello instrumenttina

Chimekellot luokitellaan lyömäsoittimiksi, jotka on viritetty määrättyyn sävelkorkeuteen (Gall & Weller 2014, 2, 8; Honkanen 1995, 20; Malta 1986; Rosene 1984b, 396). Chimekello on alumiininen putkikello, josta syntyy ääni vasaran osuessa putkeen käden heilautuksen avulla. Vasaran liikettä rajoittaa ja ohjaa varren säädeltävissä oleva kuminen osa. Soinnin voimakkuuteen voi vaikuttaa myös pyörittämällä vasaran päätä, josta löytyy eri voimakkuuksien tasoja. Yksittäisistä chimekelloista muodostuu kromaattinen asteikko, jolloin erikokoisista chimekello-soittimista saadaan aikaan eri korkuisia ääniä. (Malmark 2014; Van Valey & Berry 1990, 6–7.) Instrumentteja soitetaan usein ryhmässä saaden aikaan laajempi sointi. (Ks. Kuva soittimesta: liite 1.)

Chimekelloa pidetään soittaessa olkapään korkeudella pystyasennossa. Soitinta pidetään kiinni varren kuvalaatan alapuolelta ja ääni syntyy kielekkeen osuessa putkiosaan. Soittaessa chimekellon liikkeestä muodostuu soikea muoto ja soittoliikkeen rata määräytyy soitettavan nuotin pituuden mukaan. Sammuttaminen on olennainen osa chimekellojen soittamista ja siihen löytyy useita tapoja. (Rosene 1987, 8–11.) Yleisin tapa on sammuttaa chimekello pystyasennossa tai sivuttain olkapäätä tai rintakehää vasten. Soittimen voi sammuttaa myös toisella kädellä sen ollessa vapaana. (Van Valey & Berry 1990, 36–37.)

Chimekellon varressa olevasta kuvalaatasta näkee soitettavan sävelen nimen lisäksi nuotin sijainnin nuottiviivastolla, mutta sävelten oktaavialojen merkinnät poikkeavat totutusta käytännöstä. Chimekelloon merkitty C5 tarkoittaa yksiviivaista c-säveltä; alemmissa oktaavialoissa sävelen nimen perässä oleva numero pienenee ja ylemmissä suurenee. Kyseessä on transponoiva soitin, koska chimekellon soiva ääni on aina oktaavia korkeampi kuin kirjoitettu nuotti. Chimekellojen värit ohjaavat pianon koskettimien tavoin nuottien ja kellojen tunnistamista; vaaleat chimekellot vastaavat etumerkittömiä eli luonnollisia säveliä ja mustat puolestaan etumerkillisiä eli alennettuja tai korotettuja säveliä. (Rosene 1984a, 4; Van

Valey & Berry 1990, 6–8.) Liitteessä 1 on kuva chimekellosta ja sen oktaavialamerkinnoista. Etumerkillisissä sävelissä chimekelloon on merkitty molempien, alennetun ja korotetun, sävelten nimet ja paikat. Chimekellojen transponoivuus on otettava huomioon käytettäessä soitinta laulun tai muiden instrumenttien kanssa (Van Valey & Berry 1990, 8).

Idea chimekelloa muistuttavasta kädessä pidettävästä ääniputkesta tunnetaan tuhansien vuosien takaa. Niin sanottuja katkaistuja ääniputkia on valmistettu bambusta Kaakkois-Aasian historiassa. Bambusta valmistettuja putkia soitetaan edelleenkin Kaakkois-Aasiassa ja joissain osissa Kiinaa. Toisin kuin chimekelloa soitettaessa, bambuputkella täytyy lyödä toista kiinteää kohdetta saadakseen äänen aikaan. (Van Valey & Berry 1990, 5.)

Varsinainen chimekellojen ideointi on alkanut 1800-luvulla, minkä jälkeen useammalle henkilölle on myönnetty patenteja erilaisia metalliputkesta valmistettavia soittimia ja mekanismeja varten (Malta 1986; Van Valey & Berry 1990, 5). Ensimmäinen, Toby Harris Smithin patentoima, englantilainen Handchime-soitin esiteltiin 1970-luvulla. Sawyer (1977, 24–25) esitteli Handchime-instrumentin mekanismin yksityiskohtaisesti Cambridge University Press –julkaisun artikkelissaan. Myöhemmin Jacob Malta sai Smithilta oikeudet tutkia ja kehittää soitinta eteenpäin. Lukuisten testausten ja yhteistyön myötä Malta esitteli Choirchime-soittimen vuonna 1982 Yhdysvalloissa. (Van Valey & Berry 1990, 5.) Malmark, Inc. on siitä lähtien valmistanut Choirchime-instrumenttia tehden muotoiluun vain joitain muutoksia (Van Valey & Berry 1990, 5; Malmark 2014).

Chimekelloja on nykyisin saatavilla kolmelta eri valmistajalta. Malmarkin valmistamien Choirchime-instrumenttien lisäksi Schulmerich-tehtaassa Englannissa on valmistettu MelodyChime-soitinta vuodesta 1998 lähtien (Schulmerich 2014). Kolmas chimekellojen valmistaja on Suzuki, joka esitteli oman versionsa soittimesta vuonna 1985 (Van Valey & Berry 1990, 5; Suzuki 2014). Suzuki on muokannut ja valmistanut yleisesti soittimia opetuskäyttöön yli 60 vuoden ajan. Suzukin kouluihin ja kirkkoihin suunnatun Tonechimes-soittimien lisäksi heillä on myytävissä edullisempi kahden oktaavin Chimettes-setti koulukäyttöä varten. (Suzuki 2014.) Belleplates-soittimia markkinoidaan edullisempänä ja kevyempänä vaihtoehtona käsikelloille. Soittimessa on putken sijaan alumiininen levy, johon äänivasara osuu soitinta heilauttaessa. (Belleplates 2014.) Käsikellot ovat pronssiseoksesta valmistettuja, kellonmuotoisia, kahvallisia soittimia, joista jokainen kello vastaa yhtä säveltä

chimekellojen tavoin (Schulmerich 2014; Malmark 2014). Käsikellot ovat käytettyjä erityisesti yhtymusiikissa ja harrasteryhmissä erilaisissa instituutioissa (Handbell Musicians of America 2014). Niiden käytöstä musiikinopetuksessa löytyy artikkeli jo vuodelta 1982, jossa kerrotaan käsikelloista mahdollisena opetusvälineenä sekä Schulmerich-valmistajan materiaaleista (MEJ 1982). Käsikellot ovat hinnaltaan chimekelloja arvokkaampia ja chimekelloja pidetäänkin rinnakkais- ja vaihtoehtosoittimina käsikelloille (Malmark 2014; Schulmerich 2014). Liitteeseen 2 on koottu eri valmistajien chimekellojen kuvat sekä kuva käsikelloista.

Handchime-soittimen tapaisille chimekelloille on myönnetty useita patenteja eri valmistajille ja siksi samantapaisilla instrumenteilla on useita nimiä. Choirchime, Handchime, ToneChime, Chimettes, Melodychime tai Belleplates -soittimien nimiä ei ole käännetty virallisesti suomen kielelle, mutta handchime-soittimesta käytetään epävirallisesti muun muassa nimiä kuorokello, putkikello tai chimekello. Soittimen suomenkieliset nimet voivat johtaa myös harhaan, sillä esimerkiksi putkikellot-nimeä käytetään orkestereissa soitettavan chimesoittimen nimenä. Käytän itse tutkielmassani eri valmistajien handchime-instrumenteista suomenkielistä nimeä chimekello.

2.2 Soittimen käyttö eri konteksteissa

Kaikki valmistajat kuvaavat chimekello-instrumentin soveltuvan erityisesti kasvatukselliseen tarkoitukseen ja harjoitussoittimeksi (Malmark 2014; Schulmerich 2014; Suzuki 2014; Van Valey & Berry 1990, 3). Malmarkin tarkoituksena oli luoda edullinen, mutta laadukas chimekello-instrumentti, joka soveltuu muun muassa alakoulun musiikinopetukseen ja esiintymisiin (Malmark 2014; Bradford 1985). Myöhemmin soitinta on käytetty myös yhdessä käsikellojen kanssa, vaikkei se ole ollutkaan chimekellojen alkuperäinen tarkoitus (Bradford 1985, 168). Suzukin valmistamat Tonechime- ja Chimettes -soittimet kuuluvat musiikin opetuskäyttöön suunniteltuihin soittimiin (Suzuki 2014). Verrattuna käsikelloihin chimekellojen etuna on niiden edullisuuden lisäksi soittimen kestävyys ja helppo huollettavuus, vaikkakin chimekellot vaativat minkä tahansa instrumentin tavoin huolellista käsittelyä (Bradford 1985, 168; Rosene 1984b, 396). Chimekelloja voidaan käyttää yksistään yhteysoittomuotoisesti tai niitä voidaan hyödyntää laulun säestyksessä ja esimerkiksi muiden

määrättyyn sävelkorkeuteen viritettyjen lyömäsoittimien, kuten ksylofonien, metallofonien tai kellopelien, kanssa (Gall & Weller 2014, 2; Ivey 1995, 64; Rosene 1984b, 394; Van Valey & Berry 1990, 76). Gall ja Weller (2014, 2) kritisoivat osassa kirjallisuudessa painottuvaa yhtyeperinteen mukaista soittoa ja sen harjoittelumetodeja. Ne eivät sovi aloittelijalle, joka ei ole tottunut sen tyyppiseen toimintaan, eikä musiikinopetuksen tavoitteena pitäisi olla vain soittotekniikan omaksuminen, vaan musiikin lukeminen ja tulkinta (Gall & Weller 2014, 2).

Soittimet ovat laukuissa erikokoisina oktaavisarjoina. Esimerkiksi kahden oktaavin sarja sisältää 25 (G4–G6) ja kolmen oktaavin sarja 37 (C4–C7) chimekelloa. Kaksi oktaavia on riittävä määrä peruskoulun alemmille luokille, mutta kolmen oktaavin sarja on hyvä perusmäärä monipuoliseen käyttöön musiikinopetuksessa. Koulun musiikinopetuksessa pärjää vähillä välineillä chimekelloja soitettaessa. Pentatonisilla asteikoilla ja kvinteillä soitettaessa soittimia tarvitaan vähemmän. (Gall & Weller 2014, 4, 20.) Kahden oktaavin chimekellosarja maksaa valmistajasta riippuen noin 800–900 euroa ja kolmen oktaavin sarja noin 1300–1500 euroa (Malmark 2014; Schulmerich 2014, Suzuki 2014). Belleplates-soittimet ovat edellisiä kalliimpia soittimia (Belleplates 2014). Chimekelloja pidetään yleensä soitettaessa patjoilla pehmustetuilla pöydillä, mutta luokkamuotoisessa musiikinopetuksessa pöydät ja patjat eivät ole välttämättömiä. Pöydät voidaan tarvittaessa pehmustaa millä tahansa pehmeällä materiaalilla. Soittimia voidaan säilyttää avoimissa laatikoissa ja oppilaat voivat soittaa chimekelloja seisten tai tuoleilla istuen. (Van Valey & Berry 1990, 9–10, 76–77.) Musiikinopetuksessa chimekellojen sopiva määrä yhdelle soittajalle on yhdestä kahteen chimekelloa (Rosene 1984b, 394). Nuotteja voidaan pitää nuottitelineillä tai ne voidaan heijastaa esimerkiksi piirtoheittimen tai dokumenttikameran kautta kaikille näkyviin, milloin kaikkien yhtäaikainen ohjaaminen mahdollistuu.

Chimekellot sopivat hyvin lasten käyttöön, sillä ne soivat helposti ja ovat kevyitä (Honkanen 1995, 18; Reynolds 2003; Rosene 1987, 3; Schulmerich 2014). Kasvatus- ja opetuskäytön lisäksi chimekellojen hyödyntämisestä löytyy kansainvälisesti monipuolisia esimerkkejä. Niitä käytetään muun muassa vanhustyössä, musiikkiterapiassa ja seurakuntien musiikkityössä (Van Valey & Berry 1990, 92–111; Chimerscharts 2014; Issaquah Press 2009; Music therapy 2014, Schwarting 2005, 119; The Bells Are Ringing 2014). Yhdysvalloissa ja Englannissa on erilaisia chimekellojen opetuskäyttöön liittyviä projekteja ja soittimien lainaohjelmia, joiden avulla niiden käyttöä voi kokeilla ja kehittää osana musiikinopetusta

(ks. esim. Member benefits 2014; Chime Loan Program AGEHR 2014; Chime Loan Program BCGEHR 2014). Realin (2014, 33) mukaan soitinlainaohjelma auttoi heidän koulussaan tuomaan näkyville chimekellojen edut, jotta oma soitinhankinta mahdollistui myöhemmin. Soittimena chimekellot sopivat kaikille ikäryhmille (Rosene 1987, 3).

2.3 Musiikinopetuksen lähtökohtia

2.3.1 Musiikkikasvatusfilosofian kenttä

Musiikkikasvatusfilosofia voidaan ymmärtää uskomuksia sisältäväksi rakennelmaksi liittyen toimintatapoihin, joita hyödynnetään musiikinopetuksen kasvatuksellisella kentällä. Musiikinopetuksen rationaalisuus mahdollistuu, kun sen taustalla on harkittu filosofinen perusta. (Leonhard 2012/1965, 81.) Väkevä (1999b, 3.1) kuvaa musiikkikasvatusfilosofian olevan musiikin oppimisen ja musiikkikasvatuksen johdonmukaista ja pitkäjänteistä tarkastelua. Teorian ja käytännön suhde on molemminpuolinen, milloin molemmat vuorovaikutuksessa testaavat toistensa toimivuutta (Leonhard 2012/1965, 81; Elliott 1995, 5; Regelski & Gates 2009, vii). Kuten Huovinen ja Kuitunen (2008, 26) toteavat, musiikkifilosofioiden tieteen kentällä ei luultavasti koskaan päästä lopulliseen yhteisymmärrykseen, vaan eri musiikkifilosofisten näkemysten välillä täytyy muodostaa omia perusteltuja näkemyksiään ja tehtävä omia valintojaan. Esittelen tässä musiikkikasvatusfilosofian kenttää lyhyesti musiikin oppimisen tavoitteiden ja muuttuvan opetuksen näkökulmat taustalla. Seuraavassa pääluvussa yhdistän näkemyksiä chimekellojen opetuskäyttöön. Olen analysoinut musiikkikasvatusfilosofioita tarkemmin kandidaatin tutkielmassani (ks. Airaksinen 2009).

1990- ja 2000-lukujen musiikkikasvatukseen liittyy kysymyksiä muun muassa musiikin saatavuudesta kaikille sekä kykyjen ja monikulttuurisuuden huomioimisesta (Elliott 1995, 5; Moore 2012, xv; Regelski 1998, 19). Huomio keskittyy 2000-luvulla myös musiikin paikan varmistamiseen osana elinikäisen oppimisen tavoittelua ja ajan mukana tuomien kulttuurimuutosten huomioimiseen (Moore, 2012, xv; Regelski & Gates 2009, xxii). Opetussuunnitelmassa on painotettu toimintaa, jossa oppilas voi perehtyä musiikin ytimeen musiikillisen toiminnan kautta (Kankkunen 2010a, 38). Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian tekemiseen ja musisointiin painottuva näkemys sopii yhteen

tekemällä oppimisen ilmapiiriin (Westerlund & Väkevä 2009, 93–94). Musiikin tekemisen päätarkoitus ja musiikkikasvatusfilosofioiden näkökulmat ovat muuttuneet tultaessa 1960-luvun lopun esteettisestä filosofiasta (Reimer 1989, 1970; Swanwick 1999, 1994, 1988, 1981) kohti 1990- ja 2000-lukujen toimintakeskeistä ja praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa (Elliott 2005, 1996, 1995; Regelski 2007, 1998, 1996, 1981).

Esteettisessä musiikkikasvatusfilosofiassa korostuu tunteiden ja taiteellisen herkkyyden kasvattaminen sekä tunnekokemusten saavuttaminen säveltaiteen kautta (Reimer 1989, 53). Teos- ja kuuntelukeskisyys sekä kielen merkitys korostuvat esteettisen herkkyyden ja luovuuden kehittämisessä (Reimer 1989, 69–70, 73). Esteettisen musiikkikasvatusfilosofian ajatuksia jakaa suuntauksen pääedustajan Bennett Reimerin (Reimer 1989, 1970; Heimonen & Westerlund 2008, 177) lisäksi muun muassa Keith Swanwick (1999, 1994, 1988, 1981). Esteettinen musiikkikasvatusfilosofia on luonut tärkeää pohjaa musiikkikasvatuksen alan näkemyksille ja keskustelulle, mihin David J. Elliott kuitenkin vastaa kriittisesti esittelemällä praksiiaalisen musiikkikasvatusfilosofian teoksessaan ”Music Matters” (Elliott 1995, 5, 29).

Esteettisen musiikkikasvatuksen painottaessa musiikin ilmaisullisuutta ja sen tuomaa tunnekokemusta (Reimer 1989, 43–49; Swanwick 1994, 33–36; 1988, 24–30; 1981, 6, 54), praksiiaalisen musiikkikasvatusfilosofian näkökulmasta musiikin tekeminen ja muusikkouden kehittäminen ovat olennaisia lähtökohtia musiikkikasvatuksessa (Elliott 1995, 1996; Regelski 1998). Elliottin (1995, 114, 120–121; 1996, 13) mukaan musiikillisen toiminnan ja siten musiikkikasvatuksenkin tarkoituksena on praksiiaalisesta näkökulmasta toimia välineenä minän ja itsetunnon vahvistumiseen sekä nautinnon kokemiseen. Musiikkikasvatuksen nähdään tällöin hyödyttävän myös yhteiskuntaa sen positiivisten vaikutusten kautta (Elliott 1995, 130, 306–308; Regelski & Gates 2009, ix).

Praksiiaalisen musiikkikasvatusnäkökuvan syntyyn voidaan nähdä 1990-luvun eri musiikkikasvatusajattelijoiden myötävaikutus. Alperson (1991) on toiminut keskustelun aloittajana, Elliott (1995, 1996) on koontanut praksiiaalisen musiikkikasvatusfilosofian teokseensa ja Regelski (2007, 1998, 1996) on kriittisesti tarkastellut filosofian lähtökohtia sekä avannut uusia näkökulmia (Väkevä 1999b, 4.2). Yhteistä heidän musiikkikasvatuksen määrittelyissään on filosofian klassikon Aristoteleen praxis-käsite, joka viittaa toimintaan ja

sen itsessään olevaan päämäärään (Heimonen & Westerlund 2008, 184–185; Elliott 1995; Regelski 1998, 20).

Elliott (1995, 42, 54–55, 78–81) korostaa tiedon konstruoinnin kognitiivista luonnetta niin musiikin tekemisessä kuin kuuntelussa. Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian perustalla on yhtäläisyyksiä kognitiivisen psykologian ja kognitiotieteen kanssa, kun toiminnalla ja ajattelulla nähdään olevan vahva yhteys (Anttila & Juvonen 2004, 21, 23). Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian mukaan musisointi vastaa musiikillista tietämystä (Elliott 1995, 50, 68). Musiikin tekemisen ja kuuntelun Elliott (1995, 53, 81, 96, 123; 1996, 9) painottaa pohjimmiltaan olevan proseduraalista eli taidollista tietoa. Muusikkouteen ja musiikin kuunteluun liittyvät oleellisesti harjoituskeskeisyys, toiminnan tilannesidonnaisuus, tietoisuus ja ihmisen minä (self) sisältäen aiemmat kokemukset sekä tunteet ja ajatukset sosiaalisin ulottuvuuksin. (Elliott 1995, 39–42, 51–55, 101.)

Regelskin (2007; 1998; 1996; 1981, 11–20) ajatukset musiikkikasvatuksen lähtökohdista tukevat osittain Elliottin (1995) praksiaalista näkökulmaa (Väkevä 1999b, 4.2.3). Regelski (1998, 20; 1996; 1981) painottaa myös omissa teksteissään musiikinopettamisen toiminnallista lähtökohtaa, joka tukee praksiaalista näkökulmaa ja on vastoin esteettisen näkemyksen kuunteluun painottuvaa musiikkikasvatusta. Regelskin (1998, 10, 19; 1996) mukaan praksiaallinen lähestymistapa musiikkiin ja musiikin käytännöllisiin arvoihin soveltuu esteettisiä arvoja paremmin koulun musiikinopetukseen. Esteettiset musiikin arvot eivät hänen mielestään hyödytä koulun ulkopuolisen musiikin harrastamista, kun musiikin tekemisen vaatimukseksi nousevat sisäiset ja absoluuttiset arvot sekä ammattilaisuus (Regelski 1998, 14, 19). Regelskin (1998, 16, 19) kritiikin mukaan esteettinen musiikkikasvatus ei kohtaa koulun tavoitteita jokaisen yksilön tasa-arvoisesta ja yleisestä koulutuksesta. Praksiaallinen näkökulma korostaa musiikin tärkeyttä osana hyvää elämää (Regelski 1998, 31; 1996).

Musiikin filosofiaa painottava praksiaallinen näkökulma saa kuitenkin kritiikkiä musiikillisen toiminnan liian vähäisestä pedagogisen merkityksen huomioimisesta. Musiikillinen toiminta kasvatuksen kontekstissa vaatisi perusteluita musiikinoppimiseen ja näkemyksiä myös oppimisen ohjauksesta sekä kulttuurin kehittämisestä musiikkikasvatuksen avulla. (Väkevä 1999a, 49–50.) Praksiaalisen näkemyksen liian vähäinen oppilaan näkökulman ja

kokemuksen huomioiminen vahvan musiikillis-kulttuurisuuden myötä nähdään myös ongelmallisena (Westerlund & Väkevä 2009, 94). Praksiaalisen näkemyksen ongelmakohdista huolimatta, suuntaus tarjoaa mahdollisuuden kehittää eteenpäin musiikkikasvatuksen eri osa-alueita (Kankkunen 2010b, 136, 143–144). Eerolan (2010, 32) mukaan musiikkikasvatusfilosofisessa keskustelussa on praksiaalisen musiikkikasvatuksen (Elliott 1995) myötä ryhdytty muun muassa arvostamaan tavoitteiden ja päämäärien lisäksi musiikkikasvatuksen keinoja, musiikillista toimintaa ja sosiaalista kontekstia.

Opettajille ja opettajankoulutukselle asettuu uusia vaatimuksia praksiaalisen filosofian teorian ja käytännön myötä (Androustos 2012/2007, 8). Opettajan tehtävänä on tarjota juuri oikean tasoisia musiikillisia tehtäviä ja ohjata siten oppilaan konstruointia hänen muusikkoudessaan (Elliott 1995, 131–135). Anttila ja Juvonen (2004, 22) toteavat lähtökohdan haastavan opettajan muusikkouden. Opetus voidaan nähdä myös haasteena, jos opetuksessa joudutaan poikkeamaan totutuista toimintatavoista (Androustos 2012/2007, 4). Haasteena musiikkikasvatukselle ovat lisäksi resurssit, ajalliset ja rahalliset rajoitteet sekä suuri oppilasmäärä, jotka vaikuttavat musiikillisen toiminnan mahdollisuuksiin. Opetuksen konkreettinen toteuttaminen ja sen suunnittelu opetussuunnitelmiseen herättävät kysymyksiä. (Androustos 2012/2007, 4–6.) Toisaalta praksiaalista opetusta on helpompi soveltaa maissa, joissa opetuksen toiminnallinen orientaatio on jo olemassa (Androustos 2012/2007, 4). Esimerkiksi suomalaisen opetussuunnitelman taustalla on käsitys yksilön aktiivisesta oppimisesta (Korpela et al. 2010, 16–17).

2.3.2 Musiikin oppiaine opetussuunnitelmassa

Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004) sekä koulu- ja kuntakohtaiset opetussuunnitelmat määrittelevät raamit opetustyölle. Koulukohtainen opetussuunnitelma ohjaa parhaimmillaan käytännön työn soveltamista opetussuunnitelman pohjalta (Kimonen, Nevalainen & Hämäläinen 2001, 163–64). Opetussuunnitelma on julkinen ja rakennettu asiakirja muun muassa opetuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja menetelmiin sekä arviointiin liittyen (ks. POPS 2004). Siihen sisältyy myös tietty rajojen luominen resursseihin ja institutionaalisuuteen liittyen (Goodson 2001, 20–21). Kirjoitetun opetussuunnitelman lisäksi luokan vuorovaikutuksessa tapahtuu käytännön

opetussuunnitelman toteutusta. Opetussuunnitelman ja muun teorian tai käytännön kautta määritelyjen tavoitteiden välillä voi olla myös ristiriitoja, mikä tulee ottaa huomioon analysoitaessa opetussuunnitelmia (Goodson 2001, 24, 25–26). Olennaista on huomioida myös opetussuunnitelman käytännön toteutus (Goodson 2001, 21). Opetussuunnitelmat ovat sosiaalisesti ja kulttuurisesti muuttuvia, oppimiskokemuksesta kokonaiskuvaa muodostavia ja käytännön työtä ohjaavia suunnitelmia. Opetussuunnitelman kehityksessä voidaan havaita niin oppiaine- ja opettajakeskeinen kuin oppilaskeskeinen näkökulma. (Kimonen ym. 2001, 147, 149.)

Rajaan tarkastelun tässä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004) käsittelyyn musiikin oppiaineen kohdalta. Opetussuunnitelmasta löytyy yleisen osan lisäksi oppiainekohtaiset osiot, joista musiikin oppiaine omanaan. Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 232) määritellään musiikin opetuksen tehtäväksi: ” – *auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisuvälineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan.*” Opetussuunnitelmassa korostetaan musiikin ymmärtämistä merkityksellisten kokemusten kautta. Taitoja harjoitellaan pitkäjänteisesti ja oppilaan oman musiikillisen identiteetin kehittämiseen tarjotaan erilaisia välineitä. Samalla kehitetään sosiaalisia taitoja. (POPS 2004, 232.)

Perusopetuksen musiikinopetuksessa on eri painotukset vuosiluokilla 1–4 ja 5–9. Ensimmäisenä musiikillista ilmaisua sekä monipuolisen äänimaailman kokemuksia kehitetään kokonaisvaltaisen toiminnan ja leikin avulla. Jo tällöin pyritään toimimaan vastuullisena musisoivan ryhmän jäsenenä laulaessa ja soittaessa. Yhteissoitossa soitetaan keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimilla perussykettä kehittävää ohjelmistoa. Mielikuvia ja eri maiden musiikkikulttuureihin tutustumista yhdistetään musiikilliseen toimintaan ja kuunteluun. Musiikin opetuksessa ja musisoinnissa ovat mukana musiikin elementit: rytmi, melodia, harmonia, dynamiikka, sointiväri ja muoto. (POPS 2004, 232–233.)

Vuosiluokilla 5–9 musiikin opetuksen painotus on musiikillisten kokemusten jäsentämisessä ja musiikin käsitteiden ymmärtämisessä musisoidessa ja musiikkia kuunnellessa. Musiikillista ilmaisua kehitetään osana musisoivaa ryhmää, opitaan käyttämään musiikin elementtejä ilmaisevia merkintöjä, laajennetaan tietoutta musiikillisista ympäristöistä ja lajeista sekä

syvennetään luovaa musiikkisuhdetta. 5–9-luokilla edelleen kehitetään yhtyesoittotaitoja, äänenkäyttöä, monipuolista kuuntelua ja omaa musiikillista luomista. (POPS 2004, 233–234.)

2.3.3 Chimekello-opetussuunnitelma kouluille Yhdysvalloissa

Yhdysvaltalainen käsikellomusikoiden järjestö, Handbell Musicians Of America, ylläpitää omia lähesivustojaan liittyen käsi- ja chimekellojen soittoon sekä niiden opettamiseen. Marilyn N. Lake (2012) on luonut järjestölle 17-sivuisen ”Handchime Curriculum for Schools” – chimekellojen opetussuunnitelman kouluille. Opetussuunnitelma ei tarjoa kokonaisvaltaista suunnitelmaa, vaan se sisältää viisi tuntisuunnitelmaa alakoululuokille. Opetussuunnitelma perustuu yhdysvaltalaisen kansallisen musiikkikasvatusjärjestön asettamiin yhdeksään musiikkikasvatuksen sisältötavoitteeseen. Niissä korostuu laulaminen, monipuolisen ohjelmiston musisointi yksin ja muiden kanssa, improvisointi ja säestäminen, nuotinlukutaito, musiikin kuuntelu ja kuvailu, musiikin arviointi sekä musiikin kulttuurisen, historiallisen ja taidekulttuurin kontekstin ymmärtäminen. (Lake 2012, 2.)

Chimekello-opetussuunnitelmassa suositellaan aseteltavaksi soittimet patjoilla pehmustettujen pöytien päälle. Oppilaat oppivat samalla hahmottamaan kromaattista asteikkoa. Tuntisuunnitelmat sisältävät harjoituksia liittyen soittotekniikkaan, sointujen ja melodian soittamiseen sekä kappaleiden valmistamiseen. Ohjelmisto on englanninkielistä ja siihen sisältyy myös historiallista tietoa kappaleista sekä harjoitteista (esim. Change Ringing Exercise). Jokaisen harjoituksen perään on merkitty, mitä tavoitteita harjoitteet tukevat ja vinkkejä soiton arviointiin. Harjoituksissa näkyy soittoliikkeen ja soittimen visuaalisuuden sekä sanarytmien hyödyntäminen muun muassa aika-arvojen, rytmien ja asteikoiden opettelussa. Lapset voidaan jakaa sointuryhmiin, mutta opetussuunnitelman mukaan tavoitteena on pitää soittajat ja soittimet kromaattisessa järjestyksessä, se tukee myös nuottienlukua ja kappaleen seuraamista. Harjoitukset ja soitettavat kappaleet perustuvat kirjainnuoteille, mutta niissä lisätään vähitellen soittotekniikkaa soitinvaihtoineen yms. (Lake 2012.)

Lake (2013) avaa artikkelissaan chimekellojen käytön kohtaamista Yhdysvaltain kansallisten musiikkistandardien kanssa. Hän korostaa laulun ja soiton yhteyttä käytettäessä chimekelloja,

minkä avulla kehitetään samalla säveltarkkuutta. Myös kenttäkokemuksen ja soitonoppaiden mukaan chimekellot ovat yhdistettävissä erityisesti lauluun (Eithun 2013; Gall & Weller 2014; Real 2014, 30). Chimekelloilla soitettava ohjelmisto voi Laken (2013, 30) mukaan olla monipuolista ja edustaa eri musiikkityylejä. Yhteissoitto ja kappaleiden valmistaminen lisää musiikin arvioivaa kuuntelemista omasta ja muiden soitto-osuudesta. Säveltämisen välineenä chimekellojen etuna nähdään sen visuaalisuus ja jokaisen sävelen irrallisuus ja sitä kautta hallittavuus. Itse musiikin tekemisen ja soittamisen kautta mieleen jää paremmin myös musiikin teoriaan ja historiaan liittyvät asiat. (Lake 2013, 30–31.) Chimekellot ovat yhdistettävissä myös muihin soittimiin ja musiikin mukana liikkumiseen (Gall & Weller 2014, 2; Lake 2013, 30–31; Liske 2009). Oppilaan on hyvä itse päästä kokeilemaan vapaasti soittimen ulottuvuuksia (Gall & Weller 2014, 18–19; Kyle 2013, 16). Realin (2014, 33) mukaan mahdollisuudet chimekellojen musiikinopetuskäytössä ovat rajattomat. Chimekellot voisivat hänen mukaansa olla osa aktiivista alakoulun musiikinopetuksen opetussuunnitelmaa (Real 2014, 33). Tietämättömyys chimekellojen käytön mahdollisuuksista rajoittaa usein soittimien käyttöä, vaikka ne löytyisivät koululta. Oppimateriaalin ja harjoitteiden tarkoituksena on tukea opettajia yhdistämään soittimen ulottuvuudet musiikin oppimisen työkaluna olemassa olevaan opetussuunnitelmaan. (Gall & Weller 2014, 3.) Chimekellot opetusvälineenä yhdistyvät musiikin opetussuunnitelmaan muun muassa tukien musiikin elementtien, aika-arvon ja sävelkorkeuden käsitteiden ymmärtämistä sekä esiintymistilanteiden opettelua (Liske 2009).

3 CHIMEKELLOT OSANA MUSIIKINOPETUSTA

3.1 Chimekellojen erityispiirteet musiikinopetuksessa

Koulusoittimia valitessa huomioidaan resurssien lisäksi soittimien laatu, niiden sopivuus eri ikäryhmille ja taitotasolle sekä erilaisiin tarkoituksiin (Flash 1994, 96). Flashin (1994, 96) mukaan lyömäsoittimet ovat välttämättömiä niiden helpon soitettavuuden vuoksi. Yleisestä musiikinopetukseen suunnatusta kirjallisuudesta ei löydy suoria mainintoja chimekello-instrumentista, mutta samantapaisia musiikinopetukseen soveltuvia soittimia on esitelty. Young (1994, 204) on koonnut alakoulun musiikinopetukseen soveltuvia soittimia, ja tiettyihin sävelkorkeuksiin viritetyistä lyömäsoittimista hän on listannut esimerkiksi ksylofonit, kellopelit ja ”chimes bars” -soittimen. ”Chimes bars” eli yksittäiset ksylofonin palat vastaavat yhtä säveltä chimekellojen tavoin, mutta niiden soittamiseen tarvitaan erilliset malletit (Young 1994, 204). Soittimien valikoima musiikinopetuksessa tulisi olla laaja resurssien ja opettajan taitojen rajoista huolimatta, jotta jokaiselle oppilaalle tarjoutuisi mahdollisuus saavuttaa musiikillisia onnistumisen kokemuksia ja nautintoa (Regelski 1998, 28). Chimekellot muiden instrumenttien ja opetustilojen tavoin vaativat rahallisia resursseja musiikinopetukseen. Koska chimekello on kehitetty erityisesti kasvatuksellisiin tarkoituksiin, on soittimen hankinta mahdollista esimerkiksi käsikelloja edullisemmin (Bradford 1985; Gall & Weller 2014, 8; Malmark 2014; Van Valey & Berry 1990, 3).

Van Valey ja Berryn (1990, 74–75) mukaan chimekello instrumenttina tuo lisää opetus- ja oppimismahdollisuuksia musiikinopetukseen. Myös Reynolds (2003) esittelee artikkelissaan chimekellot yhdessä käsikellojen kanssa uusina vaihtoehtoisina soittimina musiikinopetukseen. Erilaiset soittimet ja musiikkilajit tarjoavat uusia mahdollisuuksia musiikin ilmaisuun ja musiikilliseen toimintaan. Chimekellot voivat antaa oman lisänsä musiikinopetuksen valikoimaan. (Reynolds 2003.) Soittimen erityispiirteistä korostuvat jokaisen soittajan osallistava ja vastuullistava yhteissoitto, luonnollinen innostus uudenlaiseen koulusoittimeen ja oman muusikkouden kehittäminen sekä itseilmaisu käytettäessä chimekelloja musiikinopetuksessa. Musiikin oppimista tukevat myös chimekellon tuottama äänen tarkka sävelkorkeus ja sointi sekä soittoliikkeen visuaalisuus erityisesti rytmejä opeteltaessa. (Ivey 1995, 12; Kyle 2013, 16; Reynolds 2003; Rosene 1984b, 394; Van Valey

& Berry 1990, 74.) Chimekellojen vahvuutena musiikinopetusta ajatellen on soittimen helppo soitettavuus ja niiden miellyttävä ääni (Reynolds 2003; Rosene 1987, 3). Chimekellojen soittaminen kuitenkin vaatii hieno- ja karkeamotoriikkaa, mutta myös kehittää näitä taitoja jatkuvasti (Reynolds 2003).

3.2 Tavoitteet ja arvo

Chimekellojen soitossa ja opetuksessa korostetaan musiikillista toimintaa ja muusikkoutta, mutta myös sen tuomaa ilmaisun ja esteettisen kokemuksen arvoa (Van Valey & Berry 1990, 74; Rosene 1987, 3). Rosene (1987, 3) korostaa harjoittelun yhteydessä musiikin esteettisyyden ja kauneuden arvoa. Chimekellojen soittoon liittyviä arvoja tai päämääriä ei voida siis sijoittaa tarkasti yhden musiikkikasvatusfilosofian näkemysten alueelle. Tavoitteet musiikin esteettisestä herkkyydestä ja luovuuden kehittymisestä liittyvät esteettiseen musiikkikasvatusfilosofiaan (Reimer 1989, 69–70, 73), kun taas aktiivinen musiikillinen toiminta, muusikkous ja sosiaalinen konteksti yhdistyvät praksiaalisena musiikkikasvatusfilosofian näkemyksiin (Elliott 1995, 39–42; 1996, 8–15; Regelski 1998, 20, 28, 31). Kun musiikillista toimintaa harjoitellaan, soittimien tärkein merkitys musiikin opetteluun lisäksi on musisoinnin ilon mahdollistaminen itselle ja muille (Regelski 1998, 28). Musiikin kokemuksen arvo on tällöin sen tuottama ilo ja tarkoituksellisuus, jolloin musiikin tekeminen on nautinnollista aikaa (Elliott 1996, 15; Regelski 1996, 36). Oppimistapahtuman konteksti ja musiikin moninaisuus liittyvät praksiaalisesta näkökulmasta musiikinopetukseen ja musiikillisen tiedon määrittelyyn (Elliott 1995, 13–14; 1996, 8; Regelski 1998, 20; Westerlund 1997, 37). Aktiivinen musiikillinen toiminta yhdistyy myös Orff-menetelmässä sekä chimekellojen soiton omassa musiikin tekemisessä ja tutkimisessä (Gall & Weller 2014).

Nautinnon ja onnistumisen kokemuksen tuottamista korostetaan myös chimekellojen käytössä musiikkikasvatuksessa (Rosene 1987, 3; 1984b, 395; Van Valey & Berry 1990, 74). Rosene (1984b, 395–396) mainitsee chimekellojen opetuskäytön yhteydessä musiikkikasvatuksen olennaisiksi osiksi onnistumisen kokemuksen, musisoinnin, osallistumisen yhteissoittoon ja sitä kautta musiikillisten taitojen saavuttamisen.

3.3 Musiikillinen toiminta

Chimekellot mahdollistavat oman musiikin tekemisen ja tukevat siten praksiaalisena musiikkikasvatusfilosofian näkemyksiä aktiivisesta musiikillisesta toiminnasta ja muusiikkouden kehittämisestä. Soittimien soittaminen koko luokan kanssa voi olla haastavaa ja vaatii toteutuksen huolellista suunnittelua (Flash 1994, 95). Chimekellojen etu koulusoittimena musiikinopetuksessa on niiden helppo yhdisteltävyys laulun ja muiden soittimien kanssa. Käyttämällä chimekelloja laulun säestyksenä voidaan tukea monipuolista musiikin tekemistä. Yhteissäestys on mahdollista jokaisen oppilaan vastatessa yhdestä chimekellosta. Soittimen puhdas sointi tukee ja vahvistaa laulajien ääntä. Soittamista voidaan helpottaa käyttämällä alkuun esimerkiksi erilaisia säestyskuvioita- tai merkkejä. (Gall & Weller 2014, 2; Van Valey & Berry 1990, 74; Ivey 1995, 64; Rosene 1984b, 396.) Liitteessä 3 on esimerkki yleisesti lasten ja aloittelijoiden kanssa käytettävästä kirjainsointupylväs-systeemistä chimekello- ja laulunnoteissa. Samassa yhteydessä on esimerkki kuvionuoteista melodiansoittoon, jotka eivät kuitenkaan yleensä ole yhtä aikaa samoissa materiaaleissa.

Opetettaessa musiikkia suuremmalle luokalle, esimerkiksi yli 20 oppilaan ryhmälle, chimekellojen yhdisteltävyys tulee tarpeen soittimien riittävyyden ja yhteissoiton onnistumisen takaamiseksi. Chimekellojen jakamiseen ja jokaisen oppilaan soittamisen mahdollistamiseen voidaan käyttää muun muassa kaveri-systeemiä, jossa oppilailla on pareittain samat chimekellot. He voivat opetella osuutensa yhtä aikaa harjoittelemalla pelkkää käden liikettä ja vuorottelemalla soittimia. (Van Valey & Berry 1990, 77.) Organisoinnissa voidaan käyttää myös chimekellojen säveliä vastaavia paperilappuja, joiden avulla soittimet jaetaan (Van Valey & Berry 1990, 76). Chimekellojen soittoon suunnatuista valmiista materiaaleista ja nuoteista löytyvät yleensä merkinnät kappaleessa tarvittavista kelloista (ks. esim. Mitchell 2007). Erilaisiin rytmi- ja soittoharjoituksiin voivat kaikki osallistua yhtä aikaa, mutta kokonaisia kappaleita soitettaessa tai säestettäessä, chimekelloja voidaan vaihdella ja jakaa soittajien kesken tilanteen mukaan (Van Valey & Berry 1990, 76–77). Ideaali ryhmä koko on noin 7–12 soittajaa soitettaessa instrumentaalikappaleita pelkästään chimekelloilla (Ivey 1995, 20).

Musiikillinen toiminta, kuten esiintyminen, on tarkoituksenmukaista ja harkittua toimintaa, jonka avulla tavoitellaan haluttua lopputulosta (Elliott 1995, 50; 1996, 14; Regelski 1981, 11).

Musisoinnissa noviisista ekspertiksi kehittymiseen kuuluu olennaisena osana harjoittelu, johon tilannesidonnaisesti musiikillisen tiedon eri muodot vaikuttavat (Elliott 1995, 53–54, 70–71). Elliott (1995, 51–68, 101, 121) painottaa taitavan musiikin tekemisen ja musiikin kuuntelun sisältävän samantapaisia musiikillisen tietämyksen vaatimuksia, joita voidaan kuitenkin edistyksellisesti kehittää. Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian mukaan kaikki musiikin tekemisen muodot sisältävät moniulotteista ajattelua, jonka myötä ihmisen tietoisuuskin kasvaa. Tiedon saavuttaminen edellyttää jatkuvaa tiedonkäsittelyn prosessia, huomion jakamista sekä merkitysten yhdistelyä. (Elliott 1995, 33, 51–53, 78–79.) Kyseiset osatekijät esiintyvät myös Rosenen (1984b, 396) kuvaamassa musiikin tekemisen prosessissa chimekelloja soittaessa. Prosessissa yhdistyy chimekellon ääni ja sen tuottamiseen vaadittava fyysinen liike, välitön oppiminen ja tekniikan harjaantuminen, joiden myötä käsityksen muodostus tehostuu (Rosene 1984b, 396).

Soittamisella ja eri osaamisen tasoilla on mittaamaton arvo, joka palvelee musiikillisia tarpeita yksilön omista lähtökohdista (Regelski 1998, 25). Heimosen ja Westerlundin (2008, 186) mukaan praksiaalisessa musiikkikasvatuksessa opiskellaan erilaisia musiikillisia käytäntöjä, joiden avulla reflektoinnin kautta kehitetään omaa asiantuntijuutta. Rosenen (1984b, 396) mukaan chimekellot tukevat tarkoituksenmukaista musiikin oppimista ja musiikillista aktiivisuutta. Vaikeusastetta säätelämällä, yhden soittajan chimekellojen määrän tai nuottien esitystapaa vaihtelemalla, eriyttäminen ja harjaantuminen mahdollistuvat eri musiikin toimijuuden tasoilla. Regelski (1998, 26) ehdottaa musiikinopetuksen käytännölliseen puoleen sisällytettävän myös musiikin opiskelun ja tarkoituksenmukaisen harjoittelun opettelu. Sen avulla voitaisiin tukea myöhempääkin harrastelijamusisointia ja musiikin tekemistä omien kiinnostuksen kohteiden mukaan. Tukeakseen myöhempiä mahdollisuuksia osallistua musiikilliseen toimintaan ja esiintymiseen, musiikinopetuksen tulisi tarjota kokemuksia esimerkiksi pienyhtyeessä soittamisesta. (Regelski 1998, 26.)

Toisinaan praksiaaliset periaatteet voivat näkyä myös musiikinopetuksessa, vaikka musiikkikasvattajat eivät olisikaan siitä itse tietoisia. Esimerkiksi musiikkikasvattajat, jotka hyödyntävät Émile Jaques-Dalcrozen, Carl Orffin ja Suzukin metodeja musiikinopetuksessaan, luovat usein musiikin tekemistä heijastavan oppimisympäristön. Sen tapaista musiikillista toimintaa korostetaan myös praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa. (Androutsos 2012/2007, 7–8.) Jaques-Dalcrozen ja Orffin menetelmissä yhteistä on länsimaiseen

tonaaliseen säveljärjestelmään ja rakenneperiaatteisiin perustuvien kappaleiden käyttö, aktiivinen musiikillinen toiminta sekä improvisointi. Orff-menetelmässä musiikillisessa aktiivisuudessa korostuu soittaminen, kun Dalcrozen pedagogisissa periaatteissa puolestaan liikkuminen. Musiikin ilmiöiden kokemista lähestytään alkeellisista muodoista alkaen kohti haastavampaa toimintaa niin, että lapsi pääsee itse oivaltamaan. (Ahonen 2004, 169–170.) Toisaalta esimerkiksi Orff-soittimet ja pelkän koulumusiikin kulttuurin erillinen luominen on saanut osakseen myös kritiikkiä (Swanwick 1996, 41). Suzuki-metodissa puolestaan korostuu lapsen elinympäristön rooli heti varhaislapsuudesta lähtien. Sen jälkeen musiikin soittaminen ja kuuntelu kuuluvat molemmat musiikkikasvatukseen. (Ahonen 2004, 143.)

Handbell Musicians of America –järjestön materiaalisivustolta löytyy erilaisia harjoitusesimerkkejä ja pelejä chimekelloille, joista osan taustalla on hyödynnetty Émile Jaques-Dalcrozen tai Carl Orffin pedagogisia periaatteita. Paul Weller on tehnyt muun muassa esimerkkiharjoitteita melodiseen improvisointiin ja säveltämiseen chimekelloilla. Säveltämisharjoituksessa viitataan Carl Orffin pedagogiikkaan ja näkemyksiin musiikin luonteesta. Sävellysharjoitus pohjautuu neljän ryhmän rytmikuviin ja solmisaatioiden sekä nuotinnimien kautta sävellyksen toteutukseen chimekelloilla. (Handbell Musicians of America 2014.) Improvisointia lähestytään yleisesti Orff- ja Dalcroze-menetelmissä alkeisharjoituksilla, kuuntelulla ja kokeilulla (Ahonen 2004, 170). Myös Overtones-lehden koulutusosion artikkeleissa on mainittu chimekellojen käytön yhteydestä orffilaiseen pedagogiikkaan; rytmien ja melodian yhteyteen ja muiden Orff-soittimien kanssa yhdessä soittamiseen (James 2014, 34; Lake 2013, 30; Real 2014, 33). Donna Kinsey (Handbell Musicians of America 2014) yhdistää käsikellojen soiton opetukseen puolestaan Jaques-Dalcrozen musiikkikasvatustähtämyksiä. Kinseyn mukaan muun muassa liikekeskeinen ympäristö ajan, paikan ja energian ulottuvuuksineen kehittää käsikellojen soiton musikaalisuutta (Handbell Musicians of America 2014). Jaques-Dalcroze -menetelmässä lähtökohtana on kehon oma rytmi, hengitys ja liikkeen rytmi (Ahonen 2004, 91).

Gall ja Weller (2014, 1) kritisoivat chimekelloille tehtyjen opetusmateriaalien soitin-, yhtye- ja soittotekniikkapainotteisuutta ja he ovatkin tehneet ensimmäisen vahvasti pedagogisen näkökulman omaavan opetusmateriaalin. Kirjan harjoitukset perustuvat Orff-pedagogiikkaan ja orffilaiseen prosessiin käyttäen chimekelloja työvälineenä musiikin oppimisessa. Materiaali on suunnattu alakouluikäisille ja iästä riippuen harjoituksissa painottuvat prosessin eri

vaiheet; imitointi, tutkiminen, mallintaminen, improvisointi ja reflektointi. (Gall & Weller 2014, 11.) Edellisenä vuonna ilmestynyt Sandra Eithunin (2013) valmistama oppimateriaali tukee monia samoja elementtejä Gallin ja Wellerin (2014) oppimateriaalin tavoin, vaikka suoranaisesti Orff-pedagogiikkaa ei tausta-ajatuksena kirjassa tuoda esille. Molempien kirjojen harjoituksissa kiinnitetään huomiota erityisesti perussykkeeseen ja melodisten kuvioiden, puheen ja kehorytmien hyödyntämiseen musiikin opettelussa. Kvinttisäestys on yleisesti käytetty säestys erilaisissa harjoituksissa. (Gall & Weller 2014, 14; Eithun 2013, 27.)

3.3.1 Yhteismusisointi

Yhteismusisointi on oppilaiden mielestä usein nautinnollista. Yhteisen työskentelyn kautta musiikilliset mahdollisuudet ja musiikin oppiminen voivat olla helpommin saavutettavissa kuin yksin. Musisoidessa muiden kanssa kuunnellaan toisten soittoa, saadaan vihjeitä, voidaan oppia soittamaan eri rytmirakenteiden mukaan ja havaitaan harmonian vaihteluita. (Glover 1994, 159–162.) Musiikillisen toiminnan lisäksi chimekelloja soittaessa vaaditaan sosiaalisia taitoja, soittotehtävä on jaettu ja jokainen on vastuussa yhteisestä tavoitteesta (Van Valey & Berry 1990, 74). Iveyn (1995, 64) mukaan chimekellot musiikinopetuksessa tarjoavat mahdollisuuden kehittää yhtyesoitamisen taitoja. Jokainen voi osallistua toimintaan yhdessä aktiivisesti yhdistämällä chimekellojen soittoon liikettä, tanssia, laulua ja eri soittimia (Gall & Weller 2014, 2, 17).

Yhteys tasa-arvoiseen osallistumiseen chimekellojen soitossa vaikuttaa olevan tärkeässä roolissa oppilaan oman musiikin tekemisen kehittämisessä (Rosene 1984b, 395; Anderson 1998, 48). Elliottin praksiaalinen musiikkikasvatuksen lähtökohta musiikillisen käytännön eksperttiydestä ei saa tukea Deweyn pragmatistisen tulkinnan ajatuksista, jotka pohjautuvat enemmän kasvatukseen kuin musiikilliseen praksikseen. Kasvatuksellista lähtökohdasta kasvatuksen sosiaalinen tehtävä ja demokratia tulisi huomioida myös musiikillisessa toiminnassa. Tällöin pedagogisessa toiminnassa korostuisi jokaisen oppijan tasapuolisen osallistumisen mahdollistuminen ja lopputulos olisi hyvä. (Heimonen & Westerlund 2008, 191–193.) Deweyn filosofiset ajatukset demokratiasta ja osallistuvuudesta sekä yksilölliset ja yhteisölliset näkökulmat tulevat esille opetussuunnitelman perusteissa (Nikkanen 2010, 61). Oppilaille tulisi tarjoutua mahdollisuus oppia musiikkikasvatuksen ja yhteisen toiminnan kautta toimimaan erilaisissa musiikillisissa yhteisöissä sekä lisätä heidän kulttuurista

ymmärrystään yhteisöjen toiminnasta. Musiikkikasvatuksen ja toiminnan sosiaaliset päämäärät tukevat myös yksilöiden kommunikaatiota. (Heimonen & Westerlund 2008, 187, 190.)

3.3.2 Musiikin esittäminen ja kuuntelu

Rosenen (1984b, 396) mukaan chimekellojen soittaminen voi kehittää yhteisökokeemuksen lisäksi yksilöllisiä esiintymisen taitoja. Musiikin esittämisellä tulisi olla keskeinen kasvatuksellinen ja musiikillinen tavoite (Elliott 1995, 33). Esiintyminen on perustavanlaatuinen musiikin tekemisen muoto, jonka tulisi näkyä musiikkikasvatuksessa. Musiikin esittäminen sisältää tarkoituksenmukaista, tietoista ja tavoitteellista toimintaa (Elliott 1995, 33, 50, 172). Esittämisen kontekstissa korostuu musiikin moniulotteinen ymmärtäminen ja tulkinta (Elliott 1995, 33, 165, 173; 1996, 8). Elliottin korostama esittämisen tärkeys saa osakseen myös kriittisiä kommentteja. Swanwickin (1996, 42) mukaan musiikkikasvatusta tapahtuu paljon luokan ulkopuolellakin, jolloin koulumusiikki ei toimi yksin. Hän toteaa esittämisen sopivan hyvin esimerkiksi Pohjois-Amerikan kouluihin, joista löytyy erilaisia soittoryhmiä ja kuoroja (Swanwick 1996, 42).

Musiikillisten esiintymisten suunnitteluun ja toteuttamiseen osallistumisen voidaan nähdä vaikuttavan yksilön omaan kasvuun. Nähtäessä musiikin esittäminen enemmän kuin vain taiteena, tekemiseen yhdistyy aktiivinen yhteisöllinen osallistuminen (Nikkanen 2010, 61–62, 66.) Nikkanen (2010, 62) pohtii kuitenkin musiikin laatua, musiikillista tuotosta ja osallistumisen tasa-arvoisuutta, jos jokainen on mukana musiikin esittämisessä. Musiikin esittämisen prosessissa on mahdollisuus sovittaa yhteen eritasoiset tehtävät ja yksilöiden taidot, vaikka se ei olisikaan välttämättä helppoa (Nikkanen 2010, 64). Muusikkous kasvaa yhä haastavampien teosten myötä (Elliott 1996, 12). Reynolds (2003) toteaa artikkelissaan chimekellojen vastaavan eritasoisten soittajien ja oppilaiden tarpeisiin. Soittimen helppo soitettavuus, mutta myös haasteiden mahdollistaminen edesauttavat hyödyntämään musiikillisen toiminnan eri tasoja (Kyle 2013, 16, 21; Liske 2009).

Musiikki on moniulotteinen ilmiö sisältäen musiikin tekemisen ja musiikin kuuntelun monet ulottuvuuden, jotka yhdessä muodostavat musiikillisen toiminnan (musical practice) (Elliott 1995, 42, 92, 101; 1996, 8). Musisoinnissa on usein selkeämmät tavoitteet ja suurempi palaute kuin kuuntelussa. Jotta itsetunto ja nautinto mahdollistuisivat myös musiikin

kuuntelun kautta, vaaditaan yhteys musisoinnissa kehittymiseen aitojen haasteiden kautta. (Elliott 1995, 124; 1996, 11.) Elliottin (1995, 123; 1996, 9) mukaan musiikin kuuntelu on musiikin tekemisen tavoin proseduraalista tietoa ja molemmilla on merkittävä rooli musiikillisen nautinnon tuottamiseen ja itsetunnon kasvuun. Elliott (1995, 80–81) korostaa myös musiikin kuuntelun sisäistä muotoa, jolloin ajattelu ja kuuntelu eivät tapahdu erillään. Musiikillinen ymmärrys ei vaadi välttämättä verbaalista muotoa, kun se koetaan jo toiminnan kautta (Elliott 1995, 68, 121, 123). Musiikin kuuntelu ja sen tiedonkäsittely tapahtuvat siis tiedostettuna itse toiminnassa yhtäaikaaisesti (Elliott 1995, 80–87). Elliott (1995, 80) kuvailee taitavan musiikin kuuntelun sisältävän aktiivista, tietoista musiikin kuuntelua (listening-for). Tällöin musiikin kuuntelu vaatii tulkintaa ja auditiivista konstruointia, joihin vaikuttavat samalla yksilön aiemmat käsitykset (Elliott 1995, 80–81). Musiikillinen toiminta ilmentää kulttuurispesifiä ja harjoiteltua musiikin taitoa. Tällöin musiikillinen kokemus tulkitaan ja jaetaan tietyin tavoin musiikin rakenteesta luotujen uskomusten, käsitysten ja sääntöjen avulla (Elliott 1995, 89).

Musiikin tekemiseen liittyy niin toisen kuin oman musiikillisen tuotoksen kuuntelu (Elliott 1995, 42, 78). Praksiaalisesta lähtökohdasta kriittiseen ja tilannesidonnaiseen toimintaan pohjautuvan musiikin voidaan tulkita olevan esittämisen ja kuuntelemisen vuorovaikutusta (Anttila & Juvonen 2004, 22). Chimekelloja soittaessa oman toiminnan lisäksi soittaminen vaatii toisten soittajien kuuntelemista, jotta yhdessä saadaan aikaan musiikkia ja siihen voidaan eläytyä (Lake 2013, 31). Rosenen (1984b, 396) tutkimuksen mukaan kuuntelutaidot kehittyivät ja keskittymiskyky pidentyi tarkkaavuutta vaativassa chimekellojen soitossa. Chimekelloihin liittyvissä tutkimuksissa tai soitonoppaissa käsitellään silti vain vähän musiikin kuuntelua erikseen. Musiikin kuuntelun ensisijaisin tarkoitus musiikkikasvatuksessa on kehittää musiikillista ymmärrystä taitavan kuuntelun kautta (Elliott 1996, 11). Kuuntelemalla voidaan kiinnittää huomiota esimerkiksi musiikin teosten syntakteihin (melodia, harmonia ja rytmi) sekä ei-syntakteihin (sointi, dynamiikka, tempo, rakenne ja ilmaisu) muotorakenteisiin ja sen kautta lisätä musiikillista ymmärrystä (Elliott 1995, 93–95). Chimekellojen soiton kuuntelu musisoidessa sisältyy samalla musiikin tekemisen arviointiin (Lake 2013, 31).

3.3.3 Soitettava ohjelmisto

Chimekelloilla soitettava ohjelmisto koostuu erilaisista musiikkityyleistä, eritasoisista kappaleista ja vaihtelevalla määrällä soittimia sovitetuista teoksista (Reynolds 2003). Tyypillisesti chimekellojen soitonoppaissa on taidemusiikin lajiin kuuluvia kappaleita ja monista alakoulun musiikinopetukseenkin suunnatuista musiikinkirjoista tuttua lastenmusiikkia (ks. esim. Eithun 2013; MacGorman 2003, 2007; Rosene 1984a, 1987; Thompson 1996; Thompson & Callahan 1993). Instrumentille on sovitettu tunnettuja klassisia teoksia, mutta musiikkia on sävelletty myös suoraan chime- ja käsikelloille. Musiikinopetuksessa voidaan käyttää chimekelloja soittaessa esimerkiksi sovituksia lapsille ja nuorille tehdyistä kappaleista, klassisesta musiikista tai elokuvamusiikista (Rosene 1984b, 395). Pentatonisen asteikon hyödyntäminen on erityisesti toimiva chimekellojen opetuskäytössä alakoulun musiikinopetuksessa (Gall & Weller 2014, 4; James 2014, 35). Jotkut julkaisut on suunnattu sekä kouluun että kirkkoon, mutta aivan uusimmat painottuvat suoraan koulukäyttöön pedagogisin sovelluksin ja monikulttuurisin ohjelmistoin (ks. esim. Gall & Weller 2014; Eithun 2013; Mitchell 2007). Harjoitteet ohjaavat soitettavan ja laulettavan ohjelmiston kappaleisiin, jolloin kaikki toiminta sisältää pedagogisen ulottuvuuden opettaen samalla musiikin käsitteitä ja ymmärtämistä (ks. esim. Eithun 2013; Gall & Weller 2014). Soitonoppaita chimekellojen soittoon ja soitonopetukseen on listattu liitteeseen 5.

Musiikinopetuksessa käytettävillä musiikinlajeilla on oma vaikutuksensa oppilaiden musiikillisen maailmankuvan rakentamisessa. Haasteena on saada kaikki oppilaat kiinnostumaan musiikin harrastamisesta. (Anttila & Juvonen 2004, 8.) Anttila ja Juvonen (2004, 8–9, 24–26) pohtivat nuorten ja taidemusiikin heikkoa yhteyttä sekä musiikkikäsitysten ristiriitaista kohtaamista koulumaailman ja muun ympäristön välillä sidottaessa musiikki kontekstiinsa ja sosiaaliseen ympäristöön. Yleisesti valitessa ohjelmistoa koulun musiikinopetukseen tulisi huomioida musiikin motivoivuus, mutta myös tutustuttaminen vieraampaan musiikkiin (Anttila & Juvonen 2004, 49). Elliott (1996, 12) suosittelee lasten musiikinopetuksessa keskittyvän oman kulttuurin musiikin konteksteihin ja tarkoituksen mukaisten musiikillisten haasteiden tarjoamiseen ajan rajallisuudestakin johtuen. Kaikki musiikinlajit ovat tasapuolisesti kunnioitettavia ja sisältävät aina monimuotoista ja inhimillistä toimintaa (Elliott 1996, 12; Regelski 1996, 32).

3.4 Musiikin muotorakenne ja teoria

Länsimaisen musiikin sävelkieli perustuu duurimolli-tonaaliseen järjestelmään, jossa asteikon toonikan ja dominantin välinen jännitys vaikuttaa muiden sävelten muuttuviin suhteisiin. Tonaaliseen järjestelmään kuuluvat muun muassa duurimolli-perustainen asteikkojärjestelmä, riita- ja tasasoinnun eli konsonanssin ja dissonanssin luokittelut, rytmin muotorakenne ja kolmisoinnuille pohjautuva harmoninen järjestelmä. Kullekin kulttuurille tyypilliseen säveljärjestelmään totutaan yleensä luonnollisesti, mutta teorian rakenteen ymmärtäminen vaatii myös harjoitusta. (Ahonen 2004, 64–83.) Myös Elliott (1995, 21) muistuttaa melodian, rytmin ja harmonian ilmentymisen vaihtelevan eri kulttuurien musiikissa, milloin pelkästään yhdellä säveljärjestelmällä ei aina ole merkitystä musiikin kannalta. Musiikin muotorakenteilla on kuitenkin musiikillisia ja taiteellisia laatuominaisuuksia, joiden mukaan musiikkia tulkitaan kulttuurisista ja musiikillisen toiminnan lähtökohdista (Elliott 1995, 90–91; 1996, 8). Chimekellojen opetus- ja soitonoppaista löytyy harjoituksia, joiden tavoitteet ohjaavat vahvasti rytmin muotorakenteeseen sekä melodian ja harmonian yhteyteen lähinnä länsimaisen säveljärjestelmän mukaisesti (ks. esim. Gall & Weller 2014; MacGorman 2003, 2007; Reynolds 2003; Rosene 1987; 1984a; Van Valey & Berry 1990, 78–91).

Harjoitteet musiikissa määrittelevät haluttuja tavoitteita ja ohjaavat harjoittelua musiikin tekemisessä kehittymiseksi (Elliott 1995, 121). Regelskin (1981, 11) mukaan tavoitteet ja tekemisen tarkoitus ohjaavat aktiivista oppimista. Tällöin kokonaisten käsitteiden, kuten rytmin opettelu on tarkoituksenmukaista ja yksittäiset harjoitukset saadaan tukemaan toisiaan (Regelski 1981, 11–12). Regelski (1998, 27) kritisoi puhdasta käsitteiden opettelua, joiden avulla pyritään ymmärtämään ja arvostamaan musiikkia. Praksiaalinen lähestyminen musiikinopetukseen korostaa kuitenkin nuotinluvun opettelua (Elliott 1995, 61). Elliott (1995, 61) toteaa musisoinnin sisältävän osaltaan tietoutta nuottikirjoitusjärjestelmästä, mutta jota tulisi opettaa ja oppia musiikin tekemisen kontekstissa ja musiikillisen ongelmanratkaisun kautta. Regelskin (1998, 27–28) mukaan esimerkiksi musiikillinen toiminta ja soittimien, joista voi helposti tuottaa valmiiksi tiettyihin sävelkorkeuksiin viritettyjä ääniä, soittaminen tukevat musiikin lukemisen opettelua. Taito on edelleen siirrettävissä muuhunkin toimintaan, kuten laulamiseen (Regelski 1998, 27–28).

Chimekellot valmiiksi viritettyinä lyömäsoittimina tukevat tonaalisuuden ja sävelkorkeuksien hahmottamista, sillä soittaja kuulee soittimesta aina tarkan sävelkorkeuden eikä soitinta tarvitse erikseen virittää (Gall & Weller 2014, 2; Van Valey & Berry 1990, 74). Chimekelloilla voidaan tuottaa melodioita ja sointuja yhdessä tai erikseen. Sävelmuisti vahvistuu oman soittamisen kautta luonnollisesti (Gall & Weller 2014, 2; Reynolds 2003; Rosene 1984b, 395). Säveltarkkuus voi hahmottua chimekellojen avulla visuaalisesti pienemmän chimekellon antaessa korkeamman äänen ja vastaavasti suurempikokoisen kellon soidessa matalampana äänenä. Soittaja näkee melodian kulun sen kulkiessa käytännössä erikokoisten chimekellojen kautta. (Reynolds 2003.)

Chimekelloja soittamalla voidaan Iveyn (1995, 64) ja Rosenen (1984b, 396) mukaan tukea nuottien ja nuotinluvun opettelua. Soittajan vastatessa tietyistä sävelistä omassa soitto-osuudessaan, nuottien paikantaminen nuottiviivastolla vahvistuu vähitellen. Chimekellojen värit sekä varressa olevat kuvalaatat ohjaavat nuottien tunnistamista ja nimeämistä sekä opettelua niiden sijoittumisesta nuottiviivastolle. (Rosene 1984b, 394.) Sävelten nimet on merkitty chimekelloihin englanniksi valmistusmaista johtuen, joten käytettäessä chimekelloja suomalaisessa musiikinopetuksessa, on oppilaille huomattava selventää suomenkielisen h-sävelen vastaavan englanninkielistä b-säveltä ja edelleen Suomessa b-säveleksi merkityn sävelen olevan englanninkieleessä Bb.

Chimekello sopii lyömäsoittimena erinomaisesti rytmien opetteluun (Gall & Weller 2014, 2). Erilaiset tekniikka- ja soittoharjoitukset chimekelloilla tukevat rytmien oppimisen, motoriikan sekä äänen tuottamisen ja sen keston säätelyn harjaantumista (Rosene 1984b, 395). Esimerkiksi harjoite, jossa oppilaat soittavat eri rytmejä vaihdellen etumerkittämiä ja muunnesäveliä, ohjaa kädenliikkeen ja siten nuottien eri pituuksien oppimista sekä sävelten sammuttamista taukojen kohdalla (Rosene 1984b, 395; Reynolds 2003). Kokemus nuotin kehosta lihasmuistin kautta kehittää ajan ja liikkeen hahmottamista soitettaessa erikokoisia chimekelloja. Oppilaat voivat kuulla, nähdä ja kokea rytmien soiton kautta, jolloin perusrytmi ja erilaiset rytmikuviot ovat helpompia sisäistää. (Reynolds 2003.) Rosenen (1984b, 396) tutkimuksen mukaan merkittävin ominaisuus chimekellojen soiton saavutuksissa on rytmillisen tietoisuuden kehittyminen. Ennen musiikkia harrastamattomat oppilaat saivat kokemuksen omasta rytmillisestä kyvystä, joka vaatii fyysistä koordinaatiokykyä (Rosene 1984b, 396). Reynolds (2003) pitää chimekellojen etuna kinesteettisyyden hyödyntämistä ryt-

millisten taitojen kehittämisessä. Kinesteettisyyden ja kuuloaistin yhdistäminen ohjaa musiikillisten käsitteiden ymmärtämiseen ja tuntemiseen (Kyle 2013, 16). Martha Avery (Handbell Musicians of America 2014) yhdistää käsi- tai chimekellojen soittoon kinesteettisyyden ja auditiivisuuden lisäksi visuaalisuuden. Näitä kaikkia voidaan hyödyntää oppimisessa (Liske 2009).

Musiikin käsitteiden oppiminen ensisijaisesti käytännön kautta on merkittävää oppimisen kannalta (Elliott 1995, 57–58). Elliott (1995, 61) toteaa musiikin teoriaan ja instrumenttien soittamiseen liittyvien aiheiden vaativan toisinaan formaalista eli muodollista tietoa ja siten verbaalista puhetta ennen käytäntöä. Saavuttaakseen merkityksensä formaalinen tieto on kuitenkin muutettava proseduraaliseksi tiedoksi eli toimintatiedoksi musiikillisessa käytännössä (Elliott 1995, 61). Myös Regelski (1981, 6–7, 13) toteaa musiikinopettajan tarvitsevan verbaalista kieltä. Hän korostaa musiikin itsessään olevan ensisijaisesti ilmaisun muoto ja kokemus, jonka kautta musiikin käsitteiden oppiminen mahdollistuu. Musiikin oppiminen oman kokemuksen kautta tukee sisäistä motivaatiota ja on lähempänä todellista elämää (Regelski 1996, 27–28; 1981, 10–11). Laken (2012) chimekelloille suunnatussa opetussuunnitelmassa käsitteiden opetteluun ja chimekellojen soittotehtäviin liittyy myös oppilaan puhetta.

3.5 Musiikin kokeminen

Koulun musiikinopetus vaikuttaa vahvasti oppilaan musiikilliseen minäkuvaan joko positiivisesti tai negatiivisesti. Erityisesti sosiaalisella kontekstilla on vaikutuksensa oppilaan muodostamaan kuvaan itsestään musiikin toimijana. Oma musiikkiminä ja musiikillinen orientaatio ohjaavat siten toiminnan suuntaa. (Anttila & Juvonen, 2004, 18–19.) Rosenen (1984b, 395) mukaan tärkeä onnistumisen kokemuksen saavuttaminen mahdollistuu helposti soitettavan instrumentin avulla. Chimekellojen helppo soitettavuus ja laadukas musiikillinen ääni tarjoavat yhden mahdollisuuden musiikkikasvatuksen päämäärien, erityisesti onnistumisen kokemusten ja musiikillisten taitojen kehittymisen tavoitteluun. Chimekellojen soitossa tietty soitto-osuus opitaan puhtaasti oman musiikillisen kokemuksen kautta (Rosene 1984b, 395–396.)

Elliott (1995, 114, 120–121) korostaa aktiivisen toiminnan kuuluvan olennaisena osana onnistumisen kokemukseen. Toiminnasta syntyy positiivinen kehä haasteiden tuottaessa nautintoa, jolloin tavoitteen eteen ollaan valmiita ponnistelemaan yhä enemmän. Toiminta itsessään tuottaa oppijalle nautintoa, onnistumisen kokemuksia ja iloa, kun puhutaan musiikkikasvatuksen praksiksesta. (Elliott 1995, 114, 120–121; Heimonen & Westerlund 2008, 185.) Musiikillisten kokemusten kautta myös uppoudutaan ja sitoudutaan toimintaan (Elliott 1995, 129). Rosenen (1984b, 395) tutkimuksessa saavutettiin soittamisen iloa ja nautintoa yhteisen, positiivisen soittokokemuksen myötä. Oppilaat autoivat vastavuoroisesti toisiaan tavoitteenaan yhteinen onnistumisen kokemus. Chimekellojen soiton motivaation myötä myös luokan työrauha ja harjoittelun tehokkuus lisääntyivät. (Rosene 1984b, 394–395.)

Rosenen (1984b) tutkimukseen osallistuneilla oli suuri tahto ponnistella saavuttaakseen onnistuminen haastavassa kappaleessa. Chimekellot tarjosivat tilanteeseen sopivantasaisen haasteen, jonka eteen oppilaiden tuli ponnistella saavuttaakseen itse asettamansa tavoitteen (Rosene 1984b, 396). Vaikeusaste ei voi olla myöskään liian korkea, jolloin motivaatiota haasteen suorittamiseksi ei välttämättä olisi. Haasteen täytyy olla tasapainossa omien taitojen kanssa (Elliott, 1995, 121.) Gall ja Weller (2014, 18, 20) painottavat chimekellojen soittamisen opettamisessa musiikin pilkkomista pieniin osiin, esimerkiksi melodisiin rakenteisiin ja rytmisiin kuvioihin Orffin pedagogiikkaan viitaten. Tällöin vaikeampienkin asioiden opiskelu mahdollistuu luomalla tieto uudelleen pienistä palasista (Gall & Weller 2014, 20). Tekemisen arvo ja motivaatio syntyvät oppilaan itseohjautuvuudesta ja omasta merkity maailmasta (Regelski 1996).

4 NÄKÖKULMIA ERITYISMUSIIKKIKASVATUKSEEN JA SEN MUSIIKKITERAPIASUUNTAUTUNEISUUTEEN

Chimekelloja voidaan käyttää kasvatus- ja opetuskäytön lisäksi myös erityisryhmien kanssa ja musiikkiterapiassa (ks. esim. Van Valey & Berry 1990, 92–111; Chimerscharts 2014; Issaquah Press 2009; Music therapy 2014; The Bells Are Ringing 2014). Esittelen tässä luvussa erityismusiikkikasvatusta sekä musiikkiterapian sovelluksia ja tietämystä, joita voidaan yhdistää myös chimekellojen soiton vaikuttavuuteen ja käyttötapoihin kuntouttavana soittimena.

4.1 Erityismusiikkikasvatus

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on määritelty eriasteisia tukimuotoja erityistä tukea tarvitseville lapsille. Tuen tarve pyritään tunnistamaan mahdollisimmin varhaisessa vaiheessa ja tukimuodoilla pyritään tasavertaisiin oppilaiden oppimismahdollisuuksiin. Tuki voi olla osa- tai kokoaikaista. Jokaiselle erityisopetukseen siirretylle tai otetulle oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, johon kirjataan tarpeet ja toimenpiteet oppilaan opetuksen yksilöllistämiseksi. (POPS 2004, 28–30.) Perusopetuksen opetussuunnitelman aineosioissa ei ole mainintaa erityisopetuksen suhteesta musiikin oppiaineeseen, eli erilaisten oppijoiden huomioiminen vaatii toimia musiikinopettajalta suunnittelun ja välineistön käytön sekä toimintaympäristön luomisen suhteen (Kaikkonen 2009, 204, 208–209).

Erityismusiikkikasvatuksessa korostuu entisestään oppilaslähtöisyys ja yksilöiden erilaiset tarpeet. Keinoja ja menetelmiä huomioida erilaisia oppijoita etsitään jatkuvasti, vaikkakin musiikkikasvatuksen erityisopetus on kehittynyt varsin hitaasti. Musiikkikasvatus halutaan saada kaikkien ulottuville tavoitteellisenä toimintana, yhdessäolon ja kuntoutuksellisen aspektin lisäksi. (Kaikkonen 2009, 203.) Musiikin sisällöt ja työtavat eivät välttämättä poikkea paljoa totutusta, mutta erityismusiikkikasvatuksessa on kiinnitettävä erityisesti huomiota soittimistoon ja mahdollisiin apuvälineisiin, soittotehtävien ja pedagogisten ratkaisujen tekemiseen, yksilöllisesti sopivaan arviointiin ja oppimista tukevan sosiaalisen

ympäristön luomiseen (Kaikkonen 2009, 207; Salo 2009, 191–192). Parhaimmillaan erityismusiikkikasvatus onnistuu moniammatillisella yhteistyöllä ja uusien toimintatapojen etsinnällä sekä tasa-arvoisella ja kunnioittavalla asenteella jokaista yksilöä kohtaan. Yhtenä periaatteena on inklusion toteuttaminen. Erityisesti erityiskouluissa musiikkia hyödynnetään myös muiden oppiaineiden harjoittelun osana. Erityismusiikkikasvatus vaatii lisää tutkimus- ja kehitystyötä, joista esimerkkejä jo eri puolilta Suomea löytyy. (Kaikkonen 2009, 207–208.) Vaikutuksiltaan erityismusiikkikasvatus on kokonaisvaltaista oppimista; musiikin oppimisen lisäksi sillä on vaikutusta yksilön kokonaisvaltaiseen kehittymiseen sosiaalisessa ympäristössä (Kaikkonen 2009, 212).

4.1.1 Tasa-arvo ja osallistavuus

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2004, 14) määritellään perusopetuksen arvopohja, johon sisältyy ihmisoikeudet, tasa-arvo sekä ympäristön ja monikulttuurisuuden arvostaminen. Opetussuunnitelmat luovat pohjan tasa-arvoiselle musiikinopetukselle. Sen lisäksi musiikkikasvattajalla on vastuu luoda jokaista arvostava ja osallistava oppimisympäristö. (Kaikkonen 2009, 212–213.) Salo (2009, 199) korostaa peruskoulun taidekasvatuksen kaikkien taiteen ja kulttuurin lajien tasavertaista asemaa. Elliottin (1995, 33, 122) mukaan musiikillisen toiminnan (performance) tulisi mahdollistaa musiikkikasvatuksessa kaikille. Oppimisprosessin ja sitoutumisen myötä oppilaista voisi silloin tulla luovia musiikin tekijöitä (Elliott 1995, 33, 122). Musisointi, soittaminen tai laulaminen, on musiikissa keskeisintä (Elliott 1995, 72). Jokainen yksilö voi pitää itseään musisoijana tai muusikkona (musician) ja kaikki musiikki on arvokasta (Regelski 1998, 29).

Chimekellojen ollessa kaikille oppilaille uusi instrumentti he lähtevät soittimen suhteen samalta tasolta ja voivat kehittää soittotaitojaan yhdessä (Rosene 1984b, 394). Melodian, sointujen ja rytmin yhdistäminen kokonaiseksi kappaleeksi vaatii chimekellojen yhteissoitossa jokaisen soittajan osallistumisen. Chimekellojen soittamiseen keskittyminen, itsetunto ja varmuus omasta toiminnasta kehittyvät oppilaan huomatessa jokaisella soittajalla olevan yhtä tärkeä rooli yhteisessä musiikin tekemisessä. (Rosene 1984b, 395–396.) Tasa-arvoisuutta lisää jokaisen oppijan yhtäläinen mahdollisuus osallistua ja onnistua musiikillisessa toiminnassa. Rosenen (1984b, 396) mukaan myös erityistä tukea tarvitsevat oppilaat pystyvät

menestyksekkäästi osallistumaan musiikilliseen toimintaan uuden instrumentin avulla. Esimerkiksi Anderson (2000) on kehitellyt erityistä tukea tarvitseville oppijoille 12 toners -menetelmän chimekellojen soittamiseen. Music Educators Journal –lehdessä esitelty järjestelmä toimii väreillä ja numeroilla sekä sopii kaikenikäisille (Anderson, Brimmer & Romano 1998, 49).

4.1.2 Palkitseva musiikkisuhde

Lapsen yksilöllisyyden huomioiminen ja itsetunnon tukeminen ovat tavoitteita, jotka koulussa tulisi huomioida, vaikkakaan Keltikangas-Järvisen (2000, 180, 195) mukaan näin ei aina tapahdu. Itsearvostukseen vaikuttavat oma arvio itsestä ja suorituksista. Oppilaan yksilöllinen huomioiminen koulussa on haastava, mutta itsetunnon kehitykseen vaikuttava tehtävä. (Keltikangas-Järvinen 2000, 180, 195.) Itsetunto itsessään on tunnetta itsestä hyvänä ja näkemys omasta elämästä arvokkaana, kykyä arvostaa muita ja kestää pettymyksiä, itsenäisyyttä oman elämän päätöksissä sekä itseluottamusta (Keltikangas-Järvinen 2000, 17–23).

Musiikilliseen kokemukseen kuuluvat Elliottin (1995, 129) mukaan musisointi ja musiikilliset haasteet. Musiikin avulla voidaan saada onnistumisen kokemuksia ja positiivisia tunteita, jotka vaikuttavat itsetuntoon ja oman arvon kokemiseen (Elliott, 1995, 109, 114–116, 118–121; 1996, 13; Androutsos 2012/2007, 3). Aktiivinen oppiminen mahdollistaa oppilaan tietoisuuden luovasta prosessista, josta voi saada mielihyvää itse siihen vaikuttamalla (Regelski 1981, 19). Ponnistelu ja haasteiden tavoittelu musiikissa tuottavat nautintoa, jolloin tyydytyksen kokemusta voidaan kuvata parhaimmillaan äärimmäisellä nautinnolla ja toiminnan mukaansa tempaavuudella, flow-kokemuksella (Elliott, 1995, 114–116; Csikszentmihalyi 1990). Musisointi tapahtuu oman tahdon sekä nautinnon vuoksi (Elliott 1995, 121). Musiikkiin sisältyy monipuolista toimintaa ja kognitiivisia haasteita, joiden myötä sen arvo, erityisesti nautinnon tuottamisessa ja itsetunnon kasvussa, mahdollistuu yksilölle tai ryhmälle (Elliott 1995, 128–129; 1996, 13; Regelski 1998, 20). Ihmisten ja tilanteiden yksilöllisyys korostuu, jolloin musiikki koetaan hyvänä, jos se tuottaa edellä mainittuja tuloksia (Regelski 1998, 20).

Kosonen (2009, 166) luokittelee musiikin kuunteluun ja tekemiseen kolme motiiviryhmää, joista ensimmäinen on musiikin tuottama mielihyvä ja soittamisen ilo. Toinen on kokemus omasta pystyvyydestä haasteita kohdatessa ja kolmas ryhmä on vuorovaikutus musisoinnissa. Nämä kokemukset ovat merkittäviä musiikkisuhteen rakentamisessa ja sen ulottamisessa myös vapaa-ajalla tapahtuvaan harrastamiseen. Musiikin tuottamat elämykset ja sen kautta lisääntyvä oma pystyvyyden tunne ovat avainasemassa musiikkisuhteen luomisessa. (Kosonen 2009, 166, 169.) Oppilaan henkilökohtainen opetussuunnitelma ohjaa musiikin oppiaineen kohdalla hyvän musiikkisuhteen syntymiseen musiikin oppimisen kautta (Kaikkonen 2009, 205).

4.2 Terapeuttisesti suuntautunut musiikkikasvatus

Erityismusiikkikasvatus, yleinen musiikkikasvatus ja musiikkiterapia voivat kaikki hyödyntää toistensa sovelluksia ja käytänteitä. Usein erityispedagogiikkaan kehitettyjä työvälineitä ja -tapoja voi suoraan käyttää sellaisenaan vastaamaan yleisenkin musiikinopetuksen haasteisiin. Yksi esimerkki näillä eri tieteenaloilla käytettävistä menetelmistä ovat kuvionuotit. Kokonaisuudessaan erityisesti erityismusiikkikasvatus vaikuttaa musiikkikasvatuksen lisäksi kuntoutus- ja terapiamuotoihin. (Kaikkonen 2009, 210–212.) Salo (2009, 193–194) on kehittänyt termin ”terapeuttisesti suuntautunut musiikkikasvatus” kuvaamaan pedagogiikan ja terapian toisiaan lähentyvää suhdetta. Terapiakin on luonteeltaan oppimistilanne. Musiikkikasvatuksessa päätavoitteet ovat kuitenkin musiikillisia, mutta samaan aikaan toiminnalla on kognitiivisia, motorisia ja emootioihin sekä sosiaaliin ulottuvuuksiin liittyviä ulkomusiikillisia tavoitteita. (Salo 2009, 193–194.) Toisinaan musiikinopetuksen ja musiikkiterapian välinen raja voikin näyttäytyä hyvin häilyvänä (Salo 2009, 197). Myös Warwick (2000) kirjoittaa musiikkiterapian hyödyntämisestä musiikkikasvatuksesta ja tiedon puutteesta toistensa hyödyntämismahdollisuuksista. Moniammatillista yhteistyötä voi olla opettajan ja musiikkiterapeutinkin välillä (Warwick 2000).

Musiikkiterapiassa tieteenalana hyödynnetään tietoutta muun muassa psykologiasta, biologiasta, sosiaalitieteestä ja nykyisin erityisesti neurotieteestä. Teoriapohjan luominen ei ole aina ollut yhtenäistä, mutta tietoutta yhdistellään ja esitellään uusia menetelmiä, joilla musiikkiterapian tutkimusta ja kliinikkatyötä voidaan kehittää. (de l’Etoile 2009.) Musiikkiterapiassa musiikkia käytetään kuntoutuksellisenä, kehityksellisenä ja adaptiivisena

välineenä. Tavoitteet liikkuvat psykososiaalisen, kognitiivisen, sensomotorisen ja erilaisten sairauksien kuntoutuksen alueilla. (Hurt-Thaut 2009, 503.) Musiikin herättämiä tunteita voidaan havaita niin autonomisessa toiminnassa, käyttäytymisessä kuin kokemuksellisenä tietoutena (Juslin & Sloboda 2010, 83–85). Musiikilla voidaan nähdä olevan tutkimusten mukaan hyvinvointia lisäävä vaikutus ja siten musiikkia voidaan hyödyntää ns. lääketieteellisenä kuntoutuksena (Juslin & Sloboda 2010, 88). Varsinaisia terapiamuotoja on useita erilaisia, joita en tässä yhteydessä lähde enempää erittelemään, vaan keskityn musiikkiterapian ja -psykologian antiin musiikinopetuksen ja chimekellojen soiton kannalta.

4.2.1 Musiikin yhteys tunteisiin ja liikkeeseen

Musiikki vaikuttaa ihmisen tunteisiin voimakkaasti, sen avulla voi myös tavoittaa ja ilmaista tunteita. Jo pelkästään musiikin kuuntelu herättää erilaisia tunteita. Tunteilla on merkittävä rooli myös musiikin tekemisessä. (Salo 2009, 194; Sloboda & Juslin 2010.) Tunnekokemukseen yhdistyy musiikkia kuunnellessa niin musiikki itse, kuulija kuin kuuntelutilannekin sosiaalisin aspektein (Juslin & Sloboda 2010, 86–87). Tunteilla on suuri vaikutus motivaatioon ja motivaatiolla taas ohjataan käyttäytymistä ja kognitiota (Hurt-Thaut 2009, 506). Musiikilliset tunnekokemukset ovat useiden tutkimusten mukaan yleisemmin positiivisia kuin negatiivisia (Juslin & Sloboda 2010, 87–88). Musiikki on myös yksi asia, jonka avulla voi saavuttaa ns. äärikokemuksen, eli tuntea suurta iloa ja täyttymystä. Sen aikaansaamasta terapeutisesta vaikutuksesta on myös tehty tutkimusta. Musiikilliset huippukokemukset aikaansaavat jatkumoa musiikilliselle suhteelle. (Waley, Sloboda & Gabrielsson 2009, 452–454, 459.) Musiikin voima esimerkiksi soittotilanteen kautta lisää kasvun ja eheytyksen mahdollisuuksia sekä integroitumista ryhmätoimintaan (Salo 2009, 193).

Musiikin ja liikkeen yhdistäminen on yksi musiikkiterapiassa monipuolisesti käytetty menetelmä (Grocke & Wigram 2007, 236; Hurt-Thaut 2009, 506). Sen avulla voidaan lisätä tietoisuutta omista tunteista sekä niiden ilmaisusta, kehittää sosiaalista vuorovaikutusta, mutta harjoittaa myös motorisia liikeratoja. Eri menetelmien, esimerkiksi liiketietoisuuden, ilmaisullisen liikkeen ja tanssin avulla voidaan muun muassa auttaa kehonkuvan hahmottamisessa, kehittää ilmaisua vuorovaikutuksessa muiden kanssa tai tavoittaa omia

tunteita ja niiden funktioita. (Hurt-Thaut 2009, 506.) Musiikki ja liike yhdistettynä auttavat esimerkiksi laajentamaan fyysisesti vammautuneen ihmisen liikeratoja ja rentouttamaan sekä vähentämään lihasjännitteitä (Grocke & Wigram 2007, 236). Musiikki toimii motivoivana elementtinä, mutta antaa myös rytmillisen pohjan ja rakenteen toiminnalle (Grocke & Wigram 2007, 237; Hurt-Thaut 2009, 506).

Vibroakustinen terapia on yksi musiikkiterapian uudemmissa muodoista, missä hyödynnetään musiikin ja matalien siniaaltojen äänivärähtelyliikkeen yhdistämistä. Päinvastoin kuin perinteisesti musiikkiterapian eurooppalaisessa perinteessä, tässä toiminta perustuu aktiivisen musiikin tekemisen sijaan passiiviseen vastaanottamiseen. Terapian taustateoria perustuu värähtelyn ja tiettyjen siniaaltojen rentouttavaan vaikutukseen. Vibro- ja fysioakustisia välineitä on erilaisia, esimerkiksi tuoleja, mattoja ja pöytiä, joissa on säädeltävissä olevia vaihtoehtoja musiikin sekä värähtelytaajuuksien ja -tiheyden määrittelemiseksi. Yleensä fyysisen kokemuksen lisäksi mukana on kuuloaistin hyödyntämistä. Ihmisen kehon kudosten tiheys vaikuttaa värähtelyyn eri tavalla eri kohdissa kehoa. Vibro- ja fysioakustisesta terapiasta tehtyjen tutkimusten mukaan menetelmillä voidaan muun muassa vähentää lihasjännitteitä ja laajentaa liikeratoja, auttaa joissakin tilanteissa kivunlievityksessä sekä rauhoittaa mieltä ja oloa, vaikkakin musiikin moniulotteisempi fysiologinen vaikutus herättää myös keskustelua tutkijoiden keskuudessa. (Hooper 2001, 69–74.) Hooper (2001, 76) ehdottaa, että vibroakustisesta terapiasta tehtyjä tutkimustuloksia voisi hyödyntää laajemminkin. Matalien taajuuksien rentouttavaa vaikutusta sekä äänen ja värähtelyn yhteyttä voisi hyödyntää soitinvalinnoissa ja niiden soittotavoissa myös musiikkia tehdessä (Hooper 2001, 76).

4.2.2 Musiikkiterapiasovelluksia chimekelloilla

Chimekellojen kokemuksellisuus ja vaikuttavuus elämänlaatuun korostuvat käytettäessä soitinta esimerkiksi musiikkiterapiassa ja kuntouttavana soittimena muun muassa vanhusten sekä erityistä tukea tarvitsevien ryhmien kanssa (ks. esim. Van Valey & Berry 1990, 92–111; Chimerscharts 2014; Issaquah Press 2009; Music therapy 2014; The Bells Are Ringing 2014). Esimerkiksi Chimer Charts –musiikkiterapiaohjelma on suunnattu kaikenikäisille soittajille, eikä se vaadi nuotinlukutaitoa. Soitto tapahtuu kirjainten ja värien avulla yhtymäisenä

toimintana. Menetelmää voidaan hyödyntää myös esimerkiksi koulun musiikinopetuksessa ja vanhusten parissa. Yhteissoitto lisää muun muassa itsevarmuutta ja reaktiokykyä. (Chimerscharts 2014.) Salo (2009, 195) esittää artikkelissaan Seija Äystön mielipiteen kuvionuottien kaltaisista uusista musiikin oppimisvälineistä, joiden avulla hänen mukaansa voidaan parantaa kehitysvammaisten toimintakyvyn mahdollisuuksia kun haasteet ovat aivojen toimintajärjestelmissä.

Musiikkiterapeutit käyttävät chimekelloja yhä enenevässä määrin. Terapeuttisessa toiminnassa chimekellojen etuna on niiden monipuolisuus ja yhtyesoiton positiivinen vaikutus sosiaaliseen käyttäytymiseen. Chimekellojen soittamisessa terapeuttinen ja yhdessä tekemisen puoli pääsevät esille kun soitin ei vaadi laajoja musiikillisia taitoja ennestään. (Music therapy 2014.) Chimeyhtyeet löytyvät yhtenä esimerkkinä musisointiryhmistä eri kuntoutuskonteksteissa musiikkiterapiaa kuvailevista dokumenteista Amerikan musiikkiterapeuttien liiton (American Music Therapy Association) Internet –sivuilta (AMTA 2014). Terapeuttisessa merkityksessä soittaminen lisää itsetuntoa ja yhtyemusisoinnilla saadaan aikaan merkityksellisiä sosiaalisia kontakteja. Amerikan musiikkiterapeuttien liiton vuosittaisissa konferensseissa on ollut yhtenä seminaari aiheena myös chime- ja käsikellojen käyttö musiikkiterapiassa ja erityisryhmien kanssa useamman vuoden ajan. (AMTA 2014, AMTA 2014_1 & 2.)

Esimerkiksi Rebecca Wu (AMTA Project 2012) on toteuttanut projektin chimekellojen käytöstä palvelutaloympäristössä. Chimekellojen soitto mahdollistaa oikean musiikin tekemisen sekä auttaa lyhytkestoisen muistin ja motoristen taitojen ylläpidossa (Issaquah Press 2009). Chimekelloja voidaan käyttää onnistuneesti erityisesti dementiaa sairastavien vanhusten kuntoutuksessa. Soittaminen luo turvallisuuden, minäpystyvyyden ja yhteisöllisyyden tunnetta sekä mahdollistaa fyysisen aktiivisuuden musiikin tekemisen muodossa. (The Bells Are Ringing 2014.) Schwarting (2005, 119) kertoo esimerkin chimekellojen käytöstä lasten musiikkiterapiaistunnossa. Musiikkiterapian osallistujat eivät tässä tapauksessa kyenneet itsenäisesti soitinta soittamaan, mutta avustajan kanssa yhdessä soittaessaan he pystyivät tuntemaan soittimen värähtelyn ja kuulemaan sen äänen. Soittoon yhdistettiin myös laulua. Esimerkkejä musiikkiterapiakäytöstä erityisesti ryhmämuotoisena kuntouttavana terapiana eri ikäisille löytyy useita (ks.esim. Music therapy, London 2014; Music therapy, Pennsylvania 2014).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa tietoa chimekellojen käytöstä, ja sen mahdollisuuksista musiikkikasvatuksessa. Tutkimuksessa selvitetään kansainvälisin asiantuntijahaastatteluin chimekellojen eri käyttötapoja ja -konteksteja musiikinopetuksessa eri maissa. Samalla tutkimuksessa pyritään yhdistämään soittimen merkityksiä musiikinopetuksen päämääriin teoriataustan pohjalta. Tuloksia peilataan opetussuunnitelman, musiikkikasvatusfilosofian ja musiikkikasvatuksen yleisiin tavoitteisiin. Tavoitteena on kytkeä chimekellojen käyttömahdollisuuksia soveltuviksi suomalaisen musiikinopetuksen, erityisesti alakoulun, kontekstiin. Tarkoituksena on tarjota myös konkreettisia työkaluja ja ajatuksia chimekellojen hyödyntämiseen musiikinopetuksessa.

Tutkimusongelmat ovat:

1. Miten ja missä konteksteissa chimekelloja voidaan hyödyntää musiikkikasvatuksessa?
2. Mitkä ovat chimekello-instrumentin edut ja haasteet koulusoittimena musiikinopetuksessa?
3. Millä tavoin chimekellojen käyttöä voidaan soveltaa suomalaisen musiikinopetuksen tavoitteisiin?

Tutkimusongelmien kysymykset on asetettu laajoiksi, jotta yleiskuva soittimesta ja sen käyttömahdollisuuksista ei rajoittuisi kysymysten takia. Näin mahdollistuu soittimen liittäminen muihinkin konteksteihin, esimerkiksi erityismusiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian chimekellojen musiikkikasvatuskäyttöön. Kaikkosen (2009, 210–212) mukaan yleinen musiikkikasvatus, erityismusiikkikasvatus ja musiikkiterapia voivat hyödyntää toistensa käytänteitä ja tietoutta. Musiikin mahdollistamat onnistumisen kokemukset ja positiiviset kokemukset vaikuttavat itsetuntoon ja oman arvon kokemiseen (Elliott, 1995, 109, 114–116, 118–121; 1996, 13; Androustos 2012/2007, 3). Oma pystyvyyden tunne ja musiikin elämykset ovat siten tärkeänä osana luomassa musiikkisuhdetta (Kosonen 2009, 166, 169). Chimekellojen kokemuksellisuus ja vaikuttavuus elämänlaatuun korostuvat käytettäessä soitinta esimerkiksi musiikkiterapiassa ja

kuntouttavana soittimena muun muassa vanhusten sekä erityistä tukea tarvitsevien ryhmien kanssa (ks. esim. Van Valey & Berry 1990, 92–111; Chimerscharts 2014; Issaquah Press 2009; Music therapy 2014; The Bells Are Ringing 2014). Opetussuunnitelmat luovat pohjan tasa-arvoiselle musiikinopetukselle, jolloin musiikkikasvattajalla on vastuu luoda jokaista arvostava ja osallistava oppimisympäristö (Kaikkonen 2009, 212–213). On mielenkiintoista selvittää, voiko chimekelloja käyttää yhtenä työvälineenä tasa-arvoisen ja musiikin oppimisen päämääriä tukevan oppimistilanteen luomisessa. Ensimmäinen tutkimuskysymys muotoutuu näiden näkökulmien pohjalta.

Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2004) ei mainita erikseen yksittäisiä soittimia ja siksi onkin mielenkiintoista yhdistää chimekello-instrumentin sopivuutta opetussuunnitelmaan sekä selvittää, missä konteksteissa ja laajuudessaan chimekelloja käytetään musiikinopetuksessa. Korpelan ym. (2010, 21) mukaan Suomen peruskoulun musiikinopetukselle on asetettu tavoitteiksi muun muassa ryhmässä musisoinnin mahdollistaminen, suhteen rakentaminen musiikkiin sekä sen arviointiin ja ilmaisuun. Tavoitteita ovat lisäksi kokemusten lisääminen eri musiikkilajeista ja -tyyleistä, musiikin elementtien ymmärtäminen ja oppiminen sekä musiikin käsitteiden ja nuottikirjoituksen käyttäminen. (Korpela ym. 2010, 21.) Tutkimuskysymyksien kaksi ja kolme avulla kartoitetaan chimekellojen hyödyntämistä koulusoittimena peilaten muun muassa näihin näkökulmiin. Mahdollisuuksien lisäksi tutkimuksessa pohditaan tuntemattomamman koulusoittimen haasteita ja yleistä soveltuvuutta erityisesti alakoulun musiikinopetukseen.

Chimekellojen valmistajista ja käyttäjistäkin riippuen soittimen taustateorian ja -filosofian näkökulmia on useita, kuten edellä on esitelty. Tässä tutkimuksessa ei keskitytä kuitenkaan yhteen teoriaan, vaan aihetta käsitellään eri näkökulmista ottaen nykyaikainen musiikkikasvatusfilosofian käsitys taustatueksi. Näkökulman rajaaminen käsittelemään chimekellojen hyödyntämistä musiikkikasvatuksessa enemmän toimintakeskeisestä ja erityisesti praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian lähtökohdista on perusteltua nykyisen praksialismikeskustelun näkyessä musiikkikasvatusfilosofioiden kentällä (ks. esim. Anttila & Juvonen 2004; Elliott 2005; Laitinen 1996; Regelski & Gates 2009; Westerlund & Väkevä 2009, 93–100). Chimekelloihin instrumenttina liittyvät toimintakeskeisyys ja musisointi musiikinopetuksessa. Myös chimekellon esteettinen puoli harmonioineen otetaan huomioon tutkimuksessa. (Van Valey & Berry 1990, 74; Rosene 1987, 3.)

Teoriaosiossa käsitellään teemoittain eri ulottuvuuksia chimekellojen käyttämisestä musiikkikasvatuksessa, erityisesti musiikinopetuksessa, sekä sen yhteydestä musiikkikasvatusfilosofiaan. Olen valinnut käsiteltävät teemat kirjallisuuden pohjalta huomioiden chimekellot ja niiden opetuskäyttöä käsiteltävissä oppaissa ja tutkimuksissa (Allured 1992; Eithun 2013; Gall & Weller 2014; Bradford 1985; Ivey 1995; MacGorman 2003, 2007; Rosene 1984a, 1984b, 1987; Van Valey & Berry 1990) korostetut teema-alueet sekä toisaalta musiikkikasvatusfilosofioita koskevassa kirjallisuudessa (Elliott 1995, 1996; Regelski 1981, 1996, 1998) käsiteltäviä musiikinopetukseen liittyviä tärkeimpiä osa-alueita. Teemojeni valintaa tukee se, että filosofinen ja didaktinen kirjallisuus käsittelee pääasiallisesti musiikinopetuksen sisältöjä, päämääriä ja opeteltavien asioiden oppimisprosesseja (Heimonen & Westerlund 2008, 177). Yhdysvaltalainen chimekelloille tehty opetussuunnitelma (Lake 2012) on nostettu esiin teoriaosiossa sen ollessa ainoa koottu opetussuunnitelma kyseiselle soittimelle. Yleisesti teoreettinen osuus käsittelee aihetta kirjallisuuteen pohjautuen, joista osittain samoja teemoja hyödynnetään tutkimuksen tulososiossa. Haastatteluaineiston tulokset myöhemmin mahdollisesti vahvistavat, täydentävät tai tarjoavat erilaisia näkökulmia verrattuna kirjallisuudessa esiintyvään tietouteen chimekellojen käytöstä.

5.2 Aineiston keruu ja tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimus on laadullinen tutkimus. Siinä on viitteitä tapaustutkimuksen tiedon ymmärtämisestä, jonka avulla ilmiötä, tässä tapauksessa chimekellojen käyttöä musiikinopetuksessa kartoitetaan ja kuvaillaan (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 134–135). Tutkimuksessa on myös piirteitä fenomenologisesta tutkimusotteesta, koska mukana on oma asiantuntemukseni ja esiymmärrykseni aiheesta (ks. Laine 2010, 34). Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia ja niiden merkityksiä suhteessa todellisuuteen ja kokemusmaailmaan (Laine 2010, 29). Fenomenologiseen näkökulmaan liittyy myös niin haastateltavien kuin oma jäsenyyteni yhteisössä (ks. Laine 2010, 30). Tutkimuksessa pyritään löytämään yhteisöllisiä ja yksilöllisiä merkityksiä aiheesta, mutta samaan aikaan taustalla on tutkimuskohdetta, tässä tapauksessa chimekellojen opetuskäyttöä ennalta selittäviä teoreettisia näkemyksiä (ks. Laine 2010, 30, 35).

Tutkimuksen aineistona ovat kansainväliset asiantuntijahaastattelut. Haastateltavia on yhteensä kahdeksan, joista kaksi Iso-Britanniasta, yksi Japanista, kaksi Suomesta, yksi Virosta ja kaksi Yhdysvalloista. Kaikki haastateltavat ovat alansa asiantuntijoita, joko käsikelloyhtyeen johtajia, muusikkoja tai pedagogeja käyttäen työssään käsi- ja chimekelloja. Olen antanut haastateltaville asiantuntijoille kirjaintunnisteet A–H. Haastatteluja tehdessä haastateltavista A ja C toimivat käsikelloyhtyeen johtajina ja muusikkoina, B ja D kansallisten käsikellojärjestöjen toiminnanjohtajina, E käsikellomuusikkona, F käsikelloyhtyeen ja -koulun johtajana, G käsikelloyhtyeen johtajana sekä musiikin koulutuksen ainejohtajana ja H musiikkipedagogina. Haastateltavista B, C, E ja H ovat naisia ja A, D, F sekä G miehiä. En erottele tai nosta haastateltavia aineistosta erikseen esiin, vaan tarkoituksena on luoda kokonaiskuvaa chimekellojen käyttökokemuksista sekä vertailla ja yhdistää näkemyksiä yleisesti keskenään. Yhdessä heidän näkemyksistään tulee asiantunteva ja kattava kuva aiheesta. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena onkin kokonaisvaltaisen kuvan luominen tutkittavasta asiasta (Hirsjärvi ym. 2010, 161). Otan tutkimuksessa kuitenkin huomioon kulttuurikohtaiset erot, joita on muun muassa koulujärjestelmien ja resurssien erilaisuudesta johtuen. Otin haastateltavien taustan huomioon myös haastattelutilanteessa, he sanoivat reilusti jos eivät halunneet vastata pedagogisiin kysymyksiin tietouden ollessa vähäisempi siltä alalta. Haastateltavat on kuitenkin valikoitu heidän kokemuksensa ja asiantuntijaroolinsa kautta.

Haastatteluista viisi toteutettiin vuoden 2012 kesällä Tallinnassa, yksi vuoden 2013 elokuussa ja yksi vuoden 2014 helmikuussa Suomessa. Viimeinen haastattelu tehtiin vuoden 2014 syyskuussa Suomessa. Ulkomaalaiset haastateltavat osallistuivat kanssani samaan käsikellofestivaalitapahtumaan, jonne kerääntyi alan asiantuntijoita ja soittajia. Tällöin tuli luonnollinen tilaisuus hyödyntää asiantuntijoiden tietoa ja tehdä haastattelut chimekelloihin liittyen. Omien kontaktieni kautta sain Suomesta kaksi haastateltavaa, jotka molemmat käyttävät aktiivisesti chimekelloja musiikkikasvatuksessa. Näin tutkimukseen saadaan ajankohtaista tietoa myös Suomen tilanteesta, vaikkakin chimekellot ovat vielä harvinainen koulusoitin Suomessa. Haastateltavat valikoituivat siis tarkoituksenmukaisesti asiantuntijaroolinsa kautta ja olivat tavoitettavissa omien kontaktieni kautta. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimus kulkee prosessimaisesti ja aineistonkeruu voi tällöin ulottua pidemmälle aikavälille, jolloin myös tutkijan tietoisuus tutkittavasta aiheesta kehittyy (Kiviniemi 2010, 70, 76–77). Haastattelujen kesto vaihteli 20 minuutista 40 minuuttiin.

Nauhoitin haastattelut aineiston käsittelyä varten. Tutkimushaastattelun tallentaminen on Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 75) mukaan välttämätöntä.

5.3 Teemahaastattelu

Laadullisessa tutkimuksessa suositaan tutkimusmenetelmiä, joiden kautta kohdejoukon kokemukset ja mielipiteet ovat mahdollisimman saavutettavissa. Yksi tällainen metodi on teemahaastattelu. (Hirsjärvi ym. 2010, 164.) Toteutin tutkimuksen haastattelut puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Puolistrukturoidulle haastattelulle on tyypillistä, että jokin näkökulma on ennalta päätetty, mutta muutoin haastattelussa on liikkumavaraa tilanteen mukaisesti (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47). Haastattelurunko ja pääkysymykset olivat kaikille haastateltaville samat. Haastattelutilanteessa kysymykset saattoivat tulla eri järjestyksessä sen mukaan, miten haastattelu eteni haastateltavan kanssa. Myös haastateltavien maakohtaisuus vaikutti kysymyksiin, esimerkiksi suomalaisilta haastateltavilta kysyin lisäkysymyksiä oman maan tilanteesta ja haastateltavan tuttuuden vuoksi osasin joidenkin haastateltavien kohdalla kysyä myös muita hieman tarkentavia kysymyksiä. Se lisää tietoutta sovellettaessa tutkimustietoa Suomen kontekstiin. Myös muille haastateltaville oli tarkentavia lisäkysymyksiä heidän kertomiinsa havaintoihin ja kokemuksiin liittyen. Teemahaastattelun avoimuudessa voi olla tutkimuskohtaisesti suurtakin vaihteluväliä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Tässä tapauksessa haastattelun teemat käsiteltiin samojen kysymysten avulla, mutta haastattelun avoimuutta lisäsivät mahdolliset ylimääräiset ja tarkentavat kysymykset. Liitteessä 4 on nähtävissä haastattelurunko kysymysteemoineen.

Haastattelukysymyksissä on painotettu peruskoulun näkökulmaa, mutta vastaukset ovat välillä koskeneet myös muita kouluasteita ja yleisesti musiikkikasvatusta riippuen haastateltavan taustasta. Teemahaastattelulle tyypillistä on oletus haastateltavan kokemuksesta asiasta, tutkijan alkutietämys ilmiöstä ja analyysin mukaisen haastattelurungon luominen sekä haastattelu haastateltavien subjektiivisista kokemuksista haastattelurungon pohjalta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47).

5.4 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysia voidaan käyttää aineiston analyysimenetelmänä, mutta samalla se toimii väljänä teoreettisena viitekehyksenä. Tutkimusongelmat määrittelevät aineiston analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Aineiston analyysi on toteutettu tutkimuksessa teoriaohjaavasti sekä aineistolähtöisesti. Teoriaohjaavuudessa analyysi saa apua teoriasta, jolloin teemat nousevat aineistosta aikaisemman tiedon ohjatessa analyysia. Aineistolähtöisyys ja teoreettisen taustan mallit toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.) Haastatteluaineiston analyysi on yhdistetty teoriataustaan ja alan oppikirjallisuuteen. Koska tutkimuksen aihetta on tutkittu vähän, on aineistolähtöisyys osana aineiston analyysia myös välttämätöntä. Tutkimuksen teoriaosuutta on täydennetty aineistonanalyysistä nousseiden teemojen myötä muun muassa musiikkiterapian ja erityismusiikkikasvatuksen osalta. Tutkittaessa vähemmän tunnettua asiaa, voidaan laadullisessa tutkimuksessa täydentää teoriaosaa vielä viimeisenä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 156). Analyysia tapahtuu jo haastattelutilanteessa, jonka perusteella voidaan tarkistaa lisätietoja ilmiöstä muualtakin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136). Tutkimuksen analyysissa liikutaan siis teoriaohjaavuuden ja aineistolähtöisyyden välimaastossa.

Haastatteluiden litterointi ja aineiston analyysi tapahtui vuoden 2014 aikana. Litteroin aineiston käyttäen Audacity-ohjelmaa, jonka avulla haastattelunauhut pystyi kuuntelemaan hidastettuna. Käänsin haastattelut litteroinnin yhteydessä englanninkielestä suomenkielelle. Litteroinnin jälkeen aineisto on koodattu, teemoiteltu ja tyypitelty. Teemoittelun avulla teemojen sisältä voidaan pelkistää yhteiset näkemykset (Moilanen & Rähkä 2010, 55).

Teemoittelun avulla mahdollistetaan teemojen esiintymisen vertailu aineistossa ja tyypittely kokoaa näkemykset yleistyksiksi. Luokkien ja tyypittelyn tarkoituksena on saada tiivistettyä aineisto, minkä avulla teemoja kuvaillaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 89, 93.) Olen vertailut haastatteluita voidakseni ryhmitellä ne teemojen mukaan. Myös mahdolliset suurimmat eroavaisuudet on otettu huomioon aineiston analyysissa. Aineiston analyysin vaiheet noudattavat Tuomen ja Sarajärven (2009, 108–112) kuvaamaa Milesin ja Hubermanin kolmivaiheista aineistolähtöistä analyysia. Ensimmäisenä aineisto redusoidaan eli pelkistetään alleviivausten ja listaamisen avulla, jonka jälkeen tehdään aineiston klusterointi eli ryhmittely yhdistämällä pelkistettyjä ilmaisuja ja luomalla niistä alaluokkia. Kolmas vaihe on

abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen, jolloin luokittelua voidaan vielä jatkaa ylä- ja pääluokkiin luoden ilmauksista teoreettisia käsityksiä ja johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–112.) Tutkimuksessani pelkistin lauseet litteroinnin jälkeen, jotta pystyin aloittamaan ryhmittelyn ja luokittelun. Sain muodostettua ryhmittelyn avulla alaluokkia, joita yhdistelemällä pystyin vielä jatkamaan aineiston analyysia ja päätelmien liittämistä toisiinsa. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään pääsemään aineistosta jäsenneyden teorian tasolle (Moilanen & Rähä 2010, 65, Kiviniemi 2010, 74). Tässä tutkimuksessa yhdistyy sekä aiempi teoreettinen tieto että haastatteluaineistosta analysoidut tulokset. Pyrin yhdistämään toisiinsa myös tietoa, jota ei aiemmin ole suoranaisesti yhdistetty juuri kyseisen soittimen kohdalla. Varsinaista yhtä, eheää teoreettista mallia en pyri tutkimuksella toteuttamaan. Tutkimus on siis tulkinnallista aineiston käsittelyä, jonka avulla ydinteemoja käsitteellistetään (Moilanen & Rähä 2010, 80–81).

5.5 Tutkimuksen luotettavuus, eettisyys ja tutkijan rooli

Kentän tuttuus ja aiheen läheisyys on otettu huomioon koko tutkimuksen toteutuksen ajan. Tutkimusjoukon, eli haastateltavien, valinnan luotettavuutta on lisännyt tutkijan tietämys käsi- ja chimekelloista sekä kontaktit alan harrastajiin ja ammattilaisiin. Toisaalta tutkijana on pitänyt osata ulkoistaa omat mielipiteet ja ajatukset aiheeseen liittyen haastattelua tehtäessä sekä aineistoa analysoitaessa. Ymmärrys chimekelloista ja tutkijan omakohtaiset kokemukset niiden käytöstä musiikinopetuksessa auttoivat kysymysten laadinnassa ja vastausten ymmärtämisessä. Olen käyttänyt chimekelloja lasten, nuorten, aikuisten ja vanhusten kanssa, mikä auttoi myös laajentamaan käyttökontekstin hahmottamista tutkimuksessa. Kokemukseni pohjautuu kuoronjohtajan, opettajan ja kouluttajan työhön. Eri ikäisten kanssa chimekellon rooli näyttyy opetustilanteissa erilaisena, mutta soittomahdollisuus tasa-arvoisena. Esimerkiksi lapsikuorossa lapset voivat itse säestää laulaessaan jopa ilman nuotinlukutaitoa ja soitin pitää samalla yllä lauluvirettä. Ikäihmisten kanssa korostuu kokemukseni mukaan puolestaan soittimen kuntouttava puoli ja helppo soitettavuus. Musiikin ja opettajaopiskelijoiden opetustilanteissa jokainen on päässyt kokeilemaan uutta soitinta ja sitä kautta myös kokemaan, miltä tuntuu taidon aloittaminen alusta erilaisista taustoista lähtien. Omasta kokemuksestani chimekellojen soitto sopii monenlaisiin opetustilanteisiin ja tutkimuksen avulla voidaan lisätä tietoutta siihen vaikuttavista tekijöistä chimekello-

soittimessa ja sen käytössä. Tuntiessani chimekellon mekanismin ja historian hyvin, osaan kiinnittää huomiota myös soittimen ja sen opettamisen haasteisiin. Tutkijan arvolähtökohdat ja esiyymmärrys aiheesta ovat tutkimuksessa aina mukana, ne vaikuttavat tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen (Hirsjärvi ym. 2010, 161; Kiviniemi 2010, 73; Laine 2010, 32; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Laineen (2010, 34) mukaan tutkijalta vaaditaan myös itsekritiikkiä ja reflektiivisyyttä, jotta tutkija on mahdollisimman tietoinen omista lähtökohdistaan.

Haastatteluiden kieli vaikuttaa myös tutkimuksen luotettavuuteen. Käänsin englanninkieliset haastattelut litteroinnin yhteydessä suomenkielille, mikä voi aiheuttaa kääntämisen yhteydessä pieniä tulkintaeroja. Audacity-ohjelman kuuntelunauhan hidastustoiminnon avulla sekä litteroinnin tarkistuskuunteluilla minimoin kääntämisestä aiheutuvat väärinkäsitykset. Yhdessä haastattelussa mukana oli tulkki, joka käänsi haastateltavan vastaukset japanista englanniksi ja samoin haastattelukysymykseni haastateltavalle englannista japaniksi. Tämä vaikuttaa myös haastattelun luotettavuuteen kun tietoa on jouduttu kääntämään kahden kielen kautta. Haastateltavien kansainvälinen tietämys tutkittavasta aiheesta ja heidän kokoon saaminen lisää kuitenkin tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimukseen osallistuvien henkilöiden tietämys ja kokemus aiheesta on merkittävää tutkimuksen kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86). Tutkimuksessa on kuitenkin säilytetty haastateltavien yksityisyys ja he eivät esiinny tutkimuksessa tunnistettavina. Tekstiotteet haastatteluista tulosten yhteydessä lisäävät tutkimuksen luotettavuutta mahdollistaen tutkijan tulkintojen tekemisen arvioinnin. Yleisesti tekstisitaatit tutkimuksessa toimivat päätelmien tukena (Moilanen & Räihä 2010, 65). Haastateltavien kaikki sitaatit on kirjoitettu tulososioon näkyville yhdellä kielellä, tässä tapauksessa suomeksi selkeyden ja haastateltavien anonymiteetin säilyttämisen vuoksi. Valintaan vaikuttavat myös haastattelujen eri alkuperäiskielen, muun muassa japanin kielen, kirjoittamisen ja lukemisen vaikeus suomalaisen tutkijan sekä lukijan näkökulmasta.

Haastattelukysymysten erilainen ymmärtäminen etenkin kulttuurieroista johtuen voi vaikuttaa myös haastateltavien vastauksiin. Etenkin musiikkikasvatusfilosofiaan ja -teoriaan liittyvä kysymys oli osalle haastateltavista hankala vastattava, jolloin jouduin tarkentamaan kysymystä. Aineiston analyysissä olen kuitenkin teemoitellut ja poiminut vastauksia ottaen huomioon kaikki kysymykset laajasti, joten samaan aiheeseen on voinut tulla vastauksia jo toisenkin kysymyksen yhteydessä. Haastattelun etuna on sen joustavuus

haastattelutilanteessa. Tällöin voidaan tehdä tarkentavia tai korjaavia kysymyksiä sekä vaikuttaa kysymysten järjestykseen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.)

Haastateltavien asiantuntija-asema ja kansainvälisyys lisäävät tutkimuksen luotettavuutta, mutta tulosten soveltamisessa on myös huomioitava aineiston koko sekä konteksti, johon tuloksia yhdistetään. Esittelen tuloksia tämän aineiston osalta mahdollisimman kattavasti. Tulokset kuvaavat kuitenkin todellisia kokemuksia ja näkemyksiä alan asiantuntijoilta. Tässäkin yhteydessä on toisaalta huomioitava myös haastateltavien puolueellisuus ja heidän innostuksensa aihetta kohtaan. Se lisää kenties monipuolisen tiedon saantia, mutta haastatteluissa voi tulle esiin myös toiveita heidän omista päämääristään edistää soitinten tunnettavuutta tai kenties omaa organisaatiotaan. Tulosten soveltaminen Suomen kontekstiin syvemmin vaatii varmasti vielä lisää tutkimusta. Tämä tutkimus antaa kuitenkin jo suuntaa chimekellojen musiikinopetuskäytön tilanteesta ja kokemuksista. Tutkimuksen luotettavuutta parantaa vastaavien ilmiöiden yhdistäminen muista tutkimuksista (Moilanen & Räihä 2010, 61).

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Chimekellojen musiikkikasvatuskäytön kontekstit

Chimekello on jokaisen haastateltavan mukaan erityisesti alakouluikäiselle sopiva soitin. Haastattelukysymykset olivat puoliavoimia, eikä suoranaisesti ideaaleinta ikää chimekellojen soittoon kysytty, mutta nuoremmat lapset tulivat silti vahvasti esille yleisimpänä kohderyhmänä jokaisessa haastattelussa puhuttaessa chimekellojen musiikkikasvatuskäytöstä. Soitinta pidetään sopivana erityisesti 7–11-vuotiaille, eli noin alakouluikäisille. Chimekello on haastateltavien mukaan hyvä aloitussoitin sen soittamisen ja käsittelyn helppoudesta johtuen. Soittimen mainittiin soveltuvan myös nuorille ja aikuisille, vaikkakin lapset kohderyhmänä korostuvat asiantuntijoiden haastatteluissa.

6.1.1 Soittimen monipuoliset soveltamismahdollisuudet, mutta harvinaisuus koulun musiikinopetuksessa

Chimekello-soittimen musiikinopetuskäytön ilmeiset soveltamismahdollisuudet näkevät puolet haastateltavista. Mahdollisuudet ovat näiden asiantuntijoiden mukaan rajattomat ja monipuoliset. Chimekellojen soittoon on mahdollista yhdistää myös muita instrumentteja ja erityisesti laulua. Osan haastateltavan vastauksista tulikin esille vain opettajan oman luovuuden käytön rajat.

”Tässä just keksin näitä sovelluksia kokoajan ja huomaan ei vitsi miten hyvät nämä on. -- luova niin sitä kyllä näkee nämä mahdollisuudet.” (H)

Haastateltavien yleisen mielipiteen mukaan chimekellot ovat hyvin mahdollisuuksin hyödynnettävissä musiikinopetuksessa, mutta eivät ole laajasti käytössä esimerkiksi alakoulun musiikinopetuksessa. Luultavasti haastateltavien taustasta sekä heidän tiedoistaan johtuen heidän asenteensa chimekellojen hyödyntämiseen musiikinopetuksessa on positiivinen. Soittimen uskotaan sopivan luokkatilanteeseen kouluinstrumentiksi, musiikin esittelyyn ja yleisesti musiikkikasvatukseen.

Chimekelloja pidetään käsikellojen rinnakkaissoittimena, erityisesti aloitussoittimena ennen käsikellojen soittoa (Honkanen 1995, 18; Ivey 1995, 64). Käsikelloyhtyeitä löytyykin maailmalta enemmän, mutta chimekellon ollessa uudempi soitin, ei sen käyttö ole niin laajalle levinnyttä. Haastateltavista kaikki ovat alunperin perehtyneitä käsikellojen soittoon ja vertailivatkin myös käsi- ja chimekellon ominaisuuksia ja käytön laajuutta eri musiikkikasvatuksen konteksteissa. Moni haastateltavista pitää chimekelloja harjoitussoittimina, joko yhdessä käsikellojen kanssa tai omana soittimenaan erityisesti lapselle sopivana musisoinnin välineenä. Tämä voisi tukea chimekellojen käytön soveltuvuutta erityisesti alakoulun musiikinopetukseen. Haastateltavilla ei ollut aina suoraa tietoa chimekellojen käytön laajuudesta sen ollessa uudempi ja vähemmän musiikinopetuksessa hyödynnetty soitin. Yleisen mielipiteen mukaan soitin on laajimmillaan musiikinopetuskäytössä Yhdysvalloissa. Käsikellojen käyttö musiikinopetuksen yhtymäisessä toiminnassa voi olla jopa chimekellojen käyttöä yleisempää. Haastateltavista puolet mainitsi soittimien rinnakkaiskäytön tai vanhemmilla oppilailla käsikellojen soiton suuremman yleisyyden chimekelloihin verrattuna. Maailmanlaajuisesti chimekelloja on haastateltavien mukaan opetuskäytössä hyvin vähän, sillä se koetaan muualla uudempana soittimena.

Melkein jokaisen haastateltavan kokemuksesta chimekellojen musiikinopetuskäytön yleisyyteen on vaikutettu tai voi vaikuttaa esimerkin voimalla. Opettajat ja muut koulut ovat usein innostuneet chimekellojen soitosta nähtyään esimerkin jostain muusta koulusta tai seurakunnan kautta. Kun soitin on vähemmän tunnettu, voi kokemus soittimen käytöstä muualla nähtynä avata soittimen mahdollisuuksia musiikinopetuskäytössä. Muutama haastateltavista kertoi esimerkin myös koulujen omista positiivisista kokemuksista, jotka ovat vahvistaneet soittimen opetuskäyttöä.

”Koulut, joilla on chimekellot, arvostavat niitä erittäin paljon.” (D)

Erityisesti järjestöjen toimesta tehdään haastateltavan kertoman mukaan työtä soittimen tunnettavuuden ja opetuskäytön eteen. Handbell Musicians of America –järjestö (AGEHR) työskentelee käsi- ja chimekellojen tunnettavuuden lisäämiseksi sekä niiden integroimiseksi myös koulumaailmaan Yhdysvalloissa. He kehittävät muun muassa opetusohjelmia ja -suunnitelmia, resursseja, chimekellojen lainaohjelmia ja opettajankoulutusta aiheeseen

liittyen. Järjestöstä kertova asiantuntija painottaa järjestön kaksisuuntaista toimintaa; lasten ja opettajien innostamista koulussa, mutta myös täydennyskoulutuksia ja tiedon jakamista yliopistotasolla. Kirjajulkaisut ja materiaalit ovat vahvasti järjestöjen tuottamia. Handbell Ringers of Great Britain (HRGB) on toinen suuri kansallinen järjestö, joka tukee käsi- ja chimekellojen sekä Belleplates-soittimien soittajia Iso-Britannian ja Skotlannin alueella. Organisoituiden laina- ja vuokraohjelmat lisäävät mahdollisuutta tutustua helpommin uuteen soittimeen, toiminta vaikuttaa olevan pisimmällä Yhdysvalloissa. AGEHR jakautuu 12 alueeseen, joissa jokaisella alueella on oma chimekello-lainaohjelmansa. Alueen koulut voivat hakea lainasalkkua lainaan yhdeksi kouluvuodeksi ja samalla he saavat opetusmateriaalia, mutta myös materiaalia varainkeruuta ajatellen. Tavoitteena järjestöllä on tutustuttaa lapset ja vanhemmat soittimeen oman kokemuksen kautta, jotta he innostuisivat hankkimaan kouluun omat soittimensa. Yhden haastateltavan mukaan koulut ja yksityishenkilöt ovat kiinnostuneita chimekellosetin vuokraamisesta myös Suomessa.

” -- toimimme molempiin suuntiin: kun saamme nuoremmat innostumaan, siten saavutamme opettajat kouluissa ja se vaatisi myös yliopistoja opettamaan chimekellojen käyttöä.” (B)

6.1.2 Koulun musiikinopetus

Suomessa chimekelloja löytyy kahden haastateltavan mukaan noin alle 30 paikkakunnalta. Heidän tiedoissaan on vain yksittäisiä tapauksia soittimen soveltamisesta koulun musiikinopetuksessa ja opettajankoulutuksessa. Kuten muuallakin, soittimen käyttö on siis melko nuorta Suomessa. Yksi haastateltavista ideoi mahdollisuudesta viedä soittimen käyttöä pidemmälle koulun orkesteri- ja kuoro toiminnan tavoin, jolloin se ei enää yhdistyisi pelkästään musiikin oppitunteihin vaan olisi pääsykokeiden kautta koottu tosissaan harjoitteleva harrastusporukka.

Kansainvälisesti katsottuna haastateltavat yleisesti arvelevat chimekellojen käytön olevan myös hyvin vähäistä koulumaailmassa. Maaesimerkeissä on huomioitava erilaiset koulujärjestelmät ja koulujen ylläpidon rahoittajat. Mainintoja maista, jotka käyttävät haastateltavien mukaan chimekelloja yleisesti joissakin kouluissaan, tuli Yhdysvalloista, Japanista, Iso-Britanniasta, Virosta, Suomesta ja Singaporesta. Jos chimekellot ovat

koulukäytössä, ne ovat muutaman haastateltavan kokemuksista yleisimmin alakouluissa. Tämä tukee myös ajatusta soittimen sopivuudesta nuoremmille lapsille. Erityisesti Yhdysvalloissa ja Japanissa chimekelloja löytyy useimmiten kristillisistä tai yksityiskouluista. Seurakuntien merkitys yhtenä pedagogisena toimijana koulujen ohella on ilmeisesti melko suuri Yhdysvalloissa.

”Niitä käytetään ensisijaisesti alakoulussa ja nuorten yhtyeissä --.” (B)

”Yleensä kristillisillä kouluilla on käsikello- tai chimekellokerhoja koulun jälkeen.” (C)

”Yleensä alakouluissa ja muutamassa yläkoulussa, ehkei kuitenkaan niin paljoa. Osa käyttää käsikelloja ja osa chimekelloja. Jotkut koulut käyttävät Belleplates-soittimia, joissa on tosin sama metodi kuin käsi- tai chimekelloja soitettaessa.” (E)

Haastatteluissa kaikista yleisimmäksi chimekellojen käyttöympäristöksi koulumaailmassa osoittautuvat koulujen kerho- tai yhteytoiminta; ulkomailla niin kutsuttu co-curriculum – toiminta. Etenkin Yhdysvalloissa varsinaiset käsikello- ja chimeyhtyeet ovat tärkeä ja yleinen osa koulunjälkeistä kerhotoimintaa (Swanwick 1996, 42). Toisaalta samojen maiden haastateltavat kertoivat musiikinopetuksen rajaamisesta koulun opetussuunnitelmassa. Tällöin esimerkiksi musiikkia saatetaan ulottaa enemmän koulun jälkeiseen toimintaan. Koulun kerho- tai yhteytoiminnassa chimekelloja käytetään Virossa, Japanissa, Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa näiden maiden haastateltavien kertoman mukaan. Kylan (2013, 21) omakohtaisesta kokemuksesta chimekellot ovat koululuokan ja musiikkitunnin soitin, mutta musiikillinen toiminta kannustaa myös käsikellojen soiton harrastuneisuuteen. Liisa Keltikangas-Järvinen (2000, 194–195) painottaa koulun kerhotoiminnan merkitystä itseluottamuksen ja -tunnon kasvattajana etenkin sellaisille oppilaille, jotka eivät saa onnistumisen kokemuksia tarpeeksi varsinaisilla koulun oppitunneilla.

Pientä kehitystä chimekellojen koulukäytön suosiossa on kuitenkin tapahtunut kolmen haastateltavan mukaan vuosikymmenen aikana. Myös siirtymää yhtyemäisestä toiminnasta chimekellojen käyttöön varsinaisessa musiikinopetuksessa on haastateltavan mukaan havaittavissa. Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 234) yläkouluikäisten musiikin oppiaineen tavoitteisiin kuuluu osana monipuoliset yhteysoittotaidot. Yhtyeen kokoonpanoa ei niinkään ole määritelty, vaikka usein se lienee

ajatellaan bänditoimintana. Haastatteluissa ja materiaaleissa korostuu usein chimekelloihin liittyvä yhtyemuotoinen toiminta, joka voisi olla yksi toimintamuoto myös koulun musiikinopetuksessa. Yksi haastateltavista kertoo jatkumon ajatuksen puutteesta liittyen koulujen erilaisiin varusteluihin. Se voi olla yksi chimekellojen hyödyntämismahdollisuuksia vähentävä seikka.

”Uskon, että joissain kouluissa, joissa on chimekellot, he käyttävät niitä vain hetken ja siirtyvät muihin kouluihin kun kasvavat, eivätkä soita enää kelloja.” (E)

Handbell Musicians of America –järjestöltä (AGEHR) on teoriaosiossakin esitelty oma chimekellojen opetussuunnitelma, jonka myös kaksi haastateltavaa tuo esille. Heidän mukaan tärkeintä olisi saada yhdistettyä soittimen käyttö jo olemassa olevaan opetussuunnitelmaan. Valmiiksi suunnitellut materiaalit ja oppitunnit voisivat myös rohkaista opettajia chimekellojen käyttöön opetuksessaan. Haastateltavan mukaan Suomessa ainoastaan Sibelius-Akatemian taideyliopiston, Kuopion kirkkomusiikin yksiköstä löytyy käsikelloille suunnattu opintojakso opetussuunnitelmasta.

Eryityisesti järjestöt, AGEHR ja HRGB, julkaisevat materiaaleja niin chimekellojen soittoon kuin opettamiseen. Haastateltavan mukaan chimekelloseitejä myydään enemmän kuin käsikelloja, joten ohjelmia erityisesti chimekelloille kehitetään lisää. Osa haastateltavista toteaa mahdollisuuden hyödyntää myös käsikellonuotteja chimekellojen soitossa. Englannissa on julkaistu paljon musiikkia myös soitettavaksi 12 kellolla. Samat opetusmateriaalit saattavat olla suunnattu sekä kouluille että kirkkoille. Myös monikulttuurisuus näkyy materiaalien ohjelmistossa. Opetushallituksen opetussuunnitelman (POPS 2004, 232–233) mukaan musiikilliseen toimintaan ja kuunteluun tulee yhdistää mielikuvia ja eri maiden musiikkikulttuureihin tutustumista.

Erilaisia soittoharjoituksia voidaan hyödyntää musiikin opiskelussa niin yhtyesoitto- tai kappaleissa kuin koulumusiikin kontekstissa. Opetusmateriaaleissa tarjotaan myös kouluun yhtyesoiton ohjelmistoa (ks. esim. Eithun 2013; Mitchell 2007; Rosene 1984a). Tässä tausta-ajatuksena voi olla juurikin koulun jälkeiseen kerho- tai musiikkitoimintaan kohdistettu materiaali. Suomen kontekstissa kaivattaisiin enemmän opetusmateriaalia varsinaiseen kouluajalla tapahtuvaan musiikinopetukseen. Suomessa ei ole

niin vahvaa koulunjälkeistä kerhotoimintakulttuuria. Chimekellojen opetuskäyttöön liittyviä oppaita ja julkaisuja löytyy vähemmän kuin yhtyesoittoon. Tämä voi selittyä chimekellojen yhdistämisellä käsikellojen vanhaan jo aloitettuun yhtyesoittoperinteeseen tai toisaalta chimekellon uutuuteen soittimena. Toisaalta uusia julkaisuja erityisesti chimekellojen pedagogiseen käyttöön soveltuvin harjoittein ja kappalein on tullut markkinoille juuri viime vuosina (ks. esim. Eithun 2013; Gall & Weller 2014).

Maailmanlaajuisesti kuuden haastateltavan tietojen mukaan musiikkia ja siten chimekellojen soittoa opettaa alakoulussa useimmiten luokanopettaja tai musiikkiin perehtymätön henkilö, vain silloin tällöin musiikinopettaja. Noin puolet haastateltavista toi chimekellojen soiton helppouden ohella esille sen opettamisen helppouden, jolloin opettajaltakaan ei välttämättä vaadita aiempaa musiikkitaustaa. Toki musiikillisista taidoista on apua, mutta innostuksella ja kiinnostuksella tuntuu olevan suurempi merkitys ryhtyessä hyödyntämään esimerkiksi uutta soitinta. Alle puolet haastateltavista kertoi käsikellojen soittoon tai johtamiseen perehtyneiden henkilöiden käyvän myös opettamassa chime- tai käsikellojen soittoa kouluissa. Haastateltavat vertailivat chimekellojen soiton opettamista myös muiden soitinten opettamiseen. Chimekellojen hyödyntäminen opetuksessa ilman varsinaista musiikin pätevyyttä on mahdollista soittamisen teknisen helppouden ansiosta verrattuna muihin soittimiin. Chimekelloja ei tarvitse itse virittää ja alkutason saavuttaminen on helppoa myös opettajalle.

”Esimerkiksi huilussa ja klarinetissa opettajan pitäisi olla spesialisti opettaakseen, mutta käsi- ja chimekelloja voi opettaa omalla tasolla helposti, erityisesti nuorille lapsille.” (E)

6.1.3 Muut kontekstit

Seurakunnat ovat haastattelujen mukaan yleisin ympäristö, jossa chimekelloja soitetaan. Melkein jokainen haastateltava kertoi chime- ja käsikellomusiikkitoiminnan yleisyydestä kirkoissa tai jopa tutustuneensa soittimiin kirkkomuusikoiden kautta. Yhdysvalloissa soitin on vakiintunut kirkon käyttöön ja erityisesti chimekelloja käytetään muun muassa nuorten yhtyeissä. Kaikkosen (2009, 204) mukaan vapaan sivistystyön, esimerkiksi seurakuntien tai järjestöjen, musiikkikasvatuksessa ei välttämättä ole taustalla opetussuunnitelmaa vaan

tavoitteet voivat olla muuten sovittuja. Silti erilaisten oppijoiden osallistumiseen vaikuttavat asiat ovat näkyvissä opetustilanteessa ja vaativat suunnittelua (Kaikkonen 2009, 204). Materiaalia chimekellojen käyttöön seurakuntatyössä löytyy toisinaan samoista kouluunkin suunnatuista oppaista, kuten haastateltava mainitsee Martha Lynn Thompsonin ”Tunes that teach” –sarjan.

Toinen konteksti, joka haastatteluista ilmeni, ovat erityisryhmät ja niiden musiikkitoiminta. Chimekellojen käytöstä on monia esimerkkejä muun muassa kehitys- ja näkövammaisten, kuurojen, vaikeavammaisten ja lievemmin kehitysvammaisten erityismusiikkityöstä. Puolella haastatelluista oli tietoa soittimen käytöstä erityisryhmissä. Sen avulla voidaan saavuttaa hyvin myös oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia. Vaikeavammaisten ryhmissä mukana on usein avustajia ja soitinten helppo lähestyttävyyys tukee lisäksi yhteistyötä. Jos lapsi ei vammansa vuoksi pysty itse soittamaan, voi avustaja auttaa soittamisessa ja chimekello voidaan sammuttaa lapsen kehoa vasten, jolloin lapsi voi tuntea äänen värähtelyn. Siten lapsi pääsee myös itse voimauttavasti kokemaan musiikin kehossaan. Erityisesti matalammat sävelet tuottavat rentouttavia äänialtoja haastateltavan musiikkiterapeutilta kuuleman mukaan.

” -- avustaja pystyy soittamaan ja hän pystyy esimerkiksi vaimentamaan ja ottamaan kehosta sen ponnahtuksen tai vaimentaa kehoon. Eliikkä ne värähtelyt menee niinku hyvin voimakkaasti ja koskettaa vaikeestivammaista lasta ja siinä mielessä se on niin kuin terapeutista.” (H)

Chimekellojen terapeuttisuuteen liittyen suomalaiset haastateltavat kertoivat soittimen yhdistämisestä musiikkiterapiaan. Soittimen värähtelyä verrattiin fysioakustisiin välineisiin. Hooperin (2001, 76) mukaan matalien taajuuksien rentouttavaa vaikutusta sekä äänen ja värähtelyn yhteyttä voisi hyödyntää juurikin soitinvalinnoissa ja niiden soittotavoissa myös musiikkia tehdessä. Haastateltava kertoo, että soittimiin on kiinnostusta myös musiikkiterapeuttien puolelta, vaikka niitä ei Suomessa tietojen mukaan kovinkaan käytetä. Erityismusiikkikasvatuksen lisäksi chimekellot sopivat haastateltavan esimerkkien mukaan opetettavaksi varhaiskasvatuksessa tai musiikkileikkikoulutoiminnassa.

Musiikkikoulut ja -oppilaitokset ovat kolmas ympäristö, joihin chime- ja käsikellot maailmalla yhdistetään osassa haastatteluja. Virosta löytyy lähin käsikellokoulu, jossa

käsikellojen soitonopetuksen lisäksi opetetaan pianonsoittoa ja musiikin teoriaa. Suomessa Kuopion Sibelius-Akatemian taideyliopiston lisäksi Kuopion konservatorio käyttää taideyliopiston käsi- ja chimekelloja. Myös yhdestä kansalaisopistosta löytyy Suomessa yhteyshuoneita käsi- ja chimekellotoimintaa. Yleisimmin harrastusmuotoiset ja esiintyvät käsikelloyhdykset maailmalla soittavat seurakuntien, musiikkikoulujen tai koulunjälkeisen toiminnan yhteydessä. Erilaiset kansalliset ja kansainväliset festivaalit kokoavat oman kokemukseni mukaan soittajia ympäri maailmaa yhteen.

Yksi haastateltava kertoo esimerkin käsi- ja chimekellojen harrastusympäristöstä, Virossa toimivasta käsikellokoulusta. Se on harvinainen yksityinen musiikkikoulu, joka tarjoaa käsikellojen soitonopetusta kahdella paikkakunnalla. Koulu kestää neljä vuotta, joista kaksi ensimmäistä soitetaan chimekelloilla ja sen jälkeen siirrytään käsikellojen soittoon. Koulun aloittavat ovat yleensä 7–8-vuotiaita, vaikka myöhemmässäkin iässä pystyy aloittamaan. Nelivuotisen koulun jälkeen lasten on mahdollista jatkaa soittamista käsikelloryhmissä. Koulussa on myös yhteensä kolme esiintyvää konserttiryhmää, joihin hakeudutaan myöhemmin pääsykokeiden kautta. Käsikellojen lisäksi oppilaat opiskelevat musiikin teoriaa ja pianonsoittoa. Käsikellokoulu on yksi esimerkki harrastusympäristöstä, jossa toiminnalla on jatkumo harjoittelusta kohti konserttiryhmiä tai harrastemuotoisempia soittoryhmiä. Toisen haastateltavan esimerkki chime- ja käsikelloharrastuksen levittämisestä on esimerkki englantilaisista harrastajista, jotka suorittivat musiikkioppilaitoksen tasokokeen käsikelloilla omasta aloitteestaan. Vaikka konservatorioissa tai musiikkioppilaitoksilla ei heidän mukaansa vielä ole mahdollista saada opetusta kelloilla, pystyivät he suorittamaan eri instrumenteille tarkoitetun kokeen ja näin madaltamaan soitinvalikoiman kynnyksiä. Harrastusympäristöjen luominen on siis usein harrastajien jalkautumisen varassa, mutta siten mahdollisuuksia voidaan kasvattaa.

6.2 Soittimen edut ja haasteet

Pohdittaessa yhtä soitinta ja sen ominaisuuksia opetuskäytössä, on soittimen ääni olennaisessa osassa. Melkein jokainen haastateltava mainitsikin erikseen chimekellon kauniin ja puhdasvireisen äänen. Etuna pidetään chimekellon hyvin soivaa ja helposti syttyvää ääntä, joka on helposti yhdistettävissä myös muihin soittimiin ja auttaa muun muassa laulua

pysymään vireessä soitettaessa ja laulaessa yhtä aikaa. Toisaalta kaksi haastateltavista mainitsi myös soittimen äänen mahdollisesta rasittavuudesta riippuen akustiikasta, kellojen korkeudesta ja soittoajan pituudesta. Kuvailun mukaan korkeampien kellojen metallofoninen ääni voi pidemmällä ajalla ottaa korvaan. Suosittelen itse kuulonsuojaamista erityisesti haastavissa akustisissa tiloissa, jolloin soitto voi käydä lapsen korvaan ikävällä tavalla. Suomalaisista kouluista löytyy usein valmiiksi eri tarkoituksiin hankittuja kuulosuojaimia, joita voisi käyttää myös chimekellojen soittotilanteessa. Haastateltavat vertasivat chimekelloa myös moniin eri, etenkin koulussa käytettäviin, tutumpiin soittimiin. Yksi haastateltava sanoi chimekellojen soivan paremmin kuin esimerkiksi boomwhackers-putket, määrättyyn sävelkorkeuteen viritetyt muoviset ääniputket, jotka ovat yksi uudemmista koulusoittimista. Vertailua tapahtuu luonnollisesti ja sen kautta uutta soitinta onkin kenties helpompi lähestyä ja tutkia sen ominaisuuksia.

” -- auttavat löytämään oikeita sävelkorkeuksia ja pysymään vireessä sekä saavuttamaan melodiaa.” (B)

”Etu, että on niin helppo saada soiva ja kaunis ääni, jos vertaa esimerkiksi nokkahuiluun, kun se ei lapsen käsissä soi puhtaasti. -- Tuossa heti saadaan soimaan ääni kauniisti ja äänensävy kiinnostaa ihmisiä.” (G)

Vertailua eri soittimien ja chimekellojen välillä tapahtui monessa muussakin kuin äänen yhteydessä, mistä on koottu merkittävimmät ja eniten mainintoja saaneet huomiot. Koska haastateltavat ovat tiiviisti tekemisissä käsikellojen kanssa, vertailevat he helposti myös chime- ja käsikelloja toisiinsa. Toisaalta ne yhdistyvätkin luontevasti keskenään ollessaan hyvin samantyyppisiä soittimia ja idealtaan verrattavissa toisiinsa. Eri instrumenttien ja laulun yhteyden maininnoista tärkeimpänä asiana haastateltavat pitävät chimekellojen yhdistämistä muihin soittimiin ja erityisesti lauluun. Kuuden haastateltavan mukaan chimekellon ääni sulautuu hyvin, yhden haastateltavan mielestä jopa käsikelloja paremmin, yhteen muiden instrumenttien kanssa. Koululuokassa eri soittimien osaamista voidaan hyödyntää chimekellojen soiton yhteydessä. Chimekelloja käytetään myös opeteltaessa tekniikkaa käsikellojen soittoa varten.

Tyypillisesti soittoa ja laulua yhdistetään haastateltavien kertoman mukaan niin, että laulajat säestävät itseään soinnuilla tai tehtävät voivat olla myös jaettu eri oppilaille. Chimekellon puhdas ääni auttaa laulajien vireessä pysymistä, mikä monen haastateltavan mielestä lisää

yhteislaulun puhtautta, kehittää lapsen korvaa ja samalla motivoi laulajia soittotehtävän avulla. Sointusäestystä voidaan seurata esimerkiksi kirjain- tai värinuoteista ja soittoon voidaan yhdistää myös melodiasoittoa. Kirjainkappale-metodilla soitetaan monessa maassa. Oppilaat voidaan jakaa myös fyysisiin sointuryhmiin, jotka soittavat johtajan tai opettajan käsimerkin mukaisesti. Tällöin soittajalta ei vaadita nuotinlukutaitoa. Myös vähemmällä soitinmäärillä, esimerkiksi kvintillä, pystyy säestämään yhden haastateltavan kokemuksen mukaan paljon lauluja. Osassa haastatteluja tuli esille myös lasten eri tasot, toisen mahdollisesti huonompi rytmitaju tai toisen haasteet laulussa. Näihin molempiin haasteisiin he tarjosivat chimeseja; kehittämään lapsen lauluvirettä, mutta tarjoamaan vaihtoehtoista tekemistä yhteiseen musisointiin eli osallistamaan kaikki musiikin tekemiseen. Myös kirjallisuudesta löytyvän kenttäkokemuksen ja soitonoppaiden mukaan chimekellot ovat yhdistettävissä erityisesti lauluun tukien puhdasta säveltarkkuutta (ks. Eithun 2013; Gall & Weller 2014; Lake 2013; Real 2014).

Toinen chimekellon hyvä ominaisuus muihin soittimiin verrattuna on haastattelijan mukaan soittotekniikan helppous. Yli puolet haastateltavista vertasi soittimen tekniikkaa eri soittimiin, se koetaan helpompana kuin esimerkiksi käsikellot, puhallinsoittimet, piano, viulu tai kitara. Tähän vaikuttaa näiden haastateltavien mukaan chimekellon perustekniikan nopea ja helppo oppiminen sekä opettaminen. Nuoremman ikäisille osa haastateltavista suosittelee käsikellojen sijaan erityisesti chimekelloja soittotekniikan ja sen kautta musiikin tuottamisen helpomman saavutettavuuden perusteella. Kolmantena chimekelloa pidetään eräänlaisena muunnelmana muihin soittimiin verratessa. Se mainitaan osassa haastatteluja harjoitus- ja havainnollistamisvälineenä, mutta jonka saman asian toisaalta voisi hoitaa myös jollain toisella soittimella paremmin. Haastateltavat pitävät chimekelloja samankaltaisina käsikellojen kanssa, mutta joilla ei voi yhden haastateltavan mukaan tehdä niin paljon dynamiikka kuin käsikelloilla. Toisaalta chimekellot antavat suuremman ulottuvuuden sointujen muodostamiseen kuin mihin esimerkiksi pianisti pystyy. Kaksi haastateltavista rinnastaa chimekellot Orff-soittimiin. Haastateltavan mukaan chimekellojen etuna on kuitenkin parempi tarttumaote ja kehittävyys motorisesti verrattuna muihin Orff-soittimiin.

6.2.1 Helppo ja eri tasoille muuntuva soitin

Haastatteluista käy ilmi, että chimekelloa pidetään erityisesti aloitussoittimena. Chimekellosta ensimmäisenä soittimena, perusasioiden nopean oppimisen tai soittamisen aloittamisen chimekelloilla mainitsi melkein jokainen haastateltava. Kuten aiemmin kävi ilmi, erityisesti lasten on helppo aloittaa soittaminen chimekelloilla niiden helpomman käsiteltävyyden vuoksi. Perusasioiden oppiminen on nopeaa soittajan aloittaessa soittamisen yhdellä tai kahdella sävelellä.

”Uskon, että se on yksi helpoimmista soittimista aloittaa, koska soitat vain kahta säveltä, erittäin nuorilla on ehkä vain yksi nuotti seurattavana.” (E)

”Nopea opettaa soittamaan perusasiat, ei vie niin paljon aikaa.” (D)

Chimekellon yhdeksi eduksi mainittiin kuudessa haastattelussa soittajien eri lähtötasojen mahdollisuus ja erityisesti se, ettei soittajalta vaadita välttämättä aiempaa musiikkitaustaa. Puolet haastateltavista mainitsi myös opettajan lähtötaaso vaatimuksista erikseen, ettei heidän tarvitse olla spesialisteja tai vahvaa musiikkitaustaa omaavia opettajia opettaakseen chimekelloilla. Haastatteluissa tuli ilmi muun muassa se, ettei kaikkia nuotteja tarvitse osata valmiiksi ennen soittamista eikä soittamiseen tarvita erityisiä taitoja ennestään.

”Täytyy vain osata katsoa sävelten paikat, eli kahdella sävelellä aloitetaan nuottien opettelu Kun muilla soittimilla sinun täytyy osata monet nuotit jo valmiiksi ennen soittamista.” (E)

Aloitussoitin-ajatusta tukee musiikkitaustasta riippumattomuuden lisäksi instrumentin nopea ja helppo saavutettavuus, jolloin musiikin tekemiseen päästään välittömästi. Melkein jokainen haastateltava toi esiin chimekellon nopean saavutettavuuden ja musiikin tekemisen mahdollisuuden heti aloittaessa soittamisen. Musiikin tekeminen itse motivoi oppilaita ja he voivat sitoutua tekemiseen. Soittimen saavutettavuus helpottaa itse musiikin tekemiseen ryhtymistä myös tilanteissa, joissa kaikilla ei ole musiikkitaustaa.

” -- vein erityisryhmään, jossa oli avustajat ja semmosten avustajien kanssa päästiin heti soittamaan, joilla itsellään ei oo mitään musiikillista taustaa.” (H)

”-- heti musiikin tekemistä, siitä he pitävät.” (F)

Puolet haastateltavista toi esiin chimekellojen soiton helppouteen liittyen toisaalta myös sen sopivuuden eri tasoille soittajille. Opetus- ja soittotilanteen toteuttamisen mukaan soittimesta saa usean haastateltavan mukaan niin helpon kuin vaikean. Se tarjoaa tasavertaisen mahdollisuuden lapselle kehittyä omalla tasollaan, mutta toisaalta toimimaan samalla tasolla yhtenä ryhmänä. Kaksi haastateltavaa vertaa tässäkin chimekelloja muihin yhteismusisoinnin tilanteisiin, esimerkiksi yhteislaulun arkuuteen heikomman laulajan kannalta. Näiden haastateltavien mukaan jokainen osaa soittaa kelloilla jotain, eikä tällöin häpeällistä tilannetta tule taitojen erilaisuudesta johtuen yhteisessä musisoinnissa. Toisaalta soittimessa on motoriaan vaatimus, mikä voi haastateltavan mukaan myös tulla esille yksilötasolla soittotilanteessa. Chimekellojen tavoin muutkin lyömäsoittimet mahdollistavat yhteisen tekemisen. Haastateltavat painottavat kuitenkin jokaisen tärkeyttä osana kokonaisuutta soitettaessa chimekelloja.

”Kun soitat kelloilla, jokainen osaa soittaa jotakin. Joten uskon, että soittimena se tukee lapsia toimimaan samalla tasolla.” (F)

”Yksi chimekellojen ja käsikellojen mahtava juttu on se, että ne molemmat voidaan saavuttaa nopeasti (pick up), saada hyvin nopeasti mielihyvää (gratification) ja palkinto (reward) soittamisesta. Mutta myös valtava mahdollisuus edistyä (advancement).” (B)

Koulumaailmassa yhteistyössä tapahtuva oppiminen ja jokaisen yksilön osallistumisen mahdollisuus on oppimiskäsityksen taustalla (POPS 2004, 18). Musiikkikasvatus pyritään saamaan kaikkien ulottuville tavoitteellisena toimintana muiden musiikin tuottamien hyötyjen lisäksi myös erityismusiikkikasvatuksen näkökulmasta (Kaikkonen 2009, 203). Soittimen ehdottomaksi eduksi voi tulkita haastateltavien kertomuksen pohjalta sen sopivuuden erilaisille oppijoille. Ideaalein tilanne olisikin se, että oppilaille on tunne yhtä arvokkaana ja samalla tasolla toimimisesta, vaikkakin he saattaisivat samanaikaisesti toimia eri vaikeustasoilla. Chimekellojen käyttömahdollisuus ilman musiikkitaustaa on kokemukseni mukaan mahdollisuus myös ikäihmisten musiikkikasvatustyössä. Olen ohjannut vanhusten chimekelloryhmiä, joissa kaikki soittajat eivät ole välttämättä koskeneet yhteenkään soittimeen elämänsä aikana. Kynnys uuden soittimen soittamiseen tuntuu tällöin erittäin suurelta ja näkyy usein vahvasti soittotilanteen alkaessa, mutta onnistumisen kokemukset

soittoon ryhdyttäessä ovat olleet soittajalle ja ohjaajalle palkintona. Tutut kappaleet auttavat soitto- ja laulutehtävää. Kun laulunsanat muistetaan jopa ulkoa, pääsee musiikkiin eläytymään oman soiton ja laulun kautta nopeammin.

6.2.2 Osallistava säestyssoitin

Kuten aiemminkin on tullut esille, chimekellojen soitossa jokainen vastaa tietyistä, yleensä yhdestä tai kahdesta, sävelestä niin, että yhdessä soitettuna ryhmä saa aikaan musiikkia. Koska instrumentissa sävelet ovat eroteltavissa, on selvää, että niitä soitetaan yhdessä. Yhteismusisoinnin tai tiimityöskentelyn toi esille kuusi haastateltavaa ja yhtyesoiton mainitsi puolet haastateltavista. Haastateltavat toivat yhteisöllisyyden elementin erikseen esiin ja kertoivat sen eduista.

”Tiimi-elementti, jolloin täytyy työskennellä yhdessä toisin kuin monessa muussa soittimessa, jotta musiikki saadaan toimimaan.” (B)

Yhteismusisointi korostuu chimekellojen soitossa, sillä jokainen soittaa samoja soittimia saavuttaakseen yhteisen musiikillisen tavoitteen. Useat haastateltavat korostavat kommunikoinnin kehittämistä ja oppimista soiton yhteydessä. Se kehittää myös musiikin tunnetta ja edistää ryhmäytymistä luokassa. Soitossa ei korostu yksittäisen oppilaan osaaminen, vaan haastateltavakin painottaa me-hengen syntymistä, jolloin keskitytään yhteiseen musiikin osaamiseen ja tuottamiseen. Pohdittaessa erityisesti kouluosoittimia, chimekellon etuna on sen luonne ryhmäsoittimena. Samaan aikaan opettajan on syytä pohtia, kuinka käytännössä toteuttaa harjoitustilanteen niin, että jokainen saa liikeradan ja motoriikan harjoitusta heidän tarvitsemansa määrän. Esimerkiksi vaihtelevat soittotehtävät voisivat auttaa tällaisessa tilanteessa. Yksi haastateltava mainitsi ryhmäsoittimen tästä vaativuudesta, ettei yksittäinen oppilas joutuisi kokemaan alemmuuden tunnetta.

”Ja sitä oon justiinsa miettiny, miten on näitten kanssa kenen kanssa kontrolli ei mene, ettei latistu siihen varsinkin ryhmätilanteessa kun vaatii kuitenkin harjoitusta ja se on ryhmäsoitin tämmöinen.” (G)

Kaiken kaikkiaan yli puolet haastateltavista kokevat tiimityön opettelun ja myös sen kokemuksen saavuttamisen tärkeyden, että soittamisen yhteydessä niin kuin muussakin

yhteisessä toiminnassa ollaan riippuvaisia toisista. Chimekelloilla yhteisen musiikin tekemisen myötä mahdollistuu orkesterimainen soitto yhden soittimen avulla. Joissakin maissa, esimerkiksi Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa, järjestetään neljän haastateltavan kertoman mukaan chime- ja käsikellofestivaaleja, jonne koululaisetkin voivat halutessaan osallistua. Myös konserttien järjestäminen mainitaan yhdeksi osaksi yhteismusisointia.

Chimekellojen luonne säestyssoittimena tukee laulun ja soiton yhdistämistä toisiinsa, jotka ovat molemmat osa musiikin oppiaineen sisältöjä. Osa haastateltavista kertoi soittimen mahdollisuuksista myös yhtyesoittimena, joka korostuu luultavasti etenkin kerho- tai yhtyetoiminnassa. Lisäksi yksi haastateltavista kertoo esimerkin yhdessä improvisoisesta. Siinä luokka jaetaan ryhmiin ja jokainen saa tietyn määrän chimekelloja, joiden avulla he tekevät yhdessä uusia kappaleita. Haastateltavan mukaan se kasvattaa luovuutta ja on myös yhteistä toimintaa. Yhteismusisointia yhdessä samalla soittimella sovelletaan osan haastateltavien esimerkkien mukaan myös pianon opiskeluun tukemaan chime- ja käsikellojen soittoa. Lapset voivat soittaa yhdessä pianoilla sointuja hajottaen soinnun sävelet jokaiselle soittajalle. Yksi soittaa basson, yksi keskimmäisen ja yksi ylimmän sävelen. Tällä ajatuksella harjoittelu lähtee aina yhdessä soittamisesta ja soittotehtävän jakamisesta.

Edellä esitellyissä esimerkeissä kaikissa hyödynnetään sävelten erottelumahdollisuutta. Lake (2013, 30) yhdistää chimekellojen soiton opetussuunnitelmaa avatessaan sävelten irrallisuuden ja visuaalisuuden edun säveltämiseen. Improvisaatioharjoitusesimerkki havainnollistaa soittimen hallittavuutta tuottamistehtävässä. Sävelten eroteltavuus on luultavasti chimekellojen yhteismusisointiluonteen takana, sillä melkein jokainen haastateltavista tuo sen erikseen esille. Chimekellon etuna on haastateltavien mukaan mahdollisuus pilkkoa ja rakentaa sävelistä erilaisia yhdistelmiä tarkoituksen mukaan, jolloin soitinta voidaan hyödyntää monipuolisesti ja soinnuiltaan jopa laajemmin kuin esimerkiksi pianoa. Oppilaista pystytään chimekellojen avulla rakentamaan esimerkiksi asteikkoja ja havainnollistamaan duurin ja mollin ero vaihtamalla yksittäisten sävelten paikkoja. Toinen esimerkki haastateltavalta on ykkös-, nelos- ja vitosointuryhmien konkreettinen rakentaminen oppilaista ja sävelistä. Myös chimekellojen värit; mustat ja valkoiset sävelet havainnollistavat asteikkoja. Rajoitettu sävelten määrä yhdellä soittajalla ohjaa haastateltavan kertoman mukaan soittajaa oppimaan nuottien sävelkorkeuksia sekä sijaintia nuottiviivastolla.

Vaihtamalla soittopaikkaa, soittaja oppii vähitellen tunnistamaan useamman nuotin paikan nuottiviivastolla.

Toisaalta se, että yhdestä chimekellosta saadaan vain yksi ääni voi myös rajoittaa ilmaisua. Yksi haastateltavista vertasi tässä yhteydessä chimekelloja nokkahuiluun, jota myös käytetään koulusoittimena. Hänen mukaansa esimerkiksi huilun etuna on mahdollisuus soittaa useita sävelkorkeuksia yhdellä soittimella. Soittimen mahdollisuudet ja rajoitteet riippuvat siis näkökulmasta ja tavoitteista. Halutaanko koulun musisoinnissa painottaa tiimityöskentelyä vai yksittäisen soittajan laajoja ilmaisumahdollisuuksia? Eri soittimet tukevat näitä tehtäviä luultavasti eri tavoin.

Työtapojen tulee opetussuunnitelman (POPS 2004, 19) mukaan tukea niin yksilön kuin ryhmän oppimista. Yksilöllisten taitojen lisäksi opetustilanteissa kehitetään sosiaalisia taitoja ja aktiivista osallistumista yhteiseen toimintaan. Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian musiikillisuutta korostava näkökulma sopii chimekellojen soiton tavoitteisiin aktiivisesta musisoinnista, mutta kasvatuksellinen näkökulma tukisi paremmin arviointia chimekellojen merkityksestä osana yhteismusisointia. Yhteistä musiikin tekemistä chimekelloja soittaessa voitaisiin tavoitella musiikillisen toiminnan näkökulmasta musiikin kuuntelun ja musisoinnin vuorovaikutuksen kautta. Jokaisella soittajalla on yhtä tärkeä rooli musiikillisessa toiminnassa.

6.2.3 Soittimien riittävyys, hinta ja tunnettavuus

Chimekellon haasteisiin liittyen puolet haastateltavista vastasi, etteivät keksi niinkään paljon negatiivista, vaikkakin haastatteluiden kuluessa pääongelmat tulivat selvästi esille. Koska chimekellot jakautuvat soittimena edellä kuvatun mukaisesti jokaiselle soittajalle, on yli puolella haastateltavista huoli soittimen riittävydestä luokkatilanteessa jokaiselle oppilaalle. Soittimen riittävyden mainitsi yli puolet haastateltavista. Yleisesti haastateltavat pitävät kolmea oktaavia eli kahta chimekellolaukkua ideaalina soitinmääränä luokkaa eli reilua 20 oppilasta kohti. Osan haastateltavista mukaan tarvittaessa myös kahdella oktaavilla tai jopa yksittäisillä sävelillä pärjää. Tällöin jokainen ei välttämättä pääse soittamaan, mutta esimerkiksi säestäminen onnistuu. Chimekellojen riittävyys voi vaikuttaa myös

ohjelmistovalinnalla eli sillä, kuinka paljon säveliä kappaleessa tarvitaan. Riittävyys voi vaikuttaa myös vuoronvaihtosysteemeillä, erilaisilla soittotehtävillä myös muilla soittimilla tai lauluun osallistuen. Toisaalta yhden haastateltavan mukaan esimerkiksi musiikin teorian opettelussa havainnollistamisen voisi tehdä helpomminkin muilla välineillä, sillä jokaiselle ei riitä omaa oktaavia chimekelloja eteensä.

”Uskon, että yksi haasteista on luokkakoot ja chimekellojen riittäminen, nykyään noin 30 lasta on luokassaan. Heidän täytyy vaihtaa vuoroa, jollain koululla voi olla vain yksi setti chimeseja tai ehkä vain 12 chimesia ja 30 lasta. -- ehkä heidän täytyy ostaa useampi setti koko luokalle. Se voi olla helposti erittäin kallista.” (E)

Chimekellojen riittämisen ongelmaan liittyy luonnollisesti soittimen hinta ja niiden rahoittaminen. Puolet haastateltavista toi esille soittimen hinnan haasteena käytettäessä chimekelloja koulun musiikinopetuksessa, mutta vielä useampi haastateltava mainitsi yleisestä koulun ja valtion haastavasta rahatilanteesta. Erityisesti useamman setin ostaminen kouluun nähdään haasteena. Kolme haastateltavista vertaa chimekellojen hintaa muihin soittimiin ja he toteavat chimekellojen olevan edullisempi vaihtoehto käsikelloihin verrattuna. Yksi haastateltavista pohti chimekellojen olevan edullinen koulusoitin suhteessa muihin kouluun tuotaviin soittimiin, vaikkakin toisen mukaan taas soitin on kalliimpi esimerkiksi pieneen huiluun verrattuna.

Hintaan liittyen haastateltavien mukaan ongelmana on rahoituksen lähde ja koulujen huono raha- ja soitintilanne. Suomessa rahoitusta voisi olla helpoin saada koulun perustamisen tai korjauksen yhteydessä hankerahan muodossa. Maailmalla chimekellojen rahoittamista kouluihin toteutetaan haastateltavien kertoman mukaan varainkeruun, avustusrahojen tai sponsorirahan avulla. Esimerkiksi Iso-Britanniassa puolestaan yhteisö eli opettajat ja vanhemmat tekevät töitä soitinhankintojen eteen. Yhdysvalloissa lainaohjelmat ovat varainkeruun ohella merkittävässä osassa soitinten saatavuudessa kouluun. Myös Lake (2013, 31) kirjoittaa artikkelissaan yleisimmistä tavoista rahoittaa soitinhankintoja erityisesti järjestöjen ja apurahojen sekä lainaprojektien kautta Yhdysvalloissa. Koulujen ja valtion rahoituksen rajoittuneisuus liittyen soitinhankintoihin on ongelma usean haastateltavan mielestä.

Tunnettavuus on kolmas haaste chimekellojen musiikinopetuskäytössä noin puolen haastattelujoukon mukaan. Opettajalta tarvitaan halua tutustua uusiin soittimiin ja työtapoihin osatakseen hyödyntää niitä opetuksessa. Osan haastateltavien mukaan suurin ongelma on tiedottomuus soittimen mahdollisuuksista, esimerkiksi siitä, että niillä voidaan tehdä oikeaa musiikkia ja ne toimivat myös yhtenä opetuksen välineenä. Toisaalta yksi haastateltava muistuttaa uusiin soittimiin liittyvästä alkuinnostuksesta ja on huolissaan soittimien käytön jatkuvuudesta. Se on vaarana hänen mukaan kaikissa opetusvälineissä, varsinkin jos kyseessä on harvinaisempi soitin tai opetusväline ja aiemmin opetusvälineeseen perehtynyt opettaja esimerkiksi lähtee koulusta pois. Samaan aiheeseen liittyen toinen haastateltava mainitsi chimekellojen soiton tuntemattomuuden johtuvan siitä, ettei sitä opeteta tai esitellä eri konteksteissa, esimerkiksi yliopistossa eikä aihetta ole opetussuunnitelmissa. Haastateltavan mukaan soittamisen jatkuvuuden ongelma voi tulla eteen vaihdettaessa koulua tai harrastusmahdollisuuksien ollessa rajatut. Uuden suuntauksen mukaan oppimateriaalien tuottamisessa ja chimekellojen tunnettavaksi tekemisessä tavoitteena on tukea opettajia yhdistämään chimekellojen mahdollisuudet opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamiseen. Tietämättömyys chimekellojen käytön mahdollisuuksista ja sitä kautta soittimien käytön rajoittumisesta on yksi syy luoda uutta materiaalia pedagogisesta ja koulukäytön näkökulmasta. (Gall & Weller 2014, 3.)

Chimekellojen koko ja paino saivat vielä yhtenä haasteena huomioita kolmelta haastateltavalta. Kantolaukut koetaan hyvin painaviksi ja yhden haastateltavan mukaan se on esteenä soittimien käyttöön musiikinopetuksessa säännöllisesti. Hänen mukaansa ongelma tulee vastaan erityisesti liikkuvassa työssä kun laukkuja pitää kuljettaa, hakea ja säilyttää välillä sisätiloissa. Muut soittimet löytyvät aina opetuspisteiltä, eikä niitä tarvitse kuljettaa. Toisaalta haastateltava ei siis oletta chimekello-soittimia löytyvän opetuspaikoilta, kuten muut myös kooltaan suuremmat ovat saatavilla ilman kuljettamista. Huonona puolena kuljettamisen ja kenties soittimen ryhmäluonteen kannalta voi olla toisen haastateltavan mukaan myös se, ettei chimekellojen soittoa yleensä ole mahdollisuutta harjoitella yksin kotona. Yksi haastateltavista mainitsee chimekellojen sopivan puolestaan soittimena myös vanhemmille henkilöille, koska ne eivät ole niin painavia soittaa ja niitä on helppo hallita. Musiikkioppilaitoksen kontekstista chimekellojen käyttöä pohtivan haastateltavan puheissa yhdistyy edellä mainitut suurimmat haasteet; soittimen hinta, niiden määrä ja hankinta oppilaitokselle sekä soittimen paino yhdistettynä liikkuvaan musiikinopettajan työhön.

Haastattelussa on otettava huomioon myös kokemukset eri valmistajien chimekelloista. Kantolaukut ja soittimien painot voivat erota toisistaan eri valmistajilla, esimerkiksi Suzukin ToneChimes-soittimilla on rullilla vedettävä matkalaukku (ks. Suzuki 2014).

”Se on vaan painavampi (muihin soittimiin verrattuna). Koska meillä on ksylofonit ja tämmöset, mutta niitä meidän ei tarvi kierrättää opetuspisteissä, siellä on omat soittimensa. Mutta tämä on sen verran kalliimpi, että ei voi niinku hommata. Tietysti jos hommaa vaan muutaman. -- saadaan se ensimmäinen D-duurin, ensimmäinen, neljäs ja viides aste soitetuksi. Sinänsähän se ei ison oppilaitoksen rahoissa ole paljoo.” (H)

Chimekellojen kestävydestä haastateltavilla on vaihtelevia mielipiteitä. Suurin osa painottaa soittimen kestävyttä varsinkin kun soitinta kohtelee oikealla tavalla. Chimekelloa pidetään kestävämpänä kuin käsikello, mutta toisaalta dynaamisten erojen hankalampi tuottaminen ja niiden vaikutus soittimen kestävyteen tulivat esille haastattelussa. Kyle (2013, 16) ehdottaa uuteen soittimeen tutustuttaessa käymään läpi myös soittimen rakennetta ja sen käsittelyä. Haastateltavista noin puolet painottavat opetukseen kuuluvan myös soittimesta huolehtimisen opettelu. Heti soittamisen aloittaessa on kiinnitettävä huomiota chimekellojen käsittelyyn ja soittimen ominaispiirteisiin. Siihen kuuluvat muun muassa mahdollisuus käyttää soittaessa hanskoja, mallettiosan arkuus voimakkaalta vääntelyltä ja soittimien säilytys salkuissa. Yksi haastateltavista kertoo keskustelustaan edesmenneen Malmark-tehtaanomistajan kanssa liittyen chimekellojen kestävyuden huomioimiseen jo valmistusprosessissa:

” -- kaikista vaikeinta kun ne kehitti chimesia, ekaks löytää metalliseos, jota ei vielä kukaan paljasta kun se on liikesalaisuus. Mutta se, että vaikeinta miten saa sen vasaran kiinnitettyä sillä tavalla, ettei haittaa sointia. Sen kehittämiseen meni pitkä aika. Kehitystä tapahtui nytkin kun oltiin 2007 tehtaalla, nehän vaihto meidän vitosalueen chimeseihin pehmeämmät päät, soinnin kannalta paremmat. Muuten ei ole muuttunut kummemmin sen jälkeen kun julkaistu. -- Kun aattelee meidänkin chimeseja, ostettiin 2001 tai 2002, niin toistakytä vuotta soitetaan. Takuuaika viis vuotta. Ja meillä kolme on menny rikki ja uutta ostettu. Aika kestävä, 15 tuntia viikossa noin soitetaan ja resuttu ympäri.” (G)

6.2.4 Musiikinopetuksen ja opetussuunnitelman haasteet

Soittimen käyttöä ei voi pohtia irrallaan sen käyttökonteksteista, tässä tapauksessa musiikinopetuksesta. Haastattelussa tuli esiin myös musiikinopetukseen ja koulumaailmaan

liittyviä yleisiä haasteita. Haastatteluissa pohdittiin soittimen haasteiden ohella opetukseen vaikuttavia muita ongelmia, jotka voivat näkyä myös käytettäessä chimekelloja musiikinopetuksessa. Yli puolet haastateltavista mainitsi ongelmia liittyen musiikin asemaan opetussuunnitelmassa ja rahoituksessa. Näistä vastauksista nousevat esiin näkemykset erityisesti Iso-Britannian ja Yhdysvaltojen opetussuunnitelmista, joissa musiikin oppiaineen opetusta on rajattu. Myös muut opetussuunnitelmien ja rahoituksen ongelmista maininneet haastateltavat sanoivat huonon rahatilanteen vaikuttavan niin opetussuunnitelmaan kuin soitinhankintoihin eri maissa. Jos rahaa ei ole instrumentteihin ja musiikin asema on heikentynyt opetussuunnitelmasta, on uuden soittimen, esimerkiksi chimekellon, kenties haastava päästä osaksi musiikinopetusta.

Muuttuvaan koulukulttuuriin liittyen haastateltavista puolet pohtivat chimekellojen opetuskäytön yhteydessä ryhmän ja oppiaineen sisältöjen hallintaa opettajan puolelta. Opettajalta vaaditaan tarkkaa opetuksen ja harjoitusten toteuttamisen suunnittelua. Esiin haastatteluista nousevat muun muassa suuremmat ryhmäkoot ja työrauhan aikaansaanti. Näiden haastateltavien mukaan chimekellojen onnistunut käyttö riippuu paljon opettajasta, kuinka hän pystyy pitämään luokan kurissa, suunnittelemaan soitinten vaihto- ja jakotilanteet sekä yhdistämään opeteltavia asioita chimekellojen soiton yhteyteen. Myös yksilön huomioiminen nähdään tärkeänä, eli saadaanko jokaiselle oppilaalle mahdollisuus harjoitella ja soittaa niin, että oppilas voi saavuttaa onnistumisen elämyksiä ja siten vahvistaa itsetuntoaan. Osan haastateltavista mukaan opettajan ei tarvitsisi aina myöskään olla yksin, mukana soittamisessa voi olla muita ohjaajia tai avustajia, erityisesti erityisryhmien kanssa soitettaessa.

”Se on tietysti haasteellista koulun musiikinopetuksessa kun isot ryhmät on ja kun on sitä levotonta. -- Opettajalta se opetuksen suunnittelu ja chimesharjoitusten toteuttaminen vaatii tarkkaa suunnittelua.” (H)

” -- joutuu pohtia ja miettiä, miten ottaa yksilön aina huomioon. -- Haluaako ottaa haasteita, mut se vaatii viitseliäisyyttä heikompien kanssa.” (G)

Haastateltavat nostavat esille samoja haasteita kuin mitä kirjallisuudessa on lueteltu haasteiksi praksialliselle musiikkikasvatukselle. Resurssit, ajalliset ja rahalliset rajoitteet sekä suuri oppilasmäärä vaikuttavat musiikillisen toiminnan mahdollisuuksiin. Opetuksen konkreettinen

toteuttaminen ja sen suunnittelu opetussuunnitelmiseen asettavat haasteita (Androustos 2012/2007, 4–6).

6.3 Chimekellon käytön yhdistyminen musiikinopetuksen päämääriin

Edellä esiteltyjen chimekello-instrumentin etujen ja haasteiden osalta soittimen voidaan nähdä tukevan erityisesti musiikin tekemisen sosiaalista aspektia, toisaalta se aiheuttaa myös haasteita musiikinopetukseen muun muassa ryhmän hallinnan ja soittimien riittävyyden kannalta. Opetussuunnitelman (POPS 2004, 232) mukaan oppilasta rohkaistaan musiikilliseen toimintaan ja itsensä ilmaisuun, joihin liittyy myös sosiaalisten taitojen opettelu. Tulkinnallisesti kaikissa haastatteluissa tulee esille musiikillinen tekeminen ja itse musisointi chimekellojen avulla.

6.3.1 Musiikillinen toiminta ja ilmaisu

Käytännön musiikin tekemisen sovellukset chimekelloilla ovat liitettävissä kahden haastateltavan mukaan Orff Schulwerk –musiikinopetuksen metodiin. Menetelmässä korostuu aktiivinen soittaminen usein omilla Orff-soittimilla (Ahonen 2004, 169-170). Myös muissa julkaisuissa on kirjoitettu Orff-menetelmän ja chimekellojen yhteydestä toisiinsa (Gall & Weller 2014; Handbell Musicians of America 2014; James 2014, 34; Lake 2013, 30; Real 2014, 33). Merkittävin yhdistävä tekijä menetelmällä ja chimekellojen soiton sovelluksilla on aktiivinen musiikillinen toiminta. Siihen voidaan yhdistää myös esimerkiksi improvisaatio- ja kuunteluharjoituksia. Samantyyppistä musiikillista toimintaa korostetaan praksiaalisessa musiikkikasvatuksen näkemyksessä (Androustos 2012/2007, 7–8).

Opetussuunnitelmassa musiikilliseen toimintaan liittyy itsensä ilmaisu ja toimiminen osana musisoivaa ryhmää laulaessa ja soittaessa (POPS 2004, 232–233). Laulun ja chimekellojen soiton yhdistyminen tukee molempia musiikinopetuksen tavoitteita. Laulun säestäminen, soittokappaleen harjoittelu, improvisaatio ja esiintymistilanteet ovat asioita, joita haastateltavat yhdistävät chimekellojen soittoon ja musiikilliseen toimintaan. Chimekellojen soittoon yhdistyy oman musiikin tuottaminen.

”Nimenomaan musiikinopetuksessa se, että pystyy soittamaan melodian ja pystyy säestämään soinnuilla, sehän on niitä ydinasioita ja tavoitteita. Niin näillähän pystyy tekemään. Se on hauskaa ja hirveen motivoivaa, koska tähän pystytään lisäämään muun muassa liikettä ja leikkejä ja pelejä ja liikuntaleikkejä. Just kun vaihdetaan soitin ja vaihdetaan säveliä keskenään.” (H)

Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys jokaisen oppilaan osallistumisen mahdollisuuksineen tulee esille myös opetussuunnitelman perusteissa (Nikkanen 2010, 61). Rosenen (1984b, 395) mukaan musiikillista kehittymistä ohjaa tasa-arvoinen mahdollisuus osallistua chimekellojen soiton kautta musiikilliseen toimintaan. Haastatteluisissa painottuu chimekellojen käyttömahdollisuus yhteismusisoinnin välineenä myös soittajien erilaisista musiikillisista lähtökohdista.

Musiikillinen toiminta kasvattaa onnistumisten ja nautinnon kautta itsetuntoa ja tietoutta itsestä sekä mahdollistaa flow-tunteen kokemuksen (Elliott 1995, 121). Rosene (1984b, 395) painottaa helposti soitettavan soittimen merkitystä osana onnistumisen kokemuksen saavuttamista. Chimekellon etuna aiemmin mainittu soiton helppous ja nopeus päästä tekemään musiikkia yhteismusisointiin liitettynä voivat kenties tukea musiikin ymmärtämistä ja ilmaisua. Ilmaisun mahdollisuus ja onnistumisen kokemukset taas lisäävät kolmen haastateltavan mukaan motivaatiota. Kuten yksi haastateltavista kiteyttää, soittimen nopea saavutettavuus tuottaa soittajalleen hyvän olon tunteen palkkiona soittamisesta ja mahdollistaa jatkuvan kehittymisen soittajan omalla tasollaan.

Haastateltavista kolme korostaa soiton kehittävän tunteita ja jakavan yhteisiä musiikin kokemuksia. Vaihtelevilla soittotekniikoilla saa aikaan erilaisia äänivariaatioita chimekelloilla. Tavallisella soittotekniikalla saadaan suora ääni kun esimerkiksi käden pyörivä liike antaa aaltoliikkeen äänen ja sormea tai kättä liikuttamalla soittimen sivussa tuottaa värähtelevän äänen eli vibrato-efektin. Chimekellon kauniina pidettävä ääni ja tunteen välittäminen musiikin kautta voidaan yhdistää musiikin esteettiseen näkökulmaan.

”Kommunikoinnin lisäksi ehkä chimekellot kehittävät musiikin tunnetta ja tajua.” (C)

Opettajalla on rooli tarjota oikean tasoisia musiikillisia tehtäviä ja ohjata siten oppilaan konstruointia hänen muusikkoudessaan (Elliott 1995, 131–135). Anttilan ja Juvosen (2004, 22) mukaan lähtökohta haastaa opettajan muusikkouden. Haastateltavien yleinen käsitys siitä,

ettei chimekellojen opetuksessa opettajalta välttämättä vaadita vahvaa musiikillista taustaa tai kokemusta, helpottaa musiikillisten tehtävien luomista tämän instrumentin avulla.

6.3.2 Musiikin elementit

Opetussuunnitelman perusteiden musiikin oppiaineen osiossa määritellään alaluokkien yhteissoitossa käytettäväksi keho-, rytmii- ja melodia- sekä sointusoittimia. Näiden avulla soitetaan ohjelmistoa, joka kehittää perussykettä. (POPS 2004, 232.) Kirjallisuudessa esiintyvän määrittelyn mukaan chimekello luokitellaan määrättyyn sävelkorkeuteen viritetyksi lyömäsoittimeksi (Gall & Weller 2014, 2, 8; Honkanen 1995, 20; Malta 1986; Rosene 1984b, 396). Haastateltavat yhdistävät chimekellon myös niin melodia- kuin säestyssoittimeksi ja korostavat chimekellon puhdasta virettä. Soiton puhtaus tukee monen haastateltavan mukaan laulun puhtautta ja siten auttaa melodian puhdasta saavuttamista.

”Mutta sitten kun otti vaikka yhden chimesin mukaan ja matalalle äänelle, niin se piti koko kuoron puhtaana. -- Chimesit tavallaan, jos halutaan kuorolaulussa halutaan lapsen tai nuoren korvaa kehittää ja laulamaan puhtaasti niin chimes on ihan oiva kalu.” (G)

Musiikin opetukseen ja musisointiin sisältyvät musiikin elementit: rytmii, melodia, harmonia, dynamiikka, sointiväri ja muoto (POPS 2004, 233). Harmonia on yksi musiikin elementeistä, jota chimekelloja soittaessa pystyy kuulemaan useamman haastateltavan mielestä. Heidän mukaansa harmonian kuuleminen ohjaa ymmärtämään musiikkia ja chimekellon määrätty sävelkorkeus auttaa puhtaan harmonian aikaansaamisessa. Rytmii-elementin ja rytmittajun kehittymisen chimekellojen soiton yhteydessä tuo esille suoranaisesti vain kaksi haastateltavaa, vaikka kirjallisuudessa rytmii konseptin opettelu luontaisuus chimekellojen soiton yhteydessä on yksi merkittävimmistä musiikin elementeistä (ks. esim. Gall & Weller 2014, 2; Rosene 1984b, 396). Toisaalta toinen haastateltavista toteaa, että jopa ilman pitkälle kehittyntä rytmistä tajua voi soittaa chimekelloja. Haastavammissa soittotehtävissä ja yhtyemuotoisessa toiminnassa rytmittajua vaaditaan enemmän.

” -- sopii jokaiselle, jopa kun et voi laulaa tai sinulla ei ole rytmistä tajua, voit soittaa chimeseja. Erittäin hyvä juttu siis aloittaa chimeseilla. ” (F)

”Mutta se mitä chimes vaatii, rytmittäjää, jos pidemmälle mennään, että ryhmässä mennään tämmösenä chimesyhtyeenä. Kehittyy rytmittäjä ja kaikki siinä.” (G)

Melodia- ja sointusoittotehtävien toteuttamiseen haastateltavien vastauksista on yhdistettävissä viisi erilaista tapaa. Soinnuilla säestäminen tapahtuu joko kirjannuottien, värinuottien tai sointuasteryhmien avulla ja sointukappaleisiin liittyy usein laulua. Melodialinjoja voidaan soittaa joko chimekelloilla tai muilla soittimilla. Jos chimekelloja on käytössä vähemmän, kappaleissa voidaan hyödyntää muun muassa kvinttisäestystä. Soittoon voi osallistua koko luokka tai erikokoisia soittoryhmiä niin, että osa osallistuu vain lauluun. Laulun ja sointujen yhdistäminen on tyypillinen tapa eri maissa eikä tyyli tunnu vaihtelevan eri maiden konteksteissa. Myös chimekellojen koulukäytön opetussuunnitelman harjoitteet ja kappaleet pohjautuvat paljon sointuryhmien ja kirjainnuottien käyttöön (Lake 2012).

Sointu- ja laulunuooteihin on merkitty tavuittain laulun sanat ja sanojen päälle kirjaimin sointuryhmän jokaisen sävelen kirjain sointupylvääksi. Sointuasteilla soitettaessa haastateltava kertoo näyttävänsä ryhmille soittovuoron osoittamalla ja ryhmät on jaoteltu sointuasteiden mukaan tyypillisesti ykkös-, nelos- ja vitossointuihin tai vaikka vain kahteen ryhmään. Värinuottien käytöstä chimekellojen soittamisessa mainitsi puolet haastateltavista. Tällöin kellojen varteen kiinnitetään taululla nuotteja vastaavia värimerkintöjä. Yleisimmin värinuotit ovat käytössä nuorimpien lasten kanssa sekä yhtyesoittoa aloitettaessa. Yksi haastateltavista sanoi värinuottien vaikeudeksi sen, etteivät lapset opi tällöin niinkään nuottienlukua vaan värien lukemista. Varsinaisia nuotteja käytetään yleensä vain yhtyesoittomaisessa toiminnassa, esimerkiksi yksi haastateltava sanoo erikseen käyttävänsä vain kirjainnuotteja chimekellojen soitossa lasten kanssa. Myös erityisryhmien opetuskäytössä ovat usein kirjainnuotit. Oman kokemukseni mukaan jopa 5–7-vuotiaat lapsikuorolaiset pystyvät säestämään itse omaa lauluaan. Nuotinluku- ja lukutaidottomien lasten kanssa olen huomannut toimivimmaksi tavaksi käyttää värimerkintöjä chimekelloissa ja sointunuoteissa kuvaamaan omaa soittopaikkaa. Pienten lasten kanssa yksi chimekello soittajalle on sopiva määrä ja erityisesti soittimen sammuttamiseen on kiinnitettävä huomiota, jotta harmonia säilyy.

Chimekelloja soittamalla voidaan Iveyn (1995, 64) ja Rosenen (1984b, 396) mukaan tukea nuottien ja nuotinluvun opettelua. Soittamisen myötä sävelmuisti vahvistuu (Gall & Weller 2014, 2; Reynolds 2003; Rosene 1984b, 395). Erikokoisilla kelloilla soitettaessa vahvistuu

visuaalisesti ja kuulokuvan avulla melodian eri sävelkorkeudet (Reynolds 2003). Suurin osa haastateltavista näkee chimekellon sopivan erittäin hyvin välineeksi opetella nuotinlukua, osan mielestä myös muuta musiikin teoriaa. Soitin yhdistetään erityisesti nuotinluvun yhteyteen, mutta musiikin teorian sovellukset chimekelloilla ovat puolestaan haastateltaville vieraampia. Toisaalta haastateltavat mainitsivat soiton yhteydessä luonnollisesti tulevia teoriakäsitteiden oppimista tukevia asioita, esimerkiksi nuottien aika-arvoja, tahtilajeja ja nuottiavaimia. Haastateltavat sanoivat myös reilusti, jos heillä ei ollut mielipidettä asiaan, kuten musiikin teorian opettamisen yhteyteen chimekellojen kanssa. Musiikin teorian opetteluun yhteys saattoi siis olla osalle haastateltavista joko niin luonnollista, ettei sitä tule erikseen ajatelleeksi tai sitten haastateltavien erilaiset yhteydet tai niiden puuttuminen konkreettiseen opetusmaailmaan vaikuttivat asiaan. Musiikin teorian, pedagogiikan ja chimekellojen soiton yhteys on ollut näihin vuosiin asti irrallaan toisistaan myös soitonoppaissa niiden keskittyessä enemmän soiton tekniseen puoleen. Uudempien materiaalien tarkoituksena on opastaa chimekellojen käyttöä yhtenä työvälineenä musiikin oppimisessa. (Gall & Weller 2014, 1.)

”En ole ajatellut niin paljon musiikin teorian opettamista niillä, mutta se voisi olla erittäin visuaalista ja hyödyllistä. Mutta sitten taas, sinulla pitäisi olla yksi oktaavi chimeseja per oppilas hänen nähdäkseen -- .” (A)

”Mutta uskon, että oppilaat oppivat samalla nuotteja ja musiikin teoriaa kun he saavat opetusta chimekelloista.” (E)

Tasoltaan erityisesti alkutason ja musiikin teorian perusteiden opettelussa voitaisiin teorian opettamiseen kantaa ottaneiden haastateltavien mukaan hyödyntää chimekelloja. Käsitteiden oppimista auttavat soitossa tarvittavat näkö- ja kuuloaisti sekä fyysinen liike. Soittokokemuksen kautta vähitellen karttuva tieto nuottien sijainneista nuottiviivastolla on hyvä alku musiikin teorian opiskelulle. Nuottien sijainnin lisäksi chimekelloilla voi havainnollistaa intervallien ja sävelkorkeuksien eroja. Haastateltavista yli puolet mainitsevat asteikoiden havainnollistamisen ja skaalojen soittamisen yhdessä. Asteikkoja voidaan soittaa ilman nuotteja tai yhdistää siihen nuottienlukua ja esimerkiksi duurin ja mollin eron opettelua. Kellojen järjestelyn ja sävelten irrallisuuden avulla voidaan aloittaa nuottien opiskelu.

”Kun aloitetaan, skaaloilla on helppo aloittaa kun jokaisella on oma sävelensä, vaikka he eivät näkisi nuoteilla sitä.” (F)

6.3.3 Musiikin oppiminen

Opetussuunnitelman mukainen oppimiskäsitys pohjautuu yksilöllisyyteen ja yhteisöllisyyteen kulttuurisen kontekstin huomioiden (POPS 2004, 18). Jokainen opiskelee omista lähtökohdistaan, mutta tasavertaisesti samojen periaatteiden mukaisesti. Tietojen ja taitojen rakentumiseen vaikuttavat aiemmin opitut asiat, motivaatio ja oppilaalle ominaiset oppimistavat. (POPS 2004, 18.) Pitkäjänteisyys kuuluu osana musiikin taitojen harjoittelutilanteisiin (POPS 2004, 232).

Puolet haastateltavista kertoi chimekellojen rauhoittavasta efektistä. Soittimen ääni osaltaan luo rauhoittavan olon, mutta haastattelun mukaan kellot myös kiinnostavat oppilaita aikaansaaden keskittyneen ilmapiirin. Toinen haastateltavista sanoo chimekellojen olevan myös hyvä keskittymisen harjoittamisen väline kun oppilaan täytyy odottaa vuoroaan ja toimia yhteen muiden kanssa. Myös Rosenen (1984b, 396) tutkimuksen mukaan keskittymiskyky pidentyi ja samalla kuuntelutaidot kehittyivät tarkkaavuutta vaativassa chimekellojen soitossa.

”Monesti äänekkäitä lapsia, mutta kun chimekelloja aletaan soittamaan, he ovat välittömästi hiljaa ja katsovat.” (D)

Yksilöllisten oppimistyylien taustoilla ovat erilaiset aistit. Kinesteettisyys ja kuuloaisti liittyvät musiikin oppimiseen ja musiikillisten käsitteiden ymmärtämiseen chimekelloja soittaessa (Kyle 2013, 16; Reynolds 2003). Martha Avery (Handbell Musicians of America 2014) ja Kenneth Liske (2009) yhdistävät käsi- tai chimekellojen soittoon kinesteettisyyden ja auditiivisuuden lisäksi visuaalisuuden elementin. Keräsin haastatteluista maininnat oppimisen monikanavaisuudesta ja sen eri osa-alueista; auditiivisuudesta eli kuuloaistista, kinesteettisyydestä ja motoriikasta sekä visuaalisuudesta. Monikanavaisuuden kokemuksen ja havainnollistamisen chimekellojen soitossa yleisellä tasolla toi esille puolet haastateltavista. Melkein jokainen haastateltavista mainitsi jonkun osa-alueen, joka esiintyy chimekellojen soiton yhteydessä. Monikanavaisuuden eri ulottuvuuksia eli erilaisia oppimis- ja tiedon vastaanottamistapoja hyödynnetään myös erityismusiikkikasvatuksessa (Kaikkonen 2009, 206).

Soiton auditiivinen ulottuvuus sai huomion puolelta haastateltavista ja oli siten eniten mainittu monikanavaisuuden osa-alue. Kuuloaistin hyödyntämiseen liittyy chimekellon kohdalla äänen keston, äänenvoimakkuuden ja harmonian kuunteleminen. Niiden kuuleminen auttaa kehittämään musiikin ymmärtämistä. Kinesteettisyys ja visuaalisuus saivat molemmat huomioita vain kahdelta haastateltavalta, mutta huomioita samoista aiheista tehtiin monessa yhteydessä. Chimekellojen soitto paljastaa haastateltavien mukaan motoriikan taitojen tason ja on itsessään hyvä koordinaatiokykyä parantava harjoitus. Joillekin liikerata voi tuntua haastavalta, mutta samalla se voi toimia kuntoutuksellisenä harjoitteena. Visuaalisuus puolestaan auttaa hahmottamaan erityisesti nuottien sijainteja ja sävelkorkeuksia sekä erottamaan asteikoiden ominaispiirteitä. Soittaja pystyy näkemään sävelet havainnollisesti edessään ja mustat sekä valkoiset chimekellot auttavat erottamaan etumerkilliset ja -merkittömät sävelet.

” -- voit kuulla harmoniaa itse. Se ohjaa ymmärtämään musiikkia.” (C)

”Niinku se motorinen suoritus voi olla haasteellista, mutta sehän on myös hyvin kuntouttavaa, että oppii sen oikeen liikeradan.” (H)

Musiikin harrastamisen tukeminen ja siihen ohjaaminen on yksi chimekellojen soittamisen mahdollisista hyötyvaikutuksista musiikinopetuksessa. Haastateltavista puolet ajattelevat soiton tukevan myös muiden soittimien soittamista, mutta osa painottaa mahdollisuutta jatkaa chimekellojen soittoa tai siirtyä käsikellojen soittoon. Haastateltavien mukaan chimekellojen soitto ei kuitenkaan ole vain väline käsikellojen soiton harjoitteluun, vaan esimerkiksi toisenkin soittimen soittaminen chimekellojen rinnalla tukee harjoittelua. Kososen (2009, 166, 169) mukaan musiikin kuuntelun ja tekemisen kautta syntyvä mielihyvä ja ilo, oma pystyvyyden tunne ja sosiaalinen vuorovaikutus muiden kanssa tukevat musiikkisuhteen rakentumista ja musiikin ulottamista myös vapaa-ajan harrastuksiin.

7 POHDINTA

Tutkimuksessa on kuvailtu soittimen etuja, haasteita, käyttökonteksteja ja sen käytön yhteyksiä musiikinopetuksen päämääriin. Keskeisimpinä tutkimustuloksina ovat soittimen harvinaisuus musiikinopetuksessa, mutta esille tulleet monet soveltamismahdollisuudet. Muita konteksteja chimekellojen opetuskäyttöön peruskoulun lisäksi ovat seurakunnat, erityismusiikkikasvatus, musiikkiterapia ja musiikkikoulut. Chimekello on luonteeltaan osallistava säestyssoitin, joka sopii eri tasoisille soittajille eikä vaadi välttämättä aiempaa musiikkitaustaa. Soittimen haasteena musiikinopetuksessa ovat soittimien hinta sekä rahoitus, riittävyys kaikille ja tunnettavuus. Soitinlaukun koko ja paino asettavat haasteita etenkin liikkuvan musiikinopettajan työhön. Musiikinopetuksen yleiset haasteet tulivat myös esille haastatteluissa. Chimekellojen soitto tukee erityisesti musiikillista toimintaa ja ilmaisua yhteismusisoinnin kautta. Chimekelloa voidaan käyttää opetustilanteissa melodia- ja säestyssoittimena. Soittaminen tukee nuotinluvun opettelua, mutta teorian opetteluun yhteys on vieraampi konkreettisissa kokemuksissa. Musiikin elementit, kuten harmonia ja rytmi, yhdistyvät kuitenkin luonnollisesti chimekellojen soittotilanteeseen. Soitonopettelussa voidaan hyödyntää lisäksi monikanavaisuutta, erityisesti auditiivisuutta. Chimekellojen puhdas ääni tukee laulua ja tekninen helppous mahdollistaa onnistumisen kokemukset. Soittimen ääni toimii myös rauhoittavana efektinä.

Yksi merkittävimmistä esille tulleista asioista on mielestäni soittimen monet soveltamismahdollisuudet. On arvokasta ja kiinnostavaa löytää esimerkkejä erilaisista helposti lähestyttävistä soittimista, joita on helppo soittaa ja joiden avulla voi saavuttaa onnistumisen kokemuksia musiikkitaustasta riippumatta. Tasa-arvoisuus on yksi merkittävistä peruskoulun opetuksen taustalla olevista arvoista (Kaikkonen 2009, 212–213; POPS 2004, 14). Mielestäni on kaikkien etu etsiä ennakkoluulottomasti erilaisia instrumentteja ja työvälineitä opetukseen, joiden avulla voidaan toteuttaa musiikin opetuksen päämääriä, kuten musiikkisuhteen rakentamista sekä yhteismusisointia. Mahdollisuuksia voi löytää kun pitää mielen avoimena. Tutkimuksessa ilmenee musiikkitaustaakin enemmän vaadittava innokkuuden ja kiinnostuksen vaatimus chimekellojen soiton oppimiseen ja opettamiseen. Esimerkin voima ja hyvät henkilökohtaiset kokemukset laajentavat käsityksiä soittimen soveltamismahdollisuuksista. Kuten yksi haastateltava sanoo:

”Tässä just keksin näitä sovelluksia kokoajan ja huomaan ei vitsi miten hyvät nämä on.” (H)

Yllättävää on soittimen niinkin vähäinen käyttö erityisesti koulukontekstissa, vaikka haastateltavat olivat samaa mieltä soittimen eduista. Erityistä chimekelloissa on niiden matalan kynnyksen saavutettavuus ja soiton onnistuminen välittömästi jopa ilman musiikkitaustaa. Soitinta pidetään aloitussoittimena ja sen tekninen helppous mahdollistaa nopean pääsyn musiikin tekemiseen. Sitä kautta soittaja saa onnistumisen ilon kokemuksia, jotka vahvistavat itsetuntoa. Musiikillisen toiminnan tuomat onnistumisen ja nautinnon kokemukset vahvistavat itsetuntoa ja tietoutta itsestä sekä mahdollistavat flow-tunteen saavuttamisen (Elliott 1995, 121). Rosene (1984b, 395) painottaa helposti soitettavan soittimen merkitystä osana onnistumisen kokemuksen saavuttamista. Soittimen helppo lähestyttävyyys on mukavuustekijä myös opettajalle, etenkin jos soitinta opettaa esimerkiksi luokanopettaja ilman vahvaa musiikkitaustaa. Onko kynnys uuden soittimen käyttöön kuitenkin yleisesti liian suuri? Innokkuuden puutteen lisäksi soittimen käyttämättömyyteen voi vaikuttaa tiedonlevittämisen pulmat sekä toisaalta myös koulun resurssit ja niiden riittämättömyys soitinhankintaan.

Jos chimekellojen opetuskäyttö ulottuisi opettajankoulutustasolle, tieto soittimen mahdollisuuksista olisi paremmin saatavilla ja kynnys tutustua uuteen voisi olla matalampi. Olen ohjannut itse chimekellodemoryhmiä Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksen opettajankoulutuslaitoksella osana luokanopettajaopiskelijoiden musiikin monialaisia opintoja, käsikelloyhtyettä projektina Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksella musiikkikasvattajille ja käsikelloyhtye-opintojaksoa Sibelius-Akatemian taideyliopiston Kuopion yksikössä kirkkomusiikin opiskelijoille. Kokemukseni mukaan aiempaa musiikkitaustaa ei vaadita etenkään chimekellojen soittoon, mutta uuteen soittimeen tarttuminen vaatii ennakkoluulotonta asennetta. Paljon vaikuttaa myös se, kuinka opettaja uuden soittimen ja opiskeltava aiheen markkinoi opiskelijoille. On myös hyvä saada kokemus uuden taidon oppimisesta tietojen ja taitojen kartuttua jo pidemmän aikaa. Tällöin opettajana pystyy samaistumaan oppilaan asemaan ja siihen, miltä tuntuu opetella uutta asiaa. Se vaatii motivoitumista, opettelu voi olla joissain tilanteissa myös haastavaa, mutta matalan kynnyksen soittimella onnistumisen kokemukset mahdollistuvat. Toisaalta esimerkiksi musiikkikasvatuksen opiskelijoiden aiempi musiikkitausta mahdollisti haastavammankin materiaalin harjoittamisen ja soittajilta pystyi vaatimaan enemmän. Oman soittamisen

kynnystä suuremmalta tuntuu vaikuttavan uuden instrumentin opettamisen kynnys. Musiikillisen toiminnan käytännöt asettavat haasteita myös opettajille ja heidän muusikkoudelleen (Androutsos 2012/2007, 8; Anttila & Juvonen 2004, 22). Opettajan on pystyttävä tarjoamaan oikean tasoisia musiikillisia tehtäviä ja ohjattava siten oppilaan musiikillista kehittymistä (Elliott 1995, 131–135). Mahdollisuus toimia eri tasoilla chimekelloja soittaessa auttaa opettajaa tässä tehtävässä.

Chimekellojen soitossa musiikinopetustilanteessa korostuu tulosten mukaan soiton yhteisöllinen luonne. Soittimen sävelten irrallisuus ja visuaalisuus ovat soittimen etuja (Lake 2013, 30). Irrallisuuden kautta soitin ikään kuin itsessään pakottaa soittajat yhteistyöhön. Opetussuunnitelmassa (POPS 2004, 232) musiikinopetuksessa on olennaista rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan ja itsensä ilmaisuun, jolloin samalla opetellaan sosiaalisia taitoja. Myös praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian (ks. Elliott 1995) aktiivisen musiikillisen toiminnan näkemys täyttyy chimekellojen soitossa. Chimekellojen riittävyys jokaiselle koetaan yhteissoittotilanteissa myös haastavana. Soittamiseen voidaan kuitenkin yhdistää helposti laulua ja muita soittimia.

Chimekellojen hintaa pidetään yhtenä suurimmista haasteista koulumaailmassa. Toisaalta soittimen hinnan lisäksi ongelmana tuntuu olevan koulujen yleiset resurssit uusiin hankintoihin ja rajaukset eri oppiaineisiin. Soittimen hinnan vertailu on sinänsäkin haastavaa, sillä chimekelloilla samaa soitinta soitetaan yhdessä. Soittimia tarvitaan tällöin laajempi setti, jolloin se on kertahankintana kalliimpi. Jokaiselle oppilaalle ei tarvita kuitenkaan omaa soitinsettiä, kuten esimerkiksi vaaditaan omat kitarat koulusoittimena, jos jokaisen halutaan pääsevän soittamaan. Tällöin chimekellot eivät todellisuudessa ole kalleimpia koulusoittimia. Myös soittimien erilaiset itseisarvot vaikuttavat käsityksiin soittimien haasteista. Liikkuva opettaja ei esimerkiksi oleta löytävänsä harvinaisempia soittimia, kuten chimekelloja, opetuspisteiltä, minkä vuoksi soittimen paino tulee haasteeksi liikkuvan opettajan työssä. Opettaja kuitenkin olettaa opetuspaikoilla olevan ksylofonit, pianot ja muut yleisemmät soittimet, joiden liikuttaminen saattaisi olla jopa vieläkin haastavampaa. Monessa yhteydessä tulee esiin myös chimekellojen kestävyys ja niiden käsittely. Soittimen käsittelyyn on hyvä kiinnittää huomiota, sillä soittimissa on aina vaarana niiden rikkoutuminen vääränlaisen käsittelyn vuoksi. Toisaalta oppilaiden levottomuus ei ole yhden soittimen ongelma, silloin koulussa ei voitaisi soittaa mitään soittimia jos ryhmä koetaan liian haastavana. Tässä astuu

esiin opettajan ammattitaitovaatimukset ryhmänhallintaan ja yleisestikin oikeanlaisen soittoympäristön luomisen tärkeys.

Chimekellot mahdollistavat yhtyesoittamisen, jonka avulla voidaan opettaa musiikillista toimintaa ja sen harjoittelua. Myöhempää harrastelijamusisointia ajatellen erityisesti chimekello-instrumentin harvinaisuus rajaa kuitenkin mahdollisuuksia jatkaa kyseisen soittimen soittoharrastusta. Ainakaan tällä hetkellä chimekellojen soittamiseen ei ole yhtä laajoja mahdollisuuksia kuin johonkin muuhun soittoharrastukseen. Toisaalta yhden soittimen soittaminen tukee myös muiden soittimien soittoharrastusta. Suomen kontekstissa ajatellen siirtyminen esimerkiksi käsikellojen soittoon on haastavaa, sillä käsikelloyhtyeitä löytyy tällä hetkellä vain viideltä, chimekelloja hieman useammalta paikkakunnalta. Musiikillisen toiminnan elämykset kuitenkin lisäävät yleisesti ajatellen minäpystyvyyden tunnetta ja siten vahvistavat oppilaan musiikkisuhdetta (Kosonen 2009, 166). Tunnettavuuden dilemma on yksi syy ja peruste tämän tutkimuksen tekemiseen. Tutkimuksen avulla chimekello-instrumentti voi tulla tunnetummaksi ja sen kautta voidaan pohtia kriittisesti soittimen hyviä ja huonoja puolia tuudittautumatta liikaa yksittäisen soittimen itseisarvoon. Tutkimus mahdollistaa myös soittimen tarkemman esittelyn muissa kanavissa, esimerkiksi koulutuksissa tai oppialan lehdissä.

Maailmalla järjestöjen vaikutus ja heidän suunnitelmatyönsä sekä erilaiset ohjelmat lisäävät soittimen tunnettavuutta. Järjestöjen vahva vaikutus ja toisaalta chimekello-soittimen laajempi yleisyys musiikinopetuksessa Yhdysvalloissa vaikuttavat varmasti toisiinsa. Yhdysvaltalaisissa kouluissa on luultavasti käytössä enemmän chimekelloja Handbell Musicians of America –järjestön organisoidun ja toimivan lainaohjelman ansiosta. Järjestön kehittämät tunti- ja opetussuunnitelmat madaltavat myös opettajien kynnystä ottaa uusi soitin opetuskäyttöön. Toisaalta soitinyhtyeiden suuri määrä Pohjois-Amerikan koulumusiikissa voisi selittää chimekellojen käytön yleisyyttä musiikkikasvatuksessa Yhdysvalloissa. Chimekellot soittimina mahdollistavat soitinyhtyeiden tai -ryhmien muodostamisen, mikä tukee myös musiikin esittämistä. Pohdittavaksi siis jää, olisivatko chimekellot soveltuvampia varsinaiseen kouluajalla tapahtuvaan musiikinopetukseen vai koulunjälkeiseen kerho- ja yhtyetoimintaan? Eri kulttuurien koulujärjestelmät mukaan lukien koulun oheistoiminnan erilaisuus vaikuttaa soittimen nykyisiin käyttökonteksteihin kansainvälisesti katsottuna. Eri mailla voi olla myös omat tarpeensa musiikkitoiminnalle. Tulosten tulkinnan ja teoriaan

yhdistämisen mukaan chimekellojen soittamisen etuja on kuitenkin yhdistettävissä musiikin opetuksen päämääriin suomalaisen opetussuunnitelman valossa. Myös uudemmat soitonoppaat edustavat entiseen poiketen pedagogisempaa näkökulmaa ja oppimateriaalien tekijöilläkin ajatuksena on saada chimekello yhdeksi toimivaksi työvälineeksi yhdistettäväksi opetussuunnitelmaan. Lainaushjelmia olisi mielenkiintoista ulottaa organisoidusti myös Suomeen niin, että uusia soittimia pystyisi kokeilemaan pidemmän aikaa ja sen perusteella voisi tehdä valinnan, kiinnostaisiko soittimien hankinta esimerkiksi kouluun. Soitin- ja tavaralainasysteemejä löytyy jo joistakin kaupungeista sekä kaupunginkirjastoista Suomessa. Tunteammampiin lainattaviin soittimiin voisi yhdistää lisäksi täydennyskoulutusta sekä opetusmateriaalia.

Järjestökeskeisyys ja tiedon levittäminen organisaatioiden kautta tuntuu näkyvän kaikissa haastatteluissa kansainvälisesti, sillä esille tuli monia samankaltaisia asioita soittimen konteksteista ja käyttömahdollisuuksista. Koska tietous soittimesta ja sen käyttö ei ole haastatteluiden mukaan levinnyt vielä samaan laajuuteen Yhdysvaltain tavoin muualla maailmalla, yhteys pysyy hyvin samankaltaisena alkulähteen eli organisaatioiden sekä aktiivien tuottaman tiedon avustuksella. Ilmiö ei ole siis päässyt kenties vielä niinkään kunnolla kehittymään tai varioitumaan eri kulttuurikonteksteissa. Esimerkiksi suomalaisen musiikinopetuksen kontekstiin kaivattaisiin mielestäni myös omaa, suomenkielistä materiaalia. Tavoitteenani on tuottaa tutkielmani tuloksia hyödyntäen chimekellojen opetuskäyttöön suunnattua materiaalia, joka tukisi erityisesti suomalaisen opetussuunnitelman musiikin oppiaineen sisältöjä ja tavoitteita, mutta huomioisi myös soittimen ominaispiirteet. Soittimen omien käyttökokemuksien ja ulkomaisiin materiaaleihin tutustumisen myötä mielessäni on myös uudenlaisia harjoitteita sekä harjoitemuotoja, jotka kaipaisivat taustalle suomenkielisiä lauluja ja loruja. Opetustilaa voi järjestellä lisäksi eri tavoin. Esimerkiksi patjoja ei soittimien alle välttämättä tarvita, mutta ne helpottavat soitinten vaihtotilannetta. Luovia, resursseja säästäviä, ratkaisuja voi tehdä niidenkin suhteen, esimerkiksi koulun jumppamattoja voi hyödyntää pöytien päällä soitinten pehmikkeinä.

Eri valmistajien chimekello-instrumentit sisältävät omat ominaispiirteensä, mutta soittotekniikka niissä on pääpiirteittäin sama. Suzukin chimekellojen tapaisten ToneChime- ja Chimettes -soittimien valmistaminen kasvatuskäyttöön tukee näkökulmaa chimekellojen mahdollistamasta aktiivisesta musiikillisesta toiminnasta musiikinopetuksessa, mutta herättää

myös kysymyksen erillisen koulusoittimen luomisesta. Chimekelloja löytyy yleiseen soittotarkoitukseenkin valmistettuja, vaikka niitä voi käyttää myös koulusoittimenä. Chimekellojen käyttö kasvatuskontekstin ulkopuolella osoittaa puolestaan soittimen monet käyttömahdollisuudet. Useissa yhteyksissä chimekellojen opetuskäytössä viitataan orffilaiseen pedagogiikkaan ja sen aktiivisen musisoinnin sovelluksiin. Orff-metodissa ja praksiallisessa näkökulmassa yhdistyvät samantyylinen aktiivisen musisoinnin ajatus (Androutsos 2012/2007, 7–8). Soitonopetteluun voidaan käyttää apuna erilaisia nuottisysteemejä ja ohjelmisto rakentuu vanhemmissa oppaissa soittotyylin mukaisesti, uudemmissa pedagogisesta ja musiikin aiheiden oppimisen näkökulmasta. Uudemmissa soitonoppaissa korostuu myös monikulttuurisuus, ohjelmistona on esimerkiksi eri maiden kansansävelmiä. Chimekelloille tyypillinen ohjelmisto yksistään ei välttämättä aina yhdisty kaivattuun musiikinlajien monipuolisuuteen, mutta tarjoaa mahdollisuuden tutustua oman musiikillisen toiminnan kautta myös esimerkiksi taidemusiikkiin. Hieman ongelmallista voi olla myös kellojen vahva yhteys seurakuntaelämään ja samojen soitonoppaiden suuntaaminen sekä kouluihin että kirkoille. Ohjelmiston tulisi olla opetuskäytössä monipuolista, eikä saisi painottua liikaa esimerkiksi hengellisiin kappaleisiin Suomessa opetuksen ollessa uskonnollisesti tunnustuksetonta.

Muista konteksteista, joissa chimekelloja käytetään, voisi merkittävänä nostaa esiin erityismusiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian. Soitin tukee hyvin myös terapiasuuntautunutta musiikkikasvatusta, sillä musiikin oppimisen yhteydessä voidaan hyödyntää eri aistikanavia ja tapoja oppia. Kaikkonen (2009, 210–212) kannustaa yleisen musiikin opetuksen, erityismusiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian toistensa käytäntöjen ja tietouden hyödyntämistä. Chimekellojen soittoon yhdistyy tulosten mukaan erityisesti auditiivisuus ja sen kautta musiikin elementtien kuuleminen ja oppiminen. Erityisesti kuulovammaisen kohdalla soitinvalinnoilla on merkitystä. Kuulovammaisen on helpointa soittaa kädessä pidettävää ja värähtelevää soitinta, jolloin hän voi tuntea äänenvärähtelyn kehossaan. Soittimeksi suositellaan joko virittämätöntä tai määrättyyn sävelkorkeuteen viritettyä lyömäsoitinta. Erikorkuiset äänet ovat tunnettavissa eri kohdissa kehoa. (Birkenshaw-Fleming 1993, 78.) Chimekello sopii mielestäni tähän soitinkuvaukseen erinomaisesti. Chimekellon soittoa ja sen värähtelyä voisi yhdistää enemmänkin käytännössä esimerkiksi erityismusiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian sovelluksiin. Kirjallisuudesta ei löydy suoranaisesti chimekellojen värähtelyyn liittyvää teoriaa ja sen yhteydestä soittimen

kuntouttavuuteen, vaikka se osaltaan on lienee soittimen musiikkiterapiakäytön taustalla. Aiheesta olisi mielenkiintoista tehdä jatkotutkimusta erityismusiikkikasvatukseen tai musiikkiterapiaan liittyen.

Puhdasvireisyys vaikuttaa soittamisen helppouteen, mutta tukee myös yhteismusisoinnin, etenkin laulun virettä. Kuvio- ja kirjainnuotit ovat helposti yhdistettävissä kappaleiden opetteluun. Musiikin teorian opiskelun yhdistäminen tarkoituksellisesti chimekellojen soittoon ei ole tulosten mukaan vielä johdonmukaista, vaikka mahdollisuuksia siihenkin nähdään. Erikoista tutkimuksen tuloksissa on rytmien vähäinen korostuminen, vaikka teoriassa chimekelloihin liittyy vahvasti soittimen rytmisyys jo lyömäsoitinmäärittelynsä puolesta. Rytmii liittyy kenties niin luonnollisesti soittimen luonteeseen, ettei sitä mainittu erikseen tai sitten sillä ei nähdä olevan niin suurta merkitystä soittotilanteessa esimerkiksi säestyskappaleiden kohdalla. Toisaalta haastateltavat korostivat esimerkiksi motoriikan kehittymisestä soiton kautta, mihin myös liittyy soittoliike ja sen rytmisyys. Chimekellojen yhdistämistä erityismusiikkikasvatukseen ja musiikkiterapiaan voisi tutkia tarkemmin myös motoriikan kehittämisen näkökulmasta. Olisi hyödyllistä saada kvantitatiivisin menetelmin tehtyjä tutkimustuloksia esimerkiksi soittimen kuntouttavasta tai terapeuttisesta vaikutuksesta. Myös soittimen soveltuvuutta inklusiivisen koulumuodon musiikinopetukseen olisi kiinnostavaa tutkia lisää.

Tutkimuksen aineistolähtöisyys on prosessin aikana erityisen tärkeää, sillä silloin saadaan varsinainen mielipide soittimen käyttäjiltä, muusikoilta ja pedagogeilta. Teoriatieto pohjalla tukee soittimen ulottuvuuksien kriittistä tarkastelua ja toisaalta lisää erilaisuutta tulkintoihin. Koska chimekellojen käyttö on vielä tunnettuihin soitteihin verrattuna hyvin rajattua, on tarpeellista huomioida tiedonsaanti laajasti ja tutustua myös saatavilla oleviin soitonoppaisiin ja muihin opetusmateriaaleihin. Soitonoppaat ovatkin yksi yleisimmistä musiikinopetuksen lähdemateriaaleista oppilaille ja opettajille (Costanza & Russell 2012/1992, 259). Soitonoppaiden käytettävyydestä ja vaikuttavuudesta on tehty vähemmän tutkimuksia (Costanza & Russell 2012/1992, 259), minkä vuoksi niiden luotettavuutta lähdemateriaalina on syytä pohtia. Materiaalien avulla voi kuitenkin saada hyviä vinkkejä, ohjeita ja näkökulmia aiheen opetukseen. Toisaalta uusien ilmiöiden yhteydessä on muistettava markkinavoimien ja trendien vaikutus. Chimekelloja ja niiden opetuskäyttöön tehtyjä materiaaleja markkinoivat rajatut tahot; tietyt yritykset ja järjestöt. Tämän vuoksi on tärkeää saada kuuluviin rehellinen

mielipide soittimesta sen käyttäjiltä, mutta myös tietoa soittimen ominaisuuksista sen valmistajilta ja markkinoijilta. On vain osattava erottaa yritysten liiketoiminnan tavoittelu ja erityisesti opetuskäyttökontekstissa opetusvälineiden todellinen sovellettavuus. Siihen tarvitaan kokemuksia soittimen käyttäjiltä. Näin myös haasteet, kuten esimerkiksi keskustelu soittimien riittävydestä ja hinnasta kouluhankinnoissa, saadaan esille. Haastetta tuo myös soittimen eri sovellukset ja valmistajat, käyttökokemukset voivat riippua myös osittain tietyn valmistajan soittimien ominaisuuksista, joita tässä tutkimuksessa ei ole eroteltu.

Tutkimuksen etuna ovat kansainväliset haastattelut, vaikkakin haastattelut ovat kapea katsaus vain tiettyihin maanosiin. On huomioitava, että haastateltavien valinta on tapahtunut tutkijan toimesta. Heidän asiantuntija-asemansa on kuitenkin merkittävä tutkittaessa harvinaisempaa soitinta ja haastateltavien saatavilla olo yhtä aikaa käsikellofestivaaleilla oli erityisen hyvä ja luonteva tilaisuus kerätä tutkimusaineistoa. Haastateltavien määrä on varsin rajattu, eikä yleistäviä johtopäätöksiä voi sen vuoksi tehdä. Olisi mielenkiintoista tietää lisää esimerkiksi Yhdysvaltojen, Japanin ja Kiinan tilanteesta chime- ja käsikellojen opetuskäytön suhteen. Kaikista maanosista kenties Pohjois-Amerikassa ja Aasiassa käsikellot ovat yleisimpiä. Yhdysvallat tulevat haastatteluiden valossa myös eniten esille chimekellojen käytön yleisyydessä musiikkikasvatuksessa. Tutkimustulokset ja teoria olivat aineistolähtöisyydestäkin käsin hyvin yhdistettävissä, vaikka joitain eroavaisuuksiakin ilmeni. Tutkimuskysymysten sijoittuminen varsin yleiselle tasolle on perusteltua aiheen tutkimuksen vähyydestä johtuen etenkin Suomessa. Myös resurssit vaikuttavat tutkimuksen toteuttamiseen. Kansainvälisten haastatteluiden toteuttaminen resursseja ajatellen oli mahdollista vain suuremman festivaalin yhteydessä. Tutkija on käyttänyt omia resurssejaan hankkiessaan chimekellojen opetusmateriaalia ulkomailta tutkimusta varten.

Muita mahdollisia tutkimusmenetelmiä olisivat voineet olla opetustilanteen luominen, havainnointi ja kysely, joihin olisi voinut yhdistää myös opettajan näkökulman ja kokemuksen chimekellojen opetuskäytöstä. Autenttisen tilanteen tutkiminen olisi ollut kuitenkin haastavaa, sillä luultavasti oppitunti olisi pitänyt toteuttaa tutkijan toimesta chimekellojen opetuskäytön harvinaisuuden vuoksi. Tällöin ei olisi mahdollistunut myöskään niin monipuolisen taustatiedon kerääminen asiantuntijan näkökulmasta. Opetuskokeilut vaativat pohjalle perehtymisen olemassa oleviin materiaaleihin ja käytänteisiin. Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisikin chimekello-instrumentin käyttö opettajan näkökulmasta ja se,

kuinka opettajat kokisivat soittimen käytännössä musiikin opetuksen työvälineenä. Tämän tutkimustiedon avulla aiheen tutkimista voisi jatkaa tarkemmin tutkimuskysymyksin ja vaihtelevin tutkimusmenetelmin.

LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Airaksinen, S. 2009. Kandidaatin tutkielma. Chimekello-instrumentti musiikinopetuksessa. Soittimen käyttö ja mahdollisuudet musiikinopetuksessa sekä yhteys praksiaaliseen musiikkikasvatusfilosofiaan.
- Allured, Donald. E. 1992. Mastering musicianship in handbells. USA: Broadman press (SESAC).
- Alperson, P. A. 1991. What should one expect from a philosophy of music education? *Journal of aesthetic education* 25 (3), 215–242.
- AMTA 2014. American Music Therapy Association, Amerikan musiikkiterapeuttien liiton Internet –sivut.
<http://www.musictherapy.org> [luettu 19.10.2014]
- AMTA 2014_1. American Music Therapy Association. Musiikkiterapia, rikosseuranta.
http://www.musictherapy.org/assets/1/7/MT_Forensics_2006.pdf
[luettu 19.10.2014]
- AMTA 2014_2. American Music Therapy Association. Musiikkiterapia, lapset.
http://www.musictherapy.org/assets/1/7/MT_Young_Children_2006.pdf
[luettu 19.10.2014]
- AMTA Project 2012. American Music Therapy Association. Musiikkiterapia, projekti.
http://www.musictherapy.org/wilson_trust_music_therapy_project_update/
[luettu 19.10.2014]
- Anderson, D. 2000. 12 Toners system.
- Anderson, D., Brimmer T. & Romano, P. 1998. Idea Bank. *Music Educators Journal* 84 (6), 44-46 & 48-49.
- Androutsos, P. 2012/2007. Praxial philosophy and educational praxis. Teoksessa Moore, Marvelene C (ed.) *Critical essays in music education*. USA: Ashgate, 3–11.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2004. Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu university press.
- Belleplates 2014. <http://www.belleplates.com/> [luettu 19.10.2014]
- Birkenshaw-Fleming, L. 1993. Music for all. *Teaching Music To People With Special Needs*. Toronto: Gordon V. Thompson Music.
- Bradford, E. 1985. Thirty years a-growing. *Overtones*, January-February, 167–170.

- Chimerscharts 2014. <http://www.chimerscharts.com/home> [luettu 25.9.2014]
- Chime Loan Program AGEHR 2014. <http://area1.handbellmusicians.org/chime-loan-program/> [luettu 25.9.2014]
- Chime Loan Program BCGEHR 2014. http://www.bcgehr.com/chime_loan_program/ [luettu 25.9.2014]
- Costanza, P. & Russell, T. 2012/1992. Methodologies in music education. Teoksessa Moore, Marvelene C (ed.) *Critical essays in music education*. USA: Ashgate, 255–265.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- de l’Etoile, S. 2009. Processes of music therapy. Clinical and scientific rationales and models. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 493-502). Oxford: Oxford University Press.
- Eerola, P. 2010. Mitä musiikki kouluille antaa? Musiikinopettajien näkemyksiä opetuksensa tavoitteista sekä oppiaineensa ainutlaatuisuudesta. *Kasvatus* (1), 31-40.
- Eithun, S. 2013. *From Voice to Hands: Arranged Folk Tunes and Activities to Sing and Ring in the Classroom Grades 3-7*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Eithun, S. 2013. *Folk Songs and Activities Incorporating Handbells Or Handchimes Based on Kodaly-Inspired Pedogogy*. Diss. Silver Lake College of the Holy Family, Manitowoc, WI.
- Elliott, David J. 1995. *Music matters*. USA: Oxford university press.
- Elliott, David J. 1996. Music education in Finland: A new philosophical view. *Musiikkikasvatus, Finnish journal of music education* 1 (1), 6-21.
- Elliott, David J. (ed.) 2005. *Praxial music education. Reflections and dialogues*. USA: Oxford university press.
- Flash, L. 1994. Music in the classroom at key stage 1. Teoksessa Glover, J. & Ward, S (eds.) *Teaching music in the primary school. A guide for primary teachers*. London: Cassell, 67–100.
- Gall, G. & Weller, P. 2014. *Ring, Dance, Play: First experiences with Choirchimes® and Orff Schulwerk*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Glover, J. 1994. Assessing children’s learning in music. Teoksessa Glover, J. & Ward, S (eds.) *Teaching music in the primary school. A guide for primary teachers*. London: Cassell, 134–163.

- Goodson, I. 2001. (suom. Erja Moore) Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. Saarijärvi: Joensuu University Press.
- Grabenhofer, Kaethe K. 2004 Handbells and Handchimes: An Examination of Their Uses in the Curriculum: an Annotated Bibliography. Diss. University of St. Thomas (Saint Paul, Minn.)
- Grocke, D. & Wigram, T. 2007. Receptive Methods in Music Therapy. Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students. UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Handbell Musicians of America 2014. <http://handbellmusicians.org/music-resources/> [luettu 23.9.2014]
- Heimonen, M. & Westerlund, H. 2008. Musiikkikasvatuksen filosofia: yhteisöllisiä näkökulmia. Teoksessa E. Huovinen & J. Kuitunen (toim.) Johdatus musiikkifilosofiaan. Tampere: Vastapaino. 177–195.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Honkanen, S. 1995. Englantilaiset käsikellot: historia - soittotavat – musiikki. Sibelius-Akatemia. Kirkkomusiikin koulutusohjelma. Projekti (5B22).
- Hooper, J. 2001. An introduction to vibroacoustic therapy and an examination of its place in music therapy practice. *British Journal of Music Therapy* 15 (2), 69-77.
- Huovinen, E. & Kuitunen, J. (toim.) 2008. Johdatus musiikkifilosofiaan. Tampere: Vastapaino.
- Hurt-Thaut, C. 2009. Clinical practice in music therapy. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 503-514). Oxford: Oxford University Press.
- Issaquah Press 2009.
<http://www.issaquahpress.com/2009/04/22/music-the-best-medicine/> [luettu 19.10.2014]
- Ivey, R. 1995. Handbell ringing. Learning, teaching, performing. USA: Agape.
- James, K. 2014. A Bucket-List Filled with Chimes. Teaching handchimes in the classroom. *Overtone*, Mar/Apr, 34-35.
- Juslin, Patrik N.; Sloboda, John A. 2010. Handbook of music and emotion. Theory, research, applications. Great Britain: Oxford University Press.

- Kaikkonen, M. 2009. Erityismusiikkikasvatus. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME ry. 203-218.
- Kankkunen, O-T. 2010a. From music teacher to music educator. As seen through the eyes of Marjut Laitinen. Teoksessa Rikandi, I (ed.) Mapping the common ground. Philosophical perspectives on finnish music education. Helsinki: BTJ Finland Oy, 33–45.
- Kankkunen, O-T. 2010b. Listening to sound in sonic praxis. Implications for music education. Teoksessa Rikandi, I (ed.) Mapping the common ground. Philosophical perspectives on finnish music education. Helsinki: BTJ Finland Oy, 116–145.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Hyvä itsetunto. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Kimonen, E., Nevalainen, R. & Hämäläinen, S. 2001. Näkökulmia peruskoulun opetussuunnitelmiin: Muuttuvien käsitysten ja käytänteiden kolme vuosikymmentä. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 147-168.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 70-85.
- Koopman, C. 1998. Music education: Aesthetic or praxial? *Journal of aesthetic education* 32 (3), 1–17.
- Korpela, P., Kuoppamäki, A., Laes, T., Miettinen, L., Muhonen, S., Muukkonen, M., Nikkanen, H., Ojala, A., Partti, H., Pihkanen, T., Rikandi, I. 2010. Music education in Finland. Teoksessa Rikandi, I (ed.) Mapping the common ground. Philosophical perspectives on finnish music education. Helsinki: BTJ Finland Oy, 14–31.
- Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME ry. 157-170.
- Kyle, J. 2013. From the Mouths of Babes. Music experiences in a Canadian elementary school. *Overtones*, Jul/Aug, 16, 21.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 28-45.
- Laitinen, M. (toim.) 1996. Musiikkikasvatus, *Finnish journal of music education* 1 (1).
- Lake, M. A. 2013. Higher Standard. Using handchimes to fulfill National Music Standards. *Overtones*, Mar/Apr, 30-31

- Lake, M. N. 2012. Handchime Curriculum for Schools. AGEHR, Handbell Musicians of America.
- Leonhard, C. 2012/1965. Philosophy of music education. Teoksessa Moore, Marvelene C (ed.) Critical essays in music education. USA: Ashgate, 81–85.
- Levinson, Elizabeth M. 2011. The Use of Handchimes in a Third Grade Elementary School General Music Classroom: A Case Study. Diss. Rider University,
- Liske 2014. Esittely. <http://www.uwosh.edu/music/faculty/liske> [luettu 25.9.2014]
- Liske 2009. Käsi- ja chimekellot opetussuunnitelmassa.
http://www.uwosh.edu/faculty_staff/liske/handchimes/ [luettu 23.10.2014]
- Liske, Kenneth L. 1997. An instructional method for teaching the basic elements of music using handchime instruments or handbells in the middle-level general music classroom. Diss. Bowling Green State University,
- MacGorman, V. 2003. Basic training for bells. Skill building for ringers. USA: Choristers guild.
- MacGorman, V. 2007. Basic training 2: Rhythm training for ringers. USA: Choristers guild.
- Malmark 2014. Yrityksen www-sivut. <http://www.malmark.com/html/history.php> [luettu 25.9.2014]
- Malta 1986. Handchime with elastomeric hinge.
<http://www.google.fi/patents?hl=fi&lr=&vid=USPAT4599932&id=oT85AAAAEBAJ&oi=fnd&dq=handchime&printsec=abstract#v=onepage&q&f=false> [luettu 25.9.2014]
- McBride, Michael B., Baldwin, M. 2000. Meeting the National Standards with Handbells and Handchimes. Scarecrow Press.
- McCurry, Myra L. M. 1998. Handchime performance as a means of meeting selected standards in the National Standards of Music Education. Diss. University of Georgia.
- MEJ 1982. Music Educators Journal.
<http://mej.sagepub.com/content/68/6/16.extract> [luettu 25.9.2014]
- Member benefits 2014. <http://handbellmusicians.org/membership/member-benefits/> [luettu 25.9.2014]
- Mitchell, K. 2007. Beginning Busy Ringers. USA: AGEHR.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 46-69.

- Moore, Marvelene C. (ed.) 2012. *Critical essays in music education*. USA: Ashgate.
- Music therapy 2014. Chimekellosovelluksia musiikkiterapiassa.
<http://schulmerichbells.com/handchimes/therapeutic-applications/> [luettu 19.10.2014]
- Music therapy, London 2014. Musiikkiterapiaesimerkki.
http://www.musictherapylondonontario.com/senior_facilities.html [luettu 19.10.2014]
- Music therapy, Pennsylvania 2014. Musiikkiterapiaesimerkki.
http://www.tempotherapy.com/group_therapy.html [luettu 19.10.2014]
- Nikkanen, H. 2010. "More than just art" – Musical performance as a ritual in the school community. Teoksessa Rikandi, I (ed.) *Mapping the common ground. Philosophical perspectives on finnish music education*. Helsinki: BTJ Finland Oy, 48–67.
- POPS 2004. *Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Regelski, Thomas A. 1981. *Teaching general music. Action learning for middle and secondary schools*. New York: Schirmer Books.
- Regelski, Thomas A. 1996. Prolegomenon to a paraxial philosophy of music and music education. *Musiikkikasvatus, Finnish journal of music education* 1 (1), 23–38.
- Regelski, Thomas A. 1998. Schooling for musical praxis. *Musiikkikasvatus, Finnish journal of music education* 3 (1), 7–39.
- Regelski, Thomas A. 2007. Curriculum reform: Reclaiming "music" as social praxis. Teoksessa Laitinen, M. & Kainulainen, M-L (toim.) *Musikaalisuuden ytimessä. In the heart of musicality*. Juhlakirja Kai Karmalle. Helsinki: Sibelius-Akatemia, 17–31.
- Real, A. 2014. Chiming in for Education. Area Chime Loan serves as launching pad for school ringing program. *Overtones*, May/Jun, 32-33.
- Regelski, Thomas A. & Gates, Terry J. (eds) 2009. *Music education for changing times. guiding visions for practice*. New York: Springer.
- Reimer, B. 1970. *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Reimer, B. 1989. *A philosophy of music education. Second edition*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Reynolds 2003. Plucking, marting, and gyro. Handbells and handchimes in the music curriculum. *General Music Today* 2003, 16:18. <http://gmt.sagepub.com/content/16/2/18> [luettu 20.10.2014]
- Rosene 2014. LinkedIn –profili. <http://www.linkedin.com/pub/dr-paul-e-rosene/1b/244/355> [luettu 25.9.2014]

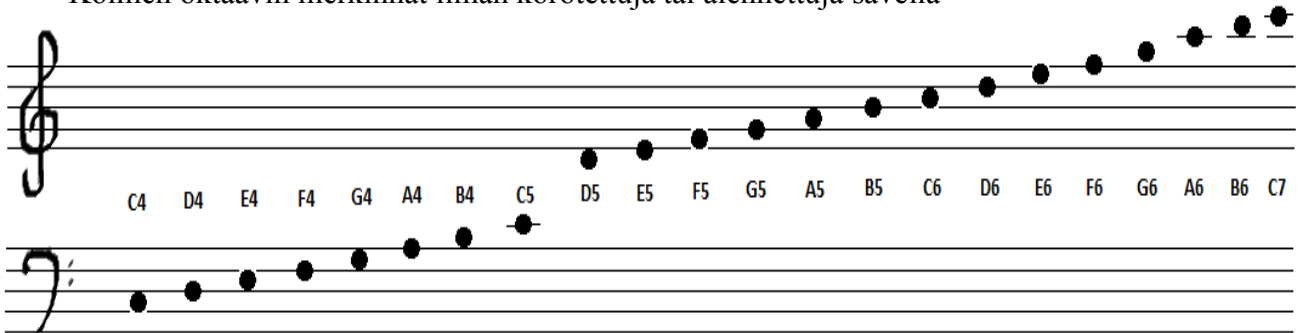
- Rosene, P. E. 1987. Making music with choirchime instruments. Advanced method. USA: Agape.
- Rosene, P. E. 1984a. Making music with choirchime instruments. USA: Agape.
- Rosene, P. E. 1984b. The chimes are ringing. Making music pleasurable learning. *Overtones*, March-April, 394–396.
- Salo, J. 2009. Musiikinopetusta vai erityismusiikinopetusta? Pohdintoja erityisryhmien musiikinopetuksesta ja musiikinopettajan roolista. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME ry. 189-201.
- Sawyer, David S. 1977. *Vibrations: Making unorthodox musical instruments*. England: Cambridge university press.
- Schulmerich 2014. Yrityksen www-sivut.
http://www.schulmerichbells.com/about_our_history.php [luettu 25.9.2014]
- Suzuki 2014. Suzuki tonechimes. <http://www.suzukimusic.com/education/tonechime/> [luettu 25.9.2014]
- Schwarting, B. 2005. The open music therapy group session. Teoksessa Pavlicevic, M. (ed.) *Music Therapy in Children's Hospices: Jessie's Fund in Action*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Swanwick, K. 1981. *A Basis for music education*. England: The NFER-Nelson publishing company.
- Swanwick, K. 1988. *Music, mind, and education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. 1994. *Musical knowledge. Intuition, analysis and music education*. Great Britain: Mackays of Chatham (PLC), Chatham, Kent.
- Swanwick, K. 1996. Music education: Is there life beyond school? A response to David Elliott. *Musiikkikasvatus, Finnish journal of music education* 1 (1), 41–45.
- Swanwick, K. 1999. *Teaching music musically*. London: Routledge.
- The Bells Are Ringing 2014. *Chimekellot dementiakuntoutuksessa – Kristine Theurer*.
<http://seniorsmentalhealth.com/music-handchimes.pdf> [luettu 19.10.2014]
- Thompson, Martha. L. & Callahan Frances L. 1993. *Classic rings for school and church. For 3 octave handbells/chime instruments*. USA: Agape.
- Thompson, Martha. L. 1996. *Time to ring*. USA: Agape.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2009 *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Van Valey, J. & Berry, S. 1990. Using handchimes (for teachers, directors and therapists). Learning to ring series. USA: Lorenz publishing company.
- Väkevä, L. 1999a. Musiikin pedagoginen merkitys. David J. Elliottin praksiallisessa musiikkikasvatusfilosofiassa: pragmatistinen tulkinta. *Musiikkikasvatus, Finnish journal of music education* 4 (2–3), 44–53.
- Väkevä, L. 1999b. Lisensiaatintyö. Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praksiallisessa musiikkikasvatusfilosofiassa. Pragmatistinen tulkinta. <http://wwwedu.oulu.fi/muko/lvakeva/Lisuri.htm> [luettu 16.2.2012]
- Waley, J., Sloboda, J., Gabrielsson, A. 2009. Peak experiences in music. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 452-461). Oxford: Oxford University Press.
- Walters, J. 2007. Survey of Handbell/handchime Programs in Schools of the Pacific Union Conference of Seventh-day Adventists. Diss. Concordia University Wisconsin.
- Warwick, A. 2000. Music therapy in the education service: research with autistic children and their mothers. Teoksessa Wigram, T., Saperston, B. & West, R. (ed.) *The Art & Science of Music Therapy: A Handbook*. The Netherlands: harwood academic publishers, 209-225.
- Westerlund, H. 1997. Musiikkikasvatuksen “kaksi filosofiaa” diskursiivisina suunnannäyttäjinä? *Musiikkikasvatus, Finnish journal of music education* 2 (1), 28–40.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Louhivuori, J. & Paananen, P. & Väkevä, L (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME ry. 93–105.
- Young, S. 1994. Liite 1: Musical instruments for the primary classroom (Compiled by Susan Young). Teoksessa Glover, J. & Ward, S (eds.) *Teaching music in the primary school. A guide for primary teachers*. London: Cassell, 204–205.

LIITE 1

Chimekello ja oktaavialamerkinnyt.

Kolmen oktaavin merkinnät ilman korotettuja tai alennettuja säveliä



LIITE 2

Eri valmistajien chimekelloja ja käsikello.



Malmark: Choirchime ®

Lähde: Malmark 2014



Suzuki: ToneChime & Chimettes Lähde: Suzuki 2014



Schulmerich: MelodyChime ® Lähde: Schulmerich 2014



Käsikelloja

Kuva: Suvi Airaksinen



Belleplates ®

Lähde: Belleplates 2014

LIITE 3

Nuottiesimerkki.

Tuiki, tuiki tähtönen (Chimekellot melodiaan: C6,D6,E6,F6,G6,A6; sointuihin: C,D,E,F,G,A,B)

G		G		C		G
E		E		A		E
C		C		F		C
TUI- KI,		TUI- KI,		TÄH- TÖ –		NEN
						
D		G		D		G
B		E		B		E
G		C		G		C
IL- TAI-		SIN SUA		KAT- SE-		LEN.
						
G		D		G		D
E		B		E		B
C		G		C		G
KOR- KE-		AL- LA		LOIS- TAT		VAAN
						
G		D		G		D
E		B		E		B
C		G		C		G
KAT- SOT		A- LAS		MAA- IL-		MAAN
						
 = C6				 = F6		
 = D6				 = G6		
 = E6				 = A6		

LIITE 4

Haastattelurunko englanniksi.

Haastattelut sisälsivät lisää tarkentavia kysymyksiä tilanteen ja haastateltavan mukaan.

The interview deals with questions about handchimes in pedagogical purpose and in music education.

1. In your own opinion, how are handchimes being used in pedagogical purpose? (in your own country/and world widely)

- **What do you think about wideness of using handchimes in pedagogical purpose?**
- **Which social actors are participating to use handchimes in pedagogical purpose?**
- **Can you say something about financing and curriculum?**
(- Are they music or classroom teachers who are teaching handchimes in the school?)

2. What do you think about handchime's level of difficulty as a school instrument in the school music?

3. What kind of possibilities and challenges you could name of handchimes as an instrument in the school music?

4. Can you see handchimes as a tool to teach music theory and notes? Why/why not?

5. Do you have an opinion about connecting handchimes and philosophy of music education? Can you connect some view with handchimes? (Like a way of teach, goals of music education..)

6. Now, can you tell if you have some negative or positive things in your mind about handchimes in the school music?

Haastattelurunko suomeksi.

- 1. Miten chimekelloja hyödynnetään käsityksesi mukaan erityisesti pedagogisessa tarkoituksessa (Omassa maassa/maailmalla?)**
 - Mikä on soittimen käytön laajuus?
 - Mitkä tahot käyttävät chimekelloja (pedagogisessa merkityksessä)?
 - Miten soitin yhdistyy opetussuunnitelmaan ja kuinka soitinhankintoja rahoitetaan?
 - (Ovatko chimekellojen soittoa opettavat luokan- vai musiikinopettajia kouluissa?)
- 2. Mikä on mielestäsi chimekellojen vaikeustaso koulusoittimena?**
- 3. Mitkä ovat chimekellojen käytön haasteet ja mahdollisuudet koulusoittimena musiikinopetuksessa?**
- 4. Voisitko nähdä chimekelloja hyödynnettävän musiikin teorian tai nuottien opettamisessa? Miksi/miksi ei?**
- 5. Pystytkö yhdistämään chimekellojen käyttöä musiikinopetuksessa mihinkään tiettyyn musiikkikasvatusfilosofiaan tai sen piirteisiin? (Esim. musiikinoppimisen päämääriin, tavoitteisiin, opettamisen lähtökohtiin?)**
- 6. Voit vielä kertoa, jos sinulla on mielessä jotain muita positiivisia tai negatiivisia asioita/kokemuksia chimekellojen käytöstä musiikinopetuksessa?**

LIITE 5

Soitonoppaita chimekellojen soittoon ja soitonopetukseen.

Allured, Donald. E. 1992. Mastering musicianship in handbells. USA: Broadman press (SESAC).

Anderson, D. 2000. 12 Toners system.

Eithun, S. 2013. From Voice to Hands: Arranged Folk Tunes and Activities to Sing and Ring in the Classroom Grades 3-7. Chicago: GIA Publications, Inc.

Gall, G. & Weller, P. 2014. Ring, Dance, Play: First experiences with Choirchimes® and Orff Schulwerk. Chicago: GIA Publications, Inc.

Ivey, R. 1995. Handbell ringing. Learning, teaching, performing. USA: Agape.

Lake, M. N. 2012. Handchime Curriculum for Schools. AGEHR, Handbell Musicians of America.

MacGorman, V. 2003. Basic training for bells. Skill building for ringers. USA: Choristers guild.

MacGorman, V. 2007. Basic training 2: Rhythm training for ringers. USA: Choristers guild.

Mitchell, K. 2007. Beginning Busy Ringers. USA: AGEHR.

Rosene, P. E. 1984a. Making music with choirchime instruments. USA: Agape.

Rosene, P. E. 1987. Making music with choirchime instruments. Advanced method. USA: Agape.

Thompson, Martha. L. & Callahan Frances L. 1993. Classic rings for school and church. For 3 octave handbells/chime instruments. USA: Agape.

Thompson, Martha. L. 1996. Time to ring. USA: Agape.

Van Valey, J. & Berry, S. 1990. Using handchimes (for teachers, directors and therapists). Learning to ring series. USA: Lorenz publishing company.