

**VARHAISNUORI PIANO-OPPILAANA**

**OPPIMATERIAALIN JA SOITONOPETUKSEN VASTAAVUUS**

**VARHAISNUOREN KEHITYSVAIHEESEEN**

**Musiikkikasvatuksen pro gradu**

**Kati Männistö**

**Jyväskylän yliopisto**

**Musiikkitieteen laitos**

**1999**

## ABSTRAKTI

Kati Männistö

Varhaisnuori piano-oppilaana: oppimateriaalin ja soitonopetuksen vastaavuus varhaisnuoren kehitysvaiheeseen

Musiikkikasvatuksen pro gradu

Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteen laitos

1999

Pianonsoiton alkuvaiheessa oleville varhaisnuorille ei ole lainkaan heidän tarpeitaan vastaavaa oppimateriaalia. Varhaisnuoruus on ikäkausi, jossa yleisimmin sekä aloitetaan että lopetetaan soitonopiskelu, koska vanhempien määräysvalta harrastusvalintoihin vähenee. Tutkielman tarkoituksena on laatia kriteerejä varhaisnuorten kohderyhmälle sopivalle pianokoululle. Tätä tarkoitusta varten tarvitaan psykologista ja sosiologista tietoa varhaisnuoren kehitysvaiheesta, fyysisistä ja psyykkisistä valmiuksista aloittaa pianonsoittoharrastus. Myös nuorta ympäröivällä yhteisöllä on merkitystä harrastusvalinnoille ja oppimisen edistymiselle.

Tiedot musiikillisten kykyjen kehityksestä nuoruusiällä auttavat paitsi oppimateriaalin suunnittelussa, myös opetustyössä. Olennaista on myös kartoittaa nuorten toiveita ja tavoitteita oman harrastuksensa suhteen. Tällöin soittamisen mielekkyys ja into saadaan säilymään alkuinnostuksen jälkeenkin. Tutkielmassa on ehdotuksia soitonopetuksen kehittämiseksi, jotta opetus järjestettäisiin mahdollisimman oppilaskeskeisesti. Eräitä koulun musiikinopetuksen tärkeimmistä tavoitteista voitaisiin soveltaa myös soitonopetuksen puolella.

Pianonsoittoharrastusta aloitteleville varhaisnuorille rakennetun oppimateriaalin puuttuessa heidän opettajansa käyttävät joko lapsille tai aikuisille vasta-alkajille tarkoitettuja pianokouluja ja oheismateriaalia. Tutkielmassa analysoidaan molempien kirjavaihtoehtojen soveltuvuutta varhaisnuorten kohderyhmälle ja tutkitaan niiden rakennetta ja sisältöä. Nämä tiedot antavat suuntaa varhaisnuorten pianokoulun suunnitteluun.

Tutkielman lopuksi kootaan edellä esiteltyjen tutkimustulosten pääkohdat, joiden perusteella laaditaan kriteerejä toimivalle varhaisnuorten pianokoululle.

Asiasanat: pianopedagogiikka, pianokoulut, soittaminen, soitonopetus, varhaisnuoruus.

Sivuja 96 + 8

## SISÄLLYS

Johdanto		1
	Tutkimuksen tarkoitus ja taustaa	1
	Tutkimuksen rakenne	3
1	Nuoruus	4
2	Nuoruuden kehityspiirteitä	5
2.1	Fyysinen kasvu	5
2.2	Psyykinen kehitys	7
2.2.1	Nuoruusikäisen minäkäsitys ja identiteetti	7
2.2.2	Musiikillinen minäkäsitys	11
2.2.3	Älyllinen kehitys	14
2.2.3.1	Piaget'n kehitysteoria: muodolliset operaatiot	14
2.2.3.2	Ajattelun erityispiirteitä nuoruusiällä	16
2.2.3.3	Älykkyyden kasvun pysähtyminen	17
2.3	"Lyhenevä lapsuus"	18
3	Ympäröivä yhteisö	19
3.1	Vertaisryhmät	19
3.2	Perheen ja aikuisten rooli	21
3.3	Nuorisokulttuuri	24
3.4	Joukkotiedotusvälineet	26
4	Musiikillisten kykyjen kehitys nuoruudessa	27
4.1	Rytmin hahmottaminen	28
4.2	Tonaalinen ja rytminen muisti	28
4.3	Tonaalisuustajun kehitys	30
4.4	Harmoniisten taitojen kehitys	30
4.5	Konsonanssin ja dissonanssin havaitseminen	31
4.6	Musikaalisuuden kehitys nuoruusiässä ja sen jälkeen	31
4.7	Swanwickin ja Tillmanin musiikillisen kehityksen teoria	32
4.8	Motoriikka	36
5	Soittaminen ja soitonopiskelu varhaisnuoruudessa	37
5.1	Nuorten musiikkimaku	38
5.2	Soittajatyypit	42
5.3	Varhaisnuorten soitto-ohjelmisto	44
5.4	Pianonsoitto varhaisnuoruudessa	47
5.5	Soittamisen merkitys nuorelle	48
6	Näkökulmia musiikinopetuksen kehittämiseen	50
6.1	Soitonopiskelun tavoitteenasettelu	50
6.2	Koulun musiikkikasvatus	53
6.3	Soitonopetukseen soveltuvia musiikkikasvatuksen opetustavoitteita	54
6.4	Soitonopetuksen ja kouluopetuksen yhteistyömahdollisuudet	58
6.5	Musiikinopiskelun mielekkyys	61

7	Suomalaisten pianokoulujen tarkastelua	63
7.1	Suomalainen pianokoulu, Alkusoitto	64
7.1.1	Kohderyhmä ja tavoitteet	64
7.1.2	Kappalevalikoima	65
7.1.3	Teoria-aines	66
7.1.4	Soittotekniikka	67
7.1.5	Ulkoasu	67
7.1.6	Käyttö varhaisnuorten opetuksessa	68
7.2	Anna soida	69
7.2.1	Kohderyhmä ja tavoitteet	69
7.2.2	Kappalevalikoima	70
7.2.3	Teoria-aines	70
7.2.4	Soittotekniikka	71
7.2.5	Ulkoasu	72
7.2.6	Käyttö varhaisnuorten opetuksessa	72
8	Kriteerejä varhaisnuorten pianokoululle	73
8.1	Ulkoasu	74
8.2	Nuorten musiikkimaun laajentaminen	76
8.3	Kappalevalinnat	78
8.4	Soittotekniikka	84
8.5	Teoriaosio	87
9	Tutkielman luotettavuuden arviointi	89
10	Diskussio	93
	LÄHTEET	97

## JOHDANTO

### Tutkimuksen tarkoitus ja taustaa

"...parasta olisi, että soittotuntien aloittamista ei lykättäisi yli yhdentoista ikävuoden. Tämän jälkeen lapsissa usein esiintyy pidättyvyyttä ja itsevarmuuden puutetta, jotka ovat kehityksen esteinä. On vaikeata löytää sopivaa musiikkia, koska teini-ikäinen ei halua soittaa pikkulapsille sävellettyjä kappaleita eikä hän kuitenkaan vielä voi hallita sellaisia kappaleita, jotka häntä miellyttäisivät. Usein on lopputuloksena alemmuuskompleksi, ja keskimääräistä myöhemmin soitonopiskelun aloittanut oppilas kieltäytyy harjoittelemasta muiden kuullen. Luonnollisesti poikkeuksiakin aina on — esim. ne, jotka ovat halunneet oppia soittamaan pianoa niin kauan kuin muistavat ja vihdoinkin ovat saaneet siihen mahdollisuuden. Heille alkuvaiheet ovat vain välineitä lopullista päämäärää tavoiteltaessa, ja he ovat täysin välinpitämättömiä sen suhteen, mitä muut ajattelevat heidän harjoittelustaan." Tämä katkelma Joan Lastin (1982, 16—17) tunnetusta pianopedagogiikkakirjasta *Nuori pianonsoittaja* on kuin tiivistelmä tutkielmani pääongelmasta. Lukuisat nuoret aloittavat Joan Lastin ja muiden suosituksista huolimatta soittoharrastuksensa vasta "vanhemmalla iällä". Nämä soittajat eivät usein kuulu musiikkioppilaitostemme piiriin, vaan he opiskelevat kansalais- tai työväenopistoissa tai yksityisopettajien johdolla. Vanhempien päätösvalta lasten harrastusvalintoihin vähenee nuoruusiässä. Tästä syystä juuri tällä iällä (10—12 v.) yleisimmin joko lopetetaan tai aloitetaan soitonopiskelu (Puuronen 1991, 107, Kosonen 1996, 157).

Kuten Last (1982) totesi kirjassaan, nuori ei halua harjoitella lapsille sävellettyjä kappaleita, eikä hänen vasta muodostumassa oleva uusi identiteettinsä salli soittaa lapsellista musiikkia muiden kuullen. Mielestäni tämän ongelman ratkaisu ei ole siinä, että nuoruusiällä ei enää kannata aloittaa soitonopiskelua, vaan siinä, että nuoret tarvitsevat omaa ikäkauttaan vastaavaa soittomateriaalia. Toimiessani nuorten soittajien parissa ja keskustellessani

pianonsoitonopettajien kanssa olen törmännyt vakavaan puutteeseen saata-  
villa olevassa pianokirjallisuudessa. Nuoruus on oma erillinen kehitys-  
kautensa, joten nuorten tavoitteet, päämäärät, kiinnostuksen kohteet ja  
kehitystaso poikkeavat sekä lapsista että aikuisista. Tämä asia on toki otettu  
huomioon koulun oppikirjoissa, mutta soitonopetuksessa ei toistaiseksi ole  
olemassa varhaisnuorille (12—15-vuotiaille) laadittua pianokoulua. Tutkiel-  
massani pohdin erityisesti varhaisnuorille suunnatun pianokoulun tarpeelli-  
suutta ja sitä, millaiseksi se pitäisi suunnitella.

Nuoruudessa harrastukset ja mielenkiinnon kohteet vaihtelevat ja muuttu-  
vat lapsuusikään nähden. Lisäksi varhaisnuoruuden älyllinen ja emotionaali-  
nen kasvupyrähdys mahdollistaa uudenlaisen, entistä merkityksellisemmän  
suhteen musiikkiin. Näiden seikkojen vuoksi monet haluavat aloittaa uuden  
soittoharrastuksen juuri tällä iällä. Nuoria ei kuitenkaan ole vielä lainkaan  
otettu huomioon omana aloittelevien soittajien erityisryhmään. Sekä tutki-  
jat että oppimateriaalien laatijat ovat jättäneet varhaisnuorten kohderyhmän  
vähälle huomiolle. Tutkielmani tarkoituksena on kartoittaa tietoa varhais-  
nuorista, löytää uusia näkökulmia heidän soitonopetuksensa kehittämiseksi ja  
koota näiden tietojen pohjalta kriteerejä heille hyvin soveltuvalle piano-  
koululle.

Selvitän pro gradu -työni alussa varhaisnuoren fyysisiä ja psyykkisiä val-  
miuksia aloittaa pianonsoiton opiskelu. Tutkimuksessani oli vaikeutena löy-  
tää tarkkaa tietoa musiikillisesta kehityksestä varhaisnuoruudessa. Kuten  
Swanwick (1988) toteaa, verrattain harvat tutkijat ovat kiinnostuneita ihmisen  
kehityksestä varhaislapsuuden jälkeen. Tämä johtuu osittain siitä, että lapsen  
iän karttuessa sosiaalisten ja ympäristöllisten tekijöiden merkitys kasvaa. On  
vaikeaa erottaa esimerkiksi kypsymistä kasvatuksen vaikutuksesta ja geneet-  
tistä perimää ympäristön vaikutuksesta. Lapsuusiän nopean kehityksen seu-  
raaminen on mahdollisesti kiehtovampaa kuin tarkkailla vähittäisiä ja joskus  
hitaitakin ajattelun ja käyttäytymisen muutoksia vanhemmalla iällä. (Swan-  
wick 1988, 70.)

## Tutkimuksen rakenne

Pro gradu -työni jakautuu viiteen aihekokonaisuuteen. Ensimmäisessä jaksossa (luvut 1–3), joka käsittelee varhaisnuoren kehityskautta ja elämäntilannetta, olen koonnut kehityspsykologista ja sosiologista tietoa nuoruusiästä. Nämä tiedot syventävät soitonopettajan oppilaantuntemusta ja voivat täten olla avuksi varhaisnuorten parissa työskenteleville. Varhaisnuorten kehitysvaiheen ja elämäntilanteen mahdollisimman tarkka tuntemus auttaa suunniteltaessa juuri heille soveltuvaa oppimateriaalia.

Tutkielmani toinen aihekokonaisuus (luvut 4–5) sisältää tutkimustuloksia musiikillisesta kehityksestä nuoruusiällä ja soittoharrastuksesta varhaisnuoruudessa. Nämä tiedot tarkentavat kuvaa suunnittelemani soittomateriaalin käyttäjäryhmästä. Erityisesti tiedot nuorten musiikkimausta ja heidän mielellään soittamastaan musiikista ovat tärkeä lähtökohta pianokoulun kappalevalinnoille.

Tutkielmani kolmas jakso (luku 6) käsittelee soitonopetuksen ja kouluopetuksen suhdetta. Nämä kaksi ovat toistaiseksi kaksi täysin erillistä saareketta soitonharrastajan elämässä. Mielestäni tavoitteenasetteluiden yhteissuunnittelu tekisi opetuksen tehokkaammaksi. Oppilaat hyötyisivät siitä, että molempien laitosten opettajat olisivat tietoisia toistensa päämääristä. Esittelen työssäni koulun musiikkikasvatuksen päämääriä, jotka tulisi mielestäni ottaa huomioon myös soitonopetuksen puolella.

Koska soitonopiskelua aloitteleville nuorille ei toistaiseksi ole omaa oppimateriaalia, heidän opettajiensa täytyy käyttää joko lapsille tai aikuisille suunniteltuja pianokouluja ja oheismateriaalia. Tutkielmani luvussa seitsemän tarkastelen kahta parhaana pitämäni suomalaista pianokoulua tästä näkökulmasta. Analysoin kirjojen sisältöä, hyviä ja huonoja puolia sekä toimivuutta varhaisnuorten parissa. Tämä osa toimii perusteina sille, minkälaisista elementeistä hyvä pianokoulu muodostuu. Saamani tiedot soveltuvat

kriteereiksi varhaisnuorten pianonsoiton oppimateriaalin laadintaan.

Tutkielmani lopuksi (luku 8) olen laatinut edellä esitetyn tiedon pohjalta kriteerejä varhaisnuorten kohderyhmälle soveltuvalla pianokoululle. Viimeinen luku kokoaa "muistilistan" tavoin kaikki tärkeinä pitämäni asiat, joiden on sisällyttävä suunnittelemaani oppimateriaaliin. Tässä osassa esittelen kuitenkin vain olennaisimmat ajatukset keräämästäni tiedosta suuntaviivoin oppikirjan rakentamiseen. Pyrin ottamaan tutkielman alkupuolen varhaisnuoren kehityskautta ja elämänvaihetta koskevat tiedot mahdollisimman hyvin huomioon.

## 1 NUORUUS

Sebaldin (1992, 2) mukaan nuoruusiän käsite on kypsynyt historiallisesti ja saanut tämän vuosisadan lopulla paikkansa osana ihmisen elämänkaarta. Tästä huolimatta nuoruus ei ole arvostettu tai tarkasti määritelty elämänvaihe. Sosiologian näkökulmasta nuoruus määritellään usein siirtymävaiheena lapsuuden riippuvaisuudesta kohti aikuisen itsenäistä elämää (Sebald 1992, 3). Kehityspsykologiassa nuoruus määritellään tavallisesti kehitysvaiheeksi, jossa sukukypsyys alkaa ja joka päättyy aikuisikään (Sinisalo 1985, 125).

Nuoruusikää ei vielä nykyäänkään tarpeeksi usein pidetä merkittävänä elämänvaiheena, vaan pelkkänä nopeasti ohimenevänä kautena ennen aikuistumista. Pylkkänen ja Taipale (1979) toteavat, että nuoruusiän kesto vaihtelee, mutta se on erittäin pitkä ajanjakso ihmisen elämässä. Nuoruus kestää noin kymmenen vuotta, yhtä kauan kuin lapsuuskin (Pylkkänen & Taipale 1979, 12). Coleman (1982) katsoo nuoruusvuosien olevan dynaaminen kausi, johon sisältyy jatkuvaa muutosta ja siirtymistä. Kaksi samanikäistä nuorta voi olla hyvin erilaisessa kehitysvaiheessa verrattuna toisiinsa, ja kolmetoista- ja kahdeksantoistavuotiasta on vaikeaa laskea samaan ryhmään



kuuluviksi. Tämän vuoksi Coleman ajattelee nuoruuden olevan pikem-  
minkin prosessi kuin vaihe. (Coleman 1982, 9.)

Nuoruusiän ajankohta vaihtelee eri kulttuureissa ja yhteiskuntaluokissa, si-  
ten myös nuoruuden määritelmässä on eroavaisuuksia. Hägglund, Pylkkänen  
ja Taipale (1978) jakavat nuoruusiän kolmeen vaiheeseen: varhais-  
nuoruuteen, keskivaiheeseen ja jälkinuoruuteen. Kukin vaihe kestää noin  
kolme vuotta yksilöstä riippuen. Varhaisnuoruus ajoittuu fyysiseen murros-  
ikään eli puberteettiin ja se sijoittuu ikävuosien 12 ja 15 välille. Tällöin nuori  
irroittautuu perheensä vaikutuspiiristä ja läpikäy oman kehonsa uudelleen  
hahmottamisen. Nuoruusiän keskivaiheessa (n. 15—18 v.) nuori omaksuu  
vähitellen uuden identiteetin. Jälkinuoruudessa (n. 18—25 v.) ihmisen per-  
soonallisuus vakiintuu ja hänellä on voimakas tarve itsensä kehittämiseen.  
(Hägglund, Pylkkänen & Taipale 1978, 40—41.)

## 2 NUORUUDEN KEHITYSPIIRTEITÄ

Aikuistuminen sisältää useita kehitystehtäviä, jotka nuorten on läpikäytävä.  
Heidän opettajansa on oltava "ajan tasalla" oppilaiden elämänvaiheen erityis-  
piirteistä, jotta hän pystyy toimimaan mahdollisimman hyvin sekä kasvatta-  
jana että tiedonvälittäjänä. Varhaisnuori elää melkoisessa "myllerrystilassa":  
hänen kehonsa muuttuu nopeasti, hänen on kehitettävä uusi minäkuva ja  
hänen ajattelunsa vaihtuu lapsen mielikuviutusmaailmasta aikuisen loogiseksi  
päätelykyvyksi. Opettajan tehtävänä on tiedostaa nämä muutokset ja tukea  
monipuolisesti oppilaan kasvua.

### 2.1 Fyysinen kasvu

Puberteetissa nuori kokee rajun muutoksen suhteessa omaan ruumiiseensa.  
Nopea kasvupyrähdys ja sukukypsyyden saavuttaminen hämmentävät oman

kehon hahmon kokemista. Wilsonin (1982, 48) mukaan nuori on jossain määrin regressoitunut eli taantunut, sillä hän on jälleen taipuvainen määrittelemään itsensä oman kehonsa perusteella ja osoittaa minäkeskeisyyttä. Myös Wahlström (1985) sanoo murrosikäisten olevan korostuneen kiinnostuneita omasta kehostaan ja ulkoisesta olemuksestaan. Ulkonäön merkityksellisyys liittyy itsetuntemuksen ja itsetiedostuksen kehitykseen. Oman kehon hyväksyminen on tunne-elämän tärkeimpiä kehitystehtäviä. (Wahlström 1985, 108.)

Hägglund, Pylkkänen ja Taipale (1978) toteavat, että sopeutuminen uuteen kehonkuvaan eli body imageen on aikaa vaativa psyykinen kehitystapahtuma. Kehonkuvaan sisältyy varhaisnuoruudessa sekä lapsuuden että nuoruusiän osasia. Tällöin nuori on kömpelö ja "varsamainen", eikä hän hahmota raajojaan ja niiden liikkeitä luotettavasti. (Hägglund ym. 1978, 90.) Aalberg (1985) esittää, että nuoren kasvu tapahtuu seuraavassa järjestyksessä: jalkaterät kehittyvät ensin, sitten raajat kasvavat pituutta vartalon kehittyessä vasta viimeisenä. Fyysiselle kasvulle murrosiässä on ominaista asymmetrisyys: tietyt kehonosat kehittyvät toisia aikaisemmin ja kehon vasemman ja oikean puolen kasvussa on eroja. Fyysinen kasvu on osaltaan mielihyvän lähde, joka antaa uusia mahdollisuuksia, mutta myös hämmentää samanaikaisesti. (Aalberg 1985, 192—193.) Tytöille uuden minäkuvan hyväksyminen on vaikeampaa kuin pojille. Simmons ja Blythin (1987) mukaan tytöt ovat sekä tyytymättömämpiä ulkonäköönsä että pitävät ulkonäköä tärkeämpänä kuin pojat. Näiden kahden asenteen yhdistelmä on erityisen vahingollinen heidän minäkuvalleen. (Simmons & Blyth 1987, 95.)

Varhaisnuoruuden kömpelyys voi haitata soittamista, sillä koko kehon ja kasvavien käsien rajoja on vaikeaa hahmottaa. Nopean kasvun vaiheessa on kuitenkin myös positiiviset puolensa. Musiikin harrastajilla pituuskasvu mahdollistaa vaikeitakin soittoteknisiä suorituksia. Käden kasvaessa voidaan soittaa laajempia sointuja ja täten päästään käsiksi mielenkiintoisempaan ohjelmistoon. "Uudet mahdollisuudet voivat luoda ja vahvistaa soittajan motivaatiota ja vaikuttaa positiivisesti opintojen edistymiseen" (Kosonen

1992, 29).

## 2.2 Psykkinen kehitys

Soittamista harrastavan nuoren psyykkiseen kasvuun kuuluu aikuisen identiteetin löytäminen ja oman musiikillisen minäkäsityksen liittäminen siihen. Henkilökohtaisen voiman tunto kasvaa, kun nuoren päätösvalta omaa elämää koskevissa asioissa lisääntyy. Soitonopettajalla on hyvät mahdollisuudet tukea tätä kehitystä. Seuraavassa käsitellään myös nuoruusiän älyllisen kehityksen teoriaa ja opettajan työssä tärkeää nuorten ajattelun erityispiirteiden tunnistamista. Omat haasteensa työhön asettaa nuorison lisääntyvä varhaiskypsyys.

### 2.2.1 Nuoruusikäisen minäkäsitys ja identiteetti

*Minä* (self) ja *minäkäsitys* (self-concept) ovat synonyymejä ihmisen tietoisuudesta omasta itsestään. *Identiteetin* käsite on niiden kanssa päällekkäinen, mutta sitä käytetään viittaamaan minään, joka on tietoinen tulevan kehityksen mahdollisuudesta ja vastaanottavainen toisten ihmisten vaatimuksille ja odotuksille. (Wilson 1982, 33, ref. McCandless & Evans 1973.)

Wilsonin (1982) mukaan minä koostuu kolmesta pääkomponentista. *Itsetunto* ja *itsearvostus* viittaavat oman arvon arviointiin. *Henkilökohtaisen voiman tunto* kuvaa ihmisen arviointia omasta vallastaan ja voimastaan vaikuttaa maailmaansa. (Wilson 1982, 33.) Tutkija käsittelee nuoruusikäisen minäkäsitystä näiden kolmen komponentin avulla.

1) *Itsensä tiedostaminen*. Nuori saavuttaa kyvyn ajatella älyllisesti, johon liittyy kyky tehdä olettamuksia. Hän kehittyy fyysisesti ja käy yhä itsenäisemmin käsiksi sosiaalisiin ja henkilökohtaisiin vaatimuksiin.

2) *Itsensä arviointi*. Nuori alkaa arvioida omaa arvoaan sen mukaan, miten toiset ihmiset reagoivat hänen sukupuolisiin ominaisuuksiinsa ja suhteessa siihen, mitä luottamusta ja menestystä hän saa osakseen saavuttaessaan aikuisen identiteetin.

3) *Henkilökohtaisen voiman tunto*. Nuoren voiman tunto kasvaa, kun hän tulee fyysisesti ja älyllisesti tasa-arvoisemmaksi aikuisten kanssa. Voiman tunto lisääntyy myös silloin, kun nuoren annetaan suuressa määrin määrätä itse tulevaisuutensa suunnittelusta. (Wilson 1982, 35.)

Nuoruus on tärkeä kehitysvaihe, jossa irtaudutaan vanhempien päätäntävallasta. Nuoret luovat vähitellen aikuisen identiteetin ja tulevat yhteisön täysivaltaisiksi jäseniksi. Kehitys riippuvuudesta aikuisen itsenäiseen elämään muodostuu nuoren johtavaksi toiminnaksi tässä ikävaiheessa (Wahlström 1985, 100). Nurmen (1991) mielestä usko omiin vaikutusmahdollisuuksiin lisääntyy erityisesti varhaisnuoruudessa. Nuorten kiinnostus koulutukseen lisääntyy ja he arvioivat vaikutusmahdollisuutensa tällä elämänalueella erityisen hyviksi. (Nurmi 1991, 170.) Colemanin (1979) mukaan nuoruudessa huomion kohteet ovat olennaisesti ajoittaisia ja niistä kiinnostuminen jaksoittaista. Tällöin yhdessä nuoruuden vaiheessa tärkeäksi koetun seikan voi hieman myöhemmin korvata joku toinen. (Salmon 1982, 121, ref. Coleman 1979.) Myös Puuronen (1991) toteaa, että perheen ote lasten ja nuorten elämästä irtoaa yhä aikaisemmin. Vanhempien aloitteesta lähteneet harrastukset lopahtavat ja uusia otetaan tilalle. (Puuronen 1991, 107.)

Wahlström (1985) kirjoittaa, että murrosiässä kehittyvät juuri ne alueet, jotka vaikuttavat persoonallisuuden suuntautumisen kehitykseen. Tähän prosessiin vaikuttavat osaltaan myös nuoren vähittäinen suuntautuminen tulevaisuuteen, tulevaisuuden näkymien kasvava vaikutus hänen toimintaansa ja toiminnan motiivien aikaperspektiivin lisääntyminen. Nuoren persoonallisuus alkaa muuttua pysyvämmäksi. (Wahlström 1985, 122.) Nuori haluaa määrätä itse omasta elämästään ensin pikkuasioissa, kuten rahan- ja ajan- käytössä sekä harrastuksissa. Vähitellen siirrytään kohti vaikeampia päätöksiä,

kuten tulevaisuuden suunnittelua. Nurmen (1991) mukaan 11-, 15- ja 18-vuotiaat eivät juuri eroa tulevaisuudensuunnitelmien ja tavoitteiden suhteen. Tämä tarkoittaa sitä, että 11-vuotiaat suuntautuvat ajatuksissaan selvästi kaukaisempaan tulevaisuuteen kuin 18-vuotiaat. Nuorten tulevaisuutta koskeva tieto, suunnittelu ja suunnitelmien toteuttaminen lisääntyvät iän myötä. Tässäkin näkyy jokaisen yksilöllinen kehitystahti: osa 11-vuotiaista on jo hyvin taitavia tulevaisuuden suunnittelussa, kun taas monen 18-vuotiaan suunnitelmat ovat vielä melko kehittymättömiä. (Nurmi 1991, 169.) Wahlström (1985, 104) tuo kuitenkin esille, että varhaisnuori ei vielä tiedosta omia ominaisuuksiaan eikä yhteiskunnan realiteetteja tarpeeksi hyvin muodostaakseen realistisen tulevaisuudenkuvan tai ammattikuvan. Helve (1992) ajattelee identiteetin muodostuvan sukupuolen määräämissä rajoissa. Koulu, toveripiiri ja kaupallinen massaviihde välittävät sukupuolistereotypioita, jotka ohjaavat osaltaan nuorten käsityksiä ja näkyvät esimerkiksi nuorten uravalinnoissa. (Helve 1992, 246, ref. Helve 1987 a), Nummenmaa & Vanhakkala-Ruoho 1985.)

Varhaisnuori alkaa rakentaa omaa identiteettiään ja maailmankatsomustaan. Sebaldin (1992) mielestä demokraattisissa yhteiskunnissa valtio ei esitle nuorille valmiiksi räätälöityjä toimintaohjeita ja identiteettejä. Koska jokaisen on löydettävä yksilöllinen identiteettinsä, etsikkoaika kestää kauan ja nuoruusikä pitenee. (Sebald 1992, 378.) Nykyajan nuoria voivat ahdistaa äärettömiltä tuntuvat tulevaisuuden mahdollisuudet: heidän on ikäänkuin pakko jatkuvasti kehittää itseään. Tämä tuo korostetun tietoisuuden omasta pätemättömyydestä. Nuorilla ei ole pelkästään mahdollisuutta vaan sosiaalinen ja sovinnainen velvollisuus "tehdä itsestään jotakin" (Ziehe 1991, 37).

Myös Nurmi (1991) ilmaisee, että nuoruusikä on pidentynyt. Eri kehitystehtävien ratkaisuaajat ovat siirtyneet myöhemmäksi ja tällöin nuorten aikuistuminen siirtyy myöhemmälle iälle. (Nurmi 1991, 173.) Nuoret ovat riippuvaisia vanhemmistaan aikaisempaa pidempään, sillä asunnon ja opiskelupaikan saaminen ei ole helppoa. Sinisalo (1985) toteaaakin, että nuoren

sosiaalinen ja taloudellinen riippuvuus ovat ristiriidassa nuoren nopeutuneen fyysisen kehityksen kanssa. Nuori voisi siirtyä entistä aikaisemmin aikuisen tehtäviin, mutta yhteiskunnallinen ja sosiaalinen tilanne viivästyttävät aikuistumista entistäkin myöhemmäksi. Itsenäistymisen tarve johtaa ristiriitaan sosiaalisen ja yhteiskunnallisen tilanteen kanssa. (Sinisalo 1985, 128.) Eriksonin (1994) mukaan nuoriin vetoaa yhteiskunnassa sen ideologinen potentiaali. Nuori, joka etsii identiteetilleen vahvistusta vertaisryhmältä ja aikuisilta, tarvitsee mielekkäitä, itselleen merkityksellisiä elämäntapoja. Jos nuoresta tuntuu, että ympäristö rajoittaa hänen kehitystään liiaksi, hän puolustautuu hurjalla kapinalla yhteiskuntaa vastaan. Tämä reaktio muistuttaa Eriksonin mielestä villieläimen kamppailua henkensä puolesta, sillä identiteetin löytäminen on ehto nykyajan sosiaalisten suhteiden viidakossa. (Erikson 1994, 130.)

Stevens-Long ja Cobb (1983) uskovat, että kyky nähdä itsensä toisten silmin voi olla tärkeä identiteetin muodostumiselle. He viittaavat Eriksoniin (1968), jonka mielestä identiteetin muodostuminen on psykososiaalinen prosessi, jossa nuoret alkavat nähdä itsensä sekä yksilöinä että sosiaaliryhmän osana. (Stevens-Long & Cobb 1983, 138, ref. Erikson 1968.) Wahlström (1985) toteaa, että varhaisnuoren tärkein itsearviointin mitta on se, mitä muut vertaiset hänestä ajattelevat. Nuorelle ei siis ole vielä kehittynyt kykyä arvioida itseään aikuisen tavoin omaehtoisesti, tilanteesta riippumattomasti. Koska nuorilla ei ole selvää käsitystä minäkuvastaan, he suhtautuvat hyvin herkkätuntoisesti toisten ihmisten heistä suorittamiin arviointeihin. He ovat herkkiä varsinkin negatiivisille arvioille. Varhaisnuoret suhtautuvat voimakkaasti myös menestyksiin ja epäonnistumisiin omissa suorituksissaan. Koska he eivät pysty vielä analysoimaan selvästi syitä menestykseen tai epäonnistumiseen, he vetävät niistä suorat johtopäätöksensä, jotka he yhdistävät omaan persoonallisuuteensa. (Wahlström 1985, 106—107.) Tunneherkkä aika nuoren kehityksessä on kuitenkin tarpeellinen vaihe matkalla uuteen identiteettiin. Josselson (1980, 200) esittää, että nuoren on turvauduttava intensiiviseen tunne-elämään ja "tässä ja nyt"-elämäntapaan, koska uusi minäkäsitys ei ole vielä

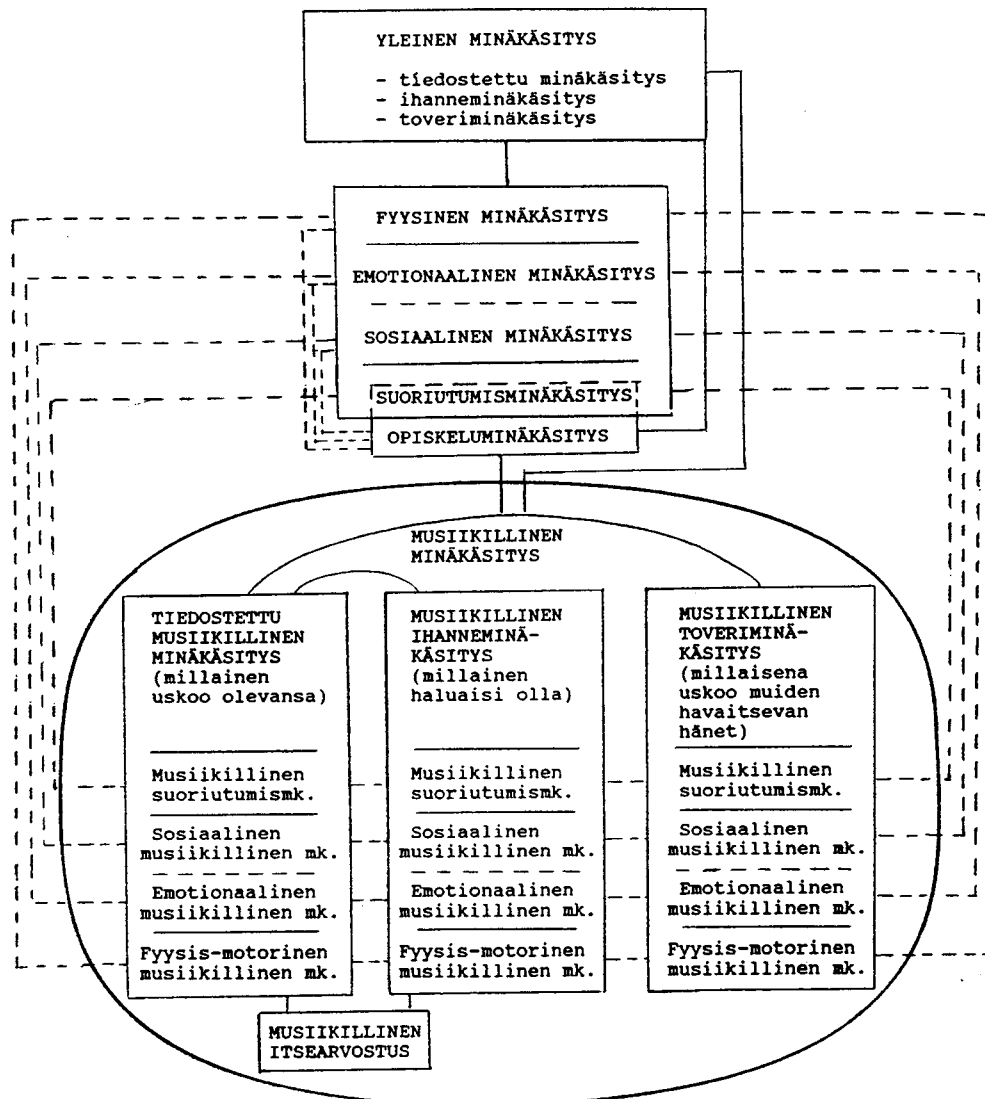
muodostunut. Voimakkaat tunteet saavat nuoren kokemaan, että heidän minänsä on sentään olemassa kaiken epävarmuudenkin keskellä. (Josselson 1980, 200.)

Koska koulumaailma ja koko kulttuurimme arvioivat ihmisiä heidän kyvykkyytensä, taitojensa ja pätevyytensä perusteella, tämänkaltaiset ominaisuudet korostuvat myös nuoren minäkuvassa (Wahlström 1985, 108). Opettajan tulisi aina ottaa työssään huomioon nuoren herkkyyden toisten arvioinneille. Tällöin hän voi osaltaan tukea nuoren positiivisen minäkuvan kehitystä. Soittotunnit tarjoavat tähän kouluopetusta paremmat mahdollisuudet, sillä soittopettaja voi keskittyä yhteen oppilaaseen kerrallaan. Mikäli opettajalla on riittävästi tietoa oppilaansa ikäkauden erityispiirteistä ja halua tukea nuoren kasvua, hän voi olla oppilaan elämässä merkittävä vaikuttaja myös muutenkin kuin musiikillisesti. Soittoharrastus voi auttaa nuoren identiteetin muodostumisessa. Se on mielekästä, vapaaehtoista toimintaa, joka antaa arvostusta omissa ja toisten silmissä. Koska nuoret pitävät oman koulutuksensa suunnittelua tärkeänä, he haluavat myös valita itse harrastuksensa ja osallistua niiden sisällön suunnitteluun.

### 2.2.2 Musiikillinen minäkäsitys

Tulamon (1993, 57) malli esittää musiikillisen minäkäsityksen oletetun teoreettisen rakenteen ja sen ajattelun suhteen yleiseen minäkäsitykseen (kuvio 1). Musiikillinen minäkäsitys on yhteydessä yleiseen minäkäsitykseen sekä opiskeluminäkäsityksen välityksellä että suoraan (Tulamo 1993, 61). Se muodostuu kolmesta osa-alueesta: tiedostetusta musiikillisesta minäkäsityksestä, musiikillisesta ihanneminäkäsityksestä ja musiikillisesta toveriminäkäsityksestä.

Kuvio 1 Musiikillisen minäkäsityksen rakenne ja suhde yleiseen minäkäsitykseen (Tulamo 1993, 57)



Varhaisnuoruudessa musiikillisen toveriminäkäsityksen osuus on tärkeämpi kuin muina ikäkausina. Vertaisryhmällä voi olla suurikin merkitys esimerkiksi nuoren musiikkimauulle ja soitinvalinnoille. Roe (1983) toteaa sellaisten nuorten, joiden koulumenestys on huono, olevan erityisen herkkiä toisten arvioille itsestään. Menestymisen kokemukset taas johtavat vähäisempään vertaisryhmäsitoutumiseen ja myönteisiin asenteisiin koulua kohtaan. Tällöin myös musiikkimaku usein myötäilee yleisesti hyväksytyjä musiikin-



tyylejä. (Roe 1983, 142.) Opetuksen arvioinnilla on vaikutusta nuorten tiedostettuun musiikilliseen minäkäsitykseen. Tulamo (1993) viittaa Korpiseen ja Seppäseen (1988), joiden mukaan itsetuntemuksen lisääminen sekä itsearvostuksen ja itseluottamuksen vahvistaminen liittyvät minäkäsityksen kehittämiseen. Nämä ovat yhteydessä toisiinsa arviointipalautteen ja oppimiskokemusten välityksellä. Itsetuntemus tarkoittaa omien heikkojen ja vahvojen puolien tunnistamista. Kun oppilaan omat tavoitteet ovat realistisia, hänen oppimiskokemuksensa ovat useimmiten myönteisiä. Samalla yksilön itseluottamus vahvistuu. (Tulamo 1993, 117, ref. Korpinen & Seppänen 1988.) Asiallisella palautteella saadaan oppilaan musiikillinen ihanneminäkäsitys ja tiedostettu musiikillinen minäkäsitys sopivaan suhteeseen keskenään. Myös Gane (1996) painottaa, että oppilaille on tärkeää olla tietoinen edistymisestään. Heidän täytyy saada tyydytyksen tunteita oppimistavoitteiden saavuttamisesta. Tähän ei kuitenkaan tarvita stressaavia kokeita ja tutkintoja, jotka on laadittu lähinnä aikuisia varten. (Gane 1996, 53.)

Tulamon (1993) mukaan musiikillisen minäkäsityksen muodostuminen on tärkeä osa musiikillista kasvua, se on suorastaan musiikillisen kasvun ydin. Itsearvostus pohjautuu onnistumisen kokemuksiin. (Tulamo 1993, 12.) Opettaja on vanhempien ohella tärkeä henkilö musiikillisen minäkuvan kannalta. Empaattinen opettaja näyttäisi voivan edistää Tulamon tutkimuksen perusteella oppilaan musiikillista minäkäsitystä myönteiseen suuntaan. Musiikinopetusta tulisi kehittää vähemmän suorituspaineita ja enemmän luovuutta korostavaan suuntaan. Samalla luotaisiin paremmat lähtökohdat musiikillisen minäkäsityksen myönteiseen kehittämiseen. Uudistuva musiikinopetus todennäköisesti parantaisi oppilaiden asenteita ja tekisi musiikin opiskelun mielekkäämmäksi. (Emt. 1993, 300—301.) Tulamon uudistusehdotukset soveltaisivat mielestäni hyvin myös soitonopetuksen kehittämiseen. Koska koulun musiikinopetus ja soittotunnit vaikuttavat yhdessä oppilaan musiikilliseen minäkäsitykseen, niiden tulisi myös kehittyä yhdessä samaan suuntaan, toisiaan tukien. Suunniteltaessa oppimateriaalia varhaisnuorille on otettava huomioon musiikillisen toveriminäkäsityksen tärkeys sekä kirjan ulkoasun

että kappalevalintojen suhteen. Myös musiikillinen ihanneminäkäsitys vaikuttaa siihen, millaista musiikkia nuori haluaa soittaa.

### 2.2.3 Älyllinen kehitys

Zaichowsky, Zaichowsky ja Martinek (1980) toteavat, että ihminen pystyy nuoruusiässä työskentelemään keskittyneesti pitkiäkin ajanjaksoja. Nuorella on taito päätellä systemaattisesti, valikoida tärkeät tiedot monimutkaisestakin informaatiosta ja jättää tarpeeton tieto huomiotta. Nuoret pystyvät yleensä käsittelemään ja ottamaan vastaan tietoa yhtä hyvin kuin aikuiset. He kykenevät myös ajattelemaan kuvitteellisia tilanteita ja ymmärtämään vertauskuvallisia ilmauksia. (Zaichowsky ym. 1980, 94.) Heidän ajattelunsa vaihtuu lapsen epäloogisesta mielikuvitusmaailmasta loogiseksi päättelyksi. Opettajan on oltava perillä älykkyyden kehityksestä eri ikäkausina, jotta he tietävät, mitä oppilailta voi vaatia.

#### 2.2.3.1 Piaget'n kehitysteoria: muodolliset operaatiot

Jean Piaget'n kehittämässä lasten ja nuorten älyllisen kehityksen teoriassa kolmas ja viimeinen kehityskausi on nimeltään formaalien eli muodollisten operaatioiden kausi. Se alkaa 11—12 vuoden iässä ja jatkuu 13—14 ikävuoteen asti. (Piaget 1988, 107.) Beardin (1971) mukaan nuori saa muodollisten operaatioiden vaiheessa paljon uusia älyllisiä kykyjä: 1) nuori pystyy hyväksymään oletuksen väittelyn perustaksi, 2) hän pystyy muodostamaan hypoteesejä ja testaamaan niitä, 3) hän alkaa etsiä yleisiä lainalaisuuksia, joiden avulla voidaan määritellä asioita tyhjentävästi, 4) nuori oppii äärellisen ja tutun tilan lisäksi käsittämään äärettömän suuria ja pieniä yksiköitä ja luomaan kuviteltuja järjestelmiä, 5) nuori alkaa tiedostaa omia ajatuksiaan ja miettiä niitä todistaakseen suorittamansa arvioinnit loogisesti oikeiksi, 6) hän pystyy käsittelemään monimutkaisia suhteita, kuten esimerkiksi suhteellisuutta ja

riippuvuutta. (Beard 1971, 119.)

Tässä yhteydessä mainittakoon, että kaikki ihmiset eivät koskaan yllä muodollisten operaatioiden tasolle. Hautamäki (1984) toteaa, että formaalien operaatioiden esiintulo ajoittuu kansainvälisten tulosten perusteella 11—12 vuoden ikään siten, että vaihtelua esiintyy varsin paljon. Korkeintaan 1/4 12-vuotiaista on muodollisten operaatioiden tasolla. Suomalaisnuorten parissa tehdyn tutkimuksen mukaan varhaisten konkreettien operaatioiden vaiheeseen pääsee lähes koko ikäluokka (90—95 %). Peruskoulun päättyessä aikaisten muodollisten operaatioiden vaiheessa on noin 1/3 ikäluokasta. Ensimmäiset merkit kypsistä muodollisista operaatioista sijoittuvat ala-asteen päättymisen tienoille ja peruskoulun lopussa vähemmän kuin 1/6 on saavuttanut muodollisten operaatioiden vaiheen. Eräillä loogisen ajattelun alueilla kuten säilyvyyttä koskevilla asioissa, tekijöiden tunnistamista ja vaikutuksen toteamista koskevilla seikoilla oppilaiden valmiuksien esiintyminen tasoittuu siten, että muodollisten operaatioiden vaiheessa olevien määrä vakiintuu noin 1/3:aan peruskoulun oppilaista. Hautamäki kritisoikin koulujärjestelmää, joka ei ole ottanut ajattelun edellytysten kehittämistä tavoitteekseen kyllin vakavasti. (Emt. 1984, 121—123.) Hänen mukaansa "yksittäisten tiedonjyvien kylvämistä" tärkeämpää olisi "ajattelumyllyjen" rakentaminen (emt., 126).

Kyky ratkaista muodollisia operaatioita vaativia tehtäviä kasvaa nuoruusiällä. Tämän väitteen perustana on kaksi tutkimusta, joiden tulokset poikkeavat edellä esitellyistä Hautamäen (1984) saamista. Tomlinson-Keaseyn (1972) mukaan lähes 1/3 11-vuotiaista ja yli 2/3 19-vuotiaista oli muodollisten operaatioiden tasolla. Kuhn, Langer, Kohlberg ja Haan (1977) raportoivat, että 50 % 10—15-vuotiaista, 60 % 16—20-vuotiaista ja 70 % 21—30-vuotiaista osoitti enimmäkseen muodollisten operaatioiden edellyttämää ajattelua. Kuhnin tutkimuksesta kävi myös ilmi, että jollei ihminen siirry muodollisten operaatioiden tasolle kolmannen vuosikymmenensä loppupuolella, hän ei yllä niihin koskaan. (Stevens-Long & Cobb 1983, 271, ref. Tomlinson-Keasey 1972, Kuhn ym. 1977.)

### 2.2.3.2 Ajattelun erityispiirteitä nuoruusiällä

Vaikka ajattelun kehitys avaa uusia ulottuvuuksia nuoruusiässä, se tuo mukanaan myös ongelmia. Opettajan on hyvä olla tietoinen seuraavista nuorten ajattelun erityispiirteistä, jotka voivat hankaloittaa oppilas—opettajasuhteen toimimista. Elkind (1978) on havainnut nuorten käyttäytymisessä paljon aikuisia ärsyttäviä piirteitä, joita ei tule ottaa henkilökohtaisesti; ne johtuvat ajattelun kehittymisestä. Nuorten ajattelemattomat teot ovat usein pikemminkin seurausta liiasta ajattelusta. Kyky tulkita tilannetta jokaiselta mahdolliselta näkökulmalta saa nuoret tekemään asiat monimutkaisemmiksi kuin ne todellisuudessa ovatkaan. Voi näyttää siltä, että nuori ei koskaan ota huomioon ensiksi mieleentulevaa ratkaisuvaihtoehtoa. Elkind (emt.) käyttää tästä ilmiöstä nimitystä *pseudostupidity*. Nuori osaa kyllä löytää kaikki tilanteeseen liittyvät vaihtoehdot, mutta hänellä ei ole kokemusta, jota tarvitaan arvioitaessa eri toimintamallien sopivuutta. Tällöin nuori saattaa joutua toimetttömyyden tilaan, eikä hän uskalla tehdä ongelmalle mitään. Edellämainittu nuorten ajattelun piirre heijastuu Stevens-Longin ja Cobbin (1983) sanoin myös ihmissuhteisiin. Usein nuoret "etsimällä etsivät" toisten ihmisten puheista ja toimista monimutkaisia kätkeytyjä motiiveja, vaikkei niitä todellisuudessa olisikaan. (Stevens-Long & Cobb 1983, 136—137, ref. Elkind 1978.)

Stevens-Longin ja Cobbin (emt., 140) mielestä nuorten ajattelussa tapahtuvat muutokset eivät rajoitu älyllisiin suorituksiin kuten ongelmanratkaisukykyyn tai tiedonkäsittelyyn. Ne vaikuttavat joka elämäntilanteella. Kyky analysoida omia ajatuksia luo murrosikäiselle joukon uusia ongelmia. Koska nuoret keskittyvät itseensä ja omiin ajatuksiinsa, he eivät pysty erottamaan omia huolenaiheitaan toisten ihmisten kiinnostuksen kohteista. (Emt., 137.) Tutkijat viittaavat Elkindiin (1978), jonka mukaan nuorilla on tarve olla erilainen kuin kukaan muu, erityisasemassa toisiin nähden. Elkind kutsuu tätä tunnetta sanoin *personal fable* (henkilökohtainen myytti, illuusio omasta itsestä). Eräs virhepäätelmä, joka tästä syntyy, on nuoren vaikeus tietää, mitkä hänen

ajatuksistaan ja kokemuksistaan ovat todellisuudessa ainutlaatuisia. Nuori voi tuntea, että kukaan ei ole koskaan ollut samassa elämäntilanteessa kuin hän itse. Nuori myös luulee, että hänen huolenaiheensa kiinnostavat kaikkia muita. Hänestä voi tuntua, että häntä seurataan jatkuvasti, nuorella on aina näkymätön yleisö seuranaan. Itsetuhoisella nuorella *personal fable* näkyy sellaisena luulona, että hän on vahingoittumaton, ettei hänelle itselleen voi koskaan käydä huonosti. Se voi myös ilmetä luulona siitä, että yhteiset säännöt koskevat enemmän muita ihmisiä kuin nuorta itseään. Nuoret näyttävät usein tekopyhiltä, sillä heidän tekonsa eivät vastaa niitä periaatteita, joista he puhuvat. He laativat sääntöjä ilman käytännön kokemusta siitä, kuinka nämä periaatteet vaikuttavat heidän tekemisiinsä. (Eml., 138—140, ref. Elkind 1978.)

### 2.2.3.3 Älykkyyden kasvun pysähtyminen

Lukuisat tutkijat ovat pyrkineet selvittämään, missä iässä ihmisen älykkyyden kasvu pysähtyy. Garrison (1962) toteaa, että tämän rajan on sanottu olevan 13—16-vuotiaana. Myöhemmin rajaa on nostettu kolmannen vuosikymmenen alkuvuosiin asti. Jonesin ja Conradin saamissa tutkimustuloksissa älykkyyden kasvu oli nopeinta varhaisimpina vuosina. Kehitys hidastui vähitellen noin 17:nnele ikävuodelle saakka. Koehenkilöissä havaittiin vähäistä kehitystä 19—20-vuotiaiksi saakka, jolloin huippukohta saavutettiin. Thorndiken (1948) mukaan edistyminen älykkyystestisuorituksissa on mahdollista 20-vuotiaaksi asti ja todennäköisesti myöhemminkin. (Garrison 1962, 82—83, ref. Jones & Conrad, Thorndike 1948.)

Sinisalo (1985) selostaa perinteisen älykkyystutkimuksen päätyneen toteamukseen, että ikävuosien 16—18 jälkeen älykkyys ei enää sanottavammin kehity. Myöhemmällä nuoruusiällä ihmisen henkiset kyvyt jatkavat kuitenkin täydellistymistään. Myöhemmässä nuoruusiässä ja aikuisiässä äly ja ajattelu kehittyvät sisällöllisesti ja laadullisesti. Älylliset toiminnot muuttuvat entistä

vakaammiksi ja tehokkaammiksi. Tämä kehitys on läpi elämän jatkuva prosessi. (Sinjsalo 1985, 129—130.)

### 2.3 "Lyhenevä lapsuus"

Puberteetti-ikä alkaa vuosi vuodelta varhaisemmin, tytöillä noin neljä kuukautta aikaisemmin jokaista vuosikymmentä kohti viimeisen 150 vuoden ajalla (Postman 1982, 131). Tytöt saavuttavat sukukypsyyden poikia varhemmin, ja vaikuttavat usein ikäisiään poikia vanhemmilta. Nuoruuden määrittelemistä vaikeuttaa se, että nuoruuden raja siirtyy ikävuosissa jatkuvasti alaspäin sekä fyysisen kypsyyden varhaistumisen että kulttuurimme nuoruuden ihannoinnin vuoksi. Yhä nuoremmat lapset haluavat käyttäytyä ikäistään aikuismaisemmin, jotta he kuuluisivat nuorisoon, eivätkä enää lasten joukkoon. Täten jopa vasta esipuberteetissa olevat soitto-oppilaat saattavat ärsyntyä, jos opetustavat ja -materiaalit tuntuvat heistä liian lapsellisilta.

Postman (emt.) toteaa, että lapsuus on käsitteenä vähitellen katoamassa, lasten maailma on lähenemässä aikuisuutta. Amerikkalaisessa yhteiskunnassa esim. lapsuuden leikit, erityinen lastenkirjallisuus ja vaatetus ovat häviämässä. (Emt., 12.) Postmanin käsityksiä ei voida suoraan yhdistää Suomen oloihin, mutta vastaavaa kehitystä on nähtävissä täälläkin. Esimerkkinä tästä mainittakoon joulun 1996 levymyynnin suursuosikki Smurffien tanssihitit, joka sisältää pop-hittien "smurffimaisiksi" muutettuja versioita. Vaikka tällä levyllä ei ole yhtäkään ns. lastenlaulua, sitä ostettiin erityisesti lasten joululahjaksi. Nykyisin jo alle kouluikäiset tytöt idolisoivat esimerkiksi Spice Girls- tai Nylon Beat -yhtyeen parikymmppisiä laulajia.

Myös Ziehe (1991) väittää, että aikuiselämän mahdollisuuksiin käsiksi pääseminen mahdollisimman varhain on yksi nykynuorten tärkeimmistä motiiveista. Niin sanottu sosiokulttuurinen varhaiskypsyys ilmenee haluna saavuttaa aikuisten statusasema, ei niinkään heidän arvomaailmansa ja habituk-

sensa. (Ziehe 1991, 57—58.) Tätä asennetta kuvaa erään hampurilaisravintolan televisiomainoksen nuorille suunnattu iskulause: "Kasva isoksi, älä aikuiseksi!" Nuoret omaksuvat aikuisten käytöksestä vain heitä kiinnostavat osat. Nuoruusiän aikaistuminen näkyy selvästi Suomen öisessä katukuvassa: humalaisen nuorison joukossa on yhä nuorempia lapsia.

### 3 YMPÄRÖIVÄ YHTEISÖ

Varhaisnuoruudessa ihmisen elämänpiiri laajenee: vanhempien on aika astua sivummalle kun nuori harjoittelee itsenäistä päätöksentekoa ja vastuunottoa. Myös opettajan on annettava nuorelle lisää liikkumatilaa ja otettava hänet mukaan opetuksen sisältöjen suunnitteluun. Kaveripiirin merkitys korostuu, kun samassa elämäntilanteessa olevat hakevat tukea toisiltaan. Täten vertaisryhmän mielipiteet ja musiikkimaku voivat olla erittäin tärkeitä soittoharrastukselle. Nuorisokulttuurin tuntemus ja joukkotiedotusvälineiden voiman tiedostaminen musiikkimaun muokkaajana syventävät opettajan tunteista varhaisnuorten kohderyhmästä.

#### 3.1 Vertaisryhmät

Kun perheen vaikutusvalta nuoreen vähenee, toverisuhteiden merkitys kasvaa. Vertaisryhmän tuki on tärkeää varhaisnuorelle. Hän etsii toveripiiristä arvostusta ja hyväksyntää, joita ei tunne aikuisilta saavansa. Nuori ei saa perheessä ja koulumaailmassa paljonkaan mahdollisuuksia tasavertaiseen toimintaan ja tällöin samanikäisten vaikutus ylikorostuu (Wahlström 1985, 100). Sebald (1992) väittää, että mitä nopeammin yhteiskunta muuttuu sosio-kulttuurillisesti, sitä suurempi on vanhempien ja lasten välinen sukupolvien kuilu. Maailmamme nopeat teknologiset ja sosiaaliset muutokset näkyvät suurina normien ja arvojen eroina sukupolvien välillä. (Sebald 1992, 379.)

Vertaisryhmän käsitettä voidaan Salmonin (1982) mielestä laajasti ottaen käyttää viittaamaan kaikkiin nuorten välisiin sosiaalisiin suhteisiin, jotka eivät ole sukulaisuussuhteita. Vertaisryhmä voi merkitä paitsi ryhmä- myös parisuhdetta. Psykologit ovat yleensä yksimielisiä sen huomattavasta vaikutuksesta lasten ja nuorten kehitykselle. (Salmon 1982, 107.) Vertaisryhmällä on kolme päätehtävää: läheisyyden ja yksimielisyyden vahvistaminen ja viitekehityksen hankkiminen. Näistä tehtävistä yksimielisyyden vahvistaminen korostuu enemmän ryhmässä kuin yksilötason suhteissa. Oletettavasti oman ryhmän tuki vahvistaa enemmän kuin yksi tai kaksi ystävää. (Salmon 1982, 121—122.) Huomattakoon, että koska tytöt kehittyvät poikia aikaisemmin, he myös siirtyvät kodin piiristä vertaisryhmien jäseniksi vuotta tai kahta poikia aiemmin (Roe 1983, 60—61).

Varhaisnuoruuden tärkein kehitystehtävä on Wahlströmin (1985) mielestä minäkuvan selvittäminen ja omien arvojen ja asenteiden löytäminen. Nuori voi havainnoida omaa persoonallisuuttaan ja toimintaansa toveripiirissä, missä häntä myös arvioidaan tietoisesti ja tasavertaisesti. Hän kehittää entistä pysyvämpää itsearviointijärjestelmää, jonka muotoutumista ohjaavat toveriryhmässä saadut kokemukset. Aikuisten maailmaa tarkkaillessaan nuoret ovat usein ylikriittisiä, koska muista ihmisistä tehdyt arviot toimivat suojana heidän omaa epävarmuuttaan vastaan. Kun aikuisten arvot asetetaan kyseenalaisiksi, nuoret vahvistavat omanarvontuntoaan, joka syntyy toveripiirin sisäisessä kanssakäymisessä. (Wahlström 1985, 100—101, 105.)

Toveriryhmän kiinteys nuoruusiässä ei ole kuitenkaan pelkästään positiivinen asia. Erikson (1994) toteaa, että nuoret voivat olla erittäin julmia ryhmästä poikkeavia yksilöitä kohtaan. Suvaitsemattomuuden taustalla voi olla puolustautumistarve ja oman identiteetin menetyksen pelko. Nuoret stereotypisoivat itsensä, ihanteensa ja "vihollisensa" selviytyäkseen arvojen konfliktitilanteissa. Nuoret kokeilevat jatkuvasti ystäviensä lojaalisuutta ryhmän yhteisille arvoille. (Erikson 1994, 132—133.) Poikkeamia ryhmän yhteisistä kiinnostuksen kohteista ei välttämättä suvaita. Ryhmäpaine voi



latistaa esimerkiksi harrastuksien aloittamisintoa tai musiikkimaun laajenemista. Toisaalta soittoharrastus voi myös tuoda lisää arvostusta vertaisryhmässä. Mikäli nuori hallitsee musiikkioppilaitoksissa perinteisesti soitettavan klassisen ohjelmiston lisäksi myös muita musiikintyyplejä ja vapaata säestystä, ystäväpiiri todennäköisesti arvostaa hänen taitojaan. Tämä voi lisätä hänen itsearvostustaan ja henkilökohtaisen voiman tuntoa.

### 3.2 Perheen ja aikuisten rooli

Edellä esittelin vertaisryhmän tärkeyttä nuoren psyykkiselle kehitykselle. Vaikka samanikäiset toimivatkin nuorelle tärkeänä tukijoukkona, myös vanhempien merkitys heidän elämässään on edelleen suuri. Wahlström (1985, 105) uskoo, että varhaisnuori hakee itselleen hyväksyntää ja arvonantoa ja toivoo saavansa sitä myös aikuisilta. Vanhemmista irroittautuminen on osa nuoruusiän kriisiä ja tällöin nuoren on vaikea olla läheisessä suhteessa vanhempiinsa ja kertoa heille luottamuksellisia asioita. Vanhemmilla on entistä vähemmän mahdollisuuksia vaikuttaa nuorten toimintaan. Tässä iässä nuoret kuitenkin tarvitsevat paljon luottamusta ja itsenäisyytensä tukemista. He haluaisivat tuntea, että heidän ratkaisujaan arvostetaan ja heihin suhtaudutaan kuin tuleviin aikuisiin. Hyväksyntä, luottamus ja vastuun jakaminen tekevät itsenäistymisen helpommaksi. (Wahlström 1985, 112–113.) Eriksonin (1994) mukaan nuoret etsivät ihmisiä ja ajatuksia joihin voi uskoa ja joiden palveluksessa he voisivat osoittautua toisten luottamuksen arvoiseksi. Samanaikaisesti he pelkäävät liian luottavaista sitoutumista ja ovat sen vuoksi kyynisiä ja epäluuloisia. (Erikson 1994, 129.)

Murrosiän kriisi on osittain heijastusta siitä, että aikuiset odottavat nuorilta edelleen lapsuuden tottelevaisuusmoraaliin liittyvää käytöstä. Tämä tilanne voi olla yksi syy nuorten kapinointiin. (Petrowski 1981, 105.) Aikuisten ja varhaisnuorten täytyisi Wahlströmin (1985) mielestä löytää sellainen vuorovaikutuksen muoto, joka takaisi nuorelle mahdollisuuden itsenäiseen toi-

mintaan ja vanhemmille mahdollisuuden ohjata nuorten toimintaa. Nuoret tulisi kasvattaa sopeutuviksi yhteiskuntamme jatkuvaan muutokseen ja heille täytyisi välittää kyky toimia yhdessä — päättää, suunnitella ja kantaa vastuuta yhdessä. Ihminen ei voi oppia yhteisvastuuta ja itsenäisyyttä ilman, että hän saa käytännön kokemusta yhteisvastuullisessa ja itsenäisessä toiminnassa. Tällainen toiminta voisi jopa helpottaa itsenäistymisen kriisiä. (Wahlström 1985, 114—115.) Nuoria pitäisi motivoida pukemaan ajatuksensa ja tunteensa sanoiksi ja heidät pitäisi myös saada arvostamaan omia ajatuksiaan ja tunteitaan. Menestyvien nuorten salaisuutena ei välttämättä ole tietojen ja taitojen paremmuus vaan luottamus omaan arvoon. (Emt. 1985, 104.)

Kun peruskoulun yhdeksäsluokkalaisilta kysyttiin Salosen (1995) tutkimuksessa, miten he muuttaisivat koulua, esimerkiksi seuraavia asioita ehdotettiin: suurempi mahdollisuus itsenäiseen ajatteluun, oppilaat päättämään enemmän asioista, nuoria kiinnostavat asiat kirjoihin, opettajat ja oppilaat tasa-arvoisiksi, vaativia ja huumorintajuisia opettajia ja valta ihmisten luovuudelle. (Salonen 1995, 53.) Oppilaat selvästikin kaipaavat lisää päätäntävaltaa heitä koskeviin asioihin. Heistä oli myönteistä se, että he saivat yläasteelle siirryttyään aiempaa enemmän valinnanvapautta ja vastuuta työstään (emt. 1995, 11).

Soitonopetuksessa on mielestäni paljon mahdollisuuksia kehittää nuoren vastuunottokykyä ja itsenäisyyttä. Nuori on jo varhaisnuoruudessa tietoinen soittoharrastuksensa tavoitteista ja päämääristä, joten hänellä tulisi olla sananvaltaa opetuksen sisältöjä suunniteltaessa. Soittotuntitilanne voi myös toimia aikuisen ja nuoren välisenä mielekkäänä, mahdollisimman tasa-arvoisena yhteistoiminnan hetkenä, jollaisia Wahlström (1985) toteaa nuorten kaipaavan.

Wahlström (1985) viittaa Piaget'hen (1967), jonka mukaan ajattelun muodolliset operaatiot saavat alkunsa tasavertaisesta yhteistoiminnasta toisten kanssa.

Piaget toteaa, että muodollisten operaatioiden kehittyminen liittyy nuoren saamiin mahdollisuuksiin vaihtaa näkökantoja ja muuttaa käsityksiään keskusteluissa. Myös Vygotskyn (1962) mielestä keskustelu saattaa auttaa nuorta tiedostamaan käsitteitä, jotka hän on alitajuisesti omaksunut, mutta joita hän ei vielä aktiivisesti hallitse. (Wahlström 1985, 117, ref. Piaget 1967, Vygotsky 1962.) Soitonopetuksessa on hyvät mahdollisuudet käydä ongelmia jäsentävää keskustelua ja esittää vaihtoehtoisia käsityksiä ja täten edistää nuoren ajattelun kehitystä.

Wahlström (1985, 124) esittää, että koulukasvatuksella ja opetuksella on välitöntä merkitystä oppilaiden luovan toiminnan ja ajattelun kehitykseen. Kyky ilmaista itseään luovalla ja ihmissuhteita säilyttävällä tavalla on nuorten mielenterveydelle tärkeämpää kuin kyky vastaanottaa ja toistaa tietoja (emt. 1985, 122). Soittoharrastuksessa korostuu ihmisen luovuuden kehittäminen, joten se voi tarjota nuorelle lisäannoksen koulussa turhan vähälle jäävää itseilmaisua. Musiikin teoria-osat tulisi liittää aina läheisesti soivaan kuulokuvaan, jottei niistä tule itsetarkoitusta. Erityisesti vapaa säestys ja improvisointi saavat nuoren luovat voimavarat liikkeelle. Opettajan autoritäärisyys estää luovuutta, joten siitäkin syystä varhaisnuorten opettajan on luovuttava mahdollisesta vallankäyttäjän roolistaan (emt., 124).

Sebald (1992) korostaa, että aikuisen tulisi olla nuorelle "aikuisen malli", eikä nuorten tyyliä imitoiva nuorekas aikuisystävä. Nuorten keskuudessa heidän reviiirilleen työntyviä aikuisia ei katsella suopeasti. Kavereita nuorilla on omassa vertaisryhmässään, joten he odottavat aikuisilta jotain muuta. (Sebald 1992, 140.) Pylkkänen ja Taipale (1979) toteavat, että aikuisten ja nuorten välinen kanssakäyminen ei voi koskaan olla samalla tavoin demokraattista kuin aikuisten välinen vuorovaikutus. Nuori on aina pakostakin tiedoiltaan, taidoiltaan ja kyvyiltään jossain määrin alistetussa asemassa aikuiseen nähden. Tämä seikka saattaa joskus hämärtyä, sillä aikuiskulttuurissa on paljon nuorisoa idealisoivia elementtejä. (Pylkkänen & Taipale 1979, 24.) Vaikka nuoren mielipiteet ja kiinnostuksen kohteet tulee ottaa huomioon soitonopetusta

suunniteltaessa, opettajan tehtävänä on ohjata kasvatusta. Musiikkikasvatuksen on jätettävä tilaa nuoren kapinalle ja omille arvoille sen ohella, että se välittää traditioon sisältyvät tiedot ja taidot sekä niiden mukana koko joukon sääntöjä, rajoituksia ja vaatimuksia (Kurkela 1993, 314).

### 3.3 Nuorisokulttuuri

*Nuorisokulttuuri* tarkoittaa Sinisalon (1985) mielestä karkeasti ottaen nuorten keskenäisessä vuorovaikutuksessaan muodostamia omia asioita, kulttuuriarvoja ja normeja, jotka liittyvät elämäntapaan, elämän sisältöön ja maailmankuvaan. Usein nuorten omat arvot ja normit ovat tarkoituksellisesti tai tarkoituksettomasti ristiriidassa aikuisten arvo- ja normijärjestelmän kanssa. Nuorisokulttuurissa on sekä ala- että vastakulttuurin piirteitä. *Alakulttuuri* on muuhun kulttuuriin välinpitämättömästi suhtautuva osakulttuuri, *vastakulttuuri* taas on nimensä mukaisesti vastakkaiskulttuuri: selvä vihamielinen reaktio laajemman kulttuurin normeja vastaan. (Sinisalo 1985, 136—137.)

Roe (1983) määrittelee *nuorisokulttuurin* kulttuurisena kokonaisuutena (cultural complex) joka on ensisijaisesti näkyvissä musiikin kautta ja ylistää nuoruutta aikuisuuden vastakohtana. Nuorisokulttuuri on kansainvälinen massamediakulttuurin muoto. (Roe 1983, 67.) Osa nuorisokulttuurista on kaupallista ja aikuisten luomaa. Roen lisäksi useiden muiden tutkijoiden, kuten Lähteenmaan (1991) mukaan nuorisokulttuurin käsite (kuten kulttuurin käsite) on varsin hämärä. Niinsanotut näkyvät nuorisokulttuuriset ilmiöt jättävät huomiotta suurimman osan nuorisosta, sillä suurin osa nuorisosta ei kuulu ns. alakulttuureihin. (Lähteenmaa 1991, 93.)

Lähteenmaa (1991) toteaa, että nuoret tunnustavat alakulttuurisamastumista ainakin Helsingin seudulla entistä vähemmän. Tämä voi osittain liittyä nuorten kulutuskäytäntöjen muutoksiin: kuluttajina nuoret ovat kulkeneet yhä

individualistisempaan suuntaan. (Lähteenmaa 1991, 102.) Myös Puurosen (1991, 108) mielestä yksilön subjektiviteetin merkitys kasvaa, jolloin yksilöllisen tyylin ja siihen liittyvien symbolien kehittäminen ja käyttö tulee entistä tärkeämmäksi. Lähteenmaa (1991) pohtiikin, onko 90-luku alakulttuuristen tyylien lamakausi. Niinsanottu alakulttuurien lama saattaa liittyä myös aikuistumisessa tapahtuneisiin muutoksiin. (Lähteenmaa 1991, 102.) Baethge (1989, 29) väittää, että yksilöllisyys nousee tulevaisuudessa yhä tärkeämmäksi, ja täten nuorisoa ei voida enää luokitella yhdeksi, yhtenäiseksi sosiaalisesti ryhmäksi. Hän esittää, että nuoruuden ja aikuisuuden raja on muuttumassa epätarkemmaksi: media ja uudet kulutustottumukset tuovat aikuisten elämän osaksi lasten kokemusmaailmaa. Lisäksi aikuisten auktoriteetin väheneminen ja vapaampi keskusteluilmapiiri perheissä tukee vahvan identiteetin kehitystä ja individualisaatiota. (Baethge 1989, 35—36.) Lähteenmaa (1991) toteaa, että mahdollisesti yhä harvempien nuorten tarvitsee kapinoida saavuttaakseen aikuistumisen vaatiman liikkumatilan. Hänen mielestään kuitenkin osa nuorista (vaikkakin ehkä entistä pienempi osa) tarvitsee tulevaisuudessakin ns. ala- ja vastakulttuurisia tyylejä identiteettinsä työstämiseen. (Lähteenmaa 1991, 102.) Alakulttuurisamastumisen vähenemisellä ja yksilöllisyyden korostumisella voi olla suuri merkitys nuorten musiikkiharrastuksille. Nuorten kriittinen suhtautuminen vertaisryhmän yhteisestä mausta poikkeaviin musiikintyyliin voi tulevaisuudessa lieventyä ja tämä helpottaa uusien asioiden omaksumista.

Hägglundin ja Sikkilän (1985) mukaan *kulttuuri* on symboli- ja sääntöjärjestelmä, joka antaa ihmiselle keinot olla vuorovaikutuksessa objektiivisen todellisuuden kanssa. *Samastumisympäristö* taas muodostaa sellaisen kulttuurin osan, jossa samastumisen kohteet ovat yhteisiä. Nuorisokulttuurilla on nämä molemmat piirteet. Se sekä edustaa nuorten keinoa hahmottaa objektiivista todellisuutta oman muuttumisensa keskellä että tarjoaa yhteisiä samastumiskohteita. Hägglund ja Sikkilä viittaavat Eriksoniin (1977), jonka mukaan nuorisokulttuuri tarjoaa riittävän läheisyyden ja neutraalin alueen kehitystarkoitusta varten. Se luo yksimielisyyttä ja antaa viitekehyksen

opeteltaessa vielä kasvavia ja kehittyviä minän puolia. Tutkijat toteavat, että nuorisomusiikilla ja rockilla on huomattava merkitys ja mahdollisuus nuoren ruumiinkuvan hahmottamisessa. Rytmien elämykseen liittyy läheisesti liike, joka on ruumiinkuvan tärkeä osa-alue. He viittaavat Pihaan (1980), jonka mukaan nuori oppii liikkeen avulla hahmottamaan ruumiinsa rajat ja saamaan musiikin kautta kosketusta ruumiiseensa. (Hägglund & Sikkilä 1985, 89, ref. Erikson 1977, Piha 1980.)

Piha (1980) erittelee nuorisomusiikin merkitystä psykoanalyysin kannalta mm. seuraavasti: 1) Nuorisomusiikki toimii yksilöitymisprosessin eräänä siirtymäobjektina 2) Se auttaa hahmottamaan muuttuvan ruumiinkuvan rajoja 3) Se voi toimia siirtymäobjektin sijaan puutteellisen minärakenteen tukena 4) Nuorisomusiikki heijastaa nuoren viettivaltaisuutta, pyrkimyksiä hallita ja sitoa viettivaltaisuutta ja löytää neutraloituja ratkaisuja 5) Se luo yhteenkuuluvuuden ja samanlaisuuden tunnetta vaikuttaen ryhmäidentiteetin muodostumiseen 6) Se suo oikeuden nuorena olemiseen ja antaa nuorelle aikaa 7) Se helpottaa esiverbaalisena viestintämuotona verbalisaation kehitystä toimien kokonaispersoonallisuuden korkeampitasoisena rakennuselementtinä. Musiikki on myös tietoa ja taitoa, joka johtaa autonomian kasvuun. (Piha 1980, 119—120.)

### 3.4 Joukkotiedotusvälineet

Sebald (1992) toteaa, että nykyajan joukkotiedotusvälineet ovat voimakkaita nuorten sosialisoijia. Televisiolla on erityisen voimakas vaikutus, sillä se löytyy lähes jokaisesta kodista. Se vahvistaa teini-ikäisten alakulttuurin esittellen nuorten arvoja, makua ja muoti-ilmiöitä. Osa televisio-ohjelmista on suunnattu erityisesti nuorille ja ne hyödyntävät nuorisokulttia kaupallisesti. (Sebald 1992, 272, 384.) Myös äänilevyteollisuus esittelee laulujen sanoituksia, teini-idoleita, alakulttuurisia arvoja, yhteisiä iloja ja suruja. Nuorisolehdet toimivat samassa tehtävässä. (Sebald 1992, 274.) Markkinavoimat ovat hyvin

tietoisia siitä, että nuorista on tullut ostovoimaisia kuluttajia. Kaupallinen nuorisokulttuuri on ennen kaikkea aikuisten luomus (Pylkkänen ja Taipale 1979, 19).

Nuoret voivat monin eri tavoin viestiä kuuluvansa tiettyyn alakulttuuriseen ryhmään. Vaatemuoti vaihtuu nopeasti, mutta rock-musiikki on säilynyt jo vuosikymmeniä osana nuorisokulttuuria (Sebald 1992, 276). Helve (1992) toteaa, että rockmusiikki ja muut nuorisokulttuurin tuotteet vaikuttavat enemmän poikien kuin tyttöjen maailmankuvaan. Useat tutkijat, kuten esimerkiksi Barcus (1983) ja Enders (1984) ovat sitä mieltä, että televisio-ohjelmat, elokuvat, sarjakuvalehdet ja romaanikirjat samoin kuin populaarimusiikin sanoitukset tukevat perinteisiä sukupuolirooleja. (Helve 1992, 248, ref. Barcus 1983, Enders 1984.) Helven vuonna 1987 tekemän tutkimuksen mukaan tytöt saavat vaikutteita maailmankuvaansa muun muassa joukkoviihteestä ja nuorisokulttuurituotteista. Ala-asteella tyttöjen ja poikien joukkotiedotusvälineiden seuraamisessa ei ollut suuria eroja. Erot alkoivat ilmetä 14-vuotiailla nuorilla. Tytöt ja pojat lukivat erilaisia lehtiä ja kirjoja, seurasivat erilaisia ohjelmia televisiosta ja radiosta ja kuuntelivat erilaista musiikkia. (Helve 1992, 247, ref. Helve 1987.) Vertailututkimuksessa kävi ilmi, että tyttöjen mediasuhteessa oli tapahtunut muutoksia 1980-luvun alun ja puolenvälin aineistoon verrattuna. Tytöt olivat romantiikan ja rakkauden lisäksi kiinnostuneita myös seikkailusta ja jännityksestä. Tämä ilmiö voi kertoa heidän identiteettityössään tapahtuvista muutoksista. (Helve 1992, 248–249, ref. Helve 1990.)

#### 4 MUSIIKILLISTEN KYKYJEN KEHITYS NUORUUDESSA

Shuter-Dyson ja Gabriel (1981) ovat keränneet tietoa musikaalisuuden eri osalueiden kehittymisestä eri ikäkausilla. Heidän teoksensa on harvinainen ja tärkeä lähde tutkimukseni kannalta, sillä siinä otetaan huomioon myös varhaisnuoruuden musiikillinen kehitysvaihe. Tutkijat pohtivat musikaali-

suuden luonnetta, sitä onko musikaalisuus yksi laaja lahjakkuuden laji vai sarja musiikillisia kykyjä. Yleisesti tunnustetaan musikaalisuuden olevan monen tekijän summa, mutta mielipiteet vaihtelevat siitä, missä määrin musikaalisuuden eri osa-alueet vaikuttavat toisiinsa. Seashore (1938) uskoo, että musikaalisuus jakaantuu joukkoon tarkasti rajattuja kykyjä, jotka eivät vaikuta toisiinsa ja joita esiintyy ihmisillä vaihtelevissa määrin. Toista ääripäätä edustaa Wing (1968), jonka mukaan on olemassa yleisluontoinen lahjakkuus vastaanottaa ja arvostaa musiikkia. Drake (1933) ehdottaa musiikillisen muistin sitovan yhteen erityisiä lahjakkuuden osa-alueita tai musikaalisuuden osioiden olevan sidoksissa musiikilliseen muistiin. (Shuter-Dyson & Gabriel 1981, 3—4, ref. Seashore 1938, Wing 1968, Drake 1933.)

#### 4.1 Rytmin hahmottaminen

Rytmin hahmottamisen kehitys oli Thackarayn (1972) testissä nopeinta noin 11 ja 12 vuoden iässä ja se eteni paljon hitaammin 13 vuodesta eteenpäin. Viisitoistavuotiaat koehenkilöt pääsivät samoihin tuloksiin kuin aikuiset. (Shuter-Dyson & Gabriel 1981, 140, ref. Thackaray 1972.)

#### 4.2 Tonaalinen ja rytmisen muisti

Zenatti (1969) raportoi tonaalisen muistin kasvavan melko tasaisesti noin kuuden prosentin vuosivauhtia yhdeksänestä ikävuodesta neljääntoista. Aikuisten testiryhmä sai hänen kokeessaan vain 4 % paremmat tulokset kuin 14-vuotiaiden ryhmä. Rytmisen muisti ei kehittynyt yhtä tasaisesti ja kasvoi keskimäärin 5,5 % vuodessa. Aikuiset eivät suoriutuneet testistä paremmin kuin 14-vuotiaat. (Shuter-Dyson & Gabriel 1981, 140, ref. Zenatti 1969.)

Eräs Zenattin tärkeimmistä tutkimuskohteista oli tonaalisten ja atonaalisten melodioiden havaitsemisessa ilmenevä ero. Hän halusi tietää, kuinka pitkälle



tonaalisen musiikin kyllästävässä kulttuurissamme eläminen vaikuttaa lapsen kykyyn havainnoida musiikkia. Tytöt muistivat kolmen sävelen tonaalisia melodioita huomattavasti atonaalisia paremmin 13:een ikävuoteen saakka. Tonaalisten sekvenssien muistamiskyky kehittyi aina 16-vuotiaaksi asti. Pojilla tonaalisten ja atonaalisten melodioiden havaitsemiskyvyssä ei näyttänyt olevan eroa. Zenatti ehdottaa kahta mahdollista syytä sukupuolten väliin eroon. Pojat olivat mahdollisesti tyttöjä kiinnostuneempia nyky-musiikista, joka sisältää poikkeamia klassisesta tonaliteetista. He saattoivat myös kuunnella vähemmän musiikkia kuin tytöt, jolloin heidän korvansa eivät olleet tottuneet yhtä vahvasti duuri-molli-tonaliteettiin. (Shuter-Dyson & Gabriel 1981, 142, ref. Zenatti 1969.)

Lynch ja Eilers (1991) tutkivat musiikillisen kokemuksen (formal musical experience) vaikutusta kulttuurillisesti tuttujen ja tuntemattomien asteikkojen havainnointikykyyn (perception). He testasivat länsimaisten, 10—13-vuotiaiden lasten kykyä havaita epäpuhtauksia (mistunings) melodioissa, jotka pohjautuivat länsimaiseen duuri- ja molliasteikkoon, sekä jaavalaiseen pelog-asteikkoon. Musiikillinen akkulturaatio vaikutti koehenkilöiden suoritukseen. Kumpikaan ryhmä ei huomannut epäpuhtauksia jaavalaiseen asteikkoon perustuvassa melodiassa, mutta lapset suoriutuivat selvästi paremmin länsimaisten asteikkojen kontekstissa. (Lynch & Eilers 1991, 121, 128.) Musiikkia harrastaneet olivat länsimaisten asteikkojen tehtävissä parempia kuin musiikkia harrastamattomien ryhmä. Verratessa saatuja tuloksia aiempaan tutkimukseen (Lynch, Eilers, Oller & Urbano 1990) nähdään, että aikuiset, jotka eivät olleet muusikkoja, suoriutuivat vastaavaa lapsiryhmää paremmin kaikkien kolmen asteikon parissa. Aikuisten sama epämuodollinen musiikin parissa saatu kokemus näkyi 10—13-vuotiaita kehittyneempänä duuri- ja molliskeemana. Luonnollisesti myös aikuiset muusikot selviytyivät testistä paremmin kuin musiikkia harrastavien lasten vertailuryhmä. (Lynch, Eilers 1991, 129, ref. Lynch, Eilers, Oller & Urbano 1990.)

Lynchin ja Eilersin (1991) tutkimuksesta nähdään, että 10—13-vuotiaille nuo-

rille on kehittynyt tonaalinen skeema, jonka avulla he hahmottavat erilaisia asteikkoja. Käy myös ilmi, että tonaalisuustaju kehittyy tästä iästä ylöspäin musiikin parissa saatujen kuuntelukokemusten karttuessa.

#### 4.3 Tonaalisuustajun kehitys

Imberty (1969) teki koesarjan, jossa tutkittiin useita seikkoja lapsen kyvyssä hahmottaa tonaalisia suhteita. Kymmenvuotiaat ymmärsivät toonika-dominanttisuhteen ja täydellisen kadenssin (V-I) lisäksi myös puolikadenssin (I-V). Harhalopukkeissa ilmeni useita virhesuorituksia. Tässä iässä havaitseminen on enemmän melodista kuin harmonista. Testiin osallistuneet 12-vuotiaat olivat vain vähän parempia kuin 10-vuotiaiden ryhmä. (Shuter-Dyson & Gabriel 1981, 143, ref. Imberty 1969.)

#### 4.4 Harmonisten taitojen kehitys

Zenatti (1969) tutki lasten kykyä hahmottaa polyfonista musiikkia. Tutkimuksessa koehenkilöiden tehtävänä oli huomata tutun teeman esiintyminen fuugassa. Nuorimpien lasten ryhmä pystyi lähinnä melodiseen hahmottamiseen, ei vielä harmoniseen. Kahdeksannen ja kymmenennen ikävuoden aikana tapahtui selvää kehitystä. Kuitenkin yhä 12-vuotiailla lapsilla oli vaikeuksia havaita teema, kun se liikkui bassossa. Zenattin tutkimustulokset ovat samansuuntaisia Gordonin tonaalisten harmonioiden testin normien kanssa. Tämän testin tulosten keskiarvossa on suurin nousu yhdeksannen ja kymmenennen ikävuoden välillä, mutta arvot nousevat aina 17-vuotiaaksi asti. (Shuter-Dyson & Gabriel 1981, 146, ref. Zenatti 1969, Gordon.)

#### 4.5 Konsonanssin ja dissonanssin havaitseminen

Valentine (1962) mukaan lapset eivät pidä konsonoivia sointuja dissonoivia miellyttävämpinä kuunnella ennen noin 9 vuoden ikää. Sen jälkeen on havaittavissa selvä miellyttävyysero: 11-vuotiaat kokivat dissonanssit enemmän epämiellyttävinä kuin miellyttävinä. Tietyt intervallit tuntuivat 12–13-vuotiaana jo toisia miellyttävämmiltä. Tulokset edellämainitulla ryhmällä olivat hyvin samankaltaiset kuin aikuisilla. (Shuter-Dyson & Gabriel 1981, 147, ref. Valentine 1962.)

#### 4.6 Musikaalisuuden kehitys nuoruudessa ja sen jälkeen

Useiden edellä esiteltyjen tulosten perusteella voitaisiin päätellä, että musiikillinen kehitys pysähtyy 12- tai jopa 10-vuotiaana. Näin ei kuitenkaan ole asia. Meissnerin tutkimuksessa havaittiin huomattavaa melodisen muistin kasvua 13–14 vuotiailla. Tässä iässä nuoret yrittävät laulaa tunteikkaasti ja hyvälaatuisella äänellä. Meissner uskoo, että kiinnostus laulamiseen tunteidenilmaisukeinona herää murrosiässä. Shuter-Dysonin ja Gabrielin (1981) mielestä tätä musiikin emotionaalisen vetovoiman kasvua voidaan mahdollisesti pitää tärkeimpänä tekijänä nuoruusiän musiikillisessa kehityksessä. Kiinnostus pop-musiikkiin lisääntyy usein nuoruusiässä. Nuoruuden into musiikin kuuntelemiseen voi toimia pohjana laajenevalle musiikkimauulle. On sääli, jos nuoret menettävät mielenkiintonsa "vakavaan" musiikkiin juuri silloin, kun heidän kykynsä kuunnella, esittää ja luoda musiikkia yhä kasvaa. (Shuter-Dyson & Gabriel 1981, 152, ref. Meissner (kts. Schoen 1940).)

Shuter-Dysonin ja Gabrielin (1981) mukaan koehenkilöiden pistemäärät kohoavat Wingin ja Gordonin musikaalisuustesteissä 17:ään ikävuoteen saakka. Draken muistitestissä tavallisten opiskelijoiden pisteet paranivat 20–21-vuotiaiksi asti, ja musiikinopiskelijoiden pisteiden kohoaminen loppui vasta 23-vuotiaana. MAT (The Coldwell Music Achievement Test) -kädenssien-

tunnistustestissä näkyi tasaista pistemäärien kasvua 17:ään ikävuoteen saakka. Tonaalinen muisti kehittyi nuorilla 15-vuotiaaksi asti, jonka jälkeen näkyi vain vähän kehitystä. Tonaalisen muistin tärkeimmät kehityskaudet ovat 9—10 ja 13—14 vuoden iässä. Melodian tunnistaminen kehittyi erityisesti ikävuosien 13—14 sekä 15—16 aikana. Musiikin tyyllilajien tunnistamiskyvyssä tapahtuu melko vähäistä kasvua kymmenvuotiaasta seitsentoista-vuotiaaksi. (Shuter-Dyson & Gabriel 1981, 152—153.)

#### 4.7 Swanwickin ja Tillmanin musiikillisen kehityksen teoria

Swanwick ja Tillman (1986, 305) tutkivat 3—15-vuotiaiden lasten sävellyksiä ja kehittivät niiden perusteella musiikillisen kehityksen teoriansa, joka pohjautuu Moogin ja Piaget'n työhön. Heidän mukaansa musiikillinen kehitys on spiraalimainen jatkumo, jossa läpikäydään neljä kehitysvaihetta (kuvio 2). Nämä vaiheet ovat nimeltään soittimenhallinta, imitaatio, mielikuvitukseen soittaminen ja metakognitio. Kehitysvaiheet sisältävät kahdeksan alalajia.

Spiraalin alussa kuvataan 0—4-vuotiaasta lasta, joka on sensorisessa vaiheessa. Tällöin lasta kiinnostavat äänen sointi ja dynaamisen asteikon ääripää: hyvin voimakkaat ja hiljaiset äänet. Lapsi tutkii, kuinka soittimista saa erilaisia ääniä, hän oppii hallitsemaan ja manipuloimaan niitä. Soitossa on vielä epätasainen pulssi. (Swanwick & Tillman 1986, 332.)

Lapsi kykenee 4—9-vuotiaana imitaatioon, hän siirtyy henkilökohtaisesta itseilmaisusta kohti ympäröivän yhteisön musiikillisia malleja. Lapsi alkaa käyttää melodisia ja rytmisiä kuvioita, soittoon tulee pulssi ja fraaseja. (Emt., 332—333.)

Päästyään musiikillisen kehityksen kolmannelle tasolle noin 10-vuotiaana, nuori osaa toistaa ympäröivän yhteisön sävel- ja rytmikuvioita. Tällöin hän on spekulatiivisessa vaiheessa ja valmis kokeilemaan uusia sävellysratkaisuja.

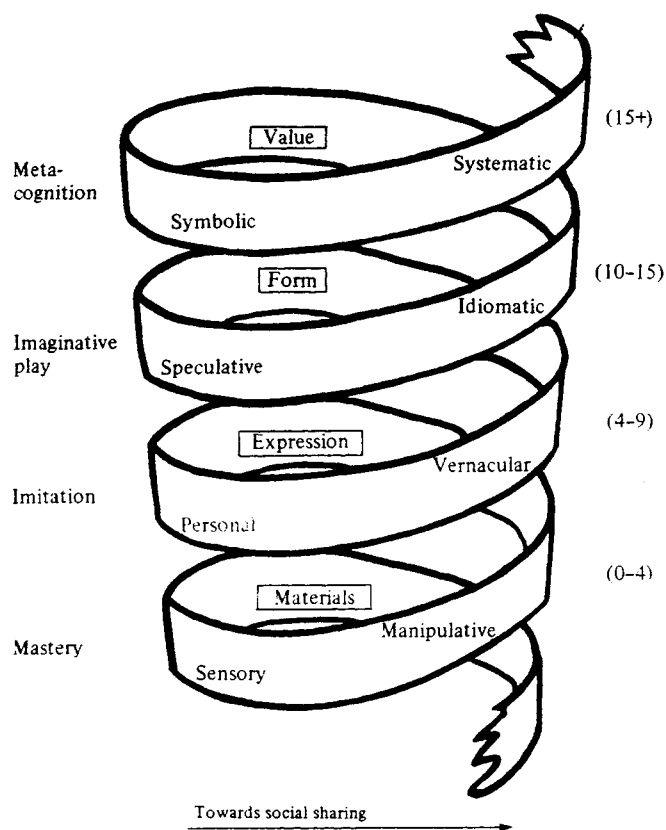
Pulssi ja fraasit ovat aiempaa vapaampia, kun nuoret etsivät sävellykseen parhaiten sopivia säveliä. Tässä vaiheessa osa aikaisemmasta varmuudesta ja sujuvuudesta häviää, kun nuoret keskittyvät melodiseen kehitykseensä. Nuoret tutkivat myös musiikin rakenteellisia mahdollisuuksia. He haluavat luoda kontrasteja olemassaoleville motiiveille ja muunnella niitä. Spekulatiiviselta idiomaattiselle tasolle siirryttyään nuoret käyttävät rakenteellisia "yllätyksiä" osana tiettyä musiikintyyliä. Esimerkiksi "kysymys-vastaus" -fraasit, variaatiot ja selkeät fraasien lopetukset (ending tags) ovat yleisiä. Tekninen, ilmaisullinen ja rakenteellinen kontrolli alkaa säilyä luotettavasti yhä pidemmällä ajanjaksoilla. Nuorten sävellykset alkavat muistuttaa "aikuisten" musiikintyyliä, erityisesti populaarimusiikista otetaan vaikutteita. Nuorten halu kuulua tunnistettaviin musiikillisiin yhteisöihin näkyy erityisesti 13–14-vuotiaina. (Emt., 333.) Swanwick (1988) toteaa, että vaikka 10–15-vuotiaat nuoret valitsevat musiikilliset idiominsa yleensä pop- ja rock-musiikista, myös muita musiikillisia vaikutteita löytyy. Tyyllinen autenttisuus on nuorille tässä iässä hyvin tärkeää ja se liittyy pukeutumiseen, käyttäytymiseen ja koko elämäntapaan. Tällöin nuoret eivät useinkaan hyväksy kuin tietyn tyyppisiä musiikillisiä idioomeja. Joskus voi jopa näyttää siltä, että luovuus on tällä kehityskaudella piilossa kliseiden alla. Nuorten sävellykset voivat vahvasti muistuttaa ihailtujen roolimallien kappaleita. Spekulatiiviset impulssit ovat kuitenkin tallella idiomaattisellakin kaudella. Nuoret osaavat käyttää kekseliäitä keinoja valitsemansa tyylin puitteissa. (Swanwick 1988, 72–73, 79.)

Kun nuoret ohittavat idiomaattisen kehitysvaiheen, noin 15-vuotiaina, he identifioituvat voimakkaasti tiettyjen musiikkikappaleiden tai jopa fraasien tai harmonioiden kanssa. Tämä voi johtua siitä, että edellisessä vaiheessa musiikin tyyli tulivat nuorelle sekä musiikillisesti että sosiaalisesti tärkeiksi. Symboliselle kehitystasolle päästyä nuoret tulevat yhä tietoisemmiksi musiikin affektiivisesta voimasta ja he pystyvät myös sanalliseen ilmaisuun vaikuttavista musiikkikokemuksista. Nuoren sitoutuminen musiikkiin riippuu heidän hyvin tärkeinä ja ainutlaatuisina pitamiensä musiikkikokemusten voimakkuudesta. Musiikin kokeminen symbolisella kehitystasolla poikkeaa

edellisistä vaiheista kykynä pohdiskella musiikkikokemusta ja liittää se kasvavaan itsetuntoon ja arvomaailmaan. (Swanwick & Tillman 1986, 333.) Swanwick (1988) toteaa, että metakognition käsite, omista ajatteluprosesseista tietoiseksi tuleminen ja niistä puhuminen, liittyy tähän kehitysvaiheeseen. Tässä vaiheessa musiikkimakua eivät enää määrää sosiaaliset seikat. Valitettavasti kaikki ihmiset eivät koskaan saavuta tällaista henkilökohtaista musiikkiin sitoutumisen vaihetta johtuen heidän musiikillisen ympäristönsä virikeköyhyydestä. Symbolinen kehitystaso sisältää aiemmin ilmenneet soittimenhallinnan, imitaation ja mielikuvituksestaan soittamisen kyvyt. (Swanwick 1988, 73—75.)

Systemaattinen kehitystaso on metakognitiivisen ja musiikin arvostuksellisen kehityksen huipentuma (Swanwick 1988, 75). Tällä tasolla olevalla ihmisellä on vahva tunnesitoutuminen musiikkiin. Hän on musiikillisesti harjaantunut henkilö, joka pystyy luomaan uusia sävellyssystemejä tai osaa käyttää tietoisesti organisoituja musiikkimateriaalin ryhmittelyjä kuten kokosävelasteikkaa ja sarjallisuutta. (Swanwick & Tillman 1986, 334.) Sen lisäksi, että tällainen henkilö arvostaa musiikkia, hän kykenee kriittiseen musiikki-analyysiin (Swanwick 1988, 75).

Kuvio 2, Swanwickin ja Tillmanin (1986, 331) musiikillisen kehityksen malli



Swanwick (1988) esittää, että nuorten opetuksessa tulisi ottaa huomioon ikäkaudelle ominainen tiettyjen tyylien mukaisten idiomien suosiminen. Spekulaatiivisten kehityskauden luovuutta voidaan pitää hengissä, vaikka nuori siirtyykin aikuisten musiikilliseen maailmaan. Swanwickin mielestä musiikinopetus täytyisi suunnitella oppilaiden yksilöllinen kehitys mielessä pitäen. Opettajalla täytyy olla selvillä, missä kohtaa "spiraalia" oppilas on milloinkin menossa. Jos opettaja on tietoinen seuraavista kehitysvaiheista, hän osaa ohjata opetusta niin, että sillä on oppilaalle enemmän henkilökohtaista merkitystä ja vaikutusta hänen kehitykseensä. Swanwick muistuttaa, että muutos kehityskaudesta toiseen voi olla joko huomaamattoman tasainen tai oppilaan kehitys voi kulkea hyppäyksittäin. Joskus voi myös olla tarpeen kulkea kehitysspiraalissa taaksepäin, vahvistaa vanhoja taitoja, jotta kehitys jat-

kaisi kulkuaan paremmin. (Emt. 1988, 85, 87.)

#### 4.8 Motoriikka

Zaichowsky, Zaichowsky ja Martinek (1980) toteavat, että lapsuudessa opitut motoriset taidot kehittyvät edelleen useimmilla pojilla nuoruusiän läpi, mutta tyttöjen kehitys ei kulje samalla tavalla. Tyttöjen motoristen taitojen kehitys on huipussaan noin 14-vuotiaana, jonka jälkeen suoritukset joko pysyvät samanlaisina tai huononevat. Pojat suoriutuivat paremmin kestävyyttä vaativissa ja karkeajakoisemmissa motorisissa tehtävissä, tytöt puolestaan olivat parempia tehtävissä, jotka vaativat notkeutta ja hienomotoriikkaa. (Zaichowsky ym. 1980, 42, 45.) Takalan ja Takalan (1980) mukaan lapsen liikkeet tarkentuvat yleensä 9 vuoden iässä ja tasapaino on kehittynyt 12 vuoden iässä. Paras liikuntataitojen oppimisikä on 7–12-vuotiaana, jolloin niiden perustana olevat valmiudet ovat kehittyneet. (Takala & Takala 1980, 69, 71.)

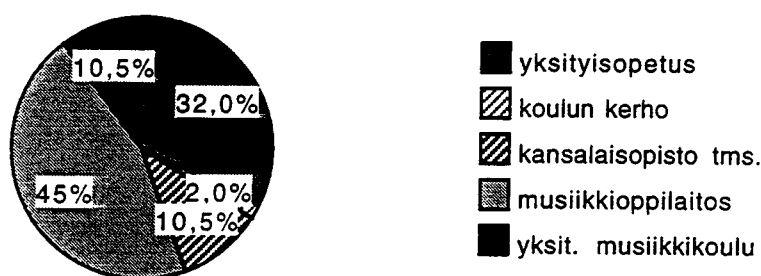
Musiikillisissa suorituksissa tarvittavia motorisia taitoja on tutkittu vain vähän. Brotz (1992) tutki pianonsoiton aloitusvaiheessa olevien lasten soittamisen ajoitustarkkuutta ja suoritustempoa. Ajoituksella tarkoitan tässä oikean rytmin ja/tai melodian löytämistä tempon pysyessä tasaisena. Petzold (1966) ja Thackaray (1972) toteavat, että ihmisen rytmisen motorinen kypsyys on kehittynyt huippuunsa noin 9-vuotiaana. (Brotz 1992, 42, 52, ref. Petzold 1966, Thackaray 1972.) Brotzin (emt.) saamat tulokset ovat samansuuntaisia: seitsemänvuotiaiden soiton ajoitustarkkuus oli paljon epätasaisempaa kuin 9-vuotiaiden, joiden suoritukset taas eivät juurikaan poikenneet 11-vuotiaista. Toisaalta rytmiin liittyvät motoriset suoritukset olivat kehittyneempiä 11-vuotiailla kuin 9-vuotiailla. Tutkimuksessa ilmeni sukupuolten välisiä eroja: 7 ja 9-vuotiaat tytöt soittivat tarkemmin ja huomattavasti nopeammassa tempossa kuin pojat kaikissa testin eri osa-alueissa. Yksitoista-vuotiaiden poikien tempot olivat tyttöjä nopeammat. (Brotz 1992, 53.)



## 5 SOITTAMINEN JA SOITONOPISKELU VARHAISNUORUUDESSA

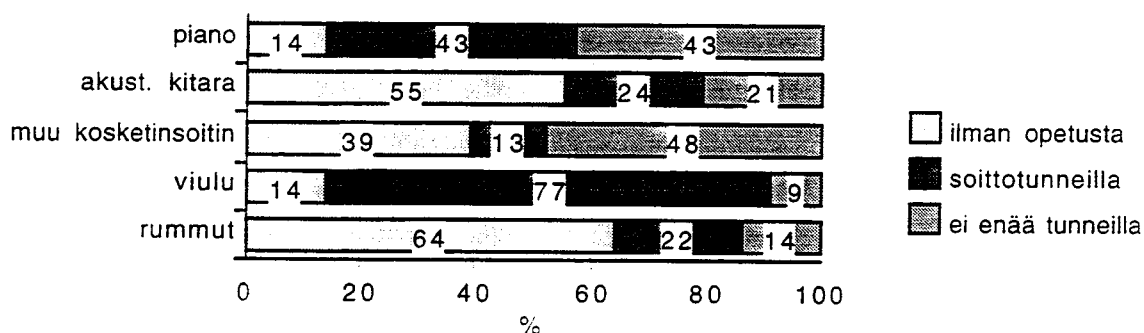
Musiikki on suosittu ja aktiivinen harrastus nuoruusiällä. Salosen (1995, 7) mukaan taideaineet ovat liikunnan jälkeen toiseksi suosituin harrastusryhmä, jossa musiikki on yleisin. Soitonopetusta on mahdollista saada musiikkioppilaitoksissa, kansalais- ja työväenopistoissa, yksityisissä musiikkikouluissa ja yksityisopettajilta. Kososen (1996) varhaisnuorten (13—15 v.) soittomotivaatiota koskevassa tutkimuksessa suurin osa soittotunneilla kävijöistä, lähes puolet, opiskeli musiikkioppilaitoksissa (kuvio 3). Yksityisissä musiikkikouluissa, samoin kuin kansalais- ja työväenopistoissa opiskeli 1/10 tästä ryhmästä. (Kosonen 1996, 83.)

Kuvio 3 Soitonopiskelutapa kyselyn aikaan soittotunneilla käyneillä (N= 104) (Kosonen 1996, 83)



Osa soittamista harrastavista varhaisnuorista on lopettanut soittotunnit tai on alunperinkin opiskellut ilman opetusta. Lähes puolet Kososen (1996) tutkimuksen pianisteista kävi soittotunneilla, mutta saman verran oli lopettanut ne (kuvio 4). Vain kymmenesosa pianisteista oli itseopiskelijoita. Koska pianisteja oli tutkimuksen soittajissa huomattava osa, pianonsoittoa opiskeltiin ja sen opiskelu oli lopetettu määrällisesti eniten. Muita kosketinsoittimia kuin pianoa soittavista vain 13 % kävi soittotunneilla. Lähes puolet heistä oli kuitenkin aiemmin käynyt soittotunneilla. (Kosonen 1996, 84.)

Kuvio 4 Soittamistapa soitonopiskelun suhteen viiden suosituimman soittimen osalta, piano N = 108, kitara N = 29, muu kosketinsoitin N = 23, viulu N = 22, rummut N = 14 (Kosonen 1996, 84)



Kososen (emt.) tutkimuksessa soittaminen oli aloitettu yleisimmin 10–12-vuotiaana. Soittaminen oli huomattavan usein myös lopetettu juuri samalla iällä. Tällä perusteella nämä ikävuodet ovat tärkeä virstanpylväs nuorelle soittajalle. Motivoitumisen kriisivaihe ei Kososen mukaan olekaan murrosiässä vaan juuri ennen sitä. (Emt., 157.)

### 5.1 Nuorten musiikkimaku

Tässä tutkimuksessa nuorten musiikkimaun selvittäminen on tärkeä osa-alue. On tiedettävä, mitä nuoret kuuntelevat ja soittavat mielellään, jotta varhaisnuorten pianokoulun ohjelmistosta tulee heitä kiinnostava. Musiikkimaku on Salmisen (1991) määrittelemänä yksilön musiikillisen maailmankuvan osa-alue. Se on opittu ja usein sosiaalisesti kontrolloitu ilmiö, joka liittyy yksilön persoonakohtaiseen ja rooli-odotusten mukaiseen käyttäytymiseen. Musiikkimaku on riippuvainen yksilöä ympäröivistä kulttuurillisista ja tiedollisista tekijöistä. Salminen jakaa musiikkimaun kahteen tasoon: yksilölliseen ja yhteiseen. Yksilöllinen maku on persoonakohtaisen henkilöhistorian tuote ja sosiaalinen maku liittyy enemmän yhteisön rakenteisiin ja odotuksiin. (Salminen 1991, 11.) Nuorilla nämä musiikkimaun kaksi

eri puolta saattavat olla ristiriidassa keskenään, sillä oma maku ja vertaisryhmän yhteiset mieltymykset voivat olla kaukana toisistaan. Yksilöstä riippuu, kuinka tärkeiksi vertaisryhmän yhteiset mieltymykset ja vaikutus musiikkimakuun nousevat. Salminen (1990) toteaa, että musiikki viestii identiteettiä ryhmän tai yhteisön tasolla. Vaikka musiikkimakujen sosiaalisidonnaisuus on vähentynyt, musiikki on edelleen voimakas yhdistävä ja erottava tekijä ihmisten välillä. (Salminen 1990, 14.)

Nuorten musiikkimaun muodostuminen alkaa jo lapsuudessa. Sen kehittymiseen pyrkivät vaikuttamaan perheen lisäksi koulun musiikkikasvatus, mahdollinen musiikkioppilaitos ja musiikkiteollisuus. Nuoriin kohdistuva liike-elämä on hyvin aktiivista. Nuoret voivat myös itse pyrkiä tietoisesti muuttamaan musiikkimakuaan, päämääränä esimerkiksi tietyn ryhmän jäseneksi pääseminen.

Lähteenmaan (1989) tutkimuksen perusteella lähes kaikki nuoret kuuntelevat rockmusiikkia. Rock oli mielimusiikkia 92 %:lle kysymykseen vastanneista ja rockin tai popin mieluisimmaksi musiikinlajikseen ilmoitti 82 %. Nuorten musiikkimaussa on nähtävissä selkeitä eroja sukupuolten välillä. Tytöt ovat taipuvaisia kuuntelemaan hempeää "teinipoppia", pojat taas pitävät rajumasta rockista. Tämä ero näkyi erityisesti 6.-luokkalaisten ryhmässä, 9.-luokkalaisilla rockmaut lähenivät toisiaan. (Lähteenmaa 1989, 54.) Sukupuolten väliset makuerot on huomioitava laadittaessa varhaisnuorten oppimateriaalia, jotta sekä tytöille että pojille löytyisi mieleistä soitettavaa.

Salminen (1990) toteaa, että nuoria ei voida musiikkimaun perusteella jakaa tasakoosteisiin mieltymystyyppeihin. Suurimmalle osalle tutkimuksen kuuntelunäytteitä löytyy yleisö, joka on vähintään neljännes tutkituista. Jokaiselle musiikinlajille löytyy siis kuuntelijoita. Suosittua musiikkia oli populaarimusiikin julkisuudesta hyvin tunnettu diskomusiikki, hitaat balladit sekä niin sanottu "perusrock". Moderni musta musiikki, heavy rock sekä hard rock olivat myös suosittuja musiikinäytteitä. Tutkimusaiheeni kannalta

mielenkiintoinen havainto Salmisen tutkimuksessa oli, että varhaisnuorille suunnattu niin sanottu koulumusiikki "When I was a Baby" torjuttiin huomattavasti voimakkaammin kuin murrosikäisistä nuorista kertova "Jari ja Hannamari". (Salminen 1990, 8—9.)

Salmisen (emt., 8) mukaan kriittinen suhtautuminen musiikinäytteisiin oli yleisempää kuin myönteinen. Tutkimukseen osallistuneet 9—12-vuotiaat olivat arvioinneissaan suvaitsevaisia ja vastaanottavaisia. 13—15-vuotiaat käyttäytyivät melko arvostelevasti ja korostivat voimakkaasti vastenmielisimpiä kokemuksiaan. Myös yli 16-vuotiaat olivat tarkkoja mieltymyksistään, mutta edellistä ryhmää hillitympiä. Tämän tutkimuksen perusteella varhaisnuoruus on nuoruusiän kriittisintä aikaa musiikkimaun suhteen. Eri taidelajien ja musiikin harrastajat olivat tutkittavien joukosta kaikkein suvaitsevaisimpia ja pohtivimpia. Tällä ryhmällä on vähän ennakkoluuloja, jotka kohdistuvat erityisesti populaari- ja taidemusiikkia sekä vieraita kulttuureja kohtaan. (Emt., 11—12.)

Nuorten radiomakua tutkinut Pöntinen (1990) tuo ilmi, että 11—14-vuotiaat muodostavat oman radionkuuntelijaryhmänsä. "Varhaisnuorten maku" suosii lähes yksinomaan nuorten rockohjelmia. Tyttöjen radiomaku on poikia musiikkipainotteisempi ja sallivampi. (Pöntinen 1990, 43.) Varhaisnuorten radiomaku on nuoriakin huomattavasti valikoivampaa (Pöntinen 1989, 13). Tämä tulos on täysin yhteneväinen edellä esitellyn Salmisen (1990) käsityksen kanssa.

Kososen (1996) tutkimuksessa pidetyimpiä musiikinlajeja olivat pop, mistä piti 3/4 soittajista, sekä rock ja elokuvamusiikki, joista kummastakin piti 2/3 soittajista (taulukko 1). Tuloksissa näkyy, että osa pop-musiikista pitävistä piti myös rockista ja päinvastoin, mutta molemmilla musiikinlajeilla oli myös omat kannattajansa. Heavymusiikista piti hieman alle puolet soittajista. (Kosonen 1996, 90—91.)

Klassisesta musiikista piti kolmasosa ja iskelmistä runsas viidesosa soittajista. Soittajissa oli selvästi koko näytteen keskiarvoa enemmän klassisesta musiikista pitäviä. Jazz, hengellinen ja kansanmusiikki olivat vähiten suosittuja musiikinlajeja. Kuitenkin soittajat pitivät näistä musiikinlajeista muita nuoria enemmän. Tutkimuksessa oli mahdollista myös ilmoittaa pitävänsä muista kuin edellä mainituista musiikin tyyleistä. Tällaisissa vastauksissa suosituimmaksi nousi technomusiikki (12 %). (Emt. 1996, 91.)

Soittajilla sukupuolten väliset musiikimaun erot olivat vähäisempiä kuin kaikilla vastaajilla yhteensä. Tyttöjen monipuolisempi musiikkimaku näkyy myös soitetuissa musiikinlajeissa. Heavymusiikki oli erityisesti poikien suosiossa, siitä piti lähes 3/4 pojista, mutta vain kolmasosa tytöistä. Rockia ja klassista lukuunottamatta edellämainitut musiikinlajit olivat selvästi enemmän tyttöjen mieleen. Tytöt pitivät myös klassisesta musiikista poikia enemmän, mutta ero ei ollut yhtä huomattava. Rock taas oli vähän enemmän poikien mieleen. Jazzista molemmat sukupuolet pitivät yhtä paljon. (Emt., 91.)

Taulukko 1 Soittajien (N = 241) ja kaikkien vastaajien (N = 515) musiikkimieltymykset sukupuolen mukaan, %, enimmäkseen pidän (= 4) ja pidän paljon (= 5) vastaukset yhteensä (Kosonen 1996, 90)

	Tytöistä %		Pojista %		Yhteensä %	
	soittajat N= 156	(kaikki) N= 296	soittajat N= 84	(kaikki) N= 219	soittajat N= 241	(kaikki) N= 515
Pop	87	(87)	47	(52)	73	(73)
Rock	63	(62)	74	(77)	67	(68)
Heavy	32	(29)	72	(68)	46	(46)
Elokuvamusiikki	71	(67)	47	(40)	63	(56)
Klassinen musiikki	39	(27)	27	(17)	35	(23)
Iskelmät	25	(28)	16	(12)	22	(22)
Jazz	18	(12)	18	(11)	18	(12)
Kansanmusiikki	18	(12)	7	(4)	14	(9)
Hengellinen musiikki	19	(15)	8	(7)	15	(11)

Edellä esittelin nuorten musiikkimakua. Eniten he kuuntelivat kevyttä ja viihteellistä musiikkia. Tästä voidaan päätellä, että he myös halusivat soittaa sitä. Kaikki Norrbäck-Råmanin (1990) tutkimukseen osallistuneet musiikkikoululaiset (N = 73) halusivat klassisen musiikin lisäksi opetusta myös jossain afro-amerikkalaisessa musiikinlajissa. Pop-musiikin opetusta haluaisi 62 % oppilaista. Rockia tahtosi soittaa 62 % pojista ja 38 % tytöistä. Pojista 54 % ja tytöistä 38 % haluaisi oppia soittamaan jazzia. Myös folk, elokuva- ja musikaalisävelmät herättivät varsinkin tytöissä kiinnostusta, mutta ne eivät olleet yhtä suosittuja kuin edellämainitut musiikinlajit. (Norrbäck-Råman 1990, 49—51.)

## 5.2 Soittajatyypit

Kososen (1996, 143) varhaisnuorten soittamisen motivaatiota käsittelevässä tutkimuksessa soitonharrastajat jakautuivat kolmeen ryhmään, jotka nimettiin "soitonopiskelijoiksi", "harrastajiksi" ja "soittelijoiksi". Aineistosta harrastajasoittajia oli 66 %, soitonopiskelijoita 15 % ja soittelijoita 19 %. Soittajista huomattavan suuri määrä, yli 2/3, kuului harrastajasoittajiin. Yhdessä soitonopiskelijoiden kanssa 4/5 soittajista omaa pääasiassa positiivisia asenteita ja merkityssuhteita soittamiseen. (Kosonen 1996, 147.) Kososen soitonharrastajien luokitus selventää käsitystä soitonharrastajien erilaisista lähtökohdista ja harrastuksen tavoitteista. Täten se auttaa hahmottamaan soittavien varhaisnuorten kohderyhmän entistä paremmin.

Soitonopiskelijat ovat aktiivinen harrastajaryhmä. Heidän soittotavoitteissaan korostuivat määrätietoinen opiskelu, päästötodistus ja tutkinnot. Ryhmä oli hieman muita tyttövoittoisempi (78 %). Soitonopiskelijat kävivät soittotunneilla (84 %) musiikkioppilaitoksessa (55 %) tai yksityisesti (27 %) ja soittivat vähintään 2—4 päivänä viikossa (89 %) puolisen tuntia (56 %) tai yli tunnin (22 %) kerrallaan. Heidän soitto-ohjelmistonsa oli todennäköisimmin klassista musiikkia ja ehkä myös kansanmusiikkia, mutta myöskään "kevyt"

musiikki ei ollut heille vierasta. Ammattimuusikkous kuului tämän ryhmän soittajien tavoitteisiin muita todennäköisemmin. (Emt. 1996, 143.)

Harrastajasoittajien ryhmä on soittajamäärältään suurin (2/3 soittajista). Heille musiikki on aktiivinen harrastus, sillä lähes puolet ryhmäläisistä soitti päivittäin. Harrastajasoittajista 2/5 kävi soittotunneilla, vajaa kolmannes oli lopettanut soittotunnit ja samoin vajaa kolmannes oli soittanut alusta alkaen ilman opetusta. Yli kolmasosa ryhmästä kävi yksityistunneilla, musiikkioppilaitoksissa opiskeli noin 26 % ja kansalaisopistoissa 18 %. Yksityisissä musiikkikouluissa kävi noin 10 % soitonopetusta saavista ja tähän ryhmään kuuluivat myös koulun musiikinopetuksen taholta oppia saaneet soittajat. Harrastajasoittajat soittivat viikottaisina soittamiskertoina muita useammin. He soittivat yhdellä kertaa keskimäärin puolesta tunnista tuntiin. Yli puolet ryhmästä soitti sekä kevyttä että klassista musikkia. Runsas kolmannes soitti pelkästään pop-, rock-, tai iskelmämusiikkia, mutta vain alle 1/10 ainoastaan klassista tai kansanmusiikkia. Soittamisen tai soitonopiskelun lopettamiseen liittyviä ajatuksia oli tällä ryhmällä selvästi vähiten. Heillä oli merkittävästi soitonopiskelijoita vähemmän ja soittelijoita enemmän opiskelutavoitteita. Tavoitteista yleisimpiä olivat soittamisesta koituva hyöty ja soittamisen ilo. Soittamisen lopettamiseen liittyviä ajatuksia tällä ryhmällä oli selvästi vähiten. Tämän vähiten tyttövoittoisen ryhmän jäsenistä 2/5 oli poikia ja suurin osa soittajapojista, 3/4, kuului siihen. (Emt., 144—145.)

Soittelijoiden ryhmään kuului alle viidesosa soittajista ja lähes 3/4 siitä oli tyttöjä. Musiikin harrastus oli passiivista verrattuna kahteen edellämainittuun ryhmään. Soittotunneilla kävi alle kolmasosa ryhmään kuuluvista ja 2/5 oli käynyt soittotunneilla, mutta lopettanut ne. Lähes kolmasosa ryhmän jäsenistä oli soittanut kaiken aikaa ilman säännöllistä opetusta. Soittotunneilla kävijöistä lähes kolmasosa opiskeli musiikkioppilaitoksessa, lähes neljäsosa yksityisopettajalla ja samoin lähes neljännes yksityisessä musiikkikoulussa. Yksityiset musiikkikoulut olivat tällä ryhmällä huomattavan suuressa suosiossa. Myös kansalaisopistossa opiskeli keskimääräistä useampi, viidesosa.

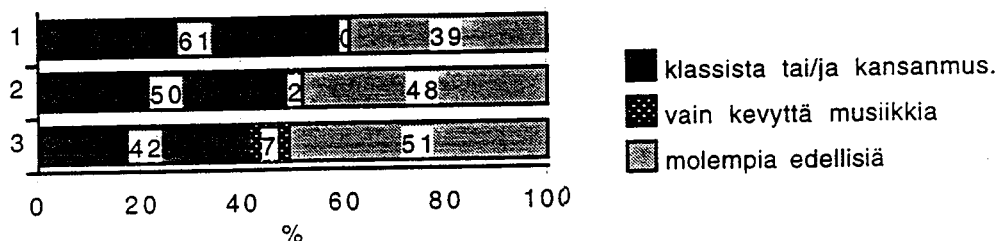
Soittelijat käyttivät soittamiseen ryhmistä vähiten aikaa. Yli puolet heistä soitti enintään kerran viikossa ja vain noin 1/10 päivittäin. 4/5 soitti keskimäärin puoli tuntia tai vähemmän yhdellä kerralla eikä kukaan soittanut yli tuntia kerrallaan. Soitto-ohjelmistoa olivat suosituimmuusjärjestyksessä iskelmät, klassinen musiikki sekä pop- ja rock-musiikki. Lähes puolet soitti sekä klassista että "kevyempää" musiikkia ja runsas kolmannes ainoastaan iskelmiä, rock-musiikkia ym. Soitettu musiikki muistuttaa paljon harrastajasoittajien ohjelmistoa, mutta klassista musiikkia soittelijat soittivat hieman enemmän (18 %). Soittelijoilla oli opiskelutavoitteita huomattavasti muita ryhmiä vähemmän. Heillä oli aikomuksia lopettaa soittaminen tai ainakin soitonopiskelu, sillä soittamisesta ei tuntunut olevan heille iloa eikä hyötyäkään. (Emt., 145—146.)

### 5.3 Varhaisnuorten soitto-ohjelmisto

Kosonen (1996) toteaa, että eri soittajaryhmät erosivat toisistaan soitettun musiikin suhteen melko vähän (kuvio 5). Soittajat voisi ohjelmiston perusteella luokitella kahteen ryhmään, joista toisen muodostavat soitonopiskelijat ja toisessa yhdistyvät harrastajasoittajat ja soittelijat. Soitonopiskelijoiden ryhmässä oli enemmän klassista ja/tai kansanmusiikkia soittavia. Soittelijoissa ja harrastajasoittajissa puolestaan oli enemmän sekä kevyttä että klassista soitavia. Vain 7 % soittelijoista ja 2 % harrastajista ilmoitti soittavansa pelkästään kevyttä musiikkia, mikä tässä tarkoittaa iskelmiä, pop- tai rock-musiikkia. (Kosonen 1996, 151.)



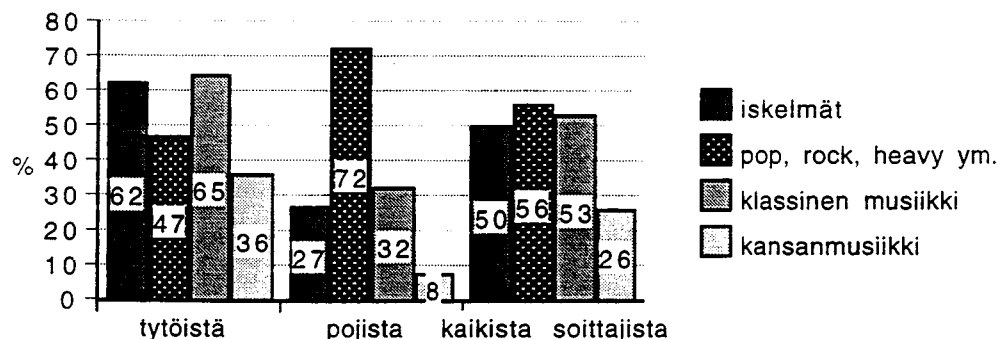
Kuvio 5 Soitettu musiikki soittajatyypeittäin, %, 1 = soitonopiskelijat, 2 = harrastajasoittajat, 3 = soittelijat, yhteensä N = 240 (Kosonen 1996, 151)



Edellämainitut tulokset ovat mielenkiintoisia varhaisnuorille suunnatun pianokoulun kannalta. Pop- ja rock-musiikkia soitettiin klassista musiikkia enemmän. Kolmanneksi suosituinta musiikkia olivat iskelmät, joten niin sanotun "kevyen" musiikin osuus painottuu. Kevyt musiikki alalajeineen on nuorten ominta musiikkia. Koska he soittavat sitä eniten, on syytä ottaa tämä huomioon opetuksen ja ohjelmistojen suunnittelussa. Kiinnostavaa on myös nähdä, että kaikki soittajatyypit soittavat kevyttä musiikkia. Täten minkään ryhmän opetuksessa ei pitäisi jättää nuorten suosimaa musiikkia huomiotta.

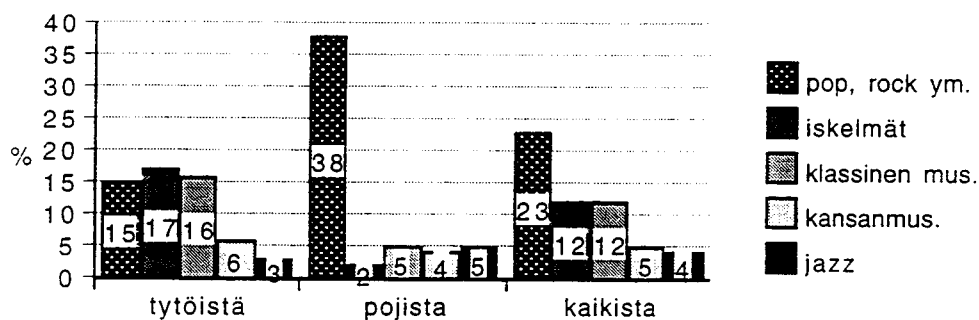
Kososen (1996) tuloksissa näkyy selviä eroja tyttöjen ja poikien soitetuimpien musiikinlajien suhteen (kuviokuva 6). Lähes 3/4 pojista soitti poppia, rockia, heavya tai muuta kevyttä musiikkia. Tytöistä 2/3 soitti klassista musiikkia ja iskelmiä, lähes puolet pop- ja rock-musiikkia ja kansanmusiikkia runsas kolmannes. Pojat suosivat kevyttä musiikkia, tyttöjen soittaminen taas jakaantui tasaisemmin eri musiikinlajien välille. (Emt. 1996, 86—87.)

Kuvio 6 Tyttöjen (N = 156), poikien (N = 84) ja kaikkien soittajien (N = 240) neljä soitetuinta musiikinlajia, % (Kosonen 1996, 86)



Edellisen kuvion tuloksia myötäillen pojille pop, rock ja muu kevyt musiikki oli mieluiten soitettua musiikkia (kuvio 7). Tyttöillä oli kolme lähes yhtä mieluista musiikinlajia: pop, rock ym., iskelmät ja klassinen musiikki. (Emt., 87.)

Kuvio 7 Mieluiten soitettu musiikki tytöillä (N = 156), pojilla (N = 84) ja yhteensä (N = 240) % (Kosonen 1996, 87)



Kosonen (emt.) toteaa, että varhaisnuoret soittivat klassista enemmän ja pop- ja rock-musiikkia vähemmän kuin he mielellään olisivat halunneet soittaa. Tytöistä kansanmusiikkia oli soittanut kolmasosa, mutta eniten ja mieluiten vain alle kymmenesosa. Pojat olivat soittaneet kansanmusiikkia selvästi vähemmän kuin tytöt, mutta puolet tästä joukosta soitti sitä mieluiten. Pojat pitivät tyttöjä enemmän myös jazzista. (Emt., 87.)

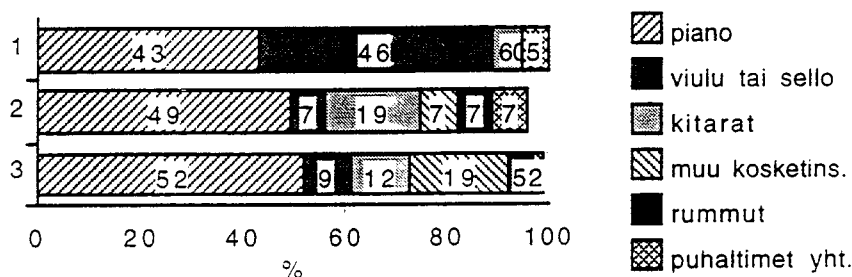
Vajaa kolmasosa Kososen (emt.) tutkimukseen osallistuneista nimesi vasta-

hakoisesti soitettuja musiikinlajeja. Vastahakoisimmin soitettuja olivat klassinen musiikki ja kansanmusiikki, molemmat alle viidesosalle niitä soittaneista, tytöille poikia enemmän. Klassista musiikkia soittivat vastahakoisimmin soittotunneilla käyvät, kansanmusiikkia taas soittotunnit lopettaneet. Tutkijan mielestä oli mielenkiintoista selvittää, miten varhaisnuoret suhtautuvat klassiseen musiikin perinteeseen, johon soitonopetus suurelta osin perustuu. Klassista musiikkia soitti vastahakoisesti kohtalaisen pieni määrä verrattuna siihen, miten paljon sitä soitetaan ja opetetaan. Tuloksista kävi ilmi, että suhtautuminen klassiseen musiikkiin oli pääosin positiivista. (Emt., 87.)

#### 5.4 Pianonsoitto varhaisnuoruudessa

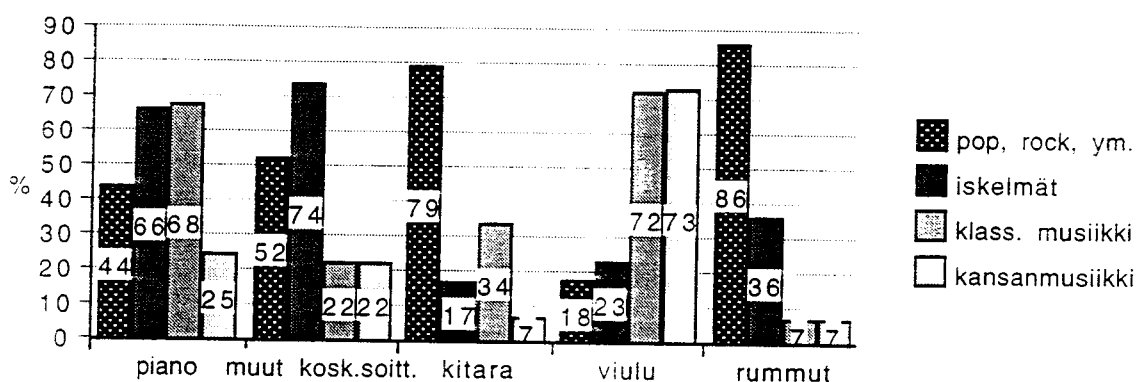
Pianon suosio näkyy selkeästi Kososen (1996, 149) tutkimuksen kaikissa soittajaryhmissä (kuvio 8). Tätä selittää soittajien sukupuolijakauma: soittajista tyttöjä oli 2/3 ja 3/4 heistä soitti pianoa. Soitonopiskelijoissa pianisteja on hieman muiden soitinten harrastajia vähemmän. Pianonsoittajia on soittoa harrastavissa varhaisnuorissa määrällisesti eniten. Pianonsoittoa opiskeltiin ja sen opiskelu oli myös lopetettu määrällisesti eniten. Vain kymmenesosa pianisteista oli opetellut soittamaan ilman säännöllistä opetusta. (Emt. 1996, 84, 149, 156.)

Kuvio 8 Varhaisnuorten suosituimmat soittimet soittajatyypeittäin, %, 1 = soitonopiskelijat, 2 = harrastajasoittajat, 3 = soittelijat, yhteensä N = 227 (Kosonen 1996, 149)



Pianolla soitetussa musiikissa (kuvio 9) näkyy soitonopetuksen perinteinen keskittyminen klassiseen musiikkiin. Kuitenkin myös pop, rock ja iskelmät ovat suuressa suosiossa nuorten pianistien keskuudessa. (Emt., 89.)

Kuvio 9 Varhaisnuorten suosituimmilla soittimilla soitettu musiikki, % (piano N = 108, muut kosketinsoittimet N = 23, kitara N = 29, viulu N = 22, rummut N = 14) (Kosonen 1996, 89)



### 5.5 Soittamisen merkitys nuorelle

Jan Huizingan sanoin "kulttuuri syntyy ja kehittyy leikissä ja leikkinä" (Helanko 1979, 81, ref. Huizinga 1947). Nuorisokulttuuri sisältää Helankon (1979) mielestä useita eriluonteisia osakulttuureja, joita yhdistää runkoaineena toimiva leikki. Noin 12 vuoden iässä lasten hippaleikkikulttuuri väistyy antaen tilaa aikuismaisemmille harrastuksille, kuten nuoruusiällä suosituille joukkueurheilulle. Koko ihmisiän tärkeänä pysyvä leikkielementti kätkeytyy tällöin muodollisen kuoren alle. (Helanko 1979, 80.) Musiikkiharrastus voi toimia nuorelle keinona siirtyä "pehmeästi" aikuisuuteen menettämättä lapsen leikkisyyttä ja luovuutta.

Uuden minäkuvan luominen on nuoruusiän tärkeä kehitystehtävä. Musiikkiharrastus voi olla tukena tässä prosessissa. Kurkela (1993, 152) esittää, että musiikillinen toiminta voi vahvistaa lapsen käsitystä itsestään hyvänä ja hyväksyttävänä antaen hänelle syvällisiä onnistumisen elämyksiä. Myös mu-

siikillisen inspiraation tila pohjautuu leikkiin. Sen ensimmäiset ilmenemis-  
muodot löytyvät leikkiin uppoutuneen lapsen mielestä ja vieläkin kauempaa:  
äidin ja lapsen jaetuista yhteisyyden hetkistä. (Kurkela 1993, 301.) Lapselle mu-  
siikki on myönteisesti värittyneenä harrastuksena tapa kokea mielihyvää  
symbolisessa, pitkälle leikkimistä tai pelaamista vastaavassa toiminnassa.  
Nuorelle se voi tämän lisäksi olla väline käsitellä itsenäistymisprosessia. (Emt.  
1993, 172.) Kurkela käsittää musiikin elämänvoiman ilmentymänä, kanavana,  
johon se voi ohjautua. Pelien ja leikkien tavoin musiikki voi ilmentää elä-  
män, olemassaolon ja ihmisen mielen keskeisiä аспектеja hyvin moni-  
puolisesti. Vapaaehtoinen, leikkiin rinnastettava musisointi koetaan usein  
iloa ja onnea tuottavana. Kuitenkin leikki, peli ja musiikki suovat kanavan ja  
toimivat välineenä myös tiedostamattomaan torjutuille impulsseille,  
neuroottisille ja narsistisille strategioille sekä vastaaville ilmiöille. (Emt., 57.)  
Kurkelan (emt., 58) sanoin "musiikin kautta voi toteuttaa elämänsä ja itseään  
— olemassaoloaan. Siinä mielessä se on elämää itseään; ja siten sillä on  
itsetarkoitus samassa mielessä kuin elämällä yleisemminkin".

Musiikillisten taitojen kehitys voidaan Kurkelan (1993) mielestä kokea oman  
voiman, hallinnan ja produktiivisuuden — monipuolisen kyvykkyyden ja  
kypsyyden — lisääntymisenä. Soittotekniikan hallitseminen on voitto  
kömpelyydestä, itsensä hallitsemisen taitoa, kätevyyttä ja soittimen alistamista  
omien ajatusten ilmentäjäksi. Tekniikkaan liittyy myös kyky herkkyyteen,  
laulavuuteen ja pehmeuteen. (Emt., 124.) Nuori, voimakkaan kasvun  
vaiheessa oleva ihminen, nauttii fyysisten suoritusten onnistumisesta.  
Musiikki tarjoaa hänelle myös henkisiä elämyksiä, mahdollisuuden ilmaista  
herkkää puolta itsessään. Ehkä tässä piilee yksi syy musiikkiharrastuksen  
suureen suosioon nuorten keskuudessa.

## 6 NÄKÖKULMIA MUSIIKINOPETUKSEN KEHITTÄMISEEN

Uudenlainen, selkeämpi tavoitteidenasettelu olisi tarpeen musiikkioppilaitosten instrumenttiopetuksessa. Joitakin koulun yleisiä oppitavoitteita olisi mahdollista ottaa huomioon myös soitonopetuksessa. Koulussa ja soitto-tunneilla tapahtuva musiikkikasvatus ovat tällä hetkellä kaksi täysin erillistä maailmaa soittoa harrastavan nuoren elämässä. Yleensä aktiiviharrastajan taidot eivät tule tarpeeksi tehokkaasti käyttöön koulun musiikkitunneilla, eikä soitto-opetuksessa huomioida lainkaan laajaa musiikin kenttää, joka ympäröi nuoren tuntien ulkopuolella. Koulun ja musiikkioppilaitosten yhteistyöllä voitaisiin saada merkittäviä uudistuksia ja parannuksia aikaan.

### 6.1 Soitonopiskelun tavoitteenasettelu

Musiikkioppilaitosjärjestelmämme vaikuttaa myös muualla tapahtuvaan soitonopetukseen. Osa konservatorioissa koulutuksen saaneista opettajista toimii musiikkioppilaitosten ulkopuolella ja täten musiikkioppilaitosten perinteet ja tavoitteet näkyvät kaikkialla musiikkielämässämme. Tutkintovaatimuksia ja ohjelmistoluetteloita käytetään yleisesti opetuksen ohje-nuorana ja ne vaikuttavat soitinkoulujen sisältöihin. Viimeaikainen musiikkikulttuurinen murros ei näy vielä musiikkioppilaitosten ohjelmistoissa ja opetuksessa.

Musiikkioppilaitosten tavoitteena on valmistaa nuoria musiikin ammatillisiin opintoihin. Siitä huolimatta, että vain harvat oppilaista jatkavat alan ammatteihin, samat tavoitteet, oppimateriaalit ja tutkinnot koskevat kaikkia oppilaita. Koska tutkinnot ja ohjelmistoluettelot määräävät pitkälti soitettavan ohjelmiston, klassisen musiikin osuus painottuu muiden musiikinlajien kustannuksella. Musiikkioppilaitostemme opetus pohjautuu pitkälle vanhoihin, keskieurooppalaisiin konservatorioperinteisiin. Olen samaa mieltä Kurkelan (1993) kanssa siitä, että suomalainen musiikkioppilaitosjärjestelmä

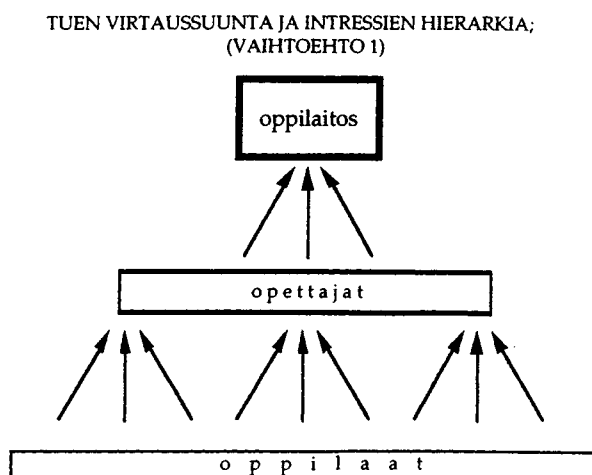
on erittäin kattavasti toteutettu ja mallikelpoinen kansainvälisestikin ajatellen. On kuitenkin tärkeää, että ajoittain pohditaan sitä, mihin tehokasta järjestelmäämme käytetään. (Kurkela 1993, 363.)

Kurkela (1993) toteaa, että musiikkioppilaitoksen oppilaan ja oppilaitoksen tavoitteet voivat olla ristiriidassa keskenään. Opettaja joutuu silloin vaikeaan tilanteeseen: kunnioittaako oppilaan tahtoa vai oppilaitoksen päämääriä. Vaikka oppilaitos ei ohjailisikaan tarkasti oppisisältöjä, opettajilla on omat käsityksensä siitä, mitä heidän tulee opettaa. Nämä periaatteet ovat osaksi opiskelun ja työkokemuksen kautta hankittuja ja osaksi niitä odotuksia, joita oma ammatillinen viiter ryhmä ja oppilaiden vanhemmat kohdistavat opettajaan. (Kurkela 1993, 361—362.)

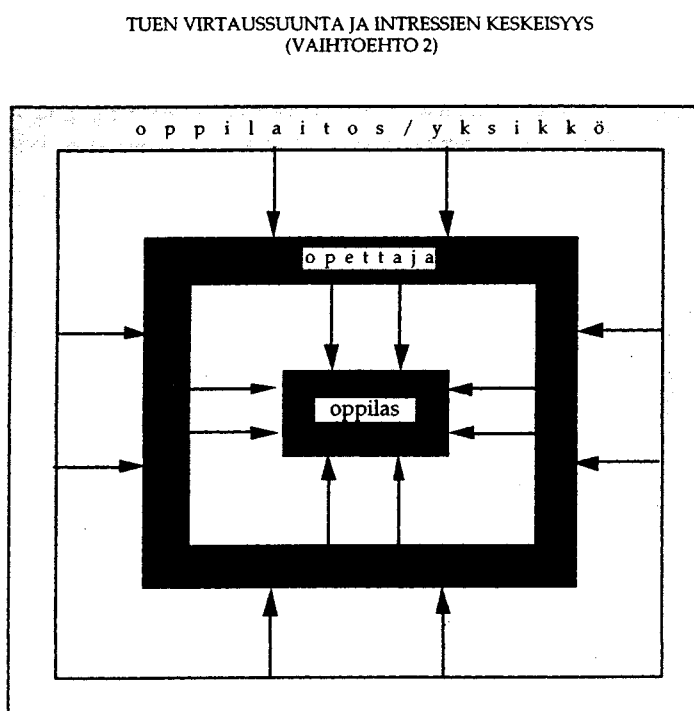
Koulumaailmassa pyritään yhä enemmän pitämään oppilasta opetuksen lähtökohtana. Mielestäni myös musiikkioppilaitosten tulisi ottaa tämä asia tavoitteekseen. Kurkela (1993) pitää opettajan ensisijaisen tehtävänä auttaa *oppilasta* oppilaan pyrkimyksissä oppilaan parhaaksi. Opettajan tulee edesauttaa oppilasta hänen harrastuksessaan tai ammatissaan. Tässä yhteydessä on tehtävä selkeä ero harrastuksen ja ammatillisten opintojen välille. Ammatillisten opintojen kriteerejä pitäisi soveltaa vain silloin, kun on todella kyse ammattiin tähtäävistä opinnoista. (Kurkela *emt.*, 365.) Nykytilanne, jossa sekä oppilaat että opettajat joutuvat mukautumaan oppilaitoksen määräämiin opetuksen puitteisiin, ei ole mielestäni tyydyttävä. Kurkelan (*emt.*) mukaan oppilaitoksen tulisi olla opettajilleen parhaat mahdolliset työskentelyedellytykset luova, työssä tukeva ja rohkaiseva taustatekijä. Silloin opettaja kykenee parhaiten orientoitumaan opiskelijan yksilöllisiin tarpeisiin ja loihtimaan esiin sen, mikä on sekä harrastelijalle että ammattiin tähtäävälle tärkeintä: oppilaan oman musiikillisen luovuuden lähteille pääsyn ja näiden kykyjen konstruktivisen hyödyntämisen. (*Emt.*, 372.) Kuviossa 10 näkyy musiikkioppilaitosten tämänhetkinen tilanne: intressien hierarkian huipulla on oppilaitos, jota tukevat oppilaat ja opettajat. Vaihtoehtona on kuvion 11

malli, jossa oppilaitos ja opettaja tukevat oppilasta, joka on kaiken keskipiste.  
(Emt., 373).

Kuvio 10 Tuen virtaussuunta ja intressien hierarkia (Kurkela 1993, 373)



Kuvio 11 Tuen virtaussuunta ja intressien keskeisyys (Kurkela 1993, 373)





## 6.2 Koulun musiikkikasvatus

Nuorten elämä on jakaantunut koulun "pakkoinstituution" ja vapaa-ajan "vapauden valtakunnan" välille. Tällaisen suhtautumistavan vuoksi vapaa-ajalla on paljon koulumaailmaa paremmat edellytykset saada nuori oppimaan. (Ziehe 1991, 257.) Myös Salonen (1995) toteaa, että 9-luokkalaisten elämä rytmittyy selvästi kouluun ja vapaa-aikaan, eivätkä nämä kaksi yleensä kohta toisiaan. Koulu ei oppilaiden mielestä juurikaan ohjannut harrastusten pariin, vaan pikemminkin haittasi useimpien harrastuksia. (Salonen 1995, 6, 9.) Tämä tulos on sikäli merkittävä, että peruskoulun opetussuunnitelman mukaan musiikinopetuksen tulee ohjata oppilaita pysyvään musiikin harrastamiseen (POPS 1994, 97). Tämä tavoite ei Salosen tutkimuksen perusteella toteudu.

Swanwick (1988) väittää, että nuorilla on negatiivinen asenne koulun musiikinopetusta kohtaan. Koska nuoret kuitenkin harrastavat musiikkia vapaa-aikanaan aktiivisesti, he eivät suhtaudu musiikkiin sinällään negatiivisesti. Eräs musiikkikasvatuksen suurimmista ongelmista on se, että koulun musiikki poikkeaa nuorten elinympäristön musiikista sisällöllisesti ja sosiaalisilta yhteyksiltään. Myös koulun instituutio, "pakkolaitosmaisuus", on rasite oppimiselle. Musiikinopetuksella ei myöskään ole samaa arvostusta, kuin esimerkiksi luonnontieteillä ja reaaliaineilla. (Swanwick 1988, 143—144.) Tämä ei kuitenkaan selitä nuorten negatiivista asennoitumista musiikkiin, sillä liikuntatunnit ovat suuressa suosiossa, vaikkeivat nekään ole tärkeitä tulevaan ammattiin valmistautuessa. Swanwickin käsitykset koulu-  
maailmasta sopinevat osittain myös Suomen oloihin: Salosen (1995, 35) tutkimuksessa peruskoulun 9-luokkalaiset arvioivat musiikin 7. turhimmaksi oppiaineeksi. Suomessa koulun musiikinopetuksessa on kuitenkin päämääränä ottaa huomioon nuoria ympäröivä musiikkimaailma ja heidän mielenkiinnon kohteensa.

Olen itsekin huomannut opetustyössäni suuren eron nuorten suhtautumi-

sessä koulutunteihin ja soittotunteihin. Esimerkiksi musiikin teoria ja säveltapailu, jotka koulumaailmassa ja musiikkioppilaitosten teoriatunneilla herättävät oppilaissa usein vastustusta, eivät olekaan vastenmielisiä soittotunneilla. Jos musiikinopetusta halutaan kehittää mielekkäämmäksi oppilaille, se tulee sitoa entistä tiiviimmin oppilaan omaan kokemusmaailmaan. Tämä pätee sekä koulumaailmassa että soitinopetuksen puolella. Opettajat voivat myös parantaa musiikin arvostusta oppiaineena omalla työllään. Kun opetuksen tavoitteet ja menetelmät saadaan oppilaslähtöisiksi, viihtyvyys tunneilla kasvaa. Opettajan on oltava selvillä työnsä filosofisista perusteista; siitä miksi hän työtään tekee, ja mihin hän sillä pyrkii. Muutoin on mahdotonta vakuuttaa oppilaat ja aikuiset musiikinopetuksen tarpeellisuudesta.

### 6.3 Soitonopetukseen soveltuvia musiikkikasvatuksen opetustavoitteita

Soitonopetuksessa tulee ottaa huomioon koulussa nuoriin kohdistuva musiikkikasvatus. Soittotunnit eivät ole nuorten muusta elämästä erillinen saareke, joten mielestäni soitinopetuksen perustavoitteiden on oltava sopuisuudessa peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (POPS) sekä muiden yleisten opetustavoitteiden kanssa. Tässä luvussa esittelemäni tavoitteet ohjaavat varhaisnuorille suunnatun pianokoulun suunnittelutyötä: sekä kirjan ohjelmistovalintoja että arvomaailmaa.

Peruskoulun musiikkikasvatus pyrkii siihen, että oppilas saavuttaa musiikillisen ilmaisun perustiedot ja -taidot ja ymmärtää musiikin merkityksen yksilöille ja yhteisölle, kansalliselle ja kansainväliselle kulttuurille (POPS 1994, 97). Musiikilla on keskeinen tehtävä oppilaiden tunne-elämän ja luovuuden kehittymisessä, sillä se eheyttää persoonallisuuden kehitystä. Oppilaalle tulisi tarjota kokemuksia ja elämyksiä, joiden avulla hänelle syntyy myönteisiä asenteita ja rakkaus musiikkiin. Tällä tavoin tuetaan valmiuksiltaan eritasoisten oppilaiden kokonaisvaltaista musiikillista kehitystä. Musiikinopetuksessa py-

ritään kasvattamaan nuorista arviointikykyisiä kulttuurikansalaisia. Tämä toteutetaan vahvistamalla oppilaan kykyä valita ja arvioida. Lisäksi oppisisältöjen on katettava mahdollisimman monipuolisesti musiikkikulttuurin eri alueita ja työtapojen tulee olla monipuolisia. Tavoitteena on oppilaan oman toiminnallisuuden virittäminen, musiikillisen kasvun tukeminen ja ohjaaminen peruskoulun jälkeen pysyvään musiikkiharrastukseen. Oppilaiden tutkivan asenteen herättäminen on edellytys luovan musiikillisen ajattelun ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittymiselle. (POPS 1994, 97.) Myös vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa esitetään oppilaiden ajankohtaista musiikkia kohtaan tunteen kiinnostuksen hyödyntämistä opetuksessa (POPS 1985, 192). Ohjelmiston valinnassa tulee pyrkiä oppilaiden kiinnostuksen virittämiseen. Sen tulee tukea kaikin tavoin oppilaiden esteettistä ja eettistä kasvatusta ja auttaa heidän musiikillista kehitystään. (POPS 1985, 200.)

Oppilaiden valmiuksia yhteissuunnitteluun ja -toimintaan käytetään hyväksi ja tässä yhteydessä voidaan luontevasti lisätä sukupuolten välistä yhteistoimintaa. Oppilaat saavat mahdollisuuden äänikokeiluihin, äänen tuottamiseen ja muokkaamiseen musiikin eri oppimistilanteissa. Tiedollinen aine opitaan yhdistämällä se oppilaiden omaan havaintoon, kokemiseen ja tekemiseen. Myös yläasteella musiikillinen ilmaisu ja keksintä ovat keskeisiä toimintatapoja. (POPS 1994, 98.)

Vuoden 1983 peruskoululaissa (POPS 1994, 1 luku, 2 §.) luetellaan tavoitteita, jotka soveltuvat sellaisenaan soitonopetukseen. Oppilaista tulee pyrkiä kasvattamaan muun muassa tasapainoisia, vastuuntuntoisia, itsenäisiä, luovia ja yhteistyökykyisiä yhteiskunnan jäseniä. Opetuksen tulee antaa oppilaalle persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen, kansallisen kulttuurin ja kansainvälisen yhteistyön kannalta tarpeellisia valmiuksia sekä edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa. Pykälässä 3 sanotaan, että kasvatusta ja opetusta on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Peruskoulun on myös pyrittävä läheiseen yhteistyöhön kodin kanssa tukemalla kotia sen

kasvatustehtävässä. (POPS 1994, liitteet.)

Linnankivi, Tenkku ja Urho (1988) toteavat kirjassaan Musiikin didaktiikka, että musiikinopettajalla on lähes rajattomat mahdollisuudet käyttää hyväkseen musiikkiin itseensä ja sen tarjontaan liittyviä kasvatuksellisia keinoja. Näiden keinojen löytäminen edellyttää luovaa suhtautumista opetukseen ja kiinnostusta opetustapahtumaan kohdistuvaan tutkimukseen. Opetuksen tulisi olla mahdollisimman monipuolista ja laaja-alaista. Työtapoja ja sisältöjä esiteltäessä opettajan tulee ohjata lasta omaan keksintään, ajatteluun ja tuottamiseen. Luovuutta ei ole syytä irrottaa erilliseksi menetelmälliseksi etenemiskeinoksi, vaan sen kehittämiseen tulee pyrkiä kaikilla musiikinopetuksen alueilla. Kirjoittajien mukaan musiikkikasvattajien on edettävä opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa lapsesta käsin ja lapsen ehdoilla. Kouluopetuksen muuttuessa yhä teoreettisemmaksi on kiinnitettävä erityistä huomiota lasten ja nuorten tunne-elämän kehittämiseen. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 5.)

Koulun musiikinopetuksen tulee tarjota positiivisia kokemuksia ja esteettisiä elämyksiä kaikille oppilaille. Tämän lisäksi opetuksen tulee vedota oppilaiden ajattelukykyyn palkitsevalla tavalla. Opetettava aines on jaksotettava mielekkäästi eteneväksi prosessiksi. Kun oppilas oivaltaa itse tämän prosessin yhteydessä musiikin rakennetta ja sen lainalaisuuksia, se tuo hänelle tyydytystä. Samalla hänen kykynsä omaksua musiikkia ja nauttia siitä kasvaa. Opetuksen rungoksi on perusteltua ottaa eteneminen tiedollisella alueella, musiikillisen ajattelukykyyn kehittämisessä. Kognitiivinen tehtävä tulee kuitenkin esittää aina soivan materiaalin, musiikin yhteydessä, jolla on myös affektiivinen ja psykomotorinen funktionsa. (Linnankivi ym. 1988, 29.)

Koulun kasvatustavoitteita on määritelty entistä enemmän oppilaiden kykyjen, mahdollisuuksien ja valmiuksien mukaisesti. Viime vuosikymmenten tutkimus on antanut opetukselle uudet lähtökohdat: päähenkilöiksi on nousut oppilas. Musiikinopetuksessa tämä merkitsee perehtymistä lapsen kehi-

tystä ja erityisesti musiikillisten kykyjen kehitystä koskevaan tietoon. Täten opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen tulevat tarkoituksenmukaisiksi. (Emt. 1988, 10)

Linnankivi, Tenkku ja Urho (emt.) toteavat, että musiikinopetus on kokenut voimakkaita haasteita, joita ovat aiheuttaneet muun muassa musiikkikäsitteen laajeneminen tällä vuosisadalla, viestimien räjähdysmäinen kasvu sekä tutkimustieto oppimisesta yleensä ja musiikin oppimisesta erityisesti. Heidän mukaansa musiikinopetus on laaja-alaista, koko oppilasta kehittävää toimintaa. Vaikka tämä avartunut käsitys musiikin didaktiikasta onkin synnyttänyt paljon kansainvälistä keskustelua, jossa on yhteisiä piirteitä, musiikinopetusta käsittelevä kirjallisuus on heterogeenistä. Koska musiikki on taideaine, sen opetukseen liittyviin ongelmiin on usein pyritty vastaamaan kokemuseräisillä ohjeilla. Pelkät opetusohjeet eivät kuitenkaan riitä musiikin didaktiikan kokonaisuudeksi, vaan opetuksen teoriapohja on välttämätön. (Emt., 9.) Tutkielmaa tehdessäni huomasin, että erityisesti soitto-pedagogiikan alalla opetus pohjautuu yhä suurelta osin kokemuksen sanele-miin käytäntöihin teoriapohjan sijaan. Lausahdus "Näin minun oma soiton-opettajanikin tämän asian opetti" on varsin yleinen opetuskäytäntöjen pe-rustelu soitonopettajien piirissä. Törmäsin vastaavaan didaktiikka-kirjallisuuden tieteellisen tason heterogeenisyyteen tutkiessani pianonsoitto-pedagogisia teoksia. Olisi toivottavaa, että myös soitonopetus vastaisi aikakautemme haasteisiin ja ottaisi tieteen keinot avuksi oppisisältöjen suunnittelussa ja uusien opettajien koulutuksessa.

Varhaisnuorten musiikinopetus koulussa pohjautuu ala-asteella opittuihin asioihin. Vaikka musiikinopetuksessamme onkin maanlaajuisesti suuria taso-eroja, silti varhaisnuoret ovat musiikillisessa kehityksessään aina lapsia edellä. Myös peruskoululaissa tähdennetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten huomioonottoa opetuksen järjestämisessä. Täten tuntuu oudolta, että koulun ulkopuolella tapahtuvassa musiikkikasvatuksessa näitä tavoitteita ei ole tähän mennessä katsottu toteuttamisen arvoisiksi. Soittoharrastustaan aloittelevat

varhaisnuoret joutuvat edelleen tyytymään oppimateriaaliin, jossa ei oteta huomioon heidän koulusta ja mahdollisesti myös muualta saamiaan musiikillisia tietoja ja taitoja.

#### 6.4 Soitonopetuksen ja kouluopetuksen yhteistyömahdollisuudet

Englantilainen Gane (1996) ehdottaa artikkelissaan, että soitonopetukseen tulisi sisällyttää tiettyjä positiivisia piirteitä kansallisesta koulun opetussuunnitelmasta. Hänen mukaansa erityisesti improvisointi, säveltäminen ja musiikin arviointi (appraising) tulisi ottaa keskeisiksi työmuodoiksi myös soitonopetuksessa. Nämä luovat taidot jäävät nykyisellään esiintymisen ja teknisten kykyjen kehittämisen varjoon. (Gane 1996, 49.) Soiton- ja kouluopetuksen tavoitteidenasettelussa on toki oltava oma linjansa, mutta ne voisivat muodostaa yhdessä paremmin toimivan kokonaisuuden. Kun laajat opetustavoitteet on suunniteltu yhdessä ja keskusteluyhteys oppilaitosten välillä toimii, opettajat ovat entistä tietoisempia oppilaan kehitysvaiheesta ja mahdolliset opetuksen päällekkäisyydet vältetään. Kun koulu ja musiikkioppilaitos yhdistävät voimansa, opetuksesta saadaan entistä tehokkaampaa. Gane (emt.) esittelee yksityiskohtaisen mallin siitä, kuinka koulun opetussuunnitelma ja soitonopetus voidaan yhdistää. Tämä rakennelma ei sovellu suoraan Suomen oloihin, sillä koululaitostemme opetussuunnitelmat poikkeavat liian paljon toisistaan. Opetuskulttuuriamme eroavaisuuksista huolimatta malli herättää ajatuksia siitä, kuinka suomalainen koulu- ja soitonopetus voisivat tehdä yhteistyötä oppilaiden parhaaksi. Mielestäni opetustavoitteiden yhteissuunnittelulla opetus sekä tehostuisi että tulisi mielekkäämmäksi oppilaan kannalta.

Gane (1996) toteaa, että englantilaisten konservatorioiden opetus perustuu länsimaiseen klassisen musiikin perinteeseen, johon ei sisälly improvisointia tai sävellystä. Tutkintolautakunnat määräävät opetuksen sisällön ja metodit, eikä ulkopuolisia opetusohjelmia käytetä. Gane esittää kaksi perustelua mallinsa

käyttönotolle. Jos musiikinopetuksen tavoitteet ovat selkeät ja yhtenäiset, se vahvistaa musiikinopetuksen asemaa ja tarpeellisuutta yhteiskunnan päättäjiä ja oppilaiden vanhempien silmissä. Lisäksi oppilaat hyötyvät siitä, että heidän soittotunneillaan ja kouluopetuksessaan pyritään samoihin päämääriin. Nykyisellään oppilaista voi tuntua, että näillä kahdella on vain vähän tekemistä keskenään. Oppilaan soittotaitoja ei hyödynnetä tarpeeksi koulutunneilla, eikä hänen sävellys- ja kuuntelutaitojaan huomioida soitonopetuksessa. Tämä tilanne ei ole tyydyttävä, aiheuttavatpa sen opettajien erilaiset opetusfilosofiat tai käytännön syyt. Ganen (emt.) mukaan koulun opetussuunnitelma voi tarjota virkistävää uudistushenkeä soitonopetukseen. (Emt., 50.) Hänen mielestään soitonopetuksen opetusfilosofiaan on saatava muutos. Lasta ei saa kohdella passiivisena ennaltamäärättyjen taitojen ja ohjelmiston opettelijana, vaan aktiivisena kumppanina, joka itse muodostaa omaa suhdettaan musiikkiin. Hän siteeraa O'Connoria: "Any approach to learning that does not take the student as the starting point is like mistaking a mirror image for an actual object and trying to deduce the laws of optics from it." (Emt., 52.)

Englannin kansallinen opetussuunnitelma painottaa oppilaan kehitysvaiheen huomioonottamista, tiettyjä toimintatapoja (esittäminen, säveltäminen, kuuntelu ja musiikin arviointi (appraising)) sekä erilaisten musiikin tyyli-  
lajien ja kulttuurien esittelyä (Gane 1996, 50–52). Gane (emt.) myöntää, että soitonopetuksen uudistusehdotukset voivat olla alan opettajien mielestä radikaaleja ajatuksia. Soittotuntien ohjelmisto perustuu perinteisesti soittotutkintoihin, oppikirjoihin ja muuhun julkaistuun materiaaliin, sekä opettajalle tutuimpiin musiikin tyyli-  
lajeihin ja kulttuureihin. Tällöin suositaan länsimaista, klassista, painetussa muodossa olevaa musiikkia vuosilta 1680–1900. Vähälle huomiolle jäävät jazz- ja populaarimusiikki, jotka perustuvat osin improvisointiin, 1900-luvun ja uudempi klassinen ja populaarimusiikki, sekä muut kuin länsimaiset musiikkikulttuurit. Näiden painotusten takana piilee varmaankin vanha käsitys länsimaisen taidemusiikin paremmuudesta muihin kulttuureihin nähden. Ganen mukaan on saatava aikaan uusi ope-

tuksellinen näkökulma, joka huomioi seuraavat asiat: 1. Korvakuulolta soitto on yhtä tärkeää kuin nuottikuvan seuraaminen. 2. Opettajan on tiedostettava, että hänen ei ole pakko tuntea kaikkia musiikintyylejä — hän voi tutkia niitä yhdessä oppilaansa kanssa. 3. Ohjelmistovalinnat eivät saa määräytyä perinteisen mallin mukaan. 4. Opettajan on oltava valmis oppimaan myös oppilailtaan ja heidän yhteisöltään. (Emt., 52—53.)

Gane (1996, 54) on laatinut kuvion perinteisistä opetuksen päämääristä ja uusista mahdollisuuksista (kuvio 12). Hänen mielestään oppilaiden tulisi oppia ymmärtämään musiikkia ja saada musiikillisia tietoja, taitoja ja ilmaisukykyä (response). Musiikinopetuksen päämääränä tulisi olla musiikillisten näkemysten (musical insight) antaminen, monipuolinen musiikin tekeminen ja henkilökohtaisten, monissa yhteyksissä käyttökelpoisten taitojen kehitys. Gane luettelee seuraavia työtapoja: soittaminen, esiintyminen, harjoittelu, säveltäminen, improvisointi, sovittaminen, arviointi (appraising) ja kuuntelu. Perinteisten tutkintojen ja opettajan arvioinnin sijaan opettajan ja oppilaan tulisi toimia yhdessä arvioitaessa opetusta. Arviointia voitaisiin tehdä myös avoimissa "workshopeissa" ja oppilas voi arvioida itse omaa kehitystään. (Emt., 54.)



Kuvio 12 Soitonopetuksen perinteiset ja mahdolliset päämäärät (Gane 1996)

INSTRUMENTAL LESSONS		
<b>WHAT?</b> should pupils learn	<b>TRADITIONAL PRIORITIES</b> technical skills repertoire scales and exercises	<b>POTENTIAL PRIORITIES</b> musical understanding musical response musical skills musical knowledge
<b>WHY?</b>	represents canon of good practice gives access to classical music heritage way into traditional music ensembles	to gain insight into music to enable involvement in a range of music - making development of transferable and personal skills
<b>WHICH?</b>	playing/performing practising	playing performing practising composing / improvising arranging / appraising / listening
<b>HOW?</b>	External Examination Teacher's report	Pupil Profile Teacher/pupils joint appraisal "in house" assessment e.g. open workshop pupil self-assessment

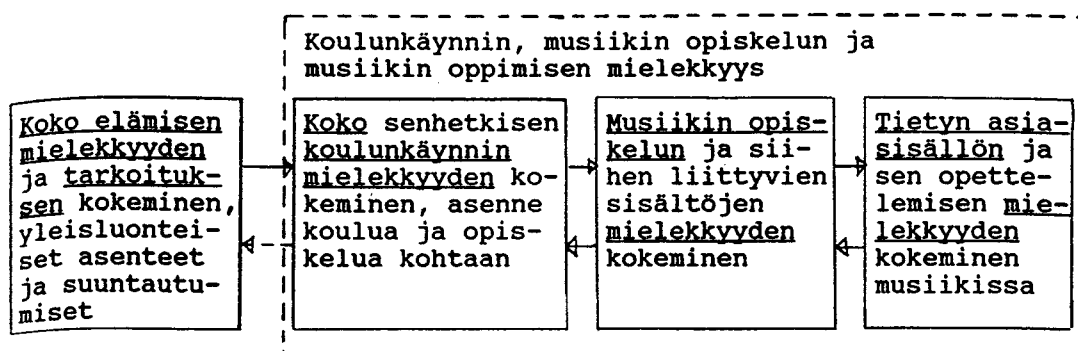
### 6.5 Musiikinopiskelun mielekkyys

Tulamo (1993) määrittelee musiikin opiskelun mielekkyyden Olkinuoraa (1979) mukaellen seuraavasti: se tarkoittaa musiikin opiskelussa kohdattavien asioiden ja niihin sisältyvien kielellisten ilmaisujen, tekojen ja toimintojen kokemista merkitystä omaavina. (Tulamo 1993, 89.) Tämä tarkoittaa yksinkertaistettuna oppilaan käsitystä musiikin opiskelun hyödyllisyydestä (kognitiivinen mielekkyys) sekä musiikin opiskelun hauskuudesta ja kiinnostavuudesta (affektiivinen mielekkyys). (Tulamo 1993, 89, vrt. Olkinuora 1983.) Tulamon (1993) mielestä opiskelu ja oppiminen on mielekästä, kun oppilas on hyväksynyt sisäisesti oppisisällöt ja tavoitteet. Koulutuksessa vältetään tällöin Olkinuoran (1983) mukaan suuremmilta ristiriidoilta. (Tulamo emt., 90, ref.

Olkinuora 1983.) Edellämainitut kognitiivinen ja affektiivinen mielekkyys on mahdollista ottaa huomioon soitonopetuksessa. Soitettava materiaali voidaan valita niin, että se on oppilaalle sekä mieluista ja hyödyllistä. Erityisesti vapaa säestys sisältää taitoja, joista nuorelle on selkeästi "hyötyä". Myös teoria-asioiden painotuksissa ja valinnoissa on otettava mielekkyysnäkökulma huomioon.

Kuviossa 13, jonka Tulamo on tehnyt Olkinuoran (1979) mallia soveltaen, näkyvät mielekkyyskokemusten komponentit suhteessa musiikin opiskeluun. Musiikkiin liittyvät asiasisällöt ja niiden oppimishalukkuus vaikuttavat musiikin opiskelumotivaatioon ja aineeseen asennoitumiseen. Oppisisältöjen vaikutus ulottuu edelleen myös yleiseen asennoitumiseen koulua ja opiskelua kohtaan. Vaikutus toimii myös päinvastaiseen suuntaan. Koulunkäynnin mielekkyyskokemukset ja koulu- ja opiskeluasenteet saattavat heijastua myös laajempiin elämänasenteisiin. Tosin viimeksi mainittu vaikuttanee voimakkaammin koulun suuntaan. (Tulamo 1993, 91.) Tulamon mallista näkyy oppimateriaalin ja oppisisältöjen merkityksellisyys. Niillä on vaikutuksensa oppilaan opiskeluasenteisiin ja välillisesti koko elämisen mielekkyyteen. Vaikka kuvio on tehty koulumaailmaa ajatellen, sitä voi käyttää myös soitonopiskeluun laajennettuna. Soittoharrastuksen ja koulun musiikkituntien tapahtumat luovat yhdessä oppilaan asenteita musiikkiin. Nämä kaksi musiikinopetuksen kenttää ovat kiinteässä yhteydessä keskenään.

Kuvio 13 Mielekkyyskokemusten komponentit suhteessa musiikin opiskeluun (Tulamo 1993, 91)



Regelskin (esim. 1981) mukaan opiskelu tulisi liittää mahdollisimman merkityksellisesti oppilaan elämään. Siksi oppimistapahtumilla tulisi olla runsaasti yhtymäkohtia koulun ulkopuolisiin musiikillisiin toimintoihin ja samalla tulleisiin, koulun jälkeisiin musiikillisiin aktiviteetteihin. (Tulamo 1993, 93, ref. Regelski 1981.) Tämän pitäisi mielestäni päteä koulun lisäksi myös soitonopetuksessa. Kappalevalinnoissa tulee ottaa huomioon se musiikillinen maailma, jossa oppilas elää. Oppilaan tulee saada soittaa itselleen läheistä musiikkia ja tällaisen tutun ja turvallisen musiikin kautta voidaan lähestyä tuntemattomampia musiikkikulttuureja.

Soitettavalla ohjelmistolla on suuri merkitys harrastuksen mielekkyydelle, sillä ohjelmisto on merkityksellinen osa soittamista. Bastianin (1991, 105) tutkimuksessa 37 % soitonopettajaa vaihtaneista nuorista mainitsi tähän syyksi erimielisyydet soitettavan materiaalin suhteen. Nuorten kokemuksiin harrastuskriiseihin syynä olivat ohjelmistovalinnat 24 %:ssa tapauksista. Mahdollisesti tällaisia tapauksia olisi ollut enemmänkin, mutta tutkimusaineistoa puuttui. (Bastian 1991, 145.) Pianistit ovat harrastuksessaan muita soittajia "kriisialttiimpia". Heistä 37 % oli kokenut kriisin harrastuksessaan ohjelmistovalintojen vuoksi. (Emt. 1991, 150.) Nuorten musiikkimieltymykset on otettava huomioon varhaisnuorille suunnatuissa soittomateriaaleissa. Täten tuetaan soitonopiskelun ja välillisesti myös musiikin ja muun opiskelun mielekkyyttä.

## 7 SUOMALAISTEN PIANOKOULUJEN TARKASTELUA

Koska pianonsoittoharrastuksen alkuvaiheessa oleville varhaisnuorille ei ole olemassa omaa pianokoulua, useimmat opettajat käyttävät saatavana olevia lasten tai aikuisten oppikirjoja. Tässä luvussa tarkastelen kahta suosittua suomalaista pianokoulua, joista toinen on suunnattu lapsille, toinen aikuisille. Nämä kirjat toimivat esimerkkinä kahdesta pianokouluvaihtoehdosta, jota varhaisnuorten opetukseen on tällä hetkellä tarjolla. Vaikka kirjojen kohde-

ryhmä poikkeaa omastani, niiden tarkastelu tarjoaa näkökulmia hyvän pianokoulun laadintaan. Käsittelen pianokoulujen rakennetta ja sisältöä yksityiskohtaisesti, sillä näiden kahden erilaisen oppikirjan avulla hahmottuu kuva siitä, millaisista osasista oppimateriaali koostuu. Tämä luku toimii perusteina varhaisnuorten oppimateriaalin sisällölle (luku 8).

## 7.1 Suomalainen pianokoulu, Alkusoitto

Suomalainen pianokoulu on kirjasarja, jonka jokainen osa vastaa Suomen musiikkioppilaitosten liiton laatimia tutkintovaatimuksia. Osia on neljä, joista Alkusoitto on tarkoitettu alle kouluikäisille vasta-alkajille. Osat 1, 2 ja 3 vastaavat ohjelmistoltaan kurssitutkintoja 1/3, 2/3 ja 3/3. Lukuisista tuntemistani sarjoista Suomalainen pianokoulu on mielestäni ehdottomasti paras. Valitsin tutkimukseeni tämän suositun pianokoulun Alkusoitto -osan, sillä seuraava osa ei sovellu vasta-alkajien opetukseen. Alkusoitto on hyvä esimerkki taidokkaasti laaditusta pikkulapsille suunnatusta pianokoulusta.

### 7.1.1 Kohderyhmä ja tavoitteet

Alkusoitto -kirja on laadittu leikki-ikäisille, lukutaidottomille lapsille. Lähtökohta pianonsoiton alkeiden luomiselle on lapsen voimakas eläytymiskyky ja luovuus, sekä hänen kokemuspiirinsä ja omaksumiskykynsä. (Lehtelä, Saari & Sarmanto 1985, 3.)

Alkusoitto-pianokoulun alkulauseessa mainitaan useita tavoitteita. Luovuuden kehittämistä korostetaan, sillä se on tekijöiden mukaan jokaisessa ihmisessä piilevä voimavara, joka jää vielä pianonsoiton oppimateriaalin osalta hyödyntämättä. Musiikin teorian opettamista ei pidetä tässä vaiheessa tärkeänä tavoitteena, vain välttämättömin aines on otettu mukaan. Korvan kouluminen on opetusvaiheen tärkeimpiä päämääriä, äänen laatuun kiinnitetään

jo alusta asti huomiota. Eräs puoli korvan kouluttamisessa on liiallisen duuri-molli -tonaliteetin välttäminen. Omakohtaista musisointia tulee kehittää alusta asti teknisen osaamisen rinnalla ja tähän ovat keinoina improvisointi ja transponointi. Alkusoiton tavoitteina ovat myös luoda luottamuksellinen opettaja—oppilas-suhde, säilyttää musisoinnin alkuinnostus ja harjaannuttaa keskittynyttä työskentelyä. (Lehtelä, Saari & Sarmanto 1985, 3.)

### 7.1.2 Kappalevalikoima

Kirja perustuu suurelta osin sovituksiin tutuista lastenlauluista. Alussa lauluja soitetaan korvakuulolta ja vähitellen nuotinluvun kehittyessä niiden avulla opitaan soittotekniikan perusteita. Myös kirjaa varten sävelletty uusi materiaali on lastenlaulunomaista, suppealla sävelalalla liikkuvaa ja lähtöisin lasten omasta kokemuspiiristä. Kappaleet kuvaavat lapsille tuttuja asioita ja tilanteita jo nimiensäkin puolesta, kuten Liukumäki ja Parhaat kaverit. Omaan kansanperinteeseen tutustuttavat suomalainen runosävelmä ja tuutulaulu sekä lappalainen joiku. Transponointia harjoitellaan siirtäen jo opitut kappaleet uusiin sävellajeihin. Kirjassa on kaksi hauskaa improvisointitehtävää (Lehtelä, Saari & Sarmanto 1985, 9, 21), joissa oppilas saa soittamalla kirjan kuvat elämään. Lapsen luontainen luovuus ja spontaanisuus pääsevät valloilleen myös opettajan säestämässä improvisointikappaleissa (emt. 1985, 12). Pentatoniset, mustilla koskettimilla liikkuvat kappaleet luovat onnistumisen elämyksiä jo harrastuksen alussa: ilman soittotekniikkaakin päästään eläytymään erilaisiin tunnelmiin. Mukana on yksi nelikätinen kappale (emt., 70—71), joka on myös kiitollista soitettavaa. Säestys tuo kansanlaulumelodiaan lisäväriä ja samalla opetellaan yhdessä soittamisen alkeita.

Kirjan soittomateriaali on mielestäni taitavasti koottua ja sovitettua. Kappaleet ovat lyhyitä, mutta haastavia: pieninkin harjoitus on musiikillinen tapahtuma, joka on saatava elämään. Pianokoulun lähestymistapa on tuore ja nykyaikainen. Se korostaa luovuutta ja itseilmaisua eikä kangistu puudutta-

viin sormiharjoituksiin. "Korvaa" kehitetään hyväksymään myös eri kansojen musiikkia ja vältetään liiallista duuri—molli-tonaliteetin tuputtamista. Improvisointia, transponointia ja korvakuulosoittotehtäviä olisi kirjassa mielestäni voinut olla vieläkin enemmän, sillä niitä esiintyy vain kirjan alkupuolella. Kun oppilaan soittotekniikka edistyy, improvisointi jää muiden opeteltavien asioiden varjoon. Kirjan lopussa on opettajalle suunnattu luku, joka selventää kappaleiden pedagogisia tavoitteita ja antaa hyviä opetusohjeita. Se on erittäin tarpeellinen kirjan metodin ymmärtämiseksi. Soitonopetuksen parissa toimii myös epäpäteviä opettajia, joita nämä neuvot erityisesti hyödyttävät.

### 7.1.3 Teoria-aines

Kirjan alkulauseen mukaan teoreettista painolastia on pyritty minimoimaan. Välttämättömät asiat opetetaan ilman kiertoteitä ja alusta asti käytetään vaikiintuneita termejä. Asioiden esittelytapa on selkeä ja asiat etenevät loogisesti. Teoria-asiat on ryhmitelty sopiviksi annoksiksi soittotehtävien sekaan. Teoriatehtäväsivuja kutsutaan "puuhapahveiksi" ja ne muistuttavat ulkonäöltään lapsille tuttuja askartelutehtäviä. Huumori ja liioittelu edistävät oppimista ja tässä auttaa kirjan hauska kuvitus, joka tekee teoria-asioistakin hauskoja ja mielenkiintoisia. Pianokouluun kuuluu myös erikseen ostettava puuhavikko jossa on lapsille sopivan suurikokoisia nuottiviivastoja lisätehtäviä varten.

Kirjassa esitellään nuottien ja taukojen aika-arvot kokonuotista kahdeksasosanuottiin. Pisteellinen puolinuotti on ainoa käytössä oleva pisteellinen aika-arvo. Nuottien nimet opetetaan väliltä pieni c — kaksiviivainen e. Myös suuren ja kolmiviivaisen c:n paikka nuottiviivastolla esitellään, mutta ne eivät esiinny tehtävissä. Soittotehtävät liikkuvat laajalla alueella, mutta alle kouluikäisen soittajan ei vielä tarvitse osata lukea nuottikirjoitusta koko viivastolla. Etumerkkien oppimisen yhteydessä esitellään käsitteet kokosävelaskel ja

puolisävelaskel (Lehtelä, Saari & Sarmanto 1985, 46). Musiikkisanasto on varsin suppea. Sanat piano, forte, crescendo, diminuendo ja ritardando antavat kuitenkin riittävän perustan dynaamisille vaihteluille, sillä pienen aloittelijan on vaikea muistaa vieraskielisiä termejä. Muutama merkki, kuten fermaatti, staccato, aksentti ja mykkä sävel on otettu mukaan. Kirjassa opetetaan jostain syystä intervaleista vain osa: välimatkat priimistä kvinttiin sekä oktaavi.

#### 7.1.4 Soittotekniikka

Kirja lähtee liikkeelle melko epätavanomaisesti: sorminumeroiden, keski-c:n ja c-duuriasteikon sijasta aletaankin tutkia omaa kättä, uutta soitinta ja erilaisia ääniä, joita voidaan saada aikaan. Käden asennon ja hyvän istumasennon löytämiseen auttavat havainnolliset kuvat. Käsien asennon oppimiseen lähdetään luonnollista kautta. Lapsi käsittelee lelujaan tunteenomaisesti: taputellen, silittäen, lyöden — näin alkaa myös musiikin tulkinta. Alussa kappaleet soitetaan "vapaasti"; portatoa, legatoa ja staccatoa vaihdellen. Vähitellen omaksutaan tietoinen legato, jossa käytetään käsivarren painoa. Myöhemmin opitaan myös staccato ja fraseerauksessa tarvittava painonsiirto ja ranteen liike. Uudet asiat opetellaan yksinkertaisten tehtävien avulla, joissa on pyritty ottamaan yksi vaikeus kerrallaan.

Pianokoulun kappaleet eivät rajoitu keski-c:n ympärille, vaan koskettimistoa käytetään laajalta alueelta. Myöskään mustia koskettimia ei vierasteta, lapsi tutustuu niihin jo kirjan alkusivuilla olevassa improvisointitehtävässä.

#### 7.1.5 Ulkoasu

Kirjan kuvitus on erittäin laadukas: hauska ja mukaansatempaava. Taiteilija Maija Rannan luoma pupumaskotti on verraton samastumiskohde lapselle, sekä tytölle että pojalle. Elävät ja humoristiset kuvat antavat tukeaa pedagogis-

ten tavoitteiden toteutumiselle. Kirjassa on mukavia yksityiskohtia katseltavaksi, mutta se ei ole liian värikäs tai sekava.

Nuottikuva on selkeä ja tarpeeksi suuri alle kouluikäisen hahmottamiskykyä ajatellen. Asiat on ryhmitelty loogisesti joko omalle sivulleen tai aukeamalleen. Tilaa ei ole turhaan säästetty ja siksi kirja on helppolukuinen. Kaikki tekstit on kirjoitettu "tikkukirjaimin" nuorta soittajaa ajatellen.

#### 7.1.6 Käyttö varhaisnuorten opetuksessa

Suomalaisen pianokoulun Alkusoitto-osa ei voi toimia hyvin varhaisnuorten kanssa. Kirja on erinomainen omalle ikäryhmälleen, mutta nuorille sillä on vain vähän annettavaa. Se liikkuu täysin lasten maailmassa: ohjelmisto on lähestulkoon pelkkiä lastenlauluja ja teksti on suunniteltu alle kouluikäisille sopivaksi. Tämä voi herättää vastareaktion varhaisnuoressa, jolle on tärkeää ettei häntä kohdella enää pikkulapsena. Alkusoitto on tehty lapsen pientä kättä ja fyysistä sekä psyykkistä kehitysvaihetta ajatellen. Täten siinä ei ole tarpeeksi haasteita nuoren älylle ja motorisille valmiuksille.

Soittamisen tavoitteet ovat hyvin erilaiset eri ikäkausina. Varhaisnuori on Kososen (1996) mukaan yleensä luvussa 5.2 mainittua "harrastajasoittaja"-tyyppiä, jolle on tärkeintä soittamisesta koituva hyöty ja soittamisen ilo. Harrastajasoittajista yli puolet soitti sekä kevyttä että klassista musiikkia. (Kosonen 1996.) Suomalaisen pianokoulun tavoitteet seuraavat tarkoin musiikkioppilaitosten tutkintovaatimuksia, jotka taas eivät vastaa useimpien varhaisnuorten omia tavoitteita. Lapsesta voidaan alkaa kouluttaa ammattimuusikkoa, mutta nuoruusiällä soittamisen aloittaneista vain harva päätyy musiikin ammattilaiseksi.

Suomalainen pianokoulu tarjoaa kohderyhmästään huolimatta paljon hyviä lähtökohtia oppimateriaalin suunnitteluun. Ensimmäisten soittotuntien



sisältö antaa luonnollisen alun uudelle harrastukselle oman käden, uuden soittimen ja kuulokuvien tutkimisella. Nuottien ja aika-arvojen oppiminen voi odottaa, kunnes alkuinnostus on luotu improvisoimalla. Myös korvan koulumisen tulisi kuulua kaikenikäisten soitonopetukseen. Keinoina tähän olivat esimerkiksi liiallisen duuri—molli-tonaliteetin välttäminen ja huomioiden kiinnittäminen äänen laatuun. Kirjan tasokas kuvitus, humoristinen ote ja sitoutuminen palvelemaan kirjan käyttäjäryhmän tarpeita kuuluvat myös hyvän varhaisnuorten pianokoulun kriteereihin.

## 7.2 Anna soida

Anna soida on melko uusi, vuonna 1992 julkaistu suomalainen pianokoulu. Valitsin sen tutkimukseeni pariaksi lapsille suunnatulle pianokoululle, koska se on mielestäni "virkistävää tuulahdus" verrattuna lukuisiin muihin tuntemiini aikuisten pianokouluihin. Kappalevalikoima on ilahduttavan monipuolinen ja ennakkoluuloton, ja siksi katson sen soveltuvan saatavilla olevista aikuisten pianokouluista parhaiten varhaisnuorten opetukseen.

### 7.2.1 Kohderyhmä ja tavoitteet

Anna soida on suunnattu esipuheen mukaan ensisijaisesti aikuisille ja jo jonkin verran soittaneille, niille, joiden pianonsoiton opiskelu on keskeytynyt tai lykkääntynyt. Koulun kerrotaan soveltuvan käytettäväksi minkä tahansa pianometodin kanssa ja myös ryhmäopetuksessa.

Kirjan sisällöstä on pyritty tekemään monipuolisempaa, vapaampaa ja virkistävää kuin mihin tavallisissa pianokouluissa on totuttu. Materiaalin katsotaan ilahduttavan erityisesti varttuneempaa soittajaa. Systemaattista soitotekniikan kehitystä, teorian peruskäsitteistön opettamista ja sointumerkeistä soittamista pidetään tärkeänä. Tekijöiden johtoajatuksena on ollut kasvattaa

soittajan luovaa kykyä ja vapauttaa hänen soittonsa orjallisesta nuottikuvan seuraamisesta. (Jääskeläinen, Kantala & Sarmanto-Neuvonen 1992, 3.)

### 7.2.2 Kappalevalikoima

Pianokoulu sisältää hyvin monentyypistä ohjelmistoa. Alkupuolella on tuttuja, helppoja lastenlauluja, joiden avulla opetellaan tai palautellaan mieliin pianonsoiton alkeita. Klassista musiikkia on kappaleista noin kolmannes. Mukana on sekä tuttuja pienoishelmiä, että musiikkiopiston I tutkintoon kuuluvia vaativia kappaleita, kuten Beethovenin Für Elise ja yksi Chopinin preludeista. Viihdesävelmiä ja ikivihreitä on ohjelmistossa muutama klassikko kuten Hopeinen kuu, Greensleeves ja Saarenmaan valssi. Kirjassa on myös suomalaisten säveltäjien Jarkko Kantalan ja Harri Wessmanin tuotantoa. Pianokoulu sisältää kappaleita sekä Suomen että muiden maiden kansanperinteestä. Kirjassa on nelikätisiä kappaleita, joiden tarkoituksena on innostaa yhteissoittoon. Pianokouluun on ryhmitelty omaksi osastokseen eri tilanteisiin ja juhlapäiviin soveltuvia helppoja sovituksia. Vapaata säestystä kirjassa on paljon. Anna soida sisältää myös improvisointitehtäviä, transponointia ja korvakuulosoittoa. Sovitusten taso ei mielestäni ole kaikissa kappaleissa aivan riittävä, sillä säestykset jäävät hieman "köyhiksi". Kirjassa on muutama ennakkoluuloton nykymusiikkikappale, joissa käytetään mm. glissandoja ja koputuksia pianon kanteen.

### 7.2.3 Teoria-aines

Anna soida lähtee liikkeelle hyvin teoriapainotteisesti. Heti ensimmäisellä aukeamalla on paljon asiaa: nuottien nimet ja oktaavialat, sorminumerointi, tahtiosoitus ja aika-arvot. Teoria-asiat opetetaan kirjassa tietoiskunomaisesti, kaikki selvitetään hyvin loogisesti, johdonmukaisesti ja ytimekkäästi. Käsitely on erittäin perinpohjaista, esimerkiksi intervaleista opetetaan kaikki lajit,

joista oppilaan on osattava tunnistaa suuria, pieniä ja puhtaita. Teoriasta ei kuitenkaan tehdä itseisarvoa, se liittyy aina kiinteästi musiikkiin. Teoria-asia esitellään ensin, sitten seuraa kappale, jossa sitä sovelletaan.

#### 7.2.4 Soittotekniikka

Pianokoulun (Jääskeläinen, Kantala & Sarmanto-Neuvonen 1992, 8) ohjeet (Jääskeläinen, Kantala & Sarmanto-Neuvonen 1992, 8) käden asennosta ja rentoudesta ovat mielestäni hyviä ja hyödyllisiä. Kirjan esitys hyvästä soittoasennosta ei kuitenkaan ole paras mahdollinen soittoasennon malli. Kuvan tyttö istuu jäykän ryhdikkäästi, liian takakenossa voidakseen liikkua vapaasti ja käyttää ergonomisesti kaikkia soittamiseen tarvittavia lihaksiaan hartioista käsivarsien ja sormien kautta koskettimille. Äänen laatuun ja sen tuottamistapaan ei muutenkaan kiinnitetä kirjassa huomiota. Ainoa äänen laatuun liittyvä ohje löytyy sivulta yhdeksän: "Soita harjoitus vuoroin kaikilla sormilla. Äänen tulee olla napakka." Tässäkään vihjeessä ei kerrota, kuinka "napakka" ääni tehdään. Ehkäpä kirjan tekijät haluavat antaa opettajalle täyden vapauden opettaa kosketukseen ja sointiin liittyvät asiat omalla tavallaan. Voi myös olla, että äänen synnyn ja korvien kehittämisen katsotaan kuuluvan enemmän musiikkioppilaitoksissa opiskeleville lapsille, kuin omaksi ilokseen soitteleville aikuisille. Mielestäni soiton laulavuus ja elävyys ovat kuitenkin musiikin tekemisen tärkeimpiä asioita, joihin ei voida liiaksi kiinnittää huomiota.

Kirja sisältää runsaasti vapaata säestystä ja antaa hyvän pohjan omatoimiselle soittamiselle. Soinnut ja erilaiset säestysvaihtoehdot esitellään selkeästi. Suuren vapaan säestyksen määrän ja helppojen sovitusten vuoksi vasemman käden tekninen kehitys ei etene yhtä monipuolisesti kuin klassis-painotteisemmissa pianokouluissa.

Eryteisesti minua ilahduttivat Anna soida -pianokoulussa esiintyvät ennakko-

luulottomat kappalevalinnat ja soittotekniikat. Mukana on esim. pianon kanteen koputusta, mykkien äänten avulla tehtävää yläsävelhuminaa, klustereita ja glissandoja.

#### 7.2.5 Ulkoasu

Kirjan nuottikuva on helppolukuinen ja sopivan suuruinen. Tilankäytössä olisi parantamisen varaa, sillä muutamat sivut näyttävät hieman täyteen ahdetuilta. Väljempi teksti ja nuottien asettelu miellyttää silmää enemmän ja vie myös asian paremmin perille. Ulkoasu on mielestäni asiallinen, selkeä ja tyylikäs, mutta hieman kuiva. Vaikka pianokoulu onkin suunnattu aikuisille, kirjassa saa silti olla kuvitusta ja värikkyyttä. Oppikirjan ulkoasun tulee heijastaa sen sisältöä: soittaminenhan on taidetta!

#### 7.2.6 Käyttö varhaisnuorten opetuksessa

Kirjan ulkoasulla voi olla kaksijakoinen vaikutus varhaisnuoreen. Toisaalta asiallisuus ja aikuismaisuus voi saada harrastuksen tuntumaan "hienolta", mutta toisaalta nuori voi myös tyrmätä pianokoulun tylsänä. Lähes väritön ja kuvaton kirja ei ainakaan innosta nuorta ihmistä. Mediasukupolven ja tietokoneajan lapset ovat koulussakin tottuneet elämyksellisiin oppikirjoihin, joten he osaavat olla vaateliaita.

Varhaisnuorella on riittävästi älyä omaksua kaikki kirjassa olevat teoria-asiat. Mielestäni on kuitenkin varmaa, ettei kirjan perin teoreettinen alku anna hänelle miellyttävää kuvaa uudesta soittovihosta ja harrastuksesta. Kun lopulta päästään käsiksi itse soittamiseen, ensimmäinen kappale on Ukko Nooa, jota seuraa yhdeksän tunnettua lastenlaulua. Tämä lasten musiikin tehopaketti voi saada aikaan melkoisen vastareaktion lapsuusiän jo ohittaneessa varhaisnuorena. Myöskään aikuiseen makuun valitut viihdekappaleet ja ikivihreät

eivät välttämättä innosta häntä. Vapaan säestyksen oppiminen kiinnostaa nuoria ja siltä osin pianokoulu on oikein sopiva. Kappaleiden tulisi vain olla enemmän rock- ja pop -musiikkipainotteisia. Kirjassa esiintyvät erikoisemmat soittotavat kuten pianonkanteen nakuttelu ja klusterit viehättävät varmaankin nuoria. Vaikka kirja ei olekaan suunniteltu varhaisnuorille, se soveltuu parhaiten kaikista tutkimistani aikuisten pianokouluista varhaisnuorten opetukseen. Se on myös parempi vaihtoehto kuin lapsille suunnatut kirjat, joihin tuen oppilaan tavoitteista soitonopiskelun suhteen.

## 8 KRITEREJÄ VARHAISNUORTEN PIANOKOULULLE

Se, ettei varhaisnuorille ole suunniteltu omaa pianokoulua on suuri puute pianokirjallisuudessamme. Varhaisnuori on soittoharrastuksen aloittaessaan tärkeässä kehitysvaiheessa: musiikista on tulossa hänelle itseilmaisun väline. Hän oppii erottamaan musiikin hienoimpia rakenneosasia ja nauttimaan niistä. Myös hänen musiikin arvostuksensa ja arvostelukykynsä kasvaa. Niinpä olisi hyvin tärkeää laajentaa nuoren musiikkimakua esittelemällä hänelle kappaleita mahdollisimman monista kulttuuripiireistä ja useilta aikakausilta.

Kuten edellä on mainittu, nuori on monissa musiikillisissa kyvyissään jo lähes tai kokonaan aikuisen tasolla. Niinpä hänellä on jo soittamisen aloitusvaiheessa motoriset ja tekniset mahdollisuudet oppia asioita nopeasti. Kaikkia varhaisnuoren musikaalisuuden osa-alueita tulisi kehittää, jotta hänen musiikillinen kasvunsa ei loppuisi liian varhain. Musiikkikasvatus voi myös osaltaan tukea nuoren älyllistä kehitystä. Naughtonin (1996, 20) mielestä musiikinopetuksen tulee liittyä mukaan koulun pyrkimyksiin kehittää oppilaiden ajattelun taitoja. Hän tiivistää Feuersteinin ajatuksia oppimisesta seuraavasti: 1. Opetuksen tulee perustua lapsen omaan kokemusmaailmaan, musiikin tehtäviin hänen kulttuurissaan. Opettajan tulee esitellä yhtäläisyyksiä tunneilla käsiteltävän musiikin ja oppilaille merkityksellisen musiikin välillä. 2. Oppimistehtävät tulee muotoilla niin, että ne perustuvat oppilaan taitoi-

hin ja käsityskykyyn. 3. Oppilaiden tulee tiedostaa, mitä he ovat oppineet musiikintunneilla, jotta nämä taidot voidaan siirtää myös muille oppimisalueille. (Naughton 1996, 16.) Varhaisnuorten pianokoulun tulee edistää mahdollisimman hyvin näitä päämääriä.

Eräänä kriteerinä hyvälle oppimateriaalille on musiikillisten mielekkyyskokemusten tukeminen. Tässä on huomioitava sekä kognitiivinen että affektiivinen mielekkyys, kirjan on tarjottava sekä älyllisesti kehittäviä että elämyksellisiä hetkiä. Kappalevalinnoissa tulee näkyä oppilaiden oma musiikillinen kokemusmaailma, kirjan on sisällettävä sellaista musiikkia, joka on varhaisnuorille merkityksellistä. Nuoruusiässä halu päättää itse omista asioista on suuri. Siksi on tärkeää, että pianokoulu tuntuisi nuoresta "omalta", hänen kokemusmaailmastaan lähtöisin olevalta.

Vapaa säestys, soinnutus, improvisointi ja transponointi kuuluisivat olennaisena osana varhaisnuorille suunnattuun pianokouluun. Ne ovat sekä nuorille hyödyllisiä taitoja että keino ottaa nuorten luovat voimavarat käyttöön. Lisäksi ne tuovat harrastukseen sellaisia leikkielementin piirteitä, jotka ovat sallittuja yhä aikuisiälläkin.

## 8.1 Ulkoasu

Nuorille suunnatun pianokoulun tulisi olla ulkoasultaan kiinnostava, sillä nykyajan mediatulvassa kasvaneet nuoret ovat tottuneet jo pienestä saakka vahvoihin aistiärsykkeisiin. Sebalдин (1992, 88) mielestä nykynuoriso on kärsimätöntä: he odottavat toiveiden ja tarpeiden täyttyvän välittömästi. Täten nuorten oppimateriaalia laadittaessa sisällön lisäksi ulkoiseenkin tasoon on satsattava paljon. Kirjan ulkoasu ei missään nimessä saa olla lapsellinen, sillä nuori haluaa tuntea itsensä arvostetuksi. On pyrittävä siihen, että varhaisnuori voi hyvillä mielin ja ylpeänä esitellä uutta kirjaa ja harrastusta vertaisryhmän parissa. Huumori on aina hyvä lisä oppikirjassa, se vetoaa kaiken-

ikäisiin ja tekee oppimisen hauskaksi.

Pianokoulun ulkoasussa on otettava huomioon kuvituksen merkitys tiedon, asenteiden ja mallien välittäjänä. Musiikillisten seikkojen lisäksi kuvituksesta käy ilmi, miten kirjan tekijät määrittelevät tytön ja pojan. Tyttöjä ja naisia kuvataan Palmun (1992) mukaan sekä oppikirjojen tekstissä että kuvituksessa harvemmin kuin miehiä ja kuvaus noudattelee paljolti perinteistä roolijakoa. Sukupuolirooleja murtamaan kannustavia malleja ja nykyistä roolijakoa problematisoivaa ainesta ei juuri löydy. Tavoitteena voisi olla uusien mahdollisuuksien ja mallien antaminen uusille sukupolville. (Palmu 1992, 303—304.) Yleisiä tavoitteita hyvälle oppikirjan ulkoasulle ovat selkeys ja sopiva suhde tekstin, kuvituksen ja nuottikuvan asettelussa. Yksityiskohtiin mentäessä täytyy muistaa seuraavat seikat: pianokoulun alussa tulee olla kuva ja selitys hyvästä soittoasennosta sekä soittimenhuolto-ohjeita. Kirjan loppuun sijoitetaan nuottiviivastoja teoria- ja säveltapailuharjoituksia varten, musiikkisanastoa sekä sointumerkkikaavio.

Koska kyseessä on aloittelevien soittajien pianokoulu, ensimmäisten kappaleiden on oltava helppoja ja yksinkertaisia. Mikäli lupa-asiat järjestyvät, aion ottaa kirjaan mukaan jonkin verran aiemmin sävellettyä, muualla julkaistua materiaalia. Nämä kappaleet olisivat lapsille tarkoitettua, mutta musiikillisesti kiinnostavaa materiaalia. Koska varhaisnuorta ei innosta soittaa pikkulasten musiikkia, nämä kappaleet täytyisi ensin "naamioida". Otsikkoja ja kuvitusta muuttamalla saadaan muutettua näkökulmaa tehokkaasti. Esimerkiksi kuvitteelliset pikkulapsen touhuista kertovat kappaleet "Maija keinuu" ja "Maijaa kiukuttaa" voisivat saada nimillä "Lapsenvahtina" tai "Pikkuveli raivoaa"/"Musamaikka pimahtaa" aivan uudenlaisen ilmeen. Pianokoulun kappaleet olisivat hieman harvinaisempaa soitto-ohjelmistoa, jotta ne eivät kaikuisi kaikkialla nuorten korviin pikkulasten soittamina. Kuten luvussa 5.1 totesin, liian lapselliselta tuntuva "koulumusiikki" saa aikaan vastustusta varhaisnuorissa. Varhaisnuoret ovat musiikkimaultaan erittäin kriittisiä.

## 8.2 Nuorten musiikkimaun laajentaminen

Tilanne, jossa kuullaan ensimmäistä kertaa itselle vierasta musiikkia, aiheuttaa helposti epävarmuutta ja pelkoa, joka ilmenee usein kielteisenä ensireaktionä. Kuitenkin musiikkikokemus, jota on vaikea ymmärtää ja luokitella aiemman kokemuksen perusteella, saattaa herättää torjunnan lisäksi uusia kysymyksiä tai myönteisesti koettuja uusia miellelyhtymiä ja oivalluksia. (Salminen 1991, 10—11.) Pianokoulun täytyisi ohjelmistollaan laajentaa nuorten melkoisen ahdaskatseista musiikkimakua. Tämä voidaan kuitenkin toteuttaa niin, ettei uusia ja vieraita musiikinlajeja tyrkytetä liian suoraviivaisesti, vaan mukana on myös nuoria valmiiksi kiinnostavaa musiikkia. Tytöt perinteisesti pitävät "pehmeämmistä" musiikkityyleistä ja kappaleista, pojat taas rajuimmistakin musiikinlajeista. Mielestäni nuorten omat kiinnostuksen kohteet tulee ottaa huomioon pianokoulun kappalevalinnoissa, mutta sukupuolten välisiä raja-aitoja voidaan madaltaa varovaisesti. Opetus ei saa olla sukupuolineutraalia: tyttöjen ja poikien erot on otettava huomioon. Samanaikaisesti on myös tarjottava nuorille vaihtoehtoisia roolimalleja perinteisten sijaan. Täten soitonopetuksessa voidaan edistää tasa-arvoa koulukasvatuksen rinnalla.

Oman aikamme taidemusiikki on nuorille vieras musiikin osa-alue, jota tulisi tehdä heille tutummaksi. Lapsuusajan ennakkoluulottomuus on karissut nuoruusiässä: 12—13-vuotiaat pitävät dissonansseja lähes yhtä epämiellyttävinä kuin aikuiset (Shuter-Dyson & Gabriel 1981, 152). Zenattin (1969) mukaan tyttöjen ja poikien välillä on eroa suhtautumisessa nykymusiikkiin: pojat muistivat hänen tutkimuksessaan yhtä hyvin atonaalisia ja tonaalisia melodioita, tytöt taas muistivat tonaalisia melodioita huomattavasti atonaalisia paremmin 13 ikävuoteen saakka (Shuter-Dyson, Gabriel 1981, 142, ref. Zenatti 1969). Täten on mahdollista, että nykymusiikki on pojille tyttöjä lähempää kuunneltavaa, ja tämä on otettava huomioon opetuksessa. Toinen "raju" musiikintyyli, rock, on myös edelleen miehistä musiikkia. Lähteenmaa (1989, 95) toteaa, että 53 % 6.-luokkalaisista ja 50 % 9.-luokkalaisista tytöistä ei



ole haaveillut rockmuusikon urasta. Noin puolet tytöistä on siis joskus haaveillut tai haaveilee rockmuusikkoudesta. Vaikka tytöt kuuntelevat rockia mielellään, ajatus omasta itsestä soittajana tuntuu monille vieraalta. Mielestäni tyttöjä tulisi rohkaista kokeilemaan uutta roolia soittajana ja toimijana pelkän faniuden sijaan. Uskoisin, että pienellä kannustuksella nykyajan tytöt ovat aiempia sukupolvia rohkeampia tarttumaan rajuihinkin kappaleisiin ja musiikintyypleihin. Hankalampaa taas voi olla saada pojat soittamaan herkkyyttä ja pehmeyttä vaativaa musiikkia, sillä heidän on tyttöjä vaikeampaa rikkoo perinteisiä roolikäsityksiä. Helve (1992) uskoo, että tyttöjen maailmankuva on muuttumassa, sillä he ovat aiempaa kiinnostuneempia seikkailu- ja jännitysviihteestä. Hän toteaa myös, että tyttöjen maailmankuva näyttää avarakatseisemmalta ja monipuolisemmalta kuin poikien (Helve 1992, 248—249, 253). Näre ja Lähteenmaa (1992, 333) viittaavat esim. EVA-raporttiin 1991, jonka mukaan tytöt ovat poikia kiinnostuneempia ja suvaitsevaisempia vieraita asioita sekä tuntemattomia kulttuureja kohtaan.

Kurkela (1993) toteaa, että yleensä ihmisen on helppo samastua johonkin musiikilliseen osakulttuuriin sekä saada siltä tukea ja muuta tyydytystä. Vaikkei intohimoinen paneutuminen useaan musiikinlajiin ehkä ole kovin yleistä, mikään ei estä sitoutumasta tietyllä mielen sektorilla yhteen ja toisella toiseen musiikin tyyliin. Paneutuminen monenlaisiin musiikin osakulttuureihin edellyttää kykyä monenlaisiin omakuviin. Monipuolinen musiikkimaku edellyttää ilmeisesti erilaisia tasoja ja sektoreita, joilla voidaan samastua erilaisiin osakulttuureihin ja arvoihin. Se voi vaatia myös sitä, että ihminen kestää jossain suhteessa keskenään vastakkaisia ihanteita omassa mielessään ja ristiriitaisilta vaikuttavista puolista itsessään. (Kurkela 1993, 413.)

Kurkelan (1993) mielestä soittotaidon hankkiminen on askel tiettyyn sisäpiiriin, "valittujen joukkoon". Tietoisuus uuden, vaikka hyvinkin abstraktin, musiikillisen viiteryhmän jäsenyydestä voi antaa syvän tyydytyksen ja turvallisuuden tunteen. Tietotaidon haltuunotosta ja uuteen viiteryhmään samastumisesta syntyy onnen ja voitonriemun kokemus. (Kurkela 1993, 412.) Tämä

lisää nuoren tasavertaisuuden tunnetta aikuisiin nähden ja hänen henkilökohtaisen voiman tuntoaan. Musiikillinen "eksyksissä oleminen" voi vaihtua ylpeäksi kyvykkyyden tunteeksi, kun ihminen oppii orientoitumaan uusiin musiikkikulttuureihin (Kurkela 1993, 422).

### 8.3 Kappalevalinnat

Pianokoulun kappalevalinnoissa on otettava huomioon nuorten omat mielipyykset ja tavoitteenasettelu. Tämän lisäksi on laajennettava nuorten musiikkimakua ja välitettävä pianonsoiton traditiota. Koulussa oppilaista pyritään kasvattamaan "arviointikykyisiä kulttuurikansalaisia". Soitonopetuksessa tulee esitellä monia eri musiikkikulttuureja kouluopetuksen tukena. Tällöin oppilaat saavat runsaasti materiaalia, josta valita itselle mieluista musiikkia. Nuoruusiässä halu ja kyky päättää itse omista asioista kasvavat. Toisaalta nuoret eivät vielä kykene realistiseen tulevaisuudensuunnitteluun. Opettajan ja oppikirjan laatijan on täten "tasapainoiltava" kahden tehtävän välillä: oppimateriaalin tulee pohjautua nuorten omaan kokemusmaailmaan ja samalla myös laajentaa sitä.

Varhaisnuoruudessa tunne-elämä on hyvin voimakasta ja musiikista tulee itseilmaisun väline. Täten soittotehtävissä pitäisi olla vahva tunnelataus, jotta ne antaisivat nuorille hyviä soittohetkiä ja innostusta jatkaa harrastusta. Nuoren sitoutuminen musiikkiin riippuu saatujen tunne-elämysten voimakkuudesta (Swanwick & Tillman 1986, 333). Kappaleiden tulee sisältää erilaisia tunnetiloja, jotta nuori pääsee toteuttamaan sekä herkkää että rajua puolta itsessään. Nuoriso on myös tottunut virikkeiseen ympäristöön ja voimakkaisiin aistiärsykkeisiin. Tämän vuoksi ohjelmiston täytyisi olla monipuolista ja virikkeistä musiikkia, jossa tapahtuu paljon musiikillisesti. Nuori pystyy jo ymmärtämään monimutkaisiakin muotoja ja harmonioita ja nauttimaan niistä. Swanwick (1979) esittää, että musiikin kiinnostavuus riippuu osaltaan sen rakenteen "yllätyslementeistä". Sävellyksen on herätettävä kuu-

lijassa odotuksia siitä, mitä seuraavaksi tapahtuu, jotta hänen mielenkiintonsa pysyy yllä. Esteettisen elämyksen huippu saavutetaan, kun musiikkikappale liittyy vahvasti ihmisen henkilökohtaisten kokemusmaailmaan, tai kun se auttaa oman elämän tapahtumien uudelleenjärjestelyssä ja käsittelyssä. (Swanwick 1979, 36.) Oppimateriaalin kappaleita valitessa pyrin ottamaan mukaan vain sellaista musiikkia, joka on sisällöltään ja rakenteeltaan rikasta. On mahdotonta laatia koko varhaisnuorten ikäluokalle sellainen oppikirja, jonka jokainen kappale koskettaisi syvästi jokaista yksilöä. Kuitenkin monipuolisella materiaalilla pyritään siihen, että mahdollisimman moni "syötti tärppäisi". Kun oppikirja sisältää tuntemattomampien musiikintyylien lisäksi myös nuorille läheistä pop- ja rock-musiikkia, oppimateriaali pysyy nuorten kokemusmaailman tasolla. Tällöin opiskelu tuntuu nuorista mielekkäältä.

Pianokouluun tulisi useita nelikätisiä kappaleita, sillä soiton alkuvaiheessa, tehtävien vielä ollessa vielä yksinkertaisia, opettajan säestys saa ne kuulostamaan "komeammilta". Elämyksellisyyden lisäksi samalla opitaan yhteismusisoinnin alkeita kuten yhteisen tempon säilyttämistä sekä toisen soittajan kuuntelemista ja hänen soittoonsa reagoimista. Pianonsoittajilla on varsinkin opintojen alkuvaiheessa vain vähän mahdollisuuksia yhteissoittoon. Täten varhaisnuorten pianokoulu voisi sisältää joitakin helppoja säestystehtäviä nelikätisten kappaleiden lisäksi. Vapaan säestyksen tehtävät soveltuvat usein sellaisenaan, ilman sovituksia, yhteismusisointiin. Kirjan tulee rohkaista oppilasta etsimään aktiivisesti "soittokavereita", jotta harrastus ei olisi pelkkää yksinäistä harjoittelua.

Olen työssäni havainnut, että huumorin käyttö opetuksessa ja oppimateriaaleissa tekee oppimistilanteesta miellyttävän sekä oppilaalle että opettajalle. Tällöin huumorilla voi olla myönteistä vaikutusta oppimistuloksiin. Yhdysvaltalaisen LeBlancin, Simsin, Malinin ja Sherrillin (1992) tekemän tutkimuksen perusteella erityisesti seitsemäsluokkalaiset (12,6 v.) pitivät huumorista musiikissa. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat omia ajatuksiani siitä, että varhaisnuoruudessa tuntuu olevan jonkinlainen

"huippukausi" humoristisesta musiikista pitämisessä. Tutkimukseen osallistuneista kolmasluokkalaisten ryhmä havaitsi kuulluissa lauluissa huomattavasti enemmän huumoria kuin vanhemmat oppilaat. Heitä musiikinäytteet myös miellyttivät eniten. Seitsemäsluokkalaiset pitivät näytteistä ja löysivät niistä huumoria huomattavasti enemmän kuin heitä seuraavat ikäryhmät. Tässä tutkimuksessa huumorin havaitseminen ja musiikinäytteistä pitäminen laski koehenkilöiden iän karttuessa, 11.-luokkalaisten (n. 16,6 v.) ja opiskelijoiden (n. 20,5 v.) välillä ei enää ollut suurta eroa. (LeBlanc ym. 1992, 275—276.)

Kun yhdysvaltalaisstudion koehenkilöiltä kysyttiin, mistä osatekijöistä he pitivät kuuntelunäytteissä, huumori sai eniten positiivista palautetta kaikissa ikäryhmissä. Huumorista pitäminen oli huipussaan seitsemäsluokkalaisten keskuudessa: se sai yli kaksi kertaa enemmän myönteisiä kommentteja kuin kahdessa seuraavassa ryhmässä. Vahvan ja helposti havaittavan rytmin, laulujen sanojen, sekä vaihtelevan kuuntelumateriaalin suosiminen kasvoi koehenkilöiden iän mukaan. Rytmistä pitäminen alkoi näkyä seitsemäsluokkalaisilla, sanoihin kiinnitettiin huomiota 11.-luokkalaisista alkaen ja materiaalin vaihteluun vasta collegeikässä. Kritiikkiä kuullun musiikin tyylilajeista ilmeni 11.-luokkalaisilla, ja se lisääntyi opiskelijoilla. (LeBlanc ym. 1992, 278—279.)

Tutkijat esittävät varhaisnuorten soitto-ohjelmiston suunnittelun kannalta kiinnostavia ehdotuksia tulosten käyttämisessä musiikinopetuksessa. Kolmas- ja seitsemäsluokkalaisten ryhmä havaitsi kuuntelunäytteissä enemmän huumoria ja piti niistä enemmän kuin vanhemmat koehenkilöt. Humoristista musiikkia kannattaisi siis käyttää erityisesti näillä ikäryhmillä, jotta oppilaat saisivat siitä suurimman mahdollisen hyödyn. Aikuisten voi olla vaikeaa ennustaa, millaista musiikkia nuoret pitävät humoristisena. Opettajalla on kuitenkin hyvät mahdollisuudet löytää musiikkia, josta juuri hänen oppilaansa pitävät. Hän voi myös käyttää huumoria apukeinona esitellessään oppilaille tuntemattomampia tai vähemmän suosittuja musiikinlajeja. Musiikin

"vanhanaikaisuus" paljastui tutkimuksessa negatiiviseksi osatekijäksi. Tutkijoiden mukaan huumorilla voidaan lieventää nuorten kielteistä asennetta sellaiseen musiikkiin, joka ei soi jatkuvasti yleisissä medioissa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että nuoremmat tyttöoppilaat pitivät paljon humoristisista kappaleista, mutta vanhemmilla tytöillä suosituimmiksi tulivat laulut, joiden sanat käsittelivät rauhaa tai rakkautta. Tutkijat painottavat, että opettajan tulee olla valikoiva käyttäessään humoristista musiikkia vanhemmille oppilaille, sillä heidän mielipiteisiinsä vaikuttaa moni muukin osatekijä kuin musiikin sisältämä huumori. Nykyajan moniarvoisessa yhteiskunnassa elävän opettajan täytyy myös varoa mahdollisia seksistisiä ja rassistisia vivahteita humorististen kappaleiden sanoituksissa. (LeBlanc ym. 1992, 280—281.)

Yhtenä varhaisnuorten pianokoulun tehtävänä olisi suomalaisen musiikin, säveltäjien ja kansanperinteen tunnetuksi tekeminen. Oman maamme perinteiden lisäksi voidaan tukea koulun kansainvälisyyskasvatusta esittelemällä eri kulttuurien kansanmusiikkia. Tavoitteena olisivat myös monipuolisuus ja tasapuolisuus eri musiikinlajien suhteen. Ohjelmistossa näkyisivät sekä pianonsoiton traditiot että "uudet tuulet". Pianokoulu sisältäisi klassista, populaarimusiikkia, vapaata säestystä ja improvisaatiota sekä kansanmusiikkia. Seuraavaksi esittelen nämä viisi osa-aluetta tarkemmin.

#### a) Klassinen musiikki

Klassisen perinteen osassa tulee näkyä kaikki tärkeimmät tyylikaudet keskeisine säveltäjinään, jotta oppilas saa selkeän musiikkitiedollisen kuvan soittimensa historiasta. Kappaleiden yhteydessä esitellään lyhyesti säveltäjien ja aikakauden taustatietoja. Valitut kappaleet edustavat muotorakenteeltaan keskeisiä aikansa sävellystapoja. Vaikeusasteeltaan sävellykset ovat 1/3—3/3-tutkintojen mukaisia. Vaativimmat kappaleet valitaan osaksi klassisen musiikin "kestohittien" joukosta, jotka ovat yleensä nuorten suosikkeja.

## b) Populaarimusiikki

Olen luokitellut tähän yhteyteen ehkä hiukan huonosti sopivan populaarimusiikin nimekkeen alle pop-, rock- ja jazzmusiikkia eri aikakausilta. Nuoret soittaisivat mielellään päivän hittejä suoraan listoilta, mutta tätä toivetta ei valitettavasti voida täyttää oppikirjassa. Koska nuorisomusiikissa kappaleet tulevat nopeasti "auttamattoman vanhanaikaisiksi", ohjelmistoon voidaan ottaa vain jossain mielessä klassikon asemaan nousseita kappaleita. Luvun 5.3 mukaan nuoret sekä haluaisivat soittaa pop- ja rockmusiikkia että soittavat sitä mielellään. Täten populaarimusiikin osasto on oltava laaja ja monia tyyli-lajeja kattava.

## c) Vapaa säestys ja improvisointi

Vapaa säestys, soinnutus, transponointi ja improvisointi kuuluisivat olennaisina osina nuorten pianokouluun. Ne ovat nuorille sekä hyödyllisiä taitoja että hyvä keino ottaa luovat voimavarat käyttöön. Teorianopetus ja vapaa säestys yhdistetään tiiviisti: täten käytäntö ja teoria eivät jää toisistaan irralleen, vaan ne yhdistyvät kokonaisuudeksi. Esimerkiksi sävellajeja opeteltaessa tehdään samalla transponointiharjoituksia. Sointujen rakenteen ymmärtäminen on mielestäni tärkeää. Oppilaan tulee mielummin ajatella itsenäisesti, kuin turvautua usein sointutaulukoiden apuun.

Vapaa säestys aloitetaan vasemman käden kolmisointusäestyksenä oikean käden soittaessa melodiaa. Tässä vaiheessa opetellaan erilaisia säestyskuvioita kuten murtosointusäestys ja valssikomppi. Melko pian esiteltäisiin sointukäännökset ja edetään seuraavaan vaiheeseen: soinnut siirretään oikeaan käteen vasemman soittaessa bassoääniä. Sointuvalikoima ei voi olla aloittelevalle soittajalle kovin laaja: septimisoinnut käännöksineen ovat vaikeimmasta päästä. Kirjan vapaan säestyksen kappaleissa on vain muutama ylinouseva ja vähennetty sointu.

Improvisointiin tulisi kiinnittää oppikirjoissa nykyistä enemmän huomiota. Improvisointitehtäviä pitäisi sijoittaa kauttaaltaan koko pianokoulun läpi, eikä vain muutamana "välipalana", kuten useissa tutkimissani pianokouluissa on tapana. Mikäli improvisointitaitoa ylipäänsä pidetään tärkeänä, vastuuta sen opetuksesta ei voida jättää yksistään soitonopettajien harteille. Vain harvalla opettajalla on taitoa ja tietoa tältä alalta; pelkästään klassisen koulutuksen saaneet ihmiset eivät osaa laatia tasaisesti vaikeutuvia, innostavia improvisointitehtäviä. Nykyinen musiikkioppilaitosjärjestelmä ei myöskään suosii laajamittaista improvisoinnin opetusta. Tiukka tutkintoaikataulu klassisine ohjelmistoineen ei anna tarpeeksi aikaa vapaan säestyksen ja improvisoinnin opetukseen. Sen sijaan ei ole mitään esteitä sisällyttää näiden taitojen opetusta varhaisnuorten kohderyhmälle suunnattuun pianokouluun.

Improvisointiharjoitusten tapaan transponointitehtäviä olisi pianokoulussa runsaasti. Transponointi liittyisi usein kiinteästi musiikinteoriaan, kuten esimerkiksi sävellajien opetukseen. Siten nämä kaksi osa-aluetta tukisivat toinen toisiaan: teoria ja käytäntö tulisivat yhdeksi kokonaisuudeksi. Swanwickin (1988, 85) mukaan nuoruusiällä tulisi tukea "spekulatiivista", luovaa elementtiä, jotta nuori ei kangistuisi musisoinnissaan kaavamaisuuksiin. Monipuolisilla improvisointiharjoituksilla voidaan auttaa tämän tavoitteen saavuttamista. Improvisointi tarjoaa nuorelle myös keinon toteuttaa itseään leikinomaisesti, mutta aikuisille sallitulla tavalla (luku 5.5). Improvisoidessa voidaan kulkea Swanwickin ja Tillmanin (1986) musiikillisen kehityksen spiraalin alkuvaiheita kohti. Tällöin päästään nauttimaan musiikin perusasioista, kuten sointiväreistä, lapsen tavoin. Samalla voidaan lieventää turhia soittamiseen ja esiintymiseen liittyviä estoja ja käsitellä nuoruusiän kuohuvia tunteita. Musiikkiharrastus voi toimia nuorelle keinona purkaa paineita ja erityisesti improvisointi soveltuu tähän tarkoitukseen.

#### d) Kansanmusiikki

Soitonopiskelun alkuvaiheessa tarvitaan suppealla sävelalalla liikkuvia kappaleita, jotka ovat mielenkiintoisia musiikillisesti. Yleensä pianokoulujen alussa on suuri määrä lastenlauluja, jotka eivät varhaisnuorta kiinnosta. Eri maiden kansanmusiikki tarjoaa loputtoman aarraiton nuorten alkuopetukseen soveltuvia kappaleita, jotka hyvillä sovituksilla terästettynä ovat sekä innostavaa soitettavaa että laajentavat nuorten musiikkitietoutta ja -makua. On toki valittava sellaista materiaalia, joka soveltuu luontevasti pianolla esitettäväksi. Hyviä esimerkkejä kekseliäistä sovitustavoista ovat yläsävelsarjan käyttö melodian "kaikutaustana", pianon käyttö lyömäsoittimena (esim. koputtelu pianon kanteen) ja pianon käyttö näppäilysoittimena kansi auki. Tällaiset ennakkoluulottomat soittotavat soveltuvat myös moderniin klassiseen musiikkiin. Kansanmusiikki ei kuulu nuorten keskuudessa suosituimpiin musiikinlajeihin. Niinpä kansanmusiikin käyttö sopivilla "etnohöysteillä" pehmennettynä voi avata nuorille uusia näköaloja.

#### 8.4 Soittotekniikka

Kuten aiemmin totesin, pianonsoittoa aloittelevilla varhaisnuorilla saattaa olla opiskelussaan hyvinkin erilaiset tavoitteet kuin lapsilla. Tästä ryhmästä vain harvat tähtäävät musiikkialan ammattiin (Kosonen 1996). Niinpä heille suunnatussa oppimateriaalissa ei mielestäni tule pyrkiä virtuoositekniikan saavuttamiseen, vaan antamaan monipuoliset "perustyökälyt" musisointiin. Erillisiä etydejä, asteikkoja ja kolmisointuja ei tarvita yhtä paljon kuin musiikkioppilaitosten vaatimuksissa. Sen sijaan on kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, että pianokoulu sisältää teknisesti monipuolista, kehittävä ja tasaisesti vaikeutuvaa materiaalia. Nuorta soittajaa on helpompi motivoida, jos tekniikkaosiot on "ujutettu" musiikillisesti kiinnostaviin, sopivan haastaviin kappaleisiin toistoon perustuvien sormiharjoitusten sijaan.



Kisel, Natanson, Nikolajev ja Sretenskaja (1982) määrittelevät Venäläisen pianokoulun (1982, 5) esipuheessa pianonsoiton alkeistekniikan perustaidot seuraavasti: "Vuoden opintojen jälkeen oppilaan pitäisi pystyä soittamaan hyvällä, laulavalla äänellä niin, että melodiaan liittyy säestys tai yksinkertainen väliäänien polyfonia. Hänen pitäisi myös pystyä välittämään kappaleiden musiikillinen kuva ja luonne herkästi ottamalla huomioon vastakohtat kuten *piano* ja *forte* sekä kosketustavan vaihtelut kuten *legato*, *non legato* ja *staccato*. Etydien ja harjoitusten soittamisesta on tuloksena joukko teknisiä valmiuksia: viisisormiaseman sormituksen hallitseminen, eri asemien hallitseminen, siirtyminen kädeltä toiselle, asteikot (neljä tai viisi duuriasteikkoa kahden oktaavin alalla rinnakkais- tai vastaliikkeessä), kolmisäveliset kiinteät tai murrettu kolmisoinnut käännöksineen, rannestaccato vilkkaassa tempossa ja nopeat, keveät kädenliikkeet pitkissä hypyissä." Kianto (1994) siteeraa Uszleria (1991), jonka mukaan kaikessa teknisessä kehityksessä on kolme pääaluetta: itsenäisyys, liikkuvaisuus ja äänen hallinta. Samaisessa Uszlerin, Gordonin ja Machin (1991) kirjassa *The Well-Tempered Keyboard Teacher* luetellaan amerikkalaisen koulutusohjelman aloittelijan tavoitteena olevia teknisiä taitoja:

Koko vartalon oikea asento suhteessa soittimeen

Käsivarsien, ranteiden ja sormien oikea asento (pyöreä käsi)

Legato ja staccato viisisormiasemassa sekstin laajuudessa eri käsillä

Helppoja kaksoisotteita (sekunti, terssi, kvintti, seksti)

Joitakin säestyskuvioita: murtosointu- ja valssisäestys

Kolmisointuja käännöksineen sointuina ja murrettuina eri korkeuksilta, molemmilla käsillä

Käden nosto kaarien ja fraasien lopussa

Käden aseman siirto ja käsien ristikkäisyys

Kokemus dynamiikan perusulottuvuudesta (pianosta forteen)

Kokemus crescendosta, diminuendosta, ritardandosta, a temposta, fermatista

Pedaalin käyttö väritykseen ja pedaaliefekteihin

Kokemus käsien itsenäisyydestä dynamiikan ja artikulaation suhteen

Peukalon alivienti, käden ylivienti

Duuriasteikot, normaalisormitus, yksi tai kaksi oktaavia kädet erikseen tai vastaliikkeessä

Taitojen karttuessa tavoitteet kasvavat (Intermediate level):

Legato laajoissa juoksutuksissa

Kokemus sormenvaihdosta

Erilaiset staccatot: ranne-, käsivarsi- ja sormistaccato

Duuri- ja molliasteikot normaalilla sormituksella neljään oktaaviin asti kädet yhdessä ja erikseen

Trillit ja korukuviot

Kaksoisotteiden legato

Käden avaaminen oktaaviin, oktaavisoittoa

Nopeita murtosointuja kädet erikseen

Keskittynyttä huomiota itsenäisyyteen käden sisällä ja käsien välillä

Eriyttäminen (ainakin kolmisävelisten sointujen)

Nelisointuja sointuina ja murrettuina molemmilla käsillä eri korkeuksilta

Säestystyylien hallinnan laajentamista

Nopeita rekisterin ja tekstuurin vaihdoksia; liikkuvuutta

Kehittyneempää aistia dynamiikan, värien ja tyylien suhteen

Synkooppipedaali, rytminen pedaali, una corda

Nopeuden, voiman, kestävyys ja yhtenäisyyden kehittyminen.

(Kianto 1994, 58—59, ref. Uszler, Gordon & Mach 1991.)

Edellämainitut soittotekniset tavoitteet ovat mielestäni hyvä ohjenuora laadittaessa pianonsoiton oppimateriaalia varhaisnuorille. Ohjelmiston keräämisvaiheessa täytyy pitää huoli siitä, että valitut kappaleet kehittävät soittotekniikkaa mahdollisimman monipuolisesti. Laatimani pianokoulun ensimmäisen osan kappaleet olisivat musiikkioppilaitosjärjestelmän mukaista vaikeustasoa 1/3—3/3.

## 8.5 Teoriaosio

Varhaisnuori on älyllisesti jo lähes aikuisen tasolla (luku 2.2.3). Vaikka hän pystyy omaksumaan musiikinteoriaa, -historiaa ja musiikkitietoa paljon paremmin kuin lapsi, hänen älyllistä kehitystasoaan vastaavaa pianokoulua ei ole. Nuorten älyllisiä kykyjä ei pidä aliarvioida, sillä he pystyvät yleensä vaikeaan käsitteelliseen ajatteluun. Koulussa nuoret joutuvat kamppailemaan paljon hankalampien tehtävien kuin musiikinteorian perusasioiden kanssa. Kysymys on vain siitä, kuinka selkeästi asiat esitellään ja kuinka ne nivelletään soitettavaan materiaaliin. Varhaisnuorille suunnattu oppimateriaali ei saa olla liian teoriapainotteista, elämyksellisyys on tärkeämpää. Teoriaosuus ei saa nousta itsetarkoitukseksi, vaan se on sidottava tiiviisti musiikin soivaan kuvaan. Oppikirjan on käytettävä opetuksen runkona etenemistä tiedollisella alueella, kehittämällä oppilaan musiikillista ajattelukykyä. Teoria-asioiden on myös muodostettava mielekkäästi etenevä kokonaisuus.

Teoria-asioista on muodostuttava oppilaan mieleen selkeä tietojen verkosto, jossa uudet asiat voidaan sijoittaa, "arkistoida", oikealle paikalleen täydentämään jo olemassaolevaa tietoa. Hajanaisista ja irrallisista tiedonmurusista ei ole oppilaalle hyötyä. Kouluopetuksen lisäksi myös soitonopetuksessa on pyrittävä tukemaan nuoren älyllistä kehitystä, sillä aktiivinen musiikin harrastaja käyttää paljon aikaansa harrastuksensa parissa. Oppimateriaalissa on oltava älyllisiä haasteita, jotta oppilaalle herää tutkiva asenne joka on edellytys luovan musiikillisen ajattelun ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittymiselle. Tehtävissä on pyrittävä siihen, että nuori pääsee itse käyttämään "hoksottimiaan" sen sijaan, että opettaja "pureskelee" kaiken valmiiksi. Olen huomannut työskennellessäni varhaisnuorten ja nuorten parissa, että kaikenlaiset oppilaat ovat kiinnostuneita teoria-asioista, kunhan heillä vain on selvä käsitys siitä, mihin teoriaa tarvitaan ja mitä hyötyä siitä on. Oppilaani ovat pitäneet myös säveltapailutehtävistä, jotka kammoksuttavat monia musiikkioppilaitoksissa opiskelevia. Säveltapailu on tosin jätettävä tämän pianokoulun ulkopuolelle. Syynä tähän ovat suuri vaihtelu oppilaiden tavoitteissa ja oppi-

kirjan kasvaminen liian laajaksi. Olen kerännyt kirjan sisältämät teoria-asiat musiikkioppilaitosten teoriaopetuksen sisällöistä ja lukuisista tutkimistani pianokouluista, ja valikoinut niistä varhaisnuorten ikäkaudelle soveltuvat osat. Seuraavaksi esittelen ne teoria-asiat, jotka aion sisällyttää varhaisnuorten pianokouluun.

Kirjan alussa opetetaan nuottikirjoituksen perusteet, kuten diskantti- ja bassoavain, nuottiviivasto, tahtiosoitus ja tahtiviivat. Nuottien nimet ja oktaavi-  
alat esitellään alueelta suuri—kolmiviivainen. Etumerkit opetetaan pian nuottien nimien jälkeen. Nuottien aika-arvoista esitellään ne, joita kirjassa käytetään, eli kokonuotista 32-osanuottiin. Aika-arvoista tehdään selkeä kaavio, josta oppilaan on helppo hahmottaa nuottien ja taukojen vastaavuus. Nuottien nimien ja aika-arvojen opetteluun yhteydessä on kirjallisia tehtäviä samasta aiheesta.

Musiikkisanasto sisältää lähinnä kirjassa esiintyvien kappaleiden sisältämät sanat ja merkit, lisäksi mukaan tulee jokunen musiikkikirjallisuudessa erittäin usein käytetty termi. Sanasto myötäilee musiikkioppilaitosten 1/3—2/3-tasoa. Musiikkisanastosta laaditaan erillinen sivu kirjan loppuun.

Kaikki intervallien nimet opetetaan, myös suuret, pienet ja puhtaat intervallit. Samassa yhteydessä käydään läpi koko- ja puolisävelaskeleen käsitteet. Intervalleja tarvitaan muun muassa sointujen rakentamisessa.

Sävelaskeleiden oppimisen jälkeen voidaan harjoitella duuri- ja molliasteikon rakentamista itse. Samanaikaisesti esitellään rinnakkaissävellajit. Sävellajit opetetaan neljään etumerkkiin asti. Tähän yhteyteen laaditaan sekä kirjallisia että transponointitehtäviä.

Kolmisoinnuista esitellään kaikki muodot: duuri, molli, ylinouseva ja vähennetty. Kolmisoinnun (duuri ja molli) käännöksiä tarvitaan vapaassa säestyksessä heti alkuvaiheen jälkeen. Nelisointu (septimisointu) käännöksineen

esitellään vasta myöhemmässä vaiheessa. Sointujen oppimisen jälkeen harjoitellaan sekä sointukuuntelua että sointujen kirjallista tunnistamista ja laatimista.

Sointuasteet ja sointujen perustehot: toonika, subdominantti ja dominantti käydään läpi kirjan loppupuolella. Tällöin tehdään myös pari hyvin helppoa sointuanalyysitehtävää. Mielestäni vapaassa säestyksessä oppilaan tulee itse tarkoin tietää, kuinka soinnut rakennetaan ja kuinka niitä käytetään. Tällainen teoreettinen tieto ei ole liian vaikeaa varhaisnuorten älylliselle kehitystasolle. Se auttaa nuorta hahmottamaan laajempia musiikillisia kokonaisuuksia. Tehtävät, joissa käytännön musisointi liittyy kiinteästi teoriaan, kehittävät sekä nuorten ajattelukykyä, että auttavat ymmärtämään musiikin rakennetta. Teoriatietous on yhtä tärkeää ja hyödyllistä sekä klassisen että populaarimusiikin yhteydessä.

## 9 Tutkielman luotettavuuden arviointi

Tutkimukseni edustaa laadullista eli kvalitatiivista menetelmää. Mäkelä (1990) toteaa, että luokittelun, päättelyn ja tulkinnan prosessit ovat perusteiltaan samoja niin kvantitatiivisessa kuin kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Kvantitatiiviset analyysioperaatiot ovat kuitenkin kvalitatiivisia yksiselitteisempiä. Lisäksi kvantitatiivinen tutkimus jakautuu selvemmin erottuviin vaiheisiin kuin kvalitatiivinen tutkimus. (Mäkelä 1990, 45.) Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on oman tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja täten luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1996, 165.)

Tutkimukseni sai alkunsa ilmiöstä, jonka tunsin merkitykselliseksi nuorten aloittelevien pianonsoittajien kannalta: heillä ei ole tarpeitaan vastaavaa oppi-

kirjaa. Lähdin liikkeelle ilmiöstä, en menetelmistä, jotka kasvoivat tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen muoto nousi siis itse tutkimusongelmasta. Aineistolähtöinen, olemassaoleviin pianokouluihin perustuva analyysi oli mahdotonta, koska saatavilla oleva soittomateriaali soveltuu varhaisnuorten kohderyhmän opetukseen vain pieneltä osin. Oli lähdettävä liikkeelle nuorisosta itsestään, jotta päästäisiin käsiksi olennaiseen: varhaisnuorten tarpeisiin ja toiveisiin. Tutkimusprosessini aluksi kartoitin niitä tekijöitä, jotka luovat taustan hyvän varhaisnuorten pianokoulun kriteereille. Näitä kohderyhmän tuntemusta lisääviä tekijöitä ovat esimerkiksi nuorten elämäntilanteen, kehitysvaiheen, musiikkimaun ja soittoharrastusten kartoitus. Nämä tiedot mielessä pitäen tein graduni empirian: analysoin kahta suomalaista pianokoulua, jotka toimivat mallina hyvin suunnitellulle, kohderyhmällään toimivalle pianokoululle. Nämä kaksi jaksoa yhdessä soitonopetuksen kehittämismahdollisuuksien kanssa loivat pohjan toimivan varhaisnuorten pianokoulun kriteereille. Tutkimukseni on siis alun teoriataustan sekä empiirisen osion vuoropuhelua, joista koostuu lopuksi synteesi.

Kvalitatiivisen tutkimuksen arvioitavuudesta käydyssä keskustelussa on esitetty näkemyksiä, joiden mukaan perinteinen validiteetti ja reliabiliteetti eivät sovellu kaiken kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi. Validiteetti määritellään traditionaalisesti seuraavasti: mittauksen pätevyys eli mittauksen kyky mitata niitä ominaisuuksia, käsitteitä, joita mittaamaan mittaväline on laadittu. Tutkimuksen tulosten pysyvyyttä on perinteisesti nimitetty reliabiliteetiksi: mittaustulosten pysyvyys, eli mittauksen kyky antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. (Eskola & Suoranta 1996, 166.) Kuitenkin realistinen luotettavuusnäkemys, jossa validiteetti jaetaan ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin, auttaa tarkastelemaan tutkielmani luotettavuutta. Eskolan ja Suorannan (1996) määrittelemä sisäinen validiteetti viittaa tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointuun. Niin teoreettis-filosofisten lähtökohtien, käsitteellisten määritteiden kuin menetelmällisten ratkaisujenkin täytyy olla loogisessa suhteessa keskenään. (Emt. 1996, 168). Mielestäni tutkielmani on tässä mielessä validi, sillä sen teoria, käsitteelliset määrittelyt ja

filosofia kulkevat "käsi kädessä". Sisäinen validiteetti osoittaa tutkijan tieteellisen otteen ja oman tieteenalansa hallinnan voimakkuutta (Emt. 1996, 168). Olen valinnut tutkimuskohteeni oman mielenkiintoni ja opintojeni erityisalueelta, pianopedagogiikan alalta.

Grönforsin (1982) määrittelemänä ulkoinen validiteetti tarkoittaa tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Tietyn tutkimushavainnon katsotaan olevan ulkoisesti validi silloin, kun se kuvaa tutkimuskohteen täsmälleen sellaisena kuin se on. (Grönfors 1982, 174.) Uskon, että tämän määritelmän mukaan tutkielmani ulkoinen validiteetti on riittävä. Täydellisen tyhjentäviä vastauksia saadaan saadaan tutkimustyössä vain harvoin. Eskolan ja Suorannan (1996, 168–169) mielestä aineiston voidaan sanoa olevan reliaabeli silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Tähän olen pyrkinyt koko tutkimustehtäväni ajan.

Mäkelä (1990, 47–48) kiinnittää huomiota kvalitatiivisten aineistojen arvioinnissa seuraaviin seikkoihin: aineistojen yhteiskunnalliseen merkittävyyteen ja riittävyteen, analyysin kattavuuteen, arvioitavuuteen ja toistettavuuteen. Aineistoni merkittävyys on kovin suhteellinen asia ja riippuu arvioijan arvomaailmasta. Sillä on kuitenkin kulttuurinen paikkansa ja "sosiaalinen tilaus", sillä se lähtee suomalaisessa pianokirjallisuudessa olevasta puutteesta, johon ehdotan ratkaisumallia. Se toivottavasti lisää myös alalla toimivien oppilaantuntemusta ja herättää ajatuksia soitonopetuksen kehittämiseksi. Aineistojeni riittävydestä voidaan puhua Heiskalan (1990, 247) sanoin: pienten aineistojen puolesta puhuu se seikka, että niihin on helpompi päästä sisälle ja täten oppia tuntemaan aineistonsa. Rajasin empiirisen aineistoni kahden suomalaisen pianokoulun analyysiin, koska katsoin sen olevan riittävä laajuus pro gradu-työhön. Valitsin tutkittavakseni kaksi parhaana pitämäni suomalaista pianokoulua esimerkeiksi varhaisnuorten soitonopetukseen saatavilla olevasta oppimateriaalista. Luotettavuuden kannalta olisi ollut hyvä analysoida useampiakin pianokouluja ja löytää niiden parhaat puolet koottavaksi hyvän pianokoulun kriteereihin. Tällöin tutkielma olisi kuitenkin kasvanut

liian laajaksi. Samasta syystä rajoitin otannan suomalaisiin pianokouluihin. Kotimaisuus oli valintani myös siksi, että tšekäläinen musiikkimaku, koulujen antama musiikkikasvatus, nuorisokulttuuri ja muut kirjantekoon liittyvät seikat voitiin näin paremmin ottaa huomioon.

Aineistoni ovat mielestäni muuten riittävät, mutta varhaisnuoruuden musiikillisesta kehitysvaiheesta oli vaikeaa löytää tietoa. Tämä johtuu siitä, että tätä aihetta on tutkittu vain vähän. Jouduinkin turvautumaan Shuter-Dysonin ja Gabrielin (1981) keräämiin alan tietoihin mielestäni liiaksi. Pianokoulujen analyysissä pyrin keskittymään vain olennaisimpiin osiin oppimateriaalin rakenteessa. Tämä osio olisi voinut kattavuuden kannalta olla laajempikin, mutta opinnäytetyön pituudella on rajansa.

Analyysin arvioitavuus tarkoittaa Mäkelällä (1990) sitä, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä. Hänelle tulee antaa edellytykset hyväksyä tai riitauttaa tutkijan tulkinnat. (Mäkelä 1990, 53.) Uskon tämän toteutuvan työssäni. Toistettavuus merkitsee sitä, että analyysissä käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt esitetään mahdollisimman yksiselitteisesti. Toisen tutkijan tulisi periaatteessa pystyä niitä soveltamalla tekemään samat tulkinnat aineistosta. (Mäkelä 1990, 53.) Kahden tulkitsijan ei välttämättä tarvitse tulla samaan lopputulokseen, mutta lukijalle on annettava edellytykset arvioida ja mahdollisesti hyväksyä tutkijan ratkaisut (Emt. 1990, 59). Lukijani varmaankin päätyvät teoria- ja empiriaosion pohjalta samaan johtopäätökseen kanssani siitä, että pianonsoittoa aloittelevat varhaisnuoret tarvitsevat oman pianokoulun. Ehdotukseni soitonopetuksen kehittämisestä eivät varmaankaan herätä yhtä selkeää yksimielisyyttä lukijoiden parissa.

Perttulan (1995, 104) sanoin fenomenologisessa erityistieteellisessä tutkimuksessa luotettavuuden keskeisenä lähtökohtana on tutkijan kyky tavoittaa ilmiö sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee. Olen yrittänyt laatia tutkielmani tämän lähtökohdan mukaisesti: hankkia todenmukaista tietoa varhaisnuoruuden kehityskaudesta ja rakentaa tältä pohjalta esitystä tälle ryhmälle



hyvin soveltuvasta pianonsoiton oppimateriaalista. Jos halutaan saada käsitys nuorten elämästä ja toiveista, tulisi haastatella heitä itseään. Haastattelu ei kuitenkaan ollut tutkielmaani sopiva tutkimusmetodi, sillä se voidaan ottaa osaksi vasta itse pianokoulun laadintaa. Uskon kuitenkin, että "nuorten ääni" on läsnä tässä heitä koskevassa tekstissä, sillä opetustyöni ansiosta en ole vieraantunut varhaisnuorista. Toivon myös, että omat nuoruusmuistoni ovat vielä riittävän "tuoreita" auttaakseen sisäänpääsyyn tutkimuksen kohderyhmän maailmaan. Hirsjärven ja Hurmeen (1995, 130) mielestä yksi validi luotettavuuden ilmaisin on tutkijan oma käsitys tutkimuksensa luotettavuudesta.

Tutkimukseni empiria, suomalaisten pianokoulujen analyysi, on oma, henkilökohtainen käsitykseni kirjojen sisällöstä ja toimivuudesta varhaisnuorten parissa. Validiteettia lisää monipuolinen opetuskokemukseni kouluissa, musiikki- ja työväenopistossa, yksityisissä musiikkikouluissa ja yksityisesti. Soitto-oppilainani on ollut ihmisiä pikkulapsista aikuisiin, joten varhaisnuorten soitonopetus on tuttua myös käytännön tasolta. Lisäksi olen musiikkikasvatuksen opinnoissani suorittanut pianopedagogiikan erikoistumisopinnot.

## 10 Diskussio

Löytämäni kirjallisuuden valossa vakuutuin siitä, että varhaisnuorten pianokoululle on olemassa "sosiaalinen tilaus". Nuorten harrastukset vaihtuvat vanhempien määräämistä itse valittuihin juuri tällä iällä ja piano on soitinvalikoimasta suosituin. Pianon lisäksi myös muut kosketinsoittimet ovat suosittuja. Soittamisen yleisin aloitusikä ajoittuu varhaisnuoruuteen. Täten pianokoululle on olemassa mahdollinen käyttäjäkunta.

Oppimateriaalin kohderyhmä käsittää lähinnä kansalais- tai työväenopistoissa, yksityisissä musiikkikouluissa tai yksityisopettajan johdolla opiskelevat

varhaisnuoret. Pianokoulua on toki mahdollista käyttää myös musiikkioppilaitoksissa, mutta vain oheismateriaalina, sillä se ei pohjaudu perinteisiin ohjelmistoluetteloihin ja tutkintovaatimuksiin. Kuten totesin luvussa 2.3, nuoret tulevat murrosikään vuosi vuodelta aikaisemmin. Tällöin nuoret kaipaavat "aikuismaisempaa" soitto-ohjelmistoa yhä varhaisemmassa iässä. Kirjaa voi käyttää varhaisnuoria laajemmalla ikäryhmällä, sillä tapauskohtaisesti myös vanhemmat soitonopiskelijat voivat pitää sen "nuorekkaasta" lähestymistavasta. Samoin on varmasti myös "varhaiskypsiä" alle 12-vuotiaita, joille pianokoulu sopii. Suunnittelemani pianokoulu soveltuu edellä mainitsemieni ryhmien lisäksi sellaisille soittajille, jotka ovat aiemmin lopettaneet soittotunnit, mutta haluavat taas jatkaa harrastustaan.

Pro gradu -työni antaa perustietoa varhaisnuorille soveltuvan pianokoulun kokoamiseksi. Alunperin suunnittelin liittäväni pianonsoiton oppimateriaalia jo osaksi pro gradu-työtäni, mutta silloin tutkielmasta olisi tullut kovin laaja. Toivon, että tutkielmani sisältämä psykologinen, sosiologinen ja kasvatustieteellinen varhaisnuoruuden kehitysvaihetta koskeva tieto lisää muidenkin varhaisnuorten parissa työskentelevien oppilaantuntemusta ja auttaa heitä opetuksen suunnittelussa ja kehittämisessä.

Soittotunnit ovat tärkeä osa nuorten elämää, sillä he käyttävät paljon aikaa harrastuksensa parissa. Täten soitonopetuksen tulisi mielestäni tunnustaa "kasvatusvastuunsa"; ei ole samantekevää, mitä soittotunneilla tehdään. Soitonopettajien koulutuksessa tulisi panostaa nykyistä enemmän tietoon lapsuuden ja nuoruuden eri ikäkausien erityispiirteistä. Opettajan on oltava tarkoin selviillä ajattelun ja musiikillisten kykyjen kehityskaaresta, jotta hän voi suunnitella opetuksensa jokaisen oppilaan senhetkisen kehitysvaiheen mukaiseksi. Varhaisnuoren ajattelun kehittämiseen on panostettava myös soittotunneilla. Tehtävien tulee olla sopivan haasteellisia ja opeteltavien tietojen on oltava yhteydessä muille elämänaloille. Oppilaan ikäkauden tuntemukseen liittyy aina myös oppilaan elämäntilanteen kartoitus.

Kirjantekijän on tunnettava kohderyhmänsä mahdollisimman hyvin, jotta soittokoulusta tulisi toimiva ja motivoiva. Erityisen tärkeää minulle oli saada tietoa varhaisnuorten musiikkimausta, tavoitteista ja toiveista soitonopiskelunsa suhteen. Sain tutkimustuloksista myös varmistuksen sille, että oppimateriaalin valinta todellakin on merkityksellinen osa soittoharrastusta. Osa luvussa 6.5 mainitun saksalaistutkimuksen nuorista mainitsi soittoharrastuksen lopetussyiksi erimielisyydet opettajan kanssa soitto-ohjelmiston suhteen. Täten yritän kerätä pianokouluuni sellaista materiaalia, joka auttaa pitämään yllä soittoinnostusta.

Kokosin tutkielmaani yleisiä koulun opetustavoitteita, jotka voisivat olla osana myös soitonopetuksen päämääriä. Osa näistä periaatteista toimii pelkästään pianokouluni ideologisena taustana, mutta suurin osa niistä näkyy suoraan itse oppimateriaalista. Esimerkkinä tällaisista koulumaailmasta lainatuista opetuksen peruspilareista mainittakoon koulun kansainvälisyys- ja tasa-arvokasvatus. Nämä kaksi päämäärää ovat olennainen osa pianokouluni suunnittelussa. Myös koulun musiikkikasvatuksen erityistavoitteissa on paljon sellaista, jota toivoisin sovellettavan myös soitonopetuksen puolella. Tällaisia tavoitteita ovat esimerkiksi pyrkimys soittomateriaalin monipuolisuuteen ja oppilaiden oman musiikillisen kokemusmaailman pitäminen opetuksen lähtökohtana.

Varhaisnuoruuden musiikillista kehitystä koskevaa tutkimusta on erittäin vähän. Lapsuusikä näyttää olevan tutkimuskohteena paljon suositumpi, sillä nuoruudessa kehitys ei enää ole yhtä dramaattista ja nopeaa. Käydessäni läpi pianopedagogista kirjallisuutta huomasin, että kirjoitusten taso on hyvin vaihteleva. Suurin osa tämän alan teoksista pohjautui opetuksen suunnittelussa ja tavoitteenasettelussa pelkästään käytännön kokemuksista saatuun tietoon. Täten tutkimusaiheeseeni liittyvää pianonsoiton didaktista kirjallisuutta, joka täyttäisi tieteellisten lähteiden kriteerit, oli hyvin vähän. Tieteen menetelmiä tulisi mielestäni käyttää hyväksi kouluopetuksen lisäksi myös soitonopetuksen kehittämiseen. Koulumaailmassa seurataan tarkoin oppilai-

den kehitystä (tässä yhteydessä erityisesti musiikillista kehitystä) koskevaa tutkimusta. Oppilaan tarpeiden ja kehitystason mahdollisimman hyvä tuntemus pitäisi mielestäni olla päämääränä myös soitonopetuksen piirissä. Toiveenani olisi myös, että tulevat tutkimukset toisivat muutoksen tuulia musiikkioppilaitosten tavoitteenasetteluihin. Koska vain pieni osa tähän järjestelmään kuuluvista oppilaista tähtää musiikkialalle, opetuksen sisältöjä tulisi ajankukaistaa. Opettajan työn ohjenuorana pitäisi olla oppilaan omat tavoitteet ohjelmistoluetteloiden ja tutkintojen sijaan.

Luvussa 6.4 esittelemäni englantilainen Ganen (1996) malli, joka ehdottaa laajamittaista yhteissuunnittelua koulun ja musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmien laadinnassa, on hyvin kiinnostava myös omaa maatamme ajatellen. Vaikka Ganen ajatukset voivat tuntua radikaaleilta, ne ovat tarkoin perusteltuja. Olisi oppilaiden ja myös opettajien edun mukaista, jos sekä koulu että musiikkioppilaitos työskentelisivät yhteisten päämäärien hyväksi. Tällöin opettajilla olisi aina tiedossa, mitä oppilaat toisessa laitoksessa oppivat ja opetus tehostuisi. Kun musiikinopetuksessa olisi yhtenäiset, selkeästi hahmotettavat tavoitteet, olisi helpompaa perustella sen tärkeyttä yhteiskuntamme päättäjille. Kouluopetuksen ja soitonopetuksen tavoitteiden yhteissuunnittelu ja mahdollisen mallin laatiminen tästä olisi myös oma tutkimusaiheensa.

## LÄHTEET

- Aalberg, V. (1985). Psykosomaattiset häiriöt. Teoksessa Nuoruusiän psykiatria, toim. T.-B. Hägglund. Jyväskylä: Tammi.
- Baethge, M. (1989). Individualization as Hope and as Disaster: A Socioeconomic Perspective. Teoksessa The Social World of Adolescents, toim. K. Hurrelmann & U. Engel. Berlin, New York: De Gruyter.
- Bastian, H. G. (1991). Jugend am Instrument. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Beard, R. M. (1971). Piagetin kehityspsykologia. Helsinki: KK:n kirjapaino.
- Brotz, T. (1992). Key-finding, Fingering and Timing in Piano Performance of Children. *Psychology of Music* 1992, 20, 42—56.
- Coleman, J. C. (1982). Nuoruusiän prosessi. Teoksessa Kouluvuosien psykologiaa, toim. J. Coleman. Espoo: Weilin+Göös.
- Erikson, E. H. (1994). Identity. Youth and Crisis. W. W. Norton & Company.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1996). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

- Gane, P. (1996). Instrumental teaching and the National Curriculum: A possible partnership? *British Journal of Music Education* vol. 13, nr. 1, March 1996. Cambridge University Press.
- Garrison, K. C. (1962). *Nuoruuden psykologia*. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Grönfors, M. (1982). *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Juva: WSOY.
- Hautamäki, J. (1984). *Peruskoululaisten loogisen ajattelun mittaamisesta ja esiintymisestä*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja, Joensuun yliopiston keskusmonistamo.
- Heiskala, R. (1990). *Tulkinnan koeteltavuus ja aikakauslehtien analyysi*. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.). *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Helanko, R. (1979). *Nuorison leikki ja kulttuuri*. Teoksessa *Nuoruus vai hulluus, Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen vuosikirja*, toim. Hägglund, Katajamäki, Taipale & Pylkkänen. Jyväskylä: Gummerus.
- Helve, H. (1992). *Tyttöjen kriittinen maailmankuva*. Teoksessa *Letit liehumaan*, toim. S. Näre & J. Lähteenmaa. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1995). *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hägglund, T.-B., Pylkkänen, K. & Taipale, V. (1978). *Nuoruusiän kriisit*. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.

- Hägglund, T.-B. & Sikkilä, H. (1985). Nuorisokulttuurit. Teoksessa Nuoruusiän psykiatria, toim. Hägglund. Jyväskylä: Tammi.
- Josselson, R. (1980). Ego Development in Adolescence. Teoksessa Handbook of Adolescent Psychology, toim. J. Adelson. New York: Wiley.
- Jääskeläinen, K., Kantala, J. & Sarmanto-Neuvonen, E. (1985). Anna soida. Porvoo: WSOY.
- Kianto, M. (1994). Matka pianon soittamiseen. Keuruu: Otava.
- Kisel, E., Natanson, V., Nikolajev, A. & Sretenskaja N. (1982). Venäläinen pianokoulu. Toinen painos. Hellas Edition.
- Kosonen, E. (1992). Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla. Musiikkikasvatuksen tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Kosonen, E. (1996). Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla. Musiikkikasvatuksen lisensiaattityö. Jyväskylän yliopisto.
- Kuhn, D., Langer, J., Kohlberg, L. & Haan, N.S. (1977). The development of formal operations in logical and moral judgment. Genetic Psychology Monograph 1977, 95, 97—188.
- Kurkela, K. (1993). Mielen maisemat ja musiikki. Sibelius-Akatemia, Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja, n:o 11. Helsinki: Hakapaino Oy.

- Last, J. (1982). Nuori pianonsoittaja. Keuruu: Otava.
- Lehtelä, R., Saari, A. & Sarmanto, E. (1985). Suomalainen pianokoulu, Alkusoitto. Porvoo:WSOY.
- Le Blanc, Sims, Malin & Sherrill (1992). Relationship between Humor Perceived in Music and Preferences of Different-Age Listeners. *Journal of Research in Music Education* 1992, 40, 4.
- Linnankivi, M., Tenkku, L., & Urho, E. (1988). Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY.
- Lynch, M. P. & Eilers, R. E. (1991). Children's Perception of Native and Nonnative Musical Scales. *Music Perception* 1991, Vol.9, No. 1, 121—132.
- Lähteenmaa, J. (1989). Tytöt ja rock. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Lähteenmaa, J. (1991). Näkyvä nuorisokulttuuri — 50-luvulta tämän päivän ilmiöihin. Teoksessa *Nuoret ja muutos*, toim. J. Lähteenmaa & L. Siurala.
- Mäkelä, K. (1990) (toim.). Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Naughton, C. (1996). Thinking skills in music education. *British Journal of Music Education*, vol. 13, nr. 1, March 1996. Cambridge University Press.
- Norrbäck-Råman, S. (1990). Mål och förverkligande i musikskolorna. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen tutkielma.



- Nurmi, J.-E. (1991). Nuorten tavoitteet ja elämänsuunnittelu. Teoksessa Nuoret ja muutos, toim. J. Lähteenmaa & L. Siurala. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Näre, S., Lähteenmaa, J. (1992). Moderni suomalainen tyttöys: altruistista individualismia. Teoksessa Letit liehumaan, toim. Näre, Lähteenmaa. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Palmu, T. (1992). Nimetön Hiiri ja Simo Siili. Aapisten sukupuoli-ideologia. Teoksessa Letit liehumaan, toim. Näre, Lähteenmaa. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Perttula, J. (1995). Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS) (1985). Toisen, korjatun painoksen lisäpainos. Helsinki: Kouluhallitus, Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS) (1994). Helsinki: Opetushallitus, Painatuskeskus.
- Petrowski, A. W. (1981). Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie. 2. painos. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Piaget, J. (1988). Lapsi maailmansa rakentajana. Juva: WSOY.
- Piha, H. (1980). Musiikin merkityksestä nuoruusiässä. Teoksessa Naida vai palaa, toim. Hägglund, Katajamäki, Pylkkänen & Taipale. Jyväskylä: Gummerus Oy.

- Postman, N. (1982). Lyhenevä lapsuus. Juva: WSOY.
- Puuronen, V. (1991). Nuorisjärjestöt, muuttuva yhteiskunta ja uusi nuoriso. Teoksessa Nuoret ja muutos, toim. J. Lähteenmaa & L. Siurala. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Pylkkänen, K. & Taipale, V. (1979). Nuoruus vai hulluus. Teoksessa Nuoruus vai hulluus, toim. Hägglund, Katajamäki, Taipale & Pylkkänen. Jyväskylä: Gummerus.
- Pöntinen, P. (1989). Nuorten radiomaun muutokset. Helsinki: Oy Yleisradio Ab, sarja B 5/1989.
- Pöntinen, P. (1990). Nuorten radiomaku & yhtenäisyyden myytti. Oy Yleisradio Ab, sarja B 7/1990.
- Roe, K. (1983). Mass Media And Adolescent Schooling: Conflict or Co-Existence? Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Salminen, K. (1990). Nuorten ja varhaisnuorten musiikkimaku keväällä 1990. Oy Yleisradio Ab Sarja B6/1990. Helsinki: Hakapaino.
- Salminen, K. (1991). Musiikin kokemisen eri sukupolvet. Oy Yleisradio Ab, tutkimusraportti 6/1991. Hakapaino Oy.
- Salmon, P. (1982). Vertaisryhmän vaikutus. Teoksessa Kouluvuosien psykologiaa, toim. J. C. Coleman. Espoo: Weilin+Göös.
- Salonen, A. (1995). Peruskoululaisten käsityksiä koulusta ja elämästä. Helsinki: Opetushallitus.

- Sebald, H. (1992). *Adolescence. A Social Psychological Analysis.* 4th ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Shuter-Dyson, R. & Gabriel, C. (1981). *The Psychology of Musical Ability.* Second edition. Cambridge University Press.
- Simmons, R. & Blyth, D. (1987). *Moving into Adolescence.* New York: Aldine de Gruyter.
- Sinisalo, P. (1985). *Aikuisuuden kynnyksellä. Teoksessa Kasvuvuosien psyykkinen kehitys.* 3. painos. Lehtikanta Oy.
- Stevens-Long, J. & Cobb, N. J. (1983). *Adolescence and Early Adulthood.* California: Mayfield Publishing Company.
- Swanwick, K. (1987). *A Basis for Music Education.* Windsor: NFER-NELSON.
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education.* London: Routledge.
- Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). *The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition.* *British Journal of Music Education* 1986, 3, 3, 305-339.
- Takala, A. & M. (1980). *Psykologinen kehitys lapsuusiässä.* Porvoo: WSOY.
- Tomlinson-Keasey, C. (1972). *Formal operations in females from 11 to 54 years of age.* *Developmental Psychology*, 1972, 6, 364.

- Tulamo, K. (1993). Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Sibelius-Akatemia, Studia Musica 2. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Wahlström, R. (1985). Varhaisnuoruuden aika. Teoksessa Kasvuvuosien psyykkinen kehitys. Kolmas painos. Lehtikanta Oy.
- Wilson, C. (1982). Minän kehitys. Teoksessa Kouluvuosien psykologiaa, toim. J. C. Coleman. Espoo: Weilin+Göös.
- Zaichowsky, L. D., Zaichowsky, L. B., & Martinek, T. J. (1980). Growth and development. St. Louis: The C.V. Mosby Company.
- Ziehe, T. (1991). Uusi nuoriso. Jyväskylä: Gummerus.