

**MUSIIKINTEORIAN JA SÄVELTAPAILUN OPISKELEMISEN
MIELEKKYYS JA OPPILAIKEN MOTIVOITUMINEN
TEORIAOPINTOIHIN PERUSKURSSEILLA**

Jyväskylän yliopisto,
Musiikkitieteen laitos.
Musiikkikasvatuksen
pro gradu -työ,
syksy 1999.

Marjut Palonen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos MUSIIKKITIETEEN LAITOS
Tekijä MARJUT PALONEN	
Työn nimi MUSIIKINTEORIAN JA SÄVELTAPAILUN OPISKELEMISEN MIELEKKYYS JA OPPILAIDEN MOTIVOITUMINEN TEORIAOPINTOIHIN PERUSKURSSEILLA	
Oppiaine MUSIIKKIKASVATUS	Työn laji PRO GRADU -TYÖ
Aika SYKSY -1999	Sivumäärä 89 + 21
Tiivistelmä - Abstract	
<p>Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää peruskursseilla (1/3 - 3/3) musiikinteoriaa ja säveltapailua opiskelevien oppilaiden motivaatiota ja mieltymistä opiskeluunsa. Samalla pohditaan teorianopetuksen nykyistä tilaa ja siihen kohdistunutta kritiikkiä. Lähtökohtina tutkimukselleni olivat opetuskokemukseni sekä niiden pohjalta muokkaamani kritiikki sekä yleinen, lehtien palstoilla esiintynyt kritiikki. Tutkimusmenetelmänä oli oppilaille ja opettajille kohdistettu kyselylomake ja tutkimuskohteina oli neljä eri musiikkioppilaitosta.</p> <p>Tutkimukseni teoriapohja muodostui motivaation ja oppimisen teoreettisen taustan tutkimisesta sekä filosofisista pohdinnnoista mm. musiikkikasvatuksen tehtävistä. Motivaatiota tutkin käsitteenä sekä erityisesti motivaatiota musiikin harrastamisessa, josta erittelin teorianopiskeluun liittyviä motivaatiotyyppisiä. Myös nuorisokulttuuri, musiikkikokemukset ja musiikillinen maailmankuva ovat oleellisia motivaation taustatekijöinä. Oppimiskäsityksistä perehdyin kognitiiviseen oppimiskäsitykseen sekä optimistisen ja mielekkään oppimisen malleihin. Koska mielestäni teorianopetus on musiikkikasvatusta (?), pidin tärkeänä käsitellä musiikkikasvatuksen filosofiaa sekä mieltä musiikkikasvatuksen tehtäviä. Musiikinteorian opetuksen didaktiikasta pohdin teorianopetuksen arvoja, opettajien koulutusta sekä tietokoneen käyttöä opetuksessa. Tärkeää on pohdiskella myös soiton yhteydessä annettavaa teorianopetusta; useat soitinkoulut sisältävät kattavan "teoriapaketin" ja jopa kokonaisuudelle alkeispuhallinorkesterille voidaan opettaa teoria-asioita soiton yhteydessä alan vihkosarjojen avulla. Koska hyvin paljon teoria-asioista opiskellaan teoriatuntien ulkopuolellakin, teoriatunneille olisi tärkeää löytää muitakin funktioita kuin soiton tukeminen.</p> <p>Vaikka oppilaiden mukaan musiikinteorian opiskelu tukee instrumenttiopintoja, yli puolet vastanneista kertoi käyvänsä tunneilla ainoastaan koska tutkinnon takia on pakko ; tutkinnon merkitys ulkoisena motivoijana on suuri. Oppisisällön hankalimmat asiat keskittyvät säveltapailuun ja erityisesti harmoniapuolelle. Vanha behavioristinen oppimiskäsitys on vallalla paljolti musiikinteorianopetuksessa, oppilaat toivovat "mukavampia tapoja oppia". Teoriatuntien funktiota olisi hyvä pohdiskella myös sosiaalisuuden ja musiikillisen elämyksellisyyden näkökulmasta. Vuosituhannen vaihde asettaa haasteita uusiutumisen kannalta myös tälle opetuksen sektorille.</p>	
Asiasanat musiikinteoria, säveltapailu, motivaatio	
Säilytyspaikka	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 SUOMEN MUSIIKKIOPPILAITOSJÄRJESTELMÄ	7
2.1 Musiikkioppilaitosten tehtävät	
2.1.1 Laki, asetus ja opetussuunnitelman perusteet	
2.2 Musiikinteorian ja säveltapailun opetus peruskursseilla musiikkioppilaitoksissa	9
2.2.1 Käsitteiden määrittelyä	
2.2.2 Musiikinteorian ja säveltapailun peruskurssit oppiaineena	
2.2.3 Tutkintovaatimukset	10
2.2.4 Mallikokeet	11
2.3 Katsaus oppikirjoihin	12
2.3.1 " Musiikkia laulaen ja kirjoittaen "	
2.3.2 " Teoria tutuksi ja säveltapailu soimaan "	13
2.4 Musiikkioppilaitosten teorianopetukseen kohdistuvaa kritiikkiä	14
2.4.1 Yleinen kritiikki suhteessa uudistuksiin	
2.4.2 Kritiikki tutkimuksen lähtökohtana	
2.5 Yleinen kritiikki -80 ja -90 luvuilla	16
2.5.1 Oppimateriaaleihin kohdistuvaa kritiikkiä	
2.5.2 Opetusmenetelmiin kohdistuvaa kritiikkiä	
2.5.3 Opetussuunnitelmaan kohdistuvaa kritiikkiä	18
2.5.4 Pohdintaa kritiikin pohjalta	
2.6 Aiempia tutkimuksia	19
3 MOTIVAATION JA OPPIMISEN TEOREETTISTA TAUSTAA	22
3.1. Motivaatioon liittyvien käsitteiden määrittelyä	
3.1.1 Motivaatio	
3.1.2 Motiivi	24
3.1.3 Motiiviominaisuus	
3.1.4 Sitoutuminen	25

3. 1. 5 Intressi	25
3. 1. 6 Tarpeet	
3. 2 Motivaatio oppimisen yhteydessä	26
3. 2. 1 Motivaatio oppimisen välttämättömänä edellytyksenä	
3. 2. 2 Vuorovaikutus yhteydessä motivaatioon	27
3. 2. 3 Motivaation viriäminen, vahvuus ja alttius muutoksille	28
3. 2. 4 Attribuutiot käyttäytymisen säätelijöinä ja motivaatioon vaikuttajina	29
3. 2. 5 Arvioinnin vaikutus oppimismotivaatioon	
3. 3 Motivaatio musiikin harrastamisessa	30
3. 3. 1 Määritelmiä	
3. 3. 2 Musiikinteorian opiskeluun liittyviä motivaatiotyyppejä	31
3. 3. 3 Yhteenvedoa motivaatiotyypeistä	35
3. 4 Motivaation taustatekijöitä	36
3. 4. 1 Musiikkikokemukset ja musiikillinen maailmankuva	
3. 4. 2 Nuorisokulttuuri	37
3. 5 Asenteet	38
3. 5. 1 Käsitteen määrittelyä	
3. 5. 2 Barry E. Collinsin malli	
3. 5. 3 Asennekasvatus musiikinteorian ja säveltapailun opiskelussa	39
3. 6 Kognitiivinen oppimiskäsitys	
3. 6. 1 Kognitiivisen oppimisen malli	40
3. 6. 2 Kognitiivisen oppimiskäsityksen suhteesta taideopetukseen	41
3. 7 Optimistinen oppimiskäsitys	42
3. 8 Mielekkään oppimisen malli	43
3. 8. 1 Ydinajatuksia	
3. 8. 2 Orientoituminen	44
3. 8. 3 Sisäistäminen	
3. 9 Oppimisen tasoja ja tyyppejä	45
4 DIDAKTISTA POHDINTAA	46
4. 1 Musiikkikasvatuksen tehtäviä	
4. 1. 1 Määritelmiä	

4. 1. 2 Reimerin esteettinen filosofia	47
4. 1. 3 Elliotin käytäntöön perustuva malli	49
4. 2 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus	50
4. 2. 1 Opettajan haasteita	
4. 2. 2 Sorrettu oppilas	51
4. 2. 3 Positiivinen opettaja-oppilas -suhde	
4. 3 Musiikinteorian ja säveltapailun opetuksen didaktista pohdintaa	
4. 3. 1 Musiikin hengen säilyttäminen opetuksessa	
4. 3. 2 Teorianopetus soitonopetuksen yhteydessä	53
4. 4 Opettajien koulutus	54
4. 5 Tietokoneen käyttö musiikinteorian ja säveltapailun opetuksessa	56
4. 5. 1 Tietokone oppimisen apuvälineenä	
4. 5. 2 Tietokone oppimisen motivoijana	
5 TUTKIMUSKOhteET JA MENETELMÄT	58
5. 1 Tutkimuskohteet	
5. 2 Tutkimusmenetelmät	
5. 3 Tutkimuksen luotettavuus	59
6 TUTKIMUSTULOKSET	60
6. 1 Oppilaiden taustaa	
6. 1. 1 Sukupuoli ja ikäjakauma	
6. 1. 2 Pää- ja sivusoitinjakauma	61
6. 1. 3 Harrastusten kartoitus	62
6. 2 Teorianopiskelun hyödyllisyys ja mielekkyys	63
6. 2. 1 Vastaa- jien mielipiteitä teorianopiskelun hyödyllisyydestä	65
6. 2. 2 Teorianopiskelun hyödyllisyys osa-alueittain	
6. 2. 3 Epäsuosiolliset osa-alueet	66
6. 2. 4 Hankalimmat asiat oppisisällössä	
6. 2. 5 Ikävimmät asiat teorialunneilla	67
6. 2. 6 Mukavimmat asiat teorialunneilla	
6. 2. 7 Oppilaiden toiveita	68
6. 3 Eri motivaatiotyyppien vaikutus opiskeluun	70

6. 3. 1 Yleinen viihtyvyys tunneilla	
6. 3. 2 Sosiaalinen kanssakäyminen motivoijana	
6. 3. 3 Oma edistyminen vrt. tutkinto motivoijana	71
6. 3. 4 Laulamisen mielekkyys	
6. 3. 5 Oppilaiden suhtautuminen opettajaan	72
6. 4 Negatiivisesti teoriaopiskeluun suhtautuvat oppilaat	
6. 4. 1 Taustaa	
6. 4. 2 Melodiasoitinten soittajien suhtautuminen harmonian opiskeluun	74
6. 4. 3 Pianistien suhtautuminen harmonian opiskeluun	75
6. 4. 4 Epäsuosiolliset osa-alueet	
6. 5 Laulamisen epäsuosio teoriatunneilla	75
6. 6 Iän vaikutus mielipiteisiin teoriaopinnoista	77
6. 7 Opettajien vastaukset	78
6. 7. 1 Koulutustausta ja motivoituminen teorian opettamiseen	
6. 7. 2 Teoriasta käytäntöön	78
6. 7. 3 Oppisisältö	79
6. 7. 4 Oppimateriaalit	80
6. 7. 5 Oppilaat ja ilmapiiri tunneilla	81
7 DISKUSSIO	82
8 LÄHTEET	86 - 89
9 LIITTEET	

1 JOHDANTO

Kun nuori soittaja aloittaa soitonopiskelun musiikkikoulussa, musiikkiopistossa tai konservatoriossa, hän alkaa myös käydä erillisillä teoria / solfatunneilla. Peruskurssi-soittotutkinnot läpäistäkseen oppilas joutuu suorittamaan 1/3-, 2/3- ja 3/3 -tutkinnot teoriasta, säveltapailusta ja yleisen musiikkitiedon kurssin. Valitettavasti tämä tarkoittaa monien kohdalla monen vuoden "teoriaopiskelupiinaa" vaikka kyse onkin muusikoiden kannalta hyödyllisten, mukavien ja mielenkiintoisten asioiden opiskelusta. Teoriaopiskelu koetaan usein pakollisena harmina; tutkinnot on läpäistävä jotta soittamisen jatkaminen olisi mahdollista. Oppilas saa tällöin lisää velvoitteita ja paineita harteilleen, vaikka onkin vasta musiikin harrastaja. Soiton ja teorian erottaminen toisistaan johtaa usein siihen, että teoriasta tulee "teoriaa", teoriatunneilla opiskeltavien asioiden yhteyttä käytäntöön ei välttämättä ymmärretä. Tämän vuoksi teoriatuntien sisältöön olisi kiinnitettävä enemmän huomiota oppilaiden motivaation herättämiseksi ja ylläpitämiseksi ja tuntien mielekkyyden lisäämiseksi.

Nykyiset voimassaolevat Suomen musiikkioppilaitosten liiton tutkintovaatimukset ovat vuodelta 1984. SML lähettää vuosittain ohjeelliset tutkintotehtävät oppilaitoksille, oppilaitos on vapaa käyttämään tutkinnoissaan joko näitä yleisiä mallikokeita tai itse laatimiaan tehtäviä. Valmiiden mallikokeiden lähettämisestä ollaan tulevaisuudessa kuitenkin luopumassa.

Teoria / solfa on saanut osakseen kritiikkiä kaikkien osa-alueidensa suhteen; opetusmateriaalit, opetussuunnitelma, opetusmenetelmät ovat olleet arvostelun kohteena. Tämä kritiikki on ollut yhtenä lähtökohtana pro gradu -työlle, jossa tutkimuksen kohteena on oppilaiden motivoituminen teoria - ja säveltapailun opiskeluun peruskursseilla sekä kyseisillä tunneilla viihtyminen. Muutamia muitakin tutkimuksia on aiheesta tehty, mutta suurempia muutoksia käytännön tasolla ei kuitenkaan ole saatu aikaan.

Teoria / solfaopettajat joutuvat yhä enemmän kohtaamaan motivaatio - ongelmia oppilaiden keskuudessa. Monet oppilaista kokevat teoriatunnit rasitteena, ja osa joutuu ns. "uusintakierteeseen" jolloin he joutuvat uusimaan tutkinnon osa - alueita kerta kerran jälkeen. Teoriasta muodostuu näin "mörkö", välttämätön paha, joka on saatava läpi jollain

keinolla.

Motivaatio ei ole pysyvä tila, vaan se muuntuu koko ajan. Hetkellisesti esim. työskentelymotivaatio oppitunnilla saattaa olla hyvinkin heikko, mutta se ei välttämättä tarkoita motivaatio - ongelman syntymistä. Opettaja on luonnollisesti tällöin ratkaisevassa asemassa mahdollisen ongelman havaitsijana ja siihen (ainakin toivottavasti) puuttujana. On mahdollista, että opettajakin kärsii motivaatio - ongelmista. Näitä voi opettajalle aiheuttaa esim. paineet tutkintovaatimuksista. Opettaja joutuu tekemään työnsä perustuen opetussuunnitelmiin, ja joskus jotkut osa - alueet saattavat tuntua tarpeettomilta tai muuten ikäviltä. Jos opettaja ei ole motivoitunut työhönsä, on turha olettaa oppilaidenkaan olevan motivoituneita opiskeluun.

Motivaatio - ongelmien selvittäminen on erittäin tärkeää, koska ne vaikuttavat oppimiseen ja tietysti myös opettamiseen ja opettajan ja oppilaiden vuorovaikutukseen ja sitä kautta yleisesti oppituntien ilmapiiriin. Koska teorianopettaja opettaa yleensä ryhmää, motivaatio - ongelman käsitteleminen oppilaskohtaisesti ei ole aina helppoa.

Hieno musiikkioppilaitosjärjestelmämme on saanut ansaittua huomiota ympäri maailman. Onko se kuitenkin kehujen arvoinen, jos oppilaita ei saada motivoitumaan teoriatunneilla, vaan tunneilla käydään ainoastaan tutkinnon suorittamisen pakosta ? Pitäisikö muutoksia tehdä oppiaineen sisällössä, opetusmenetelmissä, opetusmateriaaleissa vai onko kyse vain oppilaiden asenteista ?

2 SUOMEN MUSIIKKIOPPILAITOSJÄRJESTELMÄ

2.1 MUSIIKKIOPISTOJEN TEHTÄVÄT

2.1.1 Laki, asetus ja opetussuunnitelman perusteet

Musiikkiopistojen toimintaa ohjaavia tekijöitä ovat Laki- ja Asetus musiikkioppilaitoksista, jotka on säädetty vuonna 1995. Laki musiikkioppilaitoksista 1995 määrittelee tehtäviä seuraavasti : " musiikkioppilaitosten tehtävänä on antaa säveltaiteen ja siihen liittyvien

muiden taidemuotojen perusopetusta, valmennusta alan ammattiopintoihin ja musiikin ammatillista koulutusta sekä järjestää muuta musiikkikulttuurin kehittämiseen liittyvää toimintaa." Musiikkioppilaitoksia ovat musiikkiopistot ja konservatoriot, ammattikoulutuksen antaminen kuuluu konservatorioiden tehtäviin. (Laki musiikkioppilaitoksista 1995.)

Asetus musiikkioppilaitoksista vuodelta 1995 määrittelee säveltaiteen perusopetuksen " musiikin pohjakoulutuksen käsittäväksi varhaisopetuksiksi, soiton ja laulun ja niitä tukevien muiden aineiden opetuksiksi sekä aikuisille järjestettäväksi harrastustavoitteiseksi opetuksiksi " Yleisten aineiden asema nähdään solistisia opintoja tukevana. (Asetus musiikkioppilaitoksista 1995).

Opetushallitus on laatinut musiikkiopistoille opetussuunnitelman perusteet, joissa määritellään opetuksen valtakunnalliset tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Nämä perusteet toimivat suuntaa antavina opetusta suunniteltaessa, opetuksen suunnittelussa opettajilla on käytännössä vapaat kädet. Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan " musiikkiopistojen tehtävänä on järjestää musiikin ja siihen liittyvien taidemuotojen opetusta". Opetuksen tulee kehittää valmiuksia luovaan ja monipuoliseen musiikin harrastamiseen ja esittämiseen sekä alan ammattiopintoihin. Opetuksella tuetaan tavoitteellista musiikin harrastamista ja oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä yksilönä ja ryhmän jäsenenä. " Musiikkiopisto-opetuksen tavoitteena on musiikillisten valmiuksien monipuolinen kehittäminen ja musiikillisen yleissivistyksen laajentaminen ja syventäminen. Opetuksen tulee myös huomioida ammatilliseen koulutukseen tähtäävien opiskelijoiden erityistarpeet". (Opetushallitus 1995.)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa musiikin osalta todetaan, että " Musiikin perusopetuksen päämääränä on kouluttaa monipuolisin tiedoin ja taidoin varustettuja henkilöitä, joilla on valmiuksia musiikin omakohtaiseksi harrastamiseksi ja jotka voivat persoonallisen kehityksensä avulla edistää kulttuuritoiminnan, viestinnän ja yhteisökehityksen välistä vuorovaikutusta. Myös musiikin ammattilaisten työhön ja työskentelytapaan tutustuminen sekä musiikkielämän yhteiskunnallinen olemus osallistumisjärjestelmineen ovat keskeisiä opetuksen kannalta. "

2.2 Musiikinteorian ja säveltapailun opetus peruskursseilla musiikkioppilaitoksissa

2.2.1 Käsitteiden määrittelyä

Teoria -käsite tulee kreikan kielen sanasta theôria ja merkitsee havainnointia, tarkastelua, selitystä, käsitystä, tietoa (Otavan iso musiikkitietosanakirja 4, 1978, 343). Tammen musiikkitietosanakirjan mukaan musiikinteorian päätehtävä on tutkia sävelistöä ja sen järjestystä (asteikot, soinnut jne.) sekä sävellyksen melodista, rytmistä ja soinnullista ja kontrapunktilista muotoa ja sen soinnillista ja arkkitehtonista rakennetta (Tammen musiikkitietosanakirja 2 1983, 32). Puhuttaessa "teoriatunneista" tarkoitetaan tässä tutkimuksessa yhdistettyjä "konservatorioteorian" ja säveltapailun oppitunteja.

Säveltapailulla tarkoitetaan sävelkorvaa kehittäviä pedagogisia keinoja. Säveltapailulla on kolme eri painoaluetta; musiikillisiin rakenteisiin kohdistuva tietoinen kuuntelu, nuotinlukutaidon harjoittaminen sekä ns. kuulonvarainen soitto ja improvisointi. (Otavan iso musiikkitietosanakirja 5 1979, 405.)

2.2.2 Musiikin teorian ja säveltapailun peruskurssit oppiaineena

Perusasteen opetuksen piiriin musiikkiopistoissa kuuluvat yleinen musiikkitieto sekä musiikin teorian ja säveltapailun peruskurssit 1/3, 2/3 ja 3/3. Musiikin teorian ja säveltapailun peruskursseja opetetaan yleensä yhdistettyinä, yksivuotisina oppikursseina. Joskus kurssit voidaan myös jakaa kaksi vuotta kestäväksi kokonaisuudeksi. kaikkiaan näiden kurssien suorittamiseen on laskettu menevän kolme vuotta. jokaisen kurssin päätteeksi oppilaat suorittavat tutkinnon, josta he saavat arvostelun. Tutkinnoissa teoriaosuus tehdään kirjallisena tenttinä ja säveltapailuosuudesta on sekä suullinen että kirjallinen koe.

" Musiikin teorian ja säveltapailun peruskurssien tavoitteena on antaa oppilaalle

perustietoja musiikin merkitsemistavoista ja teoreettisista lainalaisuuksista sekä valmiuksia tuottaa ja kuullen tunnistaa tavallisimpia musiikillisia ilmiöitä. " (SML 1982.)

Jordman (1996) on jaotellut peruskurssien oppisisällön koostumuksen seuraavasti:

- notaatio
- rytmi
- sävellajit
- intervallit
- harmonia
- musiikin muodot
- terminologia ja muu musiikkitietous
- säveltäpailu

2. 2. 3 Tutkintovaatimukset

Säveltäpailun ja teorian peruskurssien tutkinnot on määritelty tarkasti. Tutkinto jakautuu teoria- ja säveltäpailuosaan (ks. liite 1), joista jokainen yksittäinen osio on läpäistävä. Vaikka siis oppilaalla olisi jokin erittäin vahva osa-alue, mutta jonkun muun osion pisteet jäävät alhaisiksi, oppilas ei läpäise tutkintoa. Uusinnassa ei kuitenkaan tarvitse uusia jo läpäistyjä osa-alueita vaan ainoastaan puutteelliset alueet.

Peruskurssien tutkintotehtävät jakautuvat seuraaviin tehtäviin:

Teoria - osuus :

- sävelten ja oktaavialojen tunnistamista
- tahtilajitehtävä (annetun rytmin jakaminen tahteihin)
- sävellajitehtävä
 - a) etumerkinnän rakentaminen
 - b) asteikkojen rakentaminen
- intervallien tunnistamista ja rakentamista
- kolmisointujen tunnistamista ja rakentamista (vain 2/3)
- sointuasteiden ja -käännösten rakentamista (vain 3/3)

- sointuasteiden ja käännösten tunnistamista tai sointuanalyysitehtävä (vain 3/3)
- terminologiatehtävä

Säveltapailuosuus :

- rytmisanelutehtävä
- melodiasanelutehtävä
- intervallien tunnistamistehtävä (ei 1/3)
- sointujen tunnistamistehtävä
- kadenssikulkujen tunnistamistehtävä (vain 3/3)
- rytmitapailutehtävä
- melodiatapailutehtävä

Musiikin teoria ja säveltapailututkinto koostuu kirjallisesta ja suullisesta osuudesta. Teoriaosa tehdään kirjallisena ja säveltapailuosa jakautuu kirjalliseen ja suulliseen osuuteen. Säveltapailun suullisen osuuden muodostavat oppilaan melodia- ja rytmitapailut.

Pietiäinen (1991) on tutkinut, millaisina opettajat ovat kokeneet SML:n peruskurssien tutkintovaatimukset. 74:stä vastaajasta 47% piti vaatimuksia tyydyttävänä. Hyviksi vaatimukset totesi 30% vastaajista, huonoina vaatimuksia piti 22% vastaajista. Vaatimuksia pidettiin mm. liian kovina ajatellen, että oppilaat ovat harrastajia. (Pietiäinen, 1991.)

2.2.4 Mallikokeet

Suomen musiikkioppilaitosten liitto lähettää jokaiselle jäsenoppilaitokselle keväisin ns. mallikokeet (ks. liite 1). Kukin oppilaitos voi harkintansa mukaan käyttää joko näitä kokeita tutkinnoissaan tai sitten laatia täysin omat kokeensa. Ensimmäiset mallikokeet lähetettiin jäsenoppilaitoksille vuonna 1977. Tuolloin laatijoina olivat Timo von Creutlein ja Pentti Raitio (SML 1977, 9). Mallikokeet ovat pysyneet lähes muuttumattomina vuodesta toiseen sisällön luonnollisesti muuttuessa tutkintovaatimusten mukaisesti. (Pietiäinen, 1991.)

Pietiäisen tutkimuksen mukaan mallikokeiden käyttö on yleistä ; yli 70% vastaajista

ilmoitti käyttävänsä kokeita sellaisenaan, 25,7% käyttää kokeita osittain ja ainoastaan n. 4% vastaajista ei käytä mallikokeita ollenkaan (Pietiäinen, 1991). Tutkintojen yhdenmukaistajana mallikokeet ovatkin olleet merkittävässä asemassa.

2. 3. Katsaus oppikirjoihin

2. 3. 1 "Musiikkia laulaen ja kirjoittaen"

Kalevi Hampisen "Musiikkia laulaen ja kirjoittaen" 1/3 - 3/3 kirjasarja on vuodelta 1994 . Kirjat ovat selkeästi jaettu osioihin tehtäväalueiden mukaisesti. Teoria-asiat, säveltapailuosuus, rytmitehtävät ja lauluohjelmisto löytyvät kaikki omista lokeroistaan . Näistä lokeroista opettaja voi koota kullekin oppitunnille haluamansa tehtävät. (Hampinen,1994.)

Säveltapailun opiskelu perustuu Hampisen kirjoissa Kodaly -metodiin. Hampinen käyttää solfaharjoitusten orientoijina tuttuja lauluja, jotka helpottavat harjoitusten omaksumista; orientoiva tuttu laulu on samassa sävellajissa ja sisältää samoja intervaleja kuin laulua seuraavat harjoitustehtävät. (Hampinen,1994.)

Hampisen kirjasarja on erittäin kattava kokonaisuus Musiikkioppilaitosten liiton tutkintovaatimusten sisältöä ajatellen. Asiat on esitetty loogisesti ja kirjat ovat erittäin selkeitä (ks. liite 2). Kirjasarja on perinteinen kokonaisuus teoria- ja säveltapailuoppijakson sisällöstä, opetuksen runkona käytettynä se onkin varsin hyvä kirjasarja. Kirjojen laulumateriaali perinteisine lastenlauluineen ja kansansävelmineen ei kuitenkaan ole välttämättä oppilaita motivoivaa; ohessa käytettävä, elävöittävä lisämateriaali olisi paikallaan. Solfaamistaidon opiskelussa voidaan hyvin käyttää erilaista sävellettyä laulumusiikkia esim. kuorojen laulumateriaaleja. Tietysti täytyy muistaa, että peruskursseilla oppilaiden taidot ovat vielä varsin rajalliset ajatellen moniäänistä laulamista.

6.3.2 "Teoria tutuksi ja säveltapailu soimaan"

Mirja Kopran "Teoria tutuksi ja säveltapailu soimaan" 1/3 - 3/3 kirjasarja on valmistunut vuonna 1998. Materiaali ei pohjautu mihinkään erityiseen metodiin . Kirjoissa on käytetty paljon elävää musiikkia aineistona.(Kopra,1998.)

Kopran materiaali poikkeaa perinteisistä materiaaleista monilla hauskoilla tehtävillä. Lauluihin keksitään "bodypercussion" -säestyksiä (Kopra, 1998a, 2) , ostinatoja (Kopra, 1998b, 4) ja sointupohjia (Kopra, 1998c, 21). Transponointia opiskellaan transponoivien soitinten kautta (Kopra, 1998c, 42). Tällöin oppilaat saavat transponointiharjoituksille merkityksen ja oppivat samalla soittimien virityksiä. Elävän musiikin esimerkkejä on sidoksissa monenlaisiin tehtäviin, kuten nuottiesimerkkien yhdistämisessä soiviin näytteisiin (Kopra, 1998b, 10). Elävän musiikin käyttö pedagogisissa materiaaleissa luonnollisesti elävöittää oppitunteja. 3/3 -oppikirja sisältää myös katsauksen jazz-solfaan ; blues -asteikon ja pentatonisen asteikon kautta kokeillaan improvisointia sekä tutustutaan kolmimuunteisuuteen (Kopra, 1998c, 25). Projektitehtävät ovat ryhmätöitä, joissa ryhmät valintansa mukaan säveltävät, sovittavat, tekevät näytelmän yms. jostakin aiheesta (Kopra, 1998c, 32).

Kopran kirjasarja on piristävä kokonaisuus. Kirjojen ulkoasu tuntuu aluksi hieman sekavan oloiselta, koska kirjoja ei ole jaettu selkeisiin osioihin esim. säveltapailun ja teoria-asioiden erottelemiseksi. Kirjoja voidaankin edetä oppitunneilla järjestelmällisesti sivulta toiselle. Koska kirjat sisältävät paljon elämyksellisiä ja hauskoja tehtäviä niin ulkoasuakin voisi muokata elävämmäksi ja kuvituksellisemmaksi (ks. liite 3). Vaikka omat kokemukset toistaiseksi puuttuvatkin kyseisen kirjasarjan käytöstä,voisin kuvitella että kirjojen hauskat, käytäntöön teoriaa sitovat tehtävät vahvistavat oppilaiden opiskelumotivaatiota. Tutustuminen jopa jazz-solfaan antaa uuden aspektin klassiseen musiikkiin sidottuun teorianopiskeluun.Miksei esim. kevyen musiikin esimerkkejä voisi olla enemmänkin, vaikkapa laulu- tai sointutehtävien muodossa?

2.4 Musiikkioppilaitosten teoriaopetukseen kohdistuvaa kritiikkiä

2.4.1 Yleinen kritiikki suhteessa uudistuksiin

80 - 90 -lukujen vaihteesta tähän päivään on lukuisissa lehtiartikkeleissa kritisoitu musiikkioppilaitosten opetusta, niin instrumentti- kuin teoriaopetustakin. Kummallista onkin, että mitään ratkaisevaa muutosta ei teorianopetuksen piirissä ole kuitenkaan tapahtunut. Uudistukset ovat vain entisestään lisänneet paineita oppilaille.

Viime vuosina tehdyistä muutoksista mainittakoon esim. nykyisten vaatimusten mukaisesti kadenssien tunnistamista jo 3/3 -tasolla, kun aiemmin kadenssit kuuluivat vasta I - kurssiin. Uusimpien suunnitelmien mukaan 2/3 -tasolle ollaan kaavailemassa 2-äänisen melodiadiktaatin mukaan ottamista. Nämä uudistukset eivät vastaa ainakaan teorianopetukselle esitetyn kritiikin toiveita, päinvastoin. Ne vievät vain musiikin harrastelijoiden opetusta entistä enemmän ammattimaiseen suuntaan.

2.4.2 Kritiikki tutkimuksen lähtökohtana

Tutkimukseni lähtökohdaksi muodostin omista kokemuksistani syntyneitä arvioita mahdollisista epäkohdista ajatellen oppilaiden motivoitumista teorianopiskeluun. Pohdin asioita, jotka mahdollisesti vaikuttavat oppilaiden motivaatiota alentavasti.

Teoria ja käytäntö kulkevat liian kaukana toisistaan jolloin musiikin "kokonaisolemus" kärsii. Teoriatunneilla asioita opetellaan usein irrallisina; intervallit, soinnut, asteikot jne. Musiikkia tulisi opettaa kokonaisuutena, jotta se ei kadota syvintä olemustaan, merkitystään. Oppilaat eivät myöskään aina ymmärrä kaikkien opiskeltävien asioiden merkitystä.

Oppitunnit ovat usein rakenteeltaan kuivia ja mielikuvituksettomia. Opettaja ei välttämättä innosta olemuksellaan eikä asenteillaan. Tunnit noudattavat ehkä yksi toisensa jälkeen rutiinimaista kaavaa ; opetusmenetelmissä ei ole vaihtelua. Ilmapiiiri tunneilla

saattaa olla jopa " koulumainen ", pakonomainen.

Materiaalit ovat oppilaista vieraantuneita, vanhanaikaisia. Tarvitaan uudistuneita oppimateriaaleja . Musiikinteorian oppikirjat eivät ole pysyneet kehityksen virrassa mukana vaan toistavat vanhoja tehtäviä. Oppilaat ovat ehkä vieraantuneita oppimateriaaleista eivätkä ainakaan motivoitu tehtävistä. Usein myös pienten" välipalojen " antaminen oppilaille puuttuu. Silloin tällöin käytetyt, jonkin didaktisen ajatuksen sisältävät jutut ovat hyvä keino piristää opiskeluilmapiiriä (esim. joku oppilaille läheinen laulu diktaattina tai sointutehtävänä).

Monille oppilaille muodostuu kammo (pelko) joihinkin osuuksiin, esim. omaan laulamiseensa jos he eivät saa riittävä rohkaisua. Tällöin opettaja on tärkeässä asemassa itsetuntoaan etsiskelevän nuoren auttajana ja rohkaisijana. Pahimmassa tapauksessa oppilaalle seuraa uusintakierrejoistakin osa-alueista ja ns. oppilaan lukkiutuminen.

Teoriaa pidetään usein aineena, jota opiskellaan vain koska määräykset niin sanovat, toisin sanoen jotta saadaan tehdä soittotutkinnot. Miksi? Ajatella miten ihanteellinen oppilasjoukko opettajalla on opetettavanaan, musikaalisia, musiikista kiinnostuneita nuoria. Lisäksi teoriatunneilla opiskeltavat asiat ovat kivoja kunhan opettajakin jaksaa asioista innostua. Oppitunneilla on kaikki edellytykset harjoittaa musiikkikasvatusta parhaimmillaan.

Koska kyseessä ovat harrastajat, mielestäni teoria- ja säveltapailuopetuksen oppisisältö on peruskursseilla liian ammattimaiseen tapaan suunniteltu. Oppisisältö antaa kyllä kuvan, millaista on musiikin ammattiopiskelu, mutta peruskurssitasolla olisi tärkeämpää antaa musiikillisia elämyksiä rikastamaan oppilaiden maailmaa ja antamaan innostusta. Musiikkia tulisi opettaa kokonaisuutena tässä vaiheessa, jotta sen perusolemus ymmärrettäisiin. Tähän olisi erinomainen mahdollisuus uudistamalla peruskurssit täydellisesti ja esim. yhdistämällä niihin yleisen musiikkitiedon kurssin. Tällöin voitaisiin muodostaa paketti, joka sisältäisi historiaa, teoriaa, käytännön musisoimista, kuuntelua jne. nivottuna sopivasti toisiinsa aihepiireittäin. Sisältö voisi uudelleen jäsenneltynä ja toisella tavalla esiteltynä olla paljolti nykyisen kaltainen. Tällainen uudistus vaatisi paljon työtä, mutta se olisi varmasti kannattava perustuen elämyksellisyyden hakemiseen ja käytännön tekemisen mahdollistamiseen.

2.5 Yleinen kritiikki -80 ja -90 -luvuilla

Erilaisissa lehtiartikkeleissa on -80 -luvun lopun ja -90 -luvun aikana kritisoitu kaikkia teoria- ja säveltapailuopetuksen osa-alueita: opetusmateriaalia, opetusmenetelmiä ja opetussuunnitelmaa. Yleinen kritiikki on kaikin puolin tutkimukseni ongelmia tukevaa.

2.5.1 Oppimateriaaleihin kohdistuvaa kritiikkiä

Oppimateriaaleja on kritisoitu vanhanaikaisuudesta (Maunula,1998;Numminen,1989). Samat vanhat kansansävelmät kulkevat oppikirjasta toiseen, vaikka varmasti uudempakin ohjelmistoa löytyisi. Materiaalien uusiutumattomuus on osaltaan esteenä myös opetuksen uusiutumiselle (Aukia,1996).Tehtäviä on myös arvosteltu vaikeuden suhteen (Pietiäinen, 1991). Oppilaat peruskursseilla ovat harrastajia, mutta teorianopetus vaatimuksineen on melko ammattimaisesti suunniteltu kokonaisuus. Oppilaita ei huomioida harrastajina; tutkinto on läpäistävä kaikkine osa-alueineen jotta harrastuksen jatkaminen on mahdollista.

Opetuksessa tulisi käyttää enemmän esitettäväksi tarkoitettua, sävellettyä musiikkia (Joutsenvirta,1994;Creutlein,1992). Pedagoginen materiaali korvaa paljolti sävellettyä musiikkia opetuksessa, vaikka ei välttämättä tarjoa oppilaille sellaisia elämyksiä kuin varsinaisesti esittämiseen tehty musiikki.

Keuyen musiikin käytöstä opetuksessa on eriäviä mielipiteitä; joidenkin mielestä opetus pitäytyy tarpeettomasti pelkästään klassisessa musiikissa (Aukia,1990;Teirilä,1990; Joutsenvirta,1994).

2.5.2 Opetusmenetelmiin kohdistuvaa kritiikkiä

Teorianopetuksessa ristiriita soivan todellisuuden ja opetettavan asian välillä on suurimmillaan, mikä omalta osaltaan kärjistää motivaatio-ongelmia (Aukia, 1996; ;Wessman, 1993;Vapaavuori, 1989; Teirilä,1990;Nissilä, 1992; Koivisto, 1989; Numminen,1989). Opetut asiat jäävät paljolti irrallisiksi käytännöstä ja niiden merkitys

hämärtyy. Opittu tieto täytyisi muuttaa eleyksi, jotta sillä olisi merkitystä (Aukia, 1996). Asiat kannattaisi opetella tekemällä, esim. musiikkileikkikoululaisilla ei ole motivaatio-ongelmia koska asiat opetellaan siellä tekemällä (Aukia,1996).Teorianopettajan tulisi jatkuvasti konkretisoida ja miettiä kysymyksiä " mitä tämä on?", "miltä se kuulostaa?" ja " missä näitä on?"(Aukia, 1996). Tämä mahdollistaa ainakin käytännön lähenemisen teorian suhteen. "Musiikkileikkikoulumaista ", tekemiseen ja sen myötä elämyksellisyyteen pohjautuvaa opetusta tulisi jatkaa myös musiikkikoulun puolella.

Klassispainotteinen ympäristö perinteinen on monille lapsille vieras, oppituntien tulisi sisältää luovuutta ja lapsia tulisi kannustaa omaan luomiseen (Aukia,1996; Joutsenvirta,1994; Norrbäck-Roman, 1990;Vapaavuori, 1989;Haussila, 1992). " Musiikkiopistojen ääneenlausumattomista säännöistä kauheimpia on se, että improvisaatio on kiellettyä, lapset eivät saa ilmentää musiikillista luovuuttaan " (Grundström, 1990). Kaikkien musiikillisten sääntöjen ja rajoitusten opiskelun ohessa teoriatuntien tulisi sisältää luovaa tekemistä kuten sävellystä ja improvisointia. Myöskään yhteistä tekemistä tunneilla ei tulisi unohtaa. Teoriatunneilla on huomattavia sosiaalisuuteen liittyviä rooleja (Aukia ,1996), ryhmäopetuksen hyötynäkökohtia tulisi käyttää hyväksi mm. oppilaiden yksityisten soittotuntien vastapainoksi. Koska teoriaopinnot ovat musiikkikoulujen oppilaille pakollisia, pakonomaisuutta tulisi välttää opetuksessa. Sotilaskuri ei sovellu opetukseen (Aukia, 1996).

Opettajat ovat täydennyskoulutuksen tarpeessa (Vihinen,1990). Täydennyskoulutuksen lisäksi huomiota tulisi kiinnittää opettajien varsinaisen koulutuksen tämänhetkiseen tilaan ja mahdollisiin uudistuksiin. Jos opettajien koulutus pohjautuu vanhakantaisiin menetelmiin, se osaltaan vaikeuttaa uudistuksia opetuksen suhteen. Opetus on varsin opettajakeskeistä, vaikka nykyinen vapaa opetussuunnitelma antaisi mahdollisuuksia oppilaskeskeisempään opetukseen (Joutsenvirta,1994;Järviö,1990;Maunula,1998). Mutta toisaalta opetuksen olisi oltava suhteellisen yhdenmukaista eri oppilaitoksissa yleistettävyyden takia. Oppilaan on oltava perillä opetuksesta vaihdettaessa toisen opettajan ryhmästä toiseen. Liiallinen eroavuus opetustekniikoissa saattaa näin muodostua haitaksi. Pienikin vaihtelu opetusmenetelmissä kuitenkin piristää oppilaiden opiskelumotivaatiota (Maunula,1998).

2. 5. 3 Opetussuunnitelmaan kohdistuvaa kritiikkiä

Opetussuunnitelma on liian joustamaton (Niemi & Koistinen, 1987; Raiskio, 1988; Vapaavuori, 1989; Koivisto, 1989; Numminen, 1989; Hampinen, 1992). Läpäistäkseen kurssit oppilaiden on suoritettava kurssitutkinto, jonka kaikki osa-alueet on pystyttävä hallitsemaan. Tutkinnot arvostellaan; pienten lasten suoritusten arviointia on kuitenkin pidetty tarpeettomana (Vapaavuori, 1989; Aukia, 1990). Oppitunneilla ei ole paljoakaan varaa joustaa opetettavien asioiden suhteen, jotta kaikki ehditään käymään läpi ennen tenttiä. Näinollen oppiaineiden vaatimukset organisoivat opetuksen perinteisen mallin mukaiseksi, jolloin oppilaan tarpeet, oppimiskyky ja motivaatio unohdetaan (Aukia, 1996).

Opetuksesta kuvastuu ammattitavoitteisuus harrastustavoitteisuuden kustannuksella (Vapaavuori, 1989; Aukia, 1990; Vihinen, 1990). Perinteisellä teorianopetuksella oppilaitos ainoastaan kasaa velvollisuuksia oppilaan harteille (Aukia, 1996). Musiikkileikkikoulun tapainen kokonaisvaltainen musiikkityylejä kategorisoimaton opetus tulisi jatkaa musiikkikoulun puolellakin (Aarnio, 1997), alkeisteoriatunnit tulisi muuttaa musiikin työpajoiksi, joissa kuorotoiminta, säveltapailu ja säveltäminen yhdistyisivät (Aukia, 1996). Teoria -sana olisi syytä haudata ja siirtää " musiikki -nimisen ilmiön hahmottamiseen ja elämykselliseen kokemiseen (Aukia, 1996).

Improvisointi ja säveltäminen puuttuvat tutkintovaatimuksista, vaikka ne syventäisivät oppilaan suhdetta musiikkiin (Aarnio, 1997). Ne myös toisivat luovuutta mukaan oppitunneille, improvisoida voi millä tyylillä tahansa. Ankarimman kritiikin mukaan pakollisia peruskurssiopintoja on ehdotettu jopa lopetettavaksi tarpeettomina ja haitallisina (Aukia, 1996). Opetussuunnitelmia tulisi jatkuvasti uudistaa jotta pysyttäisiin ajan hengessä mukana, musiikkiopistot eivät voi sulkea muuta maailmaa ulkopuolelle (Aarnio, 1997).

2. 5. 4 Pohdintaa kritiikin pohjalta

Vaikka oppisisältö saa osaltaan kritiikkiä, paljon olisi varmasti tehtävissä pelkästään opetustekniikoiden ja oppituntien rakenteiden suhteen. Suuri puutos lienee uudenlaisten opetusmenetelmien mallien puuttuminen. Opettajat pitäytyvät vanhoissa kaavoissa opetuksen

suhteen, koska minkäänlaisista vaihtoehtoisista tekniikoista ei ole minkäänlaisia ohjeellisia malleja. Samoin kuin Suomen musiikkioppilaitosten liitto lähettää oppilaitoksille mallikokeita ohjeina tutkintoihin, opetuksen uudistamisesta pitäisi tehdä malleja. Yleisten tutkintovaatimusten takia opettajalla ei kuitenkaan ole suuria mahdollisuuksia opetuksensa uudistamiseen. Jokaisen oppilaitoksen pitää pysyä yleisissä vaatimuksissa mukana. Jos esim. oppilas vaihtaa opetusryhmää kesken kurssin toiselle opettajalle, täytyy oppilaalla olla tarvittavat valmiudet jatkaakseen opintojaan toisella opettajalla.

Oppisisällön täydellinen uudistaminen olisi yksi vaihtoehto vastauksena kritiikille. Teoria / säveltapailun opetukseen voitaisiin yhdistää myös yleisen musiikkitiedon kurssin sisältöä ja laatia näistä kursseista kokonainen "paketti". Teoria-asioiden opiskelun ohessa kurssiin voitaisiin tällöin liittää yhteistä tekemistä, esim. yhtyelaulua ja soittoa, perustuen aina meneillään olevalle teemalle. Tällöin myös päästäisiin pois tiukasta ammattimaisuuteen perustuvasta opetuksesta ja saataisiin kursseista vapaamuotoisempia, enemmän nimenomaan harrastajia palvelevia. Elämyksellinen ja luova oppisisältö myös kasvattaisi oppilaiden motivaatiota ja viihtyvyyttä tunneilla.

Kevyen musiikin asemasta opetuksessa on monia mielipiteitä. Joidenkin mielestä sen motivoivaa ja piristävää vaikutusta ei pidä väheksyä (Aarnio,1997). Toiset taas ovat sitä mieltä, että kevyt musiikki ei kuulu musiikkioppilaitoksiin (Joutsenvirta,1994). Teoriatunneilla kevyen musiikin käyttö on paikallaan tietyissä tehtävissä, esim. sointutehtävissä. Myös laulutehtävissä sen piristävää ja rentouttavaa vaikutusta tulisi käyttää hyväksi. Ja tulevaisuudessa itse kevyen musiikin kursseilla tulee varmasti olemaan paljon kysyntää, joten musiikkioppilaitokset joutuvat varmasti vastaamaan tähän haasteeseen myös teorian ja säveltapailun opetuksen puitteissa.

2.6 Aiempia tutkimuksia

Musiikiteorian ja säveltapailun opetusta musiikkioppilaitoksissa on käsitelty muutamissa tutkimuksissa -90 -luvulla. Varsinaisesti oppilaiden motivaatiotasoon ja sen laatuun liittyvien syiden kartoittavaa tutkimusta ei tiettävästi ole tehty.

Päivi Järviö (1990) käsittelee tutkimuksessaan oppilaskeskeisiä työtapoja ja yhteissuunnittelua yleisen musiikkitiedon kurssin puitteissa. Opettajakeskeiselle opetukselle haetaan vaihtoehtoa yhteisestä tekemisestä opettajan ja oppilaiden välillä sekä yhteisestä oppituntien suunnittelusta. Tutkimusmenetelmänä on opettajille kohdistuva haastattelu. Tuloksien mukaan opettajien mielestä suurimmat ongelmat nykyisin yleisen musiikkitiedon opetuksessa ovat oppilaiden heikko motivaatiotaso ja liian laajat oppisisällöt. (Järviö, 1990.)

Susanne Norrbäck-Romanin (1990) tutkielman kohteena ovat sekä solististen että yleisten aineiden opiskelu musiikkikouluissa. Hänen tutkimuksensa sisältää oppilaille tehdyn kyselyn teoriasta ja säveltapailusta. Oppilaat suhtautuivat teorian ja säveltapailun opiskeluun paljon kielteisemmin kuin solistisiin opintoihin. Teoreettisten aineiden todettiin kuitenkin tukevan solistisia opintoja, teoria enemmän kuin säveltapailu. Kuitenkin tutkimuksessa todettiin mm. erään soittoon tyytyväisen opiskelijan aikomus lopettaa opiskelunsa teoriaopintojen takia. (Norrbäck - Roman, 1990.)

Tiina Pietiäinen (1991) on tehnyt tutkimuksen, jossa kartoitetaan säveltapailun ja teorian peruskurssien opetustilannetta musiikkikouluissa ja -opistoissa. Tutkimusmenetelmänä on opettajille kohdistuva haastattelu. Tutkimuksen kohteina ovat oppimateriaalit, opetusryhmät ja -ajankohdat, opetusvälineet, opettajien taustat ja koulutus sekä opettajien suhtautuminen Suomen Musiikkioppilaitosten Liiton mallikokeisiin ja tutkintoihin. Pietiäinen toteaa työssään, että monet tulokset ovat epävarmoja, näin mm. opettajien pätevyyttä tutkittaessa. Mutta esim. suhtautumisesta SML:n mallikokeisiin ja tutkintovaatimukseen saatiin olennaista tietoa. Kurssien oppisisältö sai runsaasti kritiikkiä. Sisältöä pidettiin liian teoreettisena ja vaativana musiikin harrastajille. Teorian todettiin myös olevan liian irrallisena soittamisesta. Opettajien toivomuksena oli saada luovuutta ja improvisointia mukaan opetukseen. (Pietiäinen, 1991.)

Anneli Nissilä (1992) kartoittaa tutkimuksessaan opettajien näkökulmia teorian ja säveltapailun 1/3-peruskurssien opettamiseen musiikkioppilaitoksissa. Menetelmänä on haastattelututkimus. Nissilä korostaa oppilaskeskeisten opetusmuotojen nousua didaktiikan yleiseksi pyrkimykseksi, mutta toteaa haastateltavien opettajien opettavan melko opettajakeskeisesti. Muutosta nykyisissä opetustekniikoissa olisi siis tapahduttava. (Nissilä, 1992.)

Lasse Heikkilä (1995) tarkastelee tutkielmassaan musiikkioppilaitosten yleisten aineiden opetusta kognitiivisen oppimiskäsityksen perspektiivistä. Tutkimuksessa haastatellaan ja

testataan oppilaita. Tulosten mukaan uudet oppimisteoriat eivät toteudu musiikkioppilaitosten opetuksessa vaan opetus tapahtuu paljolti vanhan behavioristisen mallin mukaisesti. Tutkimuksen ohessa on opetuskokeiluraportti, jossa tekijä hahmottelee kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaista didaktiikkaa musiikin opetukseen vanhojen opetuskäytäntöjen tilalle. (Heikkilä, 1995.)

Matti Jordman (1996) käsittelee työssään musiikkiopiston yleisten oppiaineiden opetuksen vallitsevia ja mahdollisia tavoitteita. Tässä opettajille ja oppilaille kohdentuvassa haastattelututkimuksessa Jordman toteaa vallitsevat tavoitteet epämielekkäiksi. Tutkimuksessa todetaan, että opetuksen suunnittelussa tulisi mm. huomioida oppilaiden musiikillisessa maailmankuvassa ikäkausittain tapahtuvat muutokset. Myös oppilaiden musiikkikäsitykset ja niiden eroavuudet tulisi tiedostaa. (Jordman, 1996.)

Tutkimus pyrkii osoittamaan, että musiikillinen tieto perustuu ensisijaisesti kokemusperäiselle tiedolle. Musiikinopetukselle ehdotetaankin musiikilliselle kokemukselle perustuvaa, monitasoisempaa ja vapaammin tulkitsevaa lähestymistapaa. Kurssitutkintovaatimuksilla ja mallitehtävillä todetaan olevan vahva opetusta ohjaava asema. Tavoitteet keskittyvät Jordmanin mukaan musiikin osa-alueilla esittämisen tukemiseen joka tapahtuu kuuntelun ja säveltämisen kustannuksella. (Jordman, 1996.)

3 MOTIVAATION JA OPPIMISEN TEOREETTISTA TAUSTAA

"IHMISEN VOI PAKOTTAA TEKEMÄÄN JOTAIN, MUTTA HÄNTÄ EI VOI KOSKAAN PAKOTTAA TAHTOMAAN SEN TEKEMISTÄ. TAHTO SYNTYY IHMISEN SISÄLLÄ, JA MOTIVAATIO ON SE SISÄINEN KÄYTTÖVOIMA, JOKA TEKEE TYÖSTÄ ILON. HYVÄ OLO JA TEHOKKUUS OVAT HYVIN LÄHELLÄ TOISIAAN." (Hagemann, 1991.)

3.1 Motivaatioon liittyvien käsitteiden määrittelyä

3.1.1 Motivaatio

Motivaatiota on aika mahdotonta rajata jonkun tietyn tarkastelukulman puitteisiin, sitä on käsitelty kymmenissä erilaisissa viitekehyksissä. Ball mainitsee osuvasti, että motivaatio sisältää useita prosesseja, joten tuskin mikään teoria pystyy antamaan täyttä kuvaa motivaatiosta (Ball 1977, 2-5).

Motivaatio tarkoittaa yleisenä oppisanaan käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää. Motivaatio liittyy yleensä kaikkeen tietoiseen ja huomattavaan osaan tiedostamatontakin käyttäytymistä, ja näin ollen miltei kaikki käyttäytymistä koskeva tulkinta ja selittäminen joutuu etsimään tietoa myös motiivien vaikutuksista. Motivaation voidaan katsoa olevan pitkäkestoisen ja sisäistyneen oppimisen välttämätön edellytys. Mm. Engeström tarkastelee opetusta kolmen tekijän kannalta, joista ensimmäinen on oppimismotivaation virittäminen. (Engeström, 1981.)

Oppimistilanteissa motiivit ovat kysymyksessä esim. silloin, kun pohditaan oppilaiden mielenkiinnon ylläpitämisestä oppimisen yhteydessä (Heinonen - Kari ,1978). Day määrittelee motivaation psykologisena käsitteenä perusteiksi, jotka panevat alulle, ylläpitävät ja suuntaavat käyttäytymistä (Day 1985, 3425). Myös Hakkaraisen mukaan motivaatio-käsitteellä on selitetty psykologiassa yksilön käyttäytymisen virittymistä, suuntautumista ja

ylläpitoa . Motivaation tulisi tapahtumien kuvauksen lisäksi selittää miksi joku käyttäytyminen toteutui (Hakkarainen ,1990). Hakkarainen (1990, 24 - 25) Gellrich (1986, 135) ja Sloboda (1987, 216) korostavat, että motivoituneen toiminnan edellytyksenä on sen tavoitteellisuus.

Engeström (1981) jaoittelee motivaation kolmeen eri luokkaan. Tilannekohtainen motivaatio liittyy yksittäisiin oppimistilanteisiin ja on lyhytjännitteistä(Engeström, 1981).Oppilaat saattavat hetkellisesti kiinnostua jostain tehtävästä ja oppivat sen sisältämän asian, mutta eivät välttämättä ymmärrä asian yhteyttä kokonaisuuteen, koska pitkäkestoinen motivaatio puuttuu. Vieraantunut eli välineellinen motivaatio liittyy ulkoisten palkkioiden tavoitteluun tai päinvastoin rangaistuksen välttämiseen (Engeström, 1981). Tästä voidaan myös käyttää nimitystä ulkoinen motivaatio (Regelski, 1975). Tämän motivaatiotyypin mukaan oppilas ei motivoitunut itse toiminnasta, vaan ulkoisista asioista. Oppilaalle on voitu luvata jokin palkkio, kunhan hän ensin suorittaa kurssin tai oppilas käy tunneilla jonkin rangaistuksen välttämiseksi. Oppilas ei ole kiinnostunut opiskeltavista asioista, häntä motivoi toivo palkkiosta tai rangaistuksen välttäminen. Sisällöllinen motivaatio on oppimisen kannalta oleellisin motivaatiotyyppi. Engeströmin (1981) mukaan sisällöllisen motivaation viriämisen ehtona on opettajan asettama ristiriita oppilaan tietojen ja taitojen ja uuden tehtävän asettamien vaatimusten välillä. Kun opiskelija tiedostaa tämän ristiriidan, hän motivoituu sisällöllisesti uuden asian oppimiseen. Jotta motivaatio vahvistuu, oppilaiden tulee saada käyttää oppimaansa mallia. Sisällöllinen motivaatio liittyy Engeströmin (1981) esittelemään mielekkään oppimisen malliin (Engeström, 1981). Tästä motivaatiotyypistä käytetään myös nimitystä sisäinen motivaatio (Regelski 1975, Sloboda 1987). Oleellista on, että oppilas motivoituu itse opittavasta asiasta, asian oppiminen on motivoivana tekijänä. Ulkoisessa motivaatiossa toimintaa ohjaa palkkio tai pelko rangaistuksesta kun taas sisäisessä motivaatiossa motiivina on toiminta itse (Sloboda 1987, 28).

Decin ja Ryan mainitsevat organistisen mallin sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta. Kun toiminta on sisäisesti motivoitunutta, koetaan tekemisestä mielihyvää. Ulkoisesti motivoitunut käytös aiheuttaa pakon tunteen. Hakkaraisen (1990) mukaan sisäinen motivaatio on pyrkimystä tasapainotilaan, kun taas ulkoiset tekijät horjuttavat tuota tasapainoa. Ulkoisia olosuhteita voidaan muuttaa niin että ne vaikuttaisivat sisäiseen motivaatioon, mutta sisäisiä motiiveja ei voi muuttaa suoraan. Sisäisiin motiiveihin pystyy vaikuttamaan ainoastaan yksilön oman tietoisuuden ja tahdon kautta. (Hakkarainen 1990.)

3. 1. 2 Motiivi

Motivaatioon sisältyy useita motiiveja. Motiivit voivat olla tiedostettuja, tiedostamattomia tai tiedostusta ehkäiseviä (Rauhala 1974, 74-75). Motiiveja voivat olla niin koetut emootiot ja toiveet kuin biologiset vietitkin. Motivaation katsotaan olevan motiivien aikaansaama tila (Madsen 1972, 9; Heinonen & Kari 1978, 63 - 65). Motiivi on sisäinen tila, joka energisoi, aktivoi, panee liikkeelle sekä ohjaa ja kanavoi käyttäytymistä kohti päämäärää (Mäki & al 1978). Käyttäytymistä ei yleensä hallitse vain yksi motiivi, vaan joukko motiiveja, jotka saattavat olla voimakkuudeltaan eri tasoisia (Laine 1978, 25-27). Tällöin voidaan puhua motiivijärjestelmästä (Madsen 1972, 71). Oppilaan teorianunneilla käymisen motiiveina voi olla uusien asioiden oppiminen soiton opiskelun tukemiseen, tietoisuus tulevasta tutkinnosta ja paine sen läpäisemisestä, kaverien tapaaminen tunneilla ja halu kehittyä kokonaisvaltaisesti musiikin opiskelussa jotta harrastuksesta tulisi joskus ammatti.

3. 1. 3 Motiiviominaisuus

Motiiviominaisuuksia ovat yksilölliset, pysyvät piirteet jotka ohjaavat toiminnan suuntautumista (Takala 1983, 328). Motiiviominaisuudet vaikuttavat motiivitalan viriämiseen ulkoisten olosuhteiden, kokemustaustan, kiinnostuksen ja tilannetekijöiden ohessa. Esim. musiikillinen lahjakkuus voi olla motiiviominaisuus (Kosonen, 1992). Motiiviominaisuus voi myös toimia motivaation vahvistajana. Esim. musiikillisesti lahjakas yksilö todennäköisesti saa asiantuntevassa ohjauksessa positiivisia kokemuksia ja mielihyvää, jolloin hän motivoituu harrastamaan edelleen kyseistä alaa. Päinvastaisessa tapauksessa eli lahjattoman yksilön tapauksessa tapahtuu frustroitumista ja negatiivisten kokemusten saaminen (Metsämuuronen, 1995). Jos oppilas, jolla ei ole musiikillisia motiiviominaisuuksia toistuvasti joutuu uusimaan teorian osa-alueita, mutta mitään kehitystä ei tapahdu, oppilas turhautuu. Näin oppilaalle muodostuu negatiivisia kokemuksia musiikin opiskelusta. Myös lahjakas yksilö voi toki turhautua, jos hän omaksuu asiat opetusryhmässä huomattavasti nopeammin kuin muut. Tällöin oppilas turhautuu odottamisesta ja saa ehkä negatiivisia kokemuksia tunneilta.

3.1.4 Sitoutuminen

Sitoutuminen liittyy oleellisena motivaation käsitteeseen; motivoitunut ihminen sitoutuu harrastukseensa. Samoin kuin motivaatio, sitoutuminen voi olla sisäistä tai ulkoista. Esim. jos oppilas on maksanut kurssin, hän saattaa sen takia käydä kurssin loppuun, vaikka ei olisi ollenkaan motivoitunut opiskeltavien asioiden suhteen. Sisäinen sitoutuminen taas on motivoitunut tila jatkaa samanlaista toimintaa toiminnan itsensä vuoksi, toiminta kuvastaa hänen sisäistettyjä tavoitteitaan, arvojaan ja normejaan. Mitä sitoutuneempi ihminen harrastukseensa on, sitä merkityksellisempänä hän luonnollisesti pitää tätä harrastusta itselleen. (Metsämuuronen, 1995.)

3.1.5 Intressi

Intressi eli kiinnostus on osittain samansisältöinen käsite kuin motiivi. Intressi -sana tulee latinankielestä sanasta -inter esse-, olla välissä. Intressillä tarkoitetaan siis nykytilan ja tavoitteen välistä välitilaa ja se ohjaa toimintaa sen mukaan, miten tärkeäksi yksilö toiminnan kokee. Ilman intressiä ei voi olla motivaatiota, mutta intressi voi olla ilman motivaatiota. Joku voi olla kiinnostunut jääkiekosta, mutta hänellä ei ole motivaatiota alkaa pelata sitä. (Kosonen, 1992.)

5.1.6 Tarpeet

Käsitteet motiivi, motivaatio ja tarpeet menevät jossain määrin sekaisin ja niitä käytetään myös toistensa synonyymeinä.

Markova mainitsee toiminnan teoriaan perustuvassa oppimisteoriassaan tarpeet lapsen aktiivisuuden yleisenä suuntaajana. Tarve muuttuu motiiviksi, joka suuntaa oppilaan aktiivisuutta kohteeseen. Markovan mukaan oppilaan tarpeet tulee tuoda pinnalle, aktivoida opettajan avulla ja muuntaa erilaisiksi oppimismotiiveiksi. (Markova 1990, 29.)

Madsen nimittää tarpeiksi sisäisiä motivoivia tekijöitä. Usein erotellaan muista tarpeista biologiset tarpeet, jotka ensisijaisesti liittyisivät eloonjäämiseen. Muut kuin biologiset tarpeet ovat Madsenin mukaan enemmän tai vähemmän hankittuja. (Madsen, 1983.)

Tarvealueen keskeinen teoria on Maslow ' n tarvehierarkia -teoria. Teorian uudemman version mukaan tarvehierarkiaan kuuluu fysiologiset tarpeet, turvallisuuden tarpeet, kuulumisen ja rakkauden tarpeet, arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeet sekä ylimmäisenä " self-transcendence", johon kuuluisi mm. tarve inhimilliseen yhteiskuntaan (Maslow 1971, 259 - 269 ; Williams & Page 1989, 192). Keskeisenä ajatuksena tarvehierarkiassa on, että alemmat tarpeet luovat pohjan korkeamman asteen tarpeiden tyydytykselle. Uusimpia tarveluokituksia on Decin & Ryanin jako pätevyystarpeeseen ja itsemääräämistarpeeseen (Decin & Ryan 1985).

Tarveteorioiden ongelmiin kuuluu se, voidaanko tarpeita pitää universaaleina eli onko kaikilla ihmisillä samanlaiset tarpeet maapallon eri puolilla. Lahtelan mielestä kysymys on vielä avoin. (Lahtela , 1982.)

3. 2 Motivaatio oppimisen yhteydessä

3. 2. 1 Motivaatio oppimisen välttämättömänä edellytyksenä

Hullin oppimisteorian mukaan vahvistaminen vähentää aina viettijännitystä. Tämän teorian mukaan yksilön täytyy aina olla jonkin tarpeen paineen alaisena, jotta oppiminen olisi yleensä mahdollista. Motivointi on siten asetettu oppimisen välttämättömäksi edellytykseksi. Joidenkin kokeellisten todisteiden mukaan satunnainenkin oppiminen on osoitettu mahdolliseksi. Vahvistamisteorian kannattajien mukaan satunnainen oppiminen on poikkeustapaus. Sattumalta voidaan oppia joitain yksityiskohtia, mutta olennainen jää huomaamatta. Oppiminen on vankempaa, kun se tapahtuu motivoituna. (Heinonen - Kari, 1978.)

Siitä, mihin oppimismotivaatio perustuu, on monenlaisia näkemyksiä. Toiminnan teoria näkee oppimisen ja kognitiiviset toiminnot osana ihmisen tavoitteellista toimintaa. Näinollen

toiminnan tavoitteet ovat ratkaisevassa asemassa motivaation viriämisessä. Tietorakenteiden psykologia näkee oppimismotivaation perustan luontaisessa, sisäisessä halussa oppia. Tätä näkemystä edustavat mm. David Ausubel ja Jerome Bruner. Oppimisen ja opetuksen realistinen suuntaus näkee motivaation persoonallisuuden yleiseen suuntautuneisuuteen tai elämäntyyliin liittyvänä seikkana. Piagetin mukaan motivaatio liittyy kiinteästi älykkyyden kehitykseen eräänä sopeutumisen ja tasapainon saavuttamisen aspektina. Ihmisen omien skeemojen ja ulkopuolisen tehtävän välillä havaitaan epätasapaino. Motivaatio syntyy tämän epätasapainon saattamiseksi tasapainoon. (Miettinen, 1984.)

3. 2. 2 Vuorovaikutus yhteydessä motivaatioon

Vuorovaikutuksella on oleellinen merkitys motivaatiota tutkittaessa. Lähtökohtana motivoituneen käyttäytymisen selittämiseen on yksilön käyttäytyminen vuorovaikutuksessa ympäristöönsä (Nuttin, 1984). Opetustilanteessa vuorovaikutuksessa ovat opettaja ja oppilas, molemmat tuovat tilanteeseen oman persoonallisen panoksensa. Myönteisen vuorovaikutuksen syntyminen edellyttää, että opettaja ja oppilas tiedostavat samansuuntaiset tavoitteet. Vaatimusten ja taitojen tasapainossa oleminen on oleellista motivaation tehostamisen kannalta. Opettajan olisi tärkeää perustella, mitä, miksi ja miten joku tavoite saavutetaan. Kun opettajan ja oppilaan vuorovaikutus on positiivista, se luo hyvän ilmapiirin opiskella ja vahvistaa motivaatiota. Opettajan kuuluvat piirteet voivat myös sinällään jo motivoida oppilasta, kuten karisma, persoona, esikuvana oleminen, musiikin opettajalla esim. hyvänä muusikkona toimiminen. (Kosonen, 1992.)

Jos oppilaat eivät pidä opettajasta ja vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä ei toimi, voi oppilaiden opiskelumotivaatio heikentyä. Opettajan tulisi jollain tavalla ainakin pyrkiä rakentamaan siltaa oman ja oppilaidensa maailmojen välille ja yrittää ymmärtää nuorten nykyistä elämäntyyliä. Tällöin opettajalla ja oppilailta on mahdollista lähestyä toisiaan ja saada vuorovaikutus toimimaan.

3. 2. 3 Motivaation viriäminen, vahvuus ja alttius muutoksille

Motivaation viriämisen edellytyksenä on tavoitteiden realistisuus (Kosonen, 1992). Tämän vuoksi opettajan on tärkeää tunnistaa oppilaiden eri lähtötasot opetuksen suhteen ja yrittää edetä niiden mukaisesti. Ryhmäopetuksessa tämä ei aina ole helppoa. Myös Regelski (1975, 69) toteaa, että opettaja joka järjestää opetuksensa oppilaiden tavoitteiden arvioinnin huomioon ottaen, herättää paremmin oppilaiden mielenkiinnon (Regelski 1975, 69). Uuden asian opiskelussa on tärkeää edetä "pala kerrallaan". Melodiadiktaattien tekemisessä teoriatunneilla on hyvä myös välillä edetä esim. tahti kerrallaan tai peräti intervalli kerrallaan ja löytää ratkaisuja yhdessä. Tällöin myös ne, joille diktaattien kirjoitus on vaikeaa, pääsevät mukaan helpommin ja kokevat onnistumisen elämyksiä joistakin oikeista äänistä. Jos aina soitetaan melodia alusta loppuun, heikot oppilaat luovuttavat jo alkuunsa ja turhautuvat kun eivät saa apua.

Ihminen tekee jatkuvasti erilaisia valintoja elämässään, sekä jokapäiväisiä pientä hetkeä koskevia valintoja että koko elämänuraa koskevia, pidempikestoisia valintoja (Kurkela 1993, 32). Mitä tärkeämmästä asiasta ihmisen elämässä on kyse, sitä keskeisempi asema sillä on ja sitä vahvempi motivaatio siihen luonnollisesti liittyy.

Motivaatio suuntaa valikoimista. Kun oppilas on motivoitunut opiskeltavan asian suhteen, hän tekee asialle suotuisia valintoja esimerkiksi asennoitumisen ja ajankäytön suhteen. Jos oppilas on päättänyt ryhtyä ammattimuusikoksi, hän saattaa tehdä valintoja musiikin hyväksi jopa kouluopiskelun kustannuksella.

Motivaatio vaikuttaa olennaisesti myös suoritustasoon; jos opiskelumotivaatio on voimakas, nousee yleensä myös suoritustaso. Jos motivaatio on hyvin voimakas, se voi muodostua kylläkin tuloksellisen oppimisen esteeksi. Tätä tukevat mm. Ausubelin, Brunerin ja Cowanin tutkimukset (Heinonen-Kari, 1978). Soittajalla voi olla voimakas motivaatio harjoitella edetäkseen urallaan ja ratkaistakseen jonkun teknisen ongelman. Soittaja harjoittelee innostuksessaan liikaa ja tekninen ongelma pahenee entisestään. Tällöin tuloksellinen oppiminen soitossa estyy.

Motivaatio ei ole pysyvä tila. Esim. jos erityisen lahjakkaalle oppilaalle annetaan helppoja tehtäviä, hän ei ehkä motivoitu opiskelusta laisinkaan. Hän saattaa kiinnostua vasta, kun tehtävät vaikeutuvat. Samoin jos oppilas kokee tehtävät jatkuvasti liian vaikeina, oppilaan

innostus ja motivaatio kuoleentuvat. (Kosonen, 1992.)

3. 2. 3 Attribuutiot käyttäytymisen säätelijöinä ja motivaatioon vaikuttajina

Kuusisen(1991) mukaan oppimisessa tapahtuvia eri henkilöiden eroavuuksia voidaan selvittää attribuutioiden erojen kautta. Attribuutiot luovat odotuksia tulevasta toiminnasta ja vaikuttavat näin käyttäytymiseen. Attribuutiot voivat olla pysyviä tai tilapäisiä. Pysyvät attribuutiot synnyttävät helposti kehiä, joissa odotukset toteutuvat, koska ne samalla ohjaavat käyttäytymistä. Ns. opitun avuttomuuden teorian mukaan yksilö käyttää negatiivisissa tapauksissa sisäisiä, pysyviä attribuutioita. Esim. oppilas ajattelee, ettei hän osaa asiaa ja näin ollen tulee kokeeseen valmistelematta. Kokeesta tulee silloin huono tulos ja oppilaan käsitys omasta avuttomuudestaan saa vahvistusta. Oppilaan auttamiseksi olisi pyrittävä vaikuttamaan hänen attribuutioihinsa. Edullista olisi, että yksilö kokisi omien ponnistelujensa johtavan myönteiseen lopputulokseen. Tällöin oppilas pääsisi pois opitun avuttomuuden kehästä ja ymmärtäisi oman toimintansa vaikutuksen oppimiseensa. (Kuusinen, 1991.)

3. 2. 4 Arvioinnin vaikutus oppimismotivaatioon

Ennen kriittisen arvioinnin antamista oppilaan oppimismotivaatio on turvattava. Kriittinen palaute on paikallaan vasta sitten, kun oppilas omasta aloitteestaan haluaa oppia entistä paremmin. Tällöin ei ole sitä vaaraa, että kritiikillä murretaan oppilaan orastava kiinnostus oppimiseen. Kun oppilaan oppimismotivaatio on turvattu, oppilas myös ymmärtää kritiikin tarkoituksen ja osaa arvostaa sitä. (Heinonen-Kari, 1978.)

Luonnollisesti jokaiseen suoritukseen sisältyy mahdollisuus onnistua ja epäonnistua. Onnistumisesta seuraa positiivisia tunteita ja ylpeyttä kun taas epäonnistumisesta seuraa negatiivisia tunteita ja häpeää. Jos yksilö on voimakkaasti motivoitunut, hänellä on kyky sietää pettymyksiä ja orientoitua pettymyksestä huolimatta tulevaisuuteen.

Metsämuuronen (1995) mainitsee ns. coping - ominaisuuden yhtenä merkittävänä harrastuksessa pysymiseen vaikuttavana tekijänä. Coping ominaisuuksiltaan vahva yksilö kykenee kestävänsä hyvin vastoinkäymisiä ja taas matalan copingin omaava henkilö lannistuu

nopeasti ja saattaa lopettaa koko harrastuksen. Matalaa copingia tulisi pyrkiä kohentamaan . Kohentamisessa tulisi pyrkiä antamaan oppilaalle onnistumisen elämyksiä ja saada oppilas omalla toiminnallaan pääsemään onnistuneisiin suorituksiin. (Metsämuuronen, 1995.)

3.3 Motivaatio musiikin harrastamisessa

3.3.1 Määritelmiä

Slobodan (1987) mukaan musiikin harrastamisen motivoiva voima on musiikissa itsessään. Musiikki tuottaa hänen mukaansa emootioita ja kokemuksia (Sloboda 1987, 28).

Emotionaalisista musiikkikokemuksista musiikkiharrastuksen ylläpitäjinä mainitsee myös Lehtonen (Lehtonen 1982, 50). Kososen tutkimuksessa musiikista itsestään kohoavaa mielenkiintoa korosti 15% ja soittamisesta saatavaa iloa 28% kirjoitelmien kirjoittajista (Kosonen, 1992, 66). Myös Kurkela puhuu musiikista saatavasta emotionaalisesta nautinnosta. " Musiikin rytmiikka ja vastaavat elementit liittyvät viettipohjasta (id) kohoavaan emotionaaliseen nautintoon " (Kurkela 1986, 69).

Adornon mukaan musiikin harrastamisen taustalla voi olla myös toimintamotiiveja. Hänen mukaansa " musisoiminen voi olla itsetarkoituksellista liikkeellisten, motoristen toimintaimpulssien purkamista". (Adorno 1982, 69.)

De la Motte- Haberin mukaan musiikkiharrastuksen ja musiikin opiskelun taustalla on kiinnostusta ja uteliaisuutta, suoritusmotivaatiota ja epäonnistumisen pelkoa. Suoritusmotivaatio korostuu erityisesti musiikin opiskelijoilla . (De la Motte-Haber 1985, 350-354.)

Metsämuuronen mainitsee huomionarvoisen seikan ; varsinaista luomisen tarvetta ei tutkijoiden ajatuksista löydy, vaikka musiikkia pidetäänkin luovana harrastuksena. (esim. Siurala 1991). Suuri osa musiikin harrastajista ja opiskelijoista ei pyrikään luovaan toimintaan vaan tyytynee jo olemassaolevan toistamiseen mahdollisimman samoin kuin sen on tehnyt joku toinen, esim. opettaja. (Metsämuuronen, 1995.)

Näiden sisäisten motiivien lisäksi musiikin harrastamiseen voi liittyä ulkoisia motiiveja. Regelski mainitsee tällaisina halun tehdä oikein, halun miellyttää, älylliset haasteet tai uhka. Regelski käyttää näistä nimitystä vaatimus-motivaatio. Tällöin toimintaa motivoi toiset ihmiset ja heidän palkkionsa tai rangaistuksensa. (Regelski 1975, 68.)

" Musiikillisen luovuuden lähde voi pulputa vain musiikin tekijän sisältäitseohjautuneesti- tekijänsä mieltä kuvastaen " (Kurkela, 1994). Avoin ja luova suhde musiikkiin ja ympäristöön yleensäkin antaa pohjan eheän persoonallisuuden kasvulle (Heinonen 1991). Kun musiikki palvelee primaaristi lapsen omia sisäisiä tarpeita ja on sisäisesti motivoitu ja itseohjautuva harrastus, se kasvaa terveellä tavalla osaksi hänen persoonallisuuttaan. Jos sen sijaan lapsen musiikillinen harrastus palvelee lähinnä ulkopuolisen tahon intressejä, sen arvo lapselle on välineellistä: hän ei saa niinkään tyydytystä itse musiikista ja sen tekemisestä kuin siitä, että ulkopuolinen taho saa tästä lapsen harrastuksesta tyydytystä ja siten palkitsee lasta eli musiikin tekemisen aiheuttama tyydytys tulee silloin musiikin ulkopuolelta. Periaatteessa musiikkikasvatus tukee aina jompaa kumpaa näistä vaihtoehdoista ; se joko vahvistaa sisäisen motivaation ja luovan asenteen kehitystä tai se ohjaa oppilasta ulkoisten odotusten tyydyttämiseen ja näin ahdistuksen väliaikaiseen lieventämiseen. Opettaja koetaan suhteessa tällaiseen asetelmaan: periaatteessa hän on joko avun suoja ja tuki sisäisissä pyrkimyksissä tai sitten hän on ulkoisia vaatimuksia esittävä ehdollistaja. (Kurkela, 1994.)

3. 3. 2 Musiikinteorian opiskeluun liittyviä motivaatiotyyppjä

Kosonen (1992) on jaotellut soitonopiskeluun liittyviä motivaatiotyyppjä (Kosonen, 1992). Nämä motivaatiotyypit ovat sovellettavissa myös musiikinteorian opiskelun motivaatiota tutkittaessa.

1. TEORIANOPISKELUUN JA SEN TUOTTAMIIN ELÄMYKSIIN PERUSTUVA SISÄINEN MOTIVAATIO

Slobodan määritelmänä sisäisen motivaation ohjaama toiminta on sisäisesti palkitsevaa, nautittavaa ja kiinnostavaa. Sisäinen motivaatio on yleensä jatkuvaa ja se rohkaisee luovaan toimintaan. Oppilaan sisäisen motivaation maksimoiminen olisi tärkeää. (Sloboda 1987, 28.)

Regelskin mukaan odotettavissa oleva musiikillinen kokemus virittää kiinnostuksen sisäisessä motivaatiossa (Regelski 1975, 68). Tällöin motivaatio virittyy toiminnasta itsestään ja on siten parhaita mahdollista motivaatiota itse oppimisen kannalta. Soittamisen yhteydessä voidaan kokea ns. flow-kokemus. Tällöin soittaja on täysin uppoutunut soittamiseen ja lumoutunut musiikista eikä havaitse muuta toimintaa. Erilaiset musiikilliset elämykset luovat parhaimmillaan flow-kokemuksia. (Kosonen, 1992.)

Musiikillisten elämysten luomiseen tulisi kiinnittää huomiota myös teoriaopetuksessa. Sisäisen motivaation kehittymistä tulisi pyrkiä kasvattamaan, oppilaiden tulisi kiinnostua itse opiskeltavasta aineesta eikä käydä tunneilla vain soitonopiskelun jatkumisen turvaamiseksi. Tällöin kasvatettaisiin oppilaiden sisäistä motivaatiota ja pyrittäisiin saamaan heidät kiinnostumaan ja motivoitumaan opiskelusta parhaalla mahdollisella tavalla.

2. KÄYTETTÄVÄÄN MATERIAALIIN PERUSTUVA MOTIVAATIO

Kun käytettävä materiaali, esim. solfatunneilla käytetyt laulutehtävät virittävät motivaatiota, oppilaalle syntyy halu oppia lisää. Tutustuminen uuteen materiaaliin luonnollisesti kasvattaa kokemusmaailmaa ja tarjoaa uusia haasteita. Kun materiaalit ovat mielekkäitä, opiskelu tuntuu mukavalta ja luo halua tarttua uusiin haasteisiin. Käytettävien materiaalien tulisi ainakin jossain määrin "koskettaa oppilaiden maailmaa", tuntua oppilaille läheisiltä. Toisaalta opettaja voi onnistua myös tarjoamalla oppilaille uutta ja parhaimmillaan tuoda heille uusia kiinnostavia näkökulmia asioista ja saada oppilaita kiinnostumaan ja motivoitumaan opiskelusta; joskus riskin ottaminen materiaalejakin valittaessa kannattaa.

3. UTELIAISUUS JA KIINNOSTUS

De la Motte-Haberin (1985) mukaan lapsi on luonnostaan utelias. Kiinnostuminen uusista asioista on rikkautta koko persoonalle (de la Motte-Haber 1985, 362). Oppilaista on mukava käydä oppitunneilla, koska he oppivat uusia asioita. Myöhemmässä vaiheessa kiinnostuksen aika, suunta ja arvo ovat riippuvaisia syntyneiden merkityssuhteiden sisällöstä. Kiinnostuksesta voi kasvaa parhaimmillaan sisäinen motivaatio, mutta se voi jäädä myös lyhytaikaiseksi. Lyhytaikaista kiinnostusta pidetään usein negatiivisena musiikin opiskelussa . Tällöin ei oteta huomioon, että tuloksena on saattanut olla positiivinen kokemus , eikä varsinaisia tavoitteita ollutkaan. (Kosonen, 1992.)

4. SUORITUSMOTIVAATIO

Musiikkioppilaitosten teorianopiskelussa korostuu suoritusmotivaatio erilaisten tutkintojen takia. Oppilaille nämä tutkinnot saattavat muodostua negatiivisiksi rasitteiksi. Konkreettisen suorituksen, kuten arvosanan ja tutkinnon lisäksi suoritusmotivaatio voi olla myös abstraktia jolloin yritetään saavuttaa esim. jokin tavoite tai vaikka tovereiden arvostus. Tällaista motivaatiota voidaan kutsua saavutusmotivaatioksi. Suoritusmotivaatio voi olla painottunut kuitenkin myös sisäiseen motivaatioon jolloin lähtökohtana on oppilaan oma halu oppia ja saavuttaa omat tavoitteensa. Suoritusmotivaatio voi muuttua kilpailumotivaatioksi. Positiivisessa mielessä tämä voi olla tervettä, sisäisesti tapahtuvaa kilvoittelua oman itsensä kanssa, mutta se muuttuu negatiiviseksi jos koetaan tarve olla jatkuvasti muita parempi. Nimenomaan nuorelle harrastajalle keskinäinen vertailu voi olla ahdistavaa ja heikentää opiskelun motivaatiota. (Kosonen, 1992 .)

5. EPÄONNISTUMISEN PELKO JA SYYLLISYYS

Epäonnistumisen pelossa on kyse sisäisistä pakkomotiiveista (Kosonen 1991, 45). Oppilaan itseluottamus on tällöin heikko ja hän ei usko omiin kykyihinsä. Vaikka hän tekeekin paljon töitä annettujen tehtävien eteen, taustalla on kaiken aikaa huoli epäonnistumisesta. Tällöin tehokas oppiminen vaikeutuu. Merkittävää on, että tässä tapauksessa oppilaan vaikutelma opettajasta on usein negatiivinen ja dominoiva (Kosonen, 1992). Oppilas kokee tällöin opettajan jatkuvana uhkana ja koettaa kaikin keinoin täyttää tämän odotukset. Oppilas voi kokea uhkana myös muita henkilöitä, esim. omat vanhempansa.

Tähän liittyy läheisesti ns. opittu avuttomuus. Tällöin oppilas uskoo jo etukäteen epäonnistuvansa tehtävässä. Näin oppilas estää omalla asenteellaan oppimista ja joutuu helposti avuttomuuskierteeseen. Teoriatunneilla tällainen on yleistä, joku ei omasta mielestään osaa laulaa, toinen ei osaa kirjoittaa melodiadiktaattia jne. Vuodesta toiseen ja siirryttäessä kurssilta toiselle nämä uskomukset seuraavat oppilaiden mielessä ja vaikeuttavat oppimista.

6. VELVOLLISUUDENTUNTO

Jos oppilaan tavoitteet asetetaan ulkoapäin , on kyseessä ulkoinen velvollisuudentunto (Kosonen, 1992). Oppilas tuntee velvollisuudekseen täyttää nämä odotukset, esim. käy teoriatunneilla koska se on hänen velvollisuutensa soittotunneilla käynnin ohessa. Tällöin hänen motivaationsa ei kohdistu opiskeluun vaan ulkoisen tahon vaatimusten miellyttämiseen. Velvollisuudentunto on positiivinen l. sisäinen motivaatio silloin, kun opiskelija omaa omat

tavoitteensa opiskeltavan asian suhteen ja tuntee sisäisiä velvoitteita tavoitteen toteuttamiseksi (Kosonen,1992) . Saavuttaakseen tietyn tason soitossaan oppilas on asettanut itselleen velvoitteita harjoittelun suhteen. Samoin teorianopiskelussa tulisi tiedostaa,että tietty määrä harjoittelua jonkin asian puitteissa vahvistaa asian omaksumista.

7. VÄLINEELLINEN MOTIVAATIO

Tässä motivaatiotyypissä varsinainen tavoite, jonka saavuttamiseen toiminta tähtää, on kauempana tulevaisuudessa (Kosonen, 1992). Negatiivisessa mielessä teorianopiskelu saatetaan kokea välineeksi suorittaa seuraava soittotutkinto. Tällöin itse opiskeltava asia ei välttämättä kiinnosta vaan motivaatio perustuu soittamisen jatkumiseen. Toki opiskeltavat asiat saattavat olla oppilaan mielestä myös kiinnostavia sen lisäksi, että niiden opiskelu mahdollistaa soitonopiskelun jatkumisen.

8. PAKONOMAISUUS

Jos teoria koetaan pakonomaisena ja väkinäisenä välttämättömytenä, on lähtökohta oppimiseen huono. Tilapäisesti joku pakonomainen keino saattaa toimia tarvittavana yllykkeenä, mutta jatkuvana toimintana se aiheuttaa haittaa. Jos esim. pakottaa oppilaan suorittamaan jonkun hänen mielestään ylivoimaisen tehtävän, oppilas saattaa yllättyä omasta suoriutumisestaan ja näin hänen itseluottamuksensa vahvistuu. Jatkuva pakonomaisuus sen sijaan luo pelkotiloja ja epämielikkyyttä opiskeltavaa asia kohtaan. Jos oppilas tulee teorialunneille vanhempien pakottaessa, ovat lähtökohdat oppimiselle huonot ja oppilaan kiinnostuksen herättäminen vaikeaa.

9. ULKOISET PALKKIOT

Tämä tyyppi muistuttaa paljon pakkomotivaatiota. Jos teorianopiskelua motivoi pelkästään esim. soitonopiskelun jatkuminen, on oppiminen tunneilla pinnallista ja usein myös " rimaa hipovaa". Tästä osoituksena esim. oppilaiden kyselyt tunneilla oikeiden vastausten määrystä, joilla pääsee tentistä läpi. Asenne teorianopiskelua kohtaan muodostuu näin välinpitämättömäksi tai jopa negatiiviseksi.

10. SOSIAALISET MOTIIVIT

Sosiaaliset motiivit ovat oleellisia ajatellen ikäluokkaa, joka teorialunneilla opiskelee, koska nuorille kontaktit muihin nuoriin, vertaisryhmään ja ystäviin ovat erityisen tärkeitä. Nuori hakee paikkaansa toveripiirissä ja toimii vertaisryhmänsä ehdoilla. Teorialunneilla käynnin yksi motivaatio saattaa olla tunneilla istuva toveripiiri. Nuori saattaa nähdä kerran

viikossa juuri näillä tunteilla tiettyjä tärkeitä ystäviään tai sitten tunteilla käyvät henkilöt ovat paljon yhdessä muullakin ajalla. Sosiaaliset motiivit saattavat olla yllättävänkin suuria. Madsen (1972) puhuu kontakti- eli liittymismotiiveista (Madsen 1972, 29).

Yleiseen hyvään ilmapiiriin ja sen luomaan positiiviseen motivaatioon vaikuttavat auttamis- ja solidaarisuusmotiivit. Jos ryhmässä on tarpeeksi keskinäistä solidaarisuutta ja vähän kilpailua, oppilaiden toistensa ohjaaminen tapahtuisi positiivisella tavalla. (Kosonen, 1992.)

11. KULTTUURIN OMAKSUMINEN

Kososen (1992) mukaan kunkin kulttuurin, sen arvojen, käsitysten ja maailmankuvan omaksuminen merkitsee samalla tietynlaisille motiivituloille altistumista. Nuorille nuorisomusiikista muotoutuu tärkeä osa nuorten kulttuuria ja elämää (Kosonen, 1992). Jos oppilaat kokevat teorialunneilla käytetyn aineiston jonkun muun musiikiksi (esim. vanhempien musiikiksi tai lasten musiikiksi), se saattaa olla syy asettua opiskeltavaa ainetta vastaan. Näinollen teorialunneille käytettäväksi tehdyt materiaalit ja tutkintojen vaatimukset asettavat opettajat suuren ongelman eteen.

5. 3. 3 Yhteenvetoa motivaatiotyypeistä

Edellä esitettyjen motivaatiotyypin tarkastelun lähtökohtana on musiikinteorian opiskelu ja - opiskelijat. Luonnollisesti sisäiseen motivaatioon painottuneet motivaatiotyypit ovat suotuisia. Tärkeää olisi saada oppilaille syntymään oppimisen halu ja kiinnostus uuden oppimiseen. Oppilaan tulisi ymmärtää opiskeltavien asioiden merkitys; teoriaopinnot edistävät ja tukevat oppilaan musiikkiopintoja. Opettajan tulisi kiinnittää huomiota mahdollisuuksiin sosiaalisen kanssakäymisen käyttämisenä motivoijana keksimällä tunneille yhteistä tekemistä oppilaiden yksityisien soittotuntien vastapainoksi. Myös materiaalien motivoiva vaikutus tulisi huomioida ja etsiä oppilaita motivoivia tehtäviä.

Edellä kuvatuista motivaatiotyypeistä osa on tunnistettavissa tiedostettujen motiivien mukaan. Osa on taas tiedostamattomia ja/ tai välillisesti vaikuttavia motiiveja, kuten kontaktimotiivi ja kulttuurin omaksuminen. Myös suoraan tai välillisesti vaikuttavien ulkoisten tekijöiden huomioiminen on oleellista. Jos oppilas käy tunteilla ainoastaan

vanhempien painostuksesta, saattaa oppilaan motivoiminen opiskeluun olla mahdotonta.

3.4 Motivaation taustatekijöitä

3.4.1 Musiikkikokemukset ja musiikillinen maailmankuva

Kosonen (1996) mainitsee musiikkikokemukset ja niiden merkityksen motivaatioon. Uudet musiikkikokemukset jäsentyvät tajunnassa suhteessa aiempiin musiikki- ja myös muihin kokemuksiin. Musiikin kokemisella on suora yhteys sisäisen todellisuuden merkityssuhteiden verkostoon (Lehtonen 1986a, 14). Tätä kautta musiikkikokemukset vaikuttavat merkittävästi myös motivaatioon ja sen musiikillisuuteen. Uusien merkityksien luomisen lisäksi musiikkikokemukset aktivoivat jo olemassaolevia tiedostettuja ja myös tiedostamattomia merkityksiä, jotka ilmenevät tunteina, ajatuksina ja reaktioina. Näihin merkityssuhteiden muodostamiseen voi jokainen kehittää itseään. (Kosonen, 1996.)

Erilaiset ennakoasenteet, pelot ja tiedon puute voivat yksipuolistaa musiikkikokemuksia. Tällöin myös uusien merkityksien synty estyy. Esim. nuoren musiikilliset näkemykset ovat kiinteästi yhteydessä hänelle merkityksellisten ihmisten näkemyksiin. Arvottaminen "hyvään" ja "huonoon" musiikkiin on subjektiivinen näkemys, joka muuntuu iän myötä. (Salminen, 1991) (Kosonen, 1996.)

Musiikkikokemusten myötä yksilölle muodostuu musiikillinen maailmankuva. Musiikkiskeemat muuttuvat ja muovautuvat koko elämän ajan. Musiikillinen maailmankuva muodostuu opitusta musiikkitiedosta, ns. arkikokemuksellisesta musiikista sekä musiikkiarvoista jotka muotoutuvat sekä arkielämän kokemusmaailmassa että koulutuksen ja joukkotiedotusvälineiden piirissä. (Karttunen, 1992.)

Musiikkikasvatuksella on tärkeä tehtävä oppilaiden musiikillisen maailman muokkaajana ja laajentajana. Opettaja suunnittelee opetusta ja valitsee opetusmateriaaleja oman musiikillisen maailmankuvansa mukaisesti. Opettajan tulisi olla tietoinen oppilaidensa musiikillisesta maailmasta, jotta mahdollisilta ristiriidoilta opetuksen suhteen vältyttäisiin. Jos opettajan ja oppilaiden välillä vallitsee suuri ristiriita musiikillisen maailmankuvan suhteen, heidän maailmansa eivät pääse kohtaamaan ja oppilaat saattavat torjua täysin opettajan yritykset tuoda esiin uusia näkemyksiä.

3. 4. 2 Nuorisokulttuuri

Musiikin ymmärtämisvälineenä voi olla myös sosiaalisesta käyttäytymisestä lainatut koodit, esim. nuorisokulttuurin alakulttuurit heijastavat omia asenteitaan, arvojaan ja normejaan (Kosonen, 1996). Nuorten parissa toimivien henkilöiden olisi hyvä tuntea nuorisokulttuuria, jotta he voisivat ymmärtää nuorten ajatuksia ja maailmaa (Kemppinen, 1997). Skinit, hip hopparit jne. kaikki nuorisokulttuurin alalajit omaavat omia käyttäytymisnormejaan. Kun aikuinen tiedostaa nämä normit, niin tällöin vuorovaikutus aikuisen ja nuoren välillä helpottuu. Tämä ei suinkaan tarkoita sitä, että aikuisen tulisi samaistua nuoriin, heidän käyttäytymisensä ymmärtäminen riittää.

Kun tiedostaa nuorison mieltymyksiä ja kiinnostuksen kohteita, on helpompi suunnitella oppimateriaaleja ja uusien elämyksien tarjoamista oppilaille. Nuoret pystyvät ottamaan vastaan erilaisia kokeiluja, kunhan he kokevat asioiden jollain tavalla koskettavan maailmaansa. Opettajan ei kannata lähteä liikkeelle liian erikoisista kokeiluista, jotta nuoret eivät tunne oloaan epämukavaksi ja muodosta negatiivista asennetta heti alkuunsa. Tosin joskus jokin hyvinkin erikoinenkin kokeilu saattaa tuottaa positiivista vaihtelua ja onnistuneita elämyksiä.

Nuorisokulttuurista on tulossa maailmanlaajuinen yhtenäiskulttuuri. Tämän mahdollistaa nopea tiedon välittyminen tiedotusvälineiden kautta paikasta toiseen ja mm. alati kehittyvät tietokoneet internet -yhteyksineen. Nuorisokulttuuria myydään nykyisin myös runsaasti aikuisille ja näyttää siltä ,että nuoruuden ja aikuisuuden raja on häilyvämpi. (Kemppinen, 1997.)

Tuntiessaan nuorisokulttuuria teoria- ja säveltäpailuopettajankaan ei liene vaikea ymmärtää, miksi murrosikäinen oppilas ei millään haluaisi laulaa tunneilla " On neidolla punapaulaa " tai muita sinänsä ihan kauniita vanhoja kansansävelmiä jotka eivät kuitenkaan nykyiseen nuorisokulttuuriin kuulu. Em.sävelmissä ei ole mitään vikaa, mutta jos opetusmateriaalit koostuvat lähes pelkästään niistä niin oppilaat tuskin ovat riemuissaan. Jos vielä valitut sävellajit ovat oppilaiden äänialalle sopimattomia ja laulaminen vierasta, on vastarinta oppilaiden keskuudesta valmis.

3. 5. ASEENTEET

3. 5. 1. Käsitteen määrittelyä

Collinsin mukaan asenteilla tarkoitetaan henkilön arvioita siitä, mitkä kohteet ovat hyviä ja mitkä pahoja, mitkä ovat hyväksyttäviä ja mitkä eivät ole sekä mistä voi olla samaa mieltä ja mistä eri mieltä (Collins 1970, 68). Ausubelin ja Robinsonin (1969) mukaan asenne on taipumus tehdä myönteisiä ja kielteisiä arvioita ihmisistä, tapahtumista tai asioista. Asenteille on tyypillistä yhteydet emootioihin, joiden perusteella yksilö on taipuvainen joko lähestymään tai välttämään asenteen kohdetta (Ausubel & Robinson 1969, 369).

Uudemmissa tutkimuksissa on asenteita koskevassa analyysissä erotettu toisistaan unidimensionaalinen ja multidimensionaalinen käsitys asenteen olemuksesta. Edellä mainitut määritelmät edustavat unidimensionaalista käsitystä jonka mukaan asennetta luonnehtii affektiivinen suuntautuminen kohteeseen. Multidimensionaalisen käsityksen mukaan asenne sisältää affektiivisen osatekijän lisäksi kognitiivisen tekijän ja joidenkin mukaan vielä käyttäytymiskomponentin. (Chaiken & Stangor 1987, 577-579.)

3. 5. 2. Barry E. Collinsin malli

" Eräs tapa saada henkilö ajattelemaan tai tuntemaan eri tavalla on saada hänet käyttäytymään eri tavalla " (Collins 1970, 141). Jos sovellamme mallia harrastuksiin, niin keskeisenä harrastuksen alkamiseen ja myöskin jatkumiseen vaikuttavana tekijänä toimivat harrastuksessa saadut kokemukset. Jos oppilas on asennoitunut negatiivisesti johonkin tiettyyn tehtävään, hänelle tulisi pyrkiä antamaan positiivisia kokemuksia tehtävän puitteissa jotta hänen asenteensa voisivat muuttua. Näinollen myös harrastuksesta saadut positiiviset kokemukset vaikuttavat harrastusta koskeviin asenteisiin.

Collinsin mukaan yksilön sosiaaliset asenteet ovat tulosta aiemmista kokemuksista (Collins, 1970, 68-69). Käyttäytyminen on seurausta aiemmista kokemuksista, nykyisestä

asenteesta ja nykyisestä ympäristöstä. Sosiaalisena ympäristönä voi olla esim. koti, koulu tai toveripiiri. Näillä voi olla harrastuksiin suuntaavaa tai harrastuksista pois vetävää vaikutusta. Eri tekijöiden vaikutus voi toki olla myös eri suuntiin toimivaa, jolloin ollaan ristiriitaisessa tilanteessa. Jos nuoren kotona kannustetaan soittoharrastusta, mutta kaikki nuoren kaverit harrastavat urheilua, on tilanne varsin ristiriitainen. (Metsämuuronen, 1995.)

Collinsin mallin mukaan siis harrastuksesta tulee palaute ensisijaisesti yksilölle itselleen asenteiden muuttumisen muodossa. Käyttäytymisen muutoksesta saattaa seurata vaikutuksia myös ympäristöön, mutta Collins ymmärtää ympäristön paineen muunlaisena painostuksena johon yksilön käytös ei sinällään vaikuta. Collinsin malli rakentuu asenteiden varaan. (Metsämuuronen, 1996.)

3. 5. 3 Asennekasvatus teorian ja säveltapailun opiskelussa

Jotta oppilaiden asenteet teorian ja säveltapailun opiskelua kohtaan saataisiin mahdollisimman suotuisiksi, heille täytyisi suoda mahdollisimman paljon positiivisia kokemuksia oppitunneilla. Oppilaiden täytyy kokea, että opiskeltavat asiat kuuluvat heidän maailmaansa ja tuntuvat ainakin jollain tavalla mielekkäiltä. Opettajan tulisi perustella hyvin hankalilta tuntuvat asiat ja luoda tunneilleen oppimiseen kannustavaa ilmapiiriä.

Ihanteellisinta asennekasvatusta olisi oppituntien ulkopuolelle ulottuva toiminta. "Teoria-aineiden matinea" eli matinea, jossa esitellään oppitunneilla valmistettua ohjelmistoa, on yksi esimerkki tällaisesta toiminnasta. Tällaisen toteuttaminen vaatii luonnollisesti opettajalta ylimääräistä työtä, mutta varsinkin perinteet saatuaan tapahtuma varmasti muokkaa oppilaiden asenteita myönteiseen suuntaan. Teoria-aineet saavat tällöin myös esittämisen osakseen ja näinollen lähestyvät soittomatineoiden funktiota. Miksi tyytyä esittämään teoria- ja solfatehtäviä ainoastaan luokkahuoneessa, koska hieman mielikuvitusta käyttäen ja vaikkapa soittimia tehtäviin lisäillen saadaan varsin hyvää matineaohjelmistoa ? (ks. liite 4)

3. 6 Kognitiivinen oppimiskäsitys

Opetuksen suunnittelu, mm. oppimateriaalien ja opetusvälineiden valinta edellyttää valittuja

oppimisstrategioita ja opettamisen malleja, oppimiskäsityksiä. Muutaman vuosikymmenen ajan psykologian kehitystä hallitsi mm. J.B.Watsonin ja B.F. Skinnerin edustama behavioristinen suuntaus. Didaktiikan lähtökohtana olivat eläinkokeet ja oppimistapahtumassa pyrittiin ulkoisen käyttäytymisen muuttumiseen ehdollistumisen kautta. Behavioristista teoriaa onkin arvosteltu voimakkaasti juuri sen vuoksi, että se rajoittuu ainoastaan ulkoisesti havaittaviin käyttäytymisen muutoksiin. On myös olemassa vaara tehtävästä nousevan sisäisen motivaation korvautumiseen ulkoisella motivaatiolla (palkkiot tai rangaistuksen pelko). Oppimistapahtumassa yhä oleellisempaa on kuitenkin laajemmin sovellettavissa olevien ajatusmallien soveltaminen, johon tähtää kognitiivinen oppimissuuntaus. Kognitiivinen suuntaus muodostui yhdeksi valtavirtaukseksi 1960 -luvulla, mutta sen vaikutukset Suomen kouluissa ovat alkaneet konkretisoitua vasta 80-luvun lopulla peruskoulu - uudistuksissa. Kognitiivisen suuntauksen vaikutuksena kouluopetuksessa voidaan pitää ainakin lukioiden luokattomuutta ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia sekä oppiaineiden rajat ylittäviä projekteja ja integraatioita. (Lahdes, 1992.)

3. 6. 1 Kognitiivisen oppimisen malli

Karin(1994) mukaan " Kognitiivinen psykologia korostaa ymmärtämisen, käsitteenmuodostuksen, havaintotoimintojen sekä eriasteisten kognitiivisten tavoitteiden merkitystä. Ne luovat perustan oppilaan aktiivista toimintaa ja luovuutta korostavalle oppimisen mallille. Keskeisenä motivointikeinona voi olla oman aiemman tiedon riittämättömyys uudessa oppimistilanteessa - syntyy tarve ratkaista ongelmallinen ristiriitatilanne. Kokemuksien avulla ihminen muodostaa tietorakenteita (skeemoja, malleja). Uusi tieto joko sulautetaan niihin tai vanhat rakenteet muuttuvat. Oppimisen mielekkyys korostuu,samoin myös ihmisen saamat sisäiset palkkiot. Piaget, Ausubel, Bruner ja Landa vaikuttivat opetustoimintaan tervehdyttävästi. Omaehtoinen ongelmanasettelu ja -ratkaisu korostuvat." (Kari, 1994.)

Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaisesti pyritään irrottautumaan ennalta asetetuista tiukoista tavoitteista ja oppilaat osallistuvat oppituntien suunnitteluun. Kokonaisopetus valtaa alaa eli oppiaineiden rajoja ylittävää opetusta suositaan. Monimuoto-opetuksen mahdollisuudet

otetaan huomioon oppimateriaalien suunnittelussa. Tietoa ei anneta valmiina vaan oppilaan on itse saatava hankkia tietoa ja muokata sitä oman aiemman tietonsa ja tiedonkäsittelytapansa mukaisesti. (Kari, 1994.)

Engeströmin(1981) mukaan opetustavoitteessa, opetuksen sisällössä ja opetusmenetelmässä voidaan kaikissa erottaa ulkoinen ja sisäinen puoli. Ulkoisilla tekijöillä tarkoitetaan opetuksen välittömästi havaittavia piirteitä, sen näkyviä ominaisuuksia. Oleellista on keskittyä tutkimaan sisäistä puolta eli mitä oppilaan päässä tapahtuu, tutkia siis kognitiivisia prosesseja. Opetustavoitteen sisäinen puoli tarkoittaa sitä, miten selkeä kuva oppilaalle muodostuu opittavan asian taustalla olevista käsitteistä ja periaatteista. Sisällön sisäinen puoli tarkoittaa opetettavan aineksen " punaista lankaa ". Menetelmän sisäinen puoli tarkoittaa tavoiteltavaa oppilaan henkisen toiminnan laatua eli mitä halutaan tapahtuvan oppilaan päässä. (Engeström, 1981.)

3. 6. 2 Kognitiivisen oppimiskäsityksen suhteesta taideopetukseen

Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppilaalle siis pyritään antamaan ajattelumalleja, jotka on sovellettavissa erilaisiin tilanteisiin. Heikkilän (1995) mukaan opetettavat asiat ovat materiaalia ja varsinainen opetuksen sisältö on materiaalin järjestäminen. Materiaalin järjestämisen opetus on mallien esittelyä. (Heikkilä, 1995, 18.)

Musiikin materiaalia ovat ihmisen äänistä muodostamat kognitiiviset yksiköt kuten rytmi, sävelet, säkeet, soinnut, tyylilajit jne. Taideopetuksessa on kyse lähinnä järjestämisprosessien liikkeelle panemisesta, joten oppilas tutustutetaan em. materiaaleihin ja ohjataan hänelle ajattelumalleja joiden avulla oppilas kykenee järjestämään tätä materiaalia eri tarkoituksiin. Musiikin kohdalla järjestämisprosesseja ovat mm. musiikin sovittaminen, variointi, säveltäminen, improvisointi, sävelteoksen tulkinta jne. Oppilaskeskeistä opetusta, elämyksellisyyttä, luokattomuutta, valinnaisuutta ja integrointia tulisi toteuttaa myös musiikkioppilaitoksissa.

3.7 Optimistinen oppimiskäsitys

Kiven(1994) mukaan optimistinen elämäntähtämys on opittavissa ja sen voi myös opettaa. Feuersteinin optimistisen oppimiskäsityksen mukaan oppijalla on osaamisen tarve. Feuerstein korostaa ohjatun oppimiskokemuksen merkitystä, jossa ohjaajan merkitys korostuu myös oppilaan motivaatiota tutkittaessa. Ohjaajan tulisi ottaa huomioon muutamia oppimistilanteeseen liittyviä tekijöitä. (Kivi, 1994.)

Frustraation sietokyky vaihtelee eri oppilailla , toinen turhautuu nopeammin kuin toinen ja luovuttaa. Oppilas on ulkoisen tai sisäisen kontrollin varassa oppimistilanteessa. Jos oppija on ulkoisen kontrollin varassa, hän arvailee vastauksissaan , ei kiinnostu vaikeista tehtävistä ja syyttää helposti muita epäonnistumisistaan. Ohjaajan tulisi osoittaa oppilaille tällöin, miten onnistunut tulos seuraa oikeiden strategioiden käyttämisestä paremmin kuin sattumasta tai arvailusta. Tähän liittyen myös onnistumisen tarve tulee erottaa epäonnistumisen pelosta. Epäonnistumisen pelko tulisi pyrkiä poistamaan, koska se muistuttaa oppijaa entisistä epäonnistumisista ja estää häntä ottamasta epäonnistumisen riskiä. Oppilaan oikeita vastauksia tulee riittävästi vahvistaa ja ohjata häntä kuvailemaan omaa tapaansa päätyä ratkaisuunsa. Kun oikeat ratkaisut saavat riittävästi vahvistusta epäonnistumisen pelko poistuu. Oppijan tulisi myös voida puolustaa omaa ratkaisuaan. (Kivi, 1994.)

Opetusmateriaalien ja opetusmenetelmien valinnassa tulee kiinnittää huomiota siihen, että ne lisäävät oppilaiden kiinnostusta asiaa kohtaan ja tuovat opiskeluun riittävästi haastavuutta ja palkitsevuutta. Oppimisen yhteydessä voi ja pitääkin olla hauskaa. Opetustilanne on vuorovaikutustilanne, jota sävyttää siihen liittyvien henkilöiden odotukset ja persoonallisuuden piirteet. Keskeistä onnistuvalle oppimiselle on oppijan hyvä itsetunto, korkea motivaatio ja oman ajattelutoiminnan hallitseminen. Ohjaajan tulee selvittää oppilaille miksi aihetta yleensä pitää opiskella (ns. transkedenessin vaikutus oppimistilanteeseen) . Tähän liittyen opettaja voi pohtia mm. onko osoitettu yhteyksiä opittavan asian ja aiemmin opitun välillä, onko osoitettu miten opittavaa ainesta voidaan käyttää hyväksi myöhemmin opinnoissa. (Kivi, 1994.)

3.8 Mielekkään oppimisen malli

3.8.1 Ydinajatuksia

Tätä Engeströmin (1981) esittämää, Tomaszewskin ajatuksiin perustuvaa mielekkään oppimisen mallia voidaan pitää reaktiona ulkooppimista ja behaviorilaisittain sävyttynyttä opetusta vastaan. Mielekkään oppimisen malli korostaa opittavan yhteyttä oppijan henkilökohtaisiin kokemuksiin , todelliseen elämään. Opittu tieto ei saa jäädä erilliseksi asiaksi oppijan elämästä vaan yhteys arkielämän kokemuksiin täytyy olla. (Engeström, 1981.)

Motivaatio jaetaan kolmeen luokkaan. Tilannekohtainen motivaatio liittyy yksittäisiin, erillisiin oppimistilanteisiin. Se on lyhytjännitteistä, tilannekohtaista eikä sillä ole keskeistä asemaa mielekkäässä oppimisessa. Välineellinen eli vieraantunut motivaatio ei myöskään ole mielekkään oppimisen kannalta oleellinen. Nimensä mukaisesti se liittyy ulkoisten asioiden tavoitteluun, joko palkkioiden tavoitteluun tai rangaistuksen välttämiseen. Oppija on motivoitunut opiskeluun jonkun ulkopuolisen asian varjolla, hän ei ole motivoitunut itse opiskeltavasta asiasta. (Engeström, 1981.)

Sisällöllinen motivaatio on mielekkään oppimisen kannalta tärkeä; opiskelija kiinnostuu itse opiskeltavan asian sisällöstä ja asian soveltamisesta käytäntöön (Engeström, 1981). Kun joku asia on ensin opiskeltu teoriassa, se tulisi liittää johonkin käytännön harjoitukseen. Esim. terminologian sanastoa opiskeltaessa teoriatunneilla sanat kannattaisi liittää elävään musiikkiin ; "Laulamme seuraavan laulun merkinnöillä largo ja pianissimo." Joku oppilaista voi johtaa kappaleen haluttujen merkintöjen mukaisesti, oppilaat voivat itse johtaessaan määrätä esitysmerkinnät. Näin terminologia sanasto saa merkityksen käytännössä heti teoriatunnilla ja oppilaiden sisällöllinen motivaatio saa vahvistusta. Jotta sisällöllistä motivaatiota viriäisi opiskelijassa, opettajan tulisi osoittaa oppilaan riittämättömyys tietojensa ja taitojensa suhteen uusille vaatimuksille jolloin oppilas huomaa, että taidot eivät riitä jonkin tehtävän ratkaisemiseen ja motivoituu uuden oppimiselle (Engeström, 1981).

Mielekkäässä oppimisessa oppimien käsitetään moninaiseksi projektiksi, ei pelkästään

tiedon vastaanottamiseksi ja varastoimiseksi. Oppimisessa tulkitaan, valikoidaan, muokataan ja sovelletaan tietoa. On tärkeää, että oppilas myös käyttää oppimaansa mallia. Oppimisen mittauskaan ei ole ulkoaopitun tiedon muistamisen testaamista vaan kyky soveltaa opittuja malleja erilaisten ongelmien ratkaisemiseen luovasti ja tehokkaasti. (Engeström, 1981.)

3. 8. 2 Orientoituminen

Oppilaalle on tärkeää luoda hyvä orientaatioperusta opiskeltavan asian suhteen. Orientaation tehtävänä on luonnollisesti antaa selkeä kuva tulevista opiskeltavista asioista ja vastata kysymykseen "Miksi?".Orientaation tulee myös antaa toimiva malli hyvälle suoritukselle, ts. ilmaista opittavan aineksen oleelliset osatekijät tai vaiheet suhteutettuina aineksen yleisiin toimintaperiaatteisiin. Näin oppilaalle muodostuu tietoinen ennakkokuva joka selvittää ongelman ratkaisemiseen tarvittavan tietorakenteen. Oppilas ikäänkuin valmistellaan ennen uuden tietorakenteen antamista. (Luohivuori, 1984.)

3. 8. 3 Sisäistäminen

Sisäistämällä tarkoitetaan oppilaan vanhan ajattelu- ja toimintamallin muokkaamista ja muuttamista uuden periaatteen, uuden tiedon avulla. Oppilaan tulee ymmärtää oppivansa asian yhteys käytäntöön ja sen soveltamismahdollisuudet ettei oppiminen tapahdu vain ulkokohtaisesti.

"KUN MUSIIKINOPETUKSESSA ON EROTELTU MUSIIKIN OSA-ALUEET ERILLISIKSI OPPIAINEIKSI, ON ALUNPERIN ELIMELLISESTI YHTEENKUULUVAT ALUEET MENETTÄNEET YHTEYTENSÄ KÄYTÄNTÖÖN. TÄSTÄ ON OLLUT SEURAUKSENA TEOREETTISEN TIEDON " TEORISOITUMINEN " ELI TODELLISUUDEN JA NIITÄ KUVAAVIEN KÄSITTEIDEN IRTAUTUMINEN TOISISTAAN."(Louhivuori, 1984.)

3.9 Oppimisen tasoja ja tyyppejä

Engeström (1981) mainitsee, että oppiminen voi tapahtua monilla eri tasoilla riippuen siitä, miten tietoista toimintaa se on. Ausubel on jaotellut oppimisen päätyypit vastaanottavaan oppimiseen vs. keksivään oppimiseen sen mukaan painetaanko mieleen valmiita tietoja vai ratkotaanko ongelmia itsenäisesti ja merkitykselliseen oppimiseen vs. merkityksettömään ulkoaoppimiseen eli onko opittava aines oppilaalle merkityksellinen vai yhdentekevä. Marton (1980) jakaa oppimisen pinta- ja syvätason oppimiseen. Pintatason oppimisessa oppilaat painavat yksityiskohtia opittavasta tiedosta mieleensä pala palalta. Syvätason oppiminen sen sijaan pyrkii hahmottamaan asian kokonaisuutta ja merkitystä. Oppilas pyrkii etsimään opittavan tekstin oleellisia periaatteita , rakennetta ja sanomaa. (Engeström, 1981.)

Oppiminen on koettava henkilökohtaisesti tärkeäksi ja mielekkääksi, jolloin oppiminen on tietoisesti motivoitunutta. Oppimisen tulee keskittyä opittavan aineksen oleellisiin, yleisintä merkitystä omaaviin periaatteisiin, jotka jäsentävät yksityiskohtaiset tiedot yleisimpiin yhteyksiin. Oppimisprosessin tulee olla kauttaaltaan tietoisesti ohjattu, oppimisprosessin tulee antaa oppilaalle riittävästi oman ponnistelun tuottamia onnistumisen elämyksiä. Omaksuttavia periaatteita tulee soveltaa monipuolisesti. Oppimisprosessin tulee muodostaa ehyt kokonaisuus, jossa peräkkäiset vaiheet vahvistavat toisiaan. Tällainen oppiminen on mielekästä, tietoista syvätason oppimista. (Engeström, 1981.)

4 DIDAKTISTA POHDINTAA

4.1 Musiikkikasvatuksen tehtäviä

4.1.1 Määritelmiä

Dmitri Kabalevskin mukaan "Päämääränä on saada lapset kiinnostumaan musiikista, saada heidät ihastumaan siihen, saada heihin tarttumaan opettajan oma musiikinrakkaus" (Kabalevski, 1988). Yehudi Menuhinin ajatuksen mukaisesti soitonopiskelijassa tulisi tukea sopivan asenteen kehittymistä, jolloin opiskelija saavuttaa ihanteellisimmat tavoitteet sekä muusikkoutensa että ihmisyytensä tasapainon kannalta (Koistinen 1988).

Kurkelan (1994) mukaan musiikkikasvatuksen tehtävänä on välittää traditioihin kuuluvia tietoja ja taitoja ja niihin kuuluvia rajoituksia ja sääntöjä. Kehittynyt musiikkikasvatus huomioi seikat, jotka liittyvät suotuiseseen henkiseen kasvuun eikä missään vaiheessa käytä hyväkseen lapsen pelkotiloja tai lupaa palkkioita kiristämällä lasta huippusuorituksiin. Musiikkikasvatuksen tulee tukea lapsen ja nuoren kasvua omaksi itsekseen, oman identiteetin löytämiseen ja kaikenlaisen ahdistuksen poistamiseen. Murrosikäisen nuoren kapinalle ja nuoren oman maailman arvoille ja nuorisokulttuurille tulee jättää tilaa. Nuoren tietoisuutta ympäröivästä maailmasta tulee kehittää totuudenmukaiseksi. Musiikkikasvatuksella on myöskin hyvä mahdollisuus tutustuttaa nuori omiin tunteisiinsa ja niiden ilmaisemiseen. Nämä positiiviset tehtävät perustuvat musiikkikasvatuksen positiiviselle asemalle taiteiden joukossa ja taiteiden positiiviseen asemaan ihmisen elämässä. " Näihin päämääriin pyrkiessään musiikki käsittääkseni täyttää perimmäisen tehtävänsä ja palvelee ihmiskuntaa niin hyvin kuin voi ! " (Kurkela, 1994.)

Musiikkikasvatus voidaan myös nähdä yhteiskunnallisesti tärkeiden päämäärien tukijana. Kurkela (1995) mainitsee tällaisia "hyötynäkökohtia" musiikkikasvatuksen kannalta, joita ovat mm. lasten pysyminen poissa kaduilta, sosiaalistuminen, keskittymisvalmiuksien ja suorituskyvyn kasvu, pitkäjännitteisyyden kehittyminen ja taiteen harrastamisen sosiaalinen arvostus (Kurkela 1995). Myös Swanwick

(1988) näkee taiteet tärkeinä ihmisen yhteiskuntaan positiivisesti kasvattavana vaikuttajana. Taiteet ovat hyvä vapaa-ajanviettomuoto sekä moraalisia ja uskonnollisia arvoja kehittävää toimintaa ja taiteet voidaan myös nähdä vastapainona tieteelle. (Swanwick, 1988.)

Huhtasen (1984) mukaan taidekasvatuksen tavoitteita ovat tietoisuuden kasvatus taiteesta, kokijasta itsestään suhteessa taiteeseen sekä taiteesta suhteessa muuhun ympäröivään todellisuuteen. Taidekasvatukseen liittyvät myös itsenäisen kasvatusalan muodostavat esteettinen kasvatus ja luovuuskasvatus (Huhtanen, 1984, 93-94). Heikkilä (1995) katsastelee taidekasvatuksen lähtökohtia lähtökohtana musiikkiopistojen opetuksen tavoitteiden pohdinnalle. Nämä taidekasvatuksen määritelmät voidaan ajatella myös musiikkikasvatuksen tavoitteiden määrittelyn tarkastelukulmiksi. (Heikkilä, 1995.)

Taidekasvatuksen määrittely on sidoksissa taiteen määrittelyyn:

- 1) taide voidaan määrittellä sen vastaanottokokemuksesta käsin, jolloin opetustilanteessa painotetaan esteettisen elämyksen aikaansaamista
- 2) taide voidaan määrittellä sen luomisesta käsin, jolloin oppilaat opetetaan luomaan taidetta
- 3) taide voidaan määrittellä itse taideteoksesta käsin, jolloin opetuksessa painotetaan kulttuurihistoriaa.

Näiden kolmen ryhmän lisäksi taide voidaan Puurulan (1992) mukaan määrittellä fenomenologisesti, yksilön subjektiivisen tietoisuuden avulla tai yhteiskunnallisten instituutioiden kautta (Puurula 1992, 25-26).

4. 1. 2 Reimerin esteettinen filosofia

Musiikinopettajalla, niin soiton- kuin teoriainkin opettajalla tulisi olla oma henkilökohtainen opetusfilosofiansa, jotta hänen opetustyöllään olisi jokin keskeinen päämäärä. Ei riitä, että opettaja on asianmukaisesti koulutettu ja tuntee hallitsevansa opettavansa alueen. Hänellä täytyy olla jokin pohjimmainen ajatus, syvälinen käsitys siitä mikä hänen työssään todella merkitsee.

Reimerin (1970) filosofian mukaan musiikkia lähestytään ekspressiivisenä taiteena jolloin se on myös esteettisesti merkitsevää. Ainoa oikea tapa opettaa musiikkia on juuri esteettisesti, musiikin taiteellisia, tunteita välittäviä arvoja korostaen. Musiikin kokonaisvaltaista olemusta ei tulisi koskaan unohtaa opetuksessakaan. Musiikin teknis -

kriittisen tason kokeminen on kyseessä silloin, kun päähuomio kiinnitetään muusikon tekniseen suoritukseen tai esim. kapellimestarin tahtipuikkoon. Tällainen kokemus voi estää oppilaita pääsemästä musiikin esteettiselle tasolle, kokemaan välitettyjä tunteita. Musiikin ammattiopiskelussa on etenkin olemassa vaara, että kiinnitetään huomio täysin tekniseen puoleen ja musiikin esteettinen puoli hämärtyy. Musiikin esteettisyys ei tulisi koskaan hämärtyä metodeista, jotka yksinomaan keskittyvät yksityiskohtiin jolloin musiikin kokonaisvaltaista vaikutusta ei koeta. Esteettinen kasvatus auttaa myös ihmistä löytämään ja ymmärtämään tunteita tulemalla herkemmäksi tunnepitoisille olosuhteille, jotka syntyvät taiteista. (Reimer, 1970 .)

Opetettaessa musiikin teoriaa "irrationaalisena" aineena, musiikin kokonaisvaltaisuus usein unohtuu. Teoriatunneilla opiskellaan yksittäisiä sointuja ja intervaleja ja opiskeltavat asiat on jaettu tarkasti ryhmiksi. Myös musiikin esteettisyys jää teoriatunneilla tekniikan opiskelun varjoon, usein jopa puuttumaan kokonaan.

Reimer (1970) mainitsee aistimisen musiikin kokemisessa; aistillisella tasolla koemme musiikin aina ja välittömästi. Opetukseen valittavaa musiikkia täytyy arvioida sen mukaan, kuinka se antaa mahdollisuuden musiikilliselle kokemukselle jonka kautta oppilaan koko kokemukenttä, tunteiden erilaiset sävyt ja rakenteiden loogisuus kehittyvät (Reimer, 1970). Tämä tukee erityisesti elävän musiikin käyttöä opetuksessa pedagogisen materiaalin sijasta. Elävä musiikki antaa oppilaille musiikillisia kokemuksia ja tekee musiikkikasvatuksesta esteettistä kasvatusta.

Eri tyylien musiikkia tulisi käyttää opetuksessa jotta laajennettaisiin oppilaiden kykyä ottaa vastaan eri musiikkityylien syvällisiä antimia sekä saataisiin oppilaille näkökulmia mahdollisimman monelta musiikin alueelta, esteettisyys musiikissa ei riipu tyylistä tai lajista (Reimer, 1970). Opettajan ei tulisi aina tukeutua " turvallisiin vaihtoehtoihin " , jotta oppilaiden musiikillisia kokemuksia voitaisiin laajentaa.

Teoria- ja säveltapailuopintojen tulisi olla esteettistä musiikkikasvatusta niinkuin muunkin musiikinopetuksen. Vaikka tuntien tarkoituksena onkin opiskella teoria-asioita, ei musiikin esteettistä puolta tulisi unohtaa. Musiikinteorian opetus irrationaalisena aineena on melkoisessa ristiriidassa Reimerin filosofian kanssa. Tunteeko teorianopettaja itseään lainkaan musiikkikasvattajaksi ? Reimerin (1970) mukaan kaikki musiikin elementit voivat olla ekspressiivisiä; rytmi, melodia, harmonia jne. Opettajan tulee valita opetukseensa kuuluva

musiikki perustuen juuri musiikin ekspressiivisyyteen. Kun teoriaa ja säveltapailua nykyisellään opetetaan irrallisena aineena ja käyttämällä pedagogisena materiaalina "ei sävellettyä" musiikkia usein unohtaen musiikin ekspressiivisyys ja taiteen esteettisyys, ei voida enää puhua musiikkikasvatuksesta. Kuitenkin näiden aineiden opetus tulisi olla musiikkikasvatusta parhaimmillaan, musiikkiin suuntautuneiden lahjakkaiden oppilaiden esteettistä ohjaamista musiikin elementtien ekspressiivisyyden avulla.

4. 1. 3 Elliotin käytäntöön perustuva filosofia

Elliotin toimintakeskeisen teorian mukaan musiikki on moniulotteinen inhimillinen käytäntö, joka pitää sisällään musiikin tekemisen ja kuuntelemisen. Toisaalta Elliot rakentaa kuuntelusta rinnakkaisen ilmiön musiikin tekemisen kanssa, mutta myös itse musiikillinen toiminta sisältää aina kuuntelun, ts. musiikin tekijät kuuntelevat mitä he tekevät ja soittavat ja mitä toiset tekevät ja soittavat. Tällöin musiikin kuuntelu toimii myös yhdistävänä lankana muusikon, musisoinnin ja musiikkituotteen välillä. (Elliot, 1996.)

Muusikkoutta tukevat musiikillisen tietämyksen eri osa-alueet. Formaalisella tietämyksellä tarkoitetaan termejä ja käsitteitä, jotka opitaan käytännön tekemisen kautta. Ei-formaali tietämys tarkoittaa musiikin tekemistä ja kuuntelua sekä näiden lisäksi kriittistä suhtautumista omaan toimintaan sekä musiikillisen tietämyksen kehittämistä.

Impressionistisella tietämyksellä tarkoitetaan musiikillista "intuitiota" joka viittaa tunteiden kognitiiviseen tulkintaan ja opitaan juuri tekemisen kautta. Johtava, ohjaava tietämys on tavallaan kyky kuvitella tilanne etukäteen. Tärkeitä opetuksen päämääriä kaikessa musiikkikasvatuksessa ovat musiikillisten nautintojen suominen ja musisoinnin kautta tapahtuva lapsen "minän" kehitys. Musisoinnin kautta oppilaat oppivat luovuutta ja saavat näin arvoja muihin tietoihinsa ja ajatteluunsa. Sosiaalis-kulttuuristen arvojen saavutus on myös tärkeää. (Elliot, 1996).

Elliotin mukaan opettajan tulee olla sekä muusikko että kasvattaja, opettaja on opettamansa tiedon ruumiillistuma, esimerkin näyttäjä oppilaille sillä oppilaat oppivat esimerkistä eikä puheesta (Elliot, 1996). Käytännön tekemiseen perustuva työtapana on erinomainen lähtökohta, mutta se asettaa suuret vaatimukset opettajalle. On haasteellista etsiä

materiaaleja ja asettaa linkkejä teorian ja käytännön välille. Ryhmäopetuksessa saattaa olla ongelmallista pystyä ohjaamaan kunkin oppilaan henkilökohtaista muusikkoutta.

4.2 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

4.2.1 Opettajan haasteita

Ausubelin (1985, 82) mukaan opettajan tulee ottaa selvää mitä oppija ennestään tietää ja opettaa häntä sen mukaan. Musiikinopetuksessa tilanne ei kuitenkaan ole niin yksinkertainen. Slobodan (1985, 229) mukaan musiikin kokeminen ja musiikille annetut merkitykset ovat subjektiivisia, ja jokaisen oppilaan subjektiiviset skeemat ovat muotoutuneet eri tavoin. Kukaan ei ole tietoinen niistä ajatusproseduureista, jotka muodostavat hänen musiikillisen osaamisensa perustan (Sloboda 1985).

Opetustapahtumassa tarvitaan korkeinta oppimisen muotoa, oivallusta. Oivalluksia voi syntyä, jos oppilas on motivoitunut, riittävästi tehtäväorientoitunut ja hänellä on elämyksellinen suhde opetettaviin asioihin. Opettajan tulee luoda tilanteita, joissa oppilas joutuu musiikin kanssa tekemisiin sellaisella tavalla, että oivallusten kannalta potentiaalinen orientaatio voi syntyä. (Heikkilä, 1995.)

Motivoitumisen ulottuminen oppituntien ulkopuolelle on kehityksen välttämätön edellytys (esim. musiikkia kuunnellaan runsaasti oppituntien ulkopuolellakin) (Heikkilä, 1995). Ihanteellisessa tapauksessa opettaja onnistuu luomaan oppilaalle halun tehdä itse töitä jonkin asian opiskelun eteen vapaa-aikanaan.

Oppilaan kokemusmaailman mukaisesti opettajalla tulee olla kyky olla optimaalisesti frustroituva: taito asettaa oppilas uusien haasteiden eteen niin, ettei tämä masennu ja menetä toivoaan mutta toisaalta ei myöskään polje paikoillaan. Tällöin oppilaassa syntyy oikeanlainen sisäinen motivaatio. Tutkintoihin saattaa liittyä jonkinasteinen kiristävä suhtautuminen. Jos ne värittyvät kielteisesti pakkokeinoiksi saada oppilas tekemään töitä, niistä muodostuu harrastusta varjostava uhkakuva. (Kurkela 1994.)

4. 2. 2 Sorrettu oppilas

Kurkelan(1994) mukaan opiskeluun haluton lapsi saattaa kokea opettajan tai vanhempansa vaativaksi, painostavaksi uhkaajaksi. Jos oppilaan suhde opettajaan alunperin värityy tältä pohjalta,opiskelu saatetaan kokea vainoamisena ja oppilas kokee itsensä vainotuksi. Tällöin oppilas kaipaa turvallisuuden tunnetta ja tietoisuutta siitä, että hänen olemassaolonsa ei ole vaarassa olipa hänen suorituksensa tunnilla mikä hyvänsä.On olemassa tapoja, joilla haluton oppilas usein saadaan pakotetuksi työntekoon ja tehokkaaseen, odotusten mukaiseen toimintaan, mutta nämä väkivaltaan perustuvat keinot eivät luo aitoa motivaatiota eivätkä anna oppilaalle mahdollisuutta kokea musiikkia myönteisenä asiana. (Kurkela, 1994 .)

4. 2. 3 Positiivinen opettaja - oppilas -suhde

Positiivisen opiskelija - opettaja -suhteen taustalla on ilmeisesti opiskelijan kyky kohdata, tunnistaa ja tunnustaa oma osaamattomuutensa ja kykenemättömyytensä sekä tältä pohjalta nouseva halu muuttaa tilanne toiseksi.Tämä on terve perustilanne, jolle vahva oppimisen sisäinen motivaatio osaltaan perustuu. Opiskelija kaipaa uutta tietoa, hän on valmis kohtaamaan oppimisen haasteet ja hän luottaa siihen, että opettaja on halukas ja kykenevä auttamaan ja opastamaan hänet oppimisen tielle.(Kurkela, 1994.)

4. 3 Musiikinteorian opetuksen didaktista pohdintaa

4. 3. 1 Musiikin hengen säilyttäminen opetuksessa

Teorianopetus koetaan yleensä sananmukaisesti teoriana ja sitä opetetaan usein irroittamalla musiikista luuranko eli nuotit ja harjoittaminen keskittyy vain niihin. Musiikki on kuitenkin kokonaisuus, jonka merkittävä puoli on sen henki, sen olemus (Raitio, 1995). Oppilaita tulee auttaa ymmärtämään musiikin luonnetta taiteena ja näinollen opettajan on ymmärrettävä

musiikin todellinen luonne pystyäkseen opettamaan musiikkia oikealla tavalla (Reimer, 1970). Musiikinopetusta ja siihen liittyviä tavoitteita suunniteltaessa on vaikutusta sillä, millainen käsityksemme musiikista on. Opettajan olisi myös syytä miettiä, missä suhteessa opetus on musiikin kokemiseen; käytetäänkö opetuksessa pedagogisin perustein valittuja harjoituksia vai sävellettyä musiikkia (Jordman, 1995).

Raitio (1995) korostaa, että jokainen sävel, sointu ja nuotti ilman sen oikeaa ympäristöä, sen henkeä, on vääristynyt. Yleisesti kuvitellaan, että ns. tulkinta voidaan lisätä musiikkiin jälkikäteen ikäänkuin kuorrutus kakkuun. Tällöin sen mukaantulo on kuitenkin aivan liian myöhäistä. Pelkän luurangon opettaminen on tuhoisaa niin oppilaiden motivaation kuin koko oppiaineenkin kannalta ; musiikin kokonaisolemusta ei tule unohtaa teoriatunneillakaan. Säveltapailu tarjoaa keinoja ymmärtää ja analysoida musiikkia, sitä ei saa erottaa musiikista. (Raitio, 1995.)

Oppilaita tulisi auttaa esteettisesti asteittain tuntemaan musiikin elementtejä; melodiana, rytmia, harmoniaa jne. ja niiden välittämiä tunteita (Reimer, 1970). Raitio (1995) mainitsee kolme tekijää, jotka auttavat musiikin hengen löytämisessä:

1. Nuottikuva ei voi täydellisesti ilmentää musiikkia.
Esittäessään teoksen muusikko joustaa jatkuvasti
esim. jo pelkästään rytmeissä.
2. Fraaseja ei saa unohtaa. Kaikkia nuotteja ei tule painottaa ja täten pilkkoa kokonaisuutta.
3. Fraasien sävelten eriarvoisuus tulee huomioida miettimällä sävelten sisäistä henkeä. Jos esim. tonaliteetissa esiintyy sille vieras sävel , sillä todennäköisesti halutaan ilmaista jotain erityistä.

On siis tärkeää, että teoriaopettajakin on muusikko ja ilmentää muusikkouttaan oppitunneillaan ; täydellinen teoreetikko opettajana on kauhistuttava ajatus. Raitio (1994) toteaa, että tärkeintä opetuksessa on luovuuden säilyttäminen ja oppilaiden oman

muusikkouden herättäminen musiikin ilon säilyttämiseksi. Opetuksen perimmäisenä tavoitteena on hyvien muusikkojen luominen, ei hyvillä muodollisilla arvosanoilla kurssit suorittanut oppilas. (Raitio, 1994 .)

Opettaja saattaa vedota opetussuunnitelmaan ja siellä ilmeneviin vaatimuksiin opetuksen suhteen, ja vaadittavien asioiden opettamisessa kurssin aikana tulee usein myös kiire. On tietysti nopein ja yksinkertaisin ratkaisu turvautua vanhakantaisiin opetusmenetelmiin, viedä tunnit läpi rutiininomaisesti joka viikko, mutta oppiminen kärsii oppilaiden motivaation laskun myötä ja musiikin perimmäiset arvot hämärtyvät.

Raitio (1994) mainitsee suoritusmentaliteetin, josta tulisi päästä irti. Oppilaan oman muusikkouden tulisi voida vapautua suorituspainesta, ja oppilaalle ei tulisikaan esittää vaatimuksia vaan opettajan ja oppilaan tulisi toimia yhteistyössä tutkien uusia asioita. Opettajan tulisi joustavuudella huomioida jokainen oppilas, jottei lukkoja pääse syntymään eivätkä oppilaat ala vieroksua säveltapailua. " Jos rakastaa musiikkia ja sen opettamista, siitä pystyy välittämään silloin paljon positiivista oppilaille, " kirjoittaa Raitio. (Raitio 1994 .)

4. 3. 2 Teoriaopetus soitonopetuksen yhteydessä

Yhä useammat soitinkoulut sisältävät teoria-asioiden opetusta yhdistettynä soittotunteihin. Alkeisteorian opetus tapahtuu soittotunneilla soiton yhteydessä, jolloin sen merkitys käytännön kannalta tulee heti oppilaalle selväksi. Jopa kokonaisuudelle puhallinorkesterille voidaan alan viikosarjojen avulla opettaa musiikin teoriaa soiton yhteydessä. Jos soitinkoulut uusiutuvat tähän suuntaan, tarvitaanko pian teorianopettajia lainkaan?

Tietyt teorianopettajien asiat olisi hyvä siirtää soitonopettajien harteille, jolloin käytäntö tulisi kohdattua paremmin. Nuottien opiskelu ja sävellajit voisivat olla tällaisia. Sävellajeja tankataan teoriatunneilla, vaikka käytännöllisempää olisi opetella ne oman soittimen kautta. Säveltapailun opettamiseen erillisiä tunteja kuitenkin tarvitaan. Soitonopettajienkin olisi hyvä tiedostaa laulamisen merkitys instrumenttiopetuksessa ; "Laulamisen kyvyn kehittäminen on tärkeätä myös niille, jotka tähtäävät soittimen opiskeluun. Sanotaan, että soittaja laulaa soittimellaan. Laulamalla musiikkia omaksutaan jatkuvana virtana, ei erillisinä sävelinä kuten saattaa olllla esim. pianonsoitossa, jolloin soittajan tehtävänä on liittää sävelet yhteen, luoda

musiikillisia fraaseja " (Linnankivi,Tenkku,Urho,1988).

Jos ainakin alkeisteoria-asioita käytäisiin soittotunneilla, se edesauttaisi teoria/ solfan nivomista yhteen yleisen musiikkitiedon kurssin kanssa. Näistä kaikista voisi luoda oppijakson, jossa asioita ei eriteltäisi toisistaan vaan ne päinvastoin tukisivat toisiaan. Tällaisen kurssin muodostamiseen joutuvat jo nykyäänkin opettajat, joilla samalla teoriatunnilla istuu eritasoisia oppilaita. Esim. 3/3 -teoriaa ja yleistä musiikkitietoa saatetaan opettaa yhden viikottaisen oppitunnin puitteissa.

4.4 Opettajien koulutus

Heikkilä (1995) mainitsee, että teoriapedagogeiksi soveltuvien persoonallisuuksien löytäminen on merkittävä ongelma, koulutukseen hakeutuu ylipäätään huolestuttavan vähän ihmisiä (Heikkilä, 1995). Tähän voisi löytää monia syitä ; instrumenttiopintoihin keskittyminen lohkaisee varmaan osan mahdollisista teoriaopettajista sekä koulumusiikinopettajiksi kouluttava musiikkikasvatuksen osasto. Teorianopettajiksi valmistuvat, niin konservatorioista kuin Sibelius-Akatemiastakin, ovat niin pitkälle "teoretisoituneita", että kiinnostus opettamiseen kohdistuu heillä usein pidemmällä oleviin oppilaisiin kuten musiikin ammattiopiskelijoihin. Peruskursseilla tapahtuvaan teoriaopetukseen tarvittaisiin ehkä hieman erilaisia persoonia ja koulutus peruskurssiopetukseen tulisi ainakin olla täysin erilaista.

Musiikin teorian ja säveltapailun opettajien yhdistys Mutes on kartoittanut opettajien täydennyskoulutustarvetta. Mutes suoritti kyselyn vuonna 1993 musiikkioppilaitosten rehtoreille (Mutes 2 / 93). Merkittävä on, että 88 % oli sitä mieltä, että täydennyskoulutus olisi jollakin osa-alueella tarpeellista. Täydennyskoulutusta toivottiin mm. seuraavilta osa-alueilta:

- yleisten aineiden integrointi soitonopetukseen (77%),
- vapaan säestyksen opetus (67%),
- oppilaan oman luovan potentiaalinen hyväksikäyttö opetuksessa (66%),
- 1900-luvun musiikki opetuksessa (49%),

ATK: n mahdollisuudet (46%),

varhaispedagogiikka (44%),

kevyen musiikin hyväksikäyttö peruskursseissa (41%). (Mutes 2/93.)

Yleisten aineiden integrointi soitonopetukseen olisi positiivista ainakin aineiden merkityksen ymmärtämisen kannalta. Kun oppilas saisi konkreettisesti opiskella esim. teoria-asioita oman soittimensa kautta, motivaatio myös teorian opiskeluun olisi suurempi. Mutta toisaalta yleisten aineiden oppitunnit voivat tarjota oppilaalle musiikkikasvatusta muulta alueelta kuin oman instrumentin piiristä eikä tuntien sosiaalista puoltakaan tule unohtaa.

Merkittävää on huomioida toiveet oppilaan oman luovan potentiaalin käytöstä opetuksessa sekä kevyen musiikin hyväksikäytöstä peruskursseissa. Vaikka musiikkioppilaitoksissa opetetaan klassista musiikkia, kevyen musiikin osa-alueita voitaisiin hyödyntää opetuksessa monilla tavoin, esim. tekemällä transkriptioita ja opiskelulla kolmimuunteista rytmiikkaa.

Pietiäinen (1991) on kartoittanut tutkimuksessaan opettajien opetusmenetelmiä seuraavasti :

	N	%
Kodaly	11	14,9%
Sointufunktioihin perustuva	30	40,5%
muu	8	10,8%
yhdistelmä	25	33,8%

Heikkilä (1995) toteaa kasvatustieteen uusien suuntausten vaikutuksen musiikkioppilaitosjärjestelmään olevan hidasta, koska järjestelmä kouluttaa itse kouluttajansa. Behavioristisen teorian ideoille perustuva didaktiikka tuntuu olevan vielä tiukasti juurtunut järjestelmään, valtaosa ammatikseen opettavista ihmisistä on opiskellut tämän ideologian mukaan (Heikkilä 1995). Huomiota tulisi siis kiinnittää opettajien koulutukseen ja sen uudistamiseen vaikkakin viime kädessä opettaja itse valitsee opetustyylin. Ehkäpä musiikkikasvatuksen osasto voisi olla yhtenä ratkaisuna kouluttamiseen. . .

4.5 Tietokoneen käyttö musiikinteorian opetuksessa

4.5.1 Tietokone oppimisen apuvälineenä

Tietotekniikka jatkuvasti kehittyvänä ilmiönä kuuluu kiinteästi nykyaikaan ja tietotekniikan hyödyntäminen on yleistynyt kaikilla yhteiskunnan aloilla. Tietotekniikan käytöllä myös musiikin piirissä on merkittävä asema, niin säveltäjien keskuudessa kuin opetuksessakin. Tietotekniikan hyödyntämistä kouluopetuksen piirissä on Suomessa tutkittu varsin runsaasti, mutta tietotekniikan käyttö musiikkioppilaitosten opetuksessa on tutkimusalueena vielä uusi.

Salo (1995) toteaa tutkimuksensa pohjalta, että tietotekniikan merkitys musiikkioppilaitosten opetuksessa on ensisijaisesti sen apuvälinekäytössä oppitunneilla asioiden havainnollistajana ja työvälineenä. Vaikka musiikinopetuksessa perinteillä on vahva asema, tietokone voi toimia opetuksessa apuvälineenä eikä sen tarvitse merkitä traditioiden katoamista. Teoria-aineet eivät Salon (1995) mukaan saa muodostua irralliseksi alueekseen, vaan niiden on kiinteästi oltava yhteydessä elävään musiikkiin. Musiikinteorian alueella opetus vaatii opettajalta paljon mielikuvitusta, jotta asiat saadaan opetettua havainnollisesti. Tietotekniikan käyttö on osoittautunut oivaksi apuvälineeksi juuri tällä alueella. Tietotekniikan käyttö on välttämätöntä myös siksi, että musiikinopetuskin pysyisi opetusalan yleisessä kehityksessä mukana. (Salo, 1995.)

4.5.2 Tietokone oppimisen motivoijana

Tietokoneen käytöstä oppilaiden motivoijana on saatu positiivisia kokemuksia. Hampinen (1998) toteaa, että mm. laulutehtäviin tehdyt orkesterisäestykset tietokoneen soittamana tuovat piristävää vaihtelua tunneille. Lahjomaton tietokone on myös oiva apuväline rytmidiktaateissa kellontarkan rytminkäsittelynsä ansiosta (Maunula, 1998). Toisaalta juuri absoluuttisen tarkkuuden vuoksi tietokone hävittää Raition (1994) mainitseman " musiikin hengen " (Raitio, 1994). Miksi pitäisi kuunnella hengettömiä rytmejä koneesta, koska soitettaessa instrumentilla tai laulettaessa elävästi rytmit eivät koskaan ole täysin absoluuttisen tarkkoja ?

Opiskelumotivaatioon tietokoneen käytöllä uskotaan olevan vaikutusta, koska opetustilanteen monipuolisuus vaikuttaa aina opiskelumotivaatioon. Salo (1995) toteaa, että "käytettäessä sekvensseriohjelmaa säveltapailun perusopetuksessa diktaattien soittamiseen, tuntien yleinen ilmapiiri on muuttunut iloisemmaksi ja erityisesti nuorimmat oppilaat ovat pitäneet tällaista työskentelyä hauskana. " Tämä myös vapauttaa opettajan ohjaamaan oppilaitaan musiikin soidessa. (Salo, 1995.) Mutta samoinhan on silloin kun opettaja laulaa melodiadiktaatin ; laulaessaan hän voi liikkua ja opastaa oppilaitaan.

Positiivista on myös se, että tunneilla päästään tietokoneiden avulla yksilökeskeisempään opetukseen. Joutsenvirta (1998) toivoo teoriaopetuksessa siirtymistä opettajajohtoisista metodeista oppilaskeskeiseen opetukseen (Maunula,1998). Nopeimmat oppilaat voivat kokeilla ohjelmien erilaisia sovellutuksia sillä aikaa kun hitaammat tekevät perusharjoitusta. Toisaalta yksilöityminen vähentää sosiaalista kanssakäymistä tunneilla, mikä on kuitenkin ryhmätuntien yksi valtti verrattuna yksityisiin soittotunteihin. Tietokoneohjelmat mahdollistavat oppilaan henkilökohtaisen harjoittelun jolloin oppilas voi harjoitella yksin säveltapailuunkin liittyviä osioita (Salo, 1995).

Joidenkin kokemusten mukaan tietokoneella ei todeta olevan vaikutusta oppilaan opiskelumotivaatioon, jos oppilas ei muutenkaan ole motivoitunut asian opiskeluun. Tietokone on kuitenkin vain työkalu. Myös huomion kiinnittyminen musiikin sijasta tietokoneeseen saattaa koitua negatiiviseksi asiaksi. Myös opetuksessa tietokoneen käyttö saattaa muodostua itsetarkoitukseksi, jos opettaja ajattelee, että koko opetus voidaan hoitaa tietokoneen avulla. (Salo, 1995.)

Tietokoneen liiallinen käyttö oppitunneilla on vaarallista, koska kone ei kuitenkaan voi korvata musiikkia elävänä kokonaisuutena eikä elävän opetuksen positiivista vaikutusta. Jatkuvasti käytettynä tietokone tarjoaa myös opettajalle mahdollisuuden " piiloutua " taakseen, kone hoitaa opetuksen ja elämyksellisyys tunneilla perustuu konemaisiin esimerkkeihin. Tietokoneen roolia nimenomaan avustajana silloin tällöin tulee tukea, mutta väärälle tielle joutumista tietotekniikan runsaan käytön suhteen tulee varoa.

5 TUTKIMUSKOHTEET JA -MENETELMÄT

5.1 Tutkimuskohteet

Tutkimuksen kohderyhmänä oli peruskurssitasoisia musiikinteoriaryhmiä neljästä eri oppilaitoksesta. Tutkimuksessa mukana olleet oppilaitokset olivat Tampereen ja Jyväskylän konservatoriot sekä Pirkanmaan ja Keuruun musiikkiopistot. Oppilaita oli mukana kaiken kaikkiaan 68 ja opettajia 4. 1/3 -ryhmiä oli yksi, 2/3 -ryhmiä kolme ja 3/3 -ryhmiä kaikkiaan neljä kappaletta. Sekä oppilaitokset että opetusryhmät valittiin tutkimukseen summittaisesti. Opettajilta tiedusteltiin etukäteen mahdollisuutta tulla tekemään tutkimusta ryhmiin. Opettajat eivät kuitenkaan tieneet etukäteen mihin heidän ryhmistään tutkimus kohdistuu.

5.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimus suoritettiin kyselylomakkeilla (ks.liite 5 ja 6). Oppilaat täyttivät oman lomakkeensa ja opettajille oli omansa. Kyselylomakkeiden kysymykset laadittiin paljolti tutkimuksen tekijän pohtiman teorianopetukseen kohdistuvan kritiikin pohjalta. Tutkimuksen tarkoituksena oli pääasiassa kartoittaa oppilaiden mielipiteitä ja asenteita teoriaopinnoista yleensä sekä osaluottain ja tiedustella opettajien mielipiteitä nykyisestä musiikinteorian opetuksen tilasta. Oppilaiden motivoitumista opintoihinsa tarkasteltiin eri motivaatiotyyppien vahvuuksien kautta. Tutkimus suoritettiin oppilaiden oppituntien aikana tutkimuksen tekijän ollessa itse paikalla. Sekä opettajat että oppilaat osallistuivat tunnollisesti ja kiinnostuneesti tutkimukseen ja täyttivät kyselylomakkeet huolella. Koska tutkimuksen tekijä oli itse paikalla valvomassa kyselyjen täyttämistä, pystyttiin vastaajia tarvittaessa neuvomaan ja ohjaamaan ymmärtämään kysymyksiä oikein. Mitään yleisiä epäselvyyksiä ei kuitenkaan vastaajien keskuudessa ilmennyt.

Ennen varsinaisen tutkimuksen tekemistä lomakkeita testattiin erillisellä testausryhmällä. Testausryhmä koostui 2/3 - teoriaryhmän oppilaista ja ryhmä oli valittu summittaisesti yhdestä tutkimuksessa mukana olleista oppilaitoksista. Testiryhmän oppilaat

eivät olleet mukana varsinaisessa tutkimuksessa. Testauksessa saatiin arvokasta tietoa tutkimuksen toteutukseen liittyvistä seikoista kuten tarkkojen vastausohjeiden antamisesta sekä muutamien kysymyksien tarkentamisesta.

5. 2. 1 Tutkimuksen luotettavuus

Koska tieteellisen menetelmän päämääriä ovat uskottavuus ja perusteltavuus (Ehrnroot, 1990 35-36), on syytä tarkastella tutkimukseni reliabiliteettia ja validiteettia. Osittaisista prosentuaalisista vastauksista huolimatta tutkimukseni on luokiteltavissa kvalitatiiviseksi tutkimukseksi; kvalitatiivisessa analyysissä voidaan soveltaa tilastollisiakin menetelmiä, mutta myös tulkintaa, päättelyä ja filosofista pohdiskelua (Heinonen, 1989). Tutkimukseni lähtökohdaksi kokosin kriittiset ajatukseni syistä, jotka mahdollisesti vaikuttavat oppilaiden teorianopiskelumotivaatiota vähentävästi sekä vaikuttavat negatiivisesti oppilaiden mielekkyyteen teorianopiskelua kohtaan. Oman opetuskokemukseni muodostamaan kritiikkiini sain tukea useista lehtiartikkeleista, joissa valiteltiin samoista epäkohdista. Suoritettuani tutkimuksen tein päätelmiä siitä, tukivatko tutkittavien vastaukset omia käsityksiäni. Tämän lisäksi sain vastauksista arvokasta lisätietoa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä reliabiliteetti tarkoittaa vaatimuksia analyysin toistettavuudesta. Validiteetti puolestaan kertoo mittarin kyvystä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskkin mitata. Tutkimusaineisto on sisäisesti silloin luotettavaa, kun mittaaminen on reliaabilia ja validia, ulkoinen luotettavuus saavutetaan kun tutkittu otos edustaa perusjoukkoa. (Uusitalo, 1991.)

Soveltamista ajatellen Heinosen (1989) mukaan yleistämistä voidaan tarkastella käsitteeseen, tutkimusryhmään ja käytettyyn mittariin liittyvien tekijöiden kautta. Käsitteestä tulisi tarkastella sen yleistä tutkimusvaliditeettia. Tutkimukseni oleellisin käsite, motivaatio, on tieteellisesti määritelty useissa tutkimuksissa. Teorianopetuksen nykyistä asemaa oppilaiden kannalta tutkittuna määriteltäessä täytyy juuri tutkia oppilaiden motivoitumista kyseisiin opintoihin. Tutkimusryhmäni oli edustava otos perusjoukosta; mukana oli oppilaitoksia sekä pienistä että isoista kaupungeista ja oppilaiden määrä oli mielestäni riittävä johtopäätösten saamiseksi. Kaikki tutkittavat opettajat olivat muodollisesti päteviä. Käytettynä mittarina toimi

kyselylomakkeet. Opettajien kohdalla kyseeseen olisi voinut tulla myös haastattelu, mutta koska kysymykset vaativat suuressa määrin pohdintaa oli parempi pyytää vastaukset kirjallisina jolloin vastaajat saivat rauhassa pohdiskella asioita. Oppilaille lomakkeet takasivat myös anonymiteetin, joka liittyy rehellisyyden ja luotettavuuden ohessa tulkintojen validiteetin pitävyyteen (Ahonen, 1994). Pysin saamaan oppilailta luottamusta esittelemällä asiani hyvin ja viittaamalla oppilaiden korvaamattomaan apuun ennen tutkimuksen suorittamista. Täydellisen anonymiteetin takasi lomakkeiden palautus suoraan minulle. Tutkimuksen tekijä oli itse paikalla koko ajan, jakoi lomakkeet ja keräsi ne pois. Tällöin pystytään myös varmistamaan, että vastaajat eivät tehneet yhteistyötä vastattaessa vaan kertoivat oman kantansa asioista. Vastaajat käyttivät aikaa lomakkeiden täyttämiseen noin 30-45 min.

Erään 3/3 -ryhmän kohdalla kävi vastauksista ilmi, että kaikki oppilaat eivät tienneet mitä kadenssit ovat (vaikka tutkimus suoritettiin kevätlukukaudella!). Tämä heikentää tutkimustuloksia hieman kadensseja koskettavien osioiden suhteen. Tiedusteltaessa oppilaiden toiveita teoriatuntien suhteen yksi vastaajista toivoi tunneille autolla ajamista, biologiaa yms. Muita asiattomuuksia ei lomakkeista ilmennyt.

6 TUTKIMUSTULOKSIA

6. 1. Taustamuuttujat

6. 1. 1 Oppilaiden sukupuoli- ja ikäjakauma

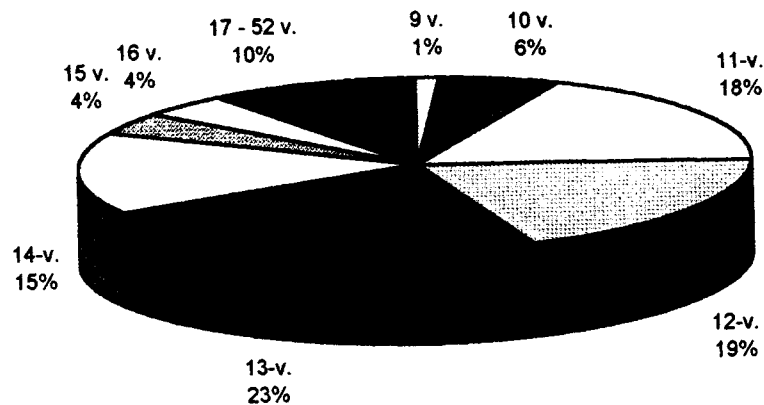
Oppilaita oli mukana tutkimuksessa 68 ; 14 poikaa ja 53 tyttöä. Tyttövaltaisuus musiikkioppilaitoksissa tulee vahvasti esiin tässä tutkimuksessa. Mikä olisikaan keino houkutella poikia lisää musiikkiopintojen pariin? Pojat musisoivat ehkä yhä vieläkin mielummin "kellaribändeissään" eikä klassisen musiikin opiskelu kiinnostaa. Kevyen musiikin opetus mm. bändiopetuksen muodossa lisääntynee myös musiikkioppilaitoksissa

tulevaisuudessa ja houkuttelee myös poikia enemmän mukaan musiikkiopintojen pariin.

Ikäjakauma kaikki ryhmät huomioonottaen on pääsääntöisesti 9 - 25 - vuotta. Ryhmissä oli mukana myös kaksi yli 25 -vuotiasta henkilöä.

1/3 -tasolla ikäjakauma oli 9 - 25 vuotta, 2/3 -tasolla 10 - 14 vuotta sekä 3/3 - tasolla 12 - 19 vuotta.

KUVIO 1, Ikäjakauma

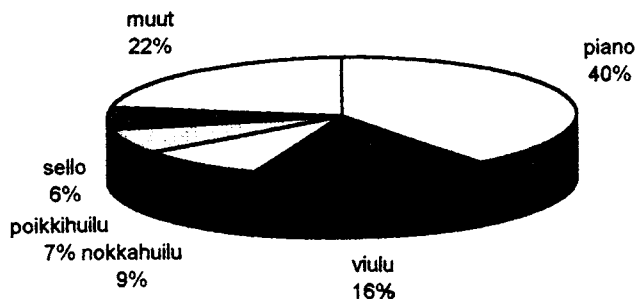


Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ikäjakauma. Suurimmat ikäryhmät ovat 11 - 14 vuotiaat.

6. 1. 2 Pää- ja sivusoitinjakauma

Piano on ylivoimaisesti suosituin pääsoitin. Kolmanneksi suosituimmaksi soittimeksi nousi yllättävästi nokkahuilu. Vaskipuhaltimien vähyys on aika huolestuttavaa; tutkimuksessa mukana olleissa oppilaissa oli ainoastaan yksi trumpettisti ja yksi pasunisti. Vaskipuhaltajilla olisi tärkeä tehtävä esitellä soittimiaan ja pitää konsertteja mm.kouluissa.

KUVIO 2, Pääsoitinjakauma



Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden pääsoitinjakauma.

46 % vastanneista mainitsee soittavansa myös jotain muuta soitinta / muita soittimia pääsoittimen lisäksi. Yhä useammassa tapauksessa soittoharrastus ei siis jää yhteen soittimeen vaan rinnalle nousee muitakin soittimia muusikkoutta tukemaan. Akustisten soittimien lisäksi sivusoittimina soitetaan bändisoittimia: sähkökitaraa, syntetisaattoria, rumpuja ja saksofonia. 63 % mainitsee perheessään olevan myös muita muusikkoja, joko sisaruksia tai vanhemmat, tällöin myös kotoa tulevat vaikutteet edistävät oppilaiden muusikkoutta.

72 % vastanneista mainitsee laulavansa solfatuntien lisäksi myös jossain muualla. Asennoituminen laulamiseen on näinollen positiivista; ääntä käytetään lauluun vapaa - aikana oppituntien lisäksi. Joissain vastauksissa mainittiin musiikkiluokilla (kuoroissa tai muissa yhtyeissä) laulaminen koulussa. Vapaa-ajan lauluharrastuksia olivat kuorot, bändit kavereiden seurassa sekä kotona omaksi iloksi laulaminen. Vaikka laulaminen solfatunneilla joskus tuntuu kovinkin hankalalta ja vastenmieliseltä oppilaiden mielestä, opettajan on hyvä tiedostaa että useasti laulaminen kuitenkin mielletään mukavaksi toiminnaksi. Solfatunneilla tulisi etsiä keinoja mukavaan äänen käyttöön käyttämällä mielekkäitä lauluja opetuksessa sekä huolehtimalla sävellajien sopivuudesta oppilaille. Ääniharjoituksia olisi hyvä tehdä tunneilla äänenkäytön rohkaisemiseksi sekä oman äänen rajojen tutustuttamiseksi. Jokaisen solfaopettajan tulisi olla sen verran laulunopettaja, että äänenkäytön ohjaaminen ja laulamiseen rohkaiseminen onnistuisi oikealla tavalla.

6. 1. 3 Vastaaajien harrastusten kartoitus

Harrastuksien kokonaismäärä oli valtava. 53 % vastanneista mainitsee vähintään kolme muutakin harrastusta musiikin lisäksi. 62 % mainitsee yhden tai useampia urheiluharrastuksia. Nykyään eri lajien kirjo on valtava, kyselyssä mainittiin mm. yhteensä 27 eri liikkumisen muotoa:

aerobic	spinning	sulkapallo	suunnistus	hip hop	hiihto	pyöräily
hiihtosuunnistus	laskettelu	koripallo	jalkapallo	ratsastus	jumpa	
jääkiekko	rullaluistelu	kuntosali	sähly	lumilautailu	kuntonyrkkeily	...

uinti rocktanssi jazztanssi riverdance flamenco judo lenkkeily
squash

Muista vapaa-ajanviettomuodoista mainittiin seuraavia:

jooga kerhot cheerleading pinssit lemmikkieläimet sarjakuvien piirtely
käsityöt taidekoulu internet tv:n katselu tietokonepelit kaverit
partio elokuvat teatteri lukeminen musiikin kuuntelu

Harrastuksien määrä on todella suuri. Jo perinteisiksi muodostuneiden harrastusten kuten lukeminen, kerhot, lemmikkieläimet ja partio rinnalle nousee jatkuvasti uusia harrastusten muotoja. Teoriaopettajankin on hyvä tietää mitä kaikkea oppilaiden elämään kuuluu; ei ole ihme, että oppilaat valittavat väsymystään.

6. 2 Teorianopiskelun hyödyllisyys ja mielekkyys

6. 2. 1 Vastaaajien mielipiteitä teorianopiskelun hyödyllisyydestä

72 % vastanneista oli sitä mieltä, että teorianopiskelun tunnit tukevat soitto-opintoja. Valitettavasti yksi mainittu hyötynäkökohta on kuitenkin se, että " ilman teorianopiskelua ei voi suorittaa tutkintoja". Oppilaiden vastausten mukaan teorianopiskelun tunnit ovat hyödyllisiä, koska

- " jos minusta tulee myöhemmin ope tai joku muu musiikkifani "
- " opin nuotintamaan omia biisejäni "
- " on kiva tietää enemmän musiikista "
- " tiedän miten voimakkaasti minun on soitettava ja mistä "
- " muuten en tajuaisi yhtään mitään yhtään mistään "

- " koulussa on kiva olla ainoita, jotka osaa teoriaa . "

22 % vastasi kohtaan, johon pyydettiin vastaamaan mikäli vastaajan mielestä teoriatunneista ei ole ollut hyötyä. Useasti valitettiin sitä, että osa tunneilla opiskeltavista asioista on jo ennalta tuttuja. Osa oppilaista tulee tunneille musiikkiluokilta, jolloin he ovat koulussa käyneet jo tietyt asiat läpi. Musiikkiluokkalaisille voisi pitää joistakin asioista tasokokeita ja antaa tuttujen asioiden osalta vapautuksia teoriatunneilta.

Kaikkien teoriatunneilla opiskeltavien asioiden merkitystä käytännön kannalta ei ymmärretä. Jotkut vastaajat mainitsivat, että joitain tunneilla opiskeltavia asioita ei voi hyödyntää missään, esim. huilisti mainitsee, että sointujen opiskelu on hänelle turhaa. Olisi ihanteellista, jos teoriaopettaja voisi jollain tavalla toimia oppilaiden näkemyksiä avartavana kasvattajana. Opettajan tulisi pyrkiä perustelemaan, miksi ns. melodiasoitintenkin soittajille soinnut ja muu harmonian opiskelu on hyödyllistä; asioita ei tulisi ajatella aina täysin subjektiivisesti vaan on hyvä laajentaa näkemyksiään.

Oppitunteja valitetaan tylsiksi (20 % negatiivisista vastauksista). Opettajien olisi syytä tarkastella opetusmenetelmiään ja oppituntien rakenteen vaihtelua; erilaiset opetusmenetelmät ja -tehtävät tuovat mukavasti vaihtelua tunteihin. Tämä tietysti vaatii opettajalta enemmän aikaa tuntien suunnitteluun, mutta oppilaiden viihtyvyyden myötä myös heidän oppimismotivaationsa sekä oppimistulokset kasvavat positiivisiksi. Luonnollisesti myös oman ajan seuraaminen sekä oppilaiden maailmankuvan tiedostaminen ja siitä kiinnostuminen vaikuttaa oppituntien ilmapiiriin ja kulkuun.

Kun ottaa huomioon oppilaiden lukuisat harrastukset, ei ole ihme että joku valittaa teoriatuntien vievän liikaa aikaa. 3/3 - tasolla viikottainen tapaamisaika on 1 1/2 -tuntia, ja kun siihen lisätään kotitöiden tekemiseen kuuluva aika niin voidaan todeta, että kurssia ei läpäistä helpolla. Kaikenkaikkiaan vanhempien tulisi ottaa enemmän vastuuta nuorten harrastuksista; on toki hyvä kokeilla erilaisia asioita, mutta rajansa kaikella. Tuntuu, että lapset ovat välillä hirvittävän kuormituksen alla lukuisine harrastuksineen, ja koulukin pitäisi pystyä hoitamaan.

Jos tuntee soittavansa" vain huviksi eikä hyödyksi" kuten eräs vastaaja mainitsee, on vaikea saada oppilasta tehokkaasti motivoitumaan teorian opiskeluun. Teoriatunneilla viihtyminen tulee näin entistä tärkeämpään asemaan sekä teorian merkitys soitonopiskelun tukijana.

Ryhmäopetuksen hankaluudesta viestivät kommentit opetuksen etenemisestä. Jonkun mielestä eteneminen on kovin hidasta ja toinen valittaa ettei ymmärrä juurikaan mistään mitään. Henkilökohtaista ohjausta tulisi pyrkiä harjoittamaan mahdollisimman paljon, mutta joskus se on suurissa ryhmissä aika mahdotonta. Jonkinlaiset "preppausjaksot" voisivat auttaa asiaa, opettaja voisi järjestää osa-alueittain preppausta ainakin ennen tenttiä ja kullakin osa-alueella lisäharjoitusta tarvitsevat osallistuisivat opetukseen. Tällöin jäisi aikaa myös yksilölliseen ohjaukseen.

6. 2. 2 Vastaajien mielipiteitä teoriaopiskelun hyödyllisyydestä osa-alueittain

1/3 -tasolla ei esiintynyt yhtenäistä suuntausta negatiivisten mielipiteiden suhteen osa-alueittain. Teoriaopintojen alkuvaiheessa opiskeltavat asiat tuntuvat oppilaista kautta linjan hyödyllisiltä. Yksittäisiä epäilyjä oli kuitenkin mm. laulutehtävien sekä sointukuuntelun hyödyllisyydestä

2/3 -tasolla negatiivisimpana koettiin sointukuuntelu. Joko " ei ole hyötyä" tai " en osaa sanoa " kannalla oli 40% vastanneista. Intervallikuuntelun osalta oli tulos lähes sama; 36% oli negatiivisella kannalla. Harmoniaosuuden kiisteltyä hyödyllisyyttä tukevat myös tulokset sointujen ja intervallien rakentamisesta teoriassa; molemmat saavat 32 % negatiivisia vastauksia. Laulutehtävät koetaan hyödyttömiksi 24% verran.

3/3 -tasolla eniten negatiivisia mielipiteitä hyödyllisyyden kannalta saivat kadenssit. Jopa 71% oli negatiivisella kannalla. Kadenssien hyödyllisyys peruskurssitasolla on kyseenalaista, ne voitaisiin jättää aivan hyvin I - kurssin asiaksi. Harmoniaosuus sai suurimman vastuksen myös 3/3 -tasolla; intervallien ja sointujen rakentaminen ja tunnistaminen sai vastustusta 35%, sointukuuntelu 24% ja intervallikuuntelu 38%. Melodiadiktaatit sekä laulutehtävät saivat negatiivisia kannanottoja 27% verran. Harmoniaosuuden pienentämistä peruskursseilla tulisi harkita. Nykyisellään vaatimukset ovat liian raskaat eivätkä oppilaat koe hyötyvänsä kaikista osa-alueista. Positiivista on kuitenkin, että 38% vastanneista on sitä mieltä, että kaikki opiskeltavat asiat ovat hyödyllisiä tai erittäin hyödyllisiä.

6. 2. 3 Epäsuosiolliset osa-alueet

Negatiiviset vastaukset olivat tässä kohdassa muotoa " en pidä erityisemmin " tai " inhoan ". 1/3 -tasolla ikävimpänä pidettiin musiikkisanaston opiskelua joka sai vastustusta 56% verran sekä laulutehtäviä joita inhosi 44% oppilaista. 2/3 -tasolla melodiadiktaatit ja sointukuuntelu saivat vastustusta jopa 68% verran. Musiikkisanasto koettiin ikäväksi 60% osalta ja laulutehtävät 58% verran. Intervallien rakentaminen on mielekkäämpää (yksinkertaisempaa) kuin sointujen rakentaminen; sointujen rakentamista vastustettiin 40% osalta ja intervalleja vain 24%.

3/3 -tasolla suurimman epäsuosion saivat kadenssit; jopa 75% oli negatiivisella kannalla. Melodiadiktaateista ei pitänyt 64%. Sointukuuntelu (35% vastustusta) miellettiin mukavammaksi kuin intervallikuuntelu (54% vastustusta). Teoriassa näiden rakentamista ei koettu kovinkaan mielekkääksi; intervalleista ei pitänyt 44% ja soinnuista vastaava luku oli 53%. Laulutehtävistä ei pitänyt 50%.

Vaikka teoria-asioistakin koetaan negatiivisina sanaston opettelu sekä sointujen ja intervallien rakentaminen , säveltapailuun kohdistuu suurempi vastustus. Vielä 1/3 -tasolla säveltapailusta pidetään; solfaamisen harjoittelu on alussa ja soinnuistakaan ei tarvitse erottaa kuin duuri ja molli. Asioiden vaikeutuessa myös oppilaiden asenteet muuttuvat negatiivisemmiksi. Säveltapailu-osuuden harjoittelu jää usein oppituntien varaan, mutta teoriaa voi kertailla ja opiskella kotonakin. Säveltapailun osalle pitäisi saada harjoitusmetodeja, jotka toimisivat myös kotona. Tietokone suo tähän erinomaiset mahdollisuudet.

6. 2. 4 Hankalimmat asiat oppisisällössä

37% kaikista tutkimukseen osallistuneista vastaajista mainitsi hankalimpina asiana sointukuuntelut. 19% piti intervallikuunteluja hankalimpina ja 16% terminologiaa. Yleisesti vaikeudet keskittyvät näinollen harmonia - asioihin. Kurssitasoittain asian tarkastelu lienee paikallaan.

1/3 -tasolla 33% vastaajista piti hankalimpina asioina melodiadiktaatteja sekä

nuottien tunnistusta. Diktaattien hankaluus on tässä vaiheessa ymmärrettävää, kun oppilaat harjoittelevat niiden tekemistä ensimmäistä vuotta. Diktaattien kirjoittamisen opettamisen alkuvaihe on tärkeä; aluksi vain pieniä melodioita (esim. pari tahtia) ja paljon yhdessä tekemistä esim. taululle. Laulamisen merkitys on näissäkin harjoituksissa tärkeä; pienet melodiat on hyvä laulamalla saada oppilaiden muistiin ennen kirjoittamista. Nuottien opetteleminen on paljolti muistiharjoittelua kuten sanaston opettelukin. Hauskasti laaditut tehtävät (esim. ristikot ja kaikenlaiset sana-arvoitukset) auttavat niiden mieleenpainamista.

2/3 -kurssien vastaajista 44% piti hankalimpana sointukuunteluja. 36% mielestä melodiadiktaatit ovat hankalia. Seuraavina tulivat intervallit, laulutehtävät ja sanasto. 3/3 - ryhmien oppilaista 56% piti intervaleja hankalina ja 50% mielestä soinnut ovat hankalia. Seuraavina tulevat melodiadiktaatit (32%) sekä kadenssit (21%).

2/3- ja 3/3 -ryhmien osalta vaikeudet keskittyvät vahvasti harmoniapuolelle. On siis ymmärrettävää, että opettajien vastauslomakkeissa otettiin kantaa kurssien sisällön muuttamiseen siten, että harmonista puolta supistettaisiin. Ainakin kadenssit ja sointuanalyysitehtävät tuntuvat liiallisilta peruskurssitasolla.

6. 2. 5 Ikävimmät asiat teoriatunneilla

Tiedusteltaessa oppilailta, mikä on kaikkein ikävintä teoriatunneilla, vastauksia tuli erilaisia oppisisällöstä aina tuntien ilmapiiriin saakka. Silloin on ikävää, kun ei osaa jotain. Paineet "kärryiltä putoamisen " pelosta vaivaavat oppilaan mieltä, opettaja kun ei ennätä aina ohjata kaikkia henkilökohtaisesti.

Sisällöstä ikävimpinä asioina mainittiin jälleen kerran intervallit, soinnut ja melodiadiktaatit. Myös laulaminen mainittiin ikäväksi, joissain vastauksissa erityisesti laulaminen liian korkealta. 1/3 -tasolla 33% ja 2/3 -tasolla 20% oli sitä mieltä, että ikävintä tunneilla on laulu. Valiteltiin myös sitä, että kun ei ole ketään hyvää kaveria luokassa mukana, niin ei millään kehtaa laulaa hiljaisessa luokassa yksin. Opettajan tulisi pyrkiä tutustuttamaan oppilaita omaan ääneensä ja sen käyttöön. Tässä asiassa ei mitenkään voi rohkaista oppilaita liikaa ja erityisesti olla itse hyvänä esimerkkinä. Jos opettaja itse arkailee laulamista, on turha olettaa oppilaidenkaan oppivan pitämään siitä. Sanaston tenttaamista

pidettiin ikävänä; oppilaista tuntuu " koulumaiselta " jos opettaja pitää teoriatunneilla sanakokeita.

Oppitunteja valiteltiin tylsiksi. Opettaja voisi siis miettiä opetusmenetelmiensä ja -materiaaliensa mahdollista vaihtelevuutta. 3/3 -tason oppilaat moittivat tunteja liian pitkiksi, 1 1/2 -tunnin oppitunnit kannattaa ainakin tauottaa hyvin tai sitten jakaa kahdelle päivälle.

Kun ottaa huomioon oppilaiden muiden harrastusten määrän, ei ole ihme että oppilas" ei jaksaisi tulla tunneille koska pitää kävellä". Vastauksissa esiintyi mm. seuraavanlainen kommentti : " tunneilla on ihan kivaa, mutta raahautuminen sinne on hankalaa ". Opettajalle ei ehkä tule aina mieleen, miten väsyneitä oppilaat saattavat todella olla. Koulunkäynti ja lukuisat harrastukset vievät paljon energiaa ja keskittyminen saattaa välillä olla hankalaa.

6. 2. 6 Mukavimmat asiat teoriatunneilla

Mukavimpina asioina teoriatunneilla oppilaat mainitsevat vastakohtia ikävimmille asioille. Kun osaa niin se on luonnollisesti mukavaa. Erilaiset tunnit ovat mukavia ; vaihtelua rutiineihin. " Kun opetetaan mukavalla tavalla " niin sekin on kivaa. Uuden oppiminen, yhdessä tekeminen ja mukava yhdessäolo on kivaa.

6. 2. 7 Oppilaiden toiveita teoriatunneille

Kaikkein eniten tunneille toivottiin ryhmä- tai paritöitä. Kontaktia muihin oppilaisiin olisi tärkeää saada ; " Toivoisin ryhmätöitä, ettei aina tarvitsisi olla yksin ". Oppilaiden sosiaalinen kanssakäynti olisi myös hyvä motivointikeino opiskelua ajatellen.

Erilaisia musiikkipelejä toivottiin myös paljon. Perusteina oli, että pelit toisivat piristävää vaihtelua ja tekisivät asioista mukavampia ja helpompia opiskella. Oppilaat toivovat sananmukaisesti " mielenkiintoisempia tapoja oppia " ja "elävyyttä oppitunneille, open puhe on yksitoikkoista ".

Soittamista toivotaan sekä oppilaiden omilla soittimilla että rytmisoittimilla.

Soittamista toivotaan tunneille siksi, että opittaisiin eri vireisyyksiä sekä opittaisiin säveltämään eri soittimille. Pidemmällä tunneilla toivottiin lyhyitä taukoja (esim. 5 min) tai sitten lyhyempiä tunteja useammin viikossa. Laulutehtäviksi toivottiin enemmän " viisaampia lauluja", eli sävellettyä musiikkia.

Muita toiveita :

" tuttuja lauluja melodiadiktaateiksi kuten My Heart will go on "

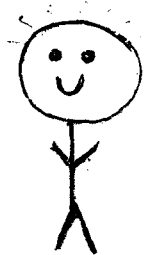
" sävellystä " " ristikoita " " lomaa " " esitelmää "

"juhlia, nyttikestejä " " melodiadiktaatit lakkoon " " värikästä opiskelua"

" hitaampi tahti uusissa asioissa " " vapaata räpätystä " " rytmillistä piirrustusta "

" enemmän valoa, tauluvalot " " käytäisiin enemmän läpi juttuja, moni ei osaa "

Viimeisessä kohdassa oppilaiden kyselylomakkeessa pyydettiin pohdiskelemaan, miltä teorianopiskelu on yleisesti tuntunut; miten oppilas on tunneilla kaikenkaikkiaan viihtynyt.



Rastin paikka viivalla kertoi kunkin oppilaan mielipiteen viihtyvyydestä teoriatunneilla. 63% oppilaista oli positiivisella puolella viivaa; 26% vastaajista oli erittäin positiivisia, 15% positiivisuuden puolivälissä ja 22% lähellä puoliväliä mutta silti positiivisella puolella.

13% merkitsi rastinsa viivan puoliväliin. 24% vastaajista oli negatiivista mieltä teoriaopinnoistaan. Voidaan miettiä, onko 63% positiivisia oppilaita tarpeeksi? Teoriatunnit

ovat kuitenkin oppilaiden harrastus jonka parissa tulisi viihtyä ja jonne pitäisi saapua omasta halustaan ja asioista kiinnostuneena.

6.3 Eri motivaatiotyyppien vaikutus opiskeluun

6.3.1 Yleinen viihtyvyys tunneilla

44% vastanneista ilmoittaa tulevansa jokseenkin mielellään teoriatunneille, 24% tulee tunneille vastoin tahtoaan. Koska kuitenkin on kyse oppilaiden harrastuksesta, ei kenenkään pitäisi käydä tunneilla vastoin tahtoaan. Yli puolet vastanneista on sitä mieltä, että tunneilla on hyvä yhteishenki ja ilmapiiri. Kun oppilaat kokoontuvat yhteen yhteisen kiinnostuksen kohteen vuoksi, vahvoja ristiriitoja tuskin heidän välilleen syntyy. Ainoa ristiriitoja synnyttävä tekijä saattaa olla oppilaiden välinen kilpailu. Mieluisia elämyksiä vastaajat eivät juuri ilmoita tunneilta kuitenkaan saaneensa. 28% vastanneista ilmoittaa saaneensa myönteisiä elämyksiä teoriatunneilla.

Vaikka suurin osa pysyy hyvin opetuksessa mukana, 22% on sitä mieltä, että opetuksessa edetään liian nopeasti. 34% on taas sitä mieltä, että teoria/solfa on helppoa ja 36% vastaajista pitää teorian ja säveltapailun opiskelua hauskana.

6.3.2 Sosiaalinen kanssakäynti motivoijana

66% tapaa tunneilla kavareitaan, 49% ilmoittaa hyvän ystävän käyvän myös tunneilla. Yli puolet ilmoittavat saaneensa uusia ystäviä tunneilla. 34% vastaajista kuitenkin ilmoittaa, että kaverit tunnilla eivät ole tuttuja; sosiaalisuuden käyttämiseen yhtenä motivoijana opiskelussa on siis vielä tarvetta. Yksityisten soittotuntien vastapainoksi ryhmätunneilla tulisi mahdollisuuksien mukaan tehdä tehtäviä, joissa oppilaat saisivat kontaktia koko ryhmään. Orkesterisoitinten soittajilla on yleensä orkesterissa mahdollisuus

olla ryhmässä yksityistuntien vastapainoksi, mutta esim. pianisteille teoriatunnit saattavat olla ainoita paikkoja, jossa he tapaavat muita musiikin parissa toimivia nuoria.

6.3.3 Oma edistyminen vrt.tutkinto motivoijana

Oppilaiden halukkuus oman itsensä kehittämiseen teoria- ja solfa-asioissa on voimakas ; lähes 80% haluaa tulla hyväksi näissä opinnoissa. Itsensä kehittäminen todetaan tärkeäksi tunnilla käymisen motivoijaksi, mutta kuitenkin 53% ilmoittaa käyvänsä tunneilla ainoastaan, koska tutkinnon takia on pakko. Yli puolet siis mainitsee ulkoisen motivoijan vaikuttavan opiskeluunsa enemmän kuin sisäisen motivoijan. Suurin osa on sitä mieltä, että tunneilla käymällä oma osaaminen edistyy ja tunneilla opitaan uusia asioita. Oppilaiden oma kehitys on kaiken kaikkiaan tärkeä motivoija teorian opiskelulle, mutta tutkinto on voimakas opiskelun taustalla vaikuttava ulkoinen motivoija. Opettajan tulisi pyrkiä poistamaan tutkinnon rasitteita oppilaiden harteilta ja koettaa saada heidät opiskelemaan yhä enemmän itseään varten.

6.3.4 Laulamisen mielekkyys

Vastaajista 45% ilmoittaa pitävänsä laulamisesta tunneilla. Kyselylomakkeeseen oli tämän kysymyksen kohdalle mm. lisätty kommentteja " pidän laulamisesta, mutta en tunneilla...". Laulutehtävien sävellajien sopivuutta omalle äänelle tiedusteltaessa 31% oli sitä mieltä, että tehtävät eivät ole sopivalla korkeudella vaan liian korkeita. Laulutehtäviä ei pitäisi harkitsematta aina laulattaa kirjoitetuista sävellajeista. Ongelman tähän voi aiheuttaa opettajan puutteellinen transponointitaito, mutta se ei saisi olla esteenä sopivien laulukorkeuksien löytämiselle. Kun sävellajit lauluissa ovat sopivia, tuntuu laulaminenkin mukavammalta eikä oppilaan tarvitse jännittää itse äänen takia. Solfaopettajan eteen tulee oppilaita, joilla ääni on kateissa mahdollisesti vallitsevan äänenmurroksen takia ; oppilas ei millään saa kiinni oikeista sävelistä vaan ääni tuntuu karkaavan omille teilleen. Opettajan olisi oltava kärsivällinen ja yritettävä kaikesta huolimatta löytää sopiva

laulukorkeus. Opettajan kannattaa esim. laittaa vahva laulaja istumaan tunneilla heikon laulajan viereen, jolloin heikompi ainakin kuulee oikean korkeuden hyvin.

Ainoastaan 25% kyselyyn osallistuneista on sitä mieltä, että teorialaulettavilla laulettavat laulut ovat kivoja. Ei ole ihme että oppilaat eivät pidä laulamista tunneilla jos tehtävät rajoittuvat teoriakirjojen säveltapailutehtäviin. Opettajan kannattaa valita oppitunneille välillä varsinaisia sävellettyjä lauluja ja rakennella niiden ympärille mahdollisesti muitakin tehtäviä. Laulu voidaan esim. kirjoittaa melodiadiktaattina, siihen voidaan lisätä sointuja tai terminologiaa. Mielekkäitä lauluja löytyy esim. eri maiden kansanmusiikista tai vaikkapa "päivän hittisävelmistä".

6. 3. 5 Oppilaiden suhtautuminen opettajaan

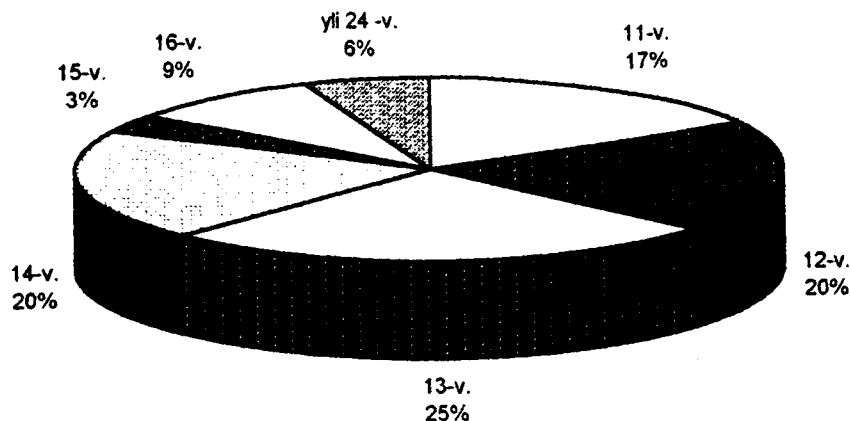
Opettajat persoonina saivat oppilailta hyvää palautetta. Peräti 89% vastaajista oli sitä mieltä, että opettaja on mukava ihminen ja jopa 91% oppilaista oli sitä mieltä, että opettaja on hyvä opettaja. Kysyttäessä kuka on vaikuttanut oppilaan kehitykseen teoriaopinnoissa eniten, 68% oppilaista vastasi, että " minä ja opettaja yhdessä ". Opettajien ammattitaito arvostettiin siis korkealle, ja heitä pidettiin myös " hyvinä tyyppinä ".

6. 4 Negatiivisesti teorianopiskeluun suhtautuvat oppilaat

6. 4. 1 Taustaa

Tutkimuksen luonteen kannalta on tärkeää katsastella erikseen teorianopiskeluun erityisen negatiivisesti suhtautuvien oppilaiden piirteitä. Teoriaopinnoistaan huonoja kokemuksia saaneista oppilaista 31% oli poikia ja 69% tyttöjä. Ikäjakauma keskittyi 11 - 14 -vuoden välille, poikia oli lisäksi 19- ja 25 -vuotiaita.

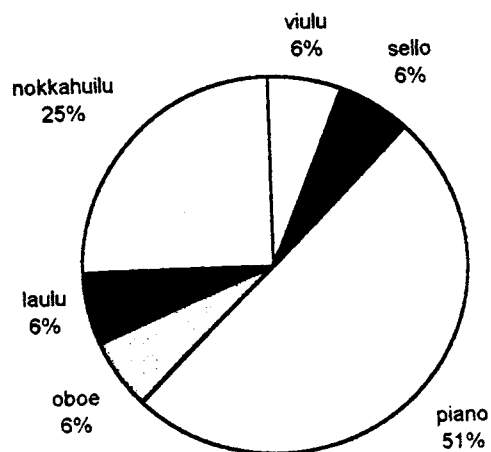
KUVIO 3 , Ikäjakauma



Teorianopiskeluun negatiivisesti suhtautuvien oppilaiden ikäjakauma.

Yleisin pääsoitin oli piano. Useasti aktiiviset ja monipuolisesti lahjakkaat oppilaat suhtautuvat myönteisesti myös teorianopiskeluun. Oppilaat, joilla on useampia soittimia suhtautuvat useasti myös myönteisemmin teorian opiskeluun; ainoastaan 25% negatiivisesti teoriaan suhtautuvista vastanneista mainitsi soittavansa myös jotain muuta/muita soittimia pääsoittimen lisäksi. Mainittuja sivusoittimia olivat nokkahuilu, rummut, sähkökitara ja piano.

KUVIO 4, Pääsoittimet



Teorianopiskeluun negatiivisesti suhtautuneiden oppilaiden pääsoitinjakauma on prosentuaalisilta suhteiltaan samoilla linjoilla verrattuna kaikkien oppilaiden pääsoitinjakaumaan (ks. kuvio 2).

Perheen muusikkotausta on näilläkin oppilailla vahva; 69% mainitsee perheessä olevan myös muita muusikoita. 63% mainitsee vähintään kolme muutakin harrastusta, kaikilla vastanneilla on muitakin harrastuksia. Opettajan arvostus on alhaisempi negatiivisesti suhtautuneiden oppilaiden keskuudessa; 56% on ainoastaan sitä mieltä, että oppimiseen on vaikuttanut eniten opettaja ja oppilas yhdessä. Toiset katsovat, että eniten oppimiseen on vaikuttanut oppilas itse tai joku muu henkilö kuin oppilas tai opettaja.

6. 4. 2 Melodiasoitinten soittajien suhtautuminen harmonian opiskeluun

Tässä tapauksessa melodiasoittimilla tarkoitetaan muita soittimia paitsi pianoa.

Melodiasoitinten soittajien suhtautumisesta harmonia-asioiden opiskeluun ilmeni, että 57% ei pidä intervallien opiskelua hyödyllisenä. 43% ei pidä sointujen opiskelua hyödyllisenä missään muodossa. 3/3 -tason opiskelijoista kadenssien hyödyllisyyttä epäili jopa 80% oppilaista ja sama joukko ei myöskään pidä kadenssien opiskelusta.

Sointujen ja intervallien opiskelusta ei pidetty . 71% suhtautui kielteisesti intervallien kuunteluun ja 43% vastusti sointukuuntelua. Teoriassa näiden asioiden opiskeluun suhtautui negatiivisesti 57%.

Myös muutamat yksittäiset kommentit vastauslomakkeissa kertovat siitä, että melodiasoitinten soittajat eivät aina ymmärrä, miksi heidän on opiskeltava harmoniaa. Toisaalta se voi olla heille myös vaikeampaa (vrt. esim. pianistit voivat soittaa sointuja ja kadensseja soittimellaan). Kaikki tähän osioon kuuluvat melodiasoitinten soittajat mainitsevat ikävimmiksi ja hankalimmiksi asioiksi tunneilla intervallit, soinnut ja kadenssit, ennenkaikkea kuuntelut !

6. 4. 3 Pianistien suhtautuminen harmonian opiskeluun

Vaikka harmonia-asiat näyttävät läpi koko tutkimuksen olleen hankalimpia ja inhotuimpia oppilaiden keskuudessa, negatiivisesti teorianopiskeluun suhtautuvat pianistit kokevat intervallien ja sointujen opiskelun hyödyllisenä. Ainoastaan 25% pianisteista suhtautui

negatiivisesti intervallien ja sointujen opiskelun hyödyllisyyteen teoriassa. Intervallikuuntelun hyödyllisyyteen suhtautui negatiivisesti 25% ja sointukuuntelun hyödyllisyyttä epäili 38%. 60% ei pidä kadenssien opiskelua hyödyllisenä eikä myöskään pidä niiden opiskelusta.

Voisi ajatella, että solfaaminen on useasti pianisteille hankalampaa kuin esim. puhaltajille, jotka joutuvat jatkuvasti solfaamaan soittimensa kautta. 50% negatiivisesti teoriaan suhtautuvista pianisteista ei pidä laulutehtävistä teoriatunneilla. Yli puolet heistä kokee kuitenkin solfaamistaidon opiskelun hyödyllisenä.

6. 4. 4 Epäsuosiolliset osa-alueet

63% kaikista negatiivisesti teorianopiskeluun suhtautuneista oppilaista mainitsee laulavansa jossain muuallakin teoriatuntien lisäksi. 44% ei pidä tunneilla laulamista. Kaikkein inhotuin osa-alue on melodiadiktaatit, peräti 75% vastanneista ei pidä niistä.

Kaikkein suurimmat hankaluudet näyttävät olevan solfa-puolella; kysyttäessä oppilailta ikävimpiä ja hankalimpia asioita, vastaukset keskittyvät solfa-asioihin. Teoria - asioita pystytään kuitenkin opiskelemaan muistisääntöjen ja ulkoalukemisen avulla, mutta solfassa tarvitaan musikaalisia taitoja. Jos jokin osa-alue solfassa ei oppilaalla suju, saattaa opettajan olla mahdotonta löytää keinoja oppilaan auttamiseksi. Toisille oppilaille esim. melodiadiktaattien tekeminen on helppoa ja toisille ylitsepääsemättömän hankalaa.

6. 5 Laulamisen epäsuosio teoriatunneilla

51% vastaajista ei pidä laulamista teoriatunneilla. Yli puolet tästä määrästä pitää laulutehtäviä kuitenkin hyödyllisinä. 64% vastanneista pojista ei pidä laulamista tunneilla. Koska kuitenkin 72% kaikista vastanneista ilmoittaa laulavansa mm. kuoroissa ja bändeissä, laulamista pidetään ja sitä harrastetaan vapaa-aikana. Solfatunneilla laulaminen kuitenkin koetaan paljolti ikävänä.

Laulamista moittivat oppilaat ovat pääosin 11 - 16 -vuotiaita. Yksi syy siihen, että laulamista ei pidetä, on ainakin se, että ainoastaan 37% saa laulaa äänelleen sopivalta korkeudelta. Jos opettaja ei osaa käsitellä oppilaiden ääniä oikealla tavalla ja laulattaa oppilaita epämukavista sävellajeista, ei ole ihme vaikka laulaminen tuntuu oppilaasta kauhealta. Jos oppilaalla on kaiken lisäksi äänenmurros, on laulaminen todella vastenmielistä. Oppilaat mainitsivat lomakkeissa myös, että yksin laulaminen ei ole kivaa mutta yhdessä laulamista pidetään. Oppilaiden solfaamisen tarkkailuun opettajan on kuitenkin ainakin joskus laulatettava oppilaitaan yksin. Tällöin tilanne tulisi tehdä mahdollisimman mukavaksi oppilaalle ja ainakin löydettävä kullekin sopiva sävellaji. Opettajalta vaaditaan siis transponointitaitoa.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat myönsivät, että joitakin oppilaita on vaikea saada laulamaan tunneilla. Jotkut oppilaat kiusaantuvat selvästi joutuessaan laulamaan tunneilla. Opettaja on itse esimerkkinä oppilailleen. Jos opettaja välttelee laulamista ja käyttää paljon pianoa apuna laulutehtävissä niin se tuskin vaikuttaa ainakaan rohkaisevasti oppilaiden omaan laulamiseen. Tunneilla olisi aina joskus hyvä laulaa muutamia ääniharjoituksia äänenavaamista ja laulamiseen rohkaisemista varten. Ainakaan 1/3 -ryhmissä ei pidä aluksi laulattaa oppilaita yksitellen vaan ensin ryhmässä, sitten ehkä pareittain ja vähitellen yksin. Oppilaan omaan ääneen tutustuttaminen on tärkeää kaikissa tasoryhmissä.

Laulutehtävien valinnassa olisi opettajilla paljon tekemistä. Ainoastaan 6% laulua inhoavista oppilaista oli sitä mieltä, että tunneilla laulettavat laulut ovat kivoja. Materiaaleja tulisi pikaisesti uudistaa. Usein laulaminen ja melodiadiktaatit kulkevat käsi kädessä osaamisen suhteen, niin myös tässä tapauksessa. Oppilaista, jotka eivät pidä laulamista, 71% ei pidä myöskään melodiadiktaattien kirjoittamisesta.

6.6 Iän vaikutus mielipiteisiin teoriaopinnoista

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat pääosin 9 - 16 vuotiaita. Yli 16 -vuotiaita oli mukana 7, vanhin tutkimukseen osallistunut henkilö oli 52- vuotias. 17 - 52 vuotiaat opiskelijat olivat kaiken kaikkiaan positiivisempia mielipiteissään kuin nuoremmat oppilaat. He pitivät lähes kaikkia osa-alueita hyödyllisinä ja suhtautuivat positiivisesti uusien asioiden opiskeluun. He tulevat tunneille mielellään.

Alle 17- vuotiailla on kritiikkiä vastauksissaan, ja kaiken kaikkiaan kritiikki kohdistuu enemmän solfa-asioihin kuin teoriaan. Laulaminen on kaikkein aktiivisinta nuorimmilla tutkimukseen osallistuneilla; 80% 9 - 10 -vuotiaista laulaa teorialuokkien ulkopuolella jossain kokoonpanossa. 11 - vuotiaista kaikki laulavat tuntien ulkopuolella, 12 - vuotiaista enää 54%.

Oppilaiden luettelussa toiveitaan teoriatunneille, eri ikäisten toivomukset luonnollisesti erosivat toisistaan. 9 - 11 -vuotiaat toivoivat eniten pelejä, ristikoita ja ryhmätöitä. Myös omien melodioiden tekemistä ja soittoa toivottiin. 12 -vuotiaat toivoivat pelejä, ryhmätöitä ja esitelmiä. 13 -vuotiaat toivoivat edellisen ikäluokan mukaisesti pelejä ja ryhmätöitä sekä esitelmiä ja heidän toiveissaan esiintyy mielikuvituksellisempia asioita kuten "tauluvalot, lyhyemmät tunnit, värikästä opiskelua ja oikeiden laulujen laulamista". "Viisaampien laulujen laulamista" toivottiin myös 14 -15 -vuotiaiden keskuudessa. Tämä ikäluokka toivoi myös ryhmätöitä, säveltämistä sekä tuttujen laulujen kirjoittamista melodiadiktaatteina (nuorisomusiikkia).

Vanhimmat opiskelijat toivoivat myös ryhmätöitä, jotta saisi kontaktia muihin opiskelijoihin. He toivoivat joidenkin osa-alueiden (melodiadiktaattien, sointujen ja intervallien) tehokkaampaa toistoa sekä välikokeita siivittämään opiskelua. Myös kurssien nopeampi suoritustapa oli toivelistalla.

6. 7 Opettajien vastaukset

6. 7. 1 Koulutustausta ja motivoituminen teorian opettamiseen

Kaikilla tutkimukseen vastanneilla opettajilla oli työhön vaadittava pätevyys. Yli puolet ilmoitti tekevänsä myös muita työtehtäviä, kuten opiskelu ja instrumenttiopetus. Yksi ilmoitti olevansa erittäin motivoitunut teorianopetukseen, muut opettajat olivat jokseenkin motivoituneita. Eräs vastaajista mainitsi opettavansa mielummin varttuneempia oppilaita kuin peruskursseilla olevia.

Opettajien motivaatiota opettamisen suhteen alentaa, jos ryhmässä on oppilaita jotka eivät suhtaudu vakavasti opiskeluun. Myöskin jos oppilas on tunneilla vastoin omaa tahtoaan, on opettaja ikävässä asemassa. Eräs opettajista mainitsi, että eräässä ryhmässä oppilaista 63% käy tunneilla vastoin tahtoaan, tässä tapauksessa vanhempien painostuksesta.

Jotkut kokevat valtakunnalliset kurssitutkintovaatimukset ja opetussuunnitelmat liian sitoviksi. Opetuksen yhdenmukaisuuden turvaamiseksi niitä on kuitenkin pääsääntöisesti noudatettava, jos esim. oppilas vaihtaa opetusryhmää kesken lukuvuoden on hänen päästävä mukaan opetukseen myös toisen opettajan ryhmässä. Vastaajat olivat myös sitä mieltä, että teorian ja säveltapailun tulisi olla enemmän tukiaineen roolissa oppilaille eli käytäntöön pitäisi olla enemmän yhteyksiä. Tähän hyvä lähtökohta olisi ainakin yhteistyö instrumenttiopettajien kanssa.

6. 7. 2 Teoriasta käytäntöön

Kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että teoria jää liikaa erilleen käytännöstä. Vastaajat ovat sitä mieltä, että teoriaa ja käytäntöä tulisi mahdollisuuksien mukaan yhdistää opetuksessa ja että ns. " musiikin henki ", musiikin kokonaisolemus kärsii jos teoria on täysin erillään käytännöstä. Ajatellaanpa esim. esiintyvän taiteilijan musiikkiesityksen rytmistä tarkkuutta; rytmit kokevat jatkuvasti muutoksia tilanteesta riippuen, ne eivät ole " kellontarkkoja"

milloinkaan. Jos rytmit olisivat aina tarkkoja, esityksestä jäisi tulkinta puuttumaan eikä yleisö jaksaisi sitä kuunnella. Tämä ei tarkoita sitä, että rytmit pitäisi opetella epätarkasti. Musiikki on kuitenkin kokonaisuus, ja tämä kokonaisuus tulisi ottaa huomioon aina opetustilanteessakin.

Puolet vastaajista oli sitä mieltä, että oppilaat eivät ymmärrä kaikkien teorialunneilla opiskeltavien asioiden merkitystä. Tämä sai vahvistuksen oppilaiden kyselylomakkeista, joista ilmeni etteivät esim. melodiasoitinten soittajat aina ymmärrä, miksi heidän pitää opiskella sointuja ja kadensseja. Kadenssien opiskelu osoittautui kaiken kaikkiaan olevan oppilaille "mysteeri". Opiskeltavien asioiden hyödyllisyys tulisi pyrkiä opettajien taholta osoittamaan käytännön esimerkein oppilaiden opiskelumotivaation tehostamiseksi.

6. 7. 3 Oppisisältö

Suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että teoria/solfa -peruskurssit eivät ole sisältönsä eivätkä tutkintonsa puolesta liian ammattimaisesti suunniteltuja. Vaatimukset ovat kuitenkin joillekin ylivoimaisia ; 3/3 - kurssin oppisisältö on varsin laaja kaikkine kadensseineen ja sointuanalyysitehtävineen, opettajalle ei jää paljoa aikaa kaikkien osa-alueiden kertaamiseen ja tarvittavaan toistamiseen oppimisen turvaamiseksi. Kaikki oppilaat eivät pysy mukana opetuksessa.

Vaikka suurin osa vastanneista opettajista on sitä mieltä, että oppisisältö on nykyisellään hyvä, puolet vastanneista haluaisi muuttaa oppisisältöä jollain tavalla. Opetuksen peruspistettä tulisi vastaajien mukaan muuttaa enemmän säveltapailun suuntaan kuten laulamiseen ja yleensä koko kehon käyttämiseen. Omia instrumenttejä tulisi ottaa tunneille mukaan. Teorian vaatimustasoa ehdotettiin laskettavaksi mm. harmonian opetukseen liittyen. Intervallien ja sointujen kuuntelemista tulisi jollain tavalla muuttaa, mutta ei poistaa. Osa opettajista oli tietoisia, että oppilaiden taholta tulee eniten vastustusta harmonia-asioille.

Kukaan vastanneista ei ottanut kantaa tutkintovaatimusten muuttamiseen. Tutkinnoissa voisi olla vaihtoehtoisia tehtäviä oppilaille, enemmän valinnanvaraa. Tehtävät

voisivat myös tiettyissä rajoissa kompensoida toisiaan, esim. laulutehtävät melodiadiktaattia. Tällöin tiettyjen osa-alueiden dominoiva vaikutus vähenisi.

6.7.4 Oppimateriaalit

Vastaajien käytössä olevat oppikirjat olivat Hampisen " Musiikkia laulaen ja kirjoittaen " - kirjasarja sekä Kopran " Teoria tutuksi ja säveltapailu soimaan ". Yksi vastaajista kertoi käyttävänsä omia tehtävämönisteita joihin liittyi oppilaiden omia soittotehtäviä joita tehtiin melodiadiktaatteina tai laulutehtävinä ; erinomainen esimerkki teorian ja käytännön yhteydestä ! Opettaja kertoi tekevänsä jatkuvaa yhteistyötä instrumenttiopettajien kanssa. Kaikki mainitsivat myös käyttävänsä joitain lisämateriaaleja opetuksessa. Yksi mainitsi käyttävänsä opetuksessa " lapsille ja nuorille tuttuun musiikkiin " liittyviä esimerkkejä. Oppilaiden vastauksissa toivottiin, että tunneilla käytettäisiin joskus myös heille tuttua musiikkia esim. melodiadiktaatteina. Yli puolet opettajista oli tyytyväisiä käyttämiensä materiaalien laatuun.

Ainoastaan yksi vastaajista arvelee, että oppimateriaalit eivät ole oppilaiden mielestä kovin mielekkäitä, puolet kuitenkin uudistaisi jollain tavalla oppimateriaaleja. Oppilaiden osalta tutkimuksessa kuitenkin ilmeni paljon kritiikkiä käytettäviin materiaaleihin, etenkin laulutehtäviin. Oppilaat toivoisivat, että joskus laulettaisiin myös " viisaampia lauluja ". Näitä " viisaita lauluja " löytyy paljon muualtakin kuin nuorisomusiikista, esim. eri maiden kansanmusiikki tarjoaa hauskoja melodioita laulutehtäviksi tai melodiadiktaateiksi. Pääasia on, että oppilaille tarjottaisiin elämyksiä muustakin laulumusiikista kuin vanhoista suomalaisista sävelmistä. Puolet vastaajista etenee käyttämänsä vihkosarjan mukaan rutiininomaisesti. Kukaan ei käytä tietokonetta apuna opetuksessa.

Puolet vastaajista mainitsee käyttävänsä myös kevyttä musiikkia opetuksessa. Heidän mielestään se on lähes välttämätöntä, koska sitä oppilaat monesti enemmän kuulevat. Kevyen musiikin käyttämisestä silloin tällöin opetuksessa saattaa löytyä myös linkkejä oppilaiden ja opettajan maailmankuvan välille.

6.7.5 Oppilaat ja ilmapiiri tunneilla

Vastaajat ovat yksimielisiä siitä, että oppilaat käyvät ahkerasti tunneilla ja ovat joistakin tehtävistä jopa innostuneita. Opettajat toteavat, että oppilaat joilla on paljon poissaoloja menestyvät muita heikommin. Ainoastaan yksi vastaajista mainitsee, että jotkut oppilaat ovat joutuneet ns. uusintakierteeseen eli ovat joutuneet suorittamaan tenttiä osa-alue kerrallaan. Suurin osa vastaajista on kuitenkin havainnut joissakin oppilaissa "rimakauhua" joidenkin osa-alueiden suhteen eli oppilasta on vaikeaa saada edes yrittämään.

Puolet vastaajista on huomannut oppilaillaan motivaatio-ongelmia teorianopiskelussa; oppilaat tuntuvat pitävän teoriaa lähinnä vain pakkosuorituksena. Vastaajien mielestä peruskurssitasolla olisi tärkeämpää tarjota oppilaille enemmän käytännön tekemistä ja musiikillisia elämyksiä kuin kaavamaista teorianopetusta. Näkökantoina oppilaiden opiskelumotivaation parantamiseen olivat onnistumiskokemusten lisääminen, oivallusten antaminen teorian yhteydestä käytäntöön sekä vaihtelevien opetusmetodien käyttö. Oppilaiden omia mieltymyksiä tulisi selvittää (kuten lempimusiikkia) ja käyttää näitä hyväksi opetuksessa. Instrumenttiopettajilta toivottiin myönteisempää suhtautumista teorialunteihin!

Vastaajien omat oppitunnit eivät noudata minkäänlaista rutiininomaista kaavaa vaan niiden rakenne vaihtelee viikoittain. Oppituntien ilmapiiri todetaan leppoisaksi ja oppimiseen kannustavaksi. Kukaan vastaajista ei käytä pelejä tai leikkejä hyväkseen opetuksessa vaikka varsinkin nuorimmat oppilaat näitä toivoisivat joskus oppitunneilla olevan. Rajallisesti käytettynä erilaiset leikit antavat väriä oppitunteihin. Kaikki vastaajat teettävät oppilaillaan erilaisia luovia harjoituksia tunneilla. Tällaisia harjoituksia ovat säveltäminen omalle soittimelle, laulujen säveltäminen, omien rytmien tekeminen, oma juhlaohjelma esim. jouluna, variaatioiden tekeminen ennestään tuttuun teemaan melodisilla tai rytmisillä aineksilla sekä musiikilliset palapelit.

Opettajat toivoivat oppilaidensa omaksuvan tunneiltaan paljon kokonaisvaltaisempia ja kasvatuksellisempia asioita kuin pelkästään oppisisällön yksittäiset asiat. Oppilaiden toivotaan omaksuvan tunneilla opiskeltavia asioita osaksi omaa musisoimistaan ja saavuttavan ennakkoluulottomuutta musiikkia sekä musiikin tekemistä

kohtaan. Tärkeintä oppilaille on oman instrumentin hallinnan kehittäminen ja kasvattaminen rakentaviksi soittajiksi ja musiikin kuuntelijoiksi. Yleisiksi kasvatukselliseksi tavoitteiksi mainitaan oppilaiden kannustaminen oma-aloitteiseen tekemiseen sekä toisten huomioon ottaminen.

7 DISKUSSIO

Oppilaiden mukaan musiikinteorian opiskelu tukee instrumenttiopintoja, joten ainakin yksi teorianopiskelun päämääristä lienee onnistunut. Silti yli puolet tukimukseen osallistuneista oppilaista kertoi käyvänsä tunneilla ainoastaan, koska tutkinnon takia on pakko; tutkinnon merkitys ulkoisena motivoijana on suuri. Kuitenkin oppimisen tehokkuuden kannalta oppilailla tulisi viritä sisäistä motivaatiota; sisäistä halua uuden oppimiseen. Vielä hetkellisetkään innostuksen puuskat oppitunneilla eivät synnytä riittävää motivaatiota vaan tilannekohtaisuudesta tulisi päästä pitkäkestoisen motivaation syntymiseen. Oppimistilanteen kannalta oikeanlaisen motivaation syntyminen tapahtuu helpommin motiiviominaisuuksiltaan vahvoilla oppilailla ja tällöin he myös sitoutuvat asiaan vahvemmin. Motiiviominaisuuksiltaan heikommille oppilaille tulisi pedagogisin keinoin yrittää löytää keinoja onnistumisen elämyksiin ja tätä kautta oikeanlaisen oppimismotivaation viriämiseen. Vaatimusten ja oppilaan taitojen tulee olla tasapainossa ; vaatimukset eivät saa olla liiallisia eivätkä liian vähäisiä.

Merkittävä rooli on myös teoriaopintojen aloittamisen ajoituksella; liian varhaisessa vaiheessa teoriaopintojen pariin joutunut lapsi saattaa turhautumisen kautta oppia inhoamaan teoriaopiskelua ja taas jo pitkään soitossaan ehtinyt ei motivoitu teoriaopiskeluun koska asiat ovat osittain tuttuja. On myös huomioitava, että kaikki eivät suoriudu opinnoista

samassa ajassa. Mielestäni lapsella täytyy olla varmuus tietyissä motorisissa toiminnoissa ennen teoriaopiskelun aloittamista kuten sujuva kirjoittaminen ja omatoimisuus mm. rutiinitoiminnoissa tunneilla (esim. kirjojen esilleottamisessa sekä kotitehtävistä huolehtimisessa). Omissa 1/3 -ryhmissäni nuorimmat ovat olleet 8-vuotiaita, ja heilläkin on ilmennyt vaikeuksia em. asioissa. Olisi hyvä, jos vasta-alkaville soittajille kuuluisi alkeisteoriaopinnot; tunneilla tutustuttaisiin vähitellen musiikin teorian perusaineksiin ilman tutkintopaineita. Alkeisteoria voisi sisältää mm. nuottien aika-arvojen ja nimien opiskelua sekä laulu- ja rytmitehtäviä lähinnä leikkien muodossa.

Musiikinopiskelun suuri motivoiva voima on musiikissa itsessään, musiikin olemuksessa ja kokonaisuudessa. Mm. tämän takia teoriaa ja käytäntöä tulisi lähentää toisiinsa musiikinteorian opetuksessa ja teorialuokkien tulisi sisältää musisointia ja musiikillisten elämysten tarjoamista. Hyvänä lähtökohtana olisi yhteistyö instrumenttiopettajien kanssa; tunneilla voitaisiin käydä läpi oppilaiden soittokappaleita diktaattien, solfaamisen tai vaikka sointutehtävien muodossa. Oppilaiden tulisi myös ymmärtää opiskeltavien asioiden yhteys käytäntöön ja ulkoopetteluun sijasta osattava soveltaa opittua tietoa. Vaikka vain alle puolet tutkimukseen vastanneista ilmoittaa tulevansa teoriatunneille mielellään, tunneilla todetaan olevan hyvä ilmapiiri ja yhteishenki. Sosiaalisuuden käyttämisellä yhtenä oppilaiden motivoijana on mahdollisuuksia; sosiaalisuus ryhmätunnilla toimii hyvänä vastapainona yksityisille soittotunneille. Kaikenlaiset ryhmää yhdistävät tehtävät luovat tunneille hyvää ilmapiiriä ja saavat oppilaita tutustumaan toisiinsa.

Vanha behavioristinen oppimiskäsitys on vallalla paljolti musiikinteorian opetuksessa. Opettajat ilmaisevat halunsa lisäkoulutukseen ja jopa oppilaiden taholta tulee toiveita "mukavampiin oppimistapoihin, yhdessä tekemiseen ja luoviin tehtäviin kuten säveltämiseen ja improvisointiin". Kognitiivisen suuntauksen mukaisesti opetusta tulisi saada oppilaskeskeisemmäksi, elämyksellisemmäksi sekä luovemmaksi, vaikkakin sitten muutaman kadenssitehtävän kustannuksella. Musiikin esteettisyyttä ei tulisi unohtaa teoriatunneillakaan. Peruskursseilla opiskeleville musiikin harrastajille on tärkeämpää tarjota elämyksiä jotka vaikuttavat heihin mahdollisesti myös tulevaisuudessa kuin kaavamaisista teoriaopetusta, ja mikä tärkeintä, opettajan oma suhde musiikkiin heijastuu hyvin nopeasti hänen oppilaisiinsa. On tärkeää, että opettaja on sekä muusikko että opettaja; opettamansa tiedon ruumiillistuma ja esikuva oppilailleen. Tällöin vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä saa hyvät

puitteet toimia; pistäessään hieman itseään likoon opettaja pystyy voittamaan oppilaidensa luottamuksen.

Musiikinteorian oppisisällön hankalimmat asiat ovat oppilaiden mukaan selvästi säveltapailussa keskittyen harmoniapuolelle. Myös opettajien mielipiteissä esiintyi ehdotuksia harmonia-asioiden vähentämiseen oppisisällössä. Eniten vastustusta oppilailta saavat soinnut, intervallit sekä melodiadiktaatit ja kadenssien vastustus oli suorastaan murskaava. Kadenssit pitäisi siirtää I -kurssiin; muistan etten itse edes tuolloin oikein käsittänyt koko kadenssien merkitystä. Laulamiseen kohdistuva kritiikki liittyy monessa tapauksessa epäsopiviin sävellajeihin sekä uskalluksen puuttumiseen yksinlaulussa.

Kaikkein negatiivisimmin teorianopiskeluun suhtautuneiden oppilaiden oma muusikkotausta ei ole niin vahva kuin muiden; useassa tapauksessa soittoharrastus jää yhteen soittimeen ja muut harrastukset ovat muuta kuin musiikkia. Ns. melodiasoitinten (tässä tutkimuksessa muut kuin pianistit) soittajilla vaikeudet ovat vahvasti harmonia-asioissa eivätkä he pidä välttämättä näitä asioita itselleen edes tarpeellisina. Teorianopiskeluun negatiivisesti suhtautuneiden pianistien keskuudessa sen sijaan vastustus keskittyy solfaamiseen; melodiasoitinten soittajat laulavat soittimillaan kun taas pianistit keskittyvät soittimillaan harmoniaan sointujen kautta. Tämä ilmeisesti heijastuu opiskeluun myös teoriatunneilla.

Vuosituhaten vaihteessa musiikkikoulujen ja -opistojen tulisi kyetä uusiutumaan; toisaalta niiden tulee kyetä jatkamaan länsimaisen taidemusiikin traditiota mutta myös avaamaan silmänsä ympäröivän maailman muutoksille. Jo pelkästään muutokset nuorisokulttuurissa luovat kuilun vanhakantaiselle opetukselle ja jatkuvasti kehittyvä yhteiskunta alkaa myös vaatia uudistumista. Esim. soitonopettajana musiikkikoulussa kuulen jatkuvasti siitä, miten oppilas pitää soittamisesta mutta ei tähtää klassisen musiikin virtuoosiksi vaan toivoisi oppivansa soittamaan muutakin kuin tutkinnossa vaadittavat sonaatit ja menuetit, mm. kiinnostus pianon vapaaseen säestykseen on suuri. Valitettavasti aikataulut eivät kuitenkaan anna mahdollisuuksia soittotunneilla "rönsyilemiseen" varsinkaan sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla kappaleiden omaksumiseen menee paljon aikaa. Soitonopettajalla pitää olla tällöin silmää poimia oppilaistaan ne jotka resursseillaan ja kovilla vaatimuksilla pystyisivät vaikkapa ammattimuusikoiksi, mutta muille pitäisi pystyä tarjoamaan muitakin vaihtoehtoja. Muutoin musiikkioppilaitokset pitäytyvät liiaksi

konservatiivisessa asemassaan ja ovat jopa rajoittuneita musiikkikasvatuksen antamisessa. Huomionarvoista on myös nuorten harrastusten suuri määrä; muiden harrastusten kilpailevaa vaikutusta ei pidä väheksyä vaan uudistumalla tulisi vastata kilpailuun.

Oma ihanteeni olisi musiikkioppilaitosten perusopetuksen kentän laajentaminen. Pahinta on, jos oppilaan musiikkikasvatus koostuu viikoittain soittotunnista ja väkinäisestä teoriatunnista. Musiikkikouluissa tulisi toimia aktiivista yhteismusisointitoimintaa orkestereiden, kuorojen ja bändien muodossa (kuten isommissa kaupungeissa paljolti tapahtuukin). Oppilaiden tulisi saada tuntumaa muihinkin musiikinlajeihin kuin klassiseen musiikkiin. Olisi hyvä jos tutkinnoissa olisi enemmän väljyyttä; vaihtoehtoja tai soveltavia kohtia. Vaatimukset nimenomaan solfapuoletta ovat joillekin oppilaille liikaa (lähinnä koskien 3/3 -tutkintoa). On tietysti selvää, että oppilaiden joukossa sellaisia, jotka tähtäävät ammattimuusikoiksi ja se edellyttää vahvasti omaan soittimeen keskittymistä. Mutta kuitenkin toivoisin, että oppilaiden silmät avattaisiin näkemään musiikin rikkaus mahdollisimman monesta näkökulmasta, ja nämä vaikutteet kypsyisivät heissä toivonmukaan elämän varrella.

Niin yleinen kritiikki kuin tähän tutkimukseen osallistuneet opettajatkin peräänkuuluttavat muutoksia. Kritiikkiä on esiintynyt lehtien palstoilla jo vuosia, mutta sopivaa linjaa mahdollisille muutoksille ei löydy; asioista puhuminen onnistuu mutta muutosten tekeminen on vaikeaa. Oppilaiden tämänhetkiset asenteet musiikinteorian opiskelua kohtaan ovat tulosta heidän kokemuksistaan, asenteiden muuttuminen jatkossa vaatii mielekkäiden kokemusten syntymistä. Ainoastaan hieman yli puolella kaikista tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli kaikenkaikkiaan positiivinen asenne teorianopiskelua kohtaan; asenteiden muuttamiseen olisi siis tarve koska kuitenkin on kyse mukavien asioiden opiskelusta. Vai halutaanko nuorten muusikoiden teorianopiskelupiinaa jatkaa loputtomiin?

8 LÄHTEET

- Aarnio, P. 1997. Lisää monipuolisuutta musiikkiopistoihin. Rondo 4, 16.
- Abrahamson, L. Y. & Seligman M.E.P. & Teasdale, J.D. 1978. Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology* 87 (1), 49-74.
- Adorno, Th. W. 1982 : Kritik des Musicantes. Dissonancen, 62 - 100. Gottingen : Vander Hoeck & Ruprech
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Leena Syrjälä & Sirkka Ahonen & Eija Syrjäläinen & Seppo Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Wes-Point OY.
- Amberla, K. 1990. Musiikin opiskelu - traumoja ja tähtihetkiä. Rondo 5.
- Asetus musiikkioppilaitoksista 1995. 16.6.1995 / 880.
- Aukia, J-P. 1990. Maailman paras musiikkioppilaitosjärjestelmä ? Rondo 3, 8-12.
- Aukia, J-P. 1992. Laulaminen on kaiken musisoinnin alku. Rondo 7, 27-30.
- Aukia, J-P. 1996. Riittääkö tilaa tekemisen ilolle? (Marja Hongisto-Åbergin haastattelu) Rondo 7, 22-24.
- Aukia, J-P. 1996. Riittääkö tilaa tekemisen ilolle? (Minna Holkkolan haastattelu) Rondo 7, 22-24.
- Ausubel D. P. & Robinson F. G. 1969 : School learning. An introduction to educational psychology. London : Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, D. 1985. Learning and Constructing meaning. Teoksessa: Entwistle, N. (toim.), *New Directions in Educational Psychology* 1. London: The Falmer Press , 71-82.
- Ball, S. 1977 : Motivation in education. New York : Academic Press.
- Chaiken, S. & Stangor, C. 1987 : Attitudes and attitude change. *Annual Rev. Psychol.* 38, 575 - 630.
- Collins, B. 1970 : Social Psychology. Social influence, attitude change, Group Processes and prejudice. Reading, Massachusetts: Addison - Wesley Publishing Company.
- von Creutlein, T. 1992. Aktiivisuutta teorianopetukseen. Rondo 4, 40.
- Day, H. I. 1985. Motivation. Teoksessa *The International Encyclopedia of Education Research and Studies*. toim. Husen, T. & Poslethwaite, T.N. Vol. 6. Oxford: Pergamon Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R.M. 1985: *Intrinsic Motivation and Self - determination in Human Behavior*. New York : Plenum Press.
- Eccles (Parsons), J. 1983. Children' s Motivation to Study Music. *Documentary Report of the Ann Arbor Symposium. Session III. Motivation and Creativity*. Reston, Virginia. 31 - 39.
- Ehrnroot, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa Mäkelä, Klaus (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Elliot, D.J. 1996. Music education in Finland -a new philosophical view. *Musiikkikasvatus* 1 (1).
- Engeström, Y. 1981. Mielekäs oppiminen ja opetus. Valtion koulutuskeskus. *Julkaisusarja B* n:o 17.
- Engeström, Y. 1981. Johdatusta didaktikkaan. Valtion koulutuskeskus. *Julkaisusarja B* n:o 13.
- Gellrich, M. 1986. Motivationsprobleme des Instrumentalunterrichts. *Uben & Musizieren* 3 (2):

- Grundström, E. 1990. Musiikki on julmaa. Impro, keskustelua musiikkikoulutuksesta. Vaasan läänin taidetoimikunta.
- Hagemann, G. 1991. Motivoinnin taito.
- Hakkarainen, P. 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki: Orienta-konsultit Oy.
- Hampinen, K. 1992. Elävä musiikki on tärkeintä. Rondo 9, 37.
- Hampinen, K. 1994. Musiikkia laulaen ja kirjoittaen 1/3 - 3/3. T:mi Forte nuotti.
- Haussila, M. 1992. Säveltämisestä vauhtia musiikin opiskeluun. Rondo 3, 15.
- Heikkilä, L. 1995. Suomen musiikkioppilaitosten yleisten aineiden opetus kognitiivisen oppimiskäsityksen perspektiivistä. Helsinki : Sibelius-Akatemia, Sävellyksen ja musiikinteorian osaston lopputyö.
- Heinonen V. - Kari J. 1978. Oppimisen psykologia opetus ja kasvatustyötä varten. Kustannusosakeyhtiö Otava, Keuruu.
- Heinonen V. 1989. Kasvatustieteen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Jordman, M. 1996. Musiikkiopiston yleisten aineiden opetuksen tavoitteet. Helsinki : Sibelius Akatemia, sävellyksen ja musiikinteorian osaston lopputyö.
- Joutsenvirta, A. 1994. Johdanto teorian ja säveltapailun opettajien täydennyskoulutusseminaariin 11.2.94, luento, Sibelius-Akatemian koulutuskeskus.
- Järviö, P. 1990. Oppilaskeskeiset työtävät ja yhteissuunnittelu musiikkioppilaitosten yleisen musiikkitiedon peruskurssilla.. Sibelius-Akatemia. Pro gradu -työ.
- Kadar, G. 1987. Onko rockin ja viihdemusiikin opettaminen nykyaikaista ? Rondo 4, 19.
- Kemppinen, P. 1997. Nuoruuden taikaa, kurkistuksia nuorisokulttuureihin. Printway Oy, Vantaa.
- Kivi, T. 1994. Optimistinen oppimiskäsitys. Dark/ Tummuvuoren kirjapaino Oy, Vantaa.
- Koivisto, R. 1989. Täydellistä ajanhukkaa? Rondo 1, 25 -26.
- Kopra, M. 1998a. Teoria tutuksi ja säveltapailu soimaan 1/3. Mirja Kopra, Tampere.
- Kopra, M. 1998b. Teoria tutuksi ja säveltapailu soimaan 2/3. Mirja Kopra, Tampere.
- Kopra, M. 1998c. Teoria tutuksi ja säveltapailu soimaan 3/3. Mirja Kopra, Tampere.
- Kosonen, E. 1996. Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos, musiikkikasvatuksen lisensiaattityö.
- Kosonen, P.A. 1991. Opiskelun mielekkyys ja opintomotivaatiot lukiossa. 44. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 44.
- Kurkela, K. 1986: Esittävä säveltaide, esiintymisjännitys ja narsistinen häiriö. Synteesi 2 - 3, 59 - 85.
- Kurkela, K. 1993. Mielen maisemat ja musiikki. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja vol. 11.
- Kuusinen, K-L. 1991. Motivaatio. Teoksessa Kasvatuspsykologia, toim. J. Kuusinen. Porvoo: Werner Söderström Oy.
- Laakso, I. 1992. Uudistusliikkeen aikaa. Mutes 1, 1-2.
- Lahdes, E. 1992. Peruskoulun didaktiikka, 1. -3. painos. Keuruu: Otava.
- Lahtela, K. 1982 : Vanhenevan yksilön toimintakyky ja persoonallisuus I. Turun yliopisto. Psykologian julkaisuja 58.
- Laine, E. 1978 : Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa II. Suomen sovelletun kielitieteen

- yhdistyksen (AfinLA) julkaisuja 21. Turku.
- Laki musiikkioppilaitoksista 1995. 7. 4. 1995 / 516.
- Lehtonen, K. 1986. Musiikillisen kompetenssin teoria musiikillisen merkityksen muodostamisprosessin ja kulttuurissosiaalisten merkitysten strukturaalisena selittäjänä: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:22.
- Linnankivi, M., Tenkku L., Urho E. 1988. Musiikin didaktiikka. Juva: Werner Söderström Oy.
- Louhivuori, J. 1984. Mielekäs oppiminen musiikinopetuksessa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteen laitos, laudatur - tutkielma
- Madsen, K.B. 1972. Miksi? -Käyttäytymisen liikkeelle panevat voimat. Terveys-omega. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Madsen, K. B. 1983: Yleinen psykologia. Tanskankielinen alkuteos Almen psykologi. Ruotsinkielisestä laitoksesta Allmän psykologi. (andra uppladen) suom. Eeva Pilvinen. Espoo: Weiling & Göös.
- Markova, A. K. 1990: Motivation for Learning in Schoolchildren. Soviet Psychology Nov / Dec Vol. 28 No. 6, 21 - 41.
- Maslow, A. H. 1971: The father reaches of human nature. Harmondsworth, Middlesex, England: Penquin Books Ltd.
- Maunula, M. 1998. Teknologia ja musiikinopetus.(Aarre Joutsenvirran haastattelu) Rondo 9, 36-37.
- Miettinen, R. 1984. Kognitiivisen oppimisenäkemyksen tausta. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B n:o 24.
- Mäki, J., Purhonen, S., Weckroth, K. 1978 : Motivaatio ja toiminnan käsite. Teoreettis - käsitteellinen tarkastelu. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipolitiikan laitoksen tutkimuksia n:o 31.
- Niemi,P. & Koistinen, S. 1987. Soittamisessa ratkaisee alkuopetus (Okko Kamun haastattelu). Rondo 2, 8-10.
- Nissilä, A. 1992. Merkeistä musiikkiin: opettajanäkökulma teorian ja säveltapailun 1/3 - peruskurssien opetukseen musiikkioppilaitoksissa. Sibelius - Akatemia. Musiikkikasvatuksen pro gradu -työ.
- Norrbäck - Roman, S. 1990. Mål och förverkligange i musikskolorna. En analysis med speciell hänsyn till Esbobygdens musikskola. Sibelius - Akatemia. Pro gradu -työ.
- Numminen, A. 1989. Teoreetikoksi -mikä ettei ! (Matti Saarisen haastattelu) Rondo 2, 30-31.
- Nuttin, J. 1984. Motivation, planning and action. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Otavan iso musiikkitietosanakirja 4 , 1978. (Hakusana: teoria) Keuruu: Otava.
- Otavan iso musiikkitietosanakirja 5 , 1979. (Hakusana: säveltapailu.) Keuruu: Otava.
- Pietiäinen, T. 1991. Säveltapailun ja teorian peruskurssien opettaminen Suomen musiikkikouluissa ja -opistoissa. Helsinki: Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatuksen pro gradu -työ.
- Raiskio, P. 1988. Lahjakuudelle on aina löydettävä tilaa sääntöviidakossa. (Tuomas Haapasen haastattelu). Rondo 8, 6-8.
- Raitio, S. -S. 1993. Mutes 1/93, yleisönosasto, 2-3.
- Raitio,S. -S. 1995. Matka säveltapailun maailmaan. Helsinki:Sibelius-Akatemian

koulutusjulkaisuja.

- Rauhala, L. 1974. Psykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Prisma-tietokirjasto vol. 35. Helsinki: Weilin + Göös.
- Rautama, M. 1987. Suomen musiikkioppilaitoksissa käytetty pianonsoiton alkeismateriaali. Sibelius Akatemia. Pro gradu -työ.
- Raynor, J. O. 1981. Future orientation and achievement motivation: toward a theory of personality functioning and change. teoksessa G.D. & W. Lens. (toim.) Cognition in human motivation and learning. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Raynor, J.O. 1983. Step- Path Theory and the Motivation of Achievement. Documentary Report of the Ann Arbor Symposium. Session III. Motivation and Creativity. Reston, Virginia. 17-22.
- Regelski, T.A. 1975. Principles and problems of music education. New Jersey: Prentice-Hall.
- Reimer, B. 1970. A Philosophy of music education. New Jersey. Prentice-Hall.
- Salminen, K. 1991. Musiikin kokemisen eri sukupolvet. Helsinki: Oy Yleisradio Ab.
- Salo, T. 1995. Tietotekniikan käyttö konservatorioiden ja eräiden muiden oppilaitosten musiikinopetuksessa. Helsinki : Sibelius-Akatemia , sävellyksen ja musiikinteorian tutkielma.
- Siurala, L. 1991 : Urbaanin nuoren vapaa-aika: Helsingin koululaisten vapaa-ajanvietto 1982 - 1990. Helsingin kaupungin tilastokeskuksen tutkimuksia 7. Helsinki.
- Sloboda, J. 1985. The musical Mind. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. 1987. What can the psychology of music tell musicians ? Eri painos teoksesta M. Henson (toim.) Musical Awareness.Huddensfield Polytechnic, 23-35.
- SML 1982. Musiikkikoulun ja musiikkiopiston yleisten oppiaineiden kurssitutkintovaatimukset. Suomen musiikkioppilaitosten liitto r.y. Moniste.
- Tammen musiikkitietosanakirja 2, 1983. Helsinki: Tammi.
- Teirilä, M. 1990. Soitonopetuksen perusteet V. Musiikinopetus Suomessa. Rondo 7, 35 -37.
- Toiviainen, S. 1970. Yhteiskunnalliset ja kulttuurilliset ristiriidat. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A;39.
- Uusitalo,H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma: Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.
- Vapaavuori, P. 1989. Onko musiikkioppilaitosjärjestelmämme oikeilla raiteilla? Rondo 1,22.
- Vihinen, K. 1990. Kriittistä keskustelua. Rondo 3, 7.
- Wessman, H. 1993. Haasteita teorianopetukselle. Mutes 1, 4-9.
- Williams, D. E. & Page, M. M. 1989: A multidimensional Measure of Maslow 's Hierarchy of needs. Journal of research in Personality 23, 192 - 213.

SUOMEN MUSIIKKIOPPILAITOSTEN LIITTO ry

OHJEITA MUSIIKIN TEORIAN JA SÄVELTAPAILUN KURSSITUTKINTOJA VARTEN 1997

I Yleistä

1. Oppilaitoksille toimitettavat mallitehtävät ovat ohjeellisia ja SML toivoo niitä käytettävän aina kun opetusmenetelmä sen sallii. Opetusmenetelmän aiheuttamia poikkeuksia voidaan käyttää edellyttäen että kurssitutkinnon yleinen vaatimustaso säilyy.
2. Tässä annetut ohjeet ja tehtävät on pyritty sopeuttamaan SML:n julkaisemiin, 1.8.1982 voimaan astuneisiin yleisten aineiden kurssitutkintovaatimuksiin.
3. Musiikin teorian ja säveltapailun peruskurssitutkinnot 1/3 ja 2/3 sekä yleisen musiikkitiedon kurssit arvostelee oppilaan opettaja yksin. Musiikin teorian peruskurssitutkinnon 3/3, säveltapailun ja teorian I kurssitutkinnot sekä kenraalibasson kirjoituksen ja soiton arvostelee oppilaan opettaja yhdessä toisen opettajan kanssa, jolla tulee I kurssitutkintoja arvosteltaessa olla kyseisen aineen opettajan kelpoisuus (Kouluhallituksen ohje O 33/1988, jota tulee noudattaa siihen saakka, kunnes oppilaitos on hyväksynyt uusien perusteiden mukaan uuden opetussuunnitelman).

II Tutkinnon toimeenpano

1. Eri kurssitutkintoasteilla varataan aikaa teoriatehtäviin vastaamiseen sekä säveltapailun kuuntelutehtäviin yhteensä seuraavasti:

Pk 1/3	60 min.
Pk 2/3	60-90 min
Pk 3/3	90-120 min.
Säveltapailu I	90 min.
Teoria I	180 min.
Kenraalibasson kirjoitus	120 min.

Teoria I:n kirjallinen tutkinto voidaan suorittaa 1-3 osassa opettajan harkinnan mukaan.

2. Tunnistettavat intervallit, soinnut ja sointujaksot soitetaan rauhallisesti enintään kolmeen kertaan. Kadenssikuuntelun vaihtoehtona on ns. elmu-sointukuuntelu opettajan harkinnan mukaan, kuitenkin siten että tehtävään käytetään aikaa enintään 15 minuuttia. Peruskurssitutkintojen intervallit voidaan soittaa ensin melodisesti, sitten harmonisesti. Soinnut soitetaan harmonisesti.
3. Melodia- ja rytmitapailutehtävissä noudatetaan seuraavia ohjeita:
Oppilaalla tulee olla mahdollisuus tutustua tehtäviin 1/3-tutkinnossa n. 3 minuuttia, 2/3-tutkinnossa n. 4, 3/3-tutkinnossa n. 5 ja säveltapailun I-tutkinnossa n. 8 minuuttia. Ajan tulee riittää sekä melodia- että rytmitehtävään.
Melodiataapailutehtävää varten oppilaalle annetaan 1/3 ja 2/3 tutkinnoissa sävellajin murrettu peruskolmisointu ja perussävel, 3/3 tutkinnossa sävellajin perussävel ja I tutkinnossa äänirauta.
4. Teorian 3/3 kirjallisesta tutkinnosta puuttuvan transponointitehtävän opettaja voi korvata melodiasanelun transponoimisella haluttuun sävellajiin.
Tehtävä 5, Kirjoita soinnut, voidaan suorittaa joko a tai b kohdan mukaisesti.
Tehtävä 6, Tunnista sävellaji ja sointuasteet, joko a tai b kohta valinnan mukaan.

5. Kenraalibasson kirjoituksen tehtävistä valitaan 3 tai 4 tehtävää, joita voidaan täydentää vaihtoehtoisilla tehtävillä opettajan harkinnan mukaan.
Kenraalibasson soittotehtävät (jotka voidaan toteuttaa ahtaassa asettelussa) valitsee lautakunta ja harjoittelu-aikaa annetaan 5 minuuttia / tehtävä. Näiden soittotehtävien asemesta voidaan soittokoe toteuttaa aiemmin noudatetun käytännön mukaisesti lautakunnan valitsemilla tehtävillä oppilaan harjoittamasta tehtävävalikoimasta.

III Lisäohjeita arvosteluun

1. Yleisenä perusteena hyväksyttävälle suoritukselle on lähdettävä siitä, että vähintään puolet kustakin tehtäväkokonaisuudesta on hallittu.
Mahdollisessa pisteytyksessä noudatetaan aiemmin mainittua Kouluhallituksen ohjetta.
2. Teoria I:n analyysitehtävissä käytetään seuraavia arvosteluperusteita:

Muotorakenteen analysointi:

Kokonaisrakenteen hahmottaminen on tärkeintä. Yksityiskohtien tarkasta rajailusta voidaan antaa lisäpisteitä. Tämänkertaisissa tehtävissä ei olennaista ole se, mitä termiä rakenteesta rytmisyksikkönä käytetään, vaan muotohahmon oivaltaminen ja jäsentely.

Sointuanalyysi:

Sävellajiin kuuluvien sointujen lisäksi on hallittava myös muunnosoinnut ja modulaatiot. Suullisella sointuanalyysillä voidaan paikata mahdollisia kirjallisessa kokeessa havaittuja puutteita.

3. Säveltapailun tunnistamistehtävät arvostellaan samaa yleisperiaatetta noudattaen kuin teorialahtävät. Vähintään puolet tehtäväkokonaisuudesta on oltava oikein.

Esimerkki:

D: I VI III IV II V I; M: I I6 IV N6 V I; D: I III VI II6 V V7 I

Arvostelussa otetaan huomioon alleviivatuilla kohdilla olevien sointuasteiden lisäksi se, onko sävellaji tunnistettu oikein duuriksi tai molliksi. Oikeasta sointuasteesta ja -muodosta (ensimmäistä ja viimeistä lukuunottamatta) annetaan täysi piste. Jos aste- tai käänösmerkintä on virheellinen, annetaan oikeasta sointutuehosta puoli pistettä.

4. Hyväksyttävässä kenraalibasson kirjoitustutkinnossa saa olla enintään viisi virhettä.

Vuoden 1997 tutkintotehtävät on laatinut Etelä-Pohjanmaan musiikkiopiston musiikinteorian lehtori Kalevi Hampinen

kotipuh. ja fax (06) 414 7374
matkapuh. 050-567 4996

Oppilas: _____

Opettaja: _____

1. Tunnista sävellaji. Lisää tahtiviivat. Nimeä hakasilla yhdistettyjen sävelten muodostamat intervallit.

_____:

2. Merkitse molemmilla viivastoilla olevien nuottien nimet ja oktaavialat.

3. Kirjoita asteikot.

B:

h:

d:

4. Tunnista sävellaji ja transponoi (siirrä) D - duuriin.

:
:

5. Musiikkisanat.

1. DIMINUENDO = _____
2. MODERATO = _____
3. *mf* = _____
4. UN POCO PIÙ MOSSO = _____
5. ALLEGRO = _____

MUSIIKIN TEORIAA 5

ETUMERKIT

ALENNUSMERKKI

Alennusmerkki eli b-merkki (b) alentaa sävelen puoliaskelta. Sävelen nimeen liitetään päätte -es. Poikkeuksia ovat e, josta tulee es sekä a, josta tulee as sekä h, josta tulee b.

c d e f g a h c ces des es fes ges as b ces

YLENNYSMERKKI

Ylennysmerkki eli ristimerkki (#) ylentää sävelen puoliaskelta. Sävelen nimeen liitetään päätte -is.

c d e f g a h c cis dis eis fis gis ais his cis

PALAUTUSMERKKI

Palautusmerkki (b) kumoaa ylennys tai alennusmerkin vaikutuksen.

1 2 3 4 5

cis c ces c his

1. a) Kirjoita nuottien nimet.

b) Kirjoita seuraavat nuotit puolinuotein.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

cis b fis ges des ais

SÄVELTAPAILUHARJOITUKSIA 5

Koska meitä käsketään



d d s s l l s f f m m r r d s s f f m m r
 Kos-ka mei-tä käs-ke-tään mie-les-säm-me pi-tä-mään, o-pe-tuk-set, jot-ka meitä



s s f f m m r d d s s l l s f f m m r r d
 oh-jaa tie-don, tai-don teitä niin me kai-ken i-käm-me muis-tis-sa ne pi-däm-me.

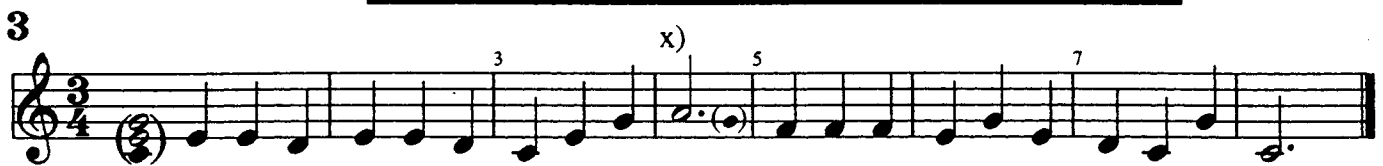
Intervalli: Kvintti



d m s d s



Alkusävel kolmisoinnun terssi (mi) tai kvintti (so).



x) suluissa oleva nuotti on "apusävel" haettaessa seuraavaa säveltä.

146. Sanasto. Esitä tehtävä 144 seuraavien ohjeiden mukaisesti.

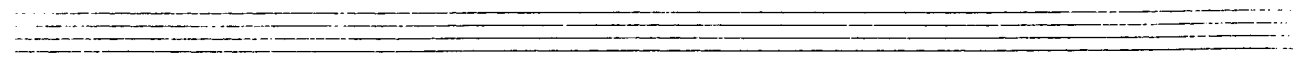
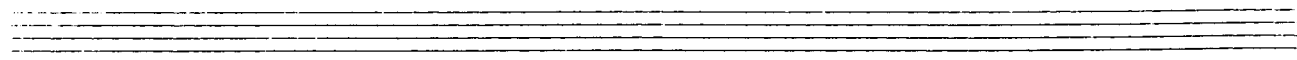
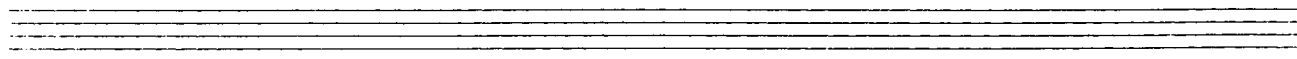
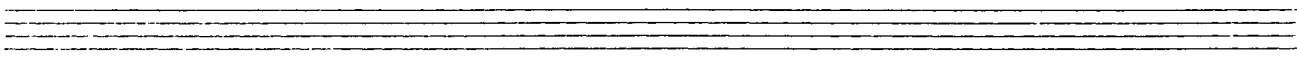
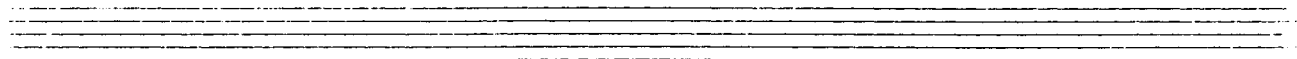
a) Agitato= _____

a) Leggiero= _____

a) Prestissimo= _____

147. Oma sävellys. Valitse tyyliksi joku edellisistä sanoista.

Aihe: _____



148. Intervallikuuntelu (pu, s ja p)



149. Kirjoita intervallit viivastolle. Tee ensin melodia, sitten alääni intervallien vastausten avulla.



150. Lue seuraava rytmi. Vedä tahtiviivat.

Allegro

Georg Simon Löhlein

The musical score for exercise 150 consists of two systems of two staves each (treble and bass clef). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The first system shows a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes. The second system includes first and second endings, indicated by '1.' and '2.' above the treble staff. The piece concludes with a final cadence.

151. Keksi oma rytmisi (se voi olla myös 2-ääninen)

152. Rytmidiktaatti

153. Mieti seuraavaan tehtävään sopiva tahtiosoitus (voi vaihtua välillä)

Esitä tehtävä erilaisia tahtiosoituksia

Louis Claude Daquin

KÄKI

The musical score for exercise 153 is for a keyboard instrument (KÄKI) and consists of four staves. It features a complex rhythmic pattern of sixteenth notes, with some measures containing beamed sixteenth notes and others with longer note values. The notation is dense and rhythmic.

Ohjelma

Perkiö-Löytty: Nauruloitsu	pk 3/3	1)
Israelil.kansansäv.: Autiomaa	musiikkitalo 3 ja pk 1/3	1)
Saksal.+engl.kansansäv.: "Row, Jaakko, row"	pk 2/3	1)
Sikermä	pk 2/3 ja 3/3	2)
Karjalainen: 3+2	pk 2/3	3)
Pasquali+esittäjät: Preludi	Maria Ylipää ja Tuukka Jokilehto	2)
Säveltäjäpaja: Pianoimprovisaatio	Eljas Tikanmäki ja Marja Lähdekorpi	4)
Leinonen: Preludi ja fuuga c-molli	Saku Järvinen	5)
Bach: Fuuga c-molli	Vesa Kemi ja Ville Hautakangas	6)
Tuomi: Cuento	Kirsi Viita ja Susanna Tuomi	7)
Kodaly: Tricinia	Säveltäjäpaja C	5) ja 6)
Distler: Wie der Hirsch schreiet nach frischem Wasser		
Anka: Diana	Elina Rimpivaara, Maiju Kopra ja Liisa Luukkala	8)
Hawkins: I Mean You	Bändikoulu	9)
Harris: Cold Duck Time		

(Oppilaiden vastausten tarkat prosenttimäärät:)

SEURAAVAT KYSYMYKSET KOSKEVAT SÄVELTAPAILU/ TEORIA
OPISKELUASI. VASTAA REHELLISESTI JA HUOLELLISESTI.
VASTAA RENGASTAMALLA SOPIVA VAIHTOEHTO SEURAAVISTA:

- 1 olen täysin eri mieltä
- 2 olen jokseenkin eri mieltä
- 3 en osaa sanoa
- 4 olen jokseenkin samaa mieltä
- 5 olen täysin samaa mieltä

	VALINTA	1	2
1. Tulen teorialuokille mielelläni		9%	15%
2. Luokilla on hyvä yhteishenki		----	9%
3. Tapaan luokilla kavereitani		22%	4%
4. Olen saanut luokilla uusia ystäviä		15%	15%
5. Hyvä ystäväni käy luokilla		43%	7%
6. Kaverit luokilla ovat tuttuja		16%	18%
7. Luokilla on mukavaa		7%	12%
8. On hauska näyttää osaavansa		2%	7%
9. Haluan tulla hyväksi näissä opinnoissa		----	2%
10. Tulen taitavaksi kun käyn luokilla		3%	9%
11. Opetuksessa edetään mielestäni liian nopeasti		24%	28%
13. Käyn luokilla ainoastaan koska tutkinnon takia on pakko		22%	31%
14. Olen saanut luokilta mieluisia elämyksiä		16%	15%
15. Teoria / solfatunneista on minulle hyötyä soittamisen kannalta		----	9%
16. Opin luokilla uusia asioita		2%	3%
17. Haluan kehittää itseäni teoria/solfa-asioissa		4%	3%
18. Pidän laulamista luokilla		18%	15%
19. Laulutehtävät ovat minulle sopivalla korkeudella		12%	19%
20. Laulutehtävät ovat usein liian korkeita		35%	21%

21. Tunneilla lauletaan kivoja lauluja	18%	18%
22. Teoria/solfa on minulle helppoa	4%	22%
23. Teorian ja säveltapailun opiskelu on hauskaa	10%	16%
24. Opettajamme on mukava ihminen	----	6%
25. Opettajamme on hyvä opettaja	----	4%

SEURAAVAT KYSYMYKSET KOSKEVAT SÄVELTAPAILU/ TEORIA
 OPISKELUASI. VASTAA REHELLISESTI JA HUOLELLISESTI.
 VASTAA RENGASTAMALLA SOPIVA VAIHTOEHTO SEURAAVISTA:

- 1 olen täysin eri mieltä
- 2 olen jokseenkin eri mieltä
- 3 en osaa sanoa
- 4 olen jokseenkin samaa mieltä
- 5 olen täysin samaa mieltä

	VALINTA	4	5
1. Tulen teorialuokalle mielelläni		44%	9%
2. Luokalla on hyvä yhteishenki		32%	31%
3. Tapaan luokalla kavereitani		28%	38%
4. Olen saanut luokalla uusia ystäviä		24%	28%
5. Hyvä ystäväni käy luokalla		9%	40%
6. Kaverit luokalla ovat tuttuja		21%	19%
7. Luokalla on mukavaa		35%	18%
8. On hauska näyttää osaavansa		34%	24%
9. Haluan tulla hyväksi näissä opinnoissa		38%	41%
10. Tulen taitavaksi kun käyn luokalla		51%	16%
11. Opetuksessa edetään mielestäni liian nopeasti		13%	9%
13. Käyn luokalla ainoastaan koska tutkinnon takia on pakko		18%	12%
14. Olen saanut luokalta mieluisia elämyksiä		25%	3%

15. Teoria / solfatunneista on minulle hyötyä soitonopiskelun kannalta	28%	47%
16. Opin tunneilla uusia asioita	21%	68%
17. Haluan kehittää itseäni teoria/solfa-asioissa	40%	38%
18. Pidän laulamisesta tunneilla	24%	21%
19. Laulutehtävät ovat minulle sopivalla korkeudella	22%	32%
20. Laulutehtävät ovat usein liian korkeita	18%	13%
21. Tunneilla lauletaan kivoja lauluja	19%	6%
22. Teoria/solfa on minulle helppoa	25%	9%
23. Teorian ja säveltapailun opiskelu on hauskaa	26%	10%
24. Opettajamme on mukava ihminen	32%	57%
25. Opettajamme on hyvä opettaja	35%	56%

VASTAA RENGASTAMALLA SOPIVA VAIHTOEHTO TAI
KIRJOITTAMALLA VASTAUS VIIVALLE, AINA TEHTÄVÄN
MUKAISESTI.

1. SUKUPUOLI

1. tyttö
2. poika

2. IKÄ ____ vuotta

3. PÄÄSOITTIMENI _____

4. ONKO SINULLA SIVUSOITINTA / SIVUSOITTIMIA ? MAINITSE KAIKKI
SOITTIMET, JOITA SOITAT SÄÄNNÖLLISESTI.

5. LAULATKO ESIM. KUOROSSA TAI JOSSAIN MUUALLA ? MISSÄ?

6. PERHEESSÄNI SOITTAVAT (TAI LAULAVAT) MYÖS

1. äiti
2. isä
3. sisar/veli
4. ei muita

7. MITÄ MUUTA HARRASTAT?

SEURAAVAT KYSYMYKSET KOSKEVAT SÄVELTAPAILU/ TEORIA
 OPISKELUASI. VASTAA REHELLISESTI JA HUOLELLISESTI.
 VASTAA RENGASTAMALLA SOPIVA VAIHTOEHTO SEURAAVISTA:

- 1 olen täysin eri mieltä
- 2 olen jokseenkin eri mieltä
- 3 en osaa sanoa
- 4 olen jokseenkin samaa mieltä
- 5 olen täysin samaa mieltä

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Tulen teorialuokille mielelläni | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Luokilla on hyvä yhteishenki | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Tapaan luokilla kavereitani | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Olen saanut luokilla uusia ystäviä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Hyvä ystäväni käy luokilla | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Kaverit luokilla ovat tuttuja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Luokilla on mukavaa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. On hauska näyttää osaavansa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Haluan tulla hyväksi näissä opinnoissa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Tulen taitavaksi kun käyn luokilla | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Opetuksessa edetään mielestäni liian nopeasti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Käyn luokilla ainoastaan koska tutkinnon takia on pakko | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Olen saanut luokilta mieluisia elämyksiä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Teoria / solfatuokista on minulle hyötyä soittamisen kannalta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Opin luokilla uusia asioita | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Haluan kehittää itseäni teoria/solfa-asioissa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Pidän laulamista luokilla | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Laulutehtävät ovat minulle sopivalla korkeudella | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Laulutehtävät ovat usein liian korkeita | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Luokilla lauletaan kivoja lauluja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Teoria/solfa on minulle helppoa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Teorian ja säveltämisen opiskelu on hauskaa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

24. Opettajamme on mukava ihminen 1 2 3 4 5
25. Opettajamme on hyvä opettaja 1 2 3 4 5

26. MIKSI TEORIA/SOLFATUNNIT OVAT SINULLE HYÖDYLLISIÄ
MUSIIKINOPISKELUSI KANNALTA ?

27. JOS KOET, ETTÄ TEORIA / SOLFATUNNIT EIVÄT OLE SINULLE
HYÖDYLLISIÄ, MIKSI ?

28. OPPIMISEENI NÄILLÄ TUNNEILLA ON ENITEN VAIKUTTANUT

1. minä
2. opettaja
3. minä ja opettaja yhdessä
4. joku muu henkilö

29. MITEN HYÖDYLLISTÄ SEURAAVIEN ASIOIDEN OPISKELU MIELESTÄSI
ON ? VASTAA RENGASTAMALLA SOPIVA VAIHTOEHTO SEURAAVISTA :

- 1 ei ollenkaan hyödyllistä
- 2 en osaa sanoa
- 3 hyödyllistä
- 4 erittäin hyödyllistä

Nuottien tunnistaminen	1	2	3	4
Sävellajit	1	2	3	4
Intervallit	1	2	3	4
Musiikkisanasto (esim. largo, forte jne.)	1	2	3	4
Tahtiviivojen merkitseminen	1	2	3	4
Rytminlukutehtävät	1	2	3	4
Rytmidiktaatit (sinä kirjoitat, opettaja sanelee)	1	2	3	4
Laulutehtävät	1	2	3	4
Melodiadiktaatit				
(sinä kirjoitat melodian jonka opettaja soittaa)	1	2	3	4
Sointujen tunnistaminen (onko duuri vai molli ?)	1	2	3	4

30 . ENTÄ MISTÄ TEHTÄVISTÄ PIDÄT ? VASTAA RENGASTAMALLA SOPIVA
VAIHTOEHTO SEURAAVISTA :

- 1 inhoan
2 en pidä erityisemmin
3 pidän hieman
4 pidän paljon

Nuottien tunnistaminen	1	2	3	4
Intervallit	1	2	3	4
Sävellajit	1	2	3	4
Musiikkisanasto (esim. largo, forte jne.)	1	2	3	4
Tahtiviivojen merkitseminen	1	2	3	4
Rytminlukutehtävät	1	2	3	4
Rytmidiktaatit (sinä kirjoitat rytmin jonka opettaja sanelee)	1	2	3	4
Laulutehtävät	1	2	3	4
Melodiadiktaatit (sinä kirjoitat melodian jonka opettaja soittaa)	1	2	3	4
Sointujen tunnistaminen (onko duuri vai molli ?)	1	2	3	4

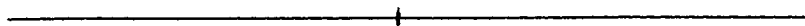
31. MAINITSE KOLME SINULLE HANKALINTA ASIAA
TEORIA/SOLFATUNNEILLA (jos niitä ei ole, ei tarvitse vastata mitään)

32. KAIKKEIN IKÄVINTÄ TUNNEILLA ON . . .

33. KAIKKEIN MUKAVINTA ON. . .

34. TOIVEITANI TEORIA / SOLFATUNNEILLE. . (esim. soittoa, ryhmitöitä,pelejä,
mitä ikinä mieleesi tulee !!!)

MITEN OLET KAIKENKAIKKIAAN VIIHTYNYT TEORIATUNNEILLA ? LAITA
RASTI VIIVALLE SOPIVAAN KOHTAAN !



Seuraavat kysymykset koskevat Suomen musiikkioppilaitosten yhdistettyä 1/3 - 3/3 -teoria ja säveltapailuopetusta. Arvioi opetuksen nykyistä tilaa omien kokemustesi perusteella.

VASTAA VALITSEMALLA SOPIVA VAIHTOEHTO SEURAAVISTA :

- 1 täysin eri mieltä
- 2 jokseenkin eri mieltä
- 3 en osaa sanoa
- 4 jokseenkin samaa mieltä
- 5 täysin samaa mieltä

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Teoria jää usein liian erilleen käytännöstä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Oppilaat eivät ymmärrä tunneilla opiskeltavien asioiden merkitystä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Ns. " musiikin henki", musiikin kokonaisuolemus kärsii jos teoria on täysin erillään käytännöstä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. käytäntöä ja teoriaa tulisi pyrkiä yhdistämään opetuksessa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Teoria/solfa -peruskurssit ovat oppisisällöltään liian ammattimaisesti suunniteltuja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Teoria/solfa -peruskurssit ovat vaatimuksiltaan liian ammattimaisesti suunniteltuja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Kurssien oppisisältö on nykyisellään hyvä ajatellen, että oppilaat ovat musiikin harrastajia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Oppisisältöä tulisi jollain tavalla muuttaa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

9. MITÄ MUUTTAISIT ENSISIJAISESTI NYKYISESTÄ OPPISISÄLLÖSTÄ?

10. KÄYTTÄMÄNI OPETUSMATERIAALIT : (esim. joku vihkosarja)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 11. Käyttämäni opetusmateriaali palveleekaikin puolin hyvin opetettavia asioita | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Opetukseni etenee käyttämäni vihkosarjan mukaan rutiininomaisesti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Opetusmateriaalit eivät ole oppilaideni mielestä kovin mielekkäitä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Opetusmateriaalit kaipaisivat uudistusta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Oppilaani kokevat opetusmateriaalit tylsiksi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Käytän erilaisia "lisämateriaaleja" tunneilla (esim. lauluja,nuottiesimerkkejä) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Käytän tietokonetta opetuksessa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|
 | | | | | |
| 18. Oppilaani käyvät ahkerasti tunneilla | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Huomaan oppilaissani innostusta joidenkin tehtävien kohdalla | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Oppilaat, joilla on paljon poissaoloja menestyvät heikommin | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Joitain oppilaita on vaikea saada laulamaan tunneilla | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Jotkut kiusaantuvat selvästi joutuessaan laulamaan tunneilla | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Joku suorastaan pelkää laulamista ja on ehkä siksi paljon poissa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Jollekin on tullut "rimakauhu" jostain osa-alueesta (ns. "en kuitenkaan osaa") | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Jotkut oppilaat ovat joutuneet ns. uusintakierteeseen eli ovat joutuneet suorittamaan tenttiä osa-alue kerrallaan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Olen huomannut oppilaillani motivaatio - ongelmia teorianopiskelun suhteen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Oppilaani pitävät teoriaa lähinnä "pakkosuorituksena" | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Oppilaat olisivat motivoituneempia, jos tunnit olisivat elämyksellisempiä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Peruskurssitasolla olisi tärkeämpää tarjota oppilaille enemmän käytännön tekemistä ja musiikillisia elämyksiä kuin kaavamaisesta teorianopetusta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|
 | | | | | |
| 30. OMA NÄKÖKANTANI OPPILAIDEN MOTIVAATION PARANTAMISEEN : | | | | | |
| <hr/> | | | | | |
|
 | | | | | |
| 31. Oppituntieni ilmapiiri on leppoisa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Oppituntieni ilmapiiri on oppimiseen kannustava | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Oppituntini noudattavat rutiinimaista kaavaa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

34. Oppituntieni rakenne vaihtelee viikoittain 1 2 3 4 5
35. Pysin keksimään oppilaille silloin tällöin "välipaloja"piristämään tunteja
(siis joitain rutiinista poikkeavia, jonkin didaktisen tavoitteen sisältäviä juttuja) 1 2 3 4 5
36. Käytän pelejä ja/ tai leikkejä opetuksessani hyväkseni 1 2 3 4 5
37. Teemme joskus jonkinlaisia luovia harjoituksia tunneilla
(kuten säveltämistä, improvisointia ...) 1 2 3 4 5
- Minkälaisia harjoituksia ?

38. KOULUTUSTAUSTANI:

39. MUUT TÄMÄNHETKISET TYÖTEHTÄVÄNI:

40. MOTIVOITUMISENI TEORIA / SOLFAN PERUSKURSSIEN OPETTAMISEEN

1. olen erittäin motivoitunut
2. olen jokseenkin motivoitunut
3. en osaa sanoa
4. en ole erityisen motivoitunut
5. en ole motivoitunut

41. JOS SINULLA ON MOTIVAATIO - ONGELMIA OPETTAMISEN SUHTEEN, MIKSI ?

42. MIKÄ ON TÄRKEIN ASIA / TÄRKEIMMÄT ASIAT, MINKÄ / MITKÄ HALUAT
OPPILAIDESI TUNNEILLASI OMAKSUVAN ?

43. KÄYTÄTKÖ MUTTA MUSIIKKITYYLEJÄ OPETUKSESSASI KUIN KLASSISTA ?
MITÄ MIELTÄ OLET KEVYEN MUSIIKIN KÄYTÖSTÄ TEORIAN JA SÄVELTAPAILUN
OPETUKSESSA ?

KIITOS AVUSTASI !!!!!