

TOIMINNALLISTA TEORIAA

Haastattelututkimus musiikinteorian ja säveltapailun elämyksellisistä opetustavoista

Musiikkitieteen pro gradu
Jyväskylän yliopisto
Musiikkitieteen laitos
Kevät 2002
Henna Lappalainen

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos MUSIIKKITIETEEN LAITOS
Tekijä HENNA LAPPALAINEN	
Työn nimi TOIMINNALLISTA TEORIAA Haastattelututkimus musiikinteorian ja säveltapailun elämyksellisistä opetustavoista	
Oppiaine MUSIIKKITIEDE	Työn laji PRO GRADU
Aika KEVÄT 2002	Sivumäärä 70
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tutkielmani tarkoituksena on selvittää minkälaisia toiminnallisempia, käytännönläheisempiä ja elämyksellisempiä opetustapoja musiikinteorian ja säveltapailun opetuksessa on käytetty Suomessa. Tutkielmani jakaantuu kahteen osaan: teoria- ja taustaosuuteen sekä empiiriseen osuuteen eli haastatteluihin.</p> <p>Taustaosuudessa tavoitteenani oli löytää aikaisempien tutkimuksien, kirjojen ja artikkelien pohjalta tietoa musiikinteorian ja säveltapailun opetuksen nykytilasta ja mahdollisista uusista opetusmenetelmistä ja -tavoista. Haastatteluosuudessa keskityn neljän haastateltavani kokemuksiin ja opetuskokeiluihin sekä niistä saatuihin ajatuksiin. Haastateltavat ovat elämyksellisemmän ja kokemusperäisemmän opetuksen kehittäjiä musiikinteorian ja säveltapailun opetuksessa, minkä vuoksi valitsin juuri heidät tutkielmani haastateltaviksi. Haastattelumenetelmänä oli teemahaastattelu, jonka toteutin maaliskuussa 2001. Lähestyin ongelmaa lähinnä lainsäädännön, konstruktivistisen oppimiskäsitksen ja opetuskokeilujen kautta.</p> <p>Aikaisemmista tutkimuksista ja kirjoituksista sekä myöskin haastatteluista kävi ilmi, että musiikin-teoria- ja säveltapailuopetus on mahdollista liittää kiinteästi instrumenttiopiskeluun eikä sen näin ollen tarvitse olla mitenkään irrallinen ”pakkopulla” musiikkioppilaitoksissa. Teoriasta on saatu elävää ja säveltapailua opetellaan oman instrumentin kautta. Tämä kuitenkin vaatii opettajalta paitsi innostusta ja kekseliäisyyttä myös tietoa erilaisista opetusmenetelmistä ja elämyksellisemmistä opetustavoista.</p> <p>Haastattelijien tärkeimmäksi teemoiksi nousivat toiminnalliset opetustavat kuten instrumenttiope-tuksen ja teorianopetuksen välinen vuorovaikutus, sävellyks sekä esimerkit erilaisista projekteista ja työpaajoista. Myös teorianopettajien koulutusta koskevat asiat nousivat niin vahvasti esiin haastatte-luissa, että otin sen yhdeksi alaluvuksi haastatteluosiossa.</p> <p>Haastatteluista näkee, että teorianopetuksen kehityksessä ollaan menossa parempaan suuntaan. Teo-rianopettajat ovat pelkästään hyvillään siitä, että heidän työstään ollaan kiinnostuneita ja että alaa tutkitaan. Toiminnallisuus siirtyy vähitellen teorianopetukseen, mutta vasta monen mutkan kautta. Haastateltavani toimivat kukin yksilöinä tiennäyttäjinä kohti toiminnallista teoriaa.</p>	
Asiasanat haastattelu, musiikinteoria, säveltapailu, opetus, opetuskokeilu, musiikkioppilaitos, toiminnallisuus, elämyksellisyys	
Säilytyspaikka JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON KIRJASTO, MUSIIKKITIETEEN LAITOKSEN KIRJASTO	
Muita tietoja	

MITÄ SE MUSIIKKI OIKEIN ON?

Mitä se musiikki oikein on?
Onko se salaisuus mahdoton,
Vai voisiko joku sen selittää
Niin että lapsikin ymmärtää?

Ainakin tahteja lasketaan
Ja välillä tahdissa marssitaan.
Viivoille nuotteja piirretään
Tai sitten ne väleihin siirretään.

Milloin on mollukka valkoinen, musta,
Milloin on laulu vain jollotusta.
Joskus on tauko ja sitten taas alkaa
Kummasti hyppyttää kumpaakin jalkaa.

Kai siinä järkeä täytyy olla,
Kun aina koiratkin kuutamolla
Nostavat kuononsa kuuta kohti
Ja laulavat niin että kuono hohti!

– *Skuggan* –

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	3
1.1	Käsitteitä	4
1.2	Lainsäädännöstä	7
2	TAUSTAA	9
2.1	Katsaus lehtikirjoituksiin yleisten aineiden opetuksesta.....	13
2.2	Aikaisempia tutkimuksia	17
2.3	Konstruktivistinen oppimiskäsitys	20
2.4	Motivaatio ja oppiminen.....	21
3	OPETUSMENETELMISTÄ JA TYÖTAVOISTA	25
3.1	Laulaminen	27
3.1.1	Kodály ja laulunopetus	29
3.1.2	Moniäänisyys.....	30
3.1.3	Kuulonvarainen oppiminen	30
3.1.4	Melodiadiktaatit laulunopetuksen tukena.....	32
3.2	Soittaminen	33
3.3	Säveltäminen, erilaiset projektit ja musiikkipelit	34
3.4	Musiikin kuuntelu	37
3.5	Musiikkiliikunta	39
3.6	Teknologia	39

4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA TULOKSET	42
4.1	Tutkimusmenetelmän valinta ja tutkimuksen suorittaminen	42
4.2	Haastattelut	43
4.2.1	Haastateltavien taustaa	43
4.2.2	Näkökulmia teorian- ja säveltapailunopettajien koulutukseen	46
4.2.3	Soitonopetus vs. teorianopetus – teorianopetuksen irrallisuus soitonopetuksesta	47
4.2.4	Ryhmien koot ja kurssien kestot	50
4.2.5	Opetuksen haasteita	51
4.2.6	Kohti elämyksellisempää opetusta – omat ideat ja opetuskokeilut	52
4.2.7	Kurssivaatimukset	55
4.2.8	Työstä pitäminen	57
5	POHDINTAA	58
6	LOPUKSI	61
	LÄHTEET	64

1 JOHDANTO

Suomen musiikkioppilaitosjärjestelmää on pidetty yhtenä pisimmälle kehittyneimmistä musiikkioppilaitosverkostoista maailmassa (mm. Kurkela & Tawaststjerna 1999; Koivisto 1989, 25–26; Aukia 1990, 8–12). Musiikkioppilaitosten tehtävänä ja tavoitteena on antaa pohjakoulutusta soiton ja laulun opetuksessa sekä niitä tukevissa muissa aineissa kuten musiikinteoriassa ja säveltapailussa. Nämä nk. yleiset aineet on kuitenkin koettu lähinnä negatiivisiksi ja ylimääräisiksi eikä ollenkaan soittamista ja laulamista tukeviksi aineiksi asiasta kirjoitettujen artikkeleiden ja aikaisempien tutkimusten (ks. luku 2.2) pohjalta. Usein motivaatioksi yleisten aineiden tunneilla käyntiin mainitaan aiemmissa tutkimustuloksissa, että ne kuuluvat pakollisina kurssitutkintovaatimuksiin, jotta soitin- tai laulututkintoja voitaisiin tehdä.

Kiinnostuin itse musiikinteoriasta vasta lukiossa ollessani. Sitä ennen en oikein käsittänyt teorialuokkien ja soittojen yhteyttä toisiinsa. Vähäisestä motivaatiostani opiskella teoriaa kertonee myös se, etten ollenkaan muista teorian peruskurssien opettajia. Muistan vain sen, että joka vuosi oli uusi opettaja. Opiskeluni alkuvaiheessa kävin seuraamassa muutamia teorialuokkia ja yllätyksekseni huomasin, ettei opetus juurikaan ollut muuttunut; opettaja puhui, oppilaat kuuntelivat suhteellisen passiivisina. Taululle ilmestyi palloja päällekkäin ja vierekkäin, mutta musiikkia ei kuulunut mistään. Aloin miettiä, miksi teorialuokkien pitikin olla niin opettajajohtoisia ja teoreettisia.

Vuonna 1999 löysin artikkeleita, jotka kertoivat, etten painiskellut yksin näiden ajatusten kanssa. Moni teorianopettaja oli huomannut lasittuneet silmät, ilottomat ilmeet ja sen, etteivät asiat yhdistyneet käytäntöön itsestään. Sain ajatuksen lähteä pro gradu -tutkielmassani selvittämään minkälainen tilanne Suomessa todella on; ovatko teorialuokkatunnit todellakin kaikkialla samanlaisia? Ensimmäisenä mieleeni tuli kyselytutkimus, jonka avulla saisin selville koko maan tilanteen. Päädyin kuitenkin laadulliseen ja yksilöllisempään haastattelututkimukseen,

sillä halusin nähdä ja kuulla mitä käytännössä oli jo kokeiltu ja minkä suuntaisia oppimistuloksia käytännönläheisistä opetuskokeiluista oli saatu.

Tutkielmani jakaantuu kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa lähestyn musiikinteorian ja säveltäjäopetuksen opetusta alan julkaisuissa käytyjen keskustelujen sekä aikaisempien tutkimusten pohjalta. Näitä käytän tukenani pohtiessani alan yleistä ilmapiiriä 1980-luvulta tähän päivään. Lainsäädännön avulla pyrin hahmottamaan musiikkioppilaitosorganisaation toimintaa taidetta tukevana instituutiona. Konstruktivistinen oppimiskäsitys taas liittyy läheisesti siihen kehityssuuntaan, johon musiikinteorian ja säveltäjäopetuksen opetuksessakin ollaan tai ainakin johon pitäisi olla menossa. Opetusmenetelmistä kertovassa luvussa kartoitan erilaisia työtapoja, joita on sovellettu ja joita voisi yhä pidemmälle soveltaa myös teorianopetuksessa. Pyrkimykseni tässä tutkielmassa on näyttää toteen se, ettei teorian tarvitse olla irti käytännöstä, musiikista, vaan että se on osa kokonaisuutta.

Tulevaisuudessa teorianopettajana toimiessani haluaisin nähdä innostuneita ilmeitä ja kuulla onnistumisen huudahduksia hiljaisen passiivisuuden sijaan. En halua, että teoria koettaisiin irrallisena osana, palloina ja ulkoläksynä, vaan pikemminkin ajatuksena sukeltaa syvemmälle musiikin maailmaan oman instrumentin avulla. Improvisointi, säveltäminen ja sovittaminen kuulostavat hienoilta lähtökohdilta, mutta moni ajattelee, ettei sitä vielä lapsi voi ymmärtää. Kyllä voi, jos siihen annetaan mahdollisuus.

1.1 Käsitteitä

Musiikkioppilaitos-nimike sisältää SML:n Oppaan (Veijola & Ritaluoto 2000, 7) mukaan sekä musiikkikoulut ja -opistot että korkeakoulut. Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi (Heino & Ojala 1999, 9) taas määrittelee musiikkioppilaitos-käsitteen hieman tarkemmin. Sen mukaan musiikkioppilaitoksia ovat musiikkiopistot ja konservatoriot, joissa molemmissa annetaan ammattiopintoihin valmentavaa ja muuta perusopetusta. Sekä Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arvioinnin (Heino & Ojala 1999) että Musiikkiopistojen opetussuunnitelman (1995, 6) mukaan *musiikkiopisto* on taideoppilaitos, jonka tehtävänä on järjestää musiikin ja siihen liittyvien taidemuotojen opetusta ja se on tarkoitettu pääasiassa kouluikäisille lapsille ja

nuorille. Vuosina 1997–1998 Suomessa oli musiikkioppilaitoksia 78 ja konservatorioita 11 kappaletta. Luvut eivät sisällä korkeakouluja. (Heino & Ojala 1999.)

Musiikkioppilaitosten antama opetus on *perusopetusta*, jonka piirissä olevat opiskelijat voivat olla alle kouluikäisestä lukioikäiseen asti. Käsite perusopetus on yleiskäsite opetukselle, joka on ammattiin valmentavaa. (Musiikkioppilaitostyöryhmän muistio 1997, 2.) Toisaalta tämä määrittely on ristiriidassa sen tosiasian kanssa, että valtaosa musiikkioppilaitosten oppilaista on tullut sinne nimenomaan harrastamaan musiikkia. Kaikki oppilaat eivät vielä soiton- tai laulunopiskelun alkuvaiheessa tiedä, tuleeko harrastuksesta ammatti vai onko tarkoitus saada läpi elämän kestävä musiikin perustieto ja -taito. Tulevia musiikin ammattilaisia on kuitenkin vain selvä vähemmistö. Tämän voisi ottaa huomioon myös musiikkioppilaitosten opetusta ja tavoitteita kehitettäessä. Sen sijaan varsinainen musiikin *ammattillinen koulutus* tapahtuu konservatorioissa ja se johtaa ammattilliseen perustutkintoon eli opistoasteen tutkintoon. Ammatikorkeakoulujärjestelmässä taas annetaan *korkeakoulutusta*, joka johtaa ammattikorkeakoulututkintoon (Musiikkioppilaitostyöryhmän muistio 1997, 2).

Musiikinteoria (saks. Musiktheorie tai Theorie der Musik, engl. music theory tai theory of music, kreik. theōri'ā = havainnointi, tarkastelu, käsitys, tieto) tutkii musiikissa vallitsevia lainalaisuuksia. 1800-luvulta lähtien sillä on tarkoitettu lähinnä musiikin eri oppialoista koostuvaa kokonaisuutta, kuten sointuoppi ja rytmioppi. Yleisesti teoriaa pidetään käytännön vastakohtana. Joitakin vuosisatoja sitten teoria ja käytäntö käsitettiin juuri näin, mutta 1900-luvulle tultaessa teoria ja käytäntö pyrittiin yhdistämään siten, että molemmat ovat yhtä tärkeitä eikä käytäntöä ole ilman teoriaa ja päinvastoin. (Bengtsson & Väisänen 1979.) Paliscan (1980) mukaan musiikinteoria on oppi musiikin rakenteesta ja se voidaan jakaa melodiaan, rytmiin, kontrapunktiin, harmoniaan ja muotoon. Osia on kuitenkin joskus vaikea erottaa toisistaan. Tässä tutkimuksessa musiikinteoria-käsitteellä tarkoitetaan musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmaan kuuluvaa musiikinteorian oppiainetta, joka tähtää musiikin teoreettisten valmiuksien saavuttamiseen.

Säveltapailu (saks. Gehörbildung, engl. eartraining, ransk. solfège) on mukaan kykyä tietoiseen kuunteluun, jota voidaan harjoittaa mm. jäljittelyllä, matkimisella ja kuultujen esimerkkien, kuten rytmin ja melodian nuotinnuksella ja kirjoittamisella (Edlund, Bengtsson & Raitio 1979). Samalla se harjoittaa musiikillista muistia. Musiikillisten tapahtumasarjojen analysoin-

ti sekä nuoteista riippumaton musisointi, kuten kuulonvarainen soitto, improvisointi ja vapaa säestys ovat niin ikään osa säveltapailua. Säveltapailu on myös pedagoginen keino, jolla kehitetään sävelkorvaa.

Säveltapailuun liittyvä *solmisaatio* eli *relatiivinen säveltapailumenetelmä* taas tarkoittaa sävelsuhteita merkitsevien tavujen käyttöä melodian (prima vista) laulamissa ja kuullun muistamisessa. Ts. sävelten väliset suhteet merkitään eri merkeillä ja symboleilla. Nimi solmisaatio tulee Guido Arezzolaisen (n. 995–1050) säveltävuista sol ja mi. (Jander 1980; Edlund, Bengtsson & Raitio 1979.) Suomessa nämä laulunimiksi kutsutut tavut ovat duuriasteikolla do, re, mi, fa, so, la ja ti. Luonnollinen molliasteikko alkaa la-laulunimellä. So – mi intervalli eli pieni terssi on usein ensimmäinen lapsen käyttämä intervalli. Tämä on usein myös ensimmäinen säveltapailutunnilla opetettava intervalli. Unkarilaisen säveltäjän, Zoltán Kodály'n kasvatusfilosofian pohjalta syntyi tämä relatiiviseen säveltapailuun perustuva musiikkikasvatustieteen menetelmä, jonka keskeisenä tarkoituksena on musiikin luku- ja kirjoitustaidon oppiminen lähes normaalia luku- ja kirjoitustaitoa vastaavaksi (Choksy 1981 ja 1988, Ojalainen 1990). *Kodály-menetelmä* on peräisin 1930-luvulta ja tuli käyttöön laajalti jo 1940-luvulla (mm. Choksy 1981, 6–11 ja Szemere 1986, 16). Kulttuurilla ja siihen kuuluvilla kansanlauluilla sekä solmisaatiolla on keskeinen asema Kodály-menetelmässä (mm. Choksy 1988, 3 ja Kádár 1986, 27 ja Ojalainen 1989, 35–39). Myös Suomessa osa säveltapailun opettajista on ottanut solmisaation yhdeksi keskeisimmäksi työkaluksi säveltapailun opetuksessa.

Yleisillä tai yhteisillä aineilla tarkoitetaan musiikkioppilaitoksissa tapahtuvaa teorian ja säveltapailun opetusta, johon voi liittyä myös mm. vapaata säestystä, harmoniaoppia, improvisointia, sävellystä ja musiikin historian ja tyylien tuntemusta. Pakollisia aineita ovat musiikkiopiston peruskurssitasolla teoria ja säveltapailu 1/3, 2/3 ja 3/3 sekä yleinen musiikkitieto (musiikkitiedon peruskurssi) ja musiikkiopistotasolla teoria D (aikaisemmin I), säveltapailu D (aikaisemmin I), harmoniaoppi (aikaisemmin kenraalibasson kirjoitus ja soitto) tai vaihtoehtoisesti yleinen musiikkitieto D (aikaisemmin 1). (Musiikkiopistojen opetussuunnitelman perusteet 1995.) Joskus puhekielessä musiikinteoriaoppiaineesta puhuttaessa tarkoitetaan yleensä kaikkia yleisiä aineita, sillä niitä opetetaan lähes aina rinnakkain ja päällekkäin. Tosin säveltapailun ja teorian kurssit erotetaan toisistaan usein jo peruskurssitasolla, mikä monen mielestä tuntuu keinotekoiselta, sillä teorian yhteys musiikkiin voi täten katketa jo hyvinkin varhaisessa vaiheessa (Aukia 1996, 25).

Musiikinteoria ja säveltapailu -nimikkeistä oppiaineena ollaan vähitellen luopumassa. Uudet nimikkeet eivät ole vielä vakiintuneet, mutta uusien kurssivaatimusten myötä teoria-sanantilalle on ehdotettu mm. seuraavia osa-alueita: musiikin luku- ja kirjoitustaito, musiikin hahmottaminen sekä musiikin historian ja tyylien tuntemus. Kuvaavampi termi koko yleisten aineiden paketille olisi mm. Hampisen (1992) mielestä musiikki ja diktaateista voitaisiin puhua vaikkapa sävellyksenä. Myös Minna Holkkolan (Aukia 1996, 25) mielestä teoria-sana olisi syytä poistaa ja tilalle ottaa ”musiikki-niminen ilmiö”. Monissa paikoissa, kuten esimerkiksi Suomalaisessa Konservatoriossa Jyväskylässä, teorianimestä ollaan jo luovuttu ja sen tilalle on otettu esimerkiksi musiikkitaito 1, 2 ja 3. Omasta mielestäni teoria-sanaa tulisi käyttää hieman varovasti, ettei ainakaan pelkkä nimi säikäyttäisi pieniä soittajia pois teoriatunneilta. Musiikki-niminen ilmiö sen sijaan sisältää mielestäni myös soittamisen eikä sitä saisi käyttää pelkästään teoria-aineista vaan koko musiikkioppilaitoksissa tapahtuvasta toiminnasta. Teoria-aineet on nimenomaan tarkoitettu soittamista tukeviksi aineiksi musiikkiopistoissa eikä suinkaan itse tarkoitukseksi. Näin ollen myös näiden aineiden nimissä tulisi mielestäni näkyä jotenkin se, että kyseessä on osa kokonaisuutta eikä pelkkä irrallinen osa musiikkioppilaitoksen toimintaa. Itse olen vahvasti musiikkitaito nimen kannalla, sillä se sisältää mielestäni kaiken oleellisen teoriasta soittamiseen. Soittimia kun voidaan käyttää hyväksi myös teoreettisten asioiden opettelussa.

1.2 Lainsäädännöstä

Musiikkioppilaitoksia koskeva ensimmäinen lainsäädäntö tuli voimaan jo vuonna 1969 (Musiikkioppilaitostyöryhmän muistio 1997, 1). Muutoksia siihen on sen jälkeen tullut joskus tiheäänkin tahtiin, viimeisin vuonna 2000, jolloin lakiin taiteen perusopetuksesta 633/1998 muutettiin 12 §:n 1 momentti sekä lisättiin 6 §:ään uusi 2 momentti. (Laki taiteen perusopetuksesta 518/2000). Muutokset koskivat oppilaaksi ottamista ja oppilailta perittäviä maksuja. Muita lakeja, jotka liittyvät niin ikään musiikkioppilaitosten toimintaa on mm. asetus opetus-toimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (327/2000 1.8.2000 ja 592/2000 1.7.2000 muutt. 21 ja 24 §). Lain mukaan musiikkioppilaitosten tehtävänä on antaa säveltaiteen perusopetusta ja valmennusta alan ammattiopintoihin. Edellä mainittu lainsäädäntö ei koske ammatillista koulutusta, vaan sillä on aivan oma lainsäädäntönsä.

Opetushallitus laatii musiikkioppilaitoksia koskevan opetussuunnitelman, joka antaa ohjeita musiikkioppilaitosten omia opetussuunnitelmaa varten. Jokaisella musiikkioppilaitoksella on kuitenkin viime vuosina ollut vapaus tehdä oma opetussuunnitelmansa. Opetussuunnitelman perusteissa (1995) määrätään opetuksen valtakunnalliset tavoitteet, keskeiset sisällöt, oppilasarvostelun yleiset perusteet ja todistusten kaavat. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan aseta rajoituksia erilaisten pedagogisten menetelmien käytölle. Tämän voisikin tulkita siten, että Musiikkiopistojen opetussuunnitelmien perusteissa suositellaan erilaisten opetusmenetelmien käyttöä.

Opetusministeriö myöntää oikeuden musiikkioppilaitoksen lakisääteiseen rahoitukseen. Rahoituksen ja ylläpitämisluvan perusteena on, että musiikkioppilaitos ei tavoittele taloudellista voittoa ja että se on tarpeellinen oman paikkakuntansa musiikkikasvatuksen edistämiseksi. Rahoitus tulee valtion talousarvioon varatuista määrärahoista ja rahoitus tapahtuu opetus- ja kulttuuritoiminnan rahoituksesta annetun lainsäädännön mukaan. Myös kunnat avustavat usein paikallisia musiikkioppilaitoksia. (Musiikkioppilaitostyöryhmän muistio 1997, 3–4.) Osa rahoituksesta tulee myös lukukausimaksuista, joiden suuruus vaihtelee eri kunnissa ja oppilaitoksissa. Rahoitus siis kattaa myös teorianopetuksen, mikä tarkoittaa sitä, että oppilailta on *oikeus* käydä teoriatunneilla soittotuntien lisäksi, sillä lukukausimaksu joka tapauksessa sisältää sekä soittotunnit että teoriatunnit.

2 TAUSTAA

Yleisten aineiden arvostuksesta kertonee se, että Suomen Musiikkioppilaitosten Liiton Oppaassa (2000, 17) todetaan, ettei ole aivan mahdotonta opiskella pääaineena vaikkapa teoreettisia aineita. Ei ihme, että oppilaat eivät edes osaa valita teoria-aineita vapaaehtoisesti ja arvostaa niiden merkitystä soitinopintojen kannalta. Joissakin yksityisissä musiikkioppilaitoksissa yleisten aineiden opetuksen puuttumista on perusteltu sillä, ettei opetus heillä ole välttämättä ammattiin tähtäävää. Toisaalta he eivät myöskään halua kiusata oppilaita teoria-aineilla. Tästä herää kysymys: missä musiikinteoriaa oikein tarvitaan? Tietävätkö sitä edes opettajat, joilla on ns. ammatillinen ja muodollinen pätevyys opettaa soittamista? Unto Saari (Numminen 1989, 21) hämmästelee soitonopettajien valitusta teoriatuntien pakollisuudesta ja toteaa, että sorminumeroilla varmaan olisi pärjättävä.

Suomen musiikkioppilaitoksia on kehattu siitä, että ne antavat hyvät valmiudet alan jatkokoulutukselle. Musiikkiopistojen yksi suurimmista haasteista on kuitenkin se, että lapselle täytyy luoda hyvä musiikkisuhde, mutta jättää tilaa myös muille harrastuksille, kuten liikunnalle ja muille taidemuodoille. Monipuolinen harrastuneisuus ei nimittäin välttämättä suuntaa lapsen mielenkiintoa toisaalle, vaan parhaassa tapauksessa antaa uusia näkökulmia myös musiikkiharrastukseen. Tämä tulisi sekä opettajan että vanhempien ymmärtää ja hyväksyä ja jopa kannustaa lasta monipuolisiin vapaa-ajan harrastuksiin. Vanhempien kunnianhimo saattaa kuitenkin tuoda hankaluuksia paitsi lapsen oppimiselle myös opettamiselle. Joskus vanhemmat haluavat lapsensa tekevän sitä, mitä aina itse halusivat lapsena ja nuorena tehdä, mutta johon heillä ei ollut mahdollisuutta. Eräs ratkaisu tähän voisi olla, että myös aikuisille voitaisiin järjestää jonkinlaista musiikinopetusta, sillä nyt musiikkiopistojärjestelmä on pidättäytynyt suurimmaksi osaksi lasten ja nuorten opetuksessa. Aikuisopetusta tosin on musiikkiopistoissa, mutta kynnyksensä menemiseen voi olla hyvinkin korkea (Karlson 1999, 30–32).

Musiikkiopistojen on myös vastattava opetuksen hyvän laadun säilymisestä, luovuudesta, kilpailukyvyistä ja muuntautumiskykyisyydestä. Mutta resurssit eivät välttämättä aina riitä kaiken tämän toteuttamiseen. Siksi esimerkiksi Poutanen (2000, 39) ehdottaa, että koulujen musiikinopetus tulisi tässä hieman vastaan ja ottaisi osan tästä haasteesta vastaan. Samalla saataisiin Poutasen mukaan myös koulujen musiikinopettajien työ mielekkäämmäksi ja enemmän koulutusta vastaavaksi.

Musiikinteorian opetukseen tulisi saada lisää elämyksiä ja uusia toimintatapoja. Joillakin opettajilla saattaisikin olla halua tähän, mutta hänellä ei välttämättä ole oman linjansa muuttamiseen riittäviä valmiuksia. Katse kääntyy koulutukseen, jonka tehtävänä tulisi olla opettajan omien valmiuksien kehittäminen, ns. jatkuva oppiminen. Minna Holkkola (Aukia 1996, 25) toteaa, että parhaat valmiudet teorian perusteiden opetukseen näyttäisivät olevan muilla kuin varsinaisilla teorianopettajiksi opiskelevilla. Musiikkikasvattajat ja varhaiskasvattajat saavat nimittäin koulutuksessaan laajemmat pedagogiset valmiudet, kun taas teorian ja säveltapailun opettajien opiskelu painottuu enemmän sisältöön ja teorian tiedon hankkimiseen. Länsi-Helsingin musiikkiopistossa on saatu erittäin positiivisia tuloksia musiikkikasvattajien ja varhaiskasvattajien työpanoksesta ja siitä, että opetus on hyvin perhekeskeistä. Opiskelijoina nimittäin saattaa olla kokonaisia perheitä. (Aukia 1996.)

Yleisten aineiden opetus on lähes poikkeuksetta ryhmäopetusta, kun taas soitinopiskelu tapahtuu yleensä yksityisesti. Ryhmäopetusta on kuitenkin alettu suosia myös soitinopintojen puolella, sillä yhteishenki ja musisoinnin ilo pääsevät siten paremmin esille (Nevamäki-Karri 1999, 40–44; Kurkela & Tawastsjerna 1999, 122–123). Miksi ryhmäopetus tuntuu kuitenkin olevan motivoivampaa soitinryhmissä kuin teoria-aineissa, vaikka niissä parhaassa tapauksessa saattaa olla sama ryhmä? Ehkäpä siksi, että teoria-aineissa on unohdettu se tärkein, musiikki ja musisointi. Kurkela & Tawastjesrna (1999) toteavat, että käytännössä teorian ja soiton oppiminen samanaikaisesti ja samasta lähteestä saattaa olla vaikeasti toteutettavaa, mutta elämyksellisyys ja soitinopintoihin kytkeminen tulisi ottaa huomioon jo teorianopetuksen alkuvaiheessa. Tällöin teoreettinen aines kytkeytyisin helpommin käytännön musisointiin eikä jäisi pelkästään irralliseksi ainekseksi.

Turhautuminen opetukseen näkyy opintonsa keskeyttäneiden määrässä ja näistä luvuista ja sukupuolijakaumasta näkyy myös se, että pojat keskeyttävät useimmin opiskelunsa kuin tytöt

eivätkä edes pyri yhtä runsain joukoin musiikkioppilaitoksiin. Asiat opetetaan pieninä paloina, jolloin kokonaisuus hämärtyy. (Aukia 1996, 22.) Myös Raitio (1994, 1–6) vakuuttaa, ettei musiikkia voi opettaa pieniin osiin jakamalla ja yhteen osa-alueeseen keskittymällä, vaikka todellisuus 5000 vuotta sitten ja vielä tänäkin päivänä usein tätä onkin. Tulkinta ja nuottikuva erotetaan toisistaan jo aivan alkuopetuksessa, mikä vaikuttaa myöhemmin Raition sanojen mukaan *musiikin hengen*, kokonaisuuden löytämiseen.

Musiikkioppilaitoksilla on viime vuosina ollut pitkälti vapaus päättää siitä, mitä opettavat ja miten, mutta silti vanhat tavat (joissa kyllä varmasti on paljon hyvääkin) ovat tulleet aivan kuin huomaamatta säilyneiksi läpi vuosien ja vuosikymmenien. Erilaisia teemoja onkin alettu tuoda joissakin musiikkiopistoissa virkistämään perinteiseen opetussuunnitelmaan pohjautuvaa opetusta. (Lempinen 2000, 40–43.) Teemana voi olla esimerkiksi jokin aikakausi tai vaikkapa aivan yksittäinen soitin. Oppilaiden omien sävellysten tekeminen ja esittäminen voisi myös hyvin sopia yhdeksi teemaksi.

Zoltán Kodály'n mielestä musiikki kuuluu kaikille ja hän halusikin tavoittaa mahdollisimman suuren joukon ihmisiä, joille voisi opettaa musiikkia. Hänen lähestymistapansa perustuu lähes yksinomaan laulamisen kautta tulevaan musiikin tuntemiseen ja oppimiseen (mm. Choksy 1981, 7), mutta tänä päivänä soitinten mukaanotto on havaittu hyväksi lisäksi opetukseen – ainakin paremman motivaation saavuttamiseksi. Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arvioinnissa (Heino & Ojala 1999, 60) todetaankin, että teorioiden pakkokursseista olisi päästävä eroon ja pyrkiä yhdistämään teoria soittamiseen käytännön musisoinnin kautta. Oppilaat kokevat myös jotkut teoria- ja säveltapailuopetuksen osa-alueista niin vaikeiksi, että niiden tasoa ja materiaalia tulisi muuttaa kyseiselle tasolle sopivammaksi.

Kokeiluja yleisten aineiden opetuksen saamiseksi lähemmäksi itse musiikkia ja musisointia on jo tehty ja tulokset ovat olleet lupaavia (mm. Kuoppamäki (1999 & 2000); Nuto (1999); Hildén (1996); Ilomäki (2001a)). Teoria ei sinänsä olekaan kovin ikävää, vaan innostuksen saa aikaan paitsi opetusmenetelmä, myös opettajan persoona. Oppilaat toivovat yleensä mielenkiintoisempia tapoja oppia (mm. Palonen 2000). Samalla kun teoria-aineita pyritään saamaan käytännönläheisemmiksi, myös teoria- ja soitonopettajien yhteistyö saa uusia ulottuvuuksia, mikä vaikuttaa oppilaiden ja soitonopettajien kiinnostukseen teoria-aineita kohtaan.

Uusia menetelmiä ja virikkeitä teorian ja säveltapailun opetukseen voidaan hakea myös vierailijoilla, jotka esittelevät omia tapojaan ja erikoisosaamistaan joko opettajille tai sitten suoraan oppilaille. Jani Sivén kävi Mutesin (= Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogien liitto ry.) koulutuksessa maaliskuussa 2001 kertomassa, miten äänenmuodostukseen kannattaa kiinnittää huomiota säveltapailun opetuksessa ja miten moniäänisten laulujen käyttö voisi osaltaan motivoida oppilaita laulamaan rohkeammin ja vapautuneemmin tunneilla. Kun tunnin alussa on hieman venytelty raskaan päivän jälkeen ja ääni on valmiiksi avattu, on lapsi tai nuori valmis tekemään enemmän ja tuntee itsensä rentoutuneemmaksi ja virkeämmäksi. Koulustilaisuudessa puhuttiin myös siitä, että kuoro- ja/tai lauluopintojen olisi hyvä kuulua myös instrumenttiopiskelijoille pakollisiksi kursseiksi esimerkiksi teorian ja säveltapailun opetuksen yhteydessä. (Lappalainen 2001.)

Viitasaari (2001) ehdottaa ”uuden uljaan musiikkiopiston” yleisten oppiaineiden opetuksen muuttamista historiallisiin tyylikausiin liittyvien viritys ja intonaatiokäytäntöjen mukaiseksi. Eri aikakausia käsiteltäessä tulisi ottaa huomioon myös vallalla oleva viritysjärjestelmä jo ihan sen vuoksi, ettei korva tottuisi länsimaissa ”liikaa käytettyyn” tasavireiseen viritysjärjestelmään. (Viitasaari 2001, 134–147.) Usein säveltapailussa ainoa apuna käytetty soitin on tasavireinen piano. Kokeilin oppilaideni kanssa pianon korvaamista heidän omilla soittimillaan. Kukin heistä soitti instrumentillaan jonkin melodian, jonka muut kirjoittivat ylös melodiadiktaatin tapaan. Itsekin yllätyin, kuinka vaikeana oppilaat kokivat eri soittimilla soitettun melodian kirjoittamisen. Viitasaari (2001) pohtii, että apuna ja raameina opetuksessa voisivat toimia tyylikaudet, jolloin samalla päästäisiin eroon myös elävän musiikin irrallisuudesta käyttämällä koko ajan materiaalina kyseisen aikakauden (elävää) musiikkia eri soittimilla soitettuna. Hän ehdottaakin, että oppilaille opetettaisiin ensin puhdasvireiset duuri- ja molliaasteikot ja vasta sen jälkeen, kun laulu alkaa sujua, voitaisiin ottaa mukaan teoreettinen puoli ja samalla erot tasavireiseen järjestelmään. (Viitasaari 2001, 134–147.)

SML:n eli Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry:n vuoden 1982 yleisten aineiden kurssitutkintovaatimukset olivat voimassa marraskuuhun 2000. Mutes eli Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit ry ja SML ovat julkaisemassa uudet vaatimukset kevään 2002 aikana. Uusissa kurssivaatimuksissa pyritään painottamaan teorian tiedon yhdistämistä käytännön muusikkouuteen ja taitoihin. Tekemällä ja kokeilemalla oppiminen, käytännön musisointitaitojen monipuolinen kehittäminen ja hyödyntäminen, opiskelussa aitojen musiikkiesimerkkien mahdolli-

simman monipuolinen tarkastelu eri näkökulmista sekä musiikillisten osatekijöiden keskinäisen vuorovaikutuksen ja merkityksen tutkiminen ja tiedostaminen ovat suositeltavia opetuksessa jo aivan alusta alkaen. Kurssivaatimuksissa pyritään korostamaan vaihtelevien työtapojen sekä jatkuvan sanallisen ja suullisen arvioinnin merkitystä ja samalla luopumista tenttisuuntautuneisuudesta.

2.1 Katsaus lehtikirjoituksiin yleisten aineiden opetuksesta

Musiikinteorian ja säveltapailun opetuksesta käytiin kiivasta keskustelua Rondo-lehden palstoilla jo 1980–1990-lukujen vaihteessa. Koivisto (1989) pohtii, onko musiikinteorian ja säveltapailun opetus täydellistä ajanhukkaa, vaikka muualla maailmassa ihailaankin Suomen kattavaa musiikkioppilaitosjärjestelmää. 1970-luvun ulkoa opettelusta ollaan kuitenkin tultu eteenpäin, mutta silti opettaja voisi tulla Koiviston mielestä ulos luokastaan tarkkailemaan elämää ympärillään. Koiviston teoriaoppilaille tehdyn kyselytutkimuksen tulokset kertovat, että vain 3 % käy mieluummin teoriatunneilla kuin koulussa tai soittotunnilla. Koiviston kysymyksenasettelu on kuitenkin hieman kyseenalainen, sillä eihän musiikkiopistoon tulla yleensä teoriatuntien vuoksi vaan soittotuntien vuoksi. Miksi siis teoriatunneille pitäisi tulla mieluummin kuin soittotunneille? Ehkäpä mieluummin -vaihtoehdon olisi voinut korvata kyselyssä yhtä mielellään -vaihtoehdoilla.

Creutlein (1989) ottaa kantaa Koiviston kirjoitukseen ja toteaa, että musiikkia tulisi opettaa kokonaisuutena eikä verrata musiikkioppilaitosten oppiaineita toisiinsa. Oppimateriaalia sen sijaan voisi olla enemmänkin. 1990-luvulla onkin tehty monenlaista opetusmateriaalia kirjoista peleihin, joista opettaja varmaan löytää omalle tyylilleen sopivan ellei halua itse tehdä materiaalia. Toisten mielestä musiikinteorian opiskelu ei olekaan niin ikävää kuin mitä Koiviston (1989) ja Creutleinin (1989) kirjoituksista voisi päätellä. Näin ainakin Saarinen (1989, 30–31) uskoo. Opetusmenetelmät ja sisältö vaikuttavat hänen mielestään ratkaisevasti aineen kiinnostavuuteen. Käytännönläheisyys musiikkiin tulisi ottaa huomioon. Samoin siitä tiedottaminen, sillä useinkaan esimerkiksi oppilaiden vanhemmat eivät tiedä mitä oppilaat ylipäätään opiskelevat soittamisen lisäksi. Toinen syy teorianopiskelun vastenmielisyyteen Saarisen mielestä löytyy epäpätevistä opettajista ja liian jäykistä tutkintovaatimuksista. Toivottavasti tähän kui-

tenkin ollaan löytämässä uusia ratkaisuja uusien kurssitutkintovaatimusten ja koulutuksen myötä. Tärkeintä on, että ongelma tiedostetaan.

Leena Honkanen (1994, 4–13) kartoitti vuonna 1993 yleisten aineiden opetusta Suomen musiikkioppilaitoksiin lähetetyllä kyselyllä, jonka tarkoituksena oli saada selville opettajien mielipiteitä sen hetkisestä tilanteesta. Tarkkaa vastausprosenttia ei artikkelista selvinnyt, mutta kysely lähetettiin 96 Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäsenoppilaitokselle, kymmenelle Suomen konservatorioliiton jäsenoppilaitokselle ja kymmenelle Sibelius-akatemiassa toimivalle Mutesin jäsenelle. Vastauksia palautettiin 65 oppilaitoksesta yhteensä 76 kappaletta. Honkanen hämmästelee kuitenkin, miten vähän kysely kiinnosti teorianopettajia kouluttavia konservatorioita.

Kyselyssä ilmeni, että musiikkioppilaitoksissa käytetään enimmäkseen voimassa olevia kurssitutkintovaatimuksia joko sellaisenaan tai hieman laajennettuna. Mielestäni yllättävästi varsinainen käytäntöön yhdistäminen sen sijaan näkyy kyselyssä vasta 3/3 -tasolla, jossa useissa oppilaitoksissa pyritään käyttämään elävää musiikkia. Yleisessä musiikkitiedossa taas varojen salliessa pyritään järjestämään erilaisia tutustumiskäyntejä kirjastoihin ja oopperaan sekä pyritään käyttämään oppilaiden omaa ohjelmistoa tarkastelun tai keskustelun pohjana. (Honkanen 1994, 5–6.) Edellä mainittuja keinoja voitaisiin mielestäni soveltaa jo aivan alkuopetuksesta lähtien ja parhaassa tapauksessa toteuttaa vierailuja ja tutustumisia myös yhteistyössä soitonopettajien kanssa. Useiden kyselyyn osallistuneiden opettajien mielestä yleisten aineiden opetuksen pitäisi olla soitonopetuksen tavoin jatkuvaa ja vuosikursseista pitäisi ainakin osittain luopua. Samalla suuri osa kyselyyn vastanneista oli sitä mieltä, että oppilasta tulisi koko ajan rohkaista itse tuottamaan musiikkia.

Teorianopetuksen irrallisuus soitinopinnoista on herättänyt muutamia opettajia kokeilemaan aivan uusia opetustapoja musiikkiopistojen yleisten aineiden elävöittämiseksi. Etelä-Pohjanmaan musiikkiopistossa pyritään tuomaan musiikinteorian ja säveltapailun peruskurssit lähemmäksi musiikkia. Kalevi Hampisen Etelä-Pohjanmaan musiikkiopistossa pitämällä peruskursseilla 90% oli musisointia, laulua ja soittoa. Oppilaat sävelsivät, uudet teoria-asiat valmisteltiin ensin laulamalla, teemat ja muodot opittiin ensin kuuntelemalla sitten itse musisoimalla. ELMU eli elävän musiikin kuuntelu tuli mukaan viimeistään säveltapailu D:ssä (aikaisemmin säveltapailu I). (Hampinen, 1996, 8–11.) Kaikki tällainen vaatii aikaa ja moti-

vaatiota opettajalta, mutta tuloksia syntyy ja lapset yhdistävät paremmin asioita käytäntöön ja oikeaan musiikkiin. Hildén (1996) painottaa, että musiikista nauttiminen, sen tekeminen ja hahmottaminen saavat aikaan lasten innostuneisuuden, kun taas ylinousevien kolmisointujen ja intervallien pyörittely paperilla jäävät täysin abstrakteiksi käsitteiksi. Oma kokemusmaailma on ensin luotava musiikin kautta ennen kuin asioita voidaan käsitteellistää. (Hildén, 1996, 13–18.) Tämä pitää paikkansa nimenomaan pienten lasten opetuksessa. Aikuisille sen sijaan käsitteellinen oppiminen saattaa joskus olla jopa helpompaa. Lasten kanssa tekeminen ja tekemisen kautta oppiminen auttaa asian syvällisempään ymmärtämiseen ja näin teoriasta ja säveltapailusta tulee musiikillisesti mielekästä ja hauskaa.

Mm. Joutsenvirta (2001) ja Ilomäki (2001a; 2001b) kertovat erilaisista opetustavoista musiikkiopistojen yleisissä aineissa. Joutsenvirta (2001, 4–9) kirjoittaa sovituksen alkeista ja mainitsee soitinten mukaanoton ja opiskelun jo peruskurssitasolla. Ensin oppilaat voisivat esimerkiksi esitellä omat soittimensa ja kertoa niiden äänialoista ja tyypillisiä soittotapoja, mihin opettaja tai muut oppilaat voisivat tarvittaessa lisätä jotakin. Samalla voidaan jo aloittaa yhteismusisointi, mikä vaikuttaa mm. oppilaan sävelkorvan kehittymiseen. Tärkeintä on, että oppilaat tekevät ja kokevat itse opeteltavat asiat eikä opetus ole ainakaan pelkästään luennointia vaan enemmänkin työpajatyypistä toimintaa.

Lotta Ilomäki (2001a, 10–13) kokoaa erilaisia työtapoja soittamisen ja säveltapailun yhdistämiseen. Hän mainitsee keinoiksi esimerkiksi imitoinnin soittaen, jossa yksi oppilas soittaa vaikkapa jonkin motiivin, jonka muut toistavat perässä. Yhtenä näistä monista keinona hän ehdottaa mm. toisen äänen soittamista ja toisen laulamista. Myös omien rytmietydien laatiminen ja bassolinjan soittaminen äänitteen mukana auttaa säveltapailuopintojen hahmottamista kokonaisuudeksi, sillä kuten Ilomäki Joutsenvirran (2001, 10–13) ja Kuoppamäen (1999, 8–11; 2000, 42–43) tavoin mainitsee: itse kokeillen asiat tulevat todellisiksi.

Tähän asti olen käsitellyt lähinnä musiikinteorian ja säveltapailun opetusta. Minna Holkkola (2001, 14–16) kuitenkin kirjoittaa uusista työtavoista myös yleisen musiikkitiedon kursseilla. Kirjoituksen keskeisin sanoma on se, että työtavat ovat toiminnallisia, sillä tämä kurssi kuuluu viimeisenä pakollisena kurssina musiikkikoulun oppimäärään kuuluvana ryhmäaineena ja opiskelijat ovat yleensä yläasteikäisiä, siis yleensä murrosikäisiä. Holkkola luettelee toiminnallisiksi työtavoiksi oman musisoinnin, sävellystyön, musiikin tutkimisen, pelit ja leikit sekä

vierailut. Kaikkia näitä muotoja yhdistää se, että oppilas saa itse kokea, nähdä ja tuntea musiikin. Opettajan luennoimasta kurssista sen sijaan saattaa jäädä nuoremmalle oppilaalle irrallinen kuva siitä, miten tämä oikein liittyy itse musiikkiin. Oppilaan mielenkiinnon herättäminen on tärkein ehto, joka usein jää opettajan motivaation ja innostuneisuuden vaaraan

Edellä käsittelin pääasiassa musiikkikoulutusoista opiskelua, mutta kokeilut ja ideoinnit eivät jää siihen. Opistoasteen opetuksessa mm. Ilomäki (2001b, 19–20) korostaa tutkivaa opiskelua, jossa oppilas itse kyselemällä ja havainnoimalla löytää uusia asioita ja ahaa-elämyksiä musiikista. Opettaja antaa vähitellen oppilaan itsenäistyä ja opiskella uusia asioita ilman selkeitä rajoja ja opettaja-oppilas -rooleja. Hyvä opettajahan tekee itsensä lopulta tarpeettomaksi. Rakentava kritiikki ja kannustus auttavat oppilasta enemmän kuin oikein/väärin -merkintä tenttipaperiin. Joskus myös yhteistoiminnasta saattaa olla enemmän apua asian ymmärtämiseen kuin pelkästään yksin opiskelulla.

Hildén (2002) on huomannut, että piano on oiva väline havainnollistaa teoriaa myös isompien oppilaiden kanssa. Kun soittimeen yhdistetään vielä tietokone, pääsee omissa kokeiluissa vieläkin syvemmälle. Hildén pyrkii artikkelissaan valaisemaan sitä, miten teorianopetuksessa voidaan ottaa huomioon eri instrumenttiryhmiä tarpeet. Pianoon hän on päätynyt sen vuoksi, että klaviatuurin avulla on helpompi visuaalisesti havainnollistaa mm. intervalleja ja sointuja. Hildénin opetusluokassa (pianolaboratoriossa) jokaisella oppilaalla on oma sähköpiano, jolloin oppilaat voivat itsekseen kuulokkeiden kanssa kokeilla ja soveltaa käytäntöön juuri oppimaansa teorian tietoa. Samalla voidaan myös harjoitella ryhmämusisointia usean pianon kesken. Hildén suosittelee kaikille ei-pianisteille pianoa sivuaineeksi, vaikkei se pakollinen olisi-kaan, sillä näin päästään vielä syvemmälle teorian tunneilla käytyihin asioihin. Ongelmana tällaisen opetuksen järjestämiseen on paitsi tilat ja resurssit välineiden hankkimiseen myös opettajaresurssit; opettajan pitää voida (ja haluta) opettaa sekä pianonsoittoa (vapaasäestystä) että teoriaa.

Musiikkioppilaitosten toimintatavoissa on paljon hyväksi havaittuja asioita, jotka kuitenkin vaativat ajan myötä hieman muokkausta. Yksi tärkeimmistä on tutkinto- ja tenttijärjestely yleisissä aineissa; opettaja seuraa useiden viikkojen ajan lukuvuodessa oppilaidensa kehittymistä eri osa-alueissa. Loppukeväästä luokkaan astuu ulkopuolinen ihminen, sensori, joka lyhyen, oppilasta jännittävän kuulustelun jälkeen antaa lopullisen arvion, yleensä vielä nu-

meerisen, oppilaan taidoista. (Kuosmanen, 1996, 10–12.) Keskustellessani teorianopettajien kanssa yhdeksi vaihtoehtoiseksi arviointitavaksi on ehdotettu esimerkiksi eräänlaista portfolio-arviointia, johon oppilaat ovat kurssin aikana koonneet tekemiänsä tehtäviä, ja johon voi myös liittää opettajan sanallista arviointia oppilaan vahvuuksista ja heikkouksista. Vaikka tentti kurssin lopussa tehtäisiinkin, portfolio antaisi myös toisen näkökulman oppilaan taitoihin.

2.2 Aikaisempia tutkimuksia

Teorian- ja säveltapailun opetusta ovat tutkineet pro gradu -tutkielmissa mm. Marjut Palonen (2000), Vuokko Saariaho (1999) ja Tiina Pietiäinen (1991) tekemällä kyselyn yleisten aineiden oppilaille ja heidän opettajilleen oppiaineiden mielekkyydestä ja oppilaiden motivoitumisesta oppimiseen. Tulokset ovat kaikissa em. tutkimuksissa saman kaltaisia: teorian ja säveltapailun opetus koetaan liian irrallisena osana soitonopetuksesta ja toisaalta 3/3 -tasolla myös liian vaikeaksi. Varsinkin Pietiäisen kyselystä kävi ilmi, että opettajat ovat kiinnostuneita oman työnsä tutkimuksesta ja kehityksestä.

Matti Jordman (1996) ja Anneli Nissilä (1992) ovat lähestyneet asiaa haastattelemalla yleisten aineiden opettajia ja oppilaita. Molemmista tutkimuksista käy ilmi, että opettajat ovat suhteellisen motivoituneita työhönsä, vaikka toivovatkin aineilleen enemmän arvostusta. Sen sijaan vain Jordmanin tuloksista käy ilmi, että yleisten aineiden asema on merkittävä musiikkioppilaitoksissa nimenomaan soittajien esittämisen tukemisen ja musiikin yleissivistyksen kannalta. Jordman myös toteaa, että musiikillinen maailmankuva on sekä opettajan että oppilaan kannalta merkittävässä asemassa opetustapoja valittaessa ja että oppilaan ikävuosien myötä muuttuva maailmankuva tulisi ottaa huomioon opetuksessa.

Nissilä (1992) lähestyy aihetta opettajanäkökulmasta haastattelemalla yleisten aineiden opettajia teorian ja säveltapailun 1/3-peruskurssin opetuksesta. Opetus oli hänen tulostensa mukaan melko kiireistä sekä opettaja- ja tutkintokeskeistä. Keskeiseksi alueeksi nousi säveltapailu, mikä varmasti auttaa ensimmäistä teorian ja säveltapailun peruskurssia suorittavia oppilaita hahmottamaan ja ymmärtämään musiikin rakenteita paremmin kuin käsitteellinen opetus. Nissilä puuttuu myös piilo-opetussuunnitelmaan (ks. luku 3), jonka mukaan sekä opettajat että

vanhemmat vaikuttavat asenteillaan ja suhtautumisellaan piilo-opetussuunnitelman toteutumiseen, mikä taas osittain johtuu siitä, etteivät vanhemmat ja opettajat tee niin paljon yhteistyötä keskenään kuin mitä opetus ehkä vaatisi. (Nissilä 1992, 69.)

Laulunopiskelijoiden motivaatiota musiikinteoriaa ja säveltapailua kohtaan on kartoittanut Outi Leppänen (1997). Hän pureutuu ongelmaan musiikkiaineiden opettajankoulutuksen kannalta, sillä hyvä opettaja tietää mitä opettaa, ketä opettaa ja miksi opettaa ja osaa myös perustella sen pienimmillekin oppilaille. Leppäsen mukaan nykyisessä opettajakoulutuksessa ei kuitenkaan pyritä saavuttamaan tällaisen hyvän opettajan ihannetta, koska oletetaan, että motivoitunut ja innokas opiskelija onkii tietonsa aivan muualta kuin muodollisesta pedagogikoulutuksesta.

Kaikille em. pro gradu-tutkielmille yhteistä on se, että niissä kuvastuu ajatus teoria-aineiden pakonomaisesta opiskelusta oppilaiden näkökulmasta ja teoria-aineiden irrallisuus soitinopinnoista. Yhteenvetona näistä tutkimustuloksista todettakoon, että musiikki tulisi ensin kokea itse ja vasta sitten pyrkiä ymmärtämään musiikin teoreettisia osa-alueita ja käsitteellisyyttä.

Paraczky'n lisensiaatintutkielma (2001) käsittelee ammattiopiskelijoiden melodiadiktaattiosaamista ja sen vaikutusta muusikkouteen. Tutkimuksen perusajatus oli lähteä selvittämään Zoltán Kodály'n väitteen ”Muusikko on kuuro, mikäli hän ei kuule musiikkia – ts. mikäli hän ei kykene nuotintamaan kuulemaansa” paikkaansa pitävyyttä suomalaisten ja unkarilaisten musiikin ammattiopiskelijoiden keskuudessa. Paraczky'n mielestä väite ei pidä paikkaansa; melodiadiktaatin virtuoosimainen hallinta ei auta ammattimuusikoita tulemaan hyväksi muusikoiksi eivätkä hyvät muusikot välttämättä ole hyviä melodiadiktaattien kirjoittajia.

Paraczky arvostelee myös (Suomen) säveltapailun opetusta liian tehtäväkeskeisten pedagogisten metodien vuoksi. Yhteys elävään, aidosti soivaan musiikkiin puuttuu, melodiat ovat usein keinotekoisia ja diktaatit soitetaan lähes poikkeuksetta pianolla. Paraczky'n mielestä elävää musiikkia on vain levyiltä soitettu musiikki. Toiviainen mainitsi Paraczky'n lisensiaatintutkielman tarkastustilaisuudessa 23.3.2001, että pop/jazz (rock/jazz) -opetuksessa taas käytetään lähes poikkeuksetta elävää musiikkia jopa soittotunneilla ja sooloja opetellaan soittamaan kuullun perusteella. Toiviaisen mielestä tämä pitäisi saada myös taidemusiikin opetukseen, jotta teorian ja säveltapailun opetus saataisiin paremmin linkitetyksi soitinopintojen kanssa.

Ilomäki (2002) kuitenkin huomauttaa, että juuri elävä musiikki tuottaa useille oppilaille eniten hankaluuksia.

Kevyen musiikin käyttöä musiikkioppilaitoksissa on pohtinut myös Arja Kangasniemi (1994, 4–11), jonka mielestä musiikkiharrastuksen ei tarvitse pohjautua pelkästään yhdenlaiseen musiikinlajiin vaan eri lajien sekoittaminen olisi pelkästään hyvä asia sekä opettajan että oppilaan kannalta, sillä oppilas voi jopa ylittää tekniset taitonsa soittaessaan jotakin iskelmää korvakuulolta. Tämä voisi myös tuoda lisää poikia tyttövaltaiseen opetukseen. Kangasniemen mukaan suurin osa opettajista (Keski-Suomessa) käyttää enemmän kuin yhtä musiikinlajia opetuksessa ja että oppilaat suhtautuvat tähän hyvinkin positiivisesti. (Kangasniemi 1994, 12.) Tätä samaa ajattelutapaa voitaisiin soveltaa myös yleisten aineiden opetukseen siten, että pop/jazz -teoria-aineet kuuluisivat myös ns. klassisen puolen opiskelijoille. Tuttu musiikki voi herättää aivan uudenlaisen suhtautumisen musiikinteoriaan ja säveltapailuun.

Markku Viitasaaren lisensiaatintutkielma (2001) käsittelee intonaation opettamisen metodologiaa säveltapailussa kokemuspohjaisesti. Lähtökohtana tutkimukselle on tasavireisyys, joka Viitasaaren mukaan on pelottavan usein ainoa olemassa oleva viritysjärjestelmä musiikin harrastajalle. Opetusmateriaali säveltapailun opetuksessa on puutteellista intonaatio- ja tyylikausikysymysten suhteen, sillä se pohjautuu lähes pelkästään barokin, wieniläisklassismin ja romantiikan tonaaliseen musiikkiin, vaikkei Bach edes itse käyttänyt tasavireistä viritystä (2001, 1–2). Myös Viitasaari ottaa kantaa taidemusiikin ja pop/jazz –puolen teoreettisten aineiden opetuksen erilaisuuteen ja mainitsee, että opettajat ja oppilaat jakautuvat liikaa heille sopiviin traditioihin, vaikka parempi vaihtoehto olisikin opetella ja hallita kaikki traditiot tai ainakin tietää toisenlaisiakin traditioita olevan olemassa (2001, 3). Intonaatiolla Viitasaari tarkoittaa ”säveln korkeuden paikantamista tietyssä viritysjärjestelmässä eli kontekstuaalista sävelpuhuttua” (2001, 66).

Viitasaaren arkikokemuksen mukaan pianosäestykseen tottuneen oppilaan laulaminen on usein alavireistä (2001, 66), mihin varmasti ainakin osasyynä on se, että lähes kaikki – kuten Paraczký (2001) mainitsi – melodiadiktaattien soittaminen tapahtuu pianolla. Samaan asiaan kiinnitti huomiota myös Jani Sivén luennollaan Mutesin koulutuksessa maaliskuussa 2001 (Lappalainen, 2001). Hän varoitti pianon käytöstä äänen antamisessa, sillä pianossa esimerkiksi duuriterssi on huomattavasti korkeampi ja molliterssi taas vastaavasta matalampi kuin

luonnonpuhtaassa viritysjärjestelmässä. Myöskään sekunnit, sekstit ja septimit eivät ole täysin luonnonpuhtaita pianossa. (ks. esim. Alldahl 1990).

Viritysjärjestelmään säveltapailunopetuksessa ottaa jonkin verran kantaa myös Seija-Sisko Raitio kirjassaan *Matka säveltapailun maailmaan* (1994). Jos säveltapailun opettaja haluaa saada oppilaansa laulamaan puhtaasti (myös) moniäänisissä harjoituksissa, hänen tarvitsee tietää luonnonpuhtaan ja pythagoralaisen viritysjärjestelmän erot ja samankaltaisuudet (Raitio, 1994, 10–11). Säveltapailutunnilla olisikin hyvä harjoittaa oppilaita kuulemaan näiden järjestelmien eroja ja oppia myös soveltamaan niitä eri tilanteisiin.

2.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistinen oppimiskäsityksen lähtökohtana on oppijan omaa aktiivisuus unohtamatta kuitenkin sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisprosessissa. Aikaisemmilla kokemuksilla on keskeinen asema konstruktivismissa. Ihminen ei ole ”tabula rasa”, tyhjä taulu vaan aktiivinen merkityksien etsijä ja niitä rakentava toimija. (Rauste-von Wright & von Wright 1994; Tynjälä 1999.)

Konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä puhuttaessa ei oikein voida olla sivuuttamatta behavioristista oppimiskäsitystä, jota usein pidetään konstruktivistisen vastakohtana. Behavioristisessa oppimiskäsityksessä oppiminen on tiedon vastaanottamista; opettaja opettaa, oppilaat istuvat ja kuuntelevat. Opittava asia pilkotaan pieniksi palasiksi, jotta se voidaan opettaa mahdollisimman tehokkaasti. (Tynjälä 1999.)

Konstruktivismissa oppilaalle annetaan aikaa pohtia omia suorituksiaan. Uusia asioita tarjoillaan laajempina kokonaisuuksina, jotta oppilas tai oppija voi itse poimia sieltä itselleen merkitykselliset tiedot. Virheet kuuluvat luonnollisena osana oppimiseen. Oppijan oma pohdiskelu tai mietiskely korvaa valmiiksi annetun tiedon. Opettajan rooli muuttuu ohjaajaksi eikä opettaja toimi enää pelkkänä tiedonjakajana. Opettajan tehtävänä on virittää tarkkaavaisuuden suuntaamista ja uteliaisuutta sekä toimia avustajana ja tukijana. Vaikka konstruktivismi korostaa yksilökeskeistä lähestymistapaa, se korostaa myös oppimisen sosiaalisen kontekstin merkitystä. Saariluoma (2001) muistuttaa, että konstruktivismi on lähtöisin nimenomaan sosi-

aalisesta vuorovaikutuksesta. Oppimiseen vaikuttaa hyvin läheisesti se konteksti, jossa oppiminen tapahtuu. Se on siis hyvin tilanne- ja kulttuurisidonnaista. (Rauste-von Wright & von Wright 1994; Saariluoma 2001; Tynjälä 1999.)

Oppiminen konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan on mahdollista vain itse kokemalla aidossa oppimisympäristössä. Näin ollen teorian ja säveltapailun elämyksellisempiä ja kokemuksellisempia opetusmenetelmiä voidaan pitää suoraan konstruktivismin ilmentymänä.

2.4 Motivaatio ja oppiminen

Tässä aluvussa käsittelen suppeasti motivaatio-käsitettä ja sen vaikutusta musiikinteorian ja säveltapailun opetukseen ja oppimiseen. Suppeasti sen vuoksi, että vaikka motivaatio onkin tärkeä osa oppimista, pyrin tässä tutkielmassani keskittymään lähinnä erilaisiin menetelmiin parantaa sitä opettajan näkökulmasta.

Motivaatio muodostuu toimintaan johtavien tietoisten motiivien kokonaisuudesta. Motivaatio-termiä käytetään käyttäytymisen ja sitä ohjaavien tekijöiden järjestelmän kuvaamiseen. (Ruohotie 1998.) Dayn (1985) mukaan motivaatio on käyttäytymisen suuntaamista ja ylläpitämistä. Kuusisen (1995) mukaan motivaatioon vaikuttavat ensisijaisesti ihmisen suuntautuminen ja innokkuus jotakin toimintaa kohtaan. Käyttäytymisen suuntautumisen keskeisiä tekijöitä taas ovat yksilön elämän keskeiset pyrkimykset ja tavoitteet sekä minäkuva. Kasvattajille ja opettajille olisi tärkeää tietää nämä vaikuttajat, jotta toivotunlainen oppimistulos saavutettaisiin. Motiiveja on vaikuttamassa käyttäytymiseemme enemmän kuin yksi. Useampi erilainen motiivi voi kuitenkin suunnata päämäärän yhteen ainoaan kohteeseen. (Madsen 1981, 37.)

Motivaatio jaetaan usein sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin (mm. Kosonen 1996, 16–17; Hakkarainen 1990, 33). Molemmat tekijät vaikuttavat toisiinsa siten, että sisäiset motivaatiot pyrkivät tasapainoon ja ulkoiset yrittävät horjuttaa niitä. Ulkoisia motiiveja on kuitenkin helpompi muuttaa kuin sisäisiä, sillä sisäiset tulevat pelkästään henkilön tietoisuudesta ja ajatusmaailmasta.

Erja Kosonen (1996) on liseniaatintutkielmassaan tutkinut soittamisen motivaatiota varhaisnuorilla. Hän toteaa, että motivaatio on yksi tärkeimmistä tekijöistä, jotka vaikuttavat soittamiseen ja siinä edistymiseen. Voitaisiin olettaa, että sama pätee myös musiikinteorian ja säveltäpailun opetukseen. Kosonen myös mainitsee, että ulkoiset tekijät, kuten kotitausta vaikuttaa musiikilliseen motivaatioon; sen syntymiseen, pysymiseen ja myös katoamiseen. Myös yksilön omat kokemukset – tässä tapauksessa omat musiikilliset kokemukset – vaikuttavat motivaatiotilan syntymiseen. Itsestä lähtöisin oleva sisäinen motivaatio on aina mukana yksilön toiminnassa.

Väitöskirjassaan Kosonen (2001, 12) esittää, ettei karkea jaottelu sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon kuitenkaan riitä selvittämään soittoharrastuksen perimmäisiä lähtökohtia. Tutkimuksessaan hän keskittyy nuoriin pianonsoittajiin ja heidän kokemuksiinsa. (Kosonen 2001, 31–34.) Motivaatioprosessissa uusia motiiveja syntyy ja entiset motiivit uusiutuvat. Motivaatiotila voi olla joko positiivinen tai negatiivinen mielen sisällöistä ja merkityssuhteista riippuen; eri ihmiset saattavat toimia samankaltaisissa tilanteissa erilailla. (Kosonen 2001, 33–34.) Yleisten aineiden opiskelussa joku saattaa aloittaa innolla jonkin vaikean teoria-asian opettelua tulossa olevaa koetta varten, mutta huomaakin televisiossa kiinnostavan ohjelman, joka sillä hetkellä tuntuu hänelle merkityksellisemmältä ja siirtää intervallit ja soinnut tuonemmaksi. Joku toinen taas kertailee järjestelmällisesti lähes päivittäin teoriatunneilla käsiteltyjä asioita, josta voisi syntyä eräänlainen positiivinen kehä asioiden avartumisen ja laajentumisen kautta (vrt. Kosonen 2001). Yksilö siis kokee opiskeltavan asian tärkeäksi ja toivottavasti myös soittoharrastusta tukevaksi.

Kosonen (2001, 35) myös toteaa, että konkreettiset lähitavoitteet voivat olla motivaatiota ja yksittäisiä motiiveja tukevia. Teorian opiskelussa jonkin hankalan asian, kuten vaikkapa maantieteellisten sointujen oppiminen ja ymmärtäminen voisi olla ensimmäinen lähitavoite. Kun soinnut ovat teoriassa on hallussa, voi niitä alkaa etsiskellä elävästä musiikista, jolloin opetellusta asiasta tulee konkreettinen ja omakohtaisesti koettu. Kuitenkin tämä esimerkki on kokonaisuudessaan vain lähitavoite. Abstraktimpi ja laajempi tavoite, johon äskeinen esimerkki voisi sisältyä olisi varmaankin riittävä musiikin analysointitaito. Varsinaisen tavoitteen laatu ja määrä riippuu kuitenkin aina yksilöstä, sillä yksilön käsitys omiin mahdollisuuksiinsa vaikuttaa tavoitteisiin ja niiden asettamiseen.

Motivoitumiseen vaikuttaa keskeisenä tekijänä se ovatko tavoitteet omakohtaisia vai kenties ulkoapäin annettujen normien mukaisia (Kosonen 2001, 35). Teorianopiskelussa omakohtainen tavoite saattaa usein puuttua irrallisuutensa vuoksi (ks. luku 2). Sen sijaan normit, kurssitutkintovaatimukset ja ”pakollisuus” soitinopintojen ohella saavat oppilaan tulemaan teoriatunneille ja opettelemaan vaaditut asiat kurssitutkintosuoritusta varten.

Musiikinteoriaa ja säveltapailua opiskelevan henkilön motivaatioon vaikuttaa myös elämäntilanne, ja varsinkin murrosiässä olevilla nuorilla elämäntilanne saattaa jopa vaikuttaa soittamisen ja samalla myös teorianopiskelun keskeyttämiseen. Tämä ei kuitenkaan ole ainoa tekijä, joka siihen vaikuttaa. Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arvioinnissa (Heino & Ojala 1999, 32–34) käy ilmi, että keskeyttämiseen vaikuttaa esimerkiksi se, että muut harrastukset ovat menneet musiikkiharrastuksen edelle tai se, että oppilaalla on liian monta harrastusta. Motivaation puute oli yksi suurimmista (30,6%) tekijöistä, jotka johtivat musiikkiharrastuksen keskeyttämiseen. Tähän vaikuttivat pääasiassa kaveripiiri ja se, että yleensä vanhemmat olivat innokkaampia kuin oppilas itse tai päinvastoin kotoa ei tullut tarpeeksi tukea. Opetus koettiin myös liian raskaana, koska pääaineen lisäksi piti vielä opiskella yleisiä aineita. Myös yleisten aineiden vähäinen kiinnostavuus vaikutti lähes 13%:lle siten, että soittoharrastus lopetettiin.

Koska motivaatio on toiminnan syy, peruste ryhtyä toimintaan, johon liittyvät myös tavoite ja saavutus (Kuusinen 1995, 192; Kosonen 1997, 70), teorianopiskeluunkin olisi sisällyttävä nämä edellytykset, jotta motivaatio säilyisi myös teoriatunneilla soittotuntien lisäksi. Usein jopa lasten vanhemmat erehtyvät ajattelemaan, ettei motivaation tarvitse ulottua soittamista pidemmälle musiikin maailmaan. Kososen (1997) mukaan kannustus ja uudet ideat lisäävät motivaatiota. Vanhempien ja soitonopettajan olisi siis kannustettava oppilasta paitsi soittamisessa myös muissa musiikkiin liittyvissä asioissa, kuten konserteissa käynneissä, musiikkiteknologiassa, yhteissoitossa sekä teoriassa ja säveltapailussa. Myös henkilökohtaiset tavoitteet selittävät motivaation laatua (Kosonen 1997). Jos lapsi haluaa 9-vuotiaana tulla suureksi viulistiksi, hän varmasti suhtautuu myös teorianopiskeluun eri tavalla kuin harrastuksenaan soitteleva tai vanhempiansa pakottama 10-vuotias.

Kosonen (1999) kertoo, että opettajan vaikutus soittoharrastukseen on pääasiassa koettu positiiviseksi. Opettajan persoonallisuus, malli ja kannustus sekä opetusmenetelmä ja -tyyli ovat

jopa suurempia harrastuksen motivaatioon vaikuttavia tekijöitä kuin vanhempien kannustus ja tuki. Soitonopettaja saattaa usein olla idoli, jonka kaltaiseksi oppilas haluaisi tulla. Teorianopettaja taas saatetaan kokea hieman kaukaisempana ihmisenä, jonka kanssa ei keskustella oikeastaan muuten kuin vastaamalla hänen tunnilla esittämiinsä kysymyksiin. Tämän oppilasopettaja -suhteen parantaminen lisäisi varmasti Kososen mielestä myös motivaatiota teoria-aineita ja -tunteja kohtaan.

Kuusinen (1995, 211) pitää palautetta erittäin tärkeänä tekijänä motivaatiossa. Aina ei kuitenkaan palautteella saada aikaan toivottua tulosta, vaikka palaute olisikin positiivista. Positiivinen palaute nimittäin jakaantuu kahteen osaan, joista toinen, *arvokas* palaute vaikuttaa myönteisesti motivaation kehittymiseen, lisääntymiseen ja säilyttämiseen. Arvokasta palaute on silloin, kun tehtävä on ollut vaikea ja yksilö on selviytynyt siitä. *Vähemmän arvokasta* palaute on silloin, kun jokin tehtävä on ollut (liian) helppo ja palaute kuitenkin on sama kuin vaikeammassa tehtävässä. Paitsi oppilaalle, myös opettajalle motivaatio opetettavaa ainetta kohtaan on yksi tärkeimmistä tekijöistä. Onhan antoisampaa seurata ja kuunnella ihmistä, joka innostuu itsekin opettamastaan asiasta.

Niemi (1998, 39–55) toteaa, että aktiiviseen ja samalla motivoivampaan oppimiseen tarvitaan omakohtaista tietoa, jolloin oppiminen antaa enemmän luottamusta omaan taitoihin. Opitulle asialle tulee löytää konkreettisia esimerkkejä opetustilanteen ulkopuolelta, jottei se jää pelkäksi ulkoa opituksi ja abstraktiksi käsitteeksi. Niemi (1998) kuvaa tällaista oppimistyyliä aktiiviseksi oppimiseksi. Jotta aktiivista oppimista tapahtuisi, opettajien tulee ottaa opetustilanteisiin mukaan tapoja, jotka innostavat oppilaita kokeilemaan itse asioita. Usein lapset ja vähän vanhemmatkin ovat tottuneet siihen, että ohjeita tulee koko ajan vain ulkopuolelta. Aktiivisiin ja oma-aloitteisuutta vaativiin tehtäviin pitää siis totuttautua jo melko pienestä pitäen, että siitä tulisi luonnollinen osa oppimista ja opetustilanteita.

3 OPETUSMENETELMISTÄ JA TYÖTAVOISTA

Opetusmenetelmillä, työtavoilla ja niiden vaihtelulla voi olla suuri merkitys opetuksessa. Lapsi saattaa helposti tottua lähes pelkästään yksipuoliseen opetukseen, mikä yleensä on ainakin vielä toistaiseksi ollut melko opettajajohtoista musiikinteorian tunneilla. Erilaisia työtapoja vaihtelemalla opitaan asioita erilaisista näkökulmista. Laulaminen on perinteisesti kuulunut hyvin läheisenä tekijänä säveltapailun opetukseen, mutta soittaminen ei. Miksi? Niillähän voidaan periaatteessa opettaa aivan samoja asioita, väline vain vaihtuu omasta äänestä omaan soittimeen. Ja jos tila sallii, liikkeen voi ottaa mukaan sykkeen ja rytmisten kuvioiden opetuksen tehostamiseksi ja havainnollistamiseksi.

Perinteinen opetus on pahimmillaan sitä, että opettaja puhuu luokan edessä, istuen oman pöytänsä takana ja oppilaat kuuntelevat hiljaa tuoleissaan kirjoittaen muistiinpanoja, jos opettaja niin vaatii. Joskus opettajan saattaa olla jopa vaikea saada vastausta oppilaalta, joka on tottunut vain kuuntelemaan passiivisesti opetusta eikä itse osallistumalla. Toisaalta perinteinen opetus voi olla myös sitä, että vaikka oppilaat saavatkin itse osallistua ja puhua tunnilla, joka tunti mennään ikään kuin saman kaavan mukaan; ensin tarkastetaan läksynä olleet tehtävät, opettaja opettaa jonkin uuden asian taululle kirjoittaen, minkä jälkeen tehdään uuteen asiaan liittyviä harjoituksia, joita sitten tulee myös kotitehtäväksi. Aina eivät kaikki oppilaat osaa yhdistää tällaisella tunnilla käytyjä asioita musiikkiin tai omaan soittoonsa vaan asia saattaa jäädä hyvinkin abstraktiksi ja etäiseksi asiaksi pitkäksikin aikaa. Tämän vuoksi teoriatunneilla olisi hyvä käyttää vaihtelevia työtapoja ja kannustaa oppilaita aktiivisesti osallistumaan tunnin kulkuun. Tosin se vaatii myös opettajalta erilaista suhtautumista omaan opetukseensa.

Musiikinteorian opetus nojautuu useimmiten länsimaiseen taidemusiikkiin. Joissakin musiikkioppilaitoksissa, kuten esimerkiksi Suomalaisessa konservatoriossa Jyväskylässä, on perustettu rock-jazz (pop-jazz) -linja klassisen lisäksi. Tämän ei kuitenkaan pitäisi tarkoittaa sitä, ettei klassisella puolella käsiteltäisi ollenkaan populaarimusiikkia tai päinvastoin. Itse olen

opetuksessani käyttänyt sekä klassista, populaari- että kansanmusiikkia. Joitakin musiikillisia ilmiöitä on nimittäin helpompi havainnollistaa vaikkapa populaarimusiikista kuin länsimaisesta taidemusiikista. Yksi tällainen asia on esimerkiksi muotorakenne. Monessa populaarimusiikin tai kansanmusiikkikappaleessa on muotorakenne helpommin havaittavissa kuin taidemusiikissa. Kuitenkin koko ajan puhutaan samasta ilmiöstä olipa tutkimisen kohteena populaari-, kansan- tai taidemusiikki.

Erilaisia musiikinopetuksen työtapoja mietittäessä on otettava huomioon yleensä aivan ensimmäiseksi opetettavien ikä, sillä 9-vuotias ymmärtää asiat aivan eri tavalla kuin 15-vuotias. Mm. Raition (1994, 12–18) mukaan lapsen loogisen ajattelun kausi alkaa vasta 12-vuotiaana. Tätä ennen lapsi kerää yleensä kaiken tiedon ulkomuistinsa kautta, minkä vuoksi alle 12-vuotiaiden lasten ulkoaoppimiskyky on lähes pohjaton. He myös pitävät erilaisista loruista ja leikeistä, joiden kautta jonkin hankalan tai miksei vähemmänkin hankalan asian oppiminen käy aivan huomaamatta ja luonnostaan leikin varjolla. Raitio on koonnut kirjaansa joitakin esimerkkejä omista opetuskokemuksistaan pienten lasten kanssa. Lauluja ja loruja on keksitty nuottinimistä, sävelnimistä ja intervalleista, ja usein lapset itse ovat keksineet loruihin myös kuvaavia leikkejä, esimerkiksi asteikkokulkuun ylös alas liittyy kiipeäminen portaita ylös ja alas. Raitio ehdottaa myös, että paitsi iän huomioimiseen myös sukupuolen huomioimiseen opetuksessa pitäisi kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota, sillä tytöt ja pojat kehittyvät paitsi fyysisesti eri aikaan, myös ajatusmaailmaltaan.

Sukupuoliseen eriarvoisuuteen vaikuttanee myös piilo-opetussuunnitelman toteutuminen niin kouluissa kuin teoriatunneillakin. Piilo-opetussuunnitelman käsite tarkoittaa varsinaisen opetussuunnitelman ulkopuolisia tekijöitä ja vaikutteita, joita ovat Broady (1986) mukaan mm. opettajien asenne, opetustila, oppilaiden lukumäärä opetusryhmässä ja aika. Broady tiivistää asian siten, että piilo-opetussuunnitelma on erilaisten vaatimusten summa, mikä tarkoittaa sitä, että opetustilanteeseen sisältyy paljon opetettavan aineen ulkopuolisia asioita kuten vaatimus olla tarkkaavainen ja osata odottaa kärsivällisesti omaa vuoroaan. Nissilä (1998) esittää, ettei piilo-opetussuunnitelman toteutuminen johdu pelkästään opettajista ja opetusympäristöstä vaan myös oppilaiden vanhemmista ja heidän asenteistaan (vrt. luku 2).

Oppilaat joutuvat kotona ja koulussa, mikseivät siis myös teoriatunneilla odottamaan monia asioita kuten tehtävien tarkastusta, omaa vuoroaan vastata, hitaampia oppilaita jossakin suori-

tuksessa. Nämä asiat taas vaativat oppilailta kärsivällisyyttä. Vaikka Broadyn ajatukset piilo-opetussuunnitelmasta ja pedagogiikasta alkavat olla jo hieman vanhentuneita, silti samankaltaisia asioita voidaan huomata erilaisissa oppimisympäristöissä vielä tänäkin päivänä: Säveltapailutunnilla opettaja soittaa melodiadiktaattia joitakin kertoja. Hän käy silloin tällöin kiertelemässä luokassa ja katsoo, miten kukakin edistyy. Osa saa hetkessä valmiiksi tehtävän, osa tuskaillee vielä silloinkin, kun opettaja jo sanoo soittavansa viimeistä kertaa melodian ennen tarkastusta. Nopeimmat oppilaat joutuvat odottamaan hiljaa kuitenkin niin kauan, että opettaja on soittanut tarpeeksi monta kertaa melodiadiktaatin läpi. Hitaimmille melodiadiktaatin kirjoittajille tulee väistämättä mieleen ajatus ”minä olen huono tässä”. Opettaja ei aina ehdi paineutua yksittäisen oppilaan ongelmaan, vaikka haluaisikin. Tästä saattaa pahimmassa tapauksessa syntyä tapahtumaketju, jossa (1) oppilas kokee olevansa huono, koska ei osaa tehtävää, (2) luulee, ettei opettaja välitä hänestä, koska ei neuvo häntä enempää ja (3) ei viitsi enää seuraavalla kerralla edes yrittää, koska ajattelee, ettei kuitenkaan pysty siihen.

Piilo-opetussuunnitelmaa ei varmaankaan koskaan voi täysin poistaa kouluista. Sen sijaan siitä voisi pyrkiä tekemään hieman vähemmän piilevän. (Broady 1986.) Toisaalta ryhmät ja opetustilat tulisi järjestää siten, että opettajalla jäisi aikaa ja mahdollisuus ottaa jokainen oppilas yksilönä huomioon.

Monimuotoisempaa ja toiminnallisempaa opetusta suunniteltaessa tulisi myös ottaa huomioon se, ettei musiikin ja oppimisen ilo jää erilaisten toimintatapojen varjoon. Musiikin tekemisen runsaus leikin varjolla on tärkeämpää lapselle kuin syvällisempien teoreettisten asioiden ymmärtäminen. Ilo ja helppous ovat oppimisen kannalta erittäin tärkeitä. (Raitio 1994, 18.)

3.1 Laulaminen

Kotona lauletaan nykyisin yhä harvemmin ja myös koulujen musiikkitunteja on supistettu ja ne ovat viime aikoina keskittyneet yhä enemmän bändisoittoon. Urhon (1994, 122-123) mukaan yhteislaulu kuitenkin edistää sosiaalisuutta ja luo parempaa yhteishenkeä koulussa, joten pelkkä soittaminen ei välttämättä riitä. Miksei sama siis voisi toteutua myös teoria- ja säveltapailutunnilla. Usein instrumenttiopiskelijan ainoa laulamisen hetki tapahtuu juuri säveltapailun yhteydessä. Mutesin kokouksessa ja koulutuksessa (mm. Lappalainen 2001) todettiin, että

laulaminen ja ennen kaikkea kuorolaulu pitäisi olla kaikille musiikkiopiston oppilaille pakollinen aine. Tätä perusteltiin mm. sillä, että musiikkioppilaitosten oppilailla olisi mahdollisuus päästä entistä enemmän mukaan sosiaalisiin tapahtumiin. Usein soitonopiskelu voi olla varsinkin pianisteille melko yksinäistä aherrusta. Samalla oppilaat myös saavat mahdollisuuden kehittää ja käyttää lauluääntään säveltapailutuntien lisäksi.

Laulaminen voi antaa uusia näkökulmia myös soittamiseen. Ääni koetaan jatkuvana virtana eikä niinkään yksittäisinä nuotteina, kuten soittimien alkuopetuksessa useimmiten käy (mm. Urho 1994, 123). Kuorolaulua voitaisiin myös käyttää enemmän säveltapailuopetuksessa, mutta materiaalia on valitettavasti aika vähän saatavilla tai se on liian vaativaa peruskurssitasolle. Laulaminen voi useimmille oppilaille olla pelkästään innostava kokemus ja Urho (1994, 122) painottaakin, ettei laulun opetus saa koskaan tuodakaan velvollisuuden tai pakottamisen tunnetta. Sen sijaan rohkaiseminen ja varsinkin ujojen oppilaiden huomioiminen positiivisesti voi saada monet pienetkin oppilaat kokemaan laulamisen aivan uudella tavalla ja kannustaa heitä pääsemään eroon mahdollisesta jännityksestä. Estojen poistaminen voi siis näin olla yksi laulunopetuksen lähtökohdista.

Kun laulaminen alkaa käydä oppilailta luonnostaan, Urho (1994, 123-125) ehdottaa siirtymistä improvisointiin ennalta määrättyjen pelisääntöjen mukaan. Hän ehdottaa materiaaliksi esimerkiksi loruja, itse keksittyjä runoja tms., joita sitten yhdessä tutkaillaan ja lopulta joku (ensin varmaankin opettaja) alkaa keksiä sanoihin melodiaa. Usein ujous kuitenkin saattaa voittaa rohkeimmankin oppilaan, kun on kyse omasta "sävellyksestä", joten ensimmäiset kokeilut voi hyvin suorittaa ryhmässä.

Vaikka laulaminen muuten sujuisi tunneilla, usein oppilaat sanovat, että laulujen ääniala on aivan liian korkea. Lapsi saattaa laulaa helpostikin f²:n ja vasta sen jälkeen ääni muuttuu ohuemmaksi, mutta myöhemmin – varsinkin pojilla murrosiässä – ääni mataloituu huomattavasti ja ääniala muuttuu jopa oktaavia matalammaksi. Sama saattaa tapahtua myös tytöillä. Äänialaa voidaan kuitenkin laajentaa vielä murrosiän jälkeenkin harjoittamalla ääntä. Tärkeintä on kiinnittää huomiota siihen, että ääni tulee oikeasta paikasta, asento on oikea ja että hengitys tapahtuu oikein. (Urho 1994, 144–146.)

Raitio (1994, 1–2) mainitsee, että nuoteista laulamisen, ”solfaamisen” opetus lähtee länsimaisen, jo 1600-luvulla tapahtuneen harmonian merkityksen vastaisesti; vaakasuoran melodian oppiminen on varmasti helpompaa, kun siihen yhdistetään sointurunko. Usein pelkästään melodialinjaa opettelevat oppilaat kokevat olevansa huonoja solfaajia, vaikka he Raition mukaan pystyisivät varmasti laulamaan erittäin helposti saman melodian harmonian tukemana, sillä heille luontainen lähestymistapa ei ole lineaarinen melodia vaan sointurunkoon pohjautuva.

3.1.1 Kodály ja laulunopetus

Kodályn mukaan musiikinopetus lähtee kansanperinteestä, sillä siinä ilmenee parhaiten kunkin kansan ja kulttuurin puhutun kielen rytmi ja kansanlauluissa melodia. Kodály suosi pentatonista musiikkia alkuopetuksessa ja painotti, että laulamalla opetus tapahtuu parhaiten. Säveltapailu oli siis keskeinen työtapa Kodályn filosofian mukaan. Myös Kodály huomasi, että laulamisesta on apua myös soittimen opiskeluun. (mm. Choksy 1981 & 1988.)

Nuotteja ja nuotinnimiä ei aluksi Kodály-menetelmässä tarvita vaan ensin kaikki opitaan korvakuulolta ja mielellään ulkoa. Samalla tutustutaan lauluissa esiintyviin rytmihahmoihin melodian lisäksi. Kodályn mukaan opetuksen on pohjauduttava koko ajan elävään musiikkiin. Ensimmäiset opeteltavat sävelkorkeudet ovat so ja mi, joiden avulla hahmotetaan kaksi eri sävelkorkeutta. Seuraavana sävelkorkeutena opetellaan yleensä la. Kaikki tämä tapahtuu uusien kappaleiden kautta. Mitä enemmän ohjelmistoa alkaa olla, sitä vaativampaa se myös on. Yleensä rytmi luetaan ensin ”tititoiden” ja vasta sen jälkeen siirrytään melodian solfaamiseen. (mm. Choksy 1981; 1988 & Urho 1994.)

Kodály-metodin melodian opetustapoja ovat mm. melodian toistaminen solmisoiden (käsi-merkkien kanssa). Tämän jälkeen nuottikirjoitusta harjoitetaan siten, että kun laulu on ensin opittu kuulolta, se lauletaan ja taputetaan melodiarytmin mukaisesti. Sen jälkeen merkitään rytmi ja sitten solmisaatio eli laulunimien alkukirjaimet (do = d, re = r jne.), minkä jälkeen on jo helppo siirtää laulu nuottiviivastolle määrätyn sävellajin mukaisesti. Myöhemmin tätä samaa keinoa voidaan käyttää harjoitettaessa ensimmäisiä diktaatteja. (mm. Choksy 1981; 1988; Urho 1994.)

Ensimmäisten laulujen laulaminen nuoteista olisi hyvä tapahtua Kodály'n mukaan käsimerkkien avulla. Ensin tarkastellaan laulun nuottikuvaa ja sen jälkeen rytmiä. Vasta rytmin opetteluun jälkeen kannattaa siirtyä varsinaiseen solmisointiin, tosin ennen sitä on hyvä käydä läpi mm. hyyt ja asteittaiset kulut. Kodály painottaa, että laulu on myös viimeisteltävä (ainakin melkein) esityskuntoon. (mm. Choksy 1981 ja 1988 sekä Urho 1994, 131)

Unto Saarisen mielestä Kodály-menetelmällä teoria-aineet saadaan eläviksi ja tunnista tulee parhaassa tapauksessa mielekäs ja viihtyisä. Saarinen pitää Kodály-metodia erittäin sopivana lapsille, koska se vapauttaa oppilaan nuottikuvasta lähes täysin. (Numminen 1989, 21)

3.1.2 Moniäänisyys

Kodály'n mukaan (Urho 1994, 132) ei voi oppia laulamaan puhtaasti, jos aina lauletaan yksinäisesti tai vain pianon säestyksellä. Moniäänisyys kehittää korvaa kuulemaan myös harmonioita. Moniäänisen laulamisen voi aloittaa vaikkapa kaanonista tai kysymys-vastaus-tehtävistä, joiden jälkeen voidaan siirtyä kaksi- ja useampiäänisiin harjoituksiin. Myös moniääniset diktaatit – aluksi melodia-, sitten rytmidiktaatit – auttavat korvaa kuulemaan ikään kuin enemmän asioita musiikista. Samalla opitaan kirjoittamaan myös muille kuin g-avaimelle.

Raitio (1994, 26, 147–150) johdattaa muutaman sivun verran säveltapailun opettajia moniäänisyyden (polyfonian) historiaan ja esittelee joitakin kappale-esimerkkejä moniäänisyyden käytöstä säveltapailun opetuksessa. Aluksi moniäänisyys voi olla kaanonintapaista ja edetä myöhemmin kohti kadensaalista ajattelua ja sointujen rikkaampaa käyttöä. Kromaattisuus tuo paitsi väriä myös haastetta moniäänisiin säveltapailutehtäviin.

3.1.3 Kuulonvarainen oppiminen

Jurvanen (2002) toteaa, että yleensä musiikkiopisto-opetuksessa oppilaat eivät juurikaan joudu tai pääse soittamaan ilman nuotteja ja korvakuulosoittoa harjoitellaan liian vähän. Diktaattienkin teko voi joidenkin oppilaiden kohdalla muuttua helpommaksi, jos oppilaat muistavat

tehtävän jo melko hyvin itse. Oppilaiden ulkooppimista edesauttaa hyvä musiikillinen muisti, jota voidaan harjoittaa tunneilla ilman perinteistä melodiadiktaattiakin. Mukaan voidaan ottaa soittimet, oma ääni tai vaikkapa tietokone. Näillä apuvälineillä kuultu melodia voidaan helpommin hahmottaa ja tapailla. Tämän jälkeen opittu melodia voidaan myös nuotintaa joko yhdessä tai jokainen oppilas itsekseen, omaan tahtiin.

Urho (1994, 134) esittelee erilaisia laulun opetusmenetelmiä, joita ovat mm. luonnollinen menetelmä, joka on lähellä sitä, miten äiti opettaa lapselleen lauluja. Yleensä lauluun liittyy myös leikki. Tärkein oppimiseen vaikuttava tekijä on se, että toistoja tapahtuu paljon, jolloin lapsi ensin kuuntelemalla ja myöhemmin itse osallistumalla oppii laulun kuin itsestään.

Usein lapset oppivat soittamaan lauluja ilman nuotteja, korvakuulolta. Sama tapa soveltuu myös laulujen opettelemiseen. Molemmissa edellä mainituissa keinoissa laulu opitaan hitaasti mutta varmasti. Sama menetelmä ei aina sovellu säveltapailuopetukseen, mutta mallia siitä voisi ottaa opettelemalla esimerkiksi jonkin ennalta määrätyn ohjelmiston, jolloin laulujen laulaminen usein auttaisi myös melodioiden hahmottamiseen nuottikuvasta. (Urho 1994, 134.)

Fredrikson (1995) toteaa, että jo pienet lapset oppivat helpommin tutulta kuulostavan laulun, jonka melodisrytmiset aihiot ovat tulleet esille myös muissa aiemmin opituissa lauluissa. Mutta tonaalisuudella ei välttämättä vielä ole kovinkaan suurta merkitystä lapselle ennen kouluikää, sillä se on vielä useimmiten vakiintumaton.

Tonaalisuuden vähäinen merkitys alle kouluikäisillä (6–vuotiailla) lapsilla tulee esille myös Aution (1995) tutkimuksessa. Hän tutki 6- ja 9-vuotiaiden lasten melodian hahmottamista Morrongiellon ja Roesin testin avulla ja sai selville, että 9-vuotiaat hahmottavat tonaalisuuden huomattavasti paremmin kuin 6-vuotiaat. Testissä lapsille soitettiin nousevia ja laskevia tonaalisia ja nousevia ja laskevia atonaalisia melodioita. Jokaisen melodian jälkeen lasta pyydettiin valitsemaan viivapiirroksista parhaiten kuulemaansa vastaava kuva (Autio 1995, 73). Tulokset siis osoittavat, että vasta koulun aloittamisen jälkeen lapsen tottuminen musiikin tonaalisuuteen vaikuttaa tonaalisten melodioiden parempaan hahmottamiseen. Graafiset merkit ja käsimerkit voivat niin ikään olla alussa laulun ja laulamisen opetteluun tukena, mutta lähinnä vain apukeinona. Tällöin opettajan on hallittava käsimerkit täydellisesti. Käsimerkke-

jä käytetään lähinnä Kodály-menetelmässä, jossa jokaiselle laulunimelle on oma käsimerkkinensä. (Urho 1994, 134–135.)

Laulu voidaan myös oppia suoraan nuottikuvan perusteella joko taululta, kalvolta tai vaikkapa koulun laulukirjasta. Tässä auttaa yleensä ns. hahmomenetelmä, jossa opettaja laulaa ensin melodian ja oppilaat seuraavat nuoteista. Sen jälkeen tutustutaan mahdollisiin hyppyihin ja asteittäisiin kulkuihin, jonka jälkeen voidaankin jo laulaa laulu joko solmisoiden tai sanoin. Unkarilainen Tonika-Do -menetelmä perustuu hieman samanlaiseen ideaan, mutta siihen liitetään rytmin lukeminen solmisoinnin jälkeen ja vasta sen jälkeen lauletaan laulunimin rytmissä ja viimeiseksi sanojen kanssa. (Urho 1994, 137–138.)

Koulussa lapsilla voi olla musiikintunneilla käytössään esimerkiksi nokkahuilut, joilla uusi laulu ensin soitetaan ja vasta sitten lauletaan. Samaa menetelmää voitaisiin käyttää myös säveltapailutunnilla siten, että jokainen oppilas toisi oman soittimensa, jolla ensin soittaa uuden melodian ja vasta sen jälkeen tapaa sen laulaen.

3.1.4 Melodiadiktaatit laulunopetuksen tukena

Louhivuori (1995) kääntää laulunoppimisprosessin toisin päin ja lähestyy sitä melodiadiktaatin kirjoitusprosessin kautta. Tietokoneen avulla oppilaiden melodiadiktaattien kirjoitusta voidaan käydä vaihe vaiheelta läpi. Säveltapailun opettajat tietävät omasta kokemuksestaan, että oppilailta on erilaisia tekniikoita kirjoittaa melodiadiktaatteja; osa hahmottaa koko diktaatin aluksi ilman rytmiä, toiset lähtevät työstämään sitä lopusta tai keskeltä ja toiset etenevät systemaattisesti nuotti nuotilta alusta loppuun. Louhivuoren tutkimuksessa oppilaita (n=17) pyydettiin kirjoittamaan kaksi eri vaikeustasoiltaan olevaa melodiadiktaattia tietokonetta apunaan käyttäen, jolloin tietokoneohjelma tallensi koehenkilöiden prosessin ja valinnat vaihe vaiheelta. Tuloksista irrotettiin metrisen, rytmisen, tonaalisen ja melodisen rakenteen hahmottaminen. Yksi pääpaino tutkimuksessa oli myös muistin toiminnan selvittäminen melodiadiktaatin kirjoitusprosessin aikana.

Tuloksista kävi ilmi, että helpompi melodia kirjoitettiin lähes poikkeuksetta suoraviivaisesti alusta loppuun, kun taas vaikeammassa melodiassa vain muutama kykeni tähän menetelmään.

Myös kuuntelukertoja oli luonnollisestikin vähemmän helpomman melodian kohdalla. Joitakin häiriötekijöitä ilmeni tietokonetta käytettäessä. Esimerkiksi se, etteivät oppilaat voineet kirjoittaa kuulemaansa vielä kuuntelun aikana, mikä muutamien oppilaiden mukaan on heidän tapansa ”normaaleissa” olosuhteissa. Tällainen koejärjestely esti siis kaikumuistin käytön, mutta muuten prosessin aikana koehenkilöt joutuivat käyttämään Louhivuoren (1997) mukaan kaikkia muistin osa-alueita. Lyhytkestoisen muistin harjoittaminen ja kehittäminen helpottavat melodiadiktaattien kirjoittamista ja samalla laulujen oppimista: ”mitä nopeammin oppilas kykenee säilyttämään melodian muistissaan, sitä nopeammin hän se kykenee nuotintamaan” (Louhivuori 1995, 32–33).

Melodiadiktaatin kirjoitusprosessin tutkiminen antaa myös vihjeitä laulun opettamiseen, koska laulun oppiminen tapahtuu suunnilleen samoja periaatteita noudattaen kuin melodiadiktaatin kirjoittaminenkin. Opetettava laulu siis kannattaa kuunteluttaa mahdollisimman monta kertaa sekä kokonaan että niiltä osin, joissa on oppilaille vieraita formuloita tai melodisia aiheita. (Louhivuori 1995, 34.)

3.2 Soittaminen

Koska musiikkiopistoon tullaan yleensä lähinnä soittamisen vuoksi, olisi luonnollista että myös teoria- ja säveltapailutunneilla käytettäisiin soittimia. Kun käytetään myös muita kuin oppilaiden omia soittimia – mikäli tähän on mahdollisuus – oppivat oppilaat samalla perusteita myös muista soittimista sekä niiden äänialasta ja käytöstä.

Ensimmäiset hankaluudet soitinten käyttöön teoriatunneilla ovat varmasti tilan ja ajan puute. Luokkatilassa olisi myös hyvä olla erilaisia soittimia, joita opetuksessa voitaisiin tarvittaessa käyttää. Oppilaiden omat soittimet toimivat tietenkin mainiosti, mutta saattaa käydä niin, että joku on unohtanut oman soittimensa kotiin tai että omalla soittimella ei voikaan tehdä jotakin harjoitusta. Tämän vuoksi erilaiset laattasoittimet kuten ksylofonit ja metallofonit sekä pienet rytmisoittimet kuten triangelit, kapulat ja marakassit sekä erilaiset rumpusoittimet olisi hyvä olla pianon ja kitaran lisäksi saatavilla teorialuokassa. Harvassa musiikkioppilaitoksessa näin kuitenkaan on, joten opettajan on sovellettava näihin soittimiin liittyviä ideoita toteutettavaksi muilla keinoilla.

kuitenkaan on, joten opettajan on sovellettava näihin soittimiin liittyviä ideoita toteutettavaksi muilla keinoilla.

Esimerkiksi Kososen (1999) tutkimuksen mukaan yhdessä soittaminen oli yksi tärkeimmistä motiivista (40%). Bändit ja orkesterit luovat yhteishenkeä ja saavat oppilaan harjoittelemaan ja lisäämään osaamistaan, jotta yhteissoitto onnistuisi vieläkin paremmin. Sitä paitsi monet oppilaat nauttivat yhteissoittotilanteista, joissa voidaan jakaa soittamisen ilo kavereiden kanssa.

Carl Orffin pedagogiset ideat 1960-luvulla toivat soittimet koulun musiikinopetukseen ja saman suuntaisia menetelmiä on käytetty joissakin musiikkiopistoissakin. Orffin yksi olennaisin lähtökohta musiikinopetuksessa on rytmi. Perustana Orffin pedagogiikalle toimivat lorut ja sanaleikit, joita tehostetaan kehosoittimilla tai erilaisilla rytmisoittimilla. Orff on kehittänyt lähinnä koulukäyttöön erilaisia soittimia, joiden runkoina toimivat kellopelit, metallofonit ja ksylofonit. Melodiasoittimina toimivat mm. nokkahuilu ja kitara. Em. kehosoittimia ovat esimerkiksi taputus ja sormilla napsutus. Improvisointi on keskeisellä sijalla ja siinä voidaan käyttää joko laulua tai jotakin soitinta. Yleensä improvisointi on hyvin kollektiivista. Sekä Orffilla että Kodálylla oli tarkoitus tuoda musiikki kaikkien ulottuville. (Steen 1992, 6; Urho 1994, 162–192.)

3.3 Säveltäminen, erilaiset projektit ja musiikkipelit

Jo 1990-luvun alussa Haussila (1992) on kirjoittanut säveltämisen mahdollisuuksista musiikinteorian ja säveltapailun opetuksessa ja ottaa esille koulujen kuvaamataidon opetuksen, jossa lapset ja nuoret voivat ilmaista itseään piirtämällä ja maalaamalla ilman sen kummempia rajoja. Lapsuudessa ilmenevä musiikillinen tuottaminen voisi siis jatkua samalla tavalla kuin piirtämälläkin tuottaminen; laulavathan useimmat lapset omia keksimiään lauluja muutaman vuoden ikäisinä, minne tämä taito katoaa? Ei varmaankaan mihinkään, mutta sitä ei myöskään kannusteta jatkamaan. Haussila painottaa, ettei kaikista voi tulla suuria säveltäjiä, mutta mahdollisuus oman itsensä toteuttamiseen pitäisi silti antaa.

Helsingin konservatoriossa pyrittiin 1990-luvun alussa pääsemään eroon teoriasta teorian vuoksi yleisten aineiden opetuksessa. Huhtikuussa 1992 kokeilun ideoija Timo von Creutlein järjesti oppilaineen konsertin, jossa oppilaat esittivät omia sävellyksiään, joita vuoden mittaan tunneilla oli valmisteltu ja hiottu. Poissaoloprosentti oli huomasti pienentynyt ja teoria näyttikin uuden puolen itsestään: sehän voi olla jopa hauskaa eikä ollenkaan pitkästyttävää ja yksitoikkoista. (Aktiivisuutta teorian opetukseen, 1992.)

Kuoppamäki (1998; 1999; 2000) on huomannut, että paras tapa oppia musiikkia on tehdä sitä itse. Länsi-Helsingin musiikkiopistossa musiikin työpajat ovat vuodesta 1996 olleet oleellinen osa yleisten aineiden opetusta. Työpajoissa sävelletään, improvisoidaan, lauletaan, soitetaan, liikutaan ja näytellään ja samalla opetellaan teoriaa ja säveltapailua aivan kuin huomaamatta. Koska työpajaprojektit päättyvät aina esitykseen, oppilaat motivoituvat hiomaan ja harjoitteluun oman osuutensa hyvinkin tarkkaan. Samalla he myös oppivat kuuntelemaan toisiaan, joten luovilla vuorovaikutustaidoilla on keskeinen asema opetuksessa. Ryhmistä on pyritty muodostamaan mahdollisimman toimivia mm. siten, että oppilaat ovat suunnilleen samanikäisiä ja -tasoisia. Tärkeää on, että heidän soittimensa soivat hyvin yhteen, mutta vielä tärkeämpää on, että opetuksessa korostuu luovuus, jota tarvitaan jokapäiväisessä elämässä ja joka pyritään erilaisten projektien avulla tuomaan esille jo hyvinkin nuorilla muusikoiden aluilla. (Kuoppamäki (1998, 73–76; 1999, 8–11; 2000, 42–43))

Kuoppamäki (2002) kertoo, että sävellysharjoitukset voivat olla itsenäisiä osia ns. tavallisen opetuksen lomassa. Tällöin lähtökohtana voi toimia monitaiteisuus, jossa hyödynnetään esimerkiksi draamaa, kuvaa, liikettä tai tekstiä. Vaikka projektit voivatkin olla itsenäisiä periodeja, ne voidaan silti helposti kytkeä myös suoraan teorianopetuksen sisältöihin. Esimerkkeinä hän mainitsee mm. tasa- ja kolmijakoisen rytmien hahmottamisen liikkeen (pallon) avulla, säkeen ja säeparin hahmottamisen tanssin avulla sekä kysymys-vastaus -lausekkeen harjoittelun ryhmässä.

Improvisointi toimii yleensä hyvänä lähtökohtana sävellykselle. Pienten alkulämmittelyjen ja itse kokeiltujen esimerkkien jälkeen pienetkin lapset voivat itse kehittää omia improvisaatioitaan. Aluksi oppilaiden saattaa olla vaikea uskaltaa antaa itselleen aikaa opetella ja yrittää. Muuta jos improvisointi aloitetaan tarpeeksi pienistä muuttuvista elementeistä ja muutamista

vaihtoehtoista vähitellen, kynnys omaan kokeilemiseen ja etsimiseen madaltuu. (Jurvanen 2002.)

Jurvanen (2002) ehdottaa myös joitakin omissa opetuskokeiluissaan hyviksi havaittuja harjoituksia säveltämisen lähtökohdaksi; oppilaille on annettu valmis rytmi, johon heidän tehtävänä on keksiä melodia. Jotta kynnys melodian keksimiseen ei olisi liian korkea, ainakin pienemmille voi antaa valmiiksi jonkin asteikon tai joitakin säveliä. Oman sävellyksen esittäminen muille on ensiarvoisen tärkeää, mutta se saattaa olla jollekin oppilaalle hyvinkin vaikeaa. Melodiat voidaanankin soittaa ensin yhtä aikaa ja vasta sen jälkeen yksin. Kaikkien yhteinen osuus voi näin ollen toimia tuttina ja jokaisen oma melodia soolona. (vrt. Jurvanen 2002.)

Säveltämistä teoria-aineiden elävöittämiseksi on kokeiltu myös esimerkiksi Lauttasaaren ja Keski-Helsingin musiikkiopistoissa. Perustana Loponen (2001) mainitsee soivan kuulokuvan, josta voidaan tutkiskella teoria-asioita. Näin teoria saattaakin aueta paljon helpommin kuin kirjoista opettelemalla. Motivaatiota säveltämiseen ja opiskeluun haetaan täälläkin esiintymisen kautta siten, että nuoret esittävät omia sävellyksiään sävellyskonserteissa. Samalla jokin oppilas saattaa löytää aivan uuden maailman, harrastuksen ja ilmaisumuodon siirtäessään paperille (tai tietokoneelle) päässään soivaa musiikkia. (Loponen 2001, 38–39.)

Myös Karhunen (1998, 77–79) on sitä mieltä, että sävellystä ja improvisointia oppii parhaiten itse tekemällä. Suomen orkestereille suunnatussa pilottiprojektissa osallistujien ei tarvinnut kuunnella pitkiä luentoja sävellysprosessista; he kokivat sävellyksen itse tekemällä ja kokeilemalla. Kun orkesterimuusikot olivat itse saaneet kokea luomisen taitoa, heidän kykynsä pääsivät testiin kouluissa, joissa heidän tehtävänä oli opettaa ja kertoa lapsille kokemisen ja tekemisen kautta sitä, mitä he itse olivat oppineet: sävellystä ja improvisointia. Projektiin kuului sävellyksen lisäksi myös hieman kehon käyttöä ja draamaa sekä pelejä. Samanlaista koulutusta ollaan käytetty tämän jälkeen myös useissa muissa orkestereissa, jotka eivät osallistuneet pilottiprojektiin: tulokset ovat olleet innostavia.

Inspiraatiota ja motivaatiota yleisten aineiden opetukseen on haettu sävellyksestä myös Tampereen konservatoriolla. Nuto (1999) kertoo, että valinnaista säveltäjätyöpaja-nimiselle kursseille voi osallistua sellainenkin oppilas, joka ei ole koskaan aikaisemmin säveltänyt tai improvisoinut mitään, mutta jota sävellyks ja improvisointi kovasti kiinnostavat. Kaaosta pyritään

välttämään alussa tiukoilla raameilla siten, että oppilaat tekevät aluksi vain 1–4 tahdin mittaisia runkoja, joita myöhemmin laajennetaan. Nuto sanoo olevansa yllättynyt, että oppilailta on jo melko varhaisessa vaiheessa valmiudet tällaiseen työskentelyyn. Ensimmäiset kokemukset kurssista ovat olleet positiivisia ja oppilaat motivoituneita.

Rönkkö (1995a; 1995b) kartoitti tutkimuksessaan musiikkipelien kirjoa ja sitä, voiko niitä käyttää musiikinopetuksessa paremman motivaation ja oppimistuloksen saavuttamiseksi. Tutkimuksessa oli mukana 18 peliä, jotka käsittelevät mm. dynamiikkaa, rytmi- ja melodiaajua, harmoniaa sekä soittimia. Tutkimuksessa on eritelty pelit, jotka sisältävät musiikin teoreettisia osa-alueita. Näissä peleissä tavoitteena on harjoitella terminologiaa ja symbolien muistamista. Rönkkö toteaa tulostensa pohjalta, että pelejä voidaan käyttää peruskoulun opetuksessa ja näin edesauttaa tavoitteiden saavutusta varsinkin niissä osa-alueissa, joissa on ollut ongelmia motivaation kanssa.

3.4 Musiikin kuuntelu

Kososen (1999) tutkimuksessa myös esiintyminen oli vahva motivaatioon vaikuttava tekijä, joskaan ei aivan samanlainen kuin yhteissoitto. Järjestämällä yhteisiä konsertteja muiden musiikkiopistojen kanssa voidaan myös lisätä yhteistyötä ja nähdä muita kuin oman opiston oppilaita ja opettajia sekä mahdollisuuksien mukaan vaihtaa ajatuksia ja kokemuksia sekä oppilaiden että opettajien välillä.

Hyvönen (1997) pitää musiikin kuuntelukasvatusta tärkeänä osana musiikin opetusta. Oma musisointi on tärkeää, mutta myös kuuntelulle ja siitä syntyville ajatuksille ja mielikuville on annettava tilaa. Sitä paitsi aktiivinen oma musisointi on melko rajallista, kun taas kuuntelulla voi näitä rajoja venyttää. Käsitteellistämistä ei kuitenkaan tarvitse vielä ainakaan peruskurssitasolla ottaa mukaan kuuntelukasvatukseen vaan tarkoituksena olisi Hyvösen mukaan lähinnä johdattaa oppilaat kuuntelemaan erilaisia musiikinlajeja ja tyyliä ja oppia löytämään sieltä itselle tärkeää ja omalle korvalle miellyttävää musiikkia sekä samalla opetella havainnoimaan joitakin musiikin lainalaisuuksia.

Sama pätee myös teorian ja säveltapailun opetuksessa; kuuntelulle ja omille ajatuksille ja mielipiteille tulisi suoda parempi mahdollisuus. Tämä kuitenkin edellyttää opettajalta monipuolista musiikinopetusta, jota toivon mukaan kaikilla yleisten aineiden opettajilla on. Kuuntelun merkitykseen musiikinopiskelussa pureutuu myös Ilomäki (1997). Apua on haettu projekteilla ja yhteisillä konserttikäynneillä. Ongelma näyttää olevan lähes pelkästään klassisen musiikin puolella; kevyen musiikin soittajat usein myös kuuntelevat samaa musiikkia kuin soittavat ja hakeutuvat kuuntelemaan sitä myös konsertteihin. Kuunteluelämys ei Ilomäen mukaan olekaan pelkkää äänien kuuntelua vaan esimerkiksi konserteissa esiintyjän liikkeet ja koko visuaalinen hahmo jäsentävät musiikkikokemusta. Samalla tästä tilanteesta tulee myös oppimis-, parhaassa tapauksessa motivaatiota lisäävä tilanne.

Opetuksessa kuuntelua voitaisiin käyttää hyväksi etsimällä yhteyttä oppilaan oman musiikin ja kuunnellun musiikin välille. Opettaja voisi myös Ilomäen (1997) mukaan kannustaa oppilasta kertomaan, kirjoittamaan tai piirtämään omista kuuntelukokemuksistaan, jolloin sekä oppilas että opettaja saisivat uutta tietoa ja uusia näkökulmia musiikkiin – ja toisiinsa.

Kuunneltavan musiikin ei taidemusiikin opetuksessakaan tarvitse välttämättä aina olla taidemusiikkia. Myös kevyen musiikin kuuntelukokemukset tuovat uusia keskustelun aiheita ja näkökulmia. Musiikkikokemusten vertailu oppilaiden tai oppilaiden ja opettajan välillä voi niin ikään olla hyvinkin merkityksellistä. Eri näkökulmia yhdistämällä voi tuoda myös opetukseen uutta palvelevaa ja rikastuttavaa tietoa.

Linnankiven (1994, 216–220) mukaan musiikin *tietoinen* kuuntelu on osa musiikin kognitiivista, affektiivista ja jopa psykomotorista tavoitetta. Ihmiset kuulevat päivittäin tiedostamattaan huikean määrän erilaisia ääniä, mutta niiden tietoiseen kuunteluun ei juurikaan jää aikaa. Lasten ja nuorten kuuntelukasvatukseen pitäisi sen vuoksi sisällyttää kuuntelutarpeen herättäminen ja ymmärtäminen, mielihyvää tuottavien kokemusten lisääminen ja musiikillisen ilmaisun ja ajattelun kehittäminen sekä kuunneltavan musiikin valinta- ja arviointikyvyn kehittäminen.

3.5 Musiikkiliikunta

Yleisten aineiden opetustilat asettavat usein rajoituksia opetusmenetelmien luovalle käytölle, mutta pienessäkin tilassa voi jo kokeilla joitakin liikuntaan yhdistettyjä musiikinteorian ja säveltäjäpöytäkirjan opetuksen työtapoja. Varsinkin pienimmät oppilaat eläytyvät ja varmasti oppivatkin havainnollisemmin kun rytmiä harjoitellaan kehosoitinien ja liikkumisen avulla.

Tenkku (1994, 193–203) pohtii Dalcrozen ajatuksia liikunnasta, jota voidaan käyttää hyvin havainnollisesti vaikkapa voiman, keston, tason, sointiväriin, rytmin, tempon ja muodon yhteydessä. Esimerkiksi $\frac{3}{4}$ -rytmi voidaan tanssahdella valssin tahdissa lattialla tai äänten voimakkuuksien erottelua voidaan harjoitella draaman avulla. Eläytyminen on tärkeää.

Jurvanen (2002) yhdistää paitsi pelkästään liikunnan myös lisäksi soittimet mukaan yleisten aineiden opetukseen. Liikunnalla voidaan harjoitella perussykettä ja aika-arvojen suhteita tai oppia rytmiä liikkuen, josta voidaan edetä myös nuotintamiseen. Liikkeen tai soiton kautta voidaan myös hahmottaa valmiita, sävellettyjä teoksia. Jurvanen kuitenkin muistuttaa, että käytettäessä liikuntaa opetusmuotona, tarvitaan suhteellisen suuri tila. Tämä taas voi joissakin musiikkioppilaitoksissa olla melko hankalasti järjestettävissä, jos luokkatiloja on vähän käytettävissä ja varsinkin jos ryhmät ovat suuria ja luokkatilat pieniä.

Liikkuminen opetuksessa yhdistettynä soittamiseen tai laulamiseen tuo sekä opettajalle että oppilaille uusia kokemuksia ja elämyksiä. Se myös johdattaa opetustyötä entistä elämyksellisempään ja luovempaan suuntaan, kohti luovia vuorovaikutussuhteita.

3.6 Teknologia

Rudolph (1996) johdattaa kirjassaan *Teaching Music with Technology* musiikinopettajia ymmärtämään teknologiaa ja oppimaan käyttämään erilaisia teknologian tarjoamia tapoja, jotka motivoivat oppilaita parempiin suorituksiin ja syvempään ymmärrykseen. Hän esittelee kirjassaan yli sata erilaista tietokoneen avulla toteutettavaa opetusstrategiaa ja vihjettä sekä opettajille että oppilaille, mutta muistuttaa, että ne ovat vain välineitä oppimiseen eikä mikään varsinaisen opetusmetodi. Hän käy myös läpi joitakin opetukseen soveltuvia musiikkiohjel-

mia, kuten Encore ja Finale sekä multimediatarjontaa kuten CD-ROM Norton's Anthology of Western Music. Vaikka teknologia menee koko ajan eteenpäin ja uusia ohjelmia ja apuvälineitä kehitetään jatkuvasti, Rudolphin kirja on vielä melko käyttökelpoinen opettajille, jotka haluavat kokeilla teknologian tarjoamia keinoja musiikin opetuksessa.

Zsuzsanna Király (2000) tutkii tietokoneavusteista säveltapailun opetusta lisensiaatintutkimassaan, joka keskittyy oppilaiden asenteisiin, motivaatioihin, mielipiteisiin ja oppimistuloksiin. Tuloksista käy ilmi, että tietokone tekee opetuksen miellyttävämmäksi ja tehokkaammaksi kuin perinteinen, kokonaan opettajajohtoinen opetus. Oppilaat ovat motivoituneempia. Tällaisen opetuksen sujuvuuteen vaikuttaa se, että opettaja osaa käyttää tarvittavia laitteita ja ohjelmia ja että kaikki tarpeellinen laitteisto on saatavilla. Király puuttuu myös siihen, miten oppilaat joutuvat opettelemaan ja osaamaan jo 10-vuotiaina heille vaikeita ja vaikeasti käytäntöön sovellettavia teoreettisia käsitteitä. Hän arvostelee myös solmisaation liian keskeistä asemaa opetuksessa; solmisaatiohan on vain väline opetuksessa.

Aarre Joutsenvirta, Kalevi Hampinen ja Jere Laukkanen uskovat, että oppilaan omat päättelämätkä auttavat avaamaan ja löytämään asioita. Tähän sopii siis mainiosti tietokoneen hyötykäyttö; paitsi että se tuo vaihtelua perinteiseen opetukseen, sen avulla voi myös kuunnella ja tutkia harmonioita kokonaisen orkesterin soittamana samalla kun notaatio-ohjelmasta voidaan seurata musiikin kulkua. Myös eri instrumenttien tunnistaminen voidaan aloittaa täten jo peruskurssitasolla. Tällaista opetusta voidaan soveltaa niin taidemusiikin kuin populaarimusiikin opetuksessa. (Maunula 1998, 36–37.)

Kuusisaari (1994) pohtii Rondon artikkelissaan hieman yleisemmin tietokoneen hyödyntämistä musiikinopetuksessa. Säveltapailuun, kuten melodiadiktaattien tekemiseen tietokone soveltuu hyvin ja yleisen musiikkitietoon on olemassa erilaisia CD-ROM -levyjä, jotka esittelevät säveltäjiä, tyylikausia ja teoksia. Sekvensseriohjelma soveltuu myös teorian opetteluun, sillä se yhdistää teorian ja säveltapailun siten, että tuloksen voi heti kuulla, mistä varsinkin nuorimmille oppilaille tulee tekemisen ilo. Vaikka tietokone ja tietokoneohjelmat ovatkin kehittyneet 1990-luvun puolesta välistä, voi Kuusisaaren ajatuksia silti pitää osuvina tämänkin päivän tietokoneen hyödyntämiseen musiikinopetuksessa.

Myös Aukia (1995a; 1995b) miettii artikkelissaan tietokoneen mahdollisuuksia säveltäpailun opettajana. Koska säveltäpailua on aina ollut vaikea harjoitella kotona, olisi tässä Aukian mielestä (jo 90-luvun puolessa välissä!) eräs keino ongelman ratkaisuun. Hyviksi puoliksi Aukia listaa mm. uupumattomuuden ja yksilöllisyyden sekä sen, että konetta voi käyttää apuna paitsi kotona kotitehtävissä myös tunneilla silloin tällöin, jolloin opettajalle jää enemmän aikaa yksilökohtaiseen opetukseen; sillä aikaa kun muut touhuavat tietokoneen ääressä, opettaja ohjaa yhtä oppilasta vaikkapa hänelle vaikeassa asiassa. Huonoja puolia tietokoneen käytössä opetuksessa ovat lähinnä ihmisten välisen vuorovaikutuksen puuttuminen sekä ns. käsityötaidon mahdollinen unohtaminen.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA TULOKSET

Tutkielmani empiirisen osion tavoitteena on selvittää taustoja niistä toiminnallisista opetusmenetelmistä, joita on jo kokeiltu yleisten aineiden opetuksessa. Tutkimusongelman voi tiivistää esimerkiksi seuraaviin kysymyksiin:

Minkälaisia ajatuksia ja käytännön kokemuksia tutkielmani neljällä haastateltavalla on ollut heidän omista, toiminnallisemmista opetuskokeiluistaan?

Miten heidän taustansa on vaikuttanut heidän haluunsa kehittää ja kokeilla toiminnallisempia ja elämyksellisempiä keinoja opetuksessa?

4.1 Tutkimusmenetelmän valinta ja tutkimuksen suorittaminen

Tutkimusmenetelmäni oli teemahaastattelu, jonka avulla pyrin selvittämään teoria- ja säveltapailuopettajien työtapoja kohti elämyksellisempää musiikinteorian ja säveltapailun opetusta. Rajasin tutkimukseni koskemaan opettajia, joilla oli opetuskokeiluja ja perinteisestä opetuskaavasta poikkeavia toteuttamisideoita musiikinteorian ja säveltapailun opetuksesta. Kaikki haastateltavakseni pyytämäni opettajat suostuivat mielellään haastateltaviksi, mikä kertoo siitä, että he ovat innostuneita oman alansa tutkimuksesta ja siitä, että heidän työnsä kiinnostaa.

Haastateltavia oli neljä, mikä ei tietenkään kata alan kehittäjiä kokonaisuudessaan. Tutkielmani tavoitteena ei olekaan pyrkiä yleistämään Suomessa tapahtuvaa yleisten aineiden opetusta, vaan se perustuu pikemminkin yksilöiden ideoihin ja niistä syntyneisiin opetuskokeiluihin ja uusiin näkökulmiin teorianopetukseen ja teorianopettajien koulutukseen.

Haastateltavani eivät ole tyytyneet pelkästään perinteisen mallin mukaiseen opetukseen vaan ovat ottaneet opetukseensa mukaan myös uusia ajatuksia ja kokeiluja. Heitä voisi pitää alan kehittäjiä Suomessa, minkä vuoksi valitsin juuri heidät haastateltavikseni. Haastateltavieni määrä osoittautui riittävän suureksi tutkimukseni kannalta.

Suoritin haastattelut maaliskuussa 2001 Helsingissä ja Tampereella, minkä jälkeen litteroin ne kaseteilta tietokoneelle ajalla huhtikuu–heinäkuu 2001. Haastattelut kestivät 60–150 minuuttia. Litteroin haastattelut melko tarkkaan sanasta sanaan jättäen kuitenkin pois joitakin täytesanoja, kuten *öö*, *tota* ja *niinku*. Haastattelujen pituudet litteroituna Times New Roman -fonttia 12 käyttäen ja rivivälillä 1 olivat 9–26 sivua. Lähetin kaikille haastateltavilleni kunkin litteroidun haastattelun sähköpostissa, jotta he pystyivät vielä lukemaan oman haastattelunsa läpi.

Haastattelut olivat luonteeltaan hyvin vapaamuotoisia ja haastateltavat hyvin avoimia ja innostuneita kertomaan omasta työstään. Haastattelurunkoa käytin apunani, mutta haastattelut soljuivat luontevasti asiasta toiseen ilman, että minun edes tarvitsi kysyä kaikkia kysymyksiä. Kysymysasetteluni osoittautui siis erittäin toimivaksi. En käsittele tässä tutkielmassani kaikkia haastatteluissa esiin tulleita asioita vaan vain niitä, jotka nousivat merkittävästi esille.

4.2 Haastattelut

4.2.1 Haastateltavien taustaa

Olen erotellut haastateltavat toisistaan kirjaimilla A, B, C ja D. Kolme heistä toimii tällä hetkellä pääkaupunkiseudulla ja yksi Tampereella. Yksi heistä opettaa vakituisesti musiikkiopistossa, mutta kaikki opettavat vähintäänkin satunnaisesti sekä musiikkiopistoissa että korkeakouluissa (Sibelius-Akatemia, ammattikorkeakoulu). Haastateltavat ovat koulutukseltaan musiikkipedagogeja, musiikkikasvattajia (musiikin maistereita) ja varhaiskasvattajia. Seuraavassa taulukossa on lueteltu kunkin instrumentit, joissa kukin haastateltavista on saanut opetusta.

haastateltava	instrumentit
A	piano, sello
B	piano, kitara
C	piano, harmonikka, laulu, kitara
D	piano, (laulu)

Taulukko 1. Haastateltavien instrumentit.

Kaikki haastateltavat B:tä lukuun ottamatta ovat aloittaneet teoriaopintonsa lapsena eikä kukaan ole selkeää muistikuvaa minkäläistä teorianopetus oli ja mitä ja miten siellä opetettiin ja opittiin. C:n muistikuvan mukaan hän ei ymmärtänyt teoriatunneilla mitään ja ihmettelee, ”millä lihaksilla” hän on kursseista selviytynyt.

C: ”... mä en voi ymmärtää, et millä lihaksilla mä oon päässy niist kursseista, et mä muistan, et mulla oli oikeesti semmonen vellova massa vaan pyöri päässä [naurua].”

A totesi haastattelussa, että hän taisi oppia asiat paremmin vasta itse opettaessaan kuin vielä lapsena teoriatunneilla. Hänelle teoriatunnit olivat lähinnä läpihuutojuttu, jotka tuli suoritettua instrumenttiopintojen ohella. Hänen muistikuvansa lapsuuden teoriatunneista on se, että opetus oli hyvin tyypillistä ja ikävää, vaikei hän osannut sitä siinä vaiheessa vielä selittää, miksi se oli ikävää. Asiat tuntuivat olevan irrallaan musiikista ja tehtävätyypit olivat aina samanlaisia, tenttityyppisiä.

Kaikkien haastateltavien mielestä teoriatunti on jossakin musiikinopiskelun vaiheessa kuitenkin olleet hyvin mukava ja sosiaalinen tapahtuma. Ryhmä on ollut toimiva ja opettaja innostava ja itsekin innostunut. C kertoi, että konservatorio-opinnoissa heidän opettajansa onnistui tekemään tunneista hyvinkin hauskoja ja innostavia, vaikka opetus olikin melko perinteisen tyylin mukaista. Ryhmällä ja opettajalla on siis erittäin suuri merkitys hyvän oppimisen ja motivaation kannalta.

Myös D:n mielestä teoriatunnit toimivat hyvin sosiaalisena tapahtumana ja sen seikan hän kertoo myös vaikuttaneen hänen kiinnostukseensa jo aivan peruskursseilta lähtien. Teoria myös viehätti häntä matemaattisuuden vuoksi ja säveltapailu tuli kuin luonnostaan laulamisen kautta. D kertoi myös, että opettajat olivat melko mukavia. Kiltiksi oppilaaksi hän ei itseään

luokittele vaan pikemminkin villiksi oppilaaksi. Onneksi silloinen opettaja taisi olla villeydestä vain hyvillään ja katsoi sen aivan oikein innostuneisuudeksi.

D: ”... silloin jo mä pidin paljon matematiikasta ja erityisesti teoria viehätti siinä matemaattisuudessa ja sit taas kun mä tykkään laulamista, niin sillai musisoimisesta, niin säveltapailu ei ollu vaikeeta, jollon sitte sekin tuntu kauheen kivalta ja oli hyvä porukka.”

Kaikki teorianopettaminen ei suinkaan ole tullut pelkästään teoriatunneilta. A kertoi, että hänen pianonsoitonopettajansa oli ottanut tehtäväkseen opettaa teoria-asioita soiton lomassa. Sen sijaan säveltapailua soittotunneilla ei käytetty. A:n varhaisimmat kokemukset tulevat musiikkileikkikoulusta, jossa hänen mielestään opetus oli paljon toiminnallisempaa ja havainnollisempaa kuin varsinaisilla teoriatunneilla. Oman muistikuvansa mukaan musiikkileikkikoulussa liikuttiin paljon esimerkiksi lattiassa olevien nuottiviivastojen tai pallojen avulla.

Kaikki haastateltavat ovat jo melko varhaisessa vaiheessa pitäneet opettamisesta. Teorianopetus ei kuitenkaan aivan ensimmäisenä ollut kenelläkään mielessä. Haaveammatteja löytyy lastenlääkäristä juristiin ja pianonsoitonopettajaan. C:lle opettaminen on ollut oikeastaan aina melko läheinen asia, mikä sai hänet ajattelemaan musiikin ja opettamisen yhdistämistä. A:lle opettaminen on ollut ensisijainen kiinnostuksen kohde jo pitkään ja myös musiikki on ollut hyvin varhaisesta iästä lähtien hyvin tärkeä asia. Pianonsoitonopettajaksi hän olisi voinut kuvitella itsensä jo hyvinkin nuorena.

Kuten haastateltavien taustoista näkyy, opettaminen ja siihen liittyvät kokemukset ovat olleet kaikille haastateltaville läheisiä ja tärkeitä asioita jo lapsesta lähtien. Omat hyvät ja huonot oppimiskokemukset ovat vieneet heitä urallaan eteenpäin ja antaneet vinkkejä omaan opetukseen. Alaluvussa 4.2.6 käsittelem enemmän haastateltavien omia opetuskokeiluja ja esimerkkejä toiminnallisesta teorianopetuksesta.

4.2.2 Näkökulmia teorian- ja säveltapailunopettajien koulutukseen

C totesi, ettei pedagogiikka ole ollut kovin keskeisellä sijalla teorianopettajien koulutuksessa. Ihmiset ovat Sibelius-Akatemiassa tai ammattikorkeakouluissa (konservatorioissa) suuntautuneet useaan eri suuntaan, ja teorianopettajaksi opiskeleville tarjotaan lähinnä teoreettisia aineita opetuksen jäädessä hieman abstraktio- ja probleemapainotteiseksi.

Kuten jo aiemmin mainitsin Holkkolaa ja Aukiaa (1996) mukaellen, musiikkikasvattajat ja varhaiskasvattajat saavat koulutuksessaan paljon laajemmat pedagogiset valmiudet kuin teorian- ja säveltapailunopettajat. Myös haastateltavani olivat sitä mieltä, että nimenomaan musiikkikasvattajia tulisi ohjata erikoistumaan teorianopettajiksi siten, että he säilyttäisivät kykynsä tulla toimeen ja opastaa hyvinkin pieniä lapsia. Liian varhaisessa vaiheessa ei myöskään pitäisi ottaa hyvin abstrakteja käsitteitä mukaan opetukseen. Sama toimii myös päinvastoin; teorianopettajiksi koulututtavia tulisi ohjata ja heille tulisi tarjota mahdollisuus koulutautua musiikki- ja varhaiskasvattajiksi. Konkretisointia ja erilaisia välineitä sen toteuttamiseen voisi tarjota melkeinpä kaikille musiikkikasvatusta tai -pedagogiikkaa opiskeleville, varsinkin jos he tulevaisuudessa ovat tekemisissä pienempien lasten kanssa. C miettii, että jo koulussa tulisi ottaa huomioon ihmiset, jotka ovat kiinnostuneita teoriasta, abstraktioista ja problematiikasta. Heille tulisi tarjota opetusta, joka ruokkisi heidän omaa mielikuvitustaan ja antaisi haasteita pidemmällekin menevälle opiskelulle.

Teoreettisten aineiden opettajien koulutus ei Suomessa ole vielä liiallista D:n mielestä. Hän sanoo huomanneensa myös, ettei tarvitse mennä kovinkaan kauas isoista kaupungeista, kun teorianopettajana toimii ammatillisesti epäpätevä ihminen. Tämän D sanoo vaikuttavan myös aineen kiinnostavuuteen. Hänen mielestään teorianopetuksesta saa melko helposti ikävääntuntuista.

D: "...ei tarte kovinkaan pitkälle keskuksista mennä, kun siellä opettaa ties kuka mitä, jollon se koko aine saa tietyn leiman, koska sitä voi opettaa monella tavalla, et siitä saadaan erittäin tylsää ja kuivaa ja inhottavaa ja pakkopullaa tosi nopeesti..."

Toki teorianopettajakoulutuksen saaneissa löytyy myös erittäin hyviä pedagogeja, jotka ovat nimenomaan suuntautuneet pienten – ja vähän isompienkin – lasten kanssa toimimiseen, mutta ongelma on siinä, ettei sitä huomioida tarpeeksi *teorianopettajien* koulutuksessa. Toinen

asia, joka vaikuttaa uusien, nuorien teorianopettajien opetukseen on se että uudet opettajat opettavat usein siten miten heitä itseään on opetettu ja vasta vuosien ja tietenkin oman kiinnostuksen myötä uusia ja toivottavasti lähemmäksi itse musiikkia meneviä opetusmenetelmiä edes uskalletaan käyttää. Koulutuksen tehtävänä olisi siis rohkaista pedagogiikkaopiskelijoita tekemään omia ratkaisuja ja kokeilemaan uusia opetustyyliä ja -materiaalia, jotta ala saisi uutta potkua ja uusia näkökulmia eikä tuntuisi enää miltään pakkopullalta. Käytännönläheisyyttä tarvittaisiin myös teorianopettajien koulutukseen, jotta siirtyminen työelämään kävisi mahdollisimman helposti, sillä kuten A sanoi: ”se on ihan erilaista tietoa se, et joku luennoi, et minkälainen on käyrätorvi ja siitä, kun esimerkiksi näkee minkälainen on 12-vuotias käyrätorven soittaja.”

Musiikinteorian asema koetaan muutospainostuksesta huolimatta suhteellisen hyväksi. Pedagogiikka on onneksi saanut huomionarvoisemman sijan eri oppilaitosten opetussuunnitelmissa. Opettajan palautteen lisäksi opiskelijat saavat palautetta myös muilta opiskelijoilta, mikä on suuri rikkaus, sillä vertaisilta saatu palaute saattaa antaa aivan uudenlaisia ajatuksia omasta opetuksesta. Samalla opiskelijat oppivat juuri tätä palautteen antamista, jota myöhemmin tulevat tarvitsemaan opettajana toimiessaan.

4.2.3 Soitonopetus vs. teorianopetus – teorianopetuksen irrallisuus soitonopetuksesta

Usein soitonopettajat näkevät teorianopetuksen hieman eri valossa kuin teorianopettajat. A:n mielestä soitonopettajat saattavat jopa ajatella, että soittamisessa tarvittavat taidot opetetaan yleensä ryhmissä, jolloin ne ovat suoraan käytössä soittotunneilla. Asia ei kuitenkaan ole käytännössä näin. A mainitsee vielä, että soitonopettajilta on tullut pyyntöjä: ”opeta sä nyt ne asteikot hyvin, niin meill’ ei mee niihin aikaa”. Mutta sama asia täytyy kuitenkin teknisesti vielä harjoitella omalla instrumentilla, sillä tieto ei ole suoraan siirrettävissä käytäntöön ilman harjoitusta.

A: ”Mulla on semmonen kuva, et muissakin oppilaitoksissa on niin, et soitonopettajat jotenkin hahmottaa, et sieltä tulisi niitä valmiita palikoita. Sitten he ovat aina jotenkin tyytymättömiä, kun oppilaat eivät opikaan niin hyvin niitä, et on se kumma kun ne asteikot ei suju, et mitä ne siellä teorianopettajilla tekee.”

Soitonopettajien ja teorianopettajien yhteistyötä pitäisi lisätä niissä oppilaitoksissa, joissa nämä kaksi musiikki-nimistä ainetta vielä ovat kovin irrallaan toisistaan. A kokee, että soitonopiskelun alkuvaiheessa voisi hyvinkin käyttää säveltapailua ja taas päinvastoin teoriatunneilla alkuvaiheessa – ja tietenkin myöhemminkin – mukaan voisi ottaa soittimet uusia asioita opetellessa, jolloin asiat konkretisoituisivat kokonaisuutena ei pieninä osina. A kuitenkin myöntää, että se vaatii oppilaitoksilta ja opettajilta suurta yhteistyötä eikä välttämättä aina onnistu jokaisessa oppilaitoksessa.

A: ”...on se mun mielestäni hirveen hassua, et nuoteista soittaminen ja nuoteista laulaminen opetetaan usein eri asioiden yhteydessä ja saattaa olla monen vuoden väli siinä.”

Teorianopetuksen siirtämisestä kokonaan soitonopettajille on puhuttu paljon viime vuosikymmenten aikana, mutta kumpikaan osapuoli, soitonopettajat ja teorianopettajat eivät näe sitä oppimisen kannalta parhaana mahdollisena ratkaisuna, sillä yleensä soitonopettajat eivät ole mitenkään suuntautuneet teorianopetukseen eikä heillä ainakaan nykyisen koulutuksen tiimoilta ole edes siihen valmiuksia kiinnostuksesta puhumattakaan.

Myöskään haastateltavani eivät näe ratkaisun löytyvän lasten motivaatio-ongelmaan teoria-aineita kohtaan sillä, että soitonopettaja opettaisi teoriaa ja säveltapailua soiton lomassa. Yhteistyötä ja erilaisia opetuskeinoja, joissa molemmat osapuolet, soiton- ja teorianopettajat käyttävät sekä soittoa että laulua ja teoriaa opetuksessa olisi kuitenkin lisättävä, jotta teoria ei jäisi enää irralleen.

B muistuttaa, että Mutes perustettiin kymmenisen vuotta sitten juuri sen vuoksi, että on olemassa uhka, että teorianopetus lopetetaan kokonaan. Mutta hän lisää kuitenkin, että tilanne on jo jonkin verran siitä rauhoittunut uusien opetusmenetelmien ja -materiaalien ansiosta. Hän myös sanoo erään hyvin tärkeän kriteerin sille, ettei soitonopettaja voi pelkästään omalla koulutuksellaan opettaa teoriaa, sillä soitonopettajilla on useimmilla aika vanhanaikainen teoreettinen tausta. Ovathan metodit kehittyneet myös soitonopetuksessa heidän omista opiskelua ajoistaan, miksei siis myös teorianopetuksessa.

C:n mielestä teorianopetus soittotunneilla vie liian paljon huomiota pois siitä soittamisesta, jonka vuoksi ne asiat olisi hyvä pitää jonkin verran irrallaan, mutta kuitenkin tarpeeksi lähellä toisiaan. Myös hän uskoo, etteivät soitonopettajat tai ainakaan useimmat heistä edes halua

opettaa teoriaa soiton yhteydessä. Asiat toki olisi hyvä konkretisoida soittimen kanssa, mutta saman asian voi tehdä myös teoriatunnilla ja vieläpä ryhmässä, jolloin saadaan myös mahdollisuus yhteismusisointiin ja samalla opitaan tunnistamaan myös muita soittimia.

Myös D ajattelee, että jokainen opettaja on koulutuksensa saanut opettaja eikä sen vuoksi antaisi teorianopetusta kokonaan soitonopettajille. Yhteistyötä sen sijaan saisi olla enemmänkin.

D: ”...kun ne tulee 12 lasta 12 eri opettajalta ja ne on 12 eri tavalla opetettu, niin musta se on kohtuuton vaatimus. Eikä solfaa siellä solistisella tunnilla niin paljo ehitä tekemään. Neliäänistä laulua yhden opettajan kans.”

Kuten jo johdannossa kerroin teorianopetus koetaan usein irrallisena osana musiikkioppilaitosten muusta toiminnasta. Teorian merkitystä ei aina ymmärretä ja joskus kaivataan selityksiä siitä, mihin sitä teorianopetusta oikein tarvitaan. A:n mielestä "ongelmissa ollaan", jos joudutaan selittämään miksi joku asia on tarpeen. Hän itse pyrkii pitämään opetuksensa mahdollisimman lähellä oikeaa, elävää musiikkia. Tieto ja taitokin syvenee, jos teoria ja soittaminen pystyttäisiin yhdistämään, mutta konkreettisesti sitä on A:n mukaan vaikea esittää epäilijöille. B arvelee, että nimenomaan pienet oppilaat kokevat teorian ja soiton kovin irrallaan toisistaan eivätkä vielä osaa yhdistää teoria-asioita käytäntöön eli soittamiseen.

Oman työn arvostuskin voi parhaassa tapauksessa auttaa sekä opettajaa että oppilaita ymmärtämään toisiaan ja asioiden merkitystä paremmin. D:n mielestä teorianopettajien pitäisi kuulua ja näkyä musiikkiopistoissa nykyistä enemmän, että lapset vanhempineen ja myöskin soitonopettajat tietävät, missä milloinkin mennään.

Soitonopettajat eivät välttämättä aina ymmärrä, että heidän asenteensa heijastuvat myös oppilaisiin. Jos soitonopettaja ei pidä teorian opiskelua tarpeellisena, on suuri todennäköisyys, ettei oppilaskaan pidä. Parannusehdotukseksi A ehdottaa opettajien kommunikoinnin lisäämistä.

Kärjistyneinä esimerkkeinä teorian irrallisuudesta soitinopinnoista oppilas ei osaa yhdistää edes samannimisiä ilmiöitä toisiinsa, jos toinen on esitetty soitto- ja toinen teoriatunnilla.

B: ”...niin se teoria on ihan irrallinen osa sitä musiikinopetusta, et se on jotakin ihan muuta kun soitonopetus, että jopa oppilas saattaa kysyä, että onko tämä se sama kaksiviivainen c, minkä minä soitin huilulla tai jotain muuta vastaavaa.”

C: ”Mä luulen, et ne ei valitettavan usein kohtaa nää eri aineet toisiaan niin, että ne lapset oikeesti ymmärtäis, et tässä puhutaan ihan samoista asioista, et se G-duuri on aika usein ihan eri G-duuri soittotunneilla. Kuulostaa koomiselta, mut se on ihan totta.”

Johtuneeko pikkuoppilaiden irralliset tiedonpalaset soitonopettajasta vai teorianopettajasta? Ehkä molemmista. Edellä mainitut esimerkit kuitenkin antavat aihetta pohdiskeluun siitä mikä minkäkin aineen tehtävä on ja miten ne voidaan yhdistää siten, että pieninkin oppilas ymmärtää, että koko ajan kyseessä on ilmiö nimeltä musiikki.

4.2.4 Ryhmien koot ja kurssien kestot

Kaikkien haastateltavieni mielestä noin kymmenen ihmistä on ihanteellinen ryhmäkoko. Se ei ole liian vähän eikä toisaalta myöskään liian paljon. Kymmenen ihmisen ryhmästä voi esimerkiksi yksi tai kaksi olla poissa ilman, että se haittaa ryhmän toimimista ryhmänä. Toiseen kymmenen ihmistä voi myös tarvittaessa jakaantua pienempiin ryhmiin ilman, että kukaan jää yksin. C:n mielestä opetuksessa on olemassa paljon asioita, jotka eivät ole niin kivoja toteuttaa, jos ryhmä on liian pieni. Toisaalta ihanteellinen ryhmäkoko on kiinni myös siitä mitä välineitä opetuksessa käytetään. Esimerkiksi A mainitsi pianolaboratorion, jossa jokaiselle on tietokone ja pieni koskettimisto. Jos siellä on kuusikin ihmistä niin saa jo juosta hiki hatussa.

Pääsääntöisesti yksi teoria-säveltäpailu peruskurssi kestää yhdestä puoleentoista vuoteen. Joissakin musiikkiopistoissa on tosin kokeiltu kahdenkin vuoden kursseja, mutta esimerkiksi C:llä ei ole ollut ongelmia viedä kursseja läpi vuodessaan. D kertoi, että heillä jopa samasta aloittavasta ryhmästä osa voi tehdä kurssin vuodesta ja ne, jotka tarvitsevat vielä harjoitusta joissakin osa-alueissa, voivat jatkaa esimerkiksi puoli vuotta tai vuoden siitä eteenpäin ja suorittavat vain heille vaikeuksia tuottaneen osan seuraavana vuonna. Näitä ryhmiä kutsutaan ns. jatkaviksi ryhmiksi.

Haastateltavat ovat kuitenkin huolissaan ryhmien liian suurista koosta joissakin musiikkioppilaitoksissa. Tilaa tekemiselle ja kokemiselle ei jää, jos luokassa istuu yli 20 lasta, joilla jokaisella on erilainen tausta ja erilainen tapa oppia asioita. Tähän toivotaan apua musiikkioppilaitosten hallinnolliselta puolelta.

4.2.5 Opetuksen haasteita

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisen tulee olla mielekästä (ks. luku 2.3). Myös haastateltavat olivat poikkeuksetta sitä mieltä, että tunnilla pitää viihtyä. Näin motivaatiotila säilyy ja oppiminen sujuu helpommin. Tämä koettiin myös yhdeksi teorianopetuksen kehityksen suurimmaksi haasteeksi. Lapsille tavoitteiden pitää olla konkreettisia eli sellaisia, joista on käytännössä apua, iloa ja hyötyä soittamiseen, jonka vuoksi musiikkioppilaitoksiin yleensä tullaan.

B ja C kokevat molemmat teoria-sanana kovin kankeaksi eikä ollenkaan sitä ainetta kuvaavaksi. B haluaisi päästä kokonaan tällaisista ”virallisista” nimikkeistä eroon. Hyvä nimike aineelle voisi olla – ei enempää eikä vähempää kuin – musiikki, koska siitähän tässä kaikessa on kysymys. C ehdottaa, että tilalle otettaisiin eräänlaisia musiikin työpajoja, joissa musiikin saloja tutkittaisiin ja kokeiltaisiin.

C: ”...kyl mun haavekuva on, et se musiikinteoriatunti vois olla tavallaan semmonen musiikin työpaja, tutkimuspaja, missä katotaan, et mistä elementeistä se koostuu ja jos sä muutat yhtä, niin mitä tapahtuu sille kokonaisuudelle...”

Haasteeksi opetuksessa koetaan myös se, että teorianopettajan tulisi osata ja hallita laaja määrä tietoa erilaisista musiikkiin liittyvistä asioista, mikäli haluaa olla oikeasti kiinni opetettavassa aineessaan, musiikissa. Haasteelliseksi opetus tulee myös silloin, kun itselle opetettava asia on päivänselvää ja hyvin yksinkertaista, mutta toisaalta vaikeaa opettaa.

Myös ryhmäopetus asettaa vaatimuksia opetukselle. D:n mielestä ensimmäinen teorianopetuksen haasteelliseksi tekijä on nimenomaan se, että paikalla on useampia silmäpareja eikä vain yksi kuten soittotunneilla. Haasteellisuus myös vaihtaa muotoansa, kun on eri ikäistä tai jopa eri sukupuolta olevista kysymys; onhan murrosikäkynnyksellä oleville poikalapsille huomattavasti helpompi opettaa asioita tekniikan, esimerkiksi tietokoneen avulla kuin vaikkapa piirtää liitutaulun nuottiviivastolle pyörylöitä päällekkäin ja rinnakkain ja samalla yrittää pitää jonkinlaista kuria – ja mielenkiintoa – yllä luokassa. Näin ollen myös motivaatioongelmat lienevät niin ikään yksi haasteellisimmista tekijöistä teorianopetuksessa.

D:n mielestä on myös paljon asioita, joista tekisi mieli sanoa vain, että ne pitää opetella, jotta (elävässä) musiikissa olevia asioita voisi helpommin tutkia ja selittää ja mikä tärkeintä, niitä asioita tarvitaan myös soittamiseen.

D: ”Tää homma ei toimi, et kun täällä on kolme ristiä ja te ette tiedä mitä ne on ja te meette soittaa tämmöstä. Siinä se on se salaisuus, että tätä ei lauleta tätä ei soiteta, et jos ette tuntis tätä kolmen ristin salaisuutta, niin se kuulostas aivan erilaiselta.”

4.2.6 Kohti elämyksellisempää opetusta – omat ideat ja opetuskokeilut

A: ”Pitäisin kauheen tärkeänä, et ne ilmiöt olisivat ihmisillä soivina ja käytännön kautta tuttuja ennen kuin niitä aletaan pistämään nuoteiksi ja käsitteellistämään.”

B: ”...oppiminen pitäs lähtee sitä kautta, et ensin opitaan se asia kokemuksellisesti ja sitten annetaan sille nimi...”

Teorianopetuksen saamiseen lähemmäksi käytäntöä tarvitaan siis A:n mielestä ensin soiva ja vasta sitten käsitteellinen esimerkki. Tämä ei koske pelkästään pieniä oppilaita vaan helpottaa ymmärtämään ja soveltamaan asioita myös aikuisten kohdalla. Esimerkiksi atonaalinen melodia ei vielä paperilla (ainakaan kaikilla) ”soi”, mutta kun sitä ensin kuunnellaan tai lauletaan yhdessä, melodia muuttuu eläväksi. B:n mukaan asian nimeäminen ei vielä kannata, ellei siitä ole omakohtaista kokemusta.

A:ta kiinnostaa myös improvisoinnin ajatus ja sen käyttö opetuksessa. C:n mielestä tutustuminen improvisointiin ja sävellykseen voi lähteä liikkeelle omasta nimestä tai jostakin tutusta esineestä tai vaikkapa eläimestä. D taas saattaa pistää sävellyksen teon käyntiin vaikkapa lumisateesta, jonka kuvailuun lapset keksivät erilaisia esitystapoja musiikin keinoin. Näin sävellyks ei olekaan enää mitään uutta ja outoa vaan ihan oman tulkinnan ja tunteiden esittämisen lähde ja keino, työväline. C ajattelee, että säveltämisen määritelmänä voisi pitää sitä, että jonkin aiheen voi soittaa kaksi kertaa peräkkäin samalla tavalla. Sävellyksistä C:n oppilaat kirjoittavat itse partituureja; ensin graafisia, sitten nuotinnettuja solfaamisen avulla.

C: ”Tavallaan haetaan ulkomusiikillisia, konkreettisia lähtökohtia, joihin jokainen pystyy samastumaan ja löytämään sellasen henkilökohtasen siteen. Se voi lähteä vaikkapa sun omasta nimestä; jokainen osaa sanoa oman nimensä.”

D: "...aiheena on esimerkiksi lumisade tai syystunnelma tai jotain muuta, et ne tekee sit sen perusteella ja toivottavasti omalle instrumentilleen, jolla ne sen myös sit soittaa..."

B käyttää ammattiopiskelijoidenkin opetuksessa erilaisia projekteja. Ryhmä voi tehdä esimerkiksi kuorosovituksia. Samalla ryhmästä muodostetaan kuoro, joka esittää nämä sovitukset. Esitystä B ja C pitävät erityisen motivoivana tekijänä opiskelussa, sillä silloin opiskelussa on jokin selkeä tavoite, johon oppilaat yhteisesti pyrkivät. Sitä paitsi oppilaista on varmasti mielekästä kuulla oma tuotoksensa. Paperilla se ei vielä "soi" samalla tavalla. Sama pätee jälleen kerran sekä pienempiin että suurempiin opiskelijoihin. Eroja ammattiopiskelijoiden ja pienempien välillä B:n mielestä on oikeastaan vain se, että pienemmät eivät vielä kilpaile paremmuudesta samalla tavalla kuin ammattiopiskelijat. Koska musiikkioppilaitosjärjestelmä on niin pitkälle kehittynyt Suomessa (ks. s. 3), se tuottaa koko ajan hyviä muusikoita, ja tämän B kokee, jos nyt ei ihan ongelmaksi niin ainakin yhdeksi ikäväksi asiaksi muusikoiden ja musiikinopiskelijoiden tulevaisuudessa. Kilpailu lisääntyy, eikä musiikin tekemisen ja kokemisen ilo enää ole tärkeintä.

B kertoi myös toisen esimerkin opiskelijoiden tuotosten käytännönläheisemmästä toteutuksesta. Tällä kertaa mukana oli bändi ja sovituksia tehtiin "Malmstén -tyyliin", jolla B tarkoittaa sitä, että 1950–1960 -luvuilla nähtiin todella vaivaa sovitusten tekemiseen ja sovitettiin pieniäkin kappaleita suurelle orkesterille eikä vain kitara-rummut-basso -kokoonpanolle. Opiskelijoiden sovitukset esitettiin ja niistä tehtiin myös CD, mikä sai erittäin positiivista palautetta opiskelijoilta.

C käyttää paljon monitaiteisia oppimisprojekteja, joissa lapset touhuavat usean eri alueen kimpussa samanaikaisesti. Juuri tämä on C:n mielestä teorian tiedon soveltamista käytäntöön. C antaa esimerkiksi lapsille jonkin aiheen, jonka ympärille lapset tekevät ryhmitöinä pienet draamalliset esitykset. Tarkoituksena on tehdä esitykselle selkeä rakenne eli esityksessä tulee olla alku, loppu ja jotakin siinä välissä. Aiheesta riippuen esityksessä olisi hyvä tuoda jokin tietty karakteri esille, esimerkiksi jos aihe on jokin eläin, esitys voisi olla vaikkapa hyvin kisasmainen. C painottaa, että aihe voi olla mikä vaan, sillä mistä tahansa aiheesta saa aikaan mitä tahansa. Tässä vaiheessa esitykset ovat vielä pantomiimityyppisiä, onomatopoeettisia, joten ääntä ei saa käyttää. Näin esityksestä saadaan rakenne tulevalle sävellykselle. Jos draama esimerkiksi alkaisi kahden roolihenkilön kommunikoinnilla, sen voisi suoraan siirtää mu-

siikkiin kahden soittimen dialogiksi. Jos taas draaman jossakin kohdassa kaikki henkilöt tekevät jotakin yhtä aikaa, se voisi musiikissa toteutua esimerkiksi tutti -osuutena.

C: "...tavallaan nyt tämmösestä draamaesityksestä saadaan selvästi muotorakenne siihen riippuen mikä se aihe on, sitä on voinu edeltää tämmöset yhteiset improvisointiharjotukset soittimen kanssa, jos me haetaan jotain tiettyjä musiikillisia elementtejä, karaktereja."

Myös D kertoi erilaisista projekteista, joita "auskut" eli teorianopettajaksi valmistuvat ovat keksineet opetuksen toiminnallistamiseksi. Samalla opittu tieto näkyy ja kuuluu ihan konkreettisesti käytännössä. Opiskelijat ovat säveltäneet, sanoittaneet ja sovittaneet teoriaryhmien kanssa. Yhtenä aiheena oli tehdä sovitus Tuiki, tuiki tähtösestä, josta syntyi yhden ryhmän kanssa blues-versio.

D: "Sit se ryhmä soitti omilla instrumenteillaan sen sovituksen. Ne harjotteli sen ja ne eilen esitti sen ja se kyllä kuulosti ihan bluesilta ja se oli tosi innostunu."

Tunneilla ei toki pelkästään tehdä projekteja vaan projekteilla on tarkoituksena keventää arjen aherrusta ja saattaa sitä tietoa lähemmäksi käytäntöä. Ainakin C ja D ovat sitä mieltä. D painottaa, että projektit ovat vain yksi osa kokonaisuutta ja Orffia siteeraten hän toteaa, että muistijälkeen tulee ensin saada kokemus, sillä kirjojen tiedot eivät aina lapsen tai vähän vanhemmankaan päässä tahdo pysyä. C kuitenkin on vakuuttunut siitä, että teoriaan on aina hyvä ottaa mukaan myös toinen puoli, soittaminen ja oma soitin. Sen avulla projekteissa tai vaikkapa aivan "tavallisilla" teoriatunneilla voidaan improvisoida, säveltää ja yleensäkin konkretisoida asioita helpommin kuin pelkän kynän ja paperin avulla. Samalla voidaan tutkia erilaisia musiikin elementtejä ja pohtia mitä jollekin elementille tapahtuu, jos jotakin toista elementtiä muutetaan. Teoriasisältöihin pyritään näin ollen löytämään välitön käytännön sovellutus.

C: "...miltä se kuulostaa, jos me valitaan tämmönen soitinnus siihen mejän biisiin, niin miltä se kuulostaa, ja entä jos me muutetaan se ihan täysin, niin mitä sille sit tapahtuu tai jos me halutaan saada joku tietty tunnelma aikaan mejän biisissä, niin miten me päästään siihen, et mistä asioista se syntyy, et onks se tempo vai onks se artikulaatio vai onks se tosiaan soitinnus vai onks se melodiankulussa vai onks se rytminkäsittelyssä vai harmoniassa vai missä vai onks ne kaikki yhdessä."

Koulumaailmasta voisi C:n mielestä ottaa esimerkkiä myös musiikkiopistojen opetukseen. Koulun kuvaamataidon tunneilla oppilaat saavat päästää luovuutensa ja mielikuvituksensa liikkeelle. Miksei samaa voisi kokeilla myös musiikissa esimerkiksi sävellyksen ja improvisoinnin kautta. C haluaa uskoa, että oman tekemisen kautta oppiminen on paitsi mielek-

käämpää myös opettavaisempaa, koska asiat eivät jää pelkästään abstraktille tasolle. Sen vuoksi hän käyttää koko ajan soittimia opetuksessa. Myös A on kokenut, että joitakin asioita on ensin helpompi etsiä soittamalla. Hän on käyttänyt mm. soittoimitointia yhtenä diktaatin vaiheena siten, että ensin soitetaan omalla instrumentilla kuultu melodia ja vasta sitten siirretään se nuoteille.

C pyrkii käyttämään soittimia kahdella tavalla: (1) konkretisoimaan teoria-asioita käytännön harjoitusten avulla sekä (2) sävellysprojektien myötä. Soitinten käyttöön opetuksessa liittyy kuitenkin omat ongelmansa, kuten kaikki haastateltavat myöntävät. Kontrabasistin on aika kurjaa lähteä raahaamaan soitintaan teoriatunnille lumisateessa ellei teoriatunti sitten satu olemaan samana päivänä kuin soitto-tunti. Esimerkiksi tässä asiassa haastateltavat toivovat yhä enemmän vanhempien tukea. Vanhempien kanssa yhteistyö on usein jäänyt lähes pelkästään soitonopettajan varaan. Haastateltavani ovat kuitenkin sitä mieltä, että kotiin pidettävä yhteys on opettajan omasta aktiivisuudesta kiinni, ja että vanhempiin saadaan yhteys myös yleisten aineiden puolelta. Kolme haastateltavistani sanoi, että he pitävät tai pitivät oppilaiden vanhempiin säännöllisesti yhteyttä esimerkiksi infotilaisuuksien tai konserttien merkeissä.

Liikunnan käyttäminen musiikissa on varmasti ainakin pienimpien oppilaiden kannalta hyvinkin havainnollistavaa ja konkreettista kuten alaluvussa 3.5 totesin. C käyttää liikuntaa mm. melodian oppimisen apukeinona. Esimerkkinä hän mainitsee kaanonin: ensin tehdään melodiadiktaatti, sen jälkeen opetellaan laulamaan se kaanonissa ja sen jälkeen tähän kaanoniin tehdään tanssikaanon, jossa esimerkiksi jokaisella fraasilla on oma liike. Näin syntyy kokonainen koreografia. Rytmien oppimista voisi sen sijaan hänen mielestään konkretisoida kehosoittimia apuna käyttäen.

C: ”Rytmiikkaan liittyen käytetään paljon kehosoittimia, tehdään paljon omia kehosoitinbiisejä, harjotellaan sykettä, rytmejä, fraasien kuuntelua, säerakenteita, kaikkee tämmöstä musiikkiliikunnan avulla...”

4.2.7 Kurssivaatimukset

A on huomannut ikävän asian projekteihin suhtautumisessa. Jos musiikkiopistoissa onkin tehty ”kaikkea kivaa”, niin yhtäkkiä opettajalle keväällä tuleekin mieleen, että ”apua, nyt mä en ehi tätä, mun pitää päästä niistä 3/3 -vaatimuksista läpi”. Mielipiteet kurssivaatimuksista

ja niiden uudistuksesta jakavat haastateltavien mielipiteet kahtia. A:n mielestä vanhoissa kurssivaatimuksissa ei juurikaan anneta opettajalle ohjeistusta pedagogiikkaan. Hän toivoisi, että opettaja saisi kurssivaatimuksista enemmän käytännönläheistä materiaalia, jota voisi omassa opetuksessaan käyttää.

A: "Et mä näkisin, et se [kurssitutkintovaatimukset] ois sillä tavalla muotoiltu, et opettajaa tultas vähä vihjanneeks ja neuvonneeks sellaseen järkevään suuntaan, mut jos siellä vaan puhutaan sellasista paperilla tehtävistä jutuista, niin opettaja kuulus kaikki tämmönen käytännöllisempi ja elävästä musiikista tuleva täydentää..."

Myös B ajattelee, että kurssivaatimusten uudistusta tarvitaan. Hän myös ehdottaa, ettei varsinaisen tentin enää olisi ainoa tapa arvioida oppilaiden suoritusta. Jonkinlaista näyttöä hän pitää tärkeänä, mutta esimerkiksi portfolioarviointi tai ns. jatkuvan näytön periaate toimisi mainiosti teorian ja säveltapailun opetuksessa.

B: "Tietysti se, että kun soittimessa on kurssitutkintolautakunta, niin sitten teoria-aineissakin pitää olla, niin mä näkisin sen kyllä vähän semmosena jäänteenä jo, jonka vois pikku hiljaa kyseenalaistaa, [...] et jos on semmonen oppilaista kiinnostunu opettaja, joka opettaa teoriaa ja säveltapailua, niin kyllä se suurin piirtein tietää mitä ne kukin osaa ja kyllä jos se vaan yhtään tuntee oppilaita, niin niitä ohjaamaan seuraavana vuonna semmoseen ryhmiin, mitkä niille on tarpeellisia..."

C ei koe kurssivaatimuksia ongelmaksi, vaan uskoo, että opettaja voi omalla työllään saada opetuksesta juuri sellaista kuin mitä itse haluaa. Hän myös pohtii, että opettaja voi omalla aktiivisuudellaan saada kurssivaatimukset eläviksi ja käytännönläheisemmäksi. Varsinaista loppotenttiä hän pitää haasteena, eikä hänellä ole toistaiseksi ollut vaikeuksia käydä kaikkia vaatimuksissa olevia asioita läpi vuoden aikana.

C: "...et se on jopa haluisin olla taipuvainen uskomaan, et se on toiminnallisempaa se meidän työskentely, et se tukee sitä oppimista. Siihen mä ainaki tähtään, et ne asiat tulis läheisimmiks ja konkreettisimmiks ja helpommiks omaksua."

Kurssivaatimusten uudistus on tarpeen myös D:n mielestä. Hän ei kuitenkaan usko B: tavoin kokeiden kokonaisvaltaiseen poistamiseen, vaan ehdottaa erilaisia edistymisnäytteitä tai taitotestejä, joita oppilaat säännöllisin väliajoin voisivat tehdä. Siitä jäisi dokumentti paitsi opettajalle, myös oppilaalle omista tiedoistaan ja taidoistaan. Hän pitää myös vanhoja aikarajoituksia jonkinlaisena syrjintänä ja perustelee sitä oppilaiden erilaisuudella ja erilaisilla oppimista-

aikarajoituksia jonkinlaisena syrjintänä ja perustelee sitä oppilaiden erilaisuudella ja erilaisilla oppimistavoilla. Hänen mielestään sillä ei ole merkitystä soitetaanko melodiadiktaatti kahdeksan vai kymmenen kertaa, sillä toiset oppilaista ovat hitaampia kuin toiset.

D: "Kyllä kurssisuoritusvaatimuksissa on rukkaamista. [...] Niin eihän siitä tuu mitään, kun ihmiset on erilaisia ja eri tavalla kirjottaa, niin siinä täytyy sitä kehitystyötä tehdä. Et ei missään nimessä kokonaan pois [...] Niin mä haluan sen myöskin sen kirjallisen dokumentin siitä syystä, et jos joku kyseenalaistaa mun arviointini, niin mulla on myöskin ihan oikeesti faktaa näyttää..."

Mutesin työryhmässä uusia kurssivaatimuksia pohdittaessa on pyritty ottamaan huomioon se, että tekemiselle ja toiminnalle jää enemmän tilaa. Toisaalta tarkkojen rajojen puuttuminen voi tuottaa vaikeuksia opetuksen suunnittelussa. Mutta näin voidaan kuitenkin pyrkiä rohkaisemaan uusia ja vanhoja opettajia käyttämään ja kokeilemaan yhä elämyksellisempiä ja toiminnallisempia keinoja teorian ja säveltapailun opetuksessa.

4.2.8 Työstä pitäminen

Vaikka musiikkiopistojen opettajien palkat eivät olekaan samaa luokkaa kuin esimerkiksi informaatioteknologian puolella, on alalle silti aina riittänyt halukkaita ja innokkaita opiskelijoita. Voidaan siis hyvällä omatunnolla puhua kutsumusammattista. Onhan musiikinopettaja yleensä opiskellut koko ikänsä siirtyessään työelämään. (Kuusisaari 2000, 46–49.) Myös haastateltavani lienevät kutsumusammattissaan, sillä seuraavista vastauksista kysymykseen ”pidätkö työstäsi?” ei voi erehtyä:

A: ”Valtavasti, et välillä tuntuu, et oma työ on liiankin kiinnostavaa.”

B: ”Joo, kyllä [...] mä tykkään nimenomaan just opettaa”

C: ”Mä tykkään ihan hirveesti, eikä siinä oo koskaan valmis.”

D: ”Jos tästä työstä ei tykkää, niin se käy voimille. Nyt kun mä oon ollu tuolla hallinnollisella puolella, niin nyt mä tiedän, et mä todella pidän opettamisesta ja haluan takasin sinne.”

5 POHDINTAA

Olen edellä pyrkinyt löytämään keinoja yhdistää musiikinteoria käytännön tekemiseen ja kokemiseen. Teoreettiset hypoteesit ja ideaaliset ajatukset saivat käytännön kosketuksen haastattelujeni kautta. Opetuksessa ollaan pääsemässä pois behavioristisesta oppimiskäsityksestä ja menossa kohti konstruktivistista. Tämä ei kuitenkaan ole tapahtunut lyhyessä ajassa. 1980-luvulla teorianopetuksen jähmeistä käytännöistä kirjoitettiin varovasti alan lehtien palstoilla. 1990-luvulla keskustelua käytiin jo täysin avoimesti. Osa opettajista aloitti omatoimisen kokeilun yhdistää teoria käytäntöön. 2000-luvulle tultaessa myös opettajankoulutus on saanut uusia ideoita ja lähtökohtia, joiden avulla innokkaat opettajat pistävät koko organisaation uusiksi.

Haastateltavani ovat saaneet hyviä tuloksia toiminnallisten opetusmenetelmien kokeilusta ja aikovat jatkaa niitä jatkossakin. Oppilaat ovat motivoituneita niin soiton- kuin teoriankin opiskeluun. Opettajalta toiminnallisten menetelmien käyttö opetuksessa vaatii hieman lisätöitä, sillä materiaalina ei voi pelkästään käyttää jotakin tiettyä opusta vaan rinnalla tulee olla suuri määrä myös muunlaista materiaalia, kuten elävää musiikkia ja välineitä toteuttaa opetusta perinteisistä opetusmenetelmistä poiketen. Osa haastattelemistani opettajista tekee materiaalin kokonaan itse, osa käyttää tukena jotakin oppikirjaa.

Erilaisten työtapojen käyttö opetuksessa ei kuitenkaan saisi olla itse tarkoitus. Lapset ja nuoret ovat hyvin herkkiä huomaamaan, jos opettaja kokeilee jotakin keinotekoista ja harkitsematonta työtapaa aivan yllättäen. Oppilaat olisi hyvä totuttaa erilaisten työtapojen käyttöön jo aivan peruskursseista lähtien, unohtamatta kuitenkaan perinteisiä opetusmenetelmiä ja -käytäntöjä. Joukossa on aina oppilaita, joille hiljainen kuuntelu tunnilla antaa paljon enemmän kuin toiminnallinen ryhmätyö. Opettajan tulisi aistia ja tuntee omien ryhmiensä ja oppilaidensa tarpeet ja ottaa ne lähtökohdaksi omille tunneilleen.

Haastateltavani kokevat ehkä suurimpana haasteena teorianopetuksen kehitykselle sen, että asioista, musiikista tulisi saada ensin soiva kuva oppilaalle ja vasta sen jälkeen antaa asialle jokin nimi. Käsitteet eivät aivan pienimmillä jaksu oikein pysyä mielessä, mutta kun heillä on jokin konkreettinen, musiikillinen esimerkki asiasta, he voivat sisäistää ja ymmärtää sen helpommin ilman, että asiaa vielä tarvitsee nimetä tarkkaan.

Haastateltavieni mielestä yleisten aineiden opetusta voitaisiin hallinnolliselta puolelta tukea siten, että musiikkioppilaitoksissa toimisi eräänlainen jatkuvan säveltapailun, yhteismusisoinnin ja oppimisen ajatus. Usein oppilas on saattanut ammattiopiskelijaksi pyrkinessään olla ilman teorian- ja säveltapailun opetusta monia vuosia, mikä ei varmaankaan tue kaikkia tarkoituksia.

Opettajankoulutusta haastateltavani pitävät vielä melko riittämättömänä. Vaikka opettajien koulutukseen onkin alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota, jäävät pedagogiset ajatukset vielä hieman vanhanaikaisiksi ja suppeiksi. Opettajankoulutuksen tehtävänä on nimenomaan rohkaista pedagogiikkaopiskelijoita kokeilemaan omia ideoita. Teorianopettajilla tulisi olla laaja tietämys ja ymmärrys lapsen kehityksestä musiikkileikkikoululaisesta ammattiopiskelijaksi. Erilaisten ja eri ikäisten oppilaiden kanssa toimiminen vaatii opettajalta valtavasti tietoa ja taitoa esittää asiat niin, että niitä voi ymmärtää sekä lapsi että aikuinen.

Yksi päätavoitteistani tutkielmassani oli löytää yhteys teorian- ja soitonopiskelun välillä. Musiikin tekemisen, tuottamisen ja kuulemisen ilo kuuluu myös teorialunneille ei ainoastaan soitotunneille. Haastateltavani kuitenkin kokevat, etteivät teorianopettajina aina saa tarpeeksi tukea lasten soitonopettajilta. Yhteistyötä näiden kahden osapuolen välillä olisi hyvä lisätä entisestään. Soittimia voidaan käyttää koko ajan teorianopetuksessa. Soittamalla teoria-asiat tulevat omakohtaisemmiksi ja ne on myöhemmin helpompi nimetä. Aikaisempiin tutkimuksiin nähden sain mielestäni tutkielmassani hyvin positiivisen kuvan teorianopetuksen mahdollisuuksista kehittyä soitinopetusta tukevaksi aineeksi.

Sävellyksen ja improvisaation merkitys teorianopetuksessa korostuu, sillä soitotunneilla tehtävät ovat usein nuotteihin sidottuja. Teorialunneilla oman soittimen kanssa voi hieman leikitellä ja kokeilla erilaisia keinoja löytää vaikkapa jokin tunnelma. Samalla opitaan oman soittimen käsittelyä, mistä soitonopettajakin varmasti on pelkästään iloinen. Tämä kuitenkin vaa-

tii teorianopettajalta tietämystä eri soittimista, niiden virityksistä ja soittotavoista. Ei riitä, että teorianopettaja on opiskeluaikana istunut soitinopin tunnilla, jos hänellä ei ole omakohtaista kokemusta soittimista.

Uudet kurssivaatimukset jakoivat hieman haastateltavieni mielipiteitä. Toisaalta uudet kurssivaatimukset koetaan tarpeellisina, mutta toisaalta opettaja on viime kädessä se, joka vaikuttaa oppilaidensa motivointiin ja taitoihin. Yleinen mielipide haastateltavieni keskuudessa vanhoista kurssivaatimuksista oli se, ettei niissä millään tavalla esitetty toimintatapoja tai pedagogisia ohjeita opetukseen. Kriittisemmin haastateltavani kuitenkin tarttuivat arvioinnin kehittämiseen; yksi ainoa loppudentti ei välttämättä kerro oppilaan todellista osaamista. Osa haastateltavistani onkin käyttänyt arviointinsa perusteella varsinaisen tentin lisäksi myös portfolioarviointia tai jatkuvan näytön periaatetta. Tämä tullaan huomioimaan myös uusissa kurssivaatimuksissa, jotka julkaistaan vuoden 2002 aikana.

Teorianopettajat, jotka ovat kokeilleet ja keksineet erilaisia tapoja opettaa teoriaa, myös tuntuvat viihtyvän työssään erinomaisesti. Kaikki haastateltavani pitävät työstään. Ja niin pidän minäkin.

Haastattelututkimukseni sulautui melko saumattomasti tutkielmani taustaosuuteen, jossa olin esittänyt hypoteeseja yleisten aineiden opetuksen kehityksestä. Taustatiedot tukivat vahvasti sitä, mitä haastatteluista kävi ilmi; teoriaa on mahdollista opettaa ilman ”hampaiden kiristystä” ja ilmeettömyyttä. Toivottavasti tulevaisuudessa teoria pyritään yhä kiinteämmin yhdistämään käytännön tekemiseen ja musiikin kokemiseen. Ei ole kuitenkaan mielekäästä erottaa teoriaa ja käytäntöä aivan kokonaan toisistaan, vaan pyrkiä lähentämään niitä toisiinsa. Musiikkia ei synny ilman teoriaa, mutta ei myöskään ilman soivaa kuulokuvaa.

6 LOPUKSI

Tutkielmaa tehdessäni olen tullut siihen lopputulokseen, ettei teorian ja säveltapailun opiskelu ole lainkaan niin ikävää kuin mitä yleisesti ottaen luullaan. Tai ainakaan sen ei tarvitse olla sitä; haastateltavani ovat oiva esimerkki siitä. Heidän oppilaansa todella tuntuvat pitävän paitsi soiton- myös teorianopiskelusta, ja erilaisten projektien ja yhteismusisointihetkien avulla teoreettisuuskin tuntuu tulevan lähelle itse tarkoitusta, musiikkia.

Merkitystä teoreettisten asioiden elävöittämiseen on kaikilla osatekijöillä: opettajalla, oppilailla, vanhemmilla ja koko musiikkioppilaitosorganisaatiolla. Kaikkien tukea ja panostusta tarvitaan. Teoriatietojen karttuessa asiat yhdistyvät luonnostaan käytäntöön, mutta alkuopetuksessa teoria ja käytäntö pitäisi kyetä yhdistämään konkreettisesti toisiinsa. Opettajalta vaaditaan siis valmiuksia varhaispedagogiikkaan, jota ei vielä toistaiseksi juurikaan korosteta teorianopettajien koulutuksessa.

Tein itse kokeilun sävellystyöpaja -tyyppisestä opetustuokiosta omien oppilaitteni kanssa tammikuussa 2002. Idean työpajaan sain osittain haastatteluistani, osittain Anna Kuoppamäen Matkalla muusikkouteen -kurssilta (syksyllä 2001). Pyysin oppilaitani ottamaan omat soittimensa mukaan tunnille, jonka pääteemoja olivat moodit (lähinnä doorinen ja miksolyydinen asteikko). Koska oppilaani eivät olleet lainkaan tottuneet tällaiseen työskentelymuotoon, teimme ensin harjoituksen lämmittelyksi. Pyysin heitä miettimään jotain eläintä, jonka ääntelyä, liikettä tms. he voisivat omalla soittimellaan jäljitellä. Tässä tehtävässä sai käyttää vain G-miksolyydisen asteikon säveliä. Kaikki istuivat piirissä oman soittimensa kanssa ja soittivat yhtä aikaa (tuttina) miettimäänsä eläintä. Tämän jälkeen jokainen soitti vuorollaan (soolona) oman eläimensä, jota muut yrittivät arvailla.

Ensimmäisen lämmittelyharjoituksen jälkeen jaoin ryhmän kahtia ja pyysin kumpaakin ryhmää miettimään yhden eläimen ja kehittämään sen ympärille jonkin tarinan, draaman, jossa

olisi selkeä alku, keskikohta ja loppu. Puhetta ei saanut käyttää. Kun ryhmät olivat miettineet ja harjoitelleet aiheen, he esittivät sen toisilleen. Toinen ryhmä pääsi arvailemaan, mistä eläimestä olisi kysymys. Draamaesitysten jälkeen oppilaat saivat ottaa omat instrumenttinsa esille ja alkoivat miettiä doorisessa asteikossa musiikillista ilmaisua draamalleen. Musiikista tuli käydä esille jollakin keinoin draaman vaiheet ja tunnelma. Nämäkin tuotokset molemmat ryhmät esittivät toisilleen, jolloin toinen ryhmä pääsi antamaan palautetta draaman ja musiikin vastaavuudesta. Lopuksi nämä kaksi esitystä yhdistettiin toisiinsa. Aivan lopputunnista kaikki saivat esitellä toisilleen soittimensa.

Kokonaisuudessaan työpaja kesti noin kaksi tuntia. Ryhmän seitsemän oppilasta olivat teoria ja säveltapailu I:n (D) oppilaita iältään 15–19-vuotiaita. Yllättävää kyllä, joukossa ei ollut yhtään pianistia, vaan soittimina toimivat viulut (3), harmonikka, kantele, käyrätorvi ja huilu.

Olin itsekkin yllätynyt siitä, miten luontevasti oppilaani pääsivät mukaan juoneen. Alun pie-nehkön ujouden jälkeen jokainen uskalsi etsiä omasta instrumentistaan vivahteita ja äänenvä-rejä, jotka kuvasivat jonkin eläimen karakterisinta piirrettä. Käyrätorvisti ilmaisi laiskiaista, hanuristi hevosta, huilisti lintua, viulistit hyönteisiä ja lintuja, kanteleen soittaja perhosta. Ko-konaisuus kuulosti eläintarhalta.

Ryhmätöiden tarkoitus ei ollut ainoastaan draaman ja sävellyksen luominen vaan myös tutus-tuttaa oppilaita hieman paremmin toisiinsa. Olin syksyn aikana huomannut, kuinka oppilaat olivat muodostaneet kahden ja kolmen hengen ryhmiä, eivätkä juurikaan kommunikoineet oman ryhmänsä ulkopuolisten kanssa. Ryhmissä syntyi draamat tikoista, jotka nakuttivat ja kuuntelivat kaikuja sekä marsuista, jotka piipittivät ja ryömivät lattialla. Näytti siltä, että oppi-laiden oli melko helppo siirtää draamat soittimille. Tikkojen äänet saatiin käyrätorvesta ja huilusta ja niitä säästi harmonikasta tuleva tuuli. Marsut löysivät pureskeltavaa viuluista ja piipitystä kanteleesta. Yhdessä nämä kaksi eläinryhmää muodostivat tappelun, jossa ne kilpai-livat keskenään äänenvoimakkuuden vaihteluilla.

Lopuksi pyysin koko ryhmää keksimään vielä yhden eläimen, jota kaikki yhdessä jäljittelisi-vät. Pian alkoikin kuulua kamelin jalkojen kopse, joka tuntui kuin lähestyvän jostakin kaukaa (crescendo) ja häipyvän hiekkakumpujen taa (diminuendo). Oppilaat itsekkin olivat iloisia ja innostuneita siitä, kuinka omilla soittimilla saadaan aikaan niin erilaista ja nuottikuvasta irti

olevaa musiikkia. Uskoisin myös, että jokainen muistaa, miten doorinen ja miksolyydinen asteikko muodostuu. Onhan siitä omakohtainen ja läheinen kokemus oman soittimen kanssa.

Jatkotutkimuksena tälle tutkimukselle voisi olla laajempi omakohtainen kokemus ja sen raportointi elämyksellisemmän teorian ja säveltapailun opetuksesta; soittimien käyttö opetuksessa, projektit, sävellykset ja tärkeimpänä tulokset eli oppivatko oppilaat samat asiat helpommin ja mielenkiintoisemmin käytännön tekemisen kautta.

Yhteenvetona haastatteluille ja koko tutkielmalleni todettakoon, ettei teoriaa ja käytäntöä voida musiikissa erottaa toisistaan, jottei toinen osa-alue kärsisi. Ja miksi pitäisikään? Molemmat tukevat toisiaan. Linkki niiden välille pitäisi kuitenkin löytää jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa opetusta. Näin päästään kohti elämyksellisempää ja toiminnallisempaa musiikinteoriaa.

LÄHTEET

- Aktiivisuutta teorianopetukseen (1992). Rondo 30 (4), 40.
- Alldahl, Per-Gunnar (1990). Choral intonation. AB Carl Gehrman's Musikförlag. Stockholm.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (2000). Suomen sädöskokoelma 2000 nro 327/2000 1.8.2000 ja 592/2000 1.7.2000 muutt. 21 ja 24 §.
- Aukia, Jussi-Pekka (1990). Maailman paras musiikkioppilaitosjärjestelmä? Rondo 28 (3), 8–12.
- Aukia, Jussi-Pekka (1995a). Tietokone säestäjänä ja säveltapailun opettajana. Rondo 33 (4), 40-41.
- Aukia, Jussi-Pekka (1995b). Uupumaton opettaja vai pelkkä lelu? Tietokone apuvälineenä säveltapailun ja teorian opettajana. Rondo 33 (6), 42-43.
- Aukia, Jussi-Pekka (1996). Riittääkö tilaa tekemisen ilolle? Rondo 34 (7), 22–24.
- Autio, Sari (1995). Melodian hahmottaminen 6– ja 9–vuotiailla lapsilla. Teoksessa Louhivuori, Jukka & Sormunen, Anu (toim.). Musiikkikasvatuksen tutkimus. Vuosikirja 1995. Suomen Kodály-keskus. 67–82. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 15. Jyväskylä.
- Bengtsson, Ingmar & Väisänen, Risto (1979). Musiikinteoria. Teoksessa Ala-Könni, Erkki, Kaurinkoski, Tuula & Gothóni, Arja.(toim). Otavan iso musiikkitietosanakirja. Keuruu. Otava.
- Broady, Donald (1986). Piilo-opetussuunnitelma. Tampere. Vastapaino.
- Choksy, Lois (1981). The Kodály context. Creating an Environment for Musical Learning. New Jersey. Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs.
- Choksy, Lois (1988). The Kodály method. Second edition. New Jersey. Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs.
- Creutlein, Timo von (1989). Vielä musiikin teorian opettamisesta. Rondo 27 (3), 40.
- Day, H. I. (1985). Motivation. Teoksessa Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (toim.). The International Encyclopedia of Education Research and Studies. Vol. 6. Oxford. Pergamon.
- Edlund, Lars, Bengtsson, Ingmar & Raitio, Seija-Sisko (1979). Säveltapailu. Teoksessa Ala-Könni, Erkki, Kaurinkoski, Tuula & Gothóni, Arja.(toim). Otavan iso musiikkitietosanakirja. Keuruu. Otava.

- Fredrikson, Maija (1995). Varhaislapsuuden musiikki tutkimuksen kohteena. Teoksessa Louhivuori, Jukka & Sormunen, Anu (toim.). Musiikkikasvatuksen tutkimus. Vuosikirja 1995. Suomen Kodály-keskus. Jyväskylän yliopiston Musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 15. Jyväskylä. 55–66.
- Hakkarainen, Pentti. (1990). Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki. Orienta-konsultit Oy.
- Hampinen, Kalevi (1992). Elävä musiikki on tärkeintä. Rondo 30 (9), 37.
- Hampinen, Kalevi (1996). Ajatuksia opetussuunnitelmien toteuttamisesta Etelä-Pohjanmaan musiikkiopistossa. Mutes. Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit ry: n tiedotuslehti 1. 8–11.
- Haussila, Marjut (1992). Säveltämisestä vauhtia musiikin opiskeluun. Rondo 30 (3), 15.
- Heino, Terhi & Ojala, Maija-Liisa (1999). Musiikkioppilaitokset lukuvuonna 1997–1998. Teoksessa Heino Terhi & Ojala Maija-Liisa (toim.). Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998. Helsinki. Opetushallitus.
- Hildén, Kaarlo (1996). Musiikinteoriaa liikkuen ja leikkien? Mutes. Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit ry: n tiedotuslehti 2. 13–17.
- Hildén, Kaarlo (2002). Käytännön teoriaa soittajalle. Rondo 40 (1), 38–40.
- Holkkola, Minna (2001). Toiminnallinen yleinen musiikkitieto. Mutes. Pörräinen. Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit ry: n tiedotuslehden erikoisnumero 2001.
- Honkanen, Leena (1994). Mutes ry:n kysely yleisten aineiden perusopetuksesta. Mutes. Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit ry: n tiedotuslehti 1. 4–13.
- Hyvönen, Leena (1997). Onko musiikin kuuntelukasvatus musiikin historian opetusta? Musiikkikasvatus Vol.2 (2), 19–33.
- Ilomäki, Lotta (1997). Nuori soittaja musiikin kuuntelijana. Musiikkikasvatus Vol.2 (2), 34–41.
- Ilomäki, Lotta (2001a). Soittamalla yli oppiainejakoihin. Mutes. Pörräinen. Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit ry: n tiedotuslehden erikoisnumero 2001. 10–13.
- Ilomäki, Lotta (2001b). Tutkiva opiskelu. Mutes. Pörräinen. Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit ry: n tiedotuslehden erikoisnumero 2001. 19–20.
- Ilomäki, Lotta (2002). Elävää musiikkia. Osoitteessa: <http://aleatori.siba.fi> 05.01.2002 klo 19.30.

- Jander, Owen (1980). Solfeggio. Teoksessa Sadie, Stanley (toim.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London. Macmillan Publisher Limited.
www-lähde: <http://www.grovemusic.com>
- Jordman, Matti (1996). Musiikkiopiston yleisten oppiaineiden opetuksen tavoitteet. Sävellyksen ja musiikinteorian koulutusohjelma. Musiikinteorian suuntautumisvaihtoehto. Helsinki. Sibelius-Akatemia. Pro gradu.
- Joutsenvirta, Aarre (2001). Sovituksen alkeet peruskurssitasolla. Mutes. Pörräinen. Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit ry: n tiedotuslehden erikoisnumero 2001. 4–9.
- Jurvanen, Hanne (2002). Luovia toimintamuotoja perustason teoria- ja säveltapailuopetukseen. Osoitteessa: <http://aleatori.siba.fi> 05.01.2002 klo 19.30.
- Kádár, Gyögy (1986). Mitä Kodály todella sanoi? Rondo 24 (6), 26-27.
- Kangasniemi, Arja (1994). Vahva poljento. Jyväskylä. Keski-Suomen läänin taidetoimikunnan julkaisuja 3.
- Karhunen, Mika (1998). The education pilot project for Finnish orchestras in 1994–1995. *Musiikkikasvatus* Vol.3 (1), 77–79.
- Karlson, Anu (1999). Hyvä opetus herättää rakkauden musiikkiin. Rondo 37 (7), 30-35.
- Király, Zsuzsanna (2000). Solfège in the computer classroom. Musiikkikasvatuksen lisensiaattitutkielma. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos. Jyväskylä.
- Koivisto, Raimo (1989). Täydellistä ajanhukkaa? Rondo 27 (1), 25-26.
- Kosonen, Erja (1996). Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla. Musiikkikasvatuksen lisensiaattitutkielma. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos. Jyväskylä.
- Kosonen, Erja (1997). Kiinnostus soittamisen motiivina varhaisnuorilla. *Musiikkikasvatus* Vol.2 (1), 70–75.
- Kosonen, Erja (1999). The interactional motives to play and instrument. *Musiikkikasvatus* Vol.4 (4), 37–42.
- Kosonen, Erja (2001). Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylä *Studies in the arts*. Jyväskylän yliopiston julkaisusarja nro 79.
- Kuoppamäki, Anna (1998). Improvisation and composition in school. *Musiikkikasvatus* Vol.3 (1), 72–76.
- Kuoppamäki, Anna (1999). Matkalla muusikkouteen. Mistä on musiikki tehty? Mutes. Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit ry: n tiedotuslehti 2/99. 8–11.
- Kuoppamäki, Anna (2000). Teoriat eloon! Rondo 38 (3), 42-43.

- Kuoppamäki, Anna (2002). Musiikin työpaja - elämykselliset työtavat musiikinteorian ja säveltapailun opetuksessa. Osoitteessa: <http://aleatori.siba.fi> 05.01.2002 klo 19.30.
- Kuosmanen, Kari (1996). Teorian opetusta Oulun konservatoriossa. Mutes. Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit ry: n tiedotuslehti 2. 10–12.
- Kurkela, Kari & Tawaststjerna, Erik T. (1999). Analyysi kuuden musiikkiopiston toiminnasta ja ajatuksia musiikin perusopetuksen järjestämisestä. Teoksessa Heino Terhi & Ojala Maija-Liisa (toim.). Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998. Helsinki. Opetushallitus.
- Kuusinen, Kirsti-Liisa (1995). Motivaatio. Teoksessa Kuusinen, Jorma (toim.). Kasvatuspsykologia. Juva. WSOY. 191–224.
- Kuusisaari, Harri (1994). Onko tietokoneesta musiikinopettajaksi? Rondo 32 (1), 18.
- Kuusisaari, Harri (2000). Kysymys on kutsumuksesta. Rondo 38 (9), 46-49.
- Laki taiteen perusopetuksesta (2000). Suomen säädöskokoelma 2000 nro 518/2000 31.5.2000.
- Lappalainen, Henna (2001). Moniäänisyydestä ja äänenkäytöstä säveltapailunopetuksessa -koulutus 10.03.2001. Mutes. Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit ry:n tiedotuslehti 2, 21–23.
- Lempinen, Riitta-Leena (2000). Taikasana ”profiloitu”. Rondo 38 (2), 40-43.
- Leppänen, Outi (1997). Laulunopiskelijoiden musiikinteorian ja säveltapailun opetuksen kehitystekijät ja teoreettiset lähtökohdat. Sävellyksen ja musiikinteorian koulutusohjelma. Musiikinteorian suuntautumisvaihtoehto. Helsinki. Sibelius-Akatemia. Pro gradu.
- Linnankivi, Marja (1994). Kuuntelukasvatuksesta. Teoksessa Linnankivi, Marja, Tenkku, Liisa & Urho, Ellen (toim.) Musiikin Didaktiikka. Juva. WSOY. 216–220.
- Loponen, Päivi (2001). Säveltäminen kuuluu kaikille. Rondo 39 (2), 38-39.
- Louhivuori, Jukka (1995). Kuinka melodia opitaan? Teoksessa Louhivuori, Jukka & Sormunen, Anu (toim.). Musiikkikasvatuksen tutkimus. Vuosikirja 1995. Suomen Kodály-keskus. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 15. Jyväskylä. 9–38.
- Madsen, K. B. & Egidius, Henry (1981). Oppiminen ja motivaatio. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Maunula, Miikka (1998). Oppilas on tiedonhankkija. Rondo 36 (9), 36-37.
- Musiikkikoulun ja musiikkiopiston yleisten aineiden kurssitutkintovaatimukset (1992). Helsinki. Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto ry (SML).
- Musiikkiopistojen opetussuunnitelman perusteet (1995). Helsinki. Painatuskeskus Oy.

- Musiikkioppilaitostyöryhmän muistio (1997). Sarjassa Opetusministeriön työryhmien muistioita 24. Helsinki. Yliopistopaino.
- Nevamäki-Karri, Kirsi-Maria (1999). Yhdessä oppimisen iloa. *Rondo* 37 (8), 40-44.
- Niemi, Hannele (1998). Jos sulla on halu oppia. Teoksessa Niemi, Hannele (toim.). *Opettaja modernin murroksessa*. Juva. WSOY.
- Nissilä, Anneli (1992). Merkeistä musiikkiin – opettajanäkökulma teorian ja säveltapailun 1/3-peruskurssien opetukseen musiikkioppilaitoksissa. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma. Sibelius-Akatemia. Helsinki. Pro gradu.
- Numminen, Ava (1989). Kodály-menetelmällä teoria-aineet eläviksi. *Rondo* 27 (3), 21.
- Nuto, Jussi-Pekka (1999). Säveltäjätyöpaja musiikkiopiston perusteella. *Mutes. Musiikin-teoria- ja säveltapailupedagogit ry: n tiedotuslehti* 1/99. 10–11.
- Ojalainen, Jari (1989). Musiikillisten symbolien oppiminen relatiivisessa säveltapailumenetelmässä. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos. Jyväskylä. Pro gradu.
- Ojalainen, Jari (1990). Kodály-menetelmä kognitiivisen oppimispsykologian näkökulmasta. Teoksessa Fredrikson, Maija & Vainio, Matti (toim.). *Vuosikirja 1990. Suomen Kodály-keskus*. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: Tutkielmia ja raportteja 6. Jyväskylä. 8–45.
- Palisca, Claude V. (1980). *Theory*. Teoksessa Sadie, Stanley (toim.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London. Macmillan Publisher Limited.
www-lähde: <http://www.grovemusic.com>
- Palonen, Marjut (1999). Musiikinteorian ja säveltapailun opiskelemisen mielekkyys ja oppilaiden motivoituminen teoriaopintoihin peruskursseilla. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos. Pro gradu.
- Paraczky, Ágnes (2001). Taitava muusikko näkee minkä kuulee. Melodiadiktaatin didaktiset ongelmat muusikoiden ammattiopetuksessa. Musiikkikasvatuksen lisensiaatin-tutkielma. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos.
- Pietiäinen, Tiina (1991). Säveltapailun ja teorian peruskurssien opettaminen Suomen musiikkikouluissa ja -opistoissa. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma. Säveltapailupedagogiikan suuntautumisvaihtoehto. Sibelius-Akatemia. Helsinki. Pro gradu.
- Poutanen, Riitta (2000). *Opetus 2000+*. Opetuksen haaste: miksi on musiikki? *Rondo* 38 (1), 38-43.
- Raitio, Seija-Sisko (1994). *Matka säveltapailun maailmaan*. Sibelius-Akatemian koulutusjulkaisu 11. Helsinki.

- Ranta, Hannu (toim.) (2000). Opetustoimen lainsäädäntö 2000. Kauppakaari Oyj. Lakimiesliiton kustannus. Jyväskylä. Gummerus Oy.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva. WSOY.
- Rudolph, Thomas E. (1996). Teaching Music with Technology. Chicago. GIA Publications, Inc.
- Ruohotie, Pekka (1998). Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki. Oy Edita Ab.
- Rönkkö, Paula (1995a). Pelit mukaan musiikinopetukseen! Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos. Pro gradu.
- Rönkkö, Paula (1995b). Musiikkipelit. Teoksessa Louhivuori, Jukka & Sormunen, Anu (toim.). Musiikkikasvatuksen tutkimus. Vuosikirja 1995. Suomen Kodálykeskus. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 15. Jyväskylä. 97–109.
- Saariaho, Vuokko (1999). Kahden musiikkioppilaitoksen oppilaiden käsitys musiikinteorian ja säveltapailun opetuksen vaikeudesta ja pitämisestä. Pro gradu. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma. Sibelius-Akatemia. Helsinki.
- Saariluoma, Pertti (2001). Konstruktivismi ja kognitiivinen psykologia. *Psykologia* 36 (1–2), 29–35.
- Saarinen, Matti (1989). Teoreetikoksiko – mikä ettei! *Rondo* 27 (2), 30-31.
- Salonen, Taina (2001). Pianonsoitto aikuisiän harrastuksena. Haastattelututkimus pianonsoiton motivaatiosta. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos. Pro gradu.
- Steen, Arvida (1992). Exploring Orff. A Teacher's Guide. New York. Schott Music Corporation.
- Szemere, Anna (1986). Mitä on tapahtunut Kodály-aatteelle? *Rondo* 24 (5), 16-19.
- Tenkku, Liisa (1994). Työtavat. Luku 5.3 Liikunta. Teoksessa Linnankivi, Marja, Tenkku, Liisa & Urho, Ellen (toim.) Musiikin Didaktiikka. Juva. WSOY. 193–202.
- Tynjälä, Päivi (1999). Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere. Kirjayhtymä.
- Urho, Ellen (1994). Työtavat. Luvut 5.1 Laulaminen & 5.2 Soittaminen. Teoksessa Linnankivi, Marja, Tenkku, Liisa & Urho, Ellen (toim.) Musiikin Didaktiikka. Juva. WSOY. 122–192.
- Veijola, Timo & Ritaluoto Aimo J. (toim.) (2000). Opas musiikkioppilaitoksiin pyrkiville ja niissä opiskeleville sekä heidän vanhemmilleen (2000). Helsinki. Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. www-lähde: <http://www.musiikkioppilaitokset.org>

Viitasaari, Markku (2001). Yksi vai useampi intonaatio. Intonaation opettamisen metodologiaa musiikin historiallisiin tyylikausiin liittyvien virityskäytäntöjen mukaisesti säveltapailussa. Musiikkitieteen lisensiaatintutkielma. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos.