

**HARMONIAN OPETUS UNKARILAISTA SÄVELTAPAILUMETODIA
HYÖDYNTÄEN LAHDESSA**

Milla Pohjola
Maisterintutkielma
Musiikin laitos
Musiikkikasvatus
Kevät 2014
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Pohjola Milla Marika	
Työn nimi – Title Harmonian opetus unkarilaista säveltapailumenetelmää hyödyntäen Lahdessa	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Kevät 2014	Sivumäärä – Number of pages 64 + 5 liitesivua
Tiivistelmä – Abstract <p>Tämän maisterintutkielman tarkoitus on selvittää, miten harmoniaa opetetaan musiikin perusteissa Lahdessa. Kiinnostuin aiheesta toimiessani musiikin perusteiden opettajana Lahden konservatoriossa. Unkarilaisen säveltäjä ja musiikkipedagogi Zoltán Kodály'n ajatuksiin perustuvaa säveltapailumenetelmää on käytetty Lahden konservatoriossa pääasiallisena opetusmenetelmänä ja halusin selvittää, miten menetelmää on sovellettu harmonian opetuksessa ja mitkä ovat sen edut. Koska teorian ja säveltapailun opetusta on aiemmin moitittu irralliseksi käytännöstä, halusin selvittää, käytetäänkö opetuksessa apuna soittimia.</p> <p>Tutkimus on laadullinen haastattelututkimus ja se toteutettiin keväällä 2013. Haastateltavina oli kolme musiikin perusteiden opettajaa Lahdesta, joilla on paljon kokemusta musiikin perusteiden opettamisesta.</p> <p>Haastattelujen kautta selvisi, että menetelmän perinteisiä laulamiseen painottuvia työtapoja käytetään paljon opetuksessa, mutta sen lisäksi kaksi opettajista hyödyntää soittimia etenkin harmonian opetuksessa. Opettajilla oli samankaltaisia näkemyksiä menetelmän hyödyistä, joista keskeisimpiä olivat ajatus oppimisprosessin jäsentymisestä sekä solmisaatiokielen käyttö hahmottamisen apuna. Opettajien omat näkemykset vaikuttivat kuitenkin paljon siihen, mitä työtapoja ja minkälaista materiaalia he opetuksessaan käyttivät.</p> <p>Tulosten pohjalta reflektoin omaa opetustani ja sen kehittämistarpeita. Peilaan omia käsityksiäni haastateltuihin näkemyksiin ja erittelen omia mielipiteitäni unkarilaisen menetelmän hyödyistä ja puutteista. Erityisesti pohtii, kuinka musiikin sovittamista voisi käyttää työtapana harmonian opetuksessa. Opettajien haastatteluissa ilmenneet ajatukset vahvistivat omaa näkemystäni menetelmän hyödyistä. Heidän kokemuksensa ja suorat tehtäväesimerkinsä antoivat minulle paljon ideoita oman opettamiseni kehittämiseen.</p>	
Asiasanat – Keywords harmonia, unkarilainen säveltapailumenetelmä, Kodály, musiikin perusteet, säveltapailu, musiikinteoria	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	1
2	AIEMMAT TUTKIMUKSET	3
2.1	Tutkimuksia unkarilaisen säveltapailumenetelmän soveltamisesta.....	3
2.2	Tutkimuksia musiikin perusteiden opetuksesta	3
2.3	Tutkimuksia musiikin eri tyyllilajien käytöstä opetuksessa	5
3	HARMONIA.....	6
3.1	Harmonian historiallisia määritelmiä.....	6
3.2	Harmonian peruskäsitteitä	8
4	UNKARILAINEN SÄVELTAPAILUMENETELMÄ	11
4.1	Yleiskatsaus menetelmän historiaan	11
4.2	Kodály'n kasvatustilosophiasta	12
4.3	Menetelmän työkalut	13
4.4	Pedagogiset johtoajatukset.....	16
4.5	Unkarilainen säveltapailumenetelmä ja harmoniaopetus.....	16
4.6	Unkarilainen säveltapailumenetelmä Suomessa ja Lahdessa	18
5	MUSIIKIN PERUSTEET	22
5.1	Harmonian opetussisältöjä musiikkiopistoissa	23
5.2	Musiikin perusteiden opetus Lahden konservatoriossa	27
6	TUTKIMUSASETELMA.....	28
6.1	Tutkimuskysymykset	28
6.2	Tutkimusmenetelmä.....	28
6.3	Aineistonkeruu ja analyysi.....	29
6.4	Tutkimuksen luotettavuus	30
6.5	Tutkijan rooli	31
7	TULOKSET	32
7.1	Opettajien asiantuntijuus.....	32
7.2	Harmonian opetuksen työtavat	34
7.3	Soitinten käyttö harmonian opetuksessa.....	41
7.4	Harmonian hahmottaminen.....	44

7.4.1	Hahmottamisongelmien syitä ja vinkkejä.....	46
7.4.2	Instrumenttikohtaiset erot hahmottamisessa.....	47
7.5	Opettajien pedagoginen lähestymistapa.....	49
8	POHDINTA	52
8.1	Tulosten luotettavuus	60
8.2	Jatkotutkimusaiheita	61
9	LÄHTEET	62
	LIITTEET.....	65

1 JOHDANTO

Tässä tutkielmassa selvitän, miten harmoniaa opetetaan musiikin perusteissa Lahdessa. Keskityn tutkimuksessani musiikin laajan oppimäärän mukaiseen perusopetukseen. Musiikin perusteiden opetuksen tarkoituksena on kehittää oppilaan musisointitaitoja sekä kykyä hahmottaa ja sen rakenteita monipuolisia työtapoja käyttäen (SML, 2013). Tutkin harmoniaopetusta Lahdessa teemahaastattelun avulla. Haastattelin kolmea Lahdessa toimivaa musiikin perusteiden opettajaa: Inkeri Jaakkolaa, Outi Leppästä sekä Maikki Autiota.

Mielenkiintoni tätä aihetta kohtaan heräsi oman työni kautta musiikin perusteiden opettajana. Harmoniasta ja sen opettamisesta olen kiinnostunut erityisesti, koska harmonia on aina ollut mielestäni kiehtovin musiikin osa-alue. Harmonian kanssa työskentely on keskeistä musiikin sovittamisessa, jota olen tehnyt paljon. Sovittajana olen melko pitkälti itseoppinut, mutta mielestäni sovittaminen palvelee musiikin – etenkin harmonian – oppimista pedagogisessa tarkoituksessa. Se on yksi suurimpia syitä, miksi halusin tähän aiheeseen perehtyä.

Unkarilaisen säveltäjän ja musiikkipedagogi Zoltán Kodály'n ajatuksiin perustuva menetelmä on tunnettu ympäri maailmaa. Maailmanlaajuisesti menetelmä lienee tunnetumpi Kodály-menetelmänä, mutta koska menetelmällä on ollut muitakin kehittäjiä, päädyin käyttämään siitä enemmän nimitystä unkarilainen säveltapailumenetelmä.

Lahti tunnetaan unkarilaisen menetelmän soveltamisen yhtenä kärkipaikkana suomalaisessa musiikkikasvatuksen kentässä. En itse ole alun perin lahtelainen, enkä näin ollen ole saanut unkarilaiseen menetelmään pohjautuvaa opetusta musiikin teoriassa ja säveltapailusta alusta lähtien.

Varsinaisen kosketuksen menetelmään sain opiskellessani musiikkipedagogiksi Lahden ammattikorkeakoulussa vuosina 2007-2011. Suorittaessani säveltapailun C- ja B-kursseja sekä Kodály-pedagogiikan alkeiskurssia aloin ymmärtämään menetelmän pedagogisia ajatuksia. Menetelmän hyviin puoliin kuuluu mielestäni se, että kaikkea kuulemaansa oli helpompi jäsentää työkalujen – kuten solmisaatioiden ja rytmityökalujen – avulla. Vuonna 2010, kun sain ensimmäiset musiikin perusteet –ryhmät opetettavikseni, minusta oli loogista ryhtyä opettamaan käyttäen pääasiallisesti tätä menetelmää.

Unkarilaisen menetelmän soveltamisesta on tehty muutamia pro gradu –tasoisia tutkielmia Suomessa ja menetelmästä löytyy melko paljon kirjallisuutta varsinkin englanniksi, mutta menetelmän soveltamista nimenomaan harmonian opetukseen ei ole mielestäni juurikaan tutkittu. Ylipäätänsä menetelmää sovelletaan Suomessa minusta harmittavan vähän. Tällaisen käsityksen olen saanut keskustellessani opiskelukavereideni kanssa. Jotkut heistä ovat kuulleet menetelmän nimen, mutta eivät ole tietoisia sen periaatteista, työtavoista tai mahdollisuuksista sen enempää. Tutkielman tekeminen antoi myös minulle mahdollisuuden tutustua menetelmän taustalla oleviin ajatuksiin vielä syvemmin.

Opettajien haastattelujen ohella pohdinta-osio muodostaa tärkeän osan työstäni. Reflektoidulla omaa opetustani haastateltavien kokemuksiin pyrin kehittämään omaa opetustani.

2 AIEMMAT TUTKIMUKSET

2.1 Tutkimuksia unkarilaisen säveltapailumenetelmän soveltamisesta

Eija Rusi (2008) on pro gradu -tutkielmassaan tutkinut unkarilaisen säveltapailumetodin soveltamista Lahdessa. Selvittäessään unkarilaisen menetelmän vaiheita Lahdessa Rusi haastatteli Paavo Kiiskiä, Eero Hakkarasta ja Sinikka Hyytiäinen-Kesävuorta, jotka aloittivat menetelmän soveltamisen Lahdessa. Lisäksi Rusi vertailee tutkielmassaan unkarilaisen menetelmän ja sen suomalaisen sovelluksen eroja ja yhtäläisyyksiä, ja esittelee tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet niiden muodostumiseen.

Kodály-menetelmän käyttöä ja mahdollisuuksia peruskoulussa esittelee pro gradu -tutkielmassaan Agnes Losonc (2005). Losonc haluaa työllään tukea Kodály'n ajatuksia musiikin positiivisesta kasvattavasta vaikutuksesta. Hän on kerännyt aineistonsa neljästä eri kulttuurista: Unkarista, Suomesta, Yhdysvalloista ja Vojvodinasta. Tutkielmassaan hän vertailee näiden maiden laulu- ja musiikinopetusta, opetuksen tavoitteita sekä niihin vaikuttavia syitä.

Menetelmän soveltamista soitonopetukseen ovat tutkineet Virpi Sorasalo (1991) sekä Anni Kallioranta (2012). Sorasalon tapaustutkimus koskee Kodály-menetelmän hyödyntämistä erityisesti sävellajien ja muotorakenteen opiskelussa. Tutkimukseen osallistui neljä 6-8 -vuotiasta pianonsoiton pedagogiikkaoppilasta, joiden opetuksessa Sorasalo käytti Color Keys -menetelmää, joka on Arja Suorsa-Rannanmäen pianolle kehittämä sovellus Géza Szilvayn Color Strings -menetelmästä. Kallioranta puolestaan esittelee opinnäytetyössään, kuinka unkarilaisen menetelmän keinoja ja Color Strings -menetelmää voi hyödyntää sellonsoitonopetuksessa.

2.2 Tutkimuksia musiikin perusteiden opetuksesta

Hanne Jurvanen (2005) sekä Kirsi Meriranta (2011) ovat pro gradu -töissään tutkineet musiikin perusteiden opetuksen suhdetta taiteen perusopetuksen Opetussuunnitelman

perusteisiin (2002). Jurvanen (2005) halusi selvittää, mikä merkitys opetussuunnitelman perusteilla on opettajien käytännön työssä ja mihin suuntaa opetusta tulisi opettajien mielestä kehittää. Jurvanen toteutti tutkimuksensa laadullisena kyselytutkimuksena marraskuussa 2003. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajan näkemykset opetuksen kehitystarpeista ovat hyvin samansuuntaiset opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Opettajat haluavat kehittää opetusta huomioiden erityisesti erilaiset oppijat ja ryhmien erilaiset tarpeet. (Jurvanen 2005, 2.) Meriranta (2011) puolestaan kartoittaa laadullisessa haastattelututkimuksessaan, miten opettajat ovat vieneet käytäntöön opetussuunnitelman perusteet. Meriranta pohjaa tutkimuksensa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja selvittää myös kuinka oppimiskäsitys näkyy musiikin perusteiden opetuksessa ja opettajien käsityksissä. Tulosten mukaan opettajien käsityksissä ja opetuksessa näkyivät monet opetussuunnitelman perusteiden piirteet, kun opetussuunnitelman toteutusta tarkasteltiin konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja yleisten tavoitteiden kautta. (Meriranta 2011, 2, 39.)

Henna Lappalainen (2002) selvittää pro gradu -tutkielmassaan, minkälaisia toiminnallisia ja elämyksellisten opetustapoja Suomessa on käytetty säveltäjä ja musiikin teorian opetuksessa. Lappalainen lähestyy asiaa Merirannan (2011) tavoin konstruktivistisen oppimiskäsityksen kautta. Lappalaisen tekemän laadullisen haastattelututkimuksen tuloksissa ilmeni, että toiminnallisuus teki silloin tuloaan musiikin teorian opetukseen.

Anu Hänninen (2013) on toiminnallisiin opetustapoihin liittyen tutkinut pro gradu -tutkielmassaan, vaikuttaako korvakuulolta soittamisen taito oppilaan kykyyn nuotintaa kuulemansa melodia. Hänninen teetti oppilailla melodiasanelutehtävän ja keräsi lomakehaastattelun avulla oppilaiden taustatietoja. Hänninen havaitsi tutkimuksessaan selkeän yhteyden melodiasanelutehtävien pistemäärissä ja korvakuulolta soittamisessa: paljon korvakuulolta soittavien pistemäärät olivat selvästi muita suurempia. Tämä tieto tukee Hännisen mukaan käsitystä monipuolisten työtapojen hyödyllisyydestä musiikin perusteiden opetuksessa. (Hänninen, 2013, 2.)

Kaikille em. pro graduille on yhteistä se, että niissä käsitellään yhtenä keskeisenä teemana teoria-aineiden ja soitonopetuksen välistä irrallisuutta. Toiminnalliset työtavat, jotka ovat lisääntyneet musiikin perusteiden opetuksessa, kaventavat tätä kuilua, mikä on kaikkien em. tutkijoiden mielestä positiivista kehitystä opetuksen saralla.

2.3 Tutkimuksia musiikin eri tyyllilajien käytöstä opetuksessa

Arja Kangasniemen (1994) tekemä kyselytutkimus koskee kevyen musiikin käyttöä opetuksessa Keski-Suomen musiikkioppilaitoksissa. Tutkimuksen mukaan suurin osa opettajista käyttää useampaa kuin yhtä musiikinlajia opetuksessa ja oppilaat suhtautuvat tähän myönteisesti. Kangasniemi on itsekin sitä mieltä, että musiikkiharrastuksen ei tarvitse keskittyä pelkästään yhteen musiikinlajiin.

Eri tyyllilajien käytöstä musiikinopetuksessa on toistaiseksi tehty hyvin vähän tutkimuksia Suomessa. Kangasniemen tutkimus oli ainoa, jonka löysin aiheen tiimoilta.

3 HARMONIA

Harmonia on yksi neljästä tonaalisen musiikin perusaineksesta (Oramo, Hämäläinen, Virtamo, Aho & Elfving 1977, 524). Yksinkertaisimmillaan harmonia merkitsee samaan aikaan soivien sävelten yhteisointia (Juutilainen & Kiikkula, 2006, 72). Harmonialla tarkoitetaan sitä musiikin osatekijää, joka perustuu sointujen suhteisiin (Aldwell & Schachter, 2009, 60).

3.1 Harmonian historiallisia määritelmiä

Sana 'harmonia' on peräisin Kreikasta. Jo muinaisten kreikkalaisten musiikintutkijoiden käsityksissä harmoniaan liitettiin sen akustisen luonteen lisäksi fyysisyys ja emotionaalisuus. (Whittall 2013.) Musiikissa termi merkitsi alun perin kahden erilaisen elementin – korkean ja matalan sävelen – yhdistämistä tai rinnastamista. Antiikin Kreikan klassisen musiikin käytäntöihin ei kuulunut sävelten yhtäaikainen soiminen, vaan harmonia muodostui peräkkäisten sävelten keskinäisistä suhteista, joista tonaliteetti alkoi rakentua. (Dahlhaus 2013.)

Pythagoralainen viritysjärjestelmä oli hallitseva viritysjärjestelmä musiikissa 900-1400-luvuilla. Sen perustana on luonnon yläsävelsarjan mukainen puhdas kvintti. (Toivanen, 2013a.) Harmonia käsitettiin oktaavin sisällä olevien intervallien yhdistelmänä. Konsonanssi perustui ”harmonisiin” suhdelukuihin: oktaavi 2:1, kvintti 3:2 ja kvartti 4:3. Konsonanssi itsessään täytti harmonian määritelmän. (Dahlhaus 2013.)

Keskiajalla harmonia viittasi kahden sävelen yhtäaikaiseen soimiseen ja renessanssin tyylikaudella kolmen sävelen yhtäaikaiseen soimiseen. Italialaisen säveltäjän ja musiikin teoreetikon Frankhinus Gaffuriuksen käsityksen mukaan kolmen sävelen harmonia koostui oktaavien, kvinttien ja kvarttien yhdistelmästä, mutta toinen italialainen teoreetikko, Gioseffo Zarlino, sisällytti harmoniakäsitykseensä myös terssit, joita vielä keski-ajalla pidettiin dissonansseina. Zarlino perusti teoriansa pythagoralaisten suhdelukujen sijaan yksinkertaisiin numeerisiin suhdelukuihin (5:4 ja 6:5). (Dahlhaus 2013.)

Kahden tai kolmen sävelen yhtäaikaisen soimisen lisäksi harmoniakäsitys koskee näiden sävelten välisiä suhteita. Vuonna 1412 Prosdocus de Beldemandis nimitti täydellisten ja epätäydellisten konsonanssien säänneltyä vaihtelua harmoniaksi. 1600-luvulla Christopher Bernard kuvasi harmonista kontrapunktia hyvin rinnastettujen konsonanssien ja dissonanssien sekvenssiksi. Tuolloin laajalti käytetyn kenraalibasson vaikutus tonaalisen harmonian kehittymiseen on epävarmaa: toisaalta kenraalibasso vahvisti soinnun asemaa harmonian perusyksikkönä, mutta toisaalta bassolinjaa rakennettiin ensisijaisesti melodiseksi ja niistä syntynyt harmonia oli enemmänkin melodisten linjojen sivutuote. (Katz 2009, 97; Dahlhaus 2013.)

1700-luvulla ranskalaisen säveltäjä ja musiikinteoreetikko Jean Philippe Rameaun tutkimuksia voidaan pitää ensimmäisinä merkittävinä töinä tonaalisen harmonian teoriapohjan luomisessa. Numeeristen suhteiden sijaan, johon sävelten harmoniset olivat tähän asti perustuneet, Rameaun teoria otti ensimmäisenä huomioon matemaattisten seikkojen lisäksi sekä äänen akustiset ominaisuudet että ihmisen kuuloelimet. (Girdlestone 1969, 521.) Matemaatikko d'Alembert, joka oli Rameaun tukija, määritteli harmonian olevan samanaikaisten sävelten tuottama sointu- tai sävelkulku, jonka ihmiskorva ymmärtää. Termi 'harmonia' on tästä lähtien kuvannut erilaisten sävelten – korkeiden ja matalien – rinnastamista sekä vertikaalisessa suunnassa tarkoittaen sointujen ja intervallien rakenteita että lineaarisessa suunnassa, jolla tarkoitetaan intervallien ja sointujen välistä suhdetta. (Dahlhaus 2013.)

Tonaalisuuden valtakaudella n. 1600-1900-lukujen välisenä aikana harmonian pääajatuksena oli, että harmonia on sointuvaa ja sen vaikutus on korvalle mieluisaa. Tonaalisessa musiikissa soinnut eivät ole samanarvoisia ja asteikon sävelten erilaiset yhdistelmät luovat jännitteitä, konsonansseja ja dissonansseja. Näiden harmonian osatekijöiden välillä liikkumiseen kehitettiin sääntöjä, joihin vielä nykyisinkin käytetty harmoniaoppi monelta osin perustuu. Romantiikan ja impressionismin tyylikausien aikana musiikillinen ilmaisu vapautui harmonian kuin muidenkin musiikin osa-alueiden osalta, mutta etenkin romantiikan aikana sääntöjä kunnioitettiin, vaikka niistä välillä poikettiin. (Whittall 2013.)

1900-luvun taidemusiikissa harmoniakäsitys koki radikaaleja muutoksia siirryttäessä atonaalisuuteen. Kaikki tonaalisuuteen liittyvät ihanteet kääntyivät käytännössä pääläelleen: Arnold Schönbergin käsityksen mukaan kaikki kromaattisen asteikon 12 säveltä ovat

samanarvoisia eikä konsonanssi-dissonanssi –vastakkainasettelua enää ollut. Tämä voidaan nähdä väistämättömänä kehityksenä, kun tonaalisuuden ilmaisukeinot tavallaan kulutettiin loppuun. (Whittall 2013.)

Harmonian asema yhtenä musiikin peruselementeistä on kuitenkin samanlainen niin antiikin tai keski-ajan musiikissa kuin myöhäisempien aikojen tonaalisessa musiikissa (Dahlhaus 2013). Harmonian teoria on aina perustunut enemmän sointuliikkeiden toimintaperiaatteisiin kuin siihen, mitä säveliä sointuihin valitaan (Whittall 2013).

3.2 Harmonian peruskäsitteitä

Harmonian perusyksikkö on sointu. Sointu on sellaisten kolmen tai useamman sävelen ryhmä, jotka samanaikaisesti esitettynä liittyvät mielekkäästi toisiinsa. Blokkisointu on soinnun yksinkertaisin esitystapa, missä soinnun sävelet soivat samanaikaisesti. Murto-soinnulla tarkoitetaan peräkkäin esitettyjä soinnun säveliä. (Aldwell & Schachter 2009, 8.) Tavallisimmin soinnussa on kolme tai neljä säveltä. Sävelten lukumäärän mukaan näitä sointuja kutsutaan kolmi- ja nelisoinnuiksi. (Kontunen 1995, 76.) Kolmisointu rakentuu pohjasävelestä (1), terssistä (3) ja kvintistä (5) (Forte, 1979, 8). Musiikissa esiintyy myös laajempia viisi-, kuusi- ja seitsensointuja. Taidemusiikissa käytettävän tonaalisen sointuopin mukaan varsinkin suurimmat niistä ovat itsenäisinä sointumuotoina harvinaisia. (Kontunen 1995, 76.) Sen sijaan esimerkiksi jazz-musiikissa laajennettuja sointumuotoja käytetään yleisesti.

Soinnun sävelten välimatkaa ilmaistaan intervaleilla. Suomenkieliset intervallien nimitykset juontuvat latinankielisistä järjestyslukuista ja vastaavat numeromerkintöjä seuraavasti: priimi (1), sekunti (2), terssi (3), kvartti (4), kvintti (5), seksti (6), septimi (7), oktaavi (8), nonni (9) ja desimi (10) (Aldwell & Schachter, 2009, 8). Näiden lisäksi on vielä muutama laajempi intervalli, mutta koska ne eivät ole olennaisia tutkielmani kannalta, jätän ne käsittelemättä. Intervalleilla on numeerisen laajuuden lisäksi eri laatuja: suuri ja pieni (s ja p, engl. *major & minor*), puhdas (*perfect*), ylinouseva (*augmented*) ja vähennetty (*diminished*). Intervallien laatu vaikuttaa suoraan sointujen laatuun. Niin sanottuja vakaita intervaleja kutsutaan konsonansseiksi ja jännitteisiä intervaleja dissonansseiksi.

Sävellajilla tarkoitetaan säveljärjestelmää, jossa jokin tai jotkin sävelet saavat erilaisen painotuksen kuin muut (Kontunen, 1995, 31). Sävellajin nimen määrittää keskussävel. Muiden sävelten funktiot määräytyvät sen perusteella, missä suhteessa ne ovat perussäveleen. (Aldwell & Schachter, 2009, 4). Sävelet voidaan kuvata asteikkona, johon kuuluvat säveljärjestelmän sävelet. Tavallisimmat asteikot, kuten moodit (duuri ja molli mukaan lukien), ovat diatonisia, eli ne sisältävät seitsemän kantasäveltä. Sävelen paikan asteikossa ilmaistaan sävelasteella. (Kontunen, 1995, 31). Asteikon ensimmäistä säveltä kutsutaan toonikaksi, perustehoksi. Tärkein ero duurin ja mollin välinen ero on kolmannen sävelen kohdalla: duurissa ensimmäisen ja kolmannen sävelen välinen intervalli on suuri terssi (s3), mollissa taas pieni terssi (p3). Tonaalinen sointukäsitys edellyttää mollin 7. sävelen korottamista johtosäveleksi, jonka vuoksi mollin sävelistö vaihtelee (Kontunen 1995, 32). Molliasteikoista eniten käytössä on harmoninen molli, jota myös sointumolliksi kutustaan. Melodinen molli on harmonisen mollin kaltainen: asteikkoa ylöspäin mentäessä korotetaan 6. ja 7. sävel, mutta alaspäisessä kulussa ei ole korotuksia.

Kantasävelten päälle rakennettuja kolmisointuja kutsutaan kantasoinnuiksi. Kantasointu saa oman roomalaisin numeroin ilmaistavan sointuastemerkitänsä sävellajissa pohjasävelenä olevan sävelasteen mukaan. Tonaalisessa järjestelmässä sointuasteita on seitsemän. Kullakin sointuasteella on sävellajissa oma funktionsa, joka johtuu soinnun sävelten intervallisuhteesta sävellajin perussäveleen. Näitä nimitetään sointutehoiksi, joita tonaalisessa musiikissa on kolme erilaista: toonika (perusteho), subdominantti (lepoteho) ja dominantti (huipputeho). Pääsoinnut eli sävellajien keskeisimmät soinnut edustavat selvimmän sointujen funktioita. Pääsointuja ovat I-aste (toonika), IV-aste (subdominantti) ja V-aste (dominantti). Muiden asteiden sointuja kutsutaan sijaissoinnuiksi, joilla kullakin on myös oma funktionsa. (Kontunen 1995, 79-81.)

Tonaalisuudella tarkoitetaan perinteisesti duuri-molli-sävellajijärjestelmää. Tonaalisuus on kehittynyt modaalisuudesta. Ennen barokin tyylikautta (n. 1600-1750) käytössä olivat kirkkosävellajit eli moodit. Duuri ja luonnollinen molli ovat itse asiassa moodeja: duuri on moodeista jooninen ja luonnollinen molli aiolinen. Tonaalisuus ilmenee sävellajissa sen eri sävelten tietynä suhteena toonikaan (Salmenhaara 1990, 13). Salmenhaaran mukaan tärkein ja merkityksellisin uudistus siirryttäessä modaalisesta musiikista tonaaliseen on harmonisen ajattelun valtaanpääsy vanhan melodis-polyfonisen ajattelun sijaan. Tonaalisessa järjestelmässä vallitsevat samat suhteet tonaalisten peruselementtien – toonikan, dominantin

ja subdominantin – välillä (Salmenhaara 1980, 196). Tonaalisen harmonian perustana ovat terssirakenteiset kolmisoinnut, nelisoinnut ja laajemmat sointumuodot ovat niinkään terssirakenteisia (Pohjannoro 2013). Tonaalisen musiikin ytimenä ovat tietyt yleiseen käyttöön vakiintuneet sointuyhdistelmät, joista tärkein on dominantti-toonika-suhde (Salmenhaara 1980, 196). Tonaalisuudeksi voisi periaatteessa kutsua mitä tahansa keskussävelen ympärille järjestäytynyttä musiikkia, mutta muiden sävelten funktiot suhteessa keskussäveleen saattavat vaihdella huomattavasti (Aldwell & Schachter 2009, 19). Kun mainitsen tutkielmassani tonaalisuuden, tarkoitan sillä nimenomaan duuri-molli-tonaalisuutta.

Tonaalisessa musiikissa soinnut seuraavat toisiaan tietyn järjestelmän mukaisesti. Sointujen yhdistelmät perustuvat jännityksen ja laukeamisen periaatteeseen. Tonaalisen musiikin sointuyhdistelmien järjestelmää, eli sointuoppia, on käytetty taidemusiikin sävellyksissä etenkin 1700-luvun alkupuolella, mutta myös sen jälkeen ja joiltakin osin nykypäivänäkin. Sointufunktioiden vaikutus esiintyy selvimmillään kadenssikuluissa, jotka ovat musiikin tai sen osan loppuun sijoitettavia sointuyhdistelmiä. (Kontunen 1995, 95.)

Sointuja merkitään myös reaalisointumerkein, joka merkintätapana ei liitä sointuja mihinkään sävellajiin, vaan kertoo yksittäisen soinnun rakenteesta. Reaalisointumerkinnässä sointu tunnustetaan pohjasävelen perusteella, ja lisämerkinnöillä ilmaistaan, minkälainen sointu on kyseessä (Kontunen 1995, 82). Reaalisointumerkintä on yleinen etenkin populaarimusiikissa, mutta kaikenlaisessa musiikissa esiintyvä sointuja pystyy analysoimaan reaalisointumerkein.

Harmonian merkitys ei historian edetessä ole varsinaisesti muuttunut, mutta siihen viittaava materiaali sekä ilmentyminen musiikissa sen sijaan ovat (Dahlhaus 2013). Taidemusiikissa on eri tyylikausien traditiot ovat vaikuttaneet sointujen materiaaliin. Samoin populaarimusiikissa ja etnomusiikissa eri 'genrejen' välillä on eroavaisuuksia niin harmoniassa kuin muissakin musiikin elementeissä. Toivasen (2013b) mukaan on kuitenkin hyvä muistaa, että kautta aikain yksilöt tai ryhmät ovat vapaasti lainanneet, muokanneet ja siirtäneet toisen yksilön tai ryhmän kulttuuriin aluperin kuuluneita ideoita. Traditiot eivät siirry eteenpäin sellaisinaan, vaan ne peittävät enemmän tai vähemmän toinen toisiaan sekä jatkavat muuttumista. Harmoniasia kierrätyksiä esiintyy mm. renessanssin ja barokin aikaisista harmonisista kaavoista (esim. 'passamezzo' ja 'la folia'), joilla oli aikoinaan sama funktio kuin blues- tai etelä-afrikkalaisilla kwela-kaavoilla tänä päivänä: toimia kehyksinä luovalle musisoinnille ja improvisoinnille. (Toivanen, 2013b.)

4 UNKARILAINEN SÄVELTAPAILUMENETELMÄ

Zoltán Kodály (1882-1967) oli unkarilainen säveltäjä, musiikin tutkija ja filosofi. Hän syntyi pienessä Kecskemétin kaupungissa. Kodály'n amatöörimuusikko-isä kannusti jo nuorena poikaansa musiikin pariin. Kodály opiskeli Liszt-akatemiassa sävellystä sekä kieliä Unkarin Yliopistossa. (Choksy 1981, 3.)

4.1 Yleiskatsaus menetelmän historiaan

Kodály huomasi 1900-alkupuolella, että Unkariin perustettuun musiikkikorkeakouluun, Liszt-akatemiaan, ei löytynyt sopivia opiskelijoita, koska opiskelijat eivät osanneet lukea tai kirjoittaa musiikkia sujuvasti ja he olivat täysin vieraantuneita synnyinmaansa musiikkiperinteestä. Itävältä-Unkarin hallinnon aikaan vain saksalaista ja wieniläistä musiikkia pidettiin arvokkaana musiikkina. Kodály tunsu velvollisuudekseen tutustuttaa Unkarin kansa uudelleen omaan musiikkiperinteeseensä ja tuoda musiikin luku- ja kirjoitustaito koko kansan saataville. Kodály'n mukaan musiikki ei saa olla vain eliitin yksinoikeus. Tärkeintä oli Kodály'n mielestä kohentaa musiikin opettajankoulutusta. (Choksy 1988, 3.)

On paljon olennaisempaa, kuka toimii Kisvárdan laulunopettajana kuin kuka toimii Budapestin Oopperan johtajana. Huono – sekä hyväkin – johtaja voi epäonnistua, mutta huono opettaja voi tukahduttaa rakkauden musiikkiin 30 vuoden ajan 30:ltä luokalliselta lapsia.

- Zoltan Kodály (1974, 124).

Kodály sekä hänen ystävänsä ja kollegansa Béla Bartók alkoivat kerätä, tutkia ja julkaista vanhaa, alkuperäistä unkarilaista kansanmusiikkia 1900-luvun alussa (Choksy 1981, 4). Sekä Kodály'n että Bartókin sävellykset sisältävät paljon kansanmusiikkivaikutteita. Kansanmusiikista tuli myös tärkeä lähtökohta Kodály'n kasvatustilosofialle. Kodály sävelsi myös itse pieniä kappaleita, jotka sopivat hyvin käytettäväksi pedagogisena materiaalina. (Choksy 1988, 5.)

Kirjat eivät yksin kehittäneet opetusmenetelmää, vaan opettajat ja koulut, jotka niitä käyttivät ja käyttävät edelleen. Vuonna 1950 Kodály sai koulutusministeriöltä luvan perustaa musiikkiluokan synnyinkaupunkiinsa Kecskemétin yhdessä ystävänsä Márta Nemesszeghy

kanssa. Kokeilu oli onnistunut ja musiikkiluokat laajenivat ensin kokonaiseksi musiikkikouluksi ja myöhemmin kouluja perustettiin muillekin paikkakunnille. (Choksy 1988, 5-6.)

Menetelmä alkoi saada kansainvälistä kiinnostusta ilmeisesti kansainvälisen musiikkikasvatusseura ISMEN konferenssien kautta ensin Wienissä vuonna 1958 sekä Tokiossa 1963, mutta merkittävin läpimurto tapahtui Budapestin konferenssissa vuonna 1964, jossa osallistujat näkivät menetelmän soveltamista käytännössä ja Kodály valittiin ISMEN kunniapresidentiksi. (Choksy 1988, 6.)

Vaikka Kodály oli unkarilaisen säveltapailumenetelmän pääideoitsija, hän ei suinkaan ollut menetelmän ainut kehittäjä, vaan menetelmän kehityksen taustalla on ollut useita unkarilaisia musiikkivaikuttajia (Leppänen 2013). Unkarissa vierailleet ulkomaalaiset alkoivat nimittää menetelmää Kodály-metodiksi (Choksy 1988, 10). Menetelmä ei alun perin tarkoitettu metodiksi, vaan se on koko elämän kattava musiikkikasvatusfilosofia, joka pedagogisia lähtökohtia voidaan käsittää metodisiksi (Choksy 1981, 6).

4.2 Kodály'n kasvatusfilosofiasta

Kodály on laushtanut, että musiikkikasvatus tulisi aloittaa 9 kuukautta ennen lapsen syntymää – tai oikeastaan 9 kuukautta ennen lapsen äidin syntymää (Choksy 1981, 57). Lapsilähtöisyys tulee esiin Kodály'n ajatuksista koskien mm. sopivan materiaalin valitsemista ja opetuksen etenemisestä: kaikki, mitä opetetaan, tulisi liittyä lapsen kokemusmaailmaan.

Kodály'n mukaan kriittinen vaihe musikaalisuuden kehittymiselle on lapsuusikä, etenkin ikävuodet 3-7. Mitä tänä aikana jätetään opettamatta, ei voida myöhemmin korvata. Päiväkotia Kodály piti hyvänä paikkana musiikkikasvatukselle, koska pohja musiikkikasvatukselle luodaan siellä: mitä lapsi oppii päiväkodissa, hän ei unohda koskaan. (Kodály 1974, 129.)

Toinen tärkeä ajatus Kodály'n filosofiassa on oman lauluäänän käyttäminen pääasiallisena musiikillisena työtapana. Kodály ymmärsi, että laulaminen on ainoa keino saada jokainen lapsi osalliseksi musiikkikulttuuriin (Houlahan & Tacka 2008, 17). Kodály'n mielestä

jokaisella oli kaunisäänisin instrumentti valmiina kurkussaan, jos vain osaisi sitä käyttää. Soittimet olivat myös kalliita, eikä kaikilla suinkaan ollut varaa hankkia niitä. (Kodály 1974, 123.)

Pianon käyttämistä säestyssoittimena Kodály piti haitallisena. Pianon tasavireisyys on haitaksi puhtaalle vireelle laulussa ja sen kova ääni hukutti helposti lasten äänet alleen. Lisäksi se vie yksinlaulamisen ilon ja hyödyn. (Kodály 1974, 150-151.) Soittamista tulisi Kodályn mielestä opettaa laulamisen kautta. Ylipäätänsä lapsen ei tulisi aloittaa soitonopiskelua ennen kuin hän on oppinut laulamaan tai lukemaan nuotteja kunnolla, koska soitosta puuttuu tällöin musikaalisuus ja se kuulostaa helposti mekaaniselta. Kodály myönsi, että sopivassa tarkoituksessa soittimia voidaan käyttää laulujen säestämiseksi. Soittimilla voitiin välillä soittaa myös pienten kappaleiden melodiat. Kodály uskoi kuitenkin, että samat kappaleet voidaan yhtä hyvin esittää laulamalla ja se on lapsista paljon mielekkäämpää. (Kodály 1974, 193-196; Houlahan & Tacka 2008, 22.)

Opetettavan materiaalin valinnassa Kodály oli tarkka. Hän halusi, että lapsille opetettava musiikki sisältäisi joko kansanmusiikkia, laululeikkilauluja tai tunnettujen säveltäjien mestariteoksia. Laululeikit ja kansanlaulut sopivat lapsille opetettavaksi, koska ne olivat osa elävää kansanperinnettä ja elävää musiikkia, eivätkä teennäisiä tai pedagogiseen tarkoitukseen väkisin väännettyjä kappaleita. Oman kansanmusiikin kautta olisi mahdollista synnyttää suhde hyvin sävellettyihin mestariteoksiin ja luoda ”hyvä musiikkimaku”. (Choksy 1988, 17.)

Vaikka menetelmästä on oltu kiinnostuneita ammattimuusikoiden koulutuksessa, Kodályn pääasiallinen tarkoitus oli kouluttaa tavallisia kansalaisia musiikin ymmärtäjiksi. Hän toivoi koulutuksen tuottavan ihmisiä, joille musiikki on elämäntapa – ei niinkään elinkeino. (Choksy 1988, 11.)

4.3 Menetelmän työkalut

Kodály keräsi menetelmäänsä ideoita useista eri musiikinopetusmenetelmistä (Rusi 2008, 15). Keskeisiä työkaluja menetelmässä on kolme: relatiivinen solmisaatio, niihin liitetyt käsimerkit ja rytmitavut.

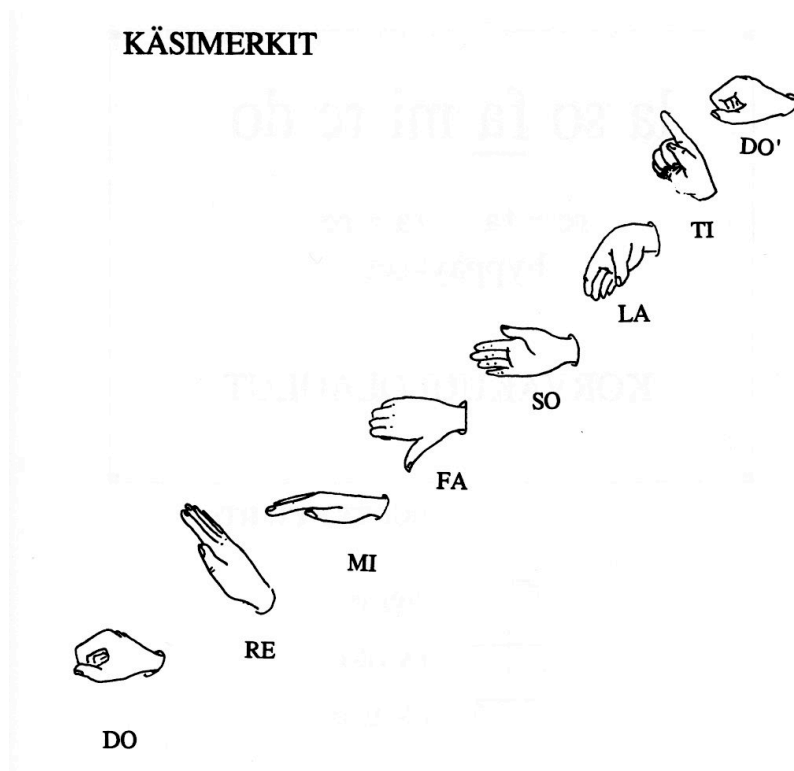
Italialainen musiikkiteoreetikko Guido Arezzolainen kehitti solmisaatiosysteeminsä jo 1000-luvulla. Arezzolaisen solmisaatioita käytettiin vaihtaessa heksakordista toiseen, kun haluttiin laulaa ambitukseltaan suurta sekstiä laajempia melodioita. Nimet ut, re, mi, fa, sol ja la ovat peräisin latinankielisestä hymnistä. (Toivanen, 2013.) Duuri-molli-tonaalisuuden yleistyessä musiikissa 1600-luvulla ut muuttui do:ksi ja seitsemännelle sävelelle annettiin nimeksi si. Myöhemmin si muuttui ti:ksi ja sol lyhennettiin so:ksi, jotta kaikki solmisaationimet päättyisivät vokaaliin. (Szönyi 1990, 16-17; Rusi 2008, 16.)

Relatiivinen solmisaatio tarkoittaa sitä, että duuriasteikko solmisoidaan aina samalla tavalla (d-r-m-f-s-l-t-d') riippumatta sävelten absoluuttisista korkeuksista (Kuusi 1991, 15). Do on perussävel duurissa ja la mollissa. Sävelsuhteet ovat vakiot: so-mi on aina pieni terssi, re on aina duuriasteikon toinen sävel ja sille rakennettu kolmisointu r-f-l II-aste duurisävellajissa. Erszébet Szönyi on todennut relatiivisesta solmisaatiosta seuraavaa:

Relatiivisella solmisaatiolla on kaksi tehtävää: Se opettaa meitä laulamaan nuoteista ennen kuin tunnemme kaikki absoluuttiset nuotinnimet eri sävellajeissa. Se antaa myös mahdollisuuden - - ymmärtää sellaisia sisäisiä tekijöitä kuin harmoninen rakenne melodian perustana - - ei vain nuotin nimeä, vaan myös sen funktion. (Szönyi 1974; Kuusi 1991, 15.)

Sävelen korottaminen antaa sille i-päätteen (esim. fa => fi) ja alentaminen a-päätteen (ti => ta), poikkeusena la => lo. Mi- ja ti-säveltä ei tässä menetelmässä koroteta, koska ne ovat jo puolen sävelaskeleen päässä seuraavasta sävelestä. Sama pätee do:n ja fa:n alentamiseen, joka on myös ”mahdotonta”.

Kodály näki relatiivista solmisaatiota käytettävän ensimmäisen kerran Englannissa, jossa hän oli seuraamassa kuoroharjoituksia. Relatiivisen solmisaation lisäksi Kodály näki käytettävän käsimerkkejä, jotka liitettiin tiettyyn solmisaatioon. Käsimerkkien kehittäjänä pidetään John Curwenia. (Choksy, 1981, 15.) Käsimerkit lainattiin unkarilaiseen menetelmään lähes sellaisenaan, poikkeuksena fa, joka näytetään peukulla alaspäin, eikä etusormella, kuten Curwenin alkuperäisessä menetelmässä. Unkarilaisessa menetelmässä on omat käsimerkinsä myös korotetulla fa-sävelelle (fi) ja alennetulle ti-sävelelle (ta). (Szönyi 1990, 16-17; Rusi 2008, 16.)



KUVA 1. Solmisaatioon liittyvät käsimerkit unkarilaisessa säveltapailumenetelmässä (Hakkarainen, Hyytiäinen-Kesävuori & Kiiski 2002, 7).

Rytmin kanssa työskentelyyn omaksuttiin rytmittävät, jotka ovat peräisin ranskalaiselta Emile-Joseph Chevélta (Rusi 2008, 17). Rytmittävät ilmaisevat aika-arvojen kestoa ja auttavat samalla erottamaan lyhyemmät ja pidemmät aika-arvot toisistaan. Esimerkiksi neljäsosanuotin rytmittävu on tam (ainakin Lahdessa, joillakin muilla paikkakunnilla olen kuullut käytettävän nimitystä ”taa”) ja kahdeksasosanuotin ti-ti. Vaikutteita omaksuttiin myös Emile Jaques-Dalcrozelta, joka käytti liikettä ja liikkumista oppimisen tukena (Rusi 2008, 17). Laulujen mukana voidaan taputtaa perussykettä, tehdä rytmiostinatoja tai vaikkapa liikkua melodiarytmin mukaan. Liikkeet ja tanssiminen kuuluvat olennaisena osana Unkarin maaseudulta kerättyyn vanhaan kansanmusiikkiin, jossa laulu ja liike kuuluvat miltei erottamattomasti yhteen (Choksy 1981, 40).

Menetelmässä käytetään merkitsemistapana kirjainnuotteja, jotka ovat yhdistelmä solmisaatioista ja rytmisymboleista. Kirjainnuotit eivät vaadi viivastoa ja siksi se on helppo tapa merkitä melodioita ylös. Merkintä on käytännöllinen myös laulamissa: opettaja voi kirjoittaa melodian tai sointusatsin nopeasti taululle ja oppilaat laulaa niistä.

4.4 Pedagogiset johtajatukset

Yksi unkarilaisen menetelmän muista menetelmistä erottava tekijä on oppimisen lähtökohta: oppiminen tapahtuu kuulemisesta laulamisen kautta nuottikirjoitukseen eikä toisinpäin (Kuusi 1991, 5). Oppiminen ei siis ala nuoteista, vaan nuottikirjoitus on korvakuulolta opitun aineksen kirjallinen tuotos. Oppilaita ei alkutaipaleella laiteta laulamaan tai lukemaan prima vistana mitään harjoituksia, joiden aineksia ei ole ensin korvakuulolta opittu (Hakkarainen, Hyytiäinen-Kesävuori & Kiiski 2006, 7). Hakkarainen ja Hyytiäinen-Kesävuori mainitsevat sisäisen kuulon kehittämisen olevan ehkä koko menetelmän tärkein erityispiirre, joka on välttämätön niin säveltäjille kuin muusikoillekin (Hakkarainen & Hyytiäinen-Kesävuori 1994, 8).

Solmisaationimillä ilmaistaan sävelten korkeuksia ja paikkaa suhteessa muihin asteikon säveliin. Solmisaationimi kertoo myös sävelen tonaalisen funktion. Sävelten opettelu aloitetaan pienestä terssistä s-m, joka on lasten spontaanisti laulama intervalli (Choksy 1988, 17). Muut sävelet opetellaan järjestyksessä l-d-r-f-t. Uuden sävelen paikka viivastolla opetetaan suhteessa muihin solmisaatioihin. Ensimmäiset viisi säveltä s-m-l-d-r muodostavat pentatonisen asteikon. Käsimerkkien käytöllä havainnollistetaan sävelten välisiä korkeuseroja myös visuaalisesti ja siksi se on tärkeä osa opetusta etenkin alkeistasolla (Rusi 2008, 23).

Rytmeistä ensimmäisenä opetellaan neljäsosanuotti eli tam, joka useimmiten on myös perussykettä vastaava aika-arvo. Tam:in lisäksi opetellaan kahdeksasosanuottipari eli ti-ti. Niitä vertaillaan ensin toisiinsa: kumpi on kestoaltaan pidempi ja kumpi lyhyempi. Lois Choksy (1988) valaisee, että liikkuvat rytmikuviot ovat lähempänä lapsen kokemusmaailmaa: siksi opiskelua ei aloiteta kokonuotista.

4.5 Unkarilainen säveltapailumenetelmä ja harmoniaopetus

Unkarilaisessa menetelmässä lähestytään harmoniaopetusta – kuten muutakin opetusta – kuulonvaraisen oppimisen kautta. Relatiivisen solmisaation käyttö harjaannuttaa harmoniatajun kehittymiseen ja lopulta harmoniankirjoitustaitojen (part-writing) hallitsemiseen. Opiskellessaan harmoniaa oppilaat oppivat harmonian rakenteita: kuinka

soinnut muodostuvat ja miten ne sävellyksissä suhtautuvat melodiaan ja rytmiin. (Houlahan & Tacka 2008, 203.)

Michéal Houlahan ja Philip Tacka esittelevät teoksessaan *Kodály Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education* (2008, 203) kuinka harmoniatajua voi kehittää laulamalla kuorossa (tai vaikka tavallisessa koululuokassa) ja miten opetuksessa kannattaa edetä. Materiaaliksi käy heidän mukaansa niin monet kansanlaulut kuin taidemusiikkikin. Taidemusiikkiohjelmiston hallitsemisen lisääntyessä voidaan yhä enenevässä määrin tutustua harmonian ilmiöihin.

Moniääninen laulaminen on hyvä tapa tutustua harmoniaan ja samalla rakentaa käsitystä harmoniasta. Houlahanin ja Tackan mielestä moniäänisyyteen valmistavia harjoituksia – kuten rytmiostinatojen käyttöä – kannattaa sisällyttää musiikinopetukseen jo aikaisessa vaiheessa, koska ne paitsi lisäävät oppilaan tietoisuutta musiikin elementeistä, myös elävöittävät laulamista. Kaanonissa laulaminen taas toimii hyvänä harjoituksena ennen varsinaisten 2-ääniseksi sovitettujen laulujen laulamista. Opettajan/kuoronjohtajan rooli on tärkeä, sillä hän toimii mallina oppilailleen: ensimmäisiä 2-äänisiä lauluja harjoitellessa Houlahan ja Tacka kehottavat toimimaan niin, että kuorolaiset laulavat heille tutun kappaleen melodiaa ja opettaja esittää toisen äänen joko itse laulamalla tai soittamalla pianolla. (Houlahan & Tacka 2008, 197.)

Olellaisia harjoituksia harmoniatajun kehittämiseksi ovat lisäksi intervallien laulaminen, kysymys-vastaus -melodioiden laulaminen, perussävelen löytäminen ja tuttujen melodioiden transponoiminen. Kaikki harjoitukset etenevät vaiheittain ja ne tehdään korvakuulolta. (Houlahan & Tacka 2008, 203-204.)

Käsitys tonaalisesta harmoniasta on syntynyt, kun oppilas ymmärtää sointujen funktioita tai osaa (kuullun perusteella) luokitella niitä toonika-, subdominantti- ja dominanttitehoisiin sointuihin. Pentatoniset ja diatoniset melodiat toimivat hyvänä pohjana harmoniatajun kehittymiselle. Mm. duuri- ja mollipentatonisia lauluja voi säestää hyräilemällä perussäveltä (duurissa do, mollissa la). Diatonisiin laulumelodioihin siirryttäessä oppilaat yleensä hoksaavat itse, etteivät pelkät perussävelet toimi enää säestävinä ääminä, jolloin opettaja voi oppilaiden laulaessa melodiaa säestää hyräilemällä perussävelen lisäksi dominanttisäveltä. Kun nämä säestysävelet ovat tulleet oppilaille tutuiksi, he etsivät sävelille solmisaatiot

(duurissa d ja s, mollissa l ja m), jonka jälkeen voidaan nimetä funktiot: toonika ja dominantti. Samaa mallia voi käyttää myös subdominantin kohdalla. Vaihtoehtona laulamisella opettaja voi soittaa sointuja pianolla. (Houlahan & Tacka 2008, 205-206.)

Ymmärtääkseen harmonisia funktioita ja sointukiertoja oppilaiden täytyy harjoitella kuuntelutaitojaan monessa eri osassa ja toistamalla harjoituksia useita kertoja. Bassolinjan kuuleminen on yksi tärkeä osa harmonian kuuntelemisessa. Bassolinjan hahmottamisen jälkeen voidaan siirtyä kolmisoinnun käsitteeseen. Käytettävä materiaali kannattaa aluksi rajata niin, että siinä esiintyvät vain tärkeimmät soinnut (toonika, subdominantti ja dominantti). Hyvää materiaalia alustavaan harmonian analyttiseen kuunteluun ovat kaanonin, joissa tärkeimmät soinnut tulevat melodiassa hyvin esille. Sekä melodialinjan että harmonisten elementtien tarkastelu on keskeistä harmonian käsitettä muodostaessa. Kuulokuva, kolmisoinnut... Tässä vaiheessa opettajan olisi hyvä selvittää oppilaille kolmisointujen muodostumisen ja tonaalisten funktioiden periaatteet. (Houlahan & Tacka 2008, 210-212.)

Sointuja pitäisi laulattaa eri asemista ja laulajia eri äänissä vaihdellen. Peruskadensseja ja yleisimpiä sointukiertoja tulisi harjoitella useassa eri sävellajissa. Opettajan tulisi jatkuvasti vahvistaa harmonian käsitettä säveltapailun kautta. (Houlahan & Tacka 2008, 212).

4.6 Unkarilainen säveltapailumenetelmä Suomessa ja Lahdessa

Jo vuonna 1960 – ennen unkarilaisen menetelmän laajempaa kansainvälistä tuntemusta – Suomesta lähti valtuuskunta tutustumismatkalle Unkariin. Heidän joukossaan oli Arvo Vainio, joka toimi tuolloin Klemetti-opiston johtajana. Orivedellä toimivasta Klemetti-opistosta ja sen kesäisin järjestetyistä säveltapailuseminaareista tuli tärkeä kanava unkarilaisen menetelmän levittämisessä Suomeen. Seuraavana kesänä 1961 Klemetti-opistoon saatiin opettajaksi unkarilainen professori József Péter Budapestin musiikkitieteelliseltä laitokselta, jota pidettiin yhtenä Unkarin huomattavimpana musiikin opetuksen asiantuntijana. Ensimmäisinä kesinä Péter opetti säveltapailua eri kuoronjohto- ja laulukursseilla. 1962 järjestettiin näiden lisäksi säveltapailun pikakurssi, mutta ensimmäinen varsinainen säveltapailuseminaari järjestettiin vuonna 1964. Péter opetti Klemetti-opiston kesäkursseilla aina vuoteen 1968 asti. (Partanen 2009, 108-109.)

Lahdessa metodin käyttö aloitettiin 1960-luvun loppupuolella. Sen ensimmäisiä ja tärkeimpiä soveltajia Lahdessa olivat Paavo Kiiski, Eero Hakkarainen ja Sinikka Hyytiäinen-Kesävuori. Paavo Kiiskiä pidetään Suomen musiikkiluokkien isänä, sillä hän oli 1966 perustettujen Lahden musiikkiluokkien ensimmäinen opettaja. Eero Hakkarainen teki pitkän ja vaikuttavan uran Lahden konservatoriossa säveltapailun yliopettajana. Sinikka Hyytiäinen-Kesävuori puolestaan oli vastuussa konservatorion yhteyteen vuonna 1975 perustetusta musiikkileikkikoulusta. (Rusi 2008, 29-36.)

Kontiolahdelta kotoisin oleva Eero Hakkarainen tutustui Unkarilaiseen menetelmään Klemetti-opistossa 1963. Hän oli vuotta aikaisemmin valmistunut luokanopettajaksi Rauman seminaarista. Hakkarainen opiskeli Klemetti-opistossa Péterin johdolla. Hakkarainen innostui metodista niin paljon, että meni Klemetti-opiston järjestämille kursseille yhtä uudelleen. Vuosina 1966 ja -67 Hakkarainen opiskeli metodia Unkarissa, jolloin hän kävi myös säveltapailutunneilla Liszt-akatemiassa opettajanaan Erzsébet Szönyi. (Rusi 2008, 32-34.)

Unkarilaista menetelmää alettiin käyttää Lahden konservatoriossa vuonna 1969, kun Eero Hakkarainen tuli säveltapailun opettajaksi Lahden konservatorioon. Hän toimi konservatoriossa säveltapailun yliopettajana eläkkeelle jäämiseensä asti 1993. (Rusi 2008, 36). Hänen vaikutuksensa on edelleen läsnä Lahden konservatorion teorian ja säveltapailun opetuksessa, koska kaikki haastattelemani opettajat (Inkeri Jaakkola, Outi Leppänen ja Maikki Autio) sekä heidän lisäksi konservatorion kolmas päätoiminen musiikin perusteiden opettaja Tiina Lampinen ovat Eero Hakkaraisen oppilaita.

Hakkarainen keräsi vuosikymmeniä metodilauluja ja viimein vuonna 1992 hän julkaisi ”Musiikin luku- ja kirjoitustaito” -kirjasarjan ensimmäisen osan. Kirjan tekijöinä mainitaan myös Paavo Kiiski ja Sinikka Hyytiäinen-Kesävuori, mutta varsinaisen laulujen keruutyön Hakkarainen suoritti itse. Kirjasarjan toinen ja kolmas osa ilmestyivät vuonna 1995. Laulukirjaan liittyvät myös erilliset työkirjat. Toistaiseksi viimeinen osa ”Musiikin luku- ja kirjoitustaito I, taidemusiikista”, jonka Hakkarainen teki yhdessä Liszt-akatemian säveltapailun ja harmonian professori Erzsébet Hegyin kanssa ilmestyi vuonna 2004. (Rusi 2008, 34, 84).

Kiiskin, Hakkaraisen sekä Hyytiäinen-Kesävuoren tavoitteena oli löytää suomalaista opetusmateriaalia (Rusi 2008, 85). Hakkaraisen kirjasarja sisältääkin pääasiassa suomalaisia kansanlauluja tai suomalaisten säveltäjien säveltämää taidemusiikkia, mutta joukossa on myös kansanvälisesti tuttuja lastenlauluja ja sävelmiä, esimerkiksi ”Tuiki, tuiki, tähtönen” ja ”Maijan karitsa”. Hakkaraisen kirjoja käytetään edelleen Lahden konservatoriossa pääasiallisina laulukirjoina. Toki jokaisella opettajalla on laulukirjan lisäksi paljon omaa materiaalia käytössä, etenkin tehtävämateriaalina.

Eija Rusi on tutkielmassaan (2008) vertaillut metodin käyttöä Unkarissa ja Suomessa. Aluksi hän toteaa, että on tärkeä ymmärtää, ettei menetelmää ole koskaan käytetty Lahdessa tai muuallakaan Suomessa samalla tavalla ja samassa mittakaavassa kuin Unkarissa. Pelkästään olosuhteet olivat hyvin erilaiset Suomessa ja Unkarissa 1960-luvulla, kun menetelmä otti ensiaskeleitaan Suomessa. Soveltamiseen ovat vaikuttaneet myös erot suomalaisen ja unkarilaisen kasvatustilanteiden välillä, osittain tiedostamattomastikin. (Rusi 2008, 39.)

Yksi suurista eroista on musiikkikasvatuksen järjestelmällisyys, etenkin varhaisiässä. Toisin kuin Unkarissa, Suomessa lasten musiikkikasvatus ei ole kovin järjestelmällistä. Koska päiväkotihenkilökunnan musiikkipedagoginen koulutus on hyvin vähäistä, päiväkodeissa ei välttämättä ole pätevää henkilöä vetämään musiikkituokioita. Opettajien käyttämät lauluvalikoimat ja metodit vaihtelevat suuresti opettajasta riippuen. (Kuusi 1991, 28.)

Unkarissa kaikki lapset saavat säveltapailun opetusta ja opiskelu alkaa ennen soitonopiskelua. Suomessa sen sijaan säveltapailuopintoihin hakeudutaan yleensä vasta parin vuoden soitonopiskelun jälkeen tai aikaisintaan yhtä aikaa soitonopiskelun aloittamisen kanssa. Kuusen (1991, 29) mukaan tässä tapauksessa säveltapailun opetuksen on oltava mahdollisimman tehokasta ja monipuolista, jotta oppilaat voisivat nopeasti omaksua opeteltavat asiat ja hyödyntää niitä instrumenttiopinnoissaan.

Vaikka kansanperinteen vaalimista pidetään Suomessa tärkeänä ja sen siirtäminen on yksi musiikin perusopetuksen laajan oppimäärän tavoite, Suomessa ei suhtauduta kansanmusiikin käyttöön yhtä kirjaimellisesti kuin Unkarissa. Rusi (2008, 40) epäilee yhden syyn olevan kansainvälistymisessä: samaan aikaan, kun Unkarissa vaalittiin omaa perinnettä, Suomessa tavoiteltiin kansainvälisyyttä. Paavo Kiiski kertoo noudattaneensa ensimmäisinä vuosina hyvin tarkasti kansanmusiikki-ideologiaa, mutta on sittemmin solmisoinut oppilaidensa

kanssa myös rock-musiikkia. Kiiski kuitenkin tähdentää, ettei hän koskaan ole hylännyt itse metodia, vaan metodi sopii hänen mielestään käytettäväksi kaikenlaisen musiikin kanssa. (Rusi 2008, 40.) Eero Hakkarainen ja Sinikka Hyytiäinen-Kesävuori puolestaan toteavat Rusin haastattelussa 2006, ettei suomalaisesta kansanmusiikista juuri löydy pentatonisia lauluja, joka taas on unkarilaisessa kansanmusiikkiperinteessä hyvin yleistä ja siitä unkarilainen säveltapailumenetelmäkin lähtee liikkeelle. Tämän vuoksi suomalaisessa sovelluksessa on jouduttu keksimään pentatonisia lauluja itse, jotta voitaisiin edetä Unkarin mallin mukaisessa järjestyksessä. (Rusi 2008, 40.)

Sisäisen kuulon kehittäminen on teorian ja säveltapailun opetuksessa yksi metodin tärkeimpiä tavoitteita niin Suomessa kuin Unkarissakin. Hakkarainen kuvaa säveltapailun opiskelun tarkoitusta seuraavasti:

Tarkoitus on kehittää nimenomaan sisäistä kuuloa niin, että nuottikuva alkaisi soida mielessä sitä katseltaessa ja että soittaja kuulisi sisäisesti ennakoita joitakin tahteja nuoteista, joita hän muutamia sekunteja myöhemmin soittaa. Laulajalle on nuoteista laulamisen taito välttämättömyys
(Hakkarainen & Hegyi 2004, 4).

Säveltapailun ja teorian opiskelun toivotaan tukevan soitonopiskelua ja antavan valmiuksia musiikillisiin ongelmanratkaisutilanteisiin. Hakkarainen on pyrkinyt opetuksessaan soveltamaan solmisointia soittoon esimerkiksi niin, että solmisoitavat laulut on opeteltu soittamaan pianolla. Kiiski taas on käyttänyt solmisointia apuna esimerkiksi bänditunneilla, kun on mietitty, onko joku kitaran sointu perus- vai käänösmodossa. (Rusi 2008, 45.)

5 MUSIIKIN PERUSTEET

Opetushallitus on vahvistanut 6.8.2002 taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002 musiikkiin, tanssiin, teatteritaiteeseen ja visuaalisiin taiteisiin (arkkitehtuuri, kuvataide ja käsityö). Musiikin laajan oppimäärän mukaisen opetuksen tavoitteena on luoda edellytykset hyvän musiikkisuhteen kehittymiselle ja elinikäisen musiikin harrastamiselle sekä antaa valmiudet musiikin alan ammattiopintoihin. Musiikillisten tavoitteiden lisäksi opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan henkistä kasvua, persoonallisuuden lujittumista sekä luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Oppilasta ohjataan keskittyneeseen, määrätietoiseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn sekä rakentavaan toimintaan yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Kansallisen musiikkikulttuurin säilyttäminen ja kehittäminen kuuluu opetuksen tehtäviin, mutta myös vuorovaikutus muiden musiikkiopetusta antavien oppilaitosten ja tahojen kanssa sekä kansainvälisen yhteistyön edistäminen. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002.)

Musiikin perusteiden opetusta annetaan taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelmaa noudattavissa musiikkioppilaitoksissa perustasolla ja musiikkiopistotasolla (Taiteen perusopetuksen Opetussuunnitelman perusteet 2002). Keskityn tutkielmassani nimenomaan perustason vaatimuksiin. Musiikin perustason yleisiä tavoitteita ovat musiikin esittämiseen ja yhteismusisointiin tarvittavien taitojen oppiminen, musiikin tuntemus ja musiikillisen ilmaisukyvyn ja esiintymistaidon kehittäminen. Laskennallisesti musiikinperustason ja musiikkiopistotason laajuus on yhteensä 1300 tuntia, joista instrumenttitaitoihin ja yhteismusisointiin kuuluu perustasolla 385 tuntia ja musiikin perusteisiin 280 tuntia. Laskennan perusteena on käytetty 45 minuutin pituisia oppitunteja. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002.)

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelma (2002) määrittelee musiikin perusteiden sisältöalueiksi musiikin luku- ja kirjoitustaidon, musiikin hahmottamisen sekä musiikin historian ja tyylien tuntemuksen. Musiikin perustason opintoihin sisältyvän musiikin perusteet suoritettuaan oppilas:

- osaa laulaa ja kirjoittaa duuri–molli-tonaalisia melodioita
- on harjaantunut rytmin hahmottamiseen
- osaa tuottaa ja tunnistaa tavallisimpia harmonioita
- omaa valmiuksia tehdä itse säestyksiä ja sävellyksiä sekä mahdollisuuksien mukaan hyödyntää oppilaitoksen tarjoamaa tietotekniikkaa opiskelussaan
- tuntee oman musiikinlajinsa keskeisiä tyylisuuntauksia, ilmiöitä ja soittimistoa
- on saanut valmiuksia käytännön muusikkouteen.

(Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002.)

Yksityiskohtaisemmin opetuksen sisällön ja suoritusohjeet määrittelee Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML). Varhaisimmat saatavilla olevat SML:n musiikkikoulun ja musiikin teorian ja säveltapailun kurssitutkintovaatimukset ovat vuodelta 1982. Niissä määritellään peruskurssien tavoitteeksi antaa oppilaille perustietoja musiikin merkitsemistavoista ja teoreettisista lainalaisuuksista sekä valmiuksia tuottaa ja kuullen tunnistaa tavallisimpia musiikillisia ilmiöitä. Peruskurssit läpäistyään oppilaalla tulee olla myös valmiudet jatkaa musiikin teorian ja säveltapailun opintoja ylempiin kurssitutkintoihin. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto SML 1982, 3.)

5.1 Harmonian opetussisältöjä musiikkiopistoissa

Vuoden 1982 kurssitutkimusvaatimuksissa kunkin kurssin oppisisällöt ja suoritukset on listattu varsin yksityiskohtaisesti. Harmonian osalta 1/3-kurssin sisältönä on alustava tutustuminen duuri- ja mollisolmisointuihin. 2/3-kurssissa opetellaan tunnistamaan sekä muodostamaan kääntämättömät kolmisoinnut laatuineen niin teoreettisesti kuin kuullun perusteella. 3/3-kurssi pureutuu harmoniaan laajemmin: opeteltavana on kolmisoinnut laatuineen ja käännöksineen, kääntämättömät nelisoinnut, sointuasteet duurissa ja mollissa, kantasointujen (I, IV, V) funktiot, yksinkertainen sointuanalyysi (kolmisoinnut käännöksineen ja kääntämätön dominanttiseptimisointu) sekä alustava tutustuminen äänenkuljetuksen periaatteisiin esimerkiksi erilaisia kadenssikulkuja kirjoittamalla. Tutkintosuorituksessa tehtävinä ovat olleet sointuasteiden ja –käännösten rakentamis- sekä tunnistamistehtävä/sointuanalyysi, sointujen tunnistamistehtävä kuullun perusteella ja kadenssikuuntelu. (SML 1982, 3-8.)

Kun tasosuoritusvaatimukset uudistettiin vuonna 2005 SML:n toimesta ja Mutes ry:n painostuksesta (ks. Jurvanen 2005, 30), oppisisällöt vapautuivat selkeästi. Vuoden 2005 tasosuoritusvaatimukset on tehty niin, että ne kuvaavat vain perus- ja opistotason

päättövaatimuksia. Oppilaitosten ja opettajien päätettäväksi jäi, kuinka opetus jakautuu kursseiksi ja tehdäänkö kursseilla välisuorituksia. (Suomen musiikkioppilaitostenliitto SML 2005, 2). Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että entiset nimitykset (peruskurssit 1/3 – 3/3) vaihtuivat nimitykseen Musiikin perusteet 1 jne. Oppilaiden tarpeet sekä opettajan ja oppilaitoksen painotukset ohjaavat opetuksen sisältöä tasosuoritusohjeiden puitteissa. Määrän sijasta haluttiin painottaa opetuksen laatua. Oppilaiden oma musisointi ja monipuoliset musisointityötavat nostettiin keskeiseen asemaan, kuten myös aitojen musiikkiesimerkkien käyttäminen opetusmateriaalina. Varsinaisen tasosuorituksen pystyi jakamaan useampaan eri osasuoritukseen lukuvuoden tai opiskelun aikana. Portfolio-työskentely tuotiin myös mukaan uutena osasuoritustapana. (SML 2005, 2-3.)

Vuoden 2005 tasosuoritusvaatimuksissa musiikin perusteiden sisällöksi määriteltiin seuraavat osa-alueet:

- 1) Musiikin peruskäsitteet ja nuottikirjoitus
- 2) Rytmien luku- ja kirjoitustaito
- 3) Melodian luku- ja kirjoitustaito
- 4) Harmonia ja äänenkuljetus
- 5) Musiikin historiallinen ja tyyllinen tuntemus

(SML 2005, 3.)

Keskeisin muutos musiikin perusteiden sisällössä 2005 verrattuna entiseen sisältöön oli harmoniaan liittyvien taitojen asema. Harmonia ja helpon moniäänisyyden hallinta nostettiin uudeksi painotusalueeksi nimenomaan käytännön tasolla: uutena vaatimuksena oli harmonian hallitseminen entistä huomattavasti monipuolisemmin, mm. reaalisointumerkkien osaaminen ja perustehoilla säestäminen. Sen sijaan sointukäännösten osaamista ei enää vaadittu analyysitai kuuntelutehtävissä. ”Laatu korvaa määrän” -periaatteen mukaan toonika- ja dominanttiharmonioiden luonnetta ja käyttöä yritettiin oppia aiempaa syvällisemmin. (SML 2005, 17-18.)

SML:n uusimman ohjeistuksen (2013) mukaan musiikin perusteiden opetuksessa kehitetään oppilaan musisointi- ja hahmotustaitoja sekä musiikin rakenteiden tiedostamista. Oppimisen lähtökohtana on oppilaan oma musisointi: oppilaan instrumenttiopintoihin liittyvän materiaalin ja hänen itsensä tekemän musiikin käyttö myös tuntityöskentelyssä. Oppilasta

rohkaistaan omaan musiikilliseen ilmaisuun ja erilaisten materiaalien kokeilevaan tutkimiseen.

Musisointityötapojen käyttöä ja niiden merkitystä korostetaan uusimmassa ohjeistuksessa yhä enemmän. Musisoinnin avulla tutustutaan uusiin asioihin ja harjoitellaan jo soveltamaan oppittuja taitoja. Laulaminen kehittää merkittävästi nuotinlukutaitoa ja sisäistä kuuloa. Instrumenttien käyttö taas tehostaa oppimista, tuo siihen iloa ja luo perustan hyvälle ja käytännönläheiselle musiikkisuhteelle. Ohjeistus kehottaa sisällyttämään musiikin perusteiden oppisisältöjä myös soitinopetukseen ja yhteismusisointiin, koska musiikin perusteiden ja instrumenttiopetuksen välinen yhteistyö tukee oppilaan musiikkiopintoja ja tekee oppimisesta kokonaisvaltaista. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto SML 2013, 3.)

Vuoden 2005 ohjeistukseen verrattuna tavoitteisiin on lisätty oppilaan käytännön muusikkouden valmiuksien kehittäminen (SML 2013, 3). Pidän tätä tavoitetta ikään kuin muut oppisisällöt kokoavana tavoitteena. SML luonnehtii opetusta seuraavasti:

Opetuksessa kehitetään musisointitaitoja: rytmien ja melodisen linjan hallintaa, oikea-aikaista aloittamista ja säveltason löytämistä, sävelpuhtautta, oman stemman hahmottamista sekä etenemistä mahdollisista virheistä huolimatta. Samalla opitaan harmonian ja tyylin perusteita, musiikin jäsentelyä ja muotorakenteita sekä musiikin johtamisen periaatteita. Sanastoa opiskellaan oppilaan ikä ja instrumenttiopintojen vaihe huomioiden.
(SML 2013, 3.)

Toinen lisäys on oppilaan valmius säveltämiseen ja improvisointiin. Oppilaan luovuutta halutaan tukea opetuksessa. Improvisaatio nähdään luontevana tienä säveltämiseen ja sovittamiseen. Improvisaatiota voidaan lähestyä esimerkiksi mielikuvien, sointivärien, melodian, rytmien, harmonian tai tunnekokemusten kautta. Oman musiikin tekeminen vakiinnuttaa ja selkeyttää omia taitoja. (SML 2013, 6.)

Instrumenttien käyttöä oppimisen tukena suositellaan etenkin harmonian opetuksessa, jotta harmoniaan liittyvät taidot yhdistyvät käytännön musisointiin. Musisointitehtävien avulla harjoitellaan löytämään sointuja ja bassolinjoja helppoihin melodioihin. Soinnutus-, sovitus- ja säestystehtävät auttavat oppilasta hahmottamaan melodian, harmonian ja muodon välisen yhteyden. Sointuasteiden ja reaalisointujen avulla opetellaan tuottamaan luontevia laulu- ja

soitinstemmoja. Tavallisimmat lopukkeet opetellaan tunnistamaan ja sointukäännöksiin tutustutaan, mutta niitä ei vaadita osattaviksi. (SML 2013, 5.)

Päättötason suorituksen voi tehdä useammalla tavalla: osaamisensa voi näyttää tehtävillä, joissa käsitellään harmoniaa niin kuin asiaa on tunnilla harjoiteltu, säestysnäytteellä, oman sovituksen tekemisellä tai oppilaan omaan instrumenttiohjelmistoon kuuluvan kappaleen analyysillä. Päättötason tavoitteena on, että oppilas osaa hahmottaa harmoniaa sekä kuulonvaraisesti että nuottilähtöisesti ja tuottaa yksinkertaisia säestyksiä tai säestysääniä laulaen tai soittaen. (SML 2013, 6.)

Tasosuoritusohjeen liiteosa sisältää esimerkkitehtäviä, joista saa osviittaa, minkä tasoisia tehtävien tulee päättötasolla olla ja kuinka niitä voi eri tavoin hyödyntää opetuksessa. SML:n musiikin perusteiden sisältöjä ja tasosuoritusohjeita koskeva ohjeistus on tarkoitettu helpottamaan oppilaitoksen opetussuunnitelmatyötä. Tavoitteena on määritellä osaaminen, joka täyttää ops-perusteiden asettamat kriteerit (SML 2013, 2). Tavoitteita voidaan pitää vähimmäistavoitteina, mutta oppilaitos voi halutessaan nostaa rimaa suoritusten osalta.

Otan tutkielmassani esiin myös eri musiikin tyylilajien käytön harmoniaopetuksessa. Vuoden 2013 tasosuoritusohjeiden yksi osa-alue on oppilaan oman musiikinlajin keskeisten tyyliuuntauksien tunteminen ja monipuolisen ohjelmiston hallinta. Ohjeiden mukaan musiikin eri lajeihin tutustutaan esimerkkien avulla. Tunneilla opiskellaan kuuntelemalla, laulamalla ja soittamalla keskeistä ohjelmistoa sekä oppilaiden omaa instrumentti- ja yhteismusisointiohjelmistoa. Tuntien ulkopuolella oppilasta kannustetaan itsenäiseen musiikin kuunteluun ja esimerkiksi konserttikäynteihin, jotka lisäävät musiikillista yleissivistystä. (SML 2013, 4.) Ohjeistus ei tarkkaan määrittele, missä laajuudessa musiikin eri tyylilajeja tulisi opetukseen sisällyttää, vaan jättää tämänkin kunkin opettajan ja oppilaitoksen omaan harkintaan.

Keskustellessani musiikin perusteiden opettajien kanssa he ovat kertoneet, että nykyään monissa pop/jazz-opetusta antavissa oppilaitoksissa on perustettu omat musiikin perusteet -ryhmänsä. Pop/jazz-musiikin perusteiden opetukselle ei ole saatavilla erillisiä valtakunnallisia tasosuoritusohjeita, mutta monet opistot noudattavat nykyisiä ohjeita pop/jazz-musiikinopetukseen soveltaen.

5.2 Musiikin perusteiden opetus Lahden konservatoriossa

Musiikin perusteiden opetus järjestetään perustasolla ryhmäopetuksena 60 minuutin mittaisilla oppitunneilla. Suositeltava aloitusikä opinnoille on 9-10 vuotta, mutta aiemmin tai myöhemmin aloittaa. (Lahden konservatorio 2013a.) Oppilasryhmän ikärakenne otetaan opetusryhmissä huomioon: esimerkiksi 8-vuotiaille sekä yli 12-vuotiaille on tarjolla omia aloittavia ryhmiä. Ryhmärakenteessa pyritään ottamaan huomioon myös pedagoginen tarkoituksenmukaisuus (Lahden konservatorion musiikin perusopetuksen opetussuunnitelma 2004, 15). Perusteena on, että yli 12-vuotiaiden oppilaiden etenemisvauhti on oletettavasti erilainen kuin 8-vuotiaiden. Perustason oppimäärään kuuluvat Musiikin perusteet 1–4, joista kurssit 1–3 kestävät yleensä kaksi vuotta kukin, ja kurssi 4 on yhden lukuvuoden mittainen. Musiikin perusteet 1–3 -kursseilla keskitytään säveltapailun ja musiikin teorian oppisisältöihin ja 4-kurssi Ensisijaisena opetusmenetelmänä käytetään unkarilaisen Kodály-menetelmän sovellusta. (Lahden konservatorio 2013a.)

Opetus pyritään mahdollisuuksien mukaan järjestämään niin, että se etenee rinnakkain instrumenttiopintojen kanssa ja soveltuvien osin myös yhteismusisointiin integroituna. Opetuksen jatkuvuus tekee mahdolliseksi erilaisten pedagogisten keinovarojen käytön ja aihealueiden ryhmittelyyn. (Lahden konservatorion musiikin perusopetuksen opetussuunnitelma 2004, 15.)

Musiikin perusteiden kurssit arvioidaan tasoilla 1–2 pienten kokeiden perusteella ja Musiikin perusteet 3-kurssin kaksi opettajaa arvioi yhdessä. Kurssit on jaettu opintosuorituksiin, joiden kertymistä voi seurata omasta opintokortista. Perustason päättötodistuksessa Musiikin perusteiden osaaminen arvioidaan arvosanoilla 1–5. (Lahden konservatorio 2013a.)

Lahden konservatoriossa on rytmimusiikin (pop/jazz) harrastajille omat ryhmänsä. Klassisen musiikin tapaan rytmimusiikissa annetaan musiikin perusteiden opetusta 60 minuuttia viikossa 1-4 -tasoilla. Rytmimusiikin musiikin perusteet -tunneilla musiikin hahmottamisessa käytetään käytännön esimerkkejä, joita myös toteutetaan bändi- ja soittotunneilla. Opiskelija tutustuu rytmimusiikin tyylilajeihin, historiaan ja estetiikkaan sekä yleisimpiin rytmisiin ja melodisharmonisiin ilmiöihin. (Lahden konservatorio 2013b.)

6 TUTKIMUSASETELMA

6.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni pääkysymys on miten harmoniaa opetetaan musiikin perusteissa Lahdessa. Koska unkarilaisen säveltapailumenetelmän sovellusta käytetään Lahdessa pääasiallisena opetusmenetelmänä, haluan tietää, mitkä ovat sen keskeiset työtavat ja suurimmat edut verrattuna muihin opetusmenetelmiin. Menetelmä perustuu vahvasti laulamiseen, mutta haluan selvittää myös, käyttävätkö opettajat soittimia ja soittamista työtapana tunnilla, koska musiikin teorian ja säveltapailun opetusta on pitkään moitittu siitä, että se on irrallaan käytännöstä. Lisäksi musiikin eri tyyllilajien käyttö opetuksessa kiinnostaa minua, koska itse suosin tyyllilajien monipuolista käyttöä ja uskon sen kehittävän monipuolista muusikkoutta.

6.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni edustaa laadullista eli kvalitatiivista tutkimusotetta. Kvalitatiivinen tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, ja aineisto kootaan todellisissa tilanteissa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita mm. toiminnan merkityksen ymmärtämisestä ja reflektiosta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 160-161.)

Valitsin tutkimusmenetelmäksi puolistrukturoidun haastattelututkimuksen, jossa on väljät otsikot. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta vastauksia ei ole sidottu vastausvaihtoehtoihin, vaan haastateltavat voivat vastata kysymyksiin omin sanoin. Kohtelen haastateltavia tasa-arvoisina asiantuntijoina, joten samojen kysymysten esittäminen on näin ollen perusteltua.

Haastattelu on hyvä tutkimusmenetelmä, kun kyseessä on vähän tunnettu alue, eikä vastauksen suuntia voi välttämättä tietää etukäteen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34). Harmonian opetus osana musiikin perusteiden opetusta on hyvin vähän tutkittu ilmiö, etenkin unkarilaisen säveltapailumetodin käyttö nimenomaan harmonian opetuksessa. Haastattelu

sopi tutkimusmenetelmäksi myös sen takia, koska halusin syventää tietouttani harmonian opetuksesta saamalla tietoja haastateltavieni kokemuksista ja arvoista.

Tutkimukseni on tapaustutkimus, koska tutkimukseni kohteena on nimenomaan opetus Lahden kaupungissa ja erityisesti Lahden konservatorion opetukseen tarkentuen. Tutkimuksessani on myös toimintatutkimuksen luonnetta, koska reflektoin pohdinta-osiossa omaa opetustani ja sen kehittämistarpeita.

6.3 Aineistonkeruu ja analyysi

Haastateltavien valinta oli helppo ja tein valinnan heti tutkimukseni alkuvaiheessa. Lähetin haastateltaville sähköpostia alkuvuodesta 2013, jossa esittelin lyhyesti työni aiheen ja pyysin heitä osallistumaan. Lähetin tässä vaiheessa myös haastattelukysymykset, jotta he ehtivät pohtia vastauksiaan hieman ennen varsinaista haastattelua. Kaikki opettajat suhtautuivat myönteisesti pyyntööni ja osallistuivat mielellään haastatteluun.

Minulla oli kolme haastateltavaa, jotka kaikki ovat kokeneita teoria- ja säveltapailuopettajia ja ovat opettaneet pitkään Lahdessa. Esittelen haastateltavat tarkemmin työni tulos-osiossa. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina maaliskuun-huhtikuun aikana. Haastattelut kestivät reilusta puolesta tunnista reiluun tuntiin. Äänitin jokaisen haastattelun tutkimuskäyttöä varten, jotta pystyin litteroimaan ne ja palaamaan aineistoon aina tarpeen mukaan analyysia tehdessäni. Haastattelukysymykseni opettajille olivat:

- 1) Harmonia on musiikin perusteet 3-kurssissa monille uusi käsite. Miten selität oppilaille omin sanoin, mitä harmonia on?
- 2) Mitä kautta lähestyt harmoniaa opetettavana asiana? Esim. havainnoiden/keskustellen/musisoiden/teoreettisesti? (Mikä on ensimmäinen askel?)
- 3) Minkälaisia työtapoja käytät harmonia opetuksessa? Käytätkö soittimia? (Käytännön ja teorian välinen painotus)
- 4) Mitä etuja Kodály-metodin käytössä harmonian opetuksessa on mielestänne muihin opetustapoihin/metodeihin verrattuna?
- 5) Minkälaisia tehtäviä teetät harmonian alueelta? (Suoria tehtäväesimerkkejä)
- 6) Musiikin eri tyylilajien laajuus opetuksessa?

- 7) Oletko huomannut instrumenttikohtaisia eroja harmonian hahmottamisessa (melodiasoitinsoittajat vs. harmoniasoitinsoittajat, transponoivien soitinten soittajat)? Mitä neuvoja sinulla on tarjota oppilaalle, jolle harmonian hahmottaminen on hankalaa?

Kysymyksessä 4. käytin vielä menetelmästä nimeä Kodály-metodi, koska tarkensin nimitystä vasta tutkiessani menetelmän taustoja tarkemmin. Haastattelussa kävi ilmi, että ensimmäisessä kysymyksessä esitetty raja osoittautui huonoksi, koska todellisuudessa harmoniaa opiskellaan 1-peruskurssista lähtien. Harmonian opiskelu kuitenkin painottunut eniten 3-peruskurssiin. Tulokset on esitelty teemoittain. Keskeiset teemat nousivat esiin pääosin haastattelukysymyksistä. Väljästä teemoittelusta johtuen haastattelun edetessä nousi tarkentavia kysymyksiä, jotka olen raportoinut tulosten yhteydessä.

Tutkimukseni on aineistolähtöinen sikäli, että keräsin aineiston ensin ja sen jälkeen lähdin etsimään sille taustatietoja. Tulosten analyysissä käytän abduktiivista päättelyä, jossa tutkimusaineisto täsmentää ja syventää aiempaa teoreettista tietoutta.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Perinteiset luotettavuuden arvioinnit eivät suoraan sovellu tapaustutkimukseen, koska kaikki ihmistä ja kulttuuria koskevat kuvaukset ovat ainutlaatuisia. Kaiken tutkimuksen luotettavuutta tulisi kuitenkin jollakin tavoin arvioida. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta nostaa tutkijan tarkka kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta. (Hirsjärvi et al. 2007, 227.) Olen pyrkinyt selostamaan tutkimukseni vaiheet mahdollisimman tarkasti. Koska tutkimus luonteeltaan tapaustutkimus, sen tuloksia on vaikea yleistää. Laadullinen analyysi perustuu tutkijan tulkintoihin ja tutkijan on pystyttävä selostamaan, miksi ja miten hän on analyysin suorittanut ja päätyneet saamiinsa tuloksiin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189). Uskon, että olen osannut tehdä haastatteluista oikeita tulkintoja, koska tutkittava alue on minulle hyvin tuttu. Haastatteluaineiston luotettavuus riippuu sen laadusta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185). Lähteiden – tässä tapauksessa haastateltavien – luotettavuus on yksi tulosten validointitapa. (Dey 1993; Hirsjärvi & Hurme 2000, 189). Kaikki haastateltavani ovat kokeneita teoria- ja säveltapailuopettajia, joten heitä voidaan pitää kiistatta alansa asiantuntijoina. Tunsin kaikki

haastateltavat etukäteen, minkä uskon vaikuttavan positiivisesti tutkimukseni luotettavuuteen. Vaikka haastateltavia oli vain kolme, materiaalia kertyi analysoitavaksi riittävästi aiheeseen nähden. Tulosten joukossa on valikoituja suoria lainauksia opettajien haastatteluista. Hirsjärven et al. (2007, 228) mukaan suorat haastatteluotteet rikastuttavat tutkimusta ja auttavat näin lukijaa tulkitsemaan tuloksia.

6.5 Tutkijan rooli

Minulla on tutkijana melko läheinen suhde tutkittavaan asiaan, koska toimin itse säveltapailun opettajana. Tällä hetkellä minulla on kaksi opetettavaa alkeisryhmää. Vuosina 2010-2013 toimin sivutoimisena tuntiopettajana Lahden konservatoriossa, jolloin haastateltavistani Jaakkola ja Leppänen olivat kollegoitani. Jaakkola ja Autio ovat myös opettaneet minua opiskellessani Lahden ammattikorkeakoulussa Musiikin koulutusohjelmassa musiikkipedagogiksi. Heiltä saadut mallit näkyvät varmasti jonkun verran omassa opetuksessani.

Lukuvuosina 2011-2013 opetin Lahden konservatoriossa musiikin perusteet 3 –ryhmää. Tämän kurssin sisältönä on paljon juuri harmoniaan liittyviä asioita, joita käsitelimme tunneilla ja ne liittyivät aineistonkeruun aikana hyvin konkreettisesti omaan opetukseeni.

7 TULOKSET

7.1 Opettajien asiantuntijuus

Outi Leppänen toimii teorian ja säveltapailun lehtorina Lahden konservatoriossa. Hän on aloittanut musiikkiopintonsa 8-vuotiaana viulunsoitolla ja päässyt 9-vuotiaana musiikkiluokille Lahteen. 16-vuotiaana hän oli suorittanut musiikin teoria- ja säveltapailuopintoja III-säveltapailuun asti, jolloin hänelle ehdotettiin pyrkimistä teorianopettajalinjalle Lahden konservatorioon. Hän aloitti opintonsa vuonna 1983 ja valmistui 1989. Sibelius-Akatemiaan teorialinjalle Leppänen valittiin 1988. Opintojaan Sibelius-Akatemiassa hän teki työnsä ohella ja valmistui musiikin maisteriksi 1997. Maisteriksi valmistumisen jälkeen Leppänen jatkoi vielä opintojaan Sibelius-Akatemiassa ylimääräisenä opiskelijana. Lisäksi hän opiskeli 2000-2001 Unkarissa Liszt-akatemian professori Erzsébet Hegyin yksityisoppilana. Lahden konservatoriossa Leppänen on opettanut tauotta vuodesta 1983 lähtien. Lehtorina hän on toiminut vuodesta 1999 lähtien.

Leppänen kertoo saaneensa kimmokkeen säveltapailun opettamiseen jo lapsuudessa kuunnellessaan äitinsä laulamista ja tämän harjoittelua. Hänen äitinsä lauloi sekakuorossa, jonka ohjelmistossa oli isoja teoksia. Äiti ei kuitenkaan osannut lukea nuotteja, vaan harjoitteli levyjä kuuntelemalla ja partituurista sanoja lukemalla. Leppänen kertoo, kuinka hänelle syntyi tästä halu tietää, miten nuotteja luetaan.

Leppänen erikoisalaa ovat aikuisten opettaminen alkeista lähtien, laulajien opetus ja erityisesti harmoniaoppi. Opettamisen ohella hän on paljon tekemisissä oopperan kanssa: Leppänen johtaa Lahden Oopperakuoroa ja toimii nykyään Lahden Oopperan puheenjohtajana. Hän on myös tehnyt oopperoista suomennoksia, tuottanut sekä sovittanut. Leppänen on toiminut orkesteriviulistina sekä laulanut lukuisissa kuoroissa. Laulusta Leppänen valmistele parhaillaan A-tutkintoa.

Maikki Autio on aloittanut säveltapailun opiskelemisen unkarilaisella menetelmällä 8-

vuotiaana mennessään Lahden musiikkiluokille Paavon Kiisken oppiin. Hän opiskeli Lahdessa musiikkiluokilla, musiikkilukiossa ja konservatoriossa unkarilaisella menetelmällä. Autio jatkoi ammattiopintoja Lahden konservatoriossa valmistuen teoria- ja säveltapailunopettajaksi sekä pianonsoitonopettajaksi. Sen jälkeen hän lähti opiskelemaan Jyväskylän yliopistoon musiikkikasvatusta ja valmistui filosofian maisteriksi vuonna 2007.

Autio on opettanut musiikin teoriaa ja säveltapailua vuodesta 1998 lähtien. Hän aloitti päätoimisena tuntiopettaja 2006 Lahden ammattikorkeakoulussa, jossa hän vastaa säveltapailun opettamisesta, kuorosta ja kuoronjohdon opetuksesta sekä musiikkiteatterilinjan ensemble-musisoinnista. Opetustyönsä ohella Autio johtaa Filianna -kuoroa (ent. Lahden Naislaulajat).

Inkeri Jaakkola on niin ikään opiskellut Lahden musiikkiluokilla, mm. Paavo Kiisken johdolla. Kiiskeltä hän kertoo imeneensä pedagogiset periaatteet oppilaan asemassa oman tekemisensä kautta. Jaakkola pitää kuorokokemuksiaan ja moniäänisiä harjoituksia merkittävänä harmonian opiskelun kannalta.

Jaakkola opiskeli teorian- ja säveltapailun opettajaksi Tampereen konservatoriolla ja valmistui sieltä 1985. Vuotta myöhemmin hän valmistui myös viulunsoitonopettajaksi samasta oppilaitoksesta. Kodály-pedagogiikka hän on opiskellut Katalin Forráin, Eero Hakkaraisen ja Sinikka Hyytiäinen-Kesävuoren seminaareissa 1982-1985. Vuonna 1999 Jaakkola vieraili Unkarin Budapestissa useissa eri musiikkioppilaitoksissa ja sai oppia Erzsébet Hegyiltä. Jaakkola täydensi opintojaan Lahden ammattikorkeakoulussa valmistuen musiikkipedagogiksi 2003. Tämän jälkeen hän opiskeli vielä Sibelius-Akatemian sävellyksen ja musiikinteorian osastolla ja valmistui musiikin maisteriksi 2009.

Jaakkola on opettanut Lahden konservatoriossa vuodesta 1988 saakka ja toimii nykyään teorian ja säveltapailun lehtorina. Tällä hetkellä hän opettaa myös Sibelius-Akatemiassa sivutoimisena tuntiopettajana ja valmisteleo musiikkianalyttista väitöskirjaansa.

Opettamisen ohella Jaakkola on ollut aktiivisesti mukana tutkimuksessa ja teoria- ja säveltapailuopetuksen kehittämisessä. Hän on mm. kehittänyt nykyiset Lahden konservatoriossa käytössä olevat musikaalisuustestit, joilla testataan konservatorioon

oppilaiksi pyrkivät. Jaakkola oli myös mukana työryhmässä, joka valmisteli SML:n uusimmat, vuoden 2013 musiikin perusteiden tasosuoritusohjeet.

7.2 Harmonian opetuksen työtavat

Pyysin opettajia kertomaan, kuinka he selittävät omin sanoin oppilaille, mitä on harmonia. Jaakkola ja Leppänen puhuvat ensin siitä, miten useammat sävelet soivat yhtä aikaa tai hyvin yhteen. Jaakkola käyttää melko paljon sointu-sanaa harmonian synonyymina. Myös Leppänen kertoo harmonian tarkoittavan lyhyesti sanottuna sointuja, soinnutusta ja sointumaailmaa. Jaakkola havainnollistaa harmonian käsitettä kuunteluesimerkillä, esimerkiksi näin:

Soitan pianolla murtosoinnun sävelet ja jätän ne soimaan ja sit sanon, et kuunnelkaa miltä se kuulostaa ja ne sointuvat ja se on harmoniaa.
- Inkeri Jaakkola (2013)

Aution mielestä termiä ”harmonia” ei ole tarpeellista avata sanallisesti. Hänen mukaansa harmonia on asia, josta pitää saada erilaisia kokemuksia, jotta harmonian käsite rakentuisi.

Mä ymmärrän sen, että annetaan ikäänku otsikko, mutta se ei ole niin olennainen, kun se, miten ollaan tultu tähän ja miten tästä eteenpäin, eli minkälaiset kokemukset muodostaa mun käsitystä siitä, mitä on harmonia.
- Maikki Autio (2013)

Kaikki haastattelemani opettajat korostivat, että ennen kuin harmoniaa lähdetään varsinaisesti opiskelemaan, täytyy pohjalla olla tarpeeksi kokemuksia harmoniasta. Harmonian kokeminen alkaa jo ensimmäisestä peruskurssista. Autiolle pitää ensimmäisenä kokemuksena oppilaiden yhtä aikaa laulamaa duurikolmisointua d-m-s. Siitä käsitys laajenee: tulee mollisointu l-d-m, joka antaa erilaisen kokemuksen, vähennetty kolmisointu t-r-f jne. Kun harmoniaan tutustutaan soittamalla, se liittyy aina lauluharjoitusmateriaaliin ja sen säestämiseen.

Ite se ensimmäinen kokemus on siitä, että se liittyy johonki lauluun, et se liittyy tähän ja mä voin soittaa näin.
- Maikki Autio (2013)

Leppänen pitää ensimmäisenä askeleena opettajan säestystä lasten laulaessa. Vaikka säestäminen ei Leppäsen mukaan ole aina hyväksi, koska oppilaiden täytyy oppia laulamaan puhtaasti ilman säestystäkin, se auttaa oppilaita havainnoimaan harmoniaa.

Siihen tarvitaan sitä opettajan säestysten kuuntelemista, että rupee tajuamaan, et aatää voi tuntua kivemmalta tää musiikki, jos siel on jotakin taustalla.
- Outi Leppänen (2013)

Yksi unkarilaisen menetelmän keskeisimpiä ajatuksia on ei-notaatiopohjainen lähtökohta: musiikkia opitaan korvakuulolta ja opittu siirretään notaatiolle. Tämä tulee ilmi kaikkien opettajien työtavoista: ensin tehdään itse musisoimalla ja vasta sen jälkeen siirrytään analysoimaan. Laulaminen solmisoiden on Unkarilaisessa menetelmässä hyvin keskinen ja perinteinen työtapo. Laulaminen vahvistaa kuulokuvaa soinnusta. Leppänen vertaa harmoniaopetuksessa sointujen laulamista lukemaan oppimiseen:

Jos me oletetaan, että oppilaitten pitäis oppia kuullusta sointumateriaalista erottelea soinnun sävelet ja solmisoimaan ne mielessään, niitten täytyy pystyä tekemään se ensin ääneen. Se on ihan sama ku oppilaat oppii lukemaan pienenä: ne ensin lukee ääneen ja sitten mielessä. Näin ollen sointujen laulattaminen on älyttömän tärkeä asia.
- Outi Leppänen (2013)

Kaikki haastateltavat käyttävät luonnollisesti paljon laulamistyötapoja omassa opetuksessaan. Sointuja laulamalla yritetään luoda yhteys sen välille, miltä soinnut kuulostavat, mitkä sävelet sointuihin kuuluvat ja minkälaisia soinnut ovat rakenteeltaan teoreettisesti. Sointuasteisiin lähdetään tutustumaan laulamalla kaikki sointuasteet solmisoiden. Ensin opetellaan kaikki sointuasteet duurissa ja myöhemmin mollissa käyttäen harmonista mollia, jota Jaakkola kutsuukin sointumolliksi. Ennen laulamista sekä Jaakkola että Leppänen käyvät oppilaiden kanssa yhdessä läpi, mitä säveliä mihinkin sointuasteeseen kuuluu muodostamalla terssipinoja jokaisesta asteikon sävelestä. Esimerkiksi: jos do-sointuun kuuluvat sävelet d-m-s, mitä säveliä kuuluu re-sointuun jne. Sointujen laatua havainnoidaan samalla kun lauletaan. Leppänen käyttää ns. solmisaatiovalsseja, joissa lauletaan solmisoiden soinnun sävelet alhaalta ylös ja soinnun laatu tai sointuaste ylhäältä alas, esimerkiksi: ”d-m-s – duuri, r-f-l – molli jne.” tai ”d-m-s – ensimmäinen, r-f-l – toinen jne”. Sointuasteiden merkintä roomalaisin numeroin opetetaan tässä vaiheessa. Kun on opittu, mitä säveliä kuuluu mihinkin sointuasteeseen, Leppänen siirtyy laulattamaan oppilaitaan pelkistä roomalaisista numeroista niin, että hän osoittaa taululle kirjoitettuja astemerkintöjä ja oppilaat solmisoivat hänen osoittamansa soinnun. Ensin vain kääntämättömät kolmisoinnut ovat käytössä ja myöhemmin mukaan tulevat sointukäännökset.

Leppänen on kehittänyt sointujen kotiharjoittelua varten oman tehtävämateriaalin (ks. liitteet 1–2). Nuotteja pidetään harjoittelussa esillä, jotta saadaan kokemus siitä, miltä tietty sointu

näyttää, miltä se kuulostaa, mitkä sävelet siihen liittyvät ja mikä on basso. Materiaalissa on erilaisia vaiheita. Ensiksi opetellaan soittamaan tietty sointusatsi esimerkiksi kosketinsoittimella tai kanteleella. Toisessa vaiheessa lähdetään lähestymään asiaa basson kautta solmisoimalla bassolinjaa ja soittaen samalla sointusatsia. Kolmas vaihe on koko soinnun laulaminen solmisoiden (bassosta ylöspäin ja takaisin) yhtä aikaa soittamisen kanssa. Neljännessä vaiheessa soitetaan ainoastaan basson sävelet, mutta lauletaan koko sointu solmisoiden. Viidennessä vaiheessa soitto jää kokonaan pois ja soinnut pelkästään lauletaan solmisoiden. Kuudennessa vaiheessa nuotista peitetään astemerkinnät paperisuikaleen avulla, lauletaan soinnut solmisoiden ja lopuksi sanotaan ääneen sointuaste. Viimeisessä eli seitsemännessä vaiheessa peitetään nuotit, mutta jätetään astemerkinnät näkyville ja lauletaan soinnut solmisoiden bassosta ylöspäin. Leppäsen mukaan harjoittelumateriaalia voi hyödyntää ihan alkeista jopa B-säveltapailuun asti. Hän ohjeistaa harjoittelemaan 3x15min joka viikko, mutta toteaa harjoituksen tarpeen olevan oppilaskohtaista: toisten ei tarvitse harjoitella helppoja juttuja ollenkaan, toisten taas tarvitsee alkaa heti harjoittelemaan erikseen, jotta pääsee opeteltavaan asiaan kiinni. Leppänen painottaa, että harjoittelussa tulisi pyrkiä laulamaan mahdollisimman puhtaasti säveliä soiton päälle, koska vain silloin oppii huomaamaan, milloin laulaa väärin, eikä osu soinnun säveleen.

Murtosointujen lisäksi voidaan solmisoida pelkästään bassokulkuja. Jaakkola kertoo käyttävänsä esimerkiksi sellaisia tehtäviä, että levyä kuunnellessa lauletaan, mihin kohtaan tulee do-basso, mihin so-basso ja mihin fa-basso. Basson sävel kertoo soinnusta paljon, siksi siihen kiinnitetään huomiota.

Harmonian opiskeluun kuuluu olennaisesti moniäänisyyden harjoitteleminen. Moniäänisyyttä harjoitellaan esimerkiksi laulamalla kuorossa sointusatsia kirjainnuoteista. Jokaiselle laulajalle tai laulajaryhmälle annetaan oma stemma. Stemmoja on hyvä myös mahdollisuuksien mukaan vaihtaa keskenään, jotta tottuisi laulamaan useampaa stemmaa, kuuntelemaan puhtautta ja ylipäättään olemaan osa moniäänisyyttä. Laulaminen antaa opettajien mukaan erilaisen kuulokuvan moniäänisyydestä kuin sointujen soittaminen pelkästään pianolla. Leppänen pitää ehdottoman tärkeänä sitä, että sointuliikkeet noudattavat oikeita äänenkuljetussääntöjä. Myös Jaakkola pitää tärkeänä, että harmonian logiikka toteutuu kauniisti.

Sointuanalyysitehtävien lähtökohtana on se, että toisessa peruskurssissa on opittu tunnistamaan ja muodostamaan erilaatuisia peruskolmisointuja. Ennen varsinaisia sointujaksojen analyysitehtäviä tutustutaan reaalisointujen merkitsemiseen ja muodostamiseen: Leppänen lähestyy asiaa teoreettisemmasta näkökulmasta, kun taas Aution opetuksessa reaalisoinnut tulevat tutuksi ensisijaisesti soittamisen kautta. Molemmat kertovat kuitenkin hyödyntävänsä laulumateriaalia soinnutustehtävissä. Soinnutustehtäviä lähdetään tekemään aluksi I-V-sointuparia käyttäen: valitaan tuttu laulu, jonka melodiaa tarkastellaan solmisaation avulla. Melodia voi olla myös vaikkapa vanha diktaatti, joka on merkitty kirjainnuotein. Leppänen kertoo tässä vaiheessa oppilailleen, millä perusteilla säästyssointuja valitaan. Autio taas uskoo, että sanallista selittämistä ei niinkään tarvitse, kun tekeminen organisoituu niin, että käsitys harmoniasta tulee tekemisen mukana.

Se on niin helppo laittaa sinne niit sointuja: jos sul on S-M menee melodiassa, nii se on hyvin lyhyt matka tietää, et mikä sointu tähän sopii: S-M-D, ykkönen (I). Ja taas siitä on hyvin lyhyt matka, et siellä joku, ellei kaikki pääse komppaamaan.
- Maikki Autio (2013)

Soinnut valitaan siis sillä perusteella, mitä säveliä melodiasta löytyy. Periaate on se, että melodian kanssa sopii parhaiten sellainen sointu, johon melodian sävelet kulloinkin kuuluvat. Hajasävelet Leppänen kuittaa sanomalla, että melodiassa voi olla muitakin säveliä, mutta kaikkien sävelten ei tarvitse välttämättä olla soinnun säveliä. Sekä Leppäsen että Aution opetuksessa melodian päälle ilmestyvät ensin sointuastemerkinnot, joita koko ryhmän kanssa yhdessä mietitään. Sen jälkeen Leppänen laulaa melodian ja soittaa itse oppilaiden ehdottamat soinnut säästykseksi. Oppilaat saavat keskittyä kuuntelemiseen ja havainnoida, ovatko heidän ehdottamansa soinnut kohdillaan. Leppänen demonstroi sointujen sopivuutta myös soittamalla eri sointuvaihtoehtoja. Hän painottaa, että tehtävä onnistumiseksi oppilaiden täytyy riittävän hyvin tietää, miltä I- ja V-asteen soinnut kuulostavat. Leppäsen mukaan oppilaiden on yleensä helppo ymmärtää sointujen valitsemisen periaate ja he rupeavat helposti löytämään melodiasta säveliä ja yhdistämään, mihin sointuun ne voisivat tahdeittain kuulua. Aution tunneilla lapset komppaavat sointusäästykseen itse, jos vain mahdollista. Oppilaiden kanssa sovitaan yhdessä sävellaji, josta lauletaan ja sen jälkeen mietitään, mitä reaalisointuja kunkin asteen soinnut ovat kyseisessä sävellajissa. Autio kertoo tehneensä usein ns. komppilapun, jossa on pelkät soinnut. Osa oppilaista laulaa ja osa soittaa komppilapusta.

Stemmankirjoitusharjoitukset ovat luovia, analyttisiä harjoituksia. Sekä Autio että Jaakkola kertovat harjoitusten onnistuneen, kun oppilaita hieman ohjailee. Edellistä soinnutustehtävää voi jatkaa stemmankirjoitustehtävällä: kun melodiaan on löytynyt sopivat soinnut, tehdään 2. ääni joko melodian ylä- tai alapuolelle, useimmiten alapuolelle. Autio kertoo tehtäväesimerkin kappaleesta ”Jouluyö, juhlayö”:

Tehtii ensin sointuasteet: mikä sointu sopii? Se on hyvin selkee: (laulaa) s-l-s-m – ykkönen (I), r-r-t – vitonen (V), d-d-s – (I), l-l-d-t-l – nelonen (IV), s-l-s-m – (I) jne. Me ruvettiin tekemään stemmoja ja ne osas tehdä stemmat ku vähä ohjailee, et melkein mennää tersseissä, mut sitte välillä se ei toimi, et vähä muutettii ja sit laitetaa vaa basso. Ja siin oli 3-ääninen. Ne osas tehdä sen ite. Et kyl nyt puhutaa tavallaa jo stemman kirjottamisesta. Must se oli ihan mahtava! Sit me laulettii se.
- Maikki Autio (2013)

Kun lähdetään tekemään sointujaksojen analyysitehtäviä, kaikkien opettajien mielestä on tärkeää analysoida soinnut sekä astemerkinnöin että reaalisoinnuin. Opettajista Leppänen pitää kuitenkin sointuasteiden analysointia alkuvaiheessa tärkeämpänä, jotta asteiden hahmottamiseen pääsee kunnolla kiinni myös nuottitekstistä. Sointuasteiden analysointi liittyy yhtä kiinteästi solmisaatioon kuin reaalisoinnut absoluuttisiin nuotinnimiin. Yksittäisistä soinnuista havainnoidaan ensiksi muoto: onko kyseessä soinnun perusmuoto, sekstisointu vai kvarttisekstisointu. Muodon perusteella tiedetään, missä on soinnun pohjasävel ja pohjasävel puolestaan kertoo sointuasteen.

[...]sen takiihan on opeteltu ne sekstisoinnut ja kvarttisekstisoinnut, että jos suoraan näät, että nuotissa lukee t-r-s, niin t-r-s on V⁶, piste. Ei tarvi ajatella sen enempää. Tai jos ei muistais, ni ainaki tietää, et ne sävelet on t-r-s ja se näyttää seksisoinnulta. -- Jos se (pohjasävel) kerran on so, se on so-asteen sointu, se on V-asteen sointu kun ollaan duurissa.
- Outi Leppänen (2013)

Sointuastemerkinnät ovat yhtä relatiivisia kuin solmisaatiotkin, joten ne pätevät samalla tavalla jokaisessa duurissa ja mollissa. Tässä vaiheessa Leppänen ei pidä reaalisointujen havainnointia niin merkittävänä kuin sointuasteiden havainnointia:

Niin kauan ku pysytää samassa sävellajissa koko ajan, ei ole niin tärkeää koko ajan havainnoida sitä, minkälaisia reaalisointuja on missäkin.
- Outi Leppänen (2013)

Autio on reaalisoitujen merkityksestä Leppäsen kanssa hieman eri linjoilla. Aution opetuksessa reaalisoinnut tulevat heti ja ne kulkevat yhtä tiiviisti analyysin mukana kuin sointuasteetkin.

Mun opetuksessa reaalisoinnut tulee heti. Mä en ymmärrä sitä, et puhutaa sointuasteista abstraktina tavallaan selityksenä, et mun mielest niitten pitää olla sointuja.

- Maikki Autio (2013)

Olen huomannut, että sointujaksojen analyysitehtävissä siirtyminen kahdelle viivastolle tuottaa joillekin oppilaille hankaluuksia, etenkin sointukäännösten hahmottaminen. Leppänen antoi vinkin, jolla hahmottaminen helpottuu: pudotellaan g-avaimelta kaikki erilaiset sävelet basson päälle, jolloin sointuhahmo tulee suoraan näkyviin. Leppänen kutsuu harmonian maailmaa pannukakun muotoiseksi: basson alapuolelle ei saa laittaa mitään, koska se on maailman reuna ja sen jälkeen putoaa tyhjyyteen.

Harmonian kuunteluharjoituksissa harjoitellaan aluksi tunnistamaan kolmisointujen laatuja. Ensimmäisen peruskurssin tavoite on erottaa duuri- ja mollikolmisoinnut toisistaan. Toisessa peruskurssissa opetellaan tunnistamaan näiden lisäksi vähennetty sekä ylinouseva kolmisointu. Ensimmäinen nelisointu, dominanttiseptimisointu eli V^7 esitellään kolmannessa peruskurssissa.

Lahden konservatoriossa käytetään harmoniakuuntelutehtävissä kahta tehtävätyyppiä: laulusäestyksen kuuntelutehtävää ja perinteistä sointujaksojen kuuntelutehtävää. Kuuntelutehtävissä voidaan edetä askel kerrallaan: Ensiksi tunnistetaan sävellaji, eli onko kyseessä duuri vai molli. Sen jälkeen huomio kiinnittyy bassoon, koska kuten aiemmin todettua, basso kertoo soinnusta jo paljon. Kun bassolinja on selvillä, havainnoidaan yksittäisten sointujen laatua. Kun nämä kaksi havaintoa yhdistetään, tulokseksi saadaan sointuaste aivan kuten analyysitehtävissäkin. Erona on, että kuuntelussa havainnointikanavana toimii kuuloaisti, analyysitehtävissä näköaisti. Laulusäestyksen kuuntelu toimii samalla tavoin kuin aiemmin esitelty tuttujen melodioiden soinnutustehtävä, mutta toisesta suunnasta: kuuntelun suunnasta.

Jaakkola pitää todella tärkeänä, että analyysi, laulaminen ja kuunteluharjoitukset ovat yhteydessä keskenään.

Se, mikä on taululle kirjoitettu, niin se myös analysoidaan. Ja sitte samanlaista ilmiötä jollaki tavalla soveltaen kuunnellaan. Siitä tulee aika isoja tuntikokonaisuuksia.
- Inkeri Jaakkola (2013)

Autio yhdistäisi melodian soinnutustehtävän, komppaamisen ja kuuntelun seuraavasti:

Jos mul on tavoitteena, et ne (oppilaat) osaa kuunnella sointujaksoja, nii sillohan mä lähtisin siitä, et oltais tehty ite vapaa säestys. Seuraavalla tunnilla mä soittaisin sen saman sointujakson eri sävellajissa, jolloin taas todennäköisesti onnistuttais. Todennäköisesti se basso löytyis ja ehkä kirjoittas ensin solmisaatioille ja sieltä nuotille, koska siinä f-avaimen lukemisessa on omat kynnyksensä. Tai tavallaan omat vaiheensa, mitkä pitää käydä. Mutta tolla tavalla tekemisen kautta, et se, mikä tehtiin jo, tavallaan osattiin, nyt tehdään tästä suunnasta ja tarkoituksena, et sinä kirjoitat tän nuotille.
- Maikki Autio (2013)

Leppäsen laatimaa harjoitusmateriaalia voi hyödyntää pareittain tehtynä myös kuunteluharjoitteluun kotona niin, että toinen parista toimii soittajana ja toinen kuuntelijana. Harjoitukset voi tehdä joko suullisesti tai kirjallisesti. Harjoitukset sisältävät samankaltaisia vaiheita kuin yksin tehtynä. Suullisissa harjoituksissa edetään pääasiassa sointu kerrallaan, kirjallisissa harjoituksissa kuunnellaan koko sointujakso kokonaisuudessaan, mutta tarkkaamisen suuntaaminen etenee silti vaiheittain basson kuuntelusta asteiden merkitsemiseen.

Harmoniakuuntelun haastavin tehtävätyyppi on elävän musiikin kuuntelu ns. *elmu-kuuntelu*. Elmu-kuuntelussa on tavoitteena saada kirjattua ylös sointujakso äänitteeltä tulevasta musiikkinäytteestä, esimerkiksi pätkä jostakin orkesteriteoksen osasta. Leppänen korostaa, että ennen elmuun siirtymistä on tärkeää osata kuunnella soinnut yksinkertaisessa harjoitusmateriaalissa, koska elmun mukana tulee uusia haasteita: äänitysten laatu vaihtelee, musiikissa tapahtuu paljon muutakin harmonian lisäksi, jolloin tarkkaamisen kohdentaminen tehtävän kannalta olennaisiin asioihin hankaloituu (esim. basson kuuntelu) ja musiikki menee vain tietyssä tempossa eteenpäin. Autio ei käytä opetuksessaan elmu-kuuntelua laisinkaan, koska ei koe sitä mielekkääksi oppimisen kannalta.

7.3 Soitinten käyttö harmonian opetuksessa

Haastateltavistani kaksi kertoi hyödyntävänsä soittimia opetustunneilla. Maikki Autio käyttää opetuksessaan koskettimistoa eli *keyboardia* ja Inkeri Jaakkola sekä *keyboardia* että oppilaiden omia soittimia. Outi Leppänen sen sijaan ei käytä opetustunneillaan soittimia, mutta kehottaa oppilaitaan hyödyntämään omia soittimiaan kotona, varsinkin, jos kyseessä on sointusoitin.

Autio ja Jaakkola pitävät keyboardin käytön etuina sen havainnollisuutta ja konkreettisuutta. Jaakkola kertoo esimerkin opetuskokemuksestaan:

Mulle yks poika sano, että hän ei ymmärrä, miten hän aikasemmin on edes ajatellu näitä sointuja. Mutta nyt kun hän sai sen pianon eteensä, niin nyt hän tajuaa, miten ne soinnut menee.

- Inkeri Jaakkola (2013)

Aution mukaan keyboardin etu soittimena on sen motorinen helppous: ei tarvitse kummoista tekniikkaa saadakseen soittimesta äänen. Keyboardin kanssa opiskeleminen selvästi motivoi oppilaita, mikä on molempien opettajien mielestä yksi suurimpia opetustavan etuja. Autio pitää erittäin tärkeänä keyboardin tuomaa elämyksellisyyttä: sitä, että oppilaat saavat kokemuksia soittamalla itse. Jaakkola kertoo, että hänen ryhmissään lähes jokaviikkoinen kysymys kuuluu: ”Mennääks me tänään pianoluokkaan?”.

Jaakkolan opetuksessa oppilaat soittavat ja kuuntelevat keyboardilla erilaatuisia kolmisointuja, esimerkiksi muodostamalla sävelestä C kaikki erilaiset sointulaadut (duuri, molli, ylinouseva ja vähennetty). Kuulokkeiden avulla voidaan tehdä pareittain arvausleikkejä, joissa toinen pari soittaa soinnun ja toisen tehtävänä on kuullun perusteella tunnistaa soinnun laatu. Esimerkkisävellajina keyboard-tehtävissä käytetään ensin C-duuria/a-mollia, joka Jaakkolan mukaan vastaa ikään kuin solmisaatiota. Se on malli, joka siirretään myöhemmin muihin sävellajeihin. Sekä Jaakkolan että Aution tunneilla opetellaan soittamaan ja merkitsemään reaalisointuja. Alkeellinen vapaa säestys on sekä Jaakkolan että Aution opetuksessa tärkeä osa-alue.

Semmonen alkeellinen säestyksen harjoittelu, että etsitään reaalisointujen pohjalta niitä säveliä ja sit toinen soittaa melodiaa ja toinen soittaa säestystä ja parhaassa tapauksessa soitetaan itse molemmat, ni kyllähän se musta on kaikista parasta

harmonian oppimista, et pystyy jotenki soveltamaan ja käyttämään.
- Inkeri Jaakkola (2013)

Oppilaiden omia soittimia Jaakkola käyttää tunneillaan esimerkiksi bassolinjojen soittamiseen. Jaakkolalla on ollut aikaisempina vuosina instrumenttikohtaisiakin ryhmiä, esimerkiksi jousisoittajien ryhmiä. Viuluillakin on tunneilla soitettu bassolinjaa, koska oppilaiden ollessa alle murrosikäisiä viulun ääniala on sopivalla korkeudella oppilaiden lauluääneen nähden. Jaakkola on kokeillut tehdä pieniä sovitustehtäviäkin soitinten kanssa, mutta sen on täytynyt olla hyvin ohjattua.

[...] on kyllä tehty vähän sovituksiakin, että jotakin väli-ääniä on yritetty niille viuluille kirjottaa, mut se on ollu selvästi vaikeeta. Vaikka ne oppilaat pystyy jotenki kirjottamaan esimerkiks, et mitä säveliä kuuluu G-mollisointuun, siitä huolimatta ne ei pysty ajattelemaan, että miten sen yhdistäis siihen melodian säestysääneks. Tavallaan yhdessä pureskellen se on menty, mut ei ne kyl omin päin sitä vielä siin vaihees osaa. Mut se ois tietysti tärke taito.
- Inkeri Jaakkola (2013)

Autio opiskelua oman soittimen avulla erittäin mielekkäänä ajatuksena ja kertoo joskus kokeilleensakin sitä, mutta käytännössä hän on törmännyt ongelmiin. Suurimpana ongelmana Autio pitää eroja soittotaidon kehittymisessä eri instrumenttien välillä.:

Ku ihmiset alottaa, niin jos mä mietin viulunsoittajaa ja puhaltajaa, menee monta vuotta, et voijaa tehdä ikäänku samannäköstä musaa. Se on aina yleensä epäonnistunu. Valitettavasti. Mutta ajatuksena herkullinen, et se olis parasta tekemistä, ku sais omal soittimel tehdä.
- Maikki Autio (2013)

Myös Jaakkola myöntää, että sävelpuhtaus on toisinaan ongelma esimerkiksi jousisoittajilla.

Joskus mä oon kokeillu semmostaki, että sellistit soittaa bassolinjoja, mutta puhtauden säätely on joskus vähä vaikeeta, että se laulun ja sen kehittymässä olevan soittotaidon yhdistäminen, ni se ei oikein suju.
- Inkeri Jaakkola (2013)

Leppäsellä ei ole mitään soitinintegraatiota vastaan, mutta hän ei ole kokenut esimerkiksi keyboardin käyttöä opetuksessaan välttämättömäksi.

Siinä helpost mennää sellasee, että kuvitellaan, että se (keyboardin käyttö) on joku autuaaks tekevä asia. Ja kauheesti tapahtuu jotain puuhastelua, mutta korvien välissä ei välttämättä liiku mitään uutta.
- Outi Leppänen (2013)

Koska oikea ajattelu tuottaa Leppäsen mukaan oikean toiminnan, hän haluaa ensin varmistella oikean ajattelun perusteita. Leppänen ei pidä soitinintegraatiota oppimisen takeena. Vaikka 'integraatio' on päivän muotisana, käytännön menetelmien tulee aina johtaa oppimistavoitteen saavuttamiseen, eikä esimerkiksi ylimääräisten määrärahojen hankkimiseen, Leppänen kritisoi. Leppäsellä on kokemusta soitinten yhdistämisestä opetukseen aikaisemmilta vuosilta, kun hän opetti kahta jousisoittajien ryhmää. Hän kertoo oppilaiden tykänneen soitinten mukana olosta aluksi, mutta jo ennen 3-peruskurssia oppilaat alkoivat pyytämään soitinten jättämistä pois. Leppänen toteaa, että tietysti voidaan lähteä spekuloidaan, johtuiko ilmiö opetuksen luonteesta tai siitä, etteivät oppilaat jaksaneet kantaa soittimia mukana, mutta jostain syystä he eivät kuitenkaan kokeneet soitinten käyttöä tunneilla mielekkäänä. Leppänen perustelee soitinten käyttämättömyyttä opetuksessaan myös sillä, ettei oppilaiden tarvitse hankkia ylimääräisiä välineitä opiskelua varten.

Muutenki mä kannatan aika pitkälti semmosta ”vettä vain ja Vileda-ikkunaliina”-ajatusta, että oppilaankaan ei tarvi esimerkiks hankkia uusia soittimia kotiin, jotta se pystyy tekemään jotain. Oman soitinten hyödyntäminen OK, mut ei esimerkiks et jos jollakulla ei oo kosketinsoitinta kotona, ni en mä sitä kyllä pakota hankkimaan.
- Outi Leppänen (2013)

Musiikin tyylilajit ovat edustettuina eri opettajien opetuksessa vaihtelevasti. Jaakkola kertoo käyttävänsä monipuolista materiaalia. Ryhmä vaikuttaa jonkun verran Jaakkolan tehtävämateriaalin valintaan: osa ryhmistä vaatii innostukseen entuudestaan tutumpaa materiaalia, esimerkiksi elokuvamusiikkia ja osa ryhmistä taas on kiinnostuneempia taidemusiikista. Taidemusiikkia Jaakkola pitää kuitenkin erityisessä asemassa:

Käytän taidemusiikkia aika paljon ihan sen takia, et mä aattelen, et se on meidän missio täällä musiikkioppilaitoksessa. Jos ei me sitä täällä opeteta, niin missäs sitä opetetaan?
- Inkeri Jaakkola 2013

Lisäksi Jaakkola pitää koulun musiikinkirjoja hyvänä lähteenä tehtävämateriaalille.

Autio ei varsinaisesti osaa ottaa kantaa tyylilajikysymykseen, mutta hän pitää ohjenuorana sitä, että kappaleiden pitää olla vielä selkeitä, eivätkä ne voi sisältää modaalista soinnutusta. Materiaalin pitää edustaa tonaalisen musiikin ydintä. Kun modaaliset sointukierrot tippuvat

pois, tyyli laji asettuu väistämättä lastenlaulu-kansanlaulu-laulelma-iskelmä –akselille. Autio kuvailee käyttämäänsä materiaalia Kultainen laulukirja –tyyppiseksi.

Leppänen keskittyy opetuksessaan täysin taidemusiikkiin, koska haluaa keskittyä siihen, mitä parhaiten itse osaa. Hän on erikoistunut harmoniaan ja äänenkuljetukseen ja pitää tyyliasioita hyvin tärkeinä.

Mä yritän tehdä selväksi sen, et eri musiikkityyleissä hyvin pitkälti nimenomaan sointuja käsitellään eri tavalla. Se on yks tärkeimpiä tyylejä erottavia seikkoja, siis harmonia.

- Outi Leppänen (2013)

Leppänen ei näe hyödyllisenä opettaa sointuliikkeitä, jotka eivät kuulu tonaaliseen musiikkiin. Leppäsellä on ollut oppilaita, jotka ovat peruskurssien jälkeen siirtyneet opiskelemaan rytmimusiikkia. Rytmimusiikissa osa soinnutuksesta on tonaalista ja osa modaalista. Kun toisen oppii, ei Leppäsen mukaan ole mikään ongelma oppia kumpi on kumpaa ja miten niitä käytetään. Myös taidemusiikissa tyylikausien välisessä soinnutuksessa on eroja, mutta niitä Leppänen ei vielä peruskursseissa juurikaan painota. Tyyliasioista puhuttaessa opettajan on hyvä tehdä selväksi, että molemmat tyylit ovat hyviä, mutta ne ovat vain erilaisia.

Se on ihan sama ku verrataan jääkiekkoo ja jalkapalloo, ettei annettais sellasta kuvaa, että joka musiikki toimii näillä pelisäännöillä, koska se olis suorastaan sivistymätöntä opettajalta, mut aiheuttas myös paljon vastustusta helposti.

- Outi Leppänen (2013)

7.4 Harmonian hahmottaminen

Unkarilaisen menetelmän eduista puhuttaessa opettajien kanssa lista on pitkä. Relatiivisen solmisaation käyttö on eduista kenties keskeisin: solmisaatiokielen käyttö kertoo asteikon sävelten sisäiset suhteet. Oikea solmisointitaito tarkoittaa Leppäsen mukaan, että oppilaille on muodostunut yhteys sen välille, miltä sävelet kuulostavat ja miten niitä nimitetään. Näin saavutetaan tarkka erottelukyky, joka auttaa kuuntelemisessa: ihminen pystyy halutessaan esimerkiksi kirjoittamaan kuulemansa melodian tai sointujakson suoraan paperille käyttämällä kirjainnuotteja tai astemerkintää. Kirjainnuotit saavat merkintätapana muutenkin kiitosta: melodia ja soinnut ovat samasta maailmasta, sointujen laulaminen onnistuu helposti sekä murtosointuina että moniäänisesti ja hankaliakin kuunteluharjoituksia pystytään tekemään ilman, että merkitään mitään nuotille. Organisoitu kuulohavainto on yksi tärkeimmistä

asioista, jonka Autio nostaa esille. Opettaja pystyy organisoidusti ohjaamaan oppimisprosessia, kun lauletaan ja kuunnellaan itse ennen paperianalyysiin siirtymistä ja ollaan muutenkin lähempänä musiikkia. Musisointiin osallistuminen lisää oppimisen elämyksellisyyttä. Jaakkola kertoo, kuinka oppilaat voivat osallistua kuunteluesimerkkiin solmisoimalla bassoa yhtä aikaa äänitteen kanssa. Silloin taju harmoniasta tulee kokemuksellisesti ensin ja funktiotaju kehittyy sen kautta. Autio kehuu menetelmän monipuolisuutta: erilaisia tehtäväesimerkkejä voi keksiä ja varioida rajattomasti. Leppänen puolestaan nostaa esiin, että muutkin, kuin huippulahjakkaat voivat oppia säveltäpailua metodin avulla. Leppäsellä on ollut oppilaina mm. autisteja ja ADHD-oppilaita, jotka ovat myös oppineet – jotkut jopa paremmin, kuin ns. tavalliset ihmiset.

Lukuisista hyödyistä huolimatta Jaakkola näkee Unkarilaisen menetelmän perinteiset, laulupainotteiset työtavat liian yksipuolisina. Kun tähdätään hyvän laulutaidon ja melodian tarkkuuden kehittymiseen, tietyt osa-alueet jäävät kokonaan huomiotta. Ongelma on myös se, jos kaikki halutaan laulamaan tarkasti, tempon täytyy olla niin hidas, ettei se vastaa enää musiikin todellista tempoa.

Aina, ku täytyy uudella tavalla jotenki ajatella se asia ja eri näkökulmasta ja hyvin yllättävässä tilanteessa soveltaa, niin aina tapahtuu oppimista ja sen takia mun mielest on huonoa, jos käytetään pelkästään niitä Kodaly-metodin laulamistyötapoja, koska se on aivan liian yksipuolista.

- Inkeri Jaakkola (2013)

Jaakkola uskoo, että harmoniaa voi syvällisesti ymmärtää vain itse toteuttaen. Kuorokokemus on toki yksi hieno mahdollisuus, mutta nykymaailmaan kuuluvat myös soittimet. Toinen, musiikin luonteeseen kuuluva seikka on, että harmonia ei ole staattinen ilmiö, vaan tonaalisuudessa oleellista on liike: harmoninen jännite, joka purkautuu. Harmoniaa opiskellaan Jaakkolan mielestä unkarilaisessa menetelmässä liian paljon ikään kuin pysäytyskuvina, vertikaalisina sointupylväinä, joiden sisältö pyritään selvittämään tarkoin. Harmonian lineaarinen aspektia - äänenkuljetusta, stemmamelodioita ja sointuliikkeen havainnointia - täytyisi huomioida enemmän. Harmonian jatkuvan virran seuraaminen on hankalaa, jos on keskitytty pelkästään staattisiin tilanteisiin. Tämä on Jaakkolan mielestä yksi syy, mikä tekee elmukuuntelusta vaikeaa, jos opiskellaan pelkästään unkarilaisen menetelmän työtapoja käyttäen. Hän kuitenkin toteaa, että tietysti sitäkin harjoitusta tarvitaan.

Aution mielestä ongelmat eivät niinkään piile itse metodissa, mutta metodin käyttäjien toiminnassa on heikkouksia: Solmisaatioita käytetään ikään kuin niiden pelkkä käyttäminen olisi yhtä kuin unkarilainen menetelmä, eikä ymmärretä sitä oppimisprosessia, jonka välineinä solmisaationimet ovat. Nimet eivät vielä tee metodia, kuten Aution mielestä helposti virheellisesti ajatellaan. Ongelmana on myös samanlaisiin käytänteisiin ja oppimistuokioihin juuttuminen: metodi on taipuisa ja toimiva monella tapaa eikä mene pilalle, jos rohkeasti kokeilee erilaisia lähestymistapoja ja versioita. Jos metodi ei uudistu, vaarana on sen näivettyminen ja nahistuminen. Leppänenkin ennemmin puolustaa metodia:

Monesthan kuulee sanottavan, et se on tarpeettoman monimutkasta ajatella sekä absoluuttisin nimin että solmisoitten, mut siihen kohtaan mä sanoisin, että tämä metodi – kuten monet hyvät menetelmät – ei ole maailman yksinkertaisin.
- Outi Leppänen (2013)

7.4.1 Hahmottamisongelmien syitä ja vinkkejä

Mikäli oppilaalla on hankaluuksia harmonian hahmottamisessa, tulisi opettajan ensiksi koittaa selvittää syy hankaluuksien taustalla. Autio listaa todennäköisimmät syyt:

- 1) Puhdas laiskuus. Tämä teema nousee esiin kaikkien kokeneiden opettajien haastatteluista. Jos oppilas ei tee itse töitä oppimisensa eteen harjoittelemalla kotona, hahmot jäävät vieraksi.
- 2) Kokemattomuus siitä, miten solmisaatio kääntyy nuoteille. Voi olla, että suhdetta ei ole rakennettu tai sitten se ei jostain syystä ole kehittynyt, joten se täytyy korjata harjoittamalla.
- 3) Oppilas on tottunut kuuntelemaan musiikkia melodialähtöisesti. Jos koko aistikokemus musiikista on melodialähtöinen, täytyy kuuntelun aistikokemus rakentaa uudelleen, että musiikkia voi myös kuunnella toisesta suunnasta. Ensimmäinen askel tähän on basson kuunteleminen.
- 4) Vaikeus hyväksyä sitä, että kuuntelussa täytyy luottaa vain korviinsa, eikä voi tietää tehtävän ratkaisua etukäteen ajattelemalla. Aution mukaan tämä on yleensä vanhempien oppilaiden ongelma, joille hetkessä eläminen ja sen hetken kokemukseen luottaminen on vaikeampaa kuin nuoremmille. Autio epäilee ilmiön johtuvan siitä, että monissa kouluaineissa tarvitaan tiedonrakentamis- ja ongelmanratkaisutaitoja, mutta hetkelliseen kokemiseen liittyviä tehtäviä ei juurikaan musiikin lisäksi ole. Koska

musiikin opiskelu on kuulonvaraista, täytyy hyväksyä, että tehtävän voi ratkaista vain kuuntelemalla.

Jaakkola kehottaa käyttämään moniäänisiä lauluharjoituksia. Hän kertoo, ettei itse käytä 3.-peruskurssilla muita, kuin vähintään 2-äänistä materiaalia, joko kaanoneita tai valmiiksi redusoituja 2-äänisiä harjoituksia, joissa jompikumpi stemmoista toteuttaa bassolinjaa. Kun stemmoja vaihdetaan, jokainen saa kokemuksen bassolinjan laulamisesta. Leppänen neuvoo kuunteluharjoituksissa suuntaamaan keskittymisen siihen, mitä muuta musiikissa tapahtuu kuin melodia. Hyvänä keinona hän pitää myös partituurin seuraamista samalla, kun kuuntelee.

7.4.2 Instrumenttikohtaiset erot hahmottamisessa

Opettajista Jaakkola ja Autio ovat sitä mieltä, että melodiainstrumenttia soittavilla oppilailla (esim. viulisteilla) on enemmän haasteita harmonian hahmottamisessa kuin harmoniainstrumenttia soittavilla oppilailla (esim. pianisteilla). Aution mukaan tällaisille oppilaille on usein rakentunut melodiakeskeinen kuva musiikista. Autio vertaa tätä käsitystä näytelmään:

Jos mul ois näytelmä, ni melodia ois repliikki ja soinnut on juoni. Tavallaa se repliikki tulee tärkeemmäks, kun ei ymmärrä sitä juonta. Sähän voit esim. sanoo saman asian eri tavalla: ”Moi!”, ”Moro!”, ”Terve!” ja silti se juoni kulkee. Ja se, että se juoni katoaa, joka kulkee siellä soinnuissa, et se sointukierto ja melodian suhde siihen sointuu katoaa, silloin melodian merkitykset jää pinnallisiks.
- Maikki Autio (2013)

Koska instrumenttiopetuksessa keskitytään paljon soittimen hallintaan, Autio näkee ilmiön väistämättömänä.

Se musiikin oppiminen tulee siellä jossakin, et mä opin musiikkia. Ja musiikkiahan ei voi oppia melodiasta. Kyl mä huomaan sen eron. Mutta, mä myös aattelen sillä tavalla, että olkoon niin, ja ne, ketä se kiinnostaa, niillä on sitte vaan entistä enemmän ihania asioita löydettävänä, ku huomaa, että täälhän on paljon muutaki ku melodia.
- Maikki Autio (2013)

Jaakkolan mukaan ero selittyy myös fysiologisesti: korvan reseptorialueiden kehitys korostuu niillä alueilla, jota enemmän harjoitetaan. Tästä syystä esimerkiksi viulistien tai huilistien on vaikeampi kuulla bassolinjoja kuin esimerkiksi sellistien. Toisena selittävänä tekijänä Jaakkola näkee tottumattomuuden: jos on aina laulanut kuorossa ylä-ääntä, ei välttämättä ole

syntynyt käsitystä siitä, miten bassolinja rakentuu. Nämä asiat ovat kuitenkin harjoittelulla korjattavissa.

Leppänen sen sijaan on sitä mieltä, että instrumenttivalinnalla ei ole mitään tekemistä sen kanssa, miten harmoniaa hahmottaa. Hänen mielestään on jopa tietyllä tavalla sivistymätöntä ajatella, että melodiasoittajille harmonian hahmottaminen olisi luontaisesti vaikeampaa. Leppänen toki myöntää, että instrumenttivalinta vaikuttaa siihen, minkälaisia kokemuksia harmoniasta on. Hän ei omien sanojensa mukaan halua provosoida ketään, mutta toteaa, että usein tällaiset arki ajatteluun liittyvät uskomukset kumpuavat siitä, että opettajat eivät osaa opettaa jotain asiaa, eivätkä viitsi edes opetella opettamaan sitä. Sen sijaan Leppänen uskoo kokemuksensa perusteella, että on olemassa kolme erityistä musikaalisuuden aluetta:

- 1) Sävelkorkeuksien taju (1-äänisessä musiikissa)
- 2) Rytmitaju
- 3) Yhteisointien taju

Leppäsen mukaan nämä kolme aluetta eivät ole riippuvaisia toisistaan. Hän kertoo kohdanneensa oppilaita, joiden on vaikeampaa kirjoittaa melodioita kuin tajuta, mitä sointuja he kuulevat tai toisinpäin: oppilaita, jotka laulavat mitä tahansa nuotista tai kirjoittavat diktaatteja hyvin ylös, mutta eivät tiedä soinnuista, ollaanko duurissa vai mollissa, ennen kuin opetuksen tuloksena.

Leppänen on huomannut, että melodiasoittajien sijasta harmonian hahmottamisongelmia on enemmän kitaristeilla ja harmonikan soittajilla. Hän epäilee syiden liittyvän soitinten mekaniikkaan ja siihen, miten soittimia opetetaan. Leppänen ihmettelee välillä instrumenttiopettajien itseluottamusta opetuksen suhteen, vaikka välillä tuntuu, ettei tiedetä, miten oppimisprosessi tapahtuu. Tällaisissa tapauksissa yksi hyvä ratkaisu Leppäsen mukaan olisi se, että näitä oppilaita opettaisi joku, joka hallitsee soittimen ja tietää, miten heitä on instrumentissaan opetettu. Käytännön ongelmat ovat kuitenkin ilmeiset: teoriaopettajaa ei voi vaatia hallitsemaan kaikkia instrumentteja. Leppänen ei ole missään nimessä säilyttämässä opetusta instrumenttiopettajien kontolle, mutta toteaa, että asiassa on monta mielenkiintoista haastetta.

7.5 Opettajien pedagoginen lähestymistapa

Inkeri Jaakkolan mukaan harmoniaan ja harmonian ymmärtämiseen voi ohjata ihan alkeisperuskursseista lähtien. Kun ensimmäisiä yksinkertaisia lauluja lauletaan, voi opettaja laulaa mukaan 2. äänen, joka jollain lailla toteuttaa harmonian. Materiaalin valinnassa on tärkeää, että harmonia toteutuu kauniisti: kaikenlaiset epämusiikki-solfatehtävät ovat vain haitaksi. Tuomalla näitä käytänteitä oppilaiden korvaan jo aiemmissa peruskursseissa heidän harmoniatajunsaa kehittyy ja heillä on jo valmiina olemassa käsitys harmoniasta, kun sitä lähdetään analysoimaan.

Jaakkolan mielestä on todella tärkeää, ettei kaavamaisesti toisteta tiettyjä tehtäviä, vaan sovelletaan monipuolisesti erilaisia harjoituksia. Jaakkola muistuttaa, että oppilaatkin ovat erilaisia ja sen takia opettajan on hyvä haastaa itsensä keksimään uusia sovelluksia erilaisista tehtävistä. Keyboard-käytännönläheinen opetustapa ja unkarilainen menetelmä eivät Jaakkolan mielestä sulje pois toisiaan, vaan täydentävät toisiaan. Jaakkola pitää molempia opetustapoja tärkeinä.

Varsinkin sen jälkeen, kun noi keyboardit on tullu, niin harva kysyy et miks harmoniaa opiskellaa. Se on niistä aika kivaa yleensä, et kyl ne sitä ne haluaa tehdä. Ja varmaan opettaja tarttuu siihen, mikä näyttää oppilaita innostavan, että kyllä ne haluaa, mutta nimenomaan ne haluaa tehdä näin soittamalla.

- Inkeri Jaakkola (2013)

Outi Leppänen nojaa opetuksessaan haastateltavista eniten perinteisiin Unkarilaisen menetelmän työtapoihin. Hän uskoo oikean ajattelutavan tuottavan oikean tuloksen ja haluaa varmistella sen perusteita. Leppänen tietää, että teorian ja säveltapailun opetteleminen ei ole kaikille helppoa, mutta ei sen hänen mielestään tarvitsekaan olla. Leppänen muistuttaa, että aivomme eivät opi kerran tekemällä tai kuulemalla asioita ja se on meidän suojaksemme. Jos haluamme painaa jotain tietoisesti pysyvästi mieleen, sen eteen täytyy työskennellä, jotta hermosolut lähtevät kasvattamaan yhteyksiä toisiinsa.

Unkarilaiseen koulutusfilosofiaan ihan selvästi kuulu se, että jos osaat tehdä jonkun asian yhdellä tavalla, olet valmis oppimaan sen toisella tavalla vähä vaikeemmin ja sitä voit mennä taas seuraavaan hiukan vaikeempaan suuntaan, mikä tekee oppimisen tuloksista paljon kestävämpiä, syvämpiä, monipuolisempia, laajemmin sovellettavia ja paremmin verkostoituvia muun oppimisen kans.

- Outi Leppänen 2013

Maikki Aution tärkein ajatus harmoniaopetuksessa on, että se sisältää seuraavat elementit: soivan hahmon, notaation, sointukudoksen väliset suhteet, tunnekokemuksen sekä oman luovan työn, kun uutta hahmoa opetellaan käyttämään. Mikään näistä elementeistä ei saisi jäädä pois, koska muuten oppiminen on vaillinaista. Soivan hahmon pois jättämistä Autio vertaa reseptin lukemiseen ilman kokkaamista: ilman soittoa tai laulua jää jäljelle pelkkä notaatio. Ilman notaatiota puolestaan jäädään vaille muistiinpanojärjestelmää, jolloin oppimisen hyödyntäminen on vaikeaa. Jos sointuja käsittelee irrallisina yksiköinä selvittämättä niiden välisiä suhteita, ei ymmärrä, että tonaalisuus ja modaalisuus ovat sointujen välistä liikettä ja soinnut ovat erilaisia vain suhteessa toisiinsa. Itse tekemällä taas oppii tietämään, mitä osaa ja mistä puhuu. Menetelmän avulla on Aution mielestä mahdollista tehdä tämä kaikki, eikä oppimisprosessista jää puuttumaan yhtään osa-aluetta, mikä tekee oppimisesta laadukkaampaa. Iän ja kokemuksen myötä kaikki osa-alueet laajenevat ja syvenevät.

Aution opetuksessa kokemuksellisuus on hyvin keskeisessä roolissa. Autio uskoo, että kokemuksetkin ovat tietoa. Musiikillisen tiedon tulee sisältää sekä nuotti että kokemus. Nimenomaan kokemukset rakentavat käsitystä. Opetuksen tulisi Aution mukaan rakentua niin, että uusi asia rakennetaan vanhan tiedon pohjalle, mitä tahansa opettaakaan. Muuten vaarana on, että tieto jää irralliseksi. Autio haluaa, että teoriassa opeteltava asia siirtyy suoraan käytäntöön: opeteltavia sointuja myös soitetaan/lauletaan.

Voi niitä lapsia, jotka osaa reippaasti kirjoittaa F-duuri-, Es-duuri-, d-molli-, c-mollisointuja, muttei oo ikinä päässy niit missää soittamaa, ni onko käsite riittävän ehyt ja kokonainen? Kyl sitä voi kysyä, kuinka ikäänku vaillinainen käsitys sinänsä näyttää, et hyvin osataan.
- Maikki Autio (2013)

Aution mielestä on suuri puute, ettei esimerkiksi musiikin oppikirjoissa puhuta ”fiiliksestä”. Ilmeisesti sitä pidetään liian amatöörimäisenä tai subjektiivisena. Hän kertoo lukeneensa radikaalipedagogiikkaa, joka on pedagoginen suuntaus Amerikassa. Väitteen mukaan lapset ja nuoret kokivat omassa ympäristössään oppimansa asiat uskottavammiksi kuin koulussa oppimansa, koska koulussa oppiminen ei sisällä tunneoppimista. Aution mielestä väitteessä on perää. Kun musiikkia opetetaan, niin voi vähintäänkin miettiä, mikä on musiikin tarkoitus. Autio pohtiikin, voiko tunnekokemusta ylipäätään erottaa musiikista. Jos tunnekokemus jää

puuttumaan, merkitys jää Aution mielestä puutteelliseksi, koska soinnuilla on tarkoitus kertoa jotakin.

8 POHDINTA

Kodály'n ajatus tuoda musiikin luku- ja kirjoitustaito koko kansan taidoksi on sinänsä jalo ajatus. Varsinkin tällaisena aikana, jolloin kulttuurista – musiikki mukaan lukien – ollaan koko ajan karsimassa määrärahoja ja sen myötä tekijöitä, taiteelle tarvittaisiin kuuntelijansa. Kuten Kuusi ja Rusi ovat osoittaneet, menetelmää ei pysty täällä Suomessa käyttämään täysin sellaisena kuin sitä Unkarissa alun perin käytettiin. Se vaatisi kokonaisvaltaisen muutoksen musiikkikasvatusjärjestelmässämme. Myös aika ja kulttuuri ovat muuttuneet ajoista, jolloin unkarilainen menetelmä kehitettiin.

Mikään ei kuitenkaan estä soveltamasta menetelmää tänäkään päivänä. Choksy (1988, 5) toteaa menetelmän olevan elävä, ei staattinen. Lisäksi Autio toteaa, että menetelmä on joustava ja sitä pitää kehittää, jotta se ei näivettyisi. Kehittäminen vaatii metodia käyttävältä opettajalta luovuutta ja joustavuutta. Leppäsen tavoin uskon, että menetelmä on kohdannut vastustusta eniten sen takia, että Kodály'n ajatusmaailmaa menetelmän takana ei ole ymmärretty ja siksi sen potentiaalia ei myöskään ymmärretä.

Olen viehätynyt metodin lähestymistavasta säveltapailun opetukseen, miten kuulohavainto tulee ennen merkintätapaa ja oppiminen jäsentyy tekemisen kautta: opetellaan musiikkia, eikä yksittäisiä nuotteja. On paljon helpompaa nimetä asia, josta on muodostunut käsitys – tässä tapauksessa kuulokuva.

SML:n uusimmissa tasosuoritusohjeissa (2013) sanotaan, että oppilaan oman musisoinnin tulisi olla opetuksen lähtökohta. Unkarilainen menetelmä korostaa tätä myös, joten siinä mielessä menetelmä on käyttökelpoinen noudateltaessa tasosuoritusohjeen tavoitteita. Lahtelaisella säveltapailuopetuksella on perinteisesti hyvä maine, joskin unkarilaisen menetelmän työtapoja pidetään jokseenkin vanhanaikaisina. Haastatteluiden perusteella tätä perinteistä menetelmää on kuitenkin sovellettu niin, että tasosuoritusohjeiden suosituksia – kuten soitinten käyttöä – on huomioitu opetuksessa.

Laulamisen käyttämistä keskeisenä työtapana löytyy perustelunsa. Etenkin moniääninen laulaminen kehittää harmoniatajua ja sävelpuhtautta. Jokaisen kehossa on instrumentti

valmiiksi rakennettuna, joten musisointiin osallistumiselle pitäisi olla matala kynnys. Pienellä lapsella laulaminen on spontaania, mutta olen huomannut, että toiset oppilaat ujostelevat ja jopa jännittävät laulamista mupe-tunnilla. Äänenkäyttöön vaikuttavat monet asiat, kuten minkälaisen mallin äänenkäytöstä on lapsena saanut. Olen Kodályyn kanssa yhtä mieltä siitä, että laulu on instrumenteista hienoin ja pyrin ehdottomasti rohkaisemaan jokaista oppilastani laulamiseen, mutta oma ääni on myös instrumenteista henkilökohtaisin. Lisäksi äänenmurros saattaa monilla vaikeuttaa laulamista. Ryhmässäni on ollut oppilas, joka arkaili laulamista niin paljon, ettei suostunut siihen ollenkaan, vaikka opettaja ja ryhmän muut oppilaat kuinka kannustivat. Laulamiseen täytyy ehdottomasti rohkaista, mutta mielestäni sen rinnalla on hyvä olla muitakin musisointitapoja. Niin mukavaa kuin laulaminen esimerkiksi minusta onkin, kaikki eivät koe sitä omaksi ilmaisukeinokseen. Mutta voi olla, että oppilas rohkaistuu pikku hiljaa laulamaankin, kun on saanut opettajan ja ryhmän hyväksynnän osallistumalla musisointiin muulla tavoin. Toki laulaminen auttaa hahmottamisessa, mutta se ei ole ratkaisevin edellytys hyvän muusikkouden kannalta.

Soittaminen ei ehkä alkuperäisesti kuulu unkarilaiseen menetelmään, mutta toimii menetelmän työtapojen lisäksi hyvänä työtapana. Olen iloinen siitä, että menetelmää on yritetty soveltaa soittamiseen jollakin tavalla jo Hakkaraisen ajoista, mutta tänä päivänä vieläkin enemmän ja useamman opettajan toimesta. Aution ja Jaakkolan lisäksi mm. Anna Kuoppamäki (2013) ja Susanna Ertolahti-Mertanen (2012) ovat yhdistäneet unkarilaisen menetelmän työtapoja ja soittamista säveltapailuopetuksessa. Uusimmissa tasosuoritusohjeissa (2013) kannustetaan instrumenttien käyttöön, joten soittamisen liittäminen opetukseen on suositeltavaa senkin puolesta.

Mielestäni soittaminen tärkeää erityisesti opiskelumotivaation kannalta. Minulla on tunne, että monet oppilaat eivät vielä käsitä, mitä hyötyä teoria- ja säveltapailuopinnoista on heidän soittoharrastukselleen. Itse olen ainakin useammin kuin kerran vastannut oppilaiden kysymykseen ”miks näitä juttuja pitää opetella”. Kun soittimet ovat opetuksessa mukana, opittu yhdistyy helpommin käytäntöön. Opettajan on soittimia käyttäessään kuitenkin tärkeää pitää mielessä opetuksen tavoitteet, jotta aika ei kuluisi Leppäsen pelkäämään ”puuhasteluun”.

Leppänen tuo aiheellisesti esille, ettei teoriaopettajia voi vaatia hallitsemaan kaikkia instrumentteja. Musiikin perusteiden opettajan koulutusohjelmassakaan ei liene tilaa laulun ja

pianonsoiton lisäksi kuin korkeintaan yhdelle sivuinstrumentille. Itse voin todeta olevani siinä mielessä hyvässä asemassa, että olen opiskellut laulun ja pianonsoiton lisäksi huilunsoittoa ja musiikin aineenopettajan koulutus on antanut minulle valmiudet bändisoitinten soittoon sekä ohjaamiseen. Sovitusopintoni ja -kokemukseni on lisäksi tuonut tietoa muistakin soittimista, esimerkiksi vaskipuhaltimista, mutta niitä en voi väittää hallitsevani. Suhteellisen monipuolinen kokemus erilaisista soittimista kuitenkin auttaa työtäni, kun haluan ottaa instrumentit mukaan.

Aution kommentti ”fiiliksestä” tai pikemminkin sen puutteesta musiikinopetuksessa herätti monenlaisia ajatuksia. Tässä tutkielmassa ei ole riittävästi laajuutta selvittämään, mikä on musiikin tarkoitus (viitaten Aution aikaisempaan kommenttiin, ks. s. 50), mutta mielestäni musiikilla on hyvin paljon tekemistä tunteiden kanssa ja siksi on ihan aiheellista pohtia, voiko tunnekokemusta erottaa musiikista. Uskoisin, että nimenomaan musiikin kyky vedota tunteisiin on suurin syy, miksi musiikkiin ”jää koukkuun”. Jos opetamme oppilaitamme analysoimaan musiikkia pelkästään muotoina ja numeroina, eikö jotain olennaista jää puuttumaan? Ihmisillä on luontainen taipumus järkeistää asioita ja musiikin teorian tarkoitus on selvittää rakenteita, joista musiikki koostuu.

Amatöörimäistä tai ei, subjektiiviset kokemukset voivat mielestäni olla opetuksessa suureksi avuksi. Tunteiden lisäksi mielikuvat ovat tehokkaita opetuksen välineitä. Raimo Lindh (1998) on kehittänyt mielikuvaoppimisen, joka on kokonaisvaltainen käsitys oppimisesta. Oppimistapahtumassa joudutetaan oppimista luomalla oppimistapahtumaan aivoille ja mielelle sopiva tila, muistiin kulkevat virtaukset ja aktivoivat kokemukset. (Lindh, 1998, 10-11.) Mielikuvaoppimisesta on saatu paljon positiivisia tuloksia (vrt. Karkulahti, 2011). Tutkimukset osoittavat, että mielikuvaoppimisen pedagogiikalla opitaan 3-5 kertaa nopeammin kuin perinteisellä oppimistavalla oppimisen laadun pysyessä korkealla tasolla. (Lindh, 1998, 11.)

Yksi hauskimista opetuskokemuksistani liittyy juuri mielikuvien käyttöön: harjoittelimme musiikin perusteiden 2-kurssilla oppilaiden kanssa sointulaatujen tunnistamista korvakuulolta. Duuri ja molli ovat yleensä helposti tunnistettavia, mutta ylinouseva ja vähennetty kolmisointu menevät välillä oppilailta sekaisin. Pyysin oppilaita kuvailemaan kutakin sointua omin sanoin. Duurin ja mollin kohdalla oppilaat mainitsivat yleisimmät adjektiivit ”iloinen, reipas” ja ”surullinen, haikea”. Soittaessani vähennetyn kolmisoinnun, eräs oppilaistani

tokaisi: ”Tää kuulostaa minust siltä, et joku kävelis suoralla tiellä keskellä kirkasta päivää ja sit yhtäkkiä se tippuis kaivoo”. Siitä lähtien kutsuimme kyseisen oppilaan ja ryhmän kanssa vähennettyä kolmisointua ”kaivosoinnuksi”.

Laulamisen, soittamisen ja harmonian yhdistävänä työtapana olen käyttänyt sovittamista. Kuten aiemmin mainitsin, harmonia ja sen käsittely liittyy mielestäni läheisesti sovittamiseen. Olemme oppilaiden kanssa laulaneet ja soittaneet minun valmiita sovituksiani, mutta koen tärkeänä perehdyttää oppilaitani sovittamiseen myös niin, että he sovittavat itse. Pidän sovittamista tärkeänä taitona ja monipuolisen muusikkouden osoituksena. Sovitustehtävien perimmäinen idea on nimenomaan yhdistää teoriatunnilla opitut asiat harmoniasta käytäntöön. Tehtävät ovat olleet pieniä ja melko pitkälle ohjattuja. Kokonaista sovitusta ei ole kukaan tehnyt yksin, vaan käytännössä tehtävä on toiminut niin, että olen valinnut sovitettavan kappaleen (kysyen myös oppilaiden mielipidettä) ja jokainen on sovittanut omalle soittimelleen stemman. Nuotissa on yleensä ollut näkyvillä melodia, sanat ja sointumerkit. Ohjeistuksena on ollut esimerkiksi viulisteille seuraavaa: ”Tee 2. ääni melodian alapuolelle. VIHJE: hyödynnä stemmassa soinnun säveliä”. Sellisteille on monesti langennut bassolinjan toteuttaminen ja sen variaatiot (esim. rytmisesti), sointusoittimille (esim. piano, kitara, kantele) soinnuista komppaaminen. Sointusoittajien kanssa olemme miettineet erilaisia tapoja soittaa sointuja, esimerkiksi murtaen tai erilaisia sävelkuvioita soinnun sävelistä muodostaen. Sovitukset on myös soitettu tunnilla omilla soittimilla.

Aarre Joutsenvirta (2013) selvittää artikkelissaan tapoja, joilla sovittaminen onnistuisi jo peruskurssitasolla. Joutsenvirta esittelee idean kurssimuotoisesta sovittamisesta, mutta pitää kurssin integrointia normaaliin teoria- ja säveltapailuopetukseen suotavana. Joutsenvirran mukaan taitava opettaja pystyy luomaan oppimistilanteita, joissa sekä oppilaiden säveltapailutaidot että musiikinteoreettiset valmiudet kehittyvät samaa vauhtia kuin normaaleilla säveltapailutunneilla. Yksi ”stemmaamisen” keskeisistä tavoitteista on, että oppilas tunnistaa nuottikuvasta kuulemansa, näkemänsä tai soittamansa sävelasteen. Joutsenvirta kehottaa käyttämään opetuksessa solmisaatiota, koska sen käyttö tukee sävelasteajattelua.

Sovittamamme kappaleet ovat olleet pääasiassa rytmimusiikkia. Perustelen valintaani sillä, että olen kokenut rytmimusiikin taipuvaisemmaksi ja helpommaksi sovittaa. Olen myös halunnut osoittaa oppilailleni, että heidän ”klassisilla” instrumenteillaan voi myös soittaa

rytmimusiikkia ja lopputulos voi olla todella hauskan kuuloinen. Olen pyrkinyt valitsemaan oppilaille tuttuja kappaleita, koska se osaltaan helpottaa sovitustyöhön ”sisälle pääsemistä”, kun kappaleesta on jonkunlainen kuulokuva valmiina. Olen suurimmaksi osaksi käyttänyt laulamissa Hakkaraisen kirjaa, joka sisältää kansanlauluja ja taidemusiikkia, joten vaihtelu siihen on yksi syy rytmimusiikin käyttöön sovituksissa. Vaikka olen sovitustehtävissä käyttänyt rytmimusiikkia, korostan, että taidemusiikkia voi käyttää tehtävien materiaalina yhtä hyvin. Perinteisesti olemme tottuneet ajattelemaan, että taidemusiikissa on säveltäjän valmiiksi kirjoittamat stemmat ja niihin ei kannata kajota, mutta mielestäni taidemusiikin sovittaminen ei saa missään nimessä olla tabu. Itse olen opetusharjoittelussa sovittanut mm. Pjotr Tšaikovskin ”Makeishaltijattaren tanssin” -teeman 20:n oppilaan musiikkiluokalle, jossa oli paljon muitakin soittimia, kuin perinteisiä orkesterisoittimia.

Sovitustehtäviksi valitut kappaleet ovat sisältäneet modaalistakin soinnutusta. Ne osat kappaleesta, jotka sisältävät modaalista soinnutusta, olemme jättäneet suosiolla vielä sen syvemmin analysoimatta. Olen kuitenkin teettänyt kappaleista pieniä analyysitehtäviä reaalisoitumerkeistä siltä osin, kun ne ovat noudattaneet tonaalista soinnutusta.

Sovitustehtävät ovat kieltämättä jääneet vielä pintaraapaisuksi, mutta haluaisin edelleen kehittää sitä puolta opetuksessani. Huomaan, että tehtäviin käyttämäni aika on ollut liian vähäinen niiden tavoitteiden saavuttamiseen, jotka olen mielessäni opetukselle asettanut. Ammattisovittajaa en ole kenestäkään tekemässä, mutta haluaisin opettaa keskeiset periaatteet stemmojen kirjoittamisesta ja antaa pienen katsauksen siitä, mitä työkaluja sovittaja käyttää rakentaessaan harmoniaa.

Kodály'n oma ajatus vain arvokkaan musiikin käyttämisestä opetuksessa (tarkoittaen tällä kansanmusiikkia ja taidemusiikkia) on mielestäni tänä päivänä vanhanaikainen ja kovasti arvolutautunut ajatus. Myöhemmin on todistettu virheelliseksi myös Kodály'n ajatus siitä, että jos lapselle puhuu kahta eri kieltä tai hänelle opetettaisiin useamman kulttuurin musiikkia yhtä aikaa, lapsi ei oppisi kumpaakaan kunnolla (Kodály, 1974, 131, 153). Itse en halua arvottaa mitään musiikkia yli toisen, olivatpa omat musiikkimieltymykseni mitkä tahansa. Musiikinopettajan arvostan monipuolisuutta ja koen, että tutustuminen eri musiikinlajeihin avartaa lapsen käsitystä musiikista ja voi parhaimmillaan laajentaa oppilaan maailmankuvaa muutenkin kuin musiikillisesti.

Unkarilainen menetelmä ei sinänsä sulje pois populaarimusiikkia, jos opettaja on valmis joustamaan musiikkityylilyksymyksessä (Rusi 2008, 47). Painotus on kuitenkin kansanmusiikin ja taidemusiikin käytössä. Rusi pohtii eri musiikin tyylilajien opetusta oppilaslähtöisyyden näkökulmasta. Hän toteaa, että mikäli oppilaat saisivat valita, he opettelisivat mieluummin populaarimusiikkia kuin taidemusiikkia. Rusin mielestä populaarimusiikkia voi käyttää säveltapailuopintojen mausteena, mutta hän ei olisi valmis luopumaan kokonaan kansansävelmistä tai taidemusiikista. Kuten Jaakkolankin mielestä, kansanmusiikkia sekä taidemusiikkia tulisi Rusin mukaan vaalia sekä kouluissa että etenkin musiikkioppilaitoksissa, koska toinen kuuluu kansanperinteeseen ja toinen yleissivistykseen. Kaikessa ei tarvitse kuunnella oppilaiden mielipiteitä. Rusi ajattelee, että oppilaat huomaavat kyllä, että monet taidemusiikista ja kansanmusiikista tutut ilmiöt toistuvat myös populaarimusiikissa. (Rusi 2008, 47).

Lappalainen (2002, 26) kertoo käyttävänsä opetuksessaan sekä taide-, populaari- että kansanmusiikkia. Hänen mielestään joitakin musiikillisia ilmiöitä on helpompi havainnollistaa vaikkapa populaarimusiikista kuin taidemusiikista. Yksi tällainen asia on esimerkiksi muotorakenne. Esitin haastattelussani musiikin eri tyylilajien käyttöä koskien lisäkysymyksen opettajille, että onko heillä jotakin harmoniaan liittyviä asioita, jotka he kokevat helpommaksi opettaa jonkun tietyn musiikkityylin esimerkkiä käyttäen. Jaakkolan mielestä peruskurssitasolla tyylilajilla ei ole vielä suurta merkitystä, mutta tilanne muuttuu opistotason kurseille mentäessä, jolloin sointumateriaali poikkeaa enemmän. Vaikka Leppänen toteaa keskittyvänsä tyystin klassisen musiikin opetukseen, hän mainitsee käyttävänsä Elviksen ”Love Me Tender” -kappaletta opettaessaan väldominanteja opistotasolla. Yhteenvetona tähän kysymykseen todettakoon, että tietyn tyylilajin käyttö saattaa helpottaa jotakin yksittäistä opetettavaa asiaa, mutta harmonian kannalta sillä ei ole suurta merkitystä.

Leppänen mainitsi haastattelussa olevansa hyvin tarkka tyylilajien ja harmonian käsittelyyn eroavaisuuksista eri tyylilajeissa. Ymmärrän Leppäsen näkökulman tyylilajien eroihin, enkä väitä, että kaikki musiikki toimii tai sen tulisi toimia samoilla pelisäännöillä. Olen kuitenkin sitä mieltä, että kun puhutaan vielä harmonian alkeista, on oppilaan kannalta motivoivampaa etsiä musiikista ennemminkin yhtäläisyyksiä kuin eroja. Fakta on, että rytmimusiikki on suurimmalle osalle oppilaista tutumpaa kuin taidemusiikki ja heidän on mielestäni helpompi saada tarttumapintaa harmonian opiskeluun, kun osoittaa, että heidän teoria- ja

säveltäpailutunneillaan opiskelemissa ilmiöitä löytyy myös siitä musiikista, joka on heidän arkipäivissään mukana. Tätä havainnollistaakseni soitin kerran äänitteeltä oppilaille australialaisen The Axis Of Awesome –rock yhtyeen kappaleen ”4 Chords”. Kappale on sikermä, johon on koottu yli 40 pophittiä, jotka sisältävät sointukierron I-V-VI-V. Oppilaiden tehtävä oli kuuntelunäytteen aikana laskea tukkimiehen kirjanpidolla, kuinka monta eri hittiä kappale sisälsi. Kokemus oli oppilaille ilmeisen valaiseva, koska he lähtivät tunnilta silmät suurina ihmetellen ja jutellen: ”En mä oo aikasemmin tajunnu, et näis kaikis on toi sama juttu”. Kuten aikaisemmin on todettu, tietyt harmoniakaavat ovat kierrätyksiä ja niitä esiintyy sellaisenaan tai hieman varioiden erityyillisessä musiikissa. Tunnetuimmat esimerkit tästä lienevät La folia (joka suomalaisessa kansanmusiikissa esiintyy mm. Lampaanpolska-kappaleessa) ja Pachelbelin Kaanonin kuuluisa sointukierto.

Ajatuksiani musiikin eri tyylilajien monipuolisesta käytöstä tukee myös Arja Kangasniemen (1994) tekemä kyselytutkimus kevyen musiikin käytöstä opetuksessa Keski-Suomen musiikkioppilaitoksissa. Suurin osa kyselyyn vastanneista opettajista oli sitä mieltä, että monenlaisen musiikin soittaminen avartaa musiikkikatsomusta, monipuolistaa ohjelmistoa ja ohjaa oppilasta arvostamaan eri musiikin lajeja. Eri musiikin alueet tukevat toisiaan: kevyt musiikki tuo täydennystä klassisen musiikin kenttään. Kevyttä musiikkia voidaan Kangasniemen tutkimuksen mukaan käyttää mm. sointurakenteiden hahmottamisen apuna ja antamaan elävyyttä kolmisointujen ja kadenssien opiskeluun. Rytmien hahmotusvaikeuksista kärsivien oppilaiden kanssa kevyt musiikki saattaa myös auttaa, koska teemat ovat helposti hahmotuvia. Klassisen musiikin vahvuutena pidettiin melodioiden monipuolisuutta ja varsinkin varhaisessa vaiheessa korvalle tarpeellista tonaalisuutta.

Tässäkin tutkielmassa on puhuttu siitä, kuinka musiikkiopistoissa taidemusiikkipainotteisen opetuksen rinnalle tulisi ottaa ohjelmistoon monipuolisesti myös rytmi- ja kansanmusiikkia. Toivoisin, että ilmiö toimisi myös toisinpäin eli pop/jazz-opetuksessa voitaisiin käyttää myös taidemusiikin esimerkkejä, vaikka pieniä teemoja joko musisoiden tai kuunnellen. Lappalainen (2002, 38) mainitsee, että musiikin kuuntelukokemukset tuovat uusia keskustelun aiheita ja näkökulmia. Musiikkikokemusten oppilaiden tai oppilaiden ja opettajien välillä voi olla myös hyvinkin merkityksellistä.

Näkemykset instrumenttikohtaisissa eroissa harmonian hahmottamisessa herättävät minussa paljon ajatuksia. Mielestäni jokaisen opettajan näkemyksessä piilee osa totuutta. Uskon

Jaakkolan näkemystä siitä, että fysiologiset syyt, kuten korvan reseptorialueiden kehittyminen vaikuttavat osaltaan harmonian hahmottamiseen, mutta en usko sen olevan ratkaiseva syy. Aution näkemys soitonopetuksen keskittymisestä instrumentin hallintaan ja sitä kautta etenkin melodiasoittimissa musiikillisen maailmankuvan rakentuminen melodiakeskeiseksi pitää varmasti melko lailla paikkansa. Uskoisin, että tätä ilmiötä vähentää osaltaan yhteismusisointi orkestereissa ja pienemmissä ryhmissä. Tutkimukset yhteismusisoinnin myönteisistä vaikutuksista näkyvät musiikkiopistojen opetussuunnitelmissa yhteismusisointimahdollisuuksien lisäämisenä.

Pidän Leppäsen teoriaa (ks. s. 48) kolmesta eri musikaalisuuden alueesta erittäin mielenkiintoisena. Vaikka teorian ja säveltapailun opiskelu on ollut itselleni melko helppoa joka osa-alueella, tunnistan itsessäni vahvimpana piirteenä yhteissointien tajun. Tänäkin päivänä harmonia ja sointumaailma herättävät minussa vahvimman mielenkiinnon ja musiikkia kuunnellessani hienosti toteutettu harmonia antaa kenties eniten elämyksiä, jos ajatellaan yksittäisiä musiikin osa-alueita.

Leppäsen teoriaa tukevat osaltaan kokemukseni omista oppilaistani. Opettamissani ryhmissä on ollut niin jousisoittajia, kitaristeja kuin pianistejakin. Heistä parhaiten harmoniaa hahmottivat pääasiassa jousisoittajat, minkä voisi ajatella olevan hieman nurinkurista. Tämän ”tuloksen” taustalla voi olla useampikin tekijä, jota voi spekuloida (esim. soitonopettajan vaikutus tai musiikkiluokkalaisuus). Itse uskon tämän ilmiön selittyvän omalla harrastuneisuudella: suurin osa näistä jousisoittajista oli tekemisissä pianon kanssa. Vaikka heidän pääinstrumenttinsa ei ollut piano, he soittivat vapaa-aikanaan pianoa, esimerkiksi pop-laulukirjoista sointuja ja koittivat tapailla heille tuttuja kappaleita korvakuulolta. Sisäisellä motivaatiolla oli varmasti myös paljon tekemistä oppimisprosessissa. Näiden oppilaiden joukossa oli myös kuorolaisia, minkä uskon myös vaikuttavan harmonian hahmottamiseen. En kuitenkaan väitä, että piano instrumenttina olisi ratkaisevassa osassa. Muistan omilta ammattiopiskeluajoiltani pianisteja, joille harmonian hahmottaminen ei suinkaan ollut simppeleä. Kuten Leppänen totesi, koskettimisto ei ole autuaaksi tekevä asia, mutta jos sen valjastaa oikealla tavalla opetuksen käyttöön, se on mielestäni mitä oivallisin apuväline myös teorian ja säveltapailun opiskelussa. Mikäli oppilas on luonnostaan harmoniasta kiinnostunut ja yhteissointiin tarkkaava, piano on hyvä konkreettinen väline tutustua harmonian maailmaan.

Olen itse aikoinaan oppinut lukemaan reaalisointumerkkejä täysin omatoimisesti. Kun ymmärsin yhteyden soivan ja kirjoitetun välillä, tuntui, kuin minulle olisi avautunut uusi musiikillinen maailma. Pidän tätä oppimiskokemusta itseni kannalta erittäin merkittävänä.

Palatakseni vielä oppilaiden toisinaan esittämään kysymykseen ”miksi musiikin teoriaa pitää opiskella” ; yleisin vastaukseni lienee, että toisin kuin oppilaat välillä tuntuvat luulevan, asioita ei opiskella tenttejä tai muita yksittäisiä suorituksia varten, vaan ymmärtääksemme musiikillisia ilmiötä, joihin törmäämme vaikkapa soittoläksyissä. Jos itse kuulen kappaleen, jossa on esimerkiksi jännittävä sointukierto, haluan saada selville, mistä se rakentuu.

Lopuksi haluan esittää kiitokseni kaikille haastateltavilleni, jotka ovat jakaneet tietojaan ja taitojaan kanssani. Moni harmonian opetukseen liittyvä asia on tämän työn myötä selkeytynyt: mitä tehdään, miksi tehdään ja miksi kannattaa tehdä. Myönnän, että minulla on vielä monta kehityskohdetta opetuksessani. Voin silti sanoa oppineeni heiltä paljon.

8.1 Tulosten luotettavuus

Tutkimuksen reliabelius koskee mm. sitä, onko kaikki käytettävissä oleva aineisto otettu huomioon ja onko tiedot litteroitu oikein (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 189). Olen raportoinut kaiken haastatteluaineiston huolellisesti: litteroin kaikki haastattelut sanasta sanaan, jonka jälkeen teemoittelin aineiston vielä erikseen. Haastattelut onnistuivat hyvin, koska keskustelu käytiin koko haastattelujen ajan tutkittavan aiheen ympärillä. Käytän haastateltavista heidän omia nimiään, koska kaikki ovat antaneet siihen suostumuksensa. Haastateltavat ovat lukeneet tutkimuksen – erityisesti tulososion – ennen tutkimuksen julkaisemista ja heillä on ollut tilaisuus kommentoida tutkimusta. Lukemisen jälkeen opettajat tarkensivat muutamia yksittäisiä asioita, mutta tulkintani haastatteluista vastasivat haastateltavien tulkintoja.

Opettajista Autio otti esille myös Lahden ammattikorkeakoulun musiikkiteatterilinjan säveltapailuopetuksen uudistamisen yhteydessä modaalisen soinnutuksen tuomisen tonaalisen soinnutuksen rinnalle. Jätin tämän aineiston raportoimatta, koska työni keskittyi musiikin perusteiden opetukseen perustasolla.

8.2 Jatkotutkimusaiheita

Samaa aihepiiriä, eli harmonian opetusta musiikin perusteissa, voisi tutkia laajemmalla otannalla tekemällä esimerkiksi kyselytutkimuksen, johon liitettäisiin lisäksi avoimia kysymyksiä. Tutkimuksessa voisi eritellä myös, käyttävätkö opettajat unkarilaisen menetelmän työtapoja vai joitakin muita menetelmiä.

Olisi mielenkiintoista selvittää, miten sovittamisen käyttäminen työtapana vaikuttaa harmonian oppimiseen. Tutkimuksessa voisi esimerkiksi vertailla kahta ryhmää keskenään: toisessa ryhmässä sovittaminen olisi mukana ja verrokkiryhmässä ei. Oppimistulosten minua kiinnostaisi selvittää esimerkiksi haastattelun avulla, miten oppilaat suhtautuvat sovittamiseen yhtenä työtapana musiikin perusteiden opetuksessa: lisääisikö se heidän mielenkiintoaan opetettavaa asiaa kohtaan.

Tulevana musiikin aineenopettajana minua kiinnostaa myös, miten harmoniaa käsitellään koulujen musiikin opetuksessa. Ennako-oletukseni on, että harmonian teoreettiset asiat rajoittuvat reaalisoitumerkkien opettamiseen, mutta missä asemassa on esimerkiksi moniääninen laulaminen? Keskitytäänkö musiikkitunneilla harmonian kokemiseen vai keskustellaanko siitä yhtenä musiikin osa-alueena? Mikäli haluaa selvittää aihetta laajalti, laadullinen kyselytutkimus lienee paras tutkimusote.

9 LÄHTEET

- Aldwell, E. & Schachter, C. (2009). *Harmonia ja äänenkuljetus*. (O. Väisälä. Käänt.) Jyväskylä: Suomen musiikkitieteellinen seura. Alkuperäisjulkaisu 2003.
- Choksy, L. (1981). *The Kodály-context: creating an environment for musical learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-hall
- Choksy, L. (1988). *The Kodály-method: comprehensive music education from infant to adult*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-hall
- Dahlhaus, C. (2013). Harmony. *Oxford Music Online*. Haettu 7.12.2013 osoitteesta <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/50818>
- Dey, L. (1993). *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientist*. London: Sage
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Ertolahti-Mertanen, S. (2012). *Musiikkiseikkailu 3*. Helsinki: WSOY
- Forte, A. (1979). *Tonal Harmony in Concept and Practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Girdlestone, C. M. (1969). *Jean Philippe Rameau: His Life and Work*. New York: Dover Publications. Alkuperäisjulkaisu 1957.
- Hakkarainen, E. & Hegyi, E. (2004b). *Musiikin luku- ja kirjoitustaito 1 – taidemusiikista, oppilaan kirja*. Vantaa: Dark Oy.
- Hakkarainen, E. & Hyytiäinen-Kesävuori, S. (1994). *Musiikin luku ja kirjoitustaito, metodinen opas*. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, E., Hyytiäinen-Kesävuori, S. & Kiiski, P. (2006). *Musiikin luku- ja kirjoitustaito 1, osa A*. Vantaa: WSOY. Alkuperäisjulkaisu 1992.
- Hakkarainen, E., Hyytiäinen-Kesävuori, S. & Kiiski, P. (2002). *Musiikin luku- ja kirjoitustaito 1, osa B*. Vantaa: WSOY. Alkuperäisjulkaisu 1992.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Houlahan, M. & Tacka P. (2008). *Kodály Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education*. Yhdysvallat: Oxford University Press.
- Joutsenvirta, A. (2013). Stemmaamisen ja soitinnuksen alkeet peruskurssitasolla. *Sibelius-Akatemia, Aleatori*. Haettu 5.12.2013 osoitteesta <http://www2.siba.fi/aleatori/index.php?id=264&la=fi>
- Jurvanen, H. (2005). Musiikin teoriaa vai käytäntöä. *Sibelius-Akatemia*. Tutkielma.
- Juutilainen, E.-M. & Kukkula, T. (2006). *Lukion musa*. Porvoo; Helsinki: WSOY
- Kangasniemi, A. (1994). *Vahva poljento*. Jyväskylä: Keski-Suomen läänin taidetoimikunnan julkaisuja 3.
- Kallioranta, A. (2012). Kodály-metodin hyödyntäminen instrumenttipedagogiikassa – Musiikki kuuluu kaikille. *Metropolia Ammattikorkeakoulu*. Opinnäytetyö.
- Karkulahti, E. (2011). Ukkospilviä ja Beethovenia. Klassisen musiikinkuuntelun opetuskokeilu seitsemäsluokkalaisille. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Katz, R. (2009). *A Language of Its Own: Sense and Meaning in the Making of Western Art Music*. Chigago: The University of Chigago Press
- Kontunen, J. (1995). *Musiikin kieli 1: Perustiedot*. Juva: WSOY.

- Kodály, Z. (1974 [1929]). Children's Choirs. Teoksessa F. Bónis (toim.) *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. (s. 119-126) (L. Halápy ja F. Macnicol. Käänt). Lontoo: Boosey & Hawkes Music Publishers Ltd. Alkuperäisjulkaisu 1964.
- Kodály, Z. (1974 [1941, 1957]). Music in the Kindergarten. Teoksessa F. Bónis (toim.) *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. (s. 127-151) (L. Halápy ja F. Macnicol. Käänt). Lontoo: Boosey & Hawkes Music Publishers Ltd. Alkuperäisjulkaisu 1964.
- Kodály, Z. (1974 [1953]). Who is a Good Musician? Teoksessa F. Bónis (toim.) *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. (s. 185-200) (L. Halápy ja F. Macnicol. Käänt). Lontoo: Boosey & Hawkes Music Publishers Ltd. Alkuperäisjulkaisu 1964.
- Kuoppamäki, A. (2013.) Musiikin työpaja – Elämykselliset työtavat musiikinteorian ja säveltapailun opetuksessa. *Sibelius-Akatemia, Aleatori*. Haettu 14.12.2013 osoitteesta <http://www2.siba.fi/aleatori/index.php?id=286&la=fi>
- Kuusi, T. (1991). *Säveltapailun ja musiikinteorian peruskurssit 1/3 - 3/3. Opettajan opas*. Helsinki: Ostinato Oy.
- Lahden konservatorion musiikin perusopetuksen opetussuunnitelma. (2004).
- Lahden konservatorio. (2013a). Musiikin perusteet. Haettu 12.11.2013 osoitteesta <http://www.concis.fi/harrastaminen/musiikin-perusteet/>
- Lahden konservatorio. (2013b). Rytmimusiikki. Haettu 12.11.2013 osoitteesta <http://www.concis.fi/harrastaminen/rytmimusiikki/>
- Lappalainen, H. (2002). Toiminnallista teoriaa: haastattelututkimus musiikinteorian ja säveltapailun elämyksellisistä opetustavoista. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Lindh, R. *Mielikuvaoppiminen*. Juva: WSOY.
- Losonc, A. (2005). Musiikkikasvatuksen mahdollisuudet tänään. Kodály-menetelmän käyttö peruskoulun musiikkikasvatuksen moninaisessa kentässä. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Oramo, I., Hämäläinen I., Virtamo, K., Aho, K., & Elfving, M. (1990). *Suuri musiikkitietosanakirja: osa 2, C-Ha*. Espoo: Weilin + Göös.
- Partanen, P. (2009). ”Koko talo soi”. *Klemetti-Opisto suomalaisen musiikkikulttuurin kehittäjänä 1953-1968*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Väitöstutkimus.
- Pohjannoro, H. (2013). *Tonaalisuus*. Haettu 4.12.2013 osoitteesta http://www2.siba.fi/historia/1900/germaaniartikkelit/tonaalisuus_germ.html
- Rusi, E. (2008). Unkarilaista musiikkikasvatusta lahtelaisittain. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Salmenhaara, E. (1980). *Soinnutus*. Keuruu: Otava.
- Salmenhaara, E. (1990). *Sointuanalyysi*. Keuruu: Otava.
- Sorasalo, V. (1991). Pianonsoiton alkeisopetus: tapaustutkimus tonaalisen musiikin oppimisesta ja opettamisesta Kodály-metodin avulla. Sibelius-Akatemia. Tutkielma.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto SML (1984). Musiikkikoulun ja musiikkiopiston yleisten oppiaineiden kurssitutkintovaatimukset.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto SML (2005). Musiikin perusteiden tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto SML (2013). Musiikin perusteiden sisällöt ja tasosuoritusohjeet.
- Szönyi, E. (1974). *Musical Reading and Writing I-II*. (L. Halápy. Käänt.). Budapest.
- Szönyi, E. (1990). *Kodály's Principles in Practice – an Approach to Music Education through the Kodály Method*. (J. Weissman. Käänt.) Fifth, revised edition. Gyomaendröd: Corvina, Kner Printing House.
- Toivanen, P. (2013a). Luentomuistiinpanot Musiikkianalyysin kurssilta 24.1.2013.

- Toivanen, P. (2013b). Luentomuistiinpanot Musiikin historian pedagogiikan luennolta 4.2.2013.
- Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. (2002). Helsinki: Opetushallitus.
- Whittall, A. (2013). harmony. *Oxford Music Online*. Haettu 28.12.2013 osoitteesta <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/opr/t114/e3144>

LIITTEET

Liite 1: Sointujen harjoitteluohjeet

SOINTUJAKSOJEN HARJOITTELUOHJEET

Harjoittele itse näin:

1. Opettele soittamaan sointujakso kosketinsoittimella.
2. Soita sointujakso ja laula mukana bassomelodiaa (solmisoiden).
3. Soita sointujaksoa sointu kerrallaan ja laula mukana soinnun sävelet bassosta ylöspäin (ja takaisin) (solmisoiden).
4. Soita vain bassomelodian sävelet ja laula soinnun sävelet niistä ylöspäin (ja takaisin) (solmisoiden).
5. Laula ilman soittoa soinnun sävelet bassosta ylöspäin (ja takaisin) (solmisoiden).
6. Peitä sointuastemerkinnot ja laula ilman soittoa soinnun sävelet bassosta ylöspäin (ja takaisin) (solmisoiden); sano sointuaste (laulaen basson sävelellä).
7. Peitä nuottiviivastot ja laula ilman soittoa astemerkinnotien avulla soinnun sävelet bassosta ylöspäin (ja takaisin) (solmisoiden).

Voit osaamisesi ja edistymisesi mukaan valita, teetkö

- a) kaikki vaiheet yhden jakson kohdalla ja siirryt sitten seuraavaan jaksoon, vai
- b) yhden vaiheen kaikkien jaksojen kohdalla ja siirryt sitten seuraavaan vaiheeseen.

Edistyessäsi voit jättää helpoimmilta tuntuvat vaiheet pois. Vaativimpia ja siten hyödyllisimpiä ovat vaiheet 5. – 7.

Kaverin kanssa harjoittelet näin:

a) suullisesti

1. Soittaja soittaa koko jakson, kuuntelija kuuntelee kokonaisuutta (onko jakso duurissa vai mollissa, millainen lopuke jne.).
2. Soittaja soittaa jakson, kuuntelija laulaa mukana bassomelodiaa (solmisoiden).
3. Soittaja soittaa jakson sointu kerrallaan, kuuntelija laulaa soinnun sävelet bassosta ylöspäin (ja takaisin) (ei vielä solmisoiden).
4. Soittaja soittaa jakson sointu kerrallaan, kuuntelija laulaa soinnun sävelet bassosta ylöspäin (ja takaisin) (solmisoiden) ja näyttää sointumuodon käsimerkeillä.
5. Soittaja soittaa jakson sointu kerrallaan, kuuntelija laulaa soinnun sävelet bassosta ylöspäin (ja takaisin) (solmisoiden), näyttää sointumuodon käsimerkeillä ja kertoo soinnun nimen.
6. Soittaja soittaa jakson sointu kerrallaan, kuuntelija kertoo soinnun nimen.

Edistyessäsi voit jättää helpoimmilta tuntuvat vaiheet pois. Vaativimpia ja siten hyödyllisimpiä ovat vaiheet 5. – 6. Pyri nopeuttamaan soinnun sävelten laulamista koko ajan, koska päämääränä on, että aitoa musiikkia kuunneltaessa soinnun sävelet hahmotetaan hetkessä.

b) kirjallisesti

1. soittokerta: kuuntelija keskittyy sävellajiin, bassomelodiaan (ja ensimmäisen soinnun asemaan)
2. soittokerta: kuuntelija viimeistelee edelliset ja aloittaa soinnun sävelten kirjoittamisen bas-sonuotin päälle; tämä perustuu mielessälaulamiseen.
3. soittokerta: kuuntelija viimeistelee soinnun sävelten kirjoittamisen ja analysoi löydetyt soinnut.
4. soittokerta: kuuntelija viimeistelee tehtävän ja tarkistaa sen.

Pitkiä sointujaksoja voidaan harjoiteltaessa soittaa viisi kertaa.

Sointuharjoituksia duurissa

1. 2.

C:I IV V I I IV V I

3. 4.

I VI IV V I I IV II V I

5.

I V I I IV V I

Chord Progression 2

Bar 6-8

6.

I IV I I IV V I

7.

I IV I I V V7 I

8.

I IV V I V V7 I

Sointuharjoituksia mollissa

1. 2.

a:I IV V I I IV V I

3. 4.

I VI IV V I I VI V V7 I

5.

I V I I IV V I

Sonata for Violin
Andante

6.

I IV I I IV V I

This exercise consists of seven measures. The first measure has a treble clef chord (I) and a bass clef chord (I). The second measure has a treble clef chord (IV) and a bass clef chord (IV). The third measure has a treble clef chord (I) and a bass clef chord (I). The fourth measure has a treble clef chord (I) and a bass clef chord (I). The fifth measure has a treble clef chord (IV) and a bass clef chord (IV). The sixth measure has a treble clef chord (V) and a bass clef chord (V). The seventh measure has a treble clef chord (I) and a bass clef chord (I).

7.

I IV I I V V7 I

This exercise consists of seven measures. The first measure has a treble clef chord (I) and a bass clef chord (I). The second measure has a treble clef chord (IV) and a bass clef chord (IV). The third measure has a treble clef chord (I) and a bass clef chord (I). The fourth measure has a treble clef chord (I) and a bass clef chord (I). The fifth measure has a treble clef chord (V) and a bass clef chord (V). The sixth measure has a treble clef chord (V7) and a bass clef chord (V7). The seventh measure has a treble clef chord (I) and a bass clef chord (I).

8.

I IV V I V V7 I

This exercise consists of seven measures. The first measure has a treble clef chord (I) and a bass clef chord (I). The second measure has a treble clef chord (IV) and a bass clef chord (IV). The third measure has a treble clef chord (V) and a bass clef chord (V). The fourth measure has a treble clef chord (I) and a bass clef chord (I). The fifth measure has a treble clef chord (V) and a bass clef chord (V). The sixth measure has a treble clef chord (V7) and a bass clef chord (V7). The seventh measure has a treble clef chord (I) and a bass clef chord (I).