

**Minna-Liisa Kaattari**

**”SIINÄ OPPII TOSI HYVIN” –  
TEORIAOPETUKSESTA PIANOTUNNEILLA**

**Opinnäytetyö  
CENTRIA-AMMATTIKORKEAKOULU  
Musiikin koulutusohjelma  
Toukokuu 2016**

**TIIVISTELMÄ OPINNÄYTETYÖSTÄ**

<b>Centria-ammattikorkeakoulu</b>	<b>Aika</b> Toukokuu 2016	<b>Tekijä/tekijät</b> Minna-Liisa Kaattari
<b>Koulutusohjelma</b> Musiikki		
<b>Työn nimi</b> ”SIINÄ OPPII TOSI HYVIN” – TEORIAOPETUKSESTA PIANOTUNNEILLA		
<b>Työn ohjaaja</b> Riitta Kossi	<b>Sivumäärä</b> 32	
<b>Työelämäohjaaja</b>		
<p>Opinnäytetyössä käsiteltiin pianotunneille integroitua teoria- ja jonkin verran myös säveltapailuopetusta. Lähtökohtana työlle oli tekijän pitkäaikainen kokemus tämäntyyppisestä opetuksesta. Teoreettisena taustana käytettiin konstruktivistista ja kognitivistista opetuksen ja oppimisen teoriaa sekä motivaatioteoriaa. Tutkimus oli laadullista, ja siinä käytettiin apuna myös soittotunneille integroituun teoriaopetukseen liittyvää tieteellistä kirjallisuutta.</p> <p>Työssä pyrittiin osoittamaan, että erityisesti piano-opetukseen integroitu teoriaopetus on toimiva menetelmä, jonka avulla oppilaat oppivat teoria-asiat nopeasti ja perusteellisesti. Menetelmän hyviä puolia olivat toiminnallisuus eli teorian yhdistäminen soittamiseen, sekä koskettimien ja kuuntelun käyttö asioiden konkretisoimiseksi. Yksityisopetuksen mahdollistama oppilaiden oppimisen ja osaamisen tarkempi kontrollointi sekä ryhmän mahdollisten negatiivisten vaikutusten eliminointi olivat myös tärkeitä aspektoja. Koska tunnilla on läsnä vain yksi oppilas, teoriaopetuskin voidaan räätälöidä yksilölliseksi, minkä nähtiin parantavan oppimistuloksia ja lisäävän opiskelumotivaatiota.</p> <p>Oppilailta saadun palautteen mukaan tällainen opetusmenetelmä oli sekä toimiva että miellyttävä. Työssä esiteltiin myös tekijän huomioita aiheesta opettajan näkökulmasta. Näistä tärkeimmäksi osoitettuivat saman asia opettaminen useista eri näkökulmista, minkä nähtiin tekevän opetuksesta tehokasta, sekä monipuolisten ja vaihtelevien opetusmenetelmien käyttö. Yleisesti ottaen soittotunneille integroitu teoriaopetus näyttäytyi käytäntönä, jota tekijä suosittelisi kaikille pianonsoitonopettajille.</p>		
<b>Asiasanat</b> integroitu teoriaopetus, musiikinteoria, musiikkipedagogiikka, opetusmenetelmät, piano, soitonopetus, toiminnallinen teoriaopetus, yksityisopetus		

## ABSTRACT

<b>Centria University of Applied Sciences</b>	<b>Date</b> May 2016	<b>Author</b> Minna-Liisa Kaattari
<b>Degree programme</b> Music		
<b>Name of thesis</b> “YOU LEARN REALLY WELL LIKE THAT” – ON TEACHING MUSIC THEORY DURING PIANO LESSONS		
<b>Instructor</b> Riitta Kossi		<b>Pages</b> 32
<b>Supervisor</b>		
<p>The topic of the thesis was integrating the teaching of music theory and, to some degree, solfège, into piano lessons. The author had several years’ experience of teaching theory in this manner, which acted as the basis for the study. Constructivist and cognitivist theories of teaching and learning and those of motivation formed the theoretical background of the thesis. The research undertaken was qualitative, and it was conducted with the help of scholarly literature on the topic.</p> <p>The thesis aimed to prove that integrating the teaching of music theory into instrumental lessons, piano lessons in particular, was a practical and efficient method which helped pupils learn things quickly and thoroughly. Among the positive aspects of the method were the fact that it was action-based, in other words, it combined theory with playing music, and using piano keys and listening as ways of making theoretical matters more concrete and thus easier to understand. Eliminating the possible negative effects of group teaching, and the fact that private lessons make it possible for the teacher to control the learning of the pupil more thoroughly, were also regarded as important. As there is only one pupil present in each lesson, it is also possible for the teacher to teach him or her using individual methods. This proved to facilitate learning and add to the pupil’s motivation to study.</p> <p>According to feedback from pupils, this method was both efficient and well-liked. The thesis also included some of the author’s ideas and experiences related from the point of view of a teacher. Among the most important of these were teaching the same thing from many different angles and viewpoints, which made teaching more effective, and using many-sided and varied teaching methods. All in all, teaching music theory during piano lessons proved to be a method that the author would recommend to all piano teachers.</p>		

<p><b>Key words</b> action-based teaching of music theory, instrumental teaching, integrated teaching of music theory, music pedagogy, music theory, piano, private lessons, teaching methods</p>
---

**TIIVISTELMÄ**  
**ABSTRACT**  
**SISÄLLYS**

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2 TEOREETTISTA TAUSTAA</b> .....	<b>3</b>
2.1 Piaget ja Vygotsky .....	3
2.2 Konstruktivismi .....	4
2.3 Kognitivismi .....	5
2.4 Motivaatio .....	7
<b>3 SOITONOPETUKSEEN INTEGROITU TEORIAOPETUS</b> .....	<b>9</b>
3.1 Toiminnallista teoriaa .....	9
3.2 Comprehensive Musicianship .....	12
3.3 Koskettimet ja kuuntelu .....	14
<b>4 YKSITYISOPETUKSEN ETUJA</b> .....	<b>17</b>
4.1 Yksityisyys .....	17
4.2 Yksilöllisyys .....	19
<b>5 KÄYTÄNNÖN KOKEMUKSIA</b> .....	<b>22</b>
5.1 Huomioita opettajan näkökulmasta .....	22
5.2 Palautetta oppilailta .....	25
<b>6 POHDINTA</b> .....	<b>27</b>
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>30</b>

## 1 JOHDANTO

Musiikin teoriaa on perinteisesti opetettu erillisillä oppitunneilla samoin kuin monia muitakin musiikin osa-alueita – erilliset soittotunnit, teoria, joskus myös säveltapailu, kenraalibasso, musiikkitieto ja niin edelleen. Menetelmä on ollut omalla tavallaan toimiva, mutta sen tuloksena on myös monia teoriaan täysin tympääntyneitä musiikkiopiston oppilaita, muusikon alkuja, jotka eivät kykene lainkaan näkemään musiikkia kokonaisuutena. Teoriatunnit ovat olleet välttämätön pakko. Niillä on käyty haluttomasti, ja niillä opittua tietoa ei ole osattu yhdistää muuhun musiikilliseen toimintaan.

Ryhmäopetuksesta johtuen teoriaopettaja ei yleensä pysty tarpeeksi kontrolloimaan kaikkien yksilöllistä osaamista, ja niinpä osalle oppilaista jää aina epäselvyyksiä. Ryhmässä on myös edettävä tietystä järjestyksessä ja vauhdissa, joka on aina joillekin liian nopea, joillekin taas liian hidas. Viime vuosina teoriaopetusta on kuitenkin alettu lähestyä toisesta näkökulmasta, ja nykyään teoria-aineita pyritäänkin lisääntyvässä määrin opettamaan integroidusti, siis sisällytettynä esimerkiksi instrumenttiopetukseen. Tällä on ollut monia positiivisia seurauksia, ja vaikuttaa siltä, että käytäntö tulee jatkumaan ja laajenemaan.

Päätin tutkia lopputyössäni teoriaopetuksen integrointia soittotunneille, koska olen itse opettanut pianonsoittoa jo useita vuosia, ja minulla on paljon käytännön kokemusta musiikin teorian ja jossain määrin myös säveltapailun opettamisesta pianotuntien yhteydessä. Suurimman osan opetusuraani olen työskennellyt kansalaisopistossa, jossa vasta parina viime vuonna on musiikin taiteen perusopetuksen kautta ollut tarjolla myös teoriakursseja. Jonkin verran olen ajan salliessa pitänyt myös yksityisiä piano-oppilaita, joilla ei myöskään ole ollut erillistä teoriaopetusta. Paikkakunnallani on kylläkin jo pitkään ollut mahdollisuus opiskella teoria-aineita, nykyään musiikin perusteita, musiikkiopistossa opiston ulkopuolisena oppilaana, ja osa piano-oppilaistani onkin tehnyt näin. Moni on kuitenkin käynyt vain tenttimässä teorian musiikkiopistolle, ja minä olen huolehtinut aineiden opettamisesta pianotunneilla.

Useimmilla tällaisilla oppilaillani on ollut 30-45 minuutin pituinen pianotunti, ja tänä aikana olemme siis käsitelleet sekä piano-opinnot että teorian ja säveltapailun. Piano on aina ollut pääosassa, ja joillain viikoilla emme ole opiskelleet muita aineita ollenkaan. Useimmiten teorialle ja säveltapailulle on jäänyt pianotunnin pituudesta riippuen korkeintaan 5-10 minuuttia. Teoria on tosin aina ollut läsnä myös piano-opetuksen aikana, koska olen käyttänyt oppilaiden läksykappaleita teoriankin oppimateriaalina. Olen

opettanut tällä tavalla kaikkia perustason teoria- ja säveltapailukursseja ja jossain määrin myös seuraavan tason asioita. Perustason kurseja oppilaistani on tenttinyt noin kymmenen, ja teoria-aineita olen systemaattisesti opettanut vielä parillekymmenelle tenttimättömälle. Näin opettamani oppilaat ovat menestyneet teoriakokeissa erinomaisesti, ja monen tenttipaperi on ollut jopa täysin virheetön. Koska oppilaideni tenttitulokset ovat olleet niin hyviä verrattuna moniin sellaisiin, jotka ovat opiskelleet teoria-aineita erillisenä oppiaineena 45-90 minuuttia viikossa, aloin miettiä, mistä heidän hyvä menestyksensä johtuu. Tässä työssä aionkin esitellä erilaisia musiikinteorian integroituun opetukseen ja oppimiseen liittyviä teorioita ja metodeja sekä tutkia niitä seikkoja, joiden arvelen olevan syynä myös omien, soitto-tuntien yhteydessä opettujen teoriaoppilaideni hyvään menestykseen.

Tutkimukseni on laadullinen. Aloitan esittelemällä lyhyesti konstruktiiivisen ja kognitiivisen oppimisen ja opettamisen pääpiirteitä, koska niillä on monenlaisia yhtymäkohtia integroituun teoriaopetukseen. Seuraavaksi käsittelen motivaatiota, koska se on mielestäni yksi niistä tekijöistä, joiden ansiosta teoriaopetus soittotunneilla toimii niin hyvin. Tämän jälkeen seuraa itse analyysiosio, jossa käsittelen integroitua teoriaopetusta eri näkökulmista käyttäen hyväkseni aiheesta kirjoitettua teoreettista tietoa. Lopuksi esittelen vielä omia huomioitani opettajan näkökulmasta sekä omilta oppilailtani pienimuotoisen kyselytutkimuksen kautta saamaani palautetta aiheesta.

## 2 TEOREETTISTA TAUSTAA

### 2.1 Piaget ja Vygotsky

Sekä konstruktivismin että kognitivismin oppi-isänä voidaan pitää sveitsiläistä kehityspsykologi Jean Piaget'ta (1896-1980). Ahosen (2004, 21) mukaan hän korosti, että oppija ei kopioi ideoita ulkoisesta ympäristöstään vaan konstruoi käsitteitä havainnoimisen ja kokeilemisen kautta. Rinne, Kivirauma ja Lehtinen (2004, 177) huomauttavat, että Piaget'n mukaan ihmisen tiedon ja ajattelun muodot rakentuvat sen vuorovaikutuksen ja toiminnan kautta, jolla yksilö sopeutuu eli adaptoituu ympäristöönsä. Sopeutuminen on ympäristöön kohdistuvaa aktiivista toimintaa, jossa yksilö käyttää aikaisemmin muodostuneita rakenteitaan eli skeemoja tulkitakseen ja muokatakseen ympäristöään. Piaget korosti oppimisen sitoutumista toimintaan. Aktiivinen toiminta on se tapa, jolla yksilö on yhteydessä ympäröivään maailmaan. (Rinne ym. 2004, 177.)

Piaget'n mukaan havaitsemme maailmaa siltä osin kuin se on toimintamme kohteena, ja toiminnan päämäärät vaikuttavat siihen, mitkä piirteet tulevat tarkkaavaisuutemme kohteiksi ja millaisina ne havaitsemme. Toiminnassa esiintyy myös ristiriitoja tiedollisten rakenteidemme ja toiminnan toteuttamisen vaatimusten välillä, ja tällaisen ristiriidan kautta tapahtuvaa kehittymistä Piaget kuvasi tasapainottamisen periaatteella. Piaget'n toimintaa koskevien periaatteiden ansiosta onkin alettu suunnitella oppilaiden omaa toimeliaisuutta korostavia työtapoja. (Rinne ym. 2004, 177-178.)

Samoja asioita tutki myös Piaget'n aikalainen, valkovenäläinen Lev Vygotsky (1896-1934). Hänen mukaansa oppiminen on kulttuurisesti muotoutunutta ajattelutapojen välittymistä. Sen keskeisenä muotona on vuorovaikutus lapsen ja aikuisen tai oppilaan ja edistyneemmän ohjaajan välillä. Tiedot ja ajattelun muodot esiintyvät ensin tässä vuorovaikutuksessa ja voivat vasta sitten sisäistyä yksilön mielen sisäisiksi ominaisuuksiksi. Vygotsky kehitti myös lähikehityksen vyöhykkeen käsitteen. Tämä on kehitysvyöhyke, johon kuuluvia ongelmia oppija ei kykene vielä ratkaisemaan itsenäisesti, mutta aikuisen tai kehittyneemmän kumppanin avulla se onnistuu. Vygotskyn mukaan ideaalinen oppimisympäristö onkin sosiaalisesti tuettu tilanne, jossa tehdään lähikehityksen vyöhykkeelle sijoittuvia tehtäviä. Yhdessä Piaget ja Vygotsky vaikuttivat erityisesti sosiaalisen konstruktivismin kehitykseen sekä maailmaa koskevien merkitysten konstruoinnin teoriaan. (Rinne ym. 2004, 179-180.)

## 2.2 Konstruktivismi

Konstruktivismi on oppi siitä, miten inhimillinen tieto on ylipäättään mahdollista. Konstruktivismin tietoteoreettisen näkemyksen mukaan ympäristön havainnointi on aktiivinen prosessi, jota ohjaavat aikaisempi tieto ja uskomukset. (Rinne ym. 2004, 30-31.) Enkenbergin (2002, 161) mukaan konstruktivistinen oppiminen on prosessi, jossa korostuvat oppilaan aktiivisuus ja osallistuminen. Hän korostaa, että Duffyn, Lowyckin ja Jonassenin [1993] mukaan tietoa tai ajattelumalleja ei ole mahdollista siirtää suoraan oppilaan omaisuudeksi. Oppiminen pohjautuu tulkintaan, jonka oppilas tilanteesta rakentaa, ja siitä riippuu, mitä ymmärretään ja sen seurauksena opitaan. (Enkenberg 2002, 161.) Myös Patrikainen ja Myller (2002, 194) huomauttavat, että konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan jokainen tekee omat tulkintansa maailmasta ja konstruoi omat tietämysrakenteensa niiden perusteella.

Uusikylän ja Atjosen (2005, 23) mukaan myös Rauste-von Wright [1997] pitää konstruktivistista oppimista aktiivisena tiedon konstruointina. Oppiminen liittyy toimintaan ja palvelee sitä. Oppiminen on aina tilannesidonnaista ja vuorovaikutuksen tulosta. Olennaista oppimiselle on se, että omiksi koetut, asiaan liittyvät kysymykset, ongelmanratkaisu ja ymmärtäminen heräävät. Itseohjautuvuus ja minän kasvu on myös tärkeää, mutta se on valmius, joka on opittava. (Uusikylä & Atjonen 2005, 23-24.)

Oppiminen on siis subjektiivista ja persoonallista. Nummenmaa ja Nummenmaa (2002, 66) huomauttavatkin, että konstruktivismin keskeinen viesti kasvattajalle on se, että opettamisen lähtökohdaksi on otettava oppijan tapa ymmärtää ympäröivää maailmaa sekä ne käsitteet, joita oppija käyttää. Myös opettajan merkitys oppimistapahtumassa nähdään tärkeänä. Opetuksen ja ohjauksen keskiössä ovat oppijan maailmaa koskevat käsitykset, ja nämä saavat uusia merkitysrakenteita opetuksen kuluessa. (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 67.)

Konstruktivismi voi olla yksilökonstruktivismia, joka tutkii pään sisältöjä, oppimisen sisäistä säätelyä, tai sosiaalista, joka tutkii oppimisen kulttuurisidonnaista, yhteisöllistä ja vuorovaikutukseen liittyvää luonnetta (Uusikylä & Atjonen 2005, 146). Kognitiivis-konstruktiiivinen opettaja auttaa oppilaitaan mielekkäiden, joustavien tietorakenteiden rakentamisessa ja ohjaa heitä arvioimaan, luokittelemaan ja tekemään analyysejä ja synteesejä. Opiskelutehtävät yhdistetään usein realistisiin elämäntilanteisiin ja opetukseen sisällytetään tiedonhalua kasvattavia aineksia kuten epäilyä ja epävarmuutta. Oppilaan ohjaaminen monipuoliseen ilmiöiden tutkimiseen on tärkeää. (Uusikylä & Atjonen 2005, 114.) Myös Niemeläinen (2008, 9) huomauttaa, että konstruktivistisen oppimiskäsityksenkin mukaisesti opetusmenetelmien



ja työskentelyn tulee olla mahdollisimman monipuolisia, niin että tietoa pystytään käsittelemään eri näkökulmista.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppilas vaikuttaa itse oppimisensa laatuun suuressa määrin. Opettaja ei siis voi yksin suunnitella opetusta, jonka oppilas vain vastaanottaisi, vaan molemmat ovat opetustapahtumassa sekä opettajia että oppijoita – oppiminen on siis opettajan ja oppilaan yhteinen hanke. Opettajan tulee olla selvillä oppilaiden aiemmista tiedoista sekä yksilöllisistä eroista, ja hän joutuu tarvittaessa järjestelemään opiskeluympäristöä eri tavoin voidakseen ohjata kaikkia yksilöllisesti. (Uusikylä & Atjonen 2005, 240.) Konstruktivismin tiedon- ja oppimiskäsityksiin perustuvan opetuksen on oltava yksilökeskeistä – opetuksen on kohdistuttava oppijan mielen toiminnan laadulliseen edistämiseen, ja kehittämisen kohteena on oppija kokonaisuutena. Tästä seuraa, että opetusjärjestelyjen, opetussuunnitelman sekä vuorovaikutuksen on oltava mahdollisimman yksilöllisiä ja oppilaan erityispiirteet huomioonottavia. (Anttila & Juvonen 2002, 96-97.)

Yksi konstruktivismin osa-alue on sosiokonstruktivisuus. Kauppilan (2007, 132) mukaan se tarkoittaa sitä, että opiskeluun otetaan mukaan sosiaalinen elementti. Opiskelija voi päästä parempiin tuloksiin, kun hän jakaa mielipiteensä toisen kanssa, heijastaa näkemyksiään ja saa samalla vahvistuksen siitä, että hän ymmärtää asioiden luonteen ja merkityksen. Sosiokonstruktivisuus korostaa sitä, että oppiminen on mielekästä toimintaa. Tieto ei ole oppijan ulkopuolella, vaan hän konstruoi sitä itse vuorovaikutussuhteissa ja sosiaalisissa konteksteissa. (Kauppila 2007, 47, 132.) Sosiokonstruktiviset työtavat sisältävät oppijan tietorakenteen yksilöllistä kehittymistä edistävää vuorovaikutusta. Oppiminen pyritään siis rakentamaan aktiiviselle ja toimivalle vuorovaikutukselle. Keskustelu, samoin kuin interpersoonallinen vastavuoroisuus, kuuluu siihen olennaisena osana. Sosiokonstruktivinen opettaja pyrkii luomaan tilanteita, jotka edistävät oppijan kiinnostusta aiheeseen. Hän on tietoinen oppijan oppimisen vaiheesta – siis siitä, mitä hän jo osaa ja mitä hänen tulisi seuraavaksi oppia – ja tämä tietoisuus mahdollistaa sen, että opettaja on mukana oppijan tiedollisen struktuurin rakentamisessa. (Kauppila 2007, 137, 153, 175, 183-184.)

### **2.3 Kognitivismi**

Uusikylän ja Atjosen (2005, 143) mukaan kognitiivisen oppimisen psykologia alkoi levitä 1950-luvulla. Sen mukaan ihminen on informaation prosessoija, ja oppiminen on kokonaisuus, joka koostuu muista-

misesta, ajattelusta ja päätöksenteosta. Näitä toimintoja kutsutaan älyllisiksi eli kognitiivisiksi toiminoiksi, siitä nimi kognitivismi. Tällaisessa oppimisessa tärkeitä ovat laadulliset, eivät määrälliset, ominaisuudet. (Uusikylä & Atjonen 2005, 143.) Myös Ahosen (2004, 21) mukaan kognitiivisessa oppimisessä on kyse erilaisista prosesseista. Näitä ovat informaation valinta, sen organisointi eli valittujen osien yhdistely koherentiksi kokonaisuudeksi ja integrointi eli organisoidun tiedon yhdistäminen olemassa olevaan tietoon. Keskeisiä asioita ovat muistin rakenne, miten kokemukset ja informaatio muuttuvat muistijäljiksi ja kuinka muistiainesta käytetään ongelmanratkaisussa ja ajattelussa. Kognitivismin oppilasihanne on autonominen yksilö, joka voi säädellä omaa oppimistaan omien strategioiden avulla. Nämä auttavat häntä tunnistamaan ongelmapaikkoja ja korjaamaan suoritustaan. Opetuksen tarkoituksena on kehittää ajattelu- ja oppimisstrategioita, jotka ovat kyseisellä toiminta-alueella tarkoituksenmukaisia. (Ahonen 2004, 21.)

Uusikylä ja Atjonen (2005, 143) painottavat, että kognitiivinen oppija on tavoitteellinen ja aktiivinen informaation vastaanottaja, tuottaja, käsittelijä ja tulkitseja. Tulosta merkittävämpi asia on tiedon prosessointi. Oppiminen on kokemusten muuttamista, ja sitä ei aina voi havainnoida ulkoisena käyttäytymisenä. Yksilö oppii uutta liittäessään uuden osion entisiin tietoihin ja taitoihin. Ennakkokäsitykset toimivat 'tiedon ankkureina' ja voivat olla ristiriidassa uuden tiedon kanssa. Kuten konstruktivisessa oppimisessä, tässäkin on tärkeää, että opettajalla on selvyys oppilaan ennakkotiedoista – muuten virhekäsitys voi jäädä voimaan opetuksesta huolimatta. Pääpaino opetuksessa on siinä, että oppilas oppisi ymmärtämään käsitteiden väliset suhteet ja pystyisi yhdistämään opitun jo omaksumaansa tietovarastoon. (Uusikylä & Atjonen 2005, 143-144.)

Kognitiivisen tutkimuksen pohjalta suunnitelluissa innovatiivisissa oppimisympäristöissä on yleensä samantyyppisiä piirteitä. Oppimisessa tavoitellaan ongelmanratkaisutaitojen kehittymistä, oppimisympäristöt haastavat oppijan tekemään päätöksen siitä, miten ja milloin tietoa on sovellettava, ja oppimistehävät kannustavat omaan pohdintaan ja tukevat näin metakognitiivisten taitojen kehittymistä. (Enkenberg 2002, 162.) Mielenkiintoinen käsite on myös kognitiivinen oppipoikakoulutus. Siinä opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus ja erilaiset merkitysneuvottelut rakentuvat muutaman strategian pohjalle, joita ovat mallintaminen, valmentaminen, rakennustelineiden pystytys, artikulointi, reflektointi ja tutkiminen. (Enkenberg 2002, 174.)

Mallintamisessa oppilas seuraa opettajan ongelmanratkaisua ja tekee samalla havaintoja sen mentaalimallista konstruoidakseen sen uudelleen. Valmentamiseen kuuluvat vihjeet, palaute ja tuki, joiden avulla

oppilaan suoritusta pyritään parantamaan. Rakennustelineiden pystytys tarkoittaa opettajan antamia vihjeitä, tukitoimia, keskusteluja ja muuta vastaavaa, joiden tarkoituksena on johtaa oppilasta kohti itseohjautuvuutta. Ideana on laittaa suoritus alulle ja siirtää vastuu siitä mahdollisimman pian oppilaan vastuulle. Artikuloinnissa oppilasta ohjataan käsitteellistämään ja ulkoistamaan ajatteluaan ja tietoaan tehtävän suorituksen yhteydessä esimerkiksi puukaavioiden, keskustelujen ja raporttien avulla. Reflektoinnissa oppilas vertaa omia suunnitelmiaan ja ratkaisujaan muiden (opettaja, oppilastoverit) vastaaviin. Tutkimuksessa opettaja kannustaa oppilasta testaamaan ja tutkimaan suunnitelmia ja ratkaisumalleja. Kaiken tämän tavoitteena on saada työskentelyyn mahdollisimman paljon omaa pohdintaa ja itsenäisyyttä. (Enkenberg 2002, 174.) Yleisesti ottaen, kuten Patrikainen ja Myller (2002, 97) huomauttavat, kognitiivisessa oppimisessä ja opetuksessa tärkeintä on auttaa opiskelijaa rakentamaan omat ajattelumallinsa ja tiedonoppimisstrategiansa itse. Oppilas siis konstruoi tietämystään itselleen merkityksellisen tiedon avulla.

## 2.4 Motivaatio

Motivaatio-sanan taustalla on sana 'motiivi', joka tarkoittaa voimaa, joka ylläpitää tai aikaansaa päämäärään suuntautuvaa käyttäytymistä. Yleisellä tasolla motivaatio on motiivien aikaansaama henkinen tila. Motiivit voivat olla tiedostamattomia tai tiedostettuja, yksilön ulkoisia tai sisäisiä. (Anttila & Juvonen 2002, 100.) Motivaatio on toiminnan peruste – peruste aloittaa, jatkaa tai lopettaa jotakin. Myös kohde voi motivoida subjektia. Kun tarkastellaan musiikin ja motivaation yhteyttä, välittömin motivaation virittäjä on musiikki itse. (Kosonen 2010, 296.)

Jokaisella musiikinopiskelijalla on oma opiskelumotivaatioprofiili, joka on ankkuroitunut hänen aikaisempiin kokemuksiinsa, kykyihinsä ja luonteenpiirteisiinsä sekä opiskelun sosiaaliseen kontekstiin ja opiskeltaviin tehtäviin. Jotta opettaja voisi optimaalisesti tukea oppijan motivaatiota, häneltä vaaditaan oppijan syvällistä tuntemista, herkkyyttä hänen ymmärtämisekseen sekä luovia ja yksilöllisiä opetusratkaisuja. (Anttila & Juvonen 2002, 117.) Kososen (2010, 297) mukaan soittamiseen motivoitumisen kannalta tärkeää on positiivinen merkityssuhde ja tila, jossa soittaja on virittynyt sekä vastaanottamaan informaatiota että toimimaan sen mukaan. Hän painottaa myös, että kokemukset omasta pystyvyydestä ja hallinnan tunteesta ovat tärkeä suoritus- ja saavutusmotiivien lähde. Tärkeä motiivi on myös hallinnan tunteeseen liittyvä velvollisuudentunne. Musiikinopiskelua läheisesti koskevia motiiveja ovat muun muassa ne, jotka liittyvät suoriutumiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen. (Kosonen 2010, 304.)

Vuorovaikutusmotiivit ovat myös merkittäviä. Soittotunneilla kävijöille yksi tärkeimmistä motivaation lähteistä on kontakti opettajaan, vuorovaikutus hänen kanssaan sekä opettajalta saatu kannustus ja tuki. Motivoituminen syntyykin suurelta osin juuri sosiaalisissa tilanteissa sekä innostavissa vuorovaikutussuhteissa. (Kauppila 2007, 139.) Opettajan olennainen tehtävä on oppilaiden motivointi. Monet ongelmat johtuvat siitä, että oppilaan motivaatio on heikko. Tällainen oppilas antaa helposti tyhmän tai laiskan vaikutelman, mutta motivoituneena vaikutelma on aivan toinen. (Kauppila 2007, 136.) Kauppila (2007, 138-139) huomauttaa myös, että koska opettaja on vuorovaikutuksen olennainen tekijä ja osapuoli, hänen on pystyttävä kommunikoimaan innostuneesti asioista, joita opettaa.

On motivaation kannalta tärkeää, että tehtävät ovat sopivan haastavia, eivät liian helppoja tai liian vaikeita. Myös osatavoitteisiin jakaminen on hyvä ajatus, koska osatavoitteen saavuttaminen motivoi ja auttaa pitämään motivaatiota yllä lopullisen tavoitteen saavuttamiseen asti. Opiskelumotivaatio on yhteydessä oppimistuloksiin – motivaatio on tulosten edellytys, ja ne puolestaan kehittävät ja ylläpitävät motivaatiota. (Kauppila 2007, 120, 137.)

Uusikylän ja Atjosen (2005, 111) mukaan Epstein [1989] huomauttaa, että opettaja voi vaikuttaa oppilaiden motivaatioon monin tavoin. Monipuoliset opetusmuodot, esimerkiksi ryhmätyöt, ovat tärkeitä samoin kuin vastuu – oppilaat kannattaa ottaa mukaan suunnitteluun, päätöksentekoon ja vastuunkantoon. Tehtävillä pitäisi olla kykyihin nähden yksilölliset, realistiset tavoitteet. Oppilaan pitäisi keskittyä vain oman edistymisensä arviointiin negatiivisen sosiaalisen vertailun sijasta. Ajankäyttöön pitäisi myös kiinnittää huomiota. Oppilaat oppivat eri nopeuksilla, joten opetuksen yksilöinti on tärkeää. Tunnustus on myös aina motivoivaa, mutta senkin on oltava yksilöllistä ja mielellään yksityistä. Opettajan on myös tunnettava oppilaansa hyvin osatakseen antaa kiitosta oikeaan aikaan. Arvioinnin pitäisi kohdistua yksilölliseen edistymiseen ja olla oikeudenmukaista ja kannustavaa. (Uusikylä & Atjonen 2005, 111-112.)

Uusikylä ja Atjonen (2005, 113) painottavat, että Pintrichin ja Schunkin [1995] mukaan opetuksen yksilöinnillä voidaan parhaiten tukea sisäisen opiskelumotivaation kehittymistä. Sisäinen motivaatio tulee oppilaasta itsestään toisin kuin ulkoinen, johon liittyvät esimerkiksi hyvien arvosanojen tavoittelu sekä opettajan ja vanhempien miellyttäminen. Sisäisesti motivoitunut oppilas pystyy nauttimaan opiskelusta ja oppimisesta. Myöhemmät esimerkiksi korkeakouluopinnot vaativat onnistuakseen sisäistä motivaatiota ja pitkäjänteisyyttä, joten on suurta hyötyä siitä, jos sisäisen motivoitumisen taito saavutetaan jo lapsena. (Uusikylä & Atjonen 2005, 113.)

### 3 SOITONOPETUKSEEN INTEGROITU TEORIAOPETUS

#### 3.1 Toiminnallista teoriaa

Kuten Ilomäki ja Holkkola (2013, 206-207) painottavat, vuoden 2002 Taiteen opetussuunnitelman perusteissa kannustetaan oppiaineiden integrointiin (ks. myös Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 17-18). Musiikinopetuksessa tämä tarkoittaa sitä, että teoria pyritään yhdistämään elävään musiikkiin, ja ideana on muun muassa konstruktivismiin (ks. mm. s. 5-6) peräänkuuluttama toiminnallisuus, ei vain tunnistaminen ja tehtävien tekeminen. On erittäin hyvä, jos kaikkea teoriaan liittyvää asiaa lähestytään toiminnan kautta sen sijaan, että teorian oppiminen sidottaisiin tehtävätyyppeihin, joissa oppilaalta odotetaan vain oikeiden ratkaisujen tuottamista (Ilomäki & Holkkola 2013, 220). Myös Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2005, 8) korostetaan teorian oppimista oman tekemisen, soittamisen ja laulamisen kautta sekä sitä, että oppilas oppisi yhdistämään teoriaopetuksen käytännön musisointiin, mikä onkin erityisen tärkeää.

Samaa korostaa myös Jurvanen (2005, 7), joka huomauttaa, että sekä soittotunneilla että musiikin perusteiden tunneilla opitaan muusikon taitoja, jotka koskevat myös soittamista – kyse on siis samasta asiasta, ja tämän pitäisi olla selvää myös oppilaille. Asia ei kuitenkaan aina ole näin, ja esimerkiksi Lappalainen (2002, 3) kertoo, että hän ei lapsena lainkaan käsittänyt soittotuntien ja teorialuentien yhteyttä toisiinsa. Hän on edelleen huolestunut siitä, kuinka irrallaan soitto-opinnoista teoria usein on – tilanne saattaa olla jopa niin vakava, että oppilas ei osaa yhdistää samoja ilmiöitä toisiinsa, jos ne on esitetty erillisillä soitto- ja teorialuenteilla (Lappalainen 2002, 49). Näin teoria saattaa jäädä irralliseksi termien ja nuottien pyörittelyksi, ja symbolit eivät pääse yhdistymään oppilaan toiminnalliseen kokemusmaailmaan (Ilomäki & Holkkola 2013, 212).

Kaikki tämä puhuu sen puolesta, että teoriaopetuksen integrointi soittotunneille on erittäin hyvä ja monin tavoin toimiva idea pitkälti juuri siitä syystä, että soittotunneilla teorian oppiminen yhdistyy jatkuvasti toiminnallisuuteen. Teoria on koko ajan läsnä myös varsinaisessa piano-opetuksessa – oppilaan läksykappaleista etsitään selventäviä teoriaesimerkkejä ja niitä sitten myös soitetaan ja kuunnellaan. Ilomäki ja Holkkola (2013, 208) huomauttavat, että perinteisillä teoria- tai musiikin perusteiden tunneilla käsitellään yleensä musiikkia, joka on paljonkin yksinkertaisempaa kuin oppilaiden läksykappaleet. Kun

oppilaan omia soittokappaleita käytetään myös teoriaopetuksen materiaalina, soittaminen ja teorian oppiminen yhdistyvät ihanteellisella tavalla. Opiskelutehtävät yhdistyvät näin myös 'todelliseen elämään' konstruktivistisen oppimisteorian mukaisesti (ks. s. 6).

Musiikki on perustaltaan toimintaa, jotain, mitä ihmiset tekevät. Musiikin toiminnallisuus, kuunteleminen ja tekeminen kytkeytyvät siis toisiinsa saumattomasti. Musiikki ei näin ollen tarkoita vain teoksia, vaan toimintaa (musisointi, improvisointi), joka harkittuna ja tarkoituksellisena sisältää aina myös tietoa. Asioiden havaitseminen ja toiminta muodostavat kognitiivisen kokonaisuuden, jonka kehittyminen edellyttää sitä, että kumpaakin puolta harjaannutetaan. (Anttila & Juvonen 2002, 21-22.) On siis järkeenkäyvää, että jos myös musiikin teoria pystytään yhdistämään tähän toiminnallisuuteen, siitä tulee monin tavoin ymmärrettävämpää ja helpommin hahmotettavaa. Elliottin [1995] mukaan musiikillinen tieto onkin ennen muuta olemassa itse toiminnassa (Anttila & Juvonen 2002, 23). Myös Linnankivi, Tenkku ja Urho (1988, 30) painottavat, että musiikinopetuksen tiedollisella aineksella tulee olla kokemuspohja, johon sen muistaminen perustuu. On siis selvää, että jos oppilas saa toiminnallisen teoriaopetuksen ansiosta tällaisen kokemuspohjan yhtä aikaa tiedon kanssa, asioiden muistaminen on hänelle helpompaa.

Toiminnallisuuden tärkeys oli nähtävissä myös Tuovilan (2003) tutkimuksessa, jonka mukaan musiikkiopiston opetusratkaisuilla oli suuri vaikutus lasten opiskelukokemuksiin. Teoriaopetus oli tutkituissa oppilaitoksissa käymistilassa, ja se koettiin yleisestikin ongelmalliseksi – osa opettajista halusi säilyttää vanhan mallin, kun taas jotkut olivat valmiita etsimään uusia työtapoja. Teoriatunneilla käyneistä lapsista teorian koki ongelmalliseksi kaksi kolmesta. Tunteja pidettiin vaikeina ja tylsinä, ja kolmannes lapsista oli mielestään epäonnistunut niillä. Monet tutkimukseen osallistuneista oppilaista kokivat teorian täysin vastenmieliseksi ja olisivat lopettaneet tunnit heti, jos niillä ei olisi ollut pakko käydä. (Tuovila 2003, 4, 165, 177.)

Tuovilan mukaan ongelmana vaikutti olevan lähinnä se, että teoriaa pidettiin opetustavaltaan tylsänä, epäkiinnostavana ja myös vaikeana. Lapset itse toivoivat tunneille lisää laulamista ja soittamista – siis toiminnallisuutta. Musiikin teoria ja historia haluttiin yhdistää soittamiseen ja esimerkiksi omiin sävellyksiin paperilla tapahtuvan opetuksen sijasta. Tutkimuksen mukaan uudet, monialaiset toimintamallit tekisivät teoria- ja muunkin musiikinopetuksen lapsille mielekkäämmäksi, mikä todistaa myös osaltaan toiminnallisen teoriaopetuksen puolesta. (Tuovila 2003, 62, 177-178.) Nykyään teorian ryhmätunteja onkin alettu uudistaa toiminnallisemmiksi niin, että niihin on esimerkiksi lisätty yhteismusisointia, laulamista ja soittamista. Osa opettajista on kehittänyt opetustaan siihen suuntaan, että yhteissoittotunti/teoriatunti muodostaa yhden integroidun kokonaisuuden, jossa asiat opitaan yhtäaikaaisesti. Tällainen

käytäntö vaikuttaa hyvältä erityisesti siitä syystä, että useimmat lapset pitävät yhteismusisoinnista, joka siis toimii oppimista motivoivana tekijänä. Jos tällaisen ryhmän keskeinen dynamiikka toimii hyvin, ryhmäläisillä voi olla hyvin positiivinen vaikutus toistensa oppimiseen. Teorian ryhmäopetuskin siis voi näin toteutettuna olla toimivaa ja oppilaita miellyttävää.

Myös Rogers (2004, 28) on toiminnallisuuden puolestapuhuja. Hänen mukaansa taito, tekeminen ja ymmärrys ovat toisistaan riippuvaisia, yhtä tärkeitä asioita. Ymmärrys sinänsä harvoin kehittää taitoja, mutta taitojen harjoittelu usein auttaa asian ymmärtämisessä. Tämäkin on esimerkki siitä, kuinka teorian opettelu yhdistettynä instrumenttiopintoihin voi olla hyödyllistä. Niin sanottu 'taitolähestymistapa' käsittelee musiikinteoriaa asioiden tekemisenä – intervallien laulamisenä, sointujen tunnistamisenä kuulon perusteella, asteikon transponointina, melodian soinnuttamisena, fuugan säveltämisenä, kappa-teen sovittamisena vaikkapa jousikvartetille ja niin edelleen. (Rogers 2004, 28.)

Tällaista kutsutaan käytännölliseksi muusikkoudeksi ('practical musicianship'), ja voi vain kuvitella, kuinka paljon kattavamman kuvan näin opetettu oppilas saa teoria-asioista vain 'paperilla' opetettuun oppilaaseen verrattuna. Rogers (2004, 28) pitääkin käsitteitä ja taitoja toisiaan vahvistavina tekijöinä, ja näiden kahden yhdistäminen opetuksessa on hänen mielestään ainoa järkevä ratkaisu. Myös teoksessa *Raising an Amazing Musician* (2009, 49) painotetaan, että ihanteellisessa opetuksessa opettaja kehittää oppilaan teoreettista tietämystä käsi kädessä käytännön taitojen kanssa. Kun oppilas oppii soittamaan, hän oppii teoksen mukaan asteittain myös musiikin 'ruuveista ja muttereista' eli siitä, miten musiikki toimii – miten sitä kirjoitetaan, sen rakenteesta, säännöistä ja kielestä, mitä merkit ja symbolit tarkoittavat ja miten niitä tulkitaan. Toiminnallinen teoriaopetus näyttääkin olevan varsin tunnettu ja suosittu metodi englantia puhuvissa maissa.

Suomalaisista alan tutkijoista esimerkiksi Niemeläinen (2008, 15) peräänkuuluttaa myös monipuolisuutta soittotunneille. Hän painottaa, että vaikka monipuolisuus onkin yleistä varhaiskasvatuksessa, monipuolinen toiminta on yhtä tärkeää vanhemmillekin oppilaille. Sen toteuttamiseen ei tarvitse kuluttaa paljon aikaa – jo viidessä minuutissa ehtii tehdä paljon. Erilaisista harjoituksista voi hänen mukaansa muodostaa 'ketjuja', jotka jatkuvat usean eri soittotunnin ajan (Niemeläinen 2008, 15), ja itse olenkin toiminut juuri näin teoriaopetuksessani. Teoria-asioille ei tarvitse varata kovin pitkää aikaa yksittäisestä soittotunnista; usein juuri viisiminuuttinen riittää. Asiat opitaan pienissä erissä, vähän kerrallaan. Rogers (2004, 154) suosittelee tällaista opetusmetodia, ja olen myös itse havainnut sen hyväksi tekniikaksi.

### 3.2 Comprehensive Musicianship

Rogers (2004, 14) on sitä mieltä, että opettajien tulisi voimakkaasti vastustaa halua opettaa teoriaa erillisessä 'laatikossa' – tällainen käytäntö on hyvin yleinen, koska se tekee opettajan työn helpommaksi. Teoriaopettajan tärkein velvollisuus on Rogersin mielestä luoda yhteys teorian ja oppilaan kaikkien muiden musiikillisten kokemusten välille niin, että nämä kaikki vahvistavat toisiaan. Hänen mukaansa kaikenkattava muusikkous, 'comprehensive musicianship', on opetustyyli, joka ylittää tavanomaisen luku-järjestyksen rajat. Pitäisi siis olla aivan mahdollista opettaa samalla tunnilla esimerkiksi säveltapailua ja musiikkianalyysiä, jos siinä tuntuu olevan järkeä. Integroitu teoriaopetus onkin hänen mielestään enemmän opetusmetodi tai –tekniikka kuin oppituntien järjestelyyn ja rakenteeseen liittyvä asia. (Rogers 2004, 14, 17, 19, 25.)

Comprehensive Musicianship (CM) kasvoi Literature and Materials –teoriaohjelmasta, joka aloitettiin Juilliardin musiikkikorkeakoulussa 1940-1950 –luvulla, ja joka oli vahvimmillaan 1960-1970 –lukujen nykymusiikkiprojektien aikaan (Rogers 2004, 19). CM:n opetustapa on sellainen, että samaan oppituntiin yhdistetään ainakin neljää sellaista ainetta, joita tavallisesti opetettaisiin erillisinä kursseina – näitä ovat esimerkiksi musiikkikirjallisuus, harmoniaoppi, kontrapunkti sekä musiikkianalyysi. Laajempi ja kunnianhimoisempi CM-ohjelma saattaisi myös yhdistää musiikin historiaa, orkesterin johtamista, piano-opetusta ja esimerkiksi soitinyhtyeessä soittamista teoriaopintoihin. (Rogers 2004, 20.)

CM-ohjelmien taustafilosofiana on tuoda yhteen elementtejä ja ideoita musiikinopiskelun eri puolilta niin, että oppilaita opetetaan ymmärtämään musiikkia kokonaisuutena eikä erillisinä fragmentteina. Kaikissa CM-ohjelmissa on joitain yleisiä, yhteisiä puolia. Tällaisia ovat esimerkiksi oikeiden sävellysten, ei keinotekoisien harjoitusten, käyttäminen oppimateriaalina, sekä kaikkien tyylikausien pitäminen yhtä tärkeinä. Menetelmä korostaa myös kattavampaa, parametristä analyysiä vaikkapa pelkän harmoniaopin opiskelun sijasta, sekä säveltämistä ja improvisointia. Tärkein aspekti on se, että kaikki nämä toiminnot ja osatekijät suhteutetaan toisiinsa, mikä johtaa asioiden yhteensulautumiseen ja näin ollen niiden täydellisempään ymmärtämiseen. (Rogers 2004, 21.)

CM vaatii paljon sekä opettajalta että oppilaalta – opettaja joutuu käyttämään aikaa oppituntien suunnitteluun ja materiaalien tekoon, ja myös oppilaiden on oltava asialle omistautuneita ja vakavissaan. Menetelmän huono puoli on myös se, että kaikkia asioita ei ole mahdollista opiskella kovinkaan syvällisesti, ja jotkut saattavat unohtua kokonaan asioiden paljoudessa. Merkittävää ohjelman toimimisen kannalta on kokeilunhaluinen ja innovatiivinen henki. On tärkeää, että eri kurssit menevät osittain päällekkäin –



tämä aiheuttaa oppilaassa heureka-elämyksen, ja hän tajuaa yhtäkkiä yhteyden vaikkapa teorian ja historian, teorian ja esteettisen mielihyvän ja teorian ja tulkinnan välillä. (Rogers 2004, 23.)

Eräs samantapaista metodia käyttänyt teoreetikko oli Robert Pace (1924-2010), Juilliardista valmistunut ja muun muassa Columbian yliopiston pianonsoiton laitoksen johtajana toiminut opettaja. Hän korosti yhteissoittoa, luovuutta ja kaikkien musiikillisten taitojen yhtäaikaista kehittämistä; näitä ovat muun muassa tekniikka, nuotinluku, säveltapailu, teoria ja improvisointi. Kaikki tämä kietoutuu yhteen niiden kappaleiden kanssa, joita oppilas on opettelemassa. Ideana on, että teoreettinen tieto lisääntyy käsi kädessä teknisten taitojen kehittymisen kanssa. (Lovison.)

Myös Harris (2012, 39) puhuu yhtäaikaisen oppimisen ('simultaneous learning', SL) käsitteestä. Se on mielikuvitusta hyväkseen käyttävä, luova ja proaktiivinen opetustyyli. SL:ssä edetään hitaasti ja varmasti, tavoitteena oikea ymmärrys ja itsenäiset, itseensä luottavat ja positiivisesti ajattelevat oppilaat. Harrisin mukaan yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä on osoittaa oppilailleen, kuinka 'kaikki on yhteydessä kaikkeen'. Ammattimuusikot ja opettajat ymmärtävät tämän, mutta opettajan on tärkeä olla tietoinen siitä, että useimmat oppilaat eivät näe tai tajua asioiden yhteyksiä. Siksi on opetettava niin, että asioiden yhteydet ja niiden väliset suhteet tulevat oppilaille selviksi ja ymmärrettäviksi, kuten kognitiivisessa oppimisteoriassakin korostetaan (ks. s. 8). On ensin tunnistettava ainesosat – sävellaji, rytmi-rakenteet, kappaleen luonne ja niin edelleen. Näitä sitten tutkitaan yhdistelemällä niitä eri tavoin, ja kun oppilas on ymmärtänyt ne, niitä tarkastellaan jälleen kyseisessä kappaleessa. Jos oppilas todella ymmärtää jonkin asian, hän osaa soveltaa sitä kaikissa yhteyksissä – jos näin ei ole, häntä ei ole opetettu oikealla tavalla. (Harris 2012, 39-40.)

Myös teoksessa *Raising an Amazing Musician* (2009, 50) esitellään yhtäaikaista oppimista. Tämän opetustyylin avulla opettajat voivat käsitellä suuren määrän asioita lyhyellä oppitunnilla, koska eri elementtejä tarkastellaan yhteydessä toisiinsa. Yhtä kappaletta voidaan esimerkiksi käyttää lämmittelyssä, sormiharjoituksena, säveltapailun oppimateriaalina tai erilaisissa luovuutta kehittävässä harjoituksissa. Tällainen oppiminen antaa oppilaalle enemmän kuin lokeroitu opetustyyli, jossa asiat käsitellään erillisinä. Teoksen mukaan sekä lapset että aikuiset oppivat uusia taitoja ja käsitteitä paremmin, kun niitä opetetaan yhtäaikaisesti.

Harris (2006, 12) huomauttaa, että korvan kehittäminen ja teoria ovat asioita, joiden pitäisi jatkuvasti yhdistyä kaikkeen musiikinopetukseen, ja hänen mukaansa koko opetuksen perusta on selvittää oppi-

laille, miten yksi asia liittyy toiseen. Harris painottaa, että etenemisen ei aina tarvitse olla nopeaa. Tämmäntyyppinen opetus vie enemmän aikaa, mutta opetus ei koskaan saisikaan olla kiireistä, vaan perusteellista ja laaja-alaista. Salaisuus on siinä, että lähestyy opetettavaa asiaa niin monesta eri näkökulmasta kuin mahdollista – saman asian opettaminen monin eri tavoin on tehokasta opettamista. (Harris 2006, 12-13, 19.)

Ignacio Estrada sanoo tunnetussa sitaatissaan, että jos lapset eivät opi niin kuin opetamme, ehkä meidän pitäisi opettaa niin kuin he oppivat (Huhtinen-Hilden 2013, 136), ja mielestäni kaikenkattava, kokonaisvaltainen ja yhtäaikainen opetustapa on juuri se, mikä toimii parhaiten. Heinrich Neuhaus [1986, 178] korostaa kokonaisvaltaista, monipuolista opetusmetodia erityisesti piano-oppilaan kehityksen alkuaikavaiheilla – opettajan on hänen mukaansa oltava historioitsija, teoreetikko ja soinnituksen, säveltapailun, kontrapunktin ja pianonsoiton asiantuntija (Hyyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 136). Soittotunneille integroitu teoriaopetus antaa hyvät mahdollisuudet monipuolisiin konstruktiviisiin opetusmenetelmiin, joiden tavoitteena on tiedon käsitteleminen eri näkökulmista (ks. s. 6-7).

### 3.3 Koskettimet ja kuuntelu

Soittotunneilla tapahtuvassa teoriaopetuksessa soitin on koko ajan käytettävissä ja kaikkia asioita tarkastellaan myös kuuloaistimuksen kautta. Näin asiat yhdistyvät heti käytäntöön, mikä tehostaa oppimista. Yksi tärkeimmistä syistä, miksi teorian oppiminen pianotunneilla todella toimii, on itse piano. Koskettimet ovat jatkuvasti oppilaan edessä, ja kaikkia teoriaan liittyviä asioita tutkitaan myös soittamalla. Koskettimet ovatkin ”havainnollisuudessaan erinomainen väline rakennettaessa siltaa musiikin peruseräkkeistä käytäntöön” (Lindblom-Yläne & Nevgi 2003, 41).

Esimerkiksi intervaleja opettaessa opettajan on helppo näyttää oppilaille, mitä tarkoittavat vaikkapa pieni ja suuri terssi – oppilas näkee konkreettisesti, että välimatka koskettimien välillä on toisessa pienempi, toisessa suurempi. Koska piano on tilanteessa läsnä koko ajan, ja oppilas tekee myös kaikki kirjalliset tehtävät pianon ääressä, hän oppii alusta asti myös kuulemaan, miltä esimerkiksi erilaiset intervallit kuulostavat. Tämä auttaa häntä myös säveltapailussa, ja tässä metodissa teoria ja säveltapailu liittyvät osittain. Myös muun muassa kolmisointutyypin opetuksessa ja oppimisessa koskettimisto on korvaamattoman tärkeä apuväline, koska se auttaa oppilasta sekä oppimaan sointujen rakenteen konkreettisemmin että alusta asti tunnistamaan soinnut myös kuulon perusteella.

Esimerkiksi Anttila ja Juvonen (2002, 23) painottavatkin kuuntelun merkitystä kaikessa musiikin oppimisessa, sillä sen avulla kehitetään musiikillisen erittelyn ja havaitsemisen kykyä. Myös teoksessa *Raising an Amazing Musician* (2009, 49) korostetaan kuuntelun ja musiikkikorvan kehittämisen merkitystä ja suositellaan, että kaikenlainen musiikinopetus sisältäisi kuuntelua, laulamista ja vaikkapa erilaisia tunnistustehtäviä. Onkin tärkeää huomata, että kun teoriaa opetetaan pianon avulla, myös kuuloaistimus on merkittävä osa oppimiskokemusta koskettimien tarjoaman havainnollisuuden ja konkretisoinnin lisäksi.

Ilomäki ja Holkkola (2013, 212) painottavat, että oppilas on hyvä kohdata yhteisen toiminnan ja musiisoinnin kautta, ja tämä toteutuu hyvin selvästi soittotunneilla. Esimerkkinä koskettimien käytön hyödyistä he mainitsevat transponoinnin – heidän mukaansa sävelmien transponointi soittamalla voi selvittää asian oppilaalle paljon konkreettisemmin kuin vain notaation kautta esitetyt tiedot koko- ja puoliaskelten vaikutuksesta etumerkintöihin. Omien oppilaideni kanssa olemme myös harrastaneet tunneilla sekä kirjallista että koskettimiston mahdollistamaa korvakuulolta tehtyä transponointia, ja olen itsekin huomannut asian valaistuvan oppilaalle aivan eri tavalla, jos hän saa kokeilla molempia tapoja.

Myös Rogers (2004, 16) on sitä mieltä, että pianon käyttö teoriaopetuksessa on monin tavoin hyödyllistä, koska sen avulla voi vahvistaa käsitteellistä tietoa ja taitoa. Hänen mukaansa on tärkeää, että musiikin oppiminen on muutakin kuin vain mustia pisteitä ja viivoja valkoisella paperilla. Jotta kirjallisista tehtävistä saisi suurimman hyödyn ja ne ymmärtäisi syvällisemmin, ne on välittömästi vahvistettava kuuloaistimuksen avulla. Hän suosittelee, että opettaja käyttäisi kuuntelua teoria- ja analyysiopetuksessaan mahdollisimman paljon ja toisaalta myös yhdistäisi teoreettista tietoa musiikkikorvan kehittämiseen tärkeitävien aineiden kuten säveltapailun opetukseen. Rogersin mukaan paras tulos saavutetaan, jos nämä molemmat asiat sulautetaan yhdeksi aineeksi. Hän peräänkuuluttaa myös oppilaiden aktiivista osallistumista teorianopetukseen ja –oppimiseen niin, että tehtäviä soitettaisiin ja laulettaisiin mahdollisimman paljon. (Rogers 2004, 16, 103, 155.)

Rogersin mielestä onkin jotain ihmeellistä siinä, miten tunto-, näkö- ja kuuloaistimukset yhdistyvät teoreettisen tiedon kanssa, kun koskettimia käytetään teoriaopetuksen apuvälineenä. Kun koskettimet painetaan konkreettisesti pohjaan, niiden etäisyydet nähdään ja tuloksena ovat äänet kuullaan. Tämä juurruttaa opeteltavan käsitteen oppilaan mieleen ja korvaan tavalla, jota suurikaan määrä paperilla tehtyjä tehtäviä ei voi koskaan saavuttaa. Rogersin mukaan koskettimien käytön ehkä tärkein etu on musiikkikorvan kehittäminen ja kehittyminen, ja hän suosittelee myös improvisaatio-, korvakuulolta soittamis- ja transponointitehtäviä ajattelua ja kuuntelua koordinoitaessa. Hän painottaa, että koskettimien käytön

perimmäinen tarkoitus musiikin teorian näkökulmasta on aivojen harjoittaminen, ja sen tarkoituksena on muusikkous, ei niinkään pianistisuus. (Rogers 2004, 69-71.) Myös Harris (2006, 12) huomauttaa, että oppiminen on tehokasta, jos molemmat aivopuoliskot joutuvat toimimaan yhdessä. Oikea aivopuolisko vastaa muun muassa kuuloaistimuksesta, muistista ja tulkinnasta, vasen järjestä, logiikasta, nuotinluvusta ja tekniikasta (Harris 2006, 12). Teorian oppiminen koskettimien ja kuuloaistimuksen avulla on siis myös aivotoiminnan kannalta mielekästä.

## 4 YKSITYISOPETUKSEN ETUJA

### 4.1 Yksityisyys

Eräs syy teoriaoppilaideni hyvään menestykseen on varmaankin ollut se yksinkertainen tosiasia, että he ovat saaneet yksityisopetusta. Onhan niin, että ryhmäopetuksessa on aina joku, joka ei heti ymmärrä jotain asiaa, mutta ei sitten kuitenkaan viitsi tai uskalla kysyä siitä opettajalta. Näin tuo asia jääkin epäselväksi ja melko varmasti vaikuttaa myöhemmin negatiivisesti myös jonkin muun teoria-asian ymmärtämiseen. Yksityisopetuksessa epäselvyyksiä ei kuitenkaan voi jäädä. Koska opettavana on vain yksi oppilas kerrallaan, opettaja ei voi olla huomaamatta, jos tämä ei ymmärrä jotain asiaa. Tätä asiaa sitten käsitellään, kunnes se valaistuu hänelle – edetään siis oppilaan, ei ryhmän, tahdissa.

Kososen (2010, 307-308) mukaan toimiva opettaja-oppilassuhde on ehdoton edellytys menestykselliselle soitonopiskelulle ja soittamiseen liittyvien positiivisten merkityssuhteiden syntymiselle. Sama pätee myös teoriaopetukseen. Hyvä suhde opettajan ja oppilaan välillä on aina tärkeä asia, mutta yksityisopetuksessa se on motivaation ja oppimistulosten kannalta vielä tärkeämpi (ks. myös s. 10) – muodostuahan opettaja-oppilassuhde siinä monin tavoin henkilökohtaisemmaksi kuin ryhmäopetuksessa. Koska opetus on kommunikaatiota ja tapahtuu tunnilla keskustelun avulla, vuorovaikutuksen on toimittava tai oppiminen ei ole yhtä tehokasta. Toimimaton vuorovaikutus saattaa synnyttää oppilaassa antipatiaa myös opetettavaa ainetta kohtaan, mikä luonnollisestikin vaikuttaa oppimistuloksiin. Kaikenlainen musiikin yksityisopetus onkin mielestäni hyvä esimerkki sosiokonstruktiivisuudesta (ks. s. 7), jossa oppiminen pyritään rakentamaan keskustelulle ja vuorovaikutukselle. Yksityisopetuksessa opettajan on myös helpompi olla tietoinen kunkin yksittäisen oppilaan oppimisen vaiheesta kuin ryhmäopetuksessa. Tällaista opetusta voisi ehkä verrata myös vuorovaikutuksen merkitystä korostavaan kognitiiviseen oppoikakoulutukseen (ks. s. 9) – itse tunnen käyttäneeni sen strategioista eri oppilaiden kanssa ainakin mallintamista, valmentamista, rakennustelineiden pystytystä, reflektointia ja tutkimista.

Perinteinen teorian ryhmäopetus on ollut vastenmielistä useille musiikkiopistojen oppilaille monestakin syystä. Yksi syy negatiivisiin kokemuksiin olivat Tuovilan (2003, 177) tutkimuksen mukaan itse ryhmät. Jos oppilas ei tuntenut ryhmän muita jäseniä, tai joutui ainoana poikana tyttöryhmään tai toisinpäin, negatiivisia tuntemuksia syntyi usein. Erityisesti pojille muiden poikaoppilaiden vähäisyys oli usein ongelma. Tytöt taas pelkäsivät väärin vastaamista – oli ”sairaana noloa”, jos ryhmän pojat nauroivat väärälle

vastaukselle. Myös yksin laulamista ryhmän kuullen pidettiin epämiellyttävänä. Ryhmäopetuksen negatiivisiin puoliin kuului Tuovilan mukaan myös turhautuminen liian nopeaan tai liian hitaaseen etenemiseen – onhan ryhmässä toimittava ryhmän ehdoilla, ja yksilöllisten erojen huomioiminen ei useinkaan ole riittävästi mahdollista. (Tuovila 2003, 177-178.)

Ryhmässä opiskelu aiheuttaa usein kilpailua. Joidenkin mielestä tämä voi tehostaa oppimista, mutta esimerkiksi Uusikylän (2002, 52) mukaan tämä on virhekäsitys. Hän korostaa, että on ymmärrettävä, että eri ihmiset työskentelevät eri tavoin ja eri nopeuksilla, koska jokaisella on omat vahvat ja heikot puolensa. Teorian ja säveltapailun opettaminen yksityisesti on siis monestakin syystä hyvä käytäntö. Tunteilla voidaan edetä oppilaan omassa tahdissa ja oppimistulokset ovat parempia, koska opettaja pystyy kontrolloimaan oppilaan oppimista tehokkaammin. Tärkeä näkökohta on myös se, että ryhmän negatiiviset vaikutukset voidaan näin eliminoida täysin. Oppilaan ei tarvitse pelätä jonkun nauravan väärille vastauksille tai hermoilla laulamisesta kaverien edessä, ja myös oppilaan kynnys kysyä opettajalta neuvoa on tällöin yleensä matalampi.

Ahonen (2004, 157) painottaa, että minäpystyvyys on tärkeä seikka ihmisen itsetunnon rakentumisessa. Kouluikäiset lapset ja nuoret vertaavat itseään ja taitojaan herkästi muihin, ja tällä voi olla suuri vaikutus oppilaan minäpystyvyyden tunteeseen ja itsetuntoon ja sitä kautta myös motivaatioon (ks. myös s. 10). Vertailu muihin on usein haitallista – onhan niin, että vaikkapa teoriaryhmässä osa oppilaista edistyy ja ymmärtää asiat aina nopeammin kuin jotkut muut, ja hitaampi oppilas saattaa tällöin tuntea itsensä huonoksi muiden rinnalla. Tämä taas voi vähentää hänen kiinnostustaan teoria-aineita kohtaan entisestään, ja niinpä myös hänen oppimistuloksensa heikkenevät. Yksityisopetuksessa ei tarvitse vertailla omaa osaamistaan toisten suorituksiin, vaan oppilas voi edetä omassa tahdissaan iloiten oppimisestaan. Tämä tosin vaatii hienotunteisuutta opettajan puolelta; hitaasti mutta varmasti edistyvää oppilas ansaitsee aivan yhtä paljon kehuja ja kiitosta kuin nopea ja huippulahjakaskin.

Kävin itse lapsena ja nuorena musiikkiopiston teoriaryhmätunneilla ja koin, että opetus oli liian teoreettista. Opettaja ikään kuin oletti, että tiesimme monia asioita jo ennalta, eikä siis selittänyt niitä tarpeeksi perinpohjaisesti. Opetus myös tapahtui liiaksi ryhmän ehdoilla, ja yksittäisten oppilaiden ongelmille ja kysymyksille ei tuntunut olevan tarpeeksi aikaa. Niinpä en oppinut ymmärtämään asioita kunnolla, mistä johtuen jouduin esimerkiksi arvailemaan tenteissä.

Myöhemmin tulin itse kehittäneeksi tehtävienratkaisukeinoja ja tekniikoita, jotka auttoivat minua itseäni asioiden ymmärtämisessä, esimerkkinä intervallien opettelu sävellajeista riippumatta vain puolisävelaskeleita laskien. Näistä syistä ymmärrän hyvin, kuinka hämärältä teoria saattaa lapsen mielestä vaikuttaa. Omien huonojen oppimiskokemusteni takia pyrin siihen, että oppilaani oppisivat asteittain ymmärtämään asiat mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, ja yksityisopetuksen ansioista tämä on ollut mahdollista. Olen käyttänyt myös opetuksessani paljon noita itse kehittämiäni menetelmiä ja tekniikoita hyvin tuloksin. Koska olen opiskellut myös kieliä, olen ajan salliessa usein tuonut musiikinopetukseen myös kielitiedettä vaikkapa musiikkitermien etymologioiden muodossa, ja nämä taas saattavat osaltaan auttaa oppilaita esimerkiksi vieraiden kielten tunneilla. Olen täysin samaa mieltä kuin Harris (mm. 2002, 39) – kaikki liittyy kaikkeen, ja mitä enemmän yhteyksiä opettaja pystyy luomaan asioiden välille, sitä helpompi oppilaan on painaa ne mieleensä.

Monet Tuovilan tutkimuksessaan esittämät asiat kuulostivat minusta tutuilta, esimerkiksi laulaminen teoria- ja säveltapailutunneilla muiden ryhmäläisten kuullen oli mielestäni aina epämiellyttävää. Siksi olenkin tyytyväinen, että olen yksityisopetuksen ansiosta voinut säästää omat oppilaani tällaisilta kokemuksilta. Varmasti on olemassa toimiviakin teoriaryhmiä, jossa oppilaat tuntevat toisensa, auttavat toisiaan ja oppivat toisiltaan. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että negatiiviset kokemukset teorian ryhmäopetuksesta ovat paljonkin yleisempiä. Tämä onkin varmasti tärkein syy siihen, että uusia opetusmuotoja on viime vuosina alettu tutkia.

## 4.2 Yksilöllisyys

Partin, Westerlundin ja Björckin (2013, 67) mukaan O'Neill [2012] korostaa, että on hyvä ottaa huomioon se, että eri oppilaat oppivat eri tavoin. Jos opettaja toimii luovasti kunkin oppijan tarpeiden mukaan, hän myös ennaltaehkäisee kielteisten kokemusten syntymistä. Koska tunnilla on kulloinkin vain yksi oppilas, opettajan on mahdollista testata eri selitys- ja opetustapoja, kunnes löytää sen, mikä soveltuu parhaiten juuri kyseiselle oppilaalle. Näin opetus voidaan räätälöidä yksilölliseksi ja jokaiselle oppilaalle sopivaksi. Tunneilla pystytään myös keskittymään niihin asioihin, missä oppilas todella tarvitsee harjoitusta, ja hänelle helpommat asiat voidaan sivuuttaa nopeammin. Partti ym. (2013, 66-67) puolustavatkin sellaisten oppimisympäristöjen rakentamista, jotka kannattelevat eritasoisia oppilaita ja tarjoavat erityyppisiä osallistumisen mahdollisuuksia, ja mielestäni tämä toteutuu pianotunneilla tapahtuvassa teoriaopetuksessa.

Myös konstruktivismiin mukaan opetuksen on oltava yksilökeskeistä ja kohdistuttava oppijaan kokonaisuutena, ja myös opetusjärjestelyjen ja vuorovaikutuksen on oltava yksilöllisiä (ks. s. 7). Teorian yksityisopetus on siis konstruktivisminkin näkökulmasta hyvin suositeltavaa. Myös esimerkiksi taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa, joka Hyry-Beihammerin ym. (2013, 154) mukaan perustuu konstruktivistiseen oppimisteoriaan, korostetaan juuri oppilaslähtöisyyttä. Sen mukaan opetuksessa on tärkeää ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset erot ja tukea jokaisen oppilaan kokonaisvaltaista kehittymistä hänen omista lähtökohdistaan (ks. myös Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005, 3, 10).

Rogers (2004, 12) huomauttaa, että musiikinteorian opetuksen tulisi pohjautua oppilaan omaan kokemukseen musiikista niin, että tämä kokemus terävöityy, kasvaa ja laajenee. Hänen mukaansa on hyvä käyttää paljon erilaisia opetusmetodeja, koska oppijoissa on yksilöllisiä eroja, ja varioidut opetusmenetelmät tuottavat parhaan tuloksen joka tapauksessa. Myös Harris (2012, 8) korostaa, että on tärkeää kehittää laaja valikoima opetusstrategioita. Opetuksen on hänenkin mukaansa hyvä olla yksilöllistä ja kunkin oppilaan tarpeiden mukaan räätälöityä sen sijaan, että käytettäisiin jotain ulkoapäin saneltua 'yhden koon' menetelmää. Ahosen (2004, 49) mukaan myös Stowasser [1993] painottaa oppilaiden yksilöllistä kasvua korostavaa ajattelutapaa – onhan lasten oppimistyyeissä, kyvyissä ja mielenkiinnon kohteissa eroja, jotka opetuksen pitäisi huomioida. Tämäkin on helpointa toteuttaa yksityisopetuksessa. Kosonen (2010, 307-308) peräänkuuluttaa niin ikään oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista; yksilöllinen aika-aulutus ja tavoitteenasettelu antavat mahdollisuuden monipuoliseen musiikilliseen kehitykseen oppilaan omaan elämäntilanteeseen sopivasti.

Opettajan on tärkeää olla joustava ja pyrkiä jatkuvasti muokkaamaan ja kehittämään opetustekniikoitaan eri oppilaiden ja muuttuvien tilanteiden mukaan. Kuten Harris (2012, 17) huomauttaa, tunnilla saattaa joskus tapahtua jotain yllättävää, kuten oppilaan nuottien unohtuminen kotiin, mikä saa tunnin etenevänsä aivan uuteen suuntaan. Oppilas saattaa myös vaikkapa suhtautua opetettavaan asiaan aivan eri tavalla kuin opettaja oletti. Siksi hänen mukaansa on tärkeää, että opettajalla on monia erilaisia, joustavia opetus- ja suhtautumistapoja, jotka auttavat häntä pitämään mielensä avoimena ja mielikuvituksensa toiminnassa. Harris korostaa myös riskinoton tärkeyttä. Vallitsevien tapojen uhmaaminen sekä huomiokyvyn ja tietoisuuden lisääminen ovat opettajalle hyväksi. Erityisen tärkeänä hän pitää kuitenkin sitä, että opettaja oppisi ymmärtämään mahdollisimman hyvin, miten ihmiset toimivat ja työskentelevät. Tähän kuuluu sekä tarkka tietoisuus itsestään ja omasta toiminnastaan että tärkeimpänä kaikesta se, että todella tuntee oppilaansa ja ymmärtää heitä. Harris on siis vahvasti sitä mieltä, että jokaisen oppilaan tunteminen ja kohteileminen yksilönä on opettamisen peruskivi. (Harris 2012, 8.)



Myös Uusikylä (2002, 52) korostaa yksilöllisyyden merkitystä opettajille. Hänen mielestään esimerkiksi opetussuunnitelmien merkitystä ei tule liioitella, vaan opettajalla pitää olla mahdollisuus soveltaa asioita tilanteiden mukaan opetussuunnitelman orjallisen noudattamisen sijasta. Vaikkapa oppilaiden harrastusten käyttäminen hyväksi opetuksessa on hänen mukaansa osoittautunut toimivaksi ideaksi. Uusikylä painottaa, että jokaisen jalkaa ei kannata tunkea samankokoiseen kenkään – kokeilemalla jokaiselle löytyy oikea opetus- ja oppimistapa. (Uusikylä 2002, 52.) Myös Jordan-Kilkki, Kauppinen ja Korolainen-Viitasalo (2013, 14) ovat kiinnittäneet huomioita siihen, miten musiikkioppilaitosten traditiot voivat ikään kuin 'vangita' opettajan. Kehittymisen ja 'avoimena olemisen' esteenä voi olla laitosten oma vahva perinne ja sisäinen kulttuuri. Opettajan tulisi kuitenkin pyrkiä vastustamaan perinnettä eikä tuudittautua siihen, että 'näin on aina tehty'. Opettajan pitää laajentaa omia työtapojaan ja –menetelmiään sekä arvioida tarvittaessa myös omia ammatillisia käsityksiään. (Jordan-Kilkki ym. 2013, 10.)

Musiikkiin liittyy affektiivinen puoli. Taideopetuksen perustana on taide, ja siihen liittyy väistämättä tunteita. Musiikin oppimisessa kysymyksessä ei siis ole pelkkä loogisen ajattelun kehittäminen, vaan taiteen kokeminen ja oppiminen, ja tämä puolestaan on kiinteässä yhteydessä oppilaan positiivisiin tai negatiivisiin asenteisiin ja tunteisiin. Nämä taas määräävät sen, miten oppilas motivoituu opetukseen. Sen vuoksi musiikinopetuksessa tulisi aina ottaa huomioon myös oppilaiden minäkäsityksen rakentuminen. Kaikille oppilaille – myös niille, jotka ovat suoritustasoltaan heikompia – on tärkeää tarjota jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa eri kehitystasoja vastaavaa opetusta epäonnistumisten välttämiseksi. (Linnankivi ym. 1988, 23.) Yksityisopetuksessa toteutuva yksilöllinen opetustapa on siis monin tavoin suositeltava käytäntö sekä oppilaan itsetunnon kehittymisen että motivaation ja oppimistulosten kannalta (ks. myös mm. s. 10-11).

## 5 KÄYTÄNNÖN KOKEMUKSIA

### 5.1 Huomioita opettajan näkökulmasta

Monilla soitonopettajilla on se käsitys, että teorian ja säveltapailun opetus soittotuntien yhteydessä ei ole hyvä asia, koska se vie liikaa aikaa sekä soittotunnista että opettajan vapaa-ajasta – joutuuhan tällaiseen teoriaopetukseen usein valmistautumaan etukäteen esimerkiksi tehtäviä suunnittelemalla. Itse olen opettanut teoriaa näin jo vuosia, ja ainakaan minun kokemukseni mukaan tämä ei pidä paikkaansa. Yksi tämän opetustavan parhaista puolista on se, että teoria-asioissa edetään pienin askelin, mutta silti ei kestä kauankaan ennen kuin kaikki perusasiat on käsitelty.

Esimerkkinä voisin mainita oppilaan, jonka kanssa kävimme läpi puhtaat, suuret, pienet, ylinousevat ja vähennetyt intervallit puolisävelaskeleita laskien kahdella peräkkäisellä pianotunnilla. Aikaa tähän kului yhteensä noin kymmenen minuuttia, siis viitisen minuuttia kummastakin soittotunnista. Kolmannella tunnilla oppilas osasi jo vastata virheettömästi kaikkiin intervallikysymyksiin, ja niinpä siirryimme seuraavaan asiaan – myöhemmin tosin käsitelimme vielä intervallien yhteyden sävellajeihin. Kun kaikki asiat on käyty kertaalleen läpi tähän tapaan, loppuvuosi voidaan käyttää vain asioiden kertaamiseen, ja joka tuntiin ei tarvitse sisällyttää lainkaan erillistä teoriaosuutta. Teoriaopetus soittotunneilla siis todella toimii, eikä ainakaan minun mielestäni vie liikaa aikaa piano-opetukselta.

Minulla on aina ollut tapana käyttää oppilaiden soittoläksykappaleita teoriaopetuksenkin esimerkkimateriaalina. Niistä voi tunnistaa melodisia ja soinnullisia intervaleja, nuottien nimiä ja oktaavialoja, sointuja, sävellajeja ja niin edelleen. Kun kappale on oppilaille tuttu, myös siihen liittyvät teoria-asiat konkretisoituvat ja tulevat osaksi musiikkia eivätkä jää vain teorialuentien yhteyteen. Jos soittokappaleita käytetään jatkuvasti teorian oppimateriaalina, vähitellen oppilas alkaa itsekin katsoa uusia kappaleita myös teorian näkökulmasta. Näin asiat sekä selvenevät entisestään että myös jäävät paremmin hänen muistiinsa. Onhan aivan eri asia tunnistaa itse esimerkiksi ylinouseva kolmisointu soittamassaan kappaleessa kuin oppia se vain 'paperilla' ilman kuulo- ja tuntoaistimusta.

Myös musiikillisten rakenteiden opetuksessa on tietenkin hyvä käyttää esimerkkeinä oppilaan läksykappaleita. Kun rakenteellisia seikkojakin kerrataan tarpeeksi usein, oppilas oppii pian tunnistamaan niitä itse ja suunnittelemaan esimerkiksi crescendoja ja diminuendoja niiden mukaan. Olinkin hyvin tyyty-

väinen, kun satuin kerran kuulemaan näin opettamani oppilaan ehdottavan kaverilleen crescendoa nelikätisen soittoharjoituksen yhteydessä – oppilas osasi siis itse soveltaa oppimaansa käytäntöön, mikä onkin opetuksen päätarkoitus.

Oppilaiden soittohäkykappaleiden lisäksi olen käyttänyt teoriaopetuksen materiaalina itse tekemiäni melko perinteisiä kirjallisia tehtäviä, joita teen usein kotona etukäteen, joskus myös pikaisesti tunnilla oppilaan läksymonisteen kääntöpuolelle. Tentteihin valmistautuessa olemme käyttäneet myös teoriaoppikirjoista löytyviä harjoituskokeita ja muuta kirjallista materiaalia. Koska teoriaan käytettävä aika on yksittäisellä tunnilla niin lyhyt, opettajankaan ei tarvitse edellisenä iltana käyttää tunteja tehtävien valmistamiseen. Tehtävien tekemiseen tunneilla ei edes käytetä paljon aikaa, vaan valtaosa teoria-asioista opitaan keskustelemalla, kokeilemalla ja erityisesti koskettimien avulla.

Omat teoriaopetusmetodini vaihtelevat todella paljon oppilaan iästä, tiedoista ja persoonallisuudesta riippuen – olen siis yrittänyt pitää opetukseni mahdollisimman yksilöllisenä. Jos oppilas laulaa mielellään, hän voi tutustua myös teoria-asioihin laulamalla, ujompi oppilas taas saattaa mieluummin tutkia niitä vain koskettimien avulla ja teoreettisesti suuntautunut tehtäviä tekemällä. Oppilaan tietotasosta riippuen olen esimerkiksi intervallien opetuksessa käyttänyt vaihtelevasti eri selitystapoja niin, että lähestymme niitä sävellajien tai vaikkapa puolisävelaskeleiden laskemisen näkökulmasta. Jos oppilas taas ei ole vielä valmis ymmärtämään asiaa teoreettisella tasolla, olemme tutkineet sitä, miltä intervallit näyttävät ja tuntuvat koskettimistolla ja miltä ne kuulostavat. Olen myös yrittänyt kannustaa oppilaita pohtimaan asioita mahdollisimman paljon itsenäisesti, niin kuin kognitivismikin korostaa (ks. s. 9). Eräs oppilas olikin kehittänyt omaperäisen menetelmän, jonka avulla muisti sävellajien järjestyksen. Koska menetelmä oli toimiva, en vaatinut häntä vaihtamaan sitä kvinttiympyrään, jonka oppilas tosin myös ymmärsi, tai muuhun tavanomaisempaan järjestelmään.

Olen myös käyttänyt teoriaopetuksessa sekä klassista että kevyttä musiikkia, ja usein olemme lähestyneet samaa asiaa molemmista näkökulmista – olenkin samaa mieltä kuin Harris (ks. s. 17), joka pitää tällaista opetusta erityisen tehokkaana. Esimerkiksi kolmisointutyypin – duuri, molli, ylinouseva, vähennetty – opetuksessa opettelimme niitä erään oppilaan kanssa sekä teoreettisesti paperilla että reaalisointumerkeillä sointusäestyksessä. Opittuaan tunnistamaan ne kuulon perusteella oppilas tunnisti ne helposti myös soittamisessaan klassisissa sävellyksissä. Olemme usein myös tutkineet esimerkiksi jotain tiettyä klassisen kappaleen sointua, ja oppilas on saanut miettiä, miten sointu merkittäisiin reaalisointumerkillä.

Kun opettelimme sointuanalyysiä, jossa sointujen käännöksiä käytetään paljon, teimme ja soitimme jälleen jonkin verran perinteisiä, teoreettisia analyysitehtäviä. Samaan aikaan tutustuimme taas myös siihen, kuinka sointusäestyksessä voi oikealla kädellä lisätä melodiaan kyseisen soinnun säveliä sointujen käännöksinä, ja etsimme käännöksiä myös niistä klassisista kappaleista, joita oppilas oli silloin opettelemassa. Kyseinen oppilas soittaa mielellään kevyttä musiikkia soinnuilla ja harjaantui siksi piankin löytämään sointujen käännöksiä oikealla kädellä melodiaa rikastuttamaan. Tämä nopeutti myös sointujen asemien tunnistamista analyysitehtävissä ja näiden tehtävien tekemistä yleensäkin. Olen huomannut, että tällainen käytäntö antaa oppilaalle paremmat valmiudet soveltaa oppimaansa käytäntöön ja myös auttaa häntä ymmärtämään syvällisemmin, mistä asiassa on kysymys.

Olen myös huomannut, että on todella hyödyllistä käydä läpi rytmiin liittyvät asiat sekä teoreettisella tasolla että kokeilla niitä välittömästi myös oikeissa kappaleissa. Erityisesti triolit ja erilaiset polyrytmiset kuviot valkenevat oppilaalle aivan eri tavalla, kun niitä kokeillaan myös soittaen vaikkapa naputuksen sijasta. Esimerkiksi trioleja löytyy sekä klassisesta että kevyestä musiikista, joten sopivia kappaleita on helppo löytää opetusmateriaaliksi.

Kokemukseni integroidun teoriaopetuksen yksityisyydestä ovat myös erittäin hyvät. Minulla on ollut useita ujoja oppilaita, jotka eivät olisi suostuneet esimerkiksi laulamaan ryhmätunnilla muiden kuullen – opettajan kanssa kahdestaan se on kuitenkin onnistunut. Yksityisopetuksessa olen myös tottunut siihen, että minulla on hyvä käsitys oppilaan aikaisemmista tiedoista (ks. myös s. 7) sekä siitä, mitä hänen pitää oppia ymmärtääkseen uuden asian ja millä tavalla minun kannattaa se hänelle opettaa. Olen jonkin verran opettanut teoriaa myös ryhmille, ja muistan, kuinka erilaiselta se tuntui. Ryhmän jäsenet olivat opiskelleet jonkin verran teoriaa jo aiemmin, mutta en tuntenut heitä henkilökohtaisesti. Tuntui oudolta, kun en yhtäkkiä tiennytkään, oliko kaikilla tarvittavat taustatiedot opettamani uuden asian ymmärtämiseksi. En myöskään pystynyt tarpeeksi kontrolloimaan sitä, olivatko kaikki ryhmäläiset todella sisäistäneet asian tunnin jälkeen. Yksityisopetukseen tottuneesta opettajasta ryhmäopetus tuntui siis paljon tehottomammalta, vaikka suurin osa oppilaista vaikuttikin ymmärtäneen asian.

Tänä vuonna kokemukseni integroidusta teoriaopetuksesta ovat tulleet työssäni todella tarpeeseen, koska kansalaisopistossa ei juuri nyt ole ollut tarjolla erillistä teoriaopetusta taiteen perusopetuksessa oleville oppilaille. Tämänhetkiset tpo-oppilaani ovat eri-ikäisiä ja –tasoisia, ja niinpä olen opettanut heille pianotuntien yhteydessä kaikkien kolmen perustason teoriakursseja. Olen myös saanut mahdollisuuden järjestää heille tenttejä, joiden perusteella kurssista saa loppumerkinnän.

Toistaiseksi yksi oppilas on suorittanut näin teoria ja säveltapailu 2 –kurssin erinomaisin tuloksin. Teoriatehtävien lisäksi kurssin suorittanut oppilas selviytyi todella hyvin myös tentin säveltapailuosuudesta – esimerkiksi hänen tekemässään melodiadiktaatissa oli vain yksi virheellinen nuotti. Tämä oli minulle itsellenikin hieman yllättävää, koska diktaatit ja laulaminen olivat ne osa-alueet, joihin olimme käyttäneet tunneilla vähiten aikaa. Tämä todistaa ehkä osaltaan sitä, kuinka tehokasta teorian ja säveltapailun yhtäaikainen oppiminen koskettimia hyväksikäyttäen on.

## 5.2 Palautetta oppilailta

Pyysin tätä työtä varten myös oppilaitani laittamaan paperille ajatuksiaan ja kokemuksiaan teoriaopetuksesta pianotunneilla. Kommentit olivat melkein pelkästään positiivisia, ja menetelmää pidettiin hyvin toimivana. Moni sanoi pitävänsä siitä paljon, ja otsikossakin mainittu ”siinä oppii tosi hyvin” oli erään oppilaan mielipide. Yhtenä hyvänä puolena pidettiin sitä, että opettaja on tuttu – eräs oli maininnut tämän vastauksessaan jopa kahteen kertaan. Tämä tukee Kososen [1999] väitettä, että teoriaopettaja jää usein oppilaille kaukaisemmaksi kuin soitonopettaja, mikä saattaa vaikuttaa negatiivisesti oppimismotivaatioon (Lappalainen 2002, 23-24). Hyvänä asiana mainittiin myös se, että tunnilla ei ole muita oppilaita, ja siksi uskaltaa hyvin kysyä neuvoa, jos ei ymmärrä.

Oppilaiden mukaan teoriaopetus pianotunneilla tukee soittotaitoa, ja opetus jää siinä myös hyvin mieleen. Erään oppilaan mielestä käytännönläheisyys oli tärkeää – pianotunneilla teoria-asioita pystyy helposti havainnollistamaan erilaisilla esimerkeillä, kun piano on koko ajan käytettävissä. Opettaja voi myös heti antaa palautetta ja neuvoja eri tavalla kuin ryhmässä. Hyvänä puolena pidettiin myös sitä, että pianotunneilla uutta teoria-asiaa tulee aina vain vähän kerrallaan, joten sen ehtii sisäistää hyvin ennen uuteen asiaan menemistä. Hyödyllisenä pidettiin sitä, että kun uudesta kappaleesta käydään tunnilla läpi teoria-asiat, niin oppilas ymmärtää, miten ne toteutuvat käytännössä.

Opetuksen yksilöllisyyttä pidettiin myös erittäin hyvänä asiana. Erityisesti yhdelle oppilaalle, joka oli käynyt myös musiikkiopiston teoriatunneilla, yksilöllisyys oli pianotunneilla tapahtuvan teoriaopetuksen selvästi suurin etu. Koska opetus on henkilökohtaista, ongelmallisiin asioihin voi paneutua paremmin, kun taas ryhmätunneilla ei hänen mukaansa välttämättä ehdi sisäistää asioita kunnolla. Ryhmätunneilla vaikeat asiat joko osasi tai ei, ja sitten oli jo pakko mennä eteenpäin ryhmän tahdissa. Tälle oppi-

laalle jotkut asiat olivat ryhmätunneilla liian helppoja, ja joissakin taas ei tuntunut olevan ”mitään järkeä”. Pianotunneilla tätä ongelmaa ei ollut, vaan asiat käsiteltiin hänelle sopivassa tahdissa, ja näistä syistä hän sanoi pitävänsä enemmän tällaisesta teoriaopetuksesta.

Soitonopetukseen integroidun teoriaopetuksen huonoja puolia vastauksissa oli mainittu vain yksi. Edellä mainittu oppilas kirjoitti myös, että teoriaan pianotunneilla käytetty aika on poissa pianonsoiton opiskelusta, kun teoriaa voisi opiskella myös musiikkiopistossa. Tämä on tietenkin aivan totta, ja se onkin varmasti tällaisen opetustavan suurin vaara ja haittapuoli. Opettajan on huolehdittava siitä, että instrumenttiopetus on tunneilla kuitenkin aina etusijalla, ja näin olen myös yrittänyt toimia.

## 6 POHDINTA

Soittotunneille integroitu teoriaopetus on käytäntö, joka on viime aikoina alkanut levitä musiikkioppilaitoksissa. Perinteistä teorian ryhmäopetusta on moitittu monin tavoin aikansa eläneeksi, ja on alettu huomata, että musisointiin yhdistettynä teorian opetus ja –oppiminen toimivat paremmin ja ovat oppilaillekin miellyttävämpiä. Perinteisen ryhmäopetuksen huonot puolet – paperilla tapahtuva opetus, yksilöllisyyden unohtaminen ja muun muassa toimimaton ryhmädynamiikka – voidaan tehokkaasti eliminoida opettamalla teoriakurssit yksityisesti soittotuntien yhteydessä.

Konstruktivistisella oppimisen teoriolla on monia yhtymäkohtia integroituun teoriaopetukseen. Opetuksen toiminnallisuus ja oppilaan aktiivinen osallistuminen ovat tärkeitä samoin kuin oppiminen vuorovaikutuksen avulla. Konstruktivismi korostaa yksilöllistä opetusta, koska oppimisen lähtökohdaksi on otettava oppilaan tapa ymmärtää maailmaa. Oppimista pidetään oppilaan ja opettajan yhteisenä hankkeena, mikä toteutuu selvästi yksityisopetuksessa. Konstruktivistiset oppimistehtävät liitetään mielellään oikeaan elämään, ja integroidussa teoriaopetuksessa onkin helppo käyttää materiaalina oppilaan soittamaa oikeaa musiikkia keinotekoisien tehtävien sijasta. Tällaisessa teoriaopetuksessa on myös kognitivistisia piirteitä. Asiat pyritään opettamaan yhdistämällä uusi tieto olemassa olevaan tietoon. Opetuksessa korostuu se, että oppilas oppii ymmärtämään eri käsitteiden väliset suhteet ja myös soveltamaan oppimiaan asioita käytäntöön. Vuorovaikutus on oppimisen tärkeä osa-alue myös kognitivistin näkökulmasta.

Soittotunneille integroitu teoriaopetus näyttäytyy hyvin positiivisena käytäntönä myös motivaation kannalta. Opetus on yksityistä ja yksilöityä, joten oppilas oppii asiat hänelle henkilökohtaisesti suunniteltujen metodien ja tehtävien avulla. Hän voi myös edistyä omassa tahdissaan, ja haitallinen vertailu muihin ei vähennä opiskelumotivaatiota. Soittotunneilla teoria-asiat opitaan vähän kerrallaan mutta perusteellisesti osatavoitteiden avulla, mikä antaa oppilaille hallinnan tunteen. Myös keskusteluun ja vuorovaikutukseen perustuva opetus sekä opettajan tuki ja kannustus ovat motivaation tuojia tässä menetelmässä.

Yksi integroidun opetuksen hyvä puoli on toiminnallisuuden korostaminen. Teoria ei jää irralliseksi soitto-opinnoista, vaan asiat yhdistyvät yhdeksi kokonaisuudeksi ja jäävät näin paremmin oppilaan mieleen. Myös soitto-läskykappaleiden käyttäminen teoriantikin oppimateriaalina auttaa oppilasta ymmärtämään, että se kaikki kuuluu samaan musiikin oppimiseen. Näin teoria-asiat myös konkretisoituvat ei-

vätkä jää vain 'teorian' tasolle. Erityisesti USA:ssa ja Iso-Britanniassa käytetty 'comprehensive musicianship' ja 'simultaneous learning' ovat käytäntöjä, joissa kaikkia musiikkiin liittyvää pyritään mahdollisimman pitkälle opettamaan samanaikaisesti erillisten tuntien ja lokeroinnin sijasta. Oppilaan on opittava mahdollisimman pian, miten 'kaikki liittyy kaikkeen' – tämä johtaa oikeaan ymmärrykseen.

Pianotunneille integroidun teoria- ja säveltapailuopetuksen suurimpia etuja on itse piano. Kun kaikkia teoriaan liittyviä asioita tutkitaan välittömästi myös soittamalla ja kuuntelemalla, asiat tulevat paljon konkreettisemmiksi ja helpommin ymmärrettäviksi kuin vain paperilla tapahtuvassa opetuksessa ja oppimisessa. Koska oppilas pystyy näin jatkuvasti myös kuulemaan, miltä esimerkiksi eri intervallit kuulostavat, menetelmä auttaa häntä myös säveltapailussa. Myös aivotoiminnan kannalta soittamisen ja kuuntelun avulla tapahtuva teorianoppiminen on tehokasta, koska molemmat aivopuoliskot joutuvat siinä työskentelemään yhdessä.

Integroidun teoriaopetuksen ehkä parhain puoli on sen mahdollistama opetuksen yksityisyys ja yksilöllisyys. Yksityistunneilla opettaja pystyy tehokkaasti kontrolloimaan oppilaan oppimista, ja epäselviä asioita ei tästä syystä jää. Oppilaan ei myöskään tarvitse jännittää muita ryhmäläisiä tai hävetä omaa edistymisvauhtiaan, vaan hän saa edetä omassa tahdissaan. Myös kynnys kysyä opettajalta neuvoa on pienempi yksityisopetuksessa. Vuorovaikutuksen merkitys kasvaa yksityisopetuksessa entisestään, joten sen toimivuudesta on syytä huolehtia. Opetuksen yksilöllisyys on monin tavoin tärkeä asia. Yksityisopetuksessa opetus pystytään räätälöimään jokaiselle oppijalle sopivaksi – oppilaiden yksilöllisten erojen huomiointi on tärkeää, ja tämä vähentää myös mahdollisia myöhempiä ongelmia. Kaikille parasta on saada omaa kehitys- tieto- ja taitotasoaan vastaavaa opetusta jonkinlaisen 'yhden koon' menetelmän sijasta. Monet teoristit puolustavatkin opettajien oikeutta muovata opetuksestaan mahdollisimman monipuolista ja yksilöllistä opetussuunnitelman orjallisen noudattamisen sijasta.

Koin opinnäytetyöprosessin mielenkiintoisena ja hyödyllisenä. Erityisen paljon hyötyä oli siitä, että kirjoittaessani jouduin pukemaan sanalliseen muotoon sellaisia ajatuksia, käytäntöjä ja 'sanatonta tietoa', joita en ollut aikaisemmin tarkastellut teoreettisesta näkökulmasta. Kirjoittaminen siis auttoi minua ajatusteni järjestämisessä, ja tästä tulee varmasti olemaan hyötyä myös opetuksessani. Opin paljon työtä varten lukemastani kirjallisuudesta, ja sain kirjoista myös vinkkejä ja uutta intoa opetukseeni. Jos jatkajalostaisin tätä prosessia, haluaisin tutkia esimerkiksi laajemman kyselytutkimuksen avulla vielä tarkemmin sitä, miten oppilaat kokevat tämäntyyppisen teoriaopetuksen, koska se auttaisi minua opetukseni kehittämässä. Toivon, että myös muut soitonopettajat voivat hyödyntää työssään tässä esittelemiäni ideoita ja kokemuksia.



Systemaattinen, kurssisuoritukseen tähtäävä soitonopetukseen integroitu teoriaopetus ei vielä ole yleistynyt käytännön tasolla, ja se vaikuttaa olevan esimerkiksi kansalaisopiston musiikinopettajien keskuudessa vielä melko harvinaista. Näin vuosia opettaneena voin kuitenkin sanoa, että pianotunneille integroitu teoriaopetus on käytäntö, jonka avulla oppilaat oppivat teoria-asiat nopeasti ja perusteellisesti. Myös oppilailta saamani palautteen mukaan teoriaopetus pianotunneilla on hyvä ja toimiva idea, jota voin kokemusteni perusteella suositella kaikille pianonsoitonopettajille.

## LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu University Press.
- Duffy, T. M., Lowyck, J. & Jonassen, D. H. 1993. Designing Environments of Constructive Learning. Berlin: Springer-Verlag.
- Elliott, D. J. 1995. Music Matters. A New Philosophy of Music Education. New York: Oxford University Press.
- Enkenberg, J. 2002. Uuden pedagogiikan perusta. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) 2002. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Vantaa: WSOY, 157-177.
- Epstein, J. 1989. Family, structures and student motivation. In Ames, C. & Ames (Eds.) 1989. Research on Motivation in Education. San Diego: Academic Press, 259-295.
- Harris, P. 2006. Improve Your Teaching! An Essential Handbook for Instrumental and Singing Teachers. London: Faber Music.
- Harris, P. 2012. The Virtuoso Teacher. The Inspirational Guide for Instrumental and Singing Teachers. London: Faber Music.
- Huhtinen-Hildén, L. 2013. Kanssakulkijana musiikin alkupoluilla. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (toim.) 2013. Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: PS-kustannus, 130-149.
- Hyry-Beihammer, E., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen, M-L., Kymäläinen, H. & Leppänen, T. 2013. Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (toim.) 2013. Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: PS-kustannus, 150-182.
- Ilomäki, L. & Holkkola, M. 2013. Musiikin perusteet ja muuttuva oppimiskäsitys. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (toim.) 2013. Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: PS-kustannus, 204-224.
- Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Korolainen-Viitasalo, E. 2013. Johdanto. Teoksessa Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Korolainen-Viitasalo, E. (toim.) 2013. Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Opetushallitus, oppaat ja käsikirjat 2012:12. Tampere: Suomen yliopistopaino, 8-14.
- Jurvanen, H. 2004. Musiikinteoriaa vai käytäntöä. Musiikin perusteiden opettajien näkemyksiä aiheensa kehityssuunnasta. Tutkielma. Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatuksen osasto, musiikkikasvatuksen koulutusohjelma. Www-dokumentti.  
Saatavissa: [ethesis.siba.fi/ethesis/files/nbnfife20051778.pdf](http://ethesis.siba.fi/ethesis/files/nbnfife20051778.pdf). Luettu 27.9.2014.

- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kosonen, E. 1999. The interactional motives to play an instrument. *Musiikkikasvatus* vol. 4 (4), 37-42.
- Kosonen, E. 2010. Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa Louhivuori, J. & Saarikallio, S. (toim.) 2010. *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena, 295-310.
- Lappalainen, H. 2002. Toiminnallista teoriaa. Haastattelututkimus musiikinteorian ja säveltapailun elämyksellisistä opetustavoista. Opinnäytetyö. Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteen laitos. Www-dokumentti. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/.../hlappala.pdf?...1>. Luettu 12.10.2014.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2003. Oppimisympäristöt. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) 2003. *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Vantaa: WSOY, 54-66.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. *Musiikin didaktiikka*. Juva: WSOY.
- Lovison, J. Dr. Robert Pace Method of Keyboard Instruction. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://www.renoweb.net/LSMS/pace.html>. Luettu 11.7.2015.
- Neuhaus, H. 1986. *The Art of Piano Playing*. London: Barrie & Jenkins.
- Niemeläinen, V. 2008. Vapaus soittaa! – monipuoliset työtavat soitonopetuksessa. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 39. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) 2002. *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Vantaa: WSOY, 66-76.
- O'Neill, S. A. 2012. Becoming a music learner: towards a theory of transformative music engagement. In McPherson, G. E. & Welch, G. E. (Eds.) 2012. *The Oxford Handbook of Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 163-186.
- Partti, H., Westerlund, H. & Björck, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (toim.) 2013. *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Juva: PS-kustannus, 54-70.
- Patrikainen, R. & Myller, L. 2002. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) 2002. *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Vantaa: WSOY, 182-201.
- Pintrich, P. & Schunk, D. 1995. *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Raising an Amazing Musician. You, Your Child and Music*. 2009. London: ABRSM (Publishing) Ltd.
- Rauste-von Wright, M-L. 1997. *Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä*. Juva: Atena.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2004. *Johdatus kasvatustieteisiin*. Helsinki: WSOY.

Rogers, M. R. 2004. *Teaching Approaches in Music Theory. An Overview of Pedagogical Philosophies*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Stowasser, H. 1993. Some personal observations of music education in Australia, North America and Great Britain. *International Journal of Music Education* 22, 14-28.

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Www-dokumentti. Saatavissa: [http://www.oph.fi/download/123013\\_musiik\\_tait\\_ops\\_2002.pdf](http://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf). Luettu 20.3.2016.

Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. Www-dokumentti. Saatavissa: [http://www.oph.fi/download/123012\\_taideyl\\_ops.pdf](http://www.oph.fi/download/123012_taideyl_ops.pdf). Luettu 20.3.2016.

Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!”. Pitkittäinen tutkimus 7-13 –vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia, DocMus-yksikkö. *Studia Musica* 18. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) 2002. *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä, PS-kustannus, 42-55.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.