

Sanna Haapasalo-Halme

Musapajasta musiikin perusteisiin.

Teoslähtöistä ja kokemuksellista oppimista
musiikkivalmennusryhmässä syksyllä 2010.

Tekijä(t) Otsikko Sivumäärä Aika	Sanna Haapasalo-Halme Musapajasta musiikin perusteisiin. Teoslähtöistä ja kokemuksellista oppimista musiikkivalmennusryhmässä syksyllä 2010. 143 sivua + 2 liitettä 27.5.2011
Tutkinto	Musiikkipedagogi (YAMK)
Koulutusohjelma	Musiikin koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi
Ohjaaja(t)	Timo von Creutlein Leena Unkari-Virtanen
<p>Perehdyn tässä opinnäytetyössä musiikkivalmennusopetukseen. Musiikkivalmennus on 7-10-vuotiaille lapsille suunnattua musiikkileikkikoulun jälkeistä musiikin opetusta, jota annetaan musiikkiopistoissa ennen varsinaisia musiikin perustason opintoja.</p> <p>Opinnäytetyöni lähtökohta oli havainto siitä, ettei työpaikkani Vantaan musiikkiopiston musapaja-nimisellä musiikkivalmennustoiminnalla ollut opetussuunnitelmassa määriteltyjä sisältöjä ja tavoitteita. Kaiken opetuksen lähtökohtana tulisi kuitenkin olla tieto siitä mitä, miksi, missä, miten ja keitä opetetaan. Koska musapajassa opetetaan muun muassa musiikin perusteiden alkeita, selvitan, mitä voimassaolevissa, työni kannalta merkityksellisissä opetussuunnitelmissa, määräyksissä ja suosituksissa sanotaan musiikin varhaiskasvatuksesta, musiikkivalmennusopetuksesta ja perustason musiikin perusteiden opetuksesta. Koska edellä mainitut opetussuunnitelmat ja määräykset ohjaavat toimintaani musiikkipedagogina, perehdyn myös niiden oppimiskäsityksiin.</p> <p>Kartoitan opinnäytetyössäni kahdentoista pääkaupunkiseudun ja lähialueen musiikkiopiston musiikkivalmennusopetuksen tarjontaa sekä sen suhteutumista musiikin perusteiden opetukseen.</p> <p>Koska opettajan tulee olla tietoinen omasta kasvatusfilosofiastaan ja ajattelustaan, määrittelen opinnäytetyöni pedagogisessa osuudessa oman käyttöteoriani, joka perustuu musiikin teoslähtöiseen ja tyylinmukaiseen opetukseen kokemuksellisen oppimisen ja ohjatun oivaltamisen keinoin. Esittelen käyttöteoriani toteutumista käytännössä yhden lukukauden ajan musapaja-nimisessä musiikkivalmennusryhmässä. Lisäksi olen selvittänyt, mitä musiikkipedagogin on hyvä huomioida 7-10-vuotiaiden lasten keskimääräisestä kognitiivisesta kehityksestä sekä musiikillis-kognitiivisten taitojen ja valmiuksien kehittymisestä. Pohdin myös motivaation, oppimisympäristön ja opettajan merkitystä musiikin opiskelussa.</p> <p>Tämän opinnäytetyön tarkoitus on lisätä opettajan omaa ammatillista osaamista sekä välittää ajantasaista tietoa pääkaupunkiseudun musiikkiopistoissa annettavasta monipuolisesta musiikkivalmennusopetuksesta. Musiikkivalmennusopetuksen kehittämisessä voitaneen hyödyntää opinnäytetyössäni olevaa tietoa.</p>	
Avainsanat	musiikkivalmennus, musiikin perusteet, musiikkikasvatus, musiikkipedagogiikka, musapaja, teoslähtöinen ja tyylinmukainen opetustapa, kokemuksellinen oppiminen, käyttöteoria

Author(s) Title Number of Pages Date	Sanna Haapasalo-Halme From Children´s Music Workshop to Fundamentals of Music. Solfege and Experiential Learning in a Preparatory Music Education Group in Autumn 2010. 143 pages + 2 appendices 27 May 2011
Degree	Master Music Degree (MMus)
Degree Programme	Classical Music
Specialisation option	Music Pedagogue
Instructor(s)	Timo von Creutlein Leena Unkari-Virtanen
<p>The thesis examines preparatory music education, which means teaching music for 7-10-year-old children after music playschool, and it is provided at music institutes before basic level music education.</p> <p>The starting point for my thesis was the observation that my workplace, Vantaa Music Institute did not have a curriculum with specific content or objectives preparatory music education, known as children´s music workshop. However, the basis for all teaching should be knowledge of what, why, where, how and who are being taught. Because the fundamentals of music, among other things, are taught at the music workshop for children, I wanted to find out what is being said in the current curricula, regulations, and recommendations about early childhood music education, preparatory music education, and teaching of basic level fundamentals of music, which all are significant for my work. Because the above-mentioned educational curricula and regulations guide my work as a music pedagogue, their learning concepts are also observed in this study.</p> <p>In my thesis, I map out the choice of preparatory music education at twelve music institutes in the metropolitan area, and how it is related to teaching of fundamentals of music.</p> <p>Since the teacher needs to be aware of her own educational philosophy and thinking, I define my own theory of practice in the pedagogic section on this study. This theory is based on solfege (ear training) and knowledge of music styles through the means of experiential learning and supervised recognition. I present the realization of the theory of practice during one semester in preparatory music education group, known as music workshop for children. In addition, I have discovered what the music pedagogue needs to know about the average cognitive development of 7-10-year-old children and the development of their musical-cognitive skills and aptitude. I discuss the role of motivation, learning environment, and the teacher in studying music.</p> <p>The objective of this study is to increase teacher´s own expertise, and to convey current information on the broad preparatory music education provided by the music institutes in the metropolitan area.</p> <p>It is my wish that the information in this study will benefit the development of preparatory music education.</p>	
Keywords	preparatory music education, fundamentals of music, music education, music pedagogue, music workshop for children, solfege and knowledge of music styles, experiential learning, theory of practice

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	TUTKIMUKSEN KULKU JA MENETELMÄT	6
2.1	Opetussuunnitelmat	6
2.2	Musiikkivalmennus Vantaan musiikkiopistossa	8
2.3	Käyttöteoria ja opettaja oman työnsä tutkijana	8
2.4	Kysely	13
3	VOIMASSAOLEVAT OPETUSSUUNNITELMAT, MÄÄRÄYKSET JA SUOSITUKSET	14
3.1	Opetushallituksen määräys ja sen oppimiskäsitys	15
3.2	Opetushallituksen määräyksen liiteosa	20
3.3	Vantaan musiikkiopiston opetussuunnitelma ja sen oppimiskäsitys	22
3.4	Varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt	23
3.5	Musiikin perustaso ja musiikin perusteiden tavoitteet ja keskeiset sisällöt	24
3.6	Suomen musiikkioppilaitosten liiton tasosuoritusten sisällöistä musiikin perustasolle	26
4	MUSIIKIVALMENNUSOPETUKSEN HISTORIAA JA NYKYPÄIVÄÄ VANTAAN MUSIIKKIOPISTOSSA	28
4.1	Musiikin perusteiden opetus Vantaan musiikkiopistossa 2000-luvulla	28
4.2	Alle 10-vuotiaiden musiikkivalmennusopetus Vantaan musiikkiopistossa 2000-luvulla	31
4.2.1	Soitinvalmennus	31
4.2.2	Karuselliopetus	31
4.2.3	Kansanmusiikki	32
4.2.4	Viuluryhmä	33
4.2.5	Minit- kuoro ja Orff- orkesteri	33
4.2.6	Rytmiikka	34
4.2.7	Musapaja	34
4.2.8	Taidekaruselli	36
4.3	Pohdintaa ja käytännön toimia syksyllä 2010	36

5	MITEN MUISSA PÄÄKAUPUNKISEUDUN JA LÄHIALUEEN MUSIIKKIOPISTOISSA ON TOTEUTETTU ALLE 10-VUOTIAIDEN LASTEN MUSIIKKIVALMENNUSOPETUS	38
5.1	Itä-Helsingin musiikkiopisto	40
5.2	Espoon musiikkiopisto	41
5.3	Helsingin konservatorio	42
5.4	Pakilan musiikkiopisto	43
5.5	Luoteis-Helsingin musiikkiopisto	45
5.6	Keski-Helsingin musiikkiopisto	45
5.7	Länsi-Uudenmaan musiikkiopisto	46
5.8	Keskisen Uudenmaan musiikkiopisto	48
5.9	Hyvinkään musiikkiopisto	49
5.10	Sibelius-opisto	49
5.11	Porvoonseudun musiikkiopisto	50
5.12	Kooste kyselyyn vastanneiden musiikkiopistojen musiikkivalmennus-opetuksesta	51
6	TEOSLÄHTÖINEN JA TYYLINMUKAINEN OPETUSTAPA	54
6.1	Toiminnallisuus ja kokemuksellisuus teoslähtöisessä opetustavassa	58
6.2	Mielekäs oppiminen	62
6.3	Ohjattu oivaltaminen ja vuorovaikutteisuus ryhmäopetuksessa	64
7	MUSIIKKIVALMENNUSIKÄISEN LAPSEN KEHITYKSESTÄ, KOGNITIIVISISTA JA MUSIIKILLIS-KOGNITIIVISISTA VALMIUKSISTA	66
7.1	Ajattelu	68
7.2	Havaitseminen ja tarkkaavaisuus	69
7.3	Muisti	71
7.4	Musiikillinen kehitys	72
7.4.1	Rytmin hahmottaminen	75
7.4.2	Säveltason ja melodian havaitseminen	76
7.4.3	Harmonian havaitseminen ja tonaliteetti	78
8	MOTIVAATION, OPPIMISYMPÄRISTÖN JA OPETTAJAN MERKITYS MUSIIKIN OPISKELUSSA	
8.1	Motivaatio	81
8.2	Oppimisympäristö ja opettajan merkitys	84
8.3	Opettajan antaman palautteen ja arvioinnin vaikutus motivaatioon	86
9	YHDEKSÄNVUOTIAIDEN MUSAPAJA SYKSYLLÄ 2010	87

9.1	Sisältö ja tavoitteet	87
9.2	Musapajan käynnistysvaikeuksia	90
9.3	Oppilaat	91
9.4	Syyskuu	92
9.5	Lokakuu	109
9.6	Marras- ja joulukuu	118
9.7	Tulokset	129
10	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA	131

Liitteet

Liite 1. Musapajan esitietolomake

Liite 2. Kiis, kissa karjaan- laulun partituuri

1 JOHDANTO

Opinnäytetyöni tarkoituksena on paremman kokonaisnäkemyksen saavuttaminen musiikkioppilaitoksissa annettavasta musiikkileikkikouluiän jälkeisestä musiikin valmennusopetuksesta¹: miten se on huomioitu voimassa olevissa opetussuunnitelmissa ja miten se suhteutuu musiikin laajan oppimäärän perustason² ja erityisesti musiikin perusteiden³ opetukseen. Tarkoitukseni on myös selvittää millaista musiikkivalmennusopetustarjontaa on olemassa ja miten teoslähtöistä⁴ opetustapaa voisi soveltaa tämän tyyppisessä opetuksessa.

Työpaikassani Vantaan musiikkiopistossa (VMO) on syksystä 2008 alkaen ollut tarjolla musapaja- niminen musiikkivalmennusopetuksen muoto, joka on tarkoitettu 7-9-vuotiaille lapsille. Musapajan tarkoituksena on tukea instrumenttiopintoja ja siellä opiskellaan muun muassa musiikin perusteiden alkeita. (Priimi 1/ 2010–11:11). Musapajan ja muiden Vantaan musiikkiopiston musiikkivalmennusryhmien on tarkoitus toimia väylänä musiikkileikkikoulun ja musiikin perustason opintojen välillä. Kiinnostukseni musapajan opetusta kohtaan heräsi, kun keväällä 2010 kävi ilmi, että se tulisi osaksi musiikin perusteiden opettajien työtä. Pohdittiin kollegojeni kanssa musapajan sisältöjä ja tavoitteita – oliko sellaisia edes määritelty? Mitä musapajassa pitäisi opettaa? Erästä kollegaani huolestutti myös se, ettei hän ollut aiemmin opettanut näin nuoria (alle 10-vuotiaita) lapsia.

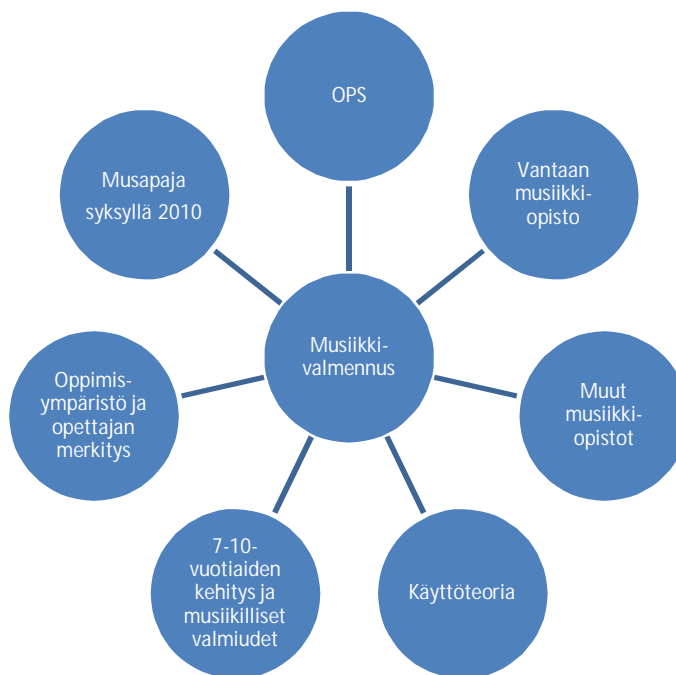
Nämä edellä mainitut seikat olivat opinnäytetyöni lähtökohta ja syy siihen, miksi juuri musapaja ja musiikkivalmennusopetus ylipäättään valikoitui sen aiheeksi. Kuva 1 havainnollistaa opinnäytetyössä käsittelemiäni asioita.

¹ Tarkoitan tällä 7-10-vuotiaille lapsille suunnattua musiikin opetusta, jonka tarkoituksena on antaa oppilaille valmiuksia varsinaisia musiikin perustason opintoja varten.

² Musiikin laajan oppimäärän perustason opinnot sisältävät instrumentti- ja yhteismusisointiopintoja sekä musiikin perusteiden opintoja, ks. myös luku 3.1.

³ Musiikin perusteet sisältävät musiikin teorian ja säveltapailun sekä musiikin historian ja tyylien tuntemuksen opintoja, ks. myös luku 3.5.

⁴ Käsittelem teoslähtöistä opetustapaa luvussa 6.



Kuva 1: Opinnäytetyön rakenne.

Esittelen opinnäytetyöni tutkimuksen kulkua ja siinä käyttämiäni menetelmiä luvussa kaksi.

Opettajan työtä ohjaa opetussuunnitelma, joten musapajan opettajan on mielestäni oleellista opetusta suunnitellessaan tiedostaa, mitä voimassaolevissa opetussuunnitelmissa sanotaan musiikin varhaiskasvatuksesta, musiikin valmennusopetuksesta sekä perustason opetuksesta erityisesti musiikin perusteiden osalta. Tutkin voimassaolevia opetussuunnitelmia, niitä koskevia määräyksiä ja suosituksia opinnäytetyöni luvussa kolme. Näitä edellä mainittuja ovat:

- Opetushallituksen määräys taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteista ja sen liiteosa (OPH: 2002)
- Vantaan musiikkiopiston opetussuunnitelma (VMO: 2007)
- Suomen musiikkioppilaitosten liiton tasosuoritusvaatimukset (SML: 2005, suositus perustasolla opetettavista asioista)

Vantaan musiikkiopistossa on pohdittu, miten musiikkileikkikoulun loppumisen ja musiikin perusteiden aloittamisen väliin jäävä aika tulisi käyttää. On kokeiltu ja kehitetty erilaisia musiikkivalmennustapoja, joista yksi on siis opinnäytetyöni aiheeksi valikoitunut musapaja. Oli myös ilmeistä, että Vantaan musiikkiopiston vuodelta 2007 oleva opetussuunnitelma kaipasi päivitystä musiikin valmennusopetuksen ja erityisesti musapajaopetuksen osalta. Lähtökohtana kehittämislle sekä kehittymislle tulisi olla ymmärrys siitä, miten asiat tällä hetkellä ovat, ja miten tähän on tultu. Tarkastelen tätä 2000-luvulla tapahtunutta kehitystä ja opiston tämän hetkistä musiikkivalmennusopetuksen tilannetta opinnäytetyöni luvussa neljä. Samaisessa luvussa esittelen myös Vantaan musiikkiopistossa musiikin perusteiden opetuksessa käytettävää, 2000-luvun alkupuolella kehitettyä joustavaa mallia; miten musiikin perusteiden opetus on perustasolla järjestetty ja miten se suhteutuu musiikkivalmennusopetukseen.

On kiinnostavaa tietää, onko muissa pääkaupunkiseudun ja lähialueen musiikkioppilaitoksissa 7-10-vuotiaille oppilaille tarjolla jotain musiikkivalmennustyyppistä opetusta ja jos on, niin millaista toimintaa ja millaisia kokemuksia ja käytänteitä niissä on. Minua kiinnosti myös selvittää, miten musiikin perusteiden opetus on niissä järjestetty: alkaako esimerkiksi musiikin perusteiden opetus samaan vai eri aikaan kuin soitonopetus ja onko opistoissa käytössä jokin yhteinen materiaali tai metodi. Halusin selvittää, tarvitaanko erillistä musiikkivalmennusopetusta, mikäli musiikin perusteiden opetus alkaa samaan aikaan kuin soitto-opinnot. Tutkin näitä kysymyksiä opinnäytetyöni luvussa viisi. Aihe herätti mielenkiintoa työpaikallani kollegojeni ja opiston hallinnon keskuudessa, sillä musiikkivalmennusopetuksen kehitystyössä voidaan varmasti hyödyntää tietoa myös siitä, miten muissa oppilaitoksissa opetusta on toteutettu. Koska musiikkivalmennus ei sinänsä ole uusi oppiaine musiikkioppilaitoksissa, perehdyn luvussa viisi myös hieman sen historiaan, tavoitteisiin ja käytettyihin työtapoihin.

Opettajan tulee olla tietoinen omasta kasvatusfilosofiastaan ja ajattelustaan, koska nämä käsitykset ja tiedot ohjaavat kasvattajan toimintaa käytännön tilanteissa. Opinnäytetyöni kuudennessa luvussa hahmottelen oman käyttöteoriani⁵: selvitan, mitä on kokemukselliselle ja toiminnalliselle oppimiselle perustuva teoslähtöinen opetustapa

⁵ Käyttöteoria on eräänlainen toiminnan sisäinen viitekehys, määritelty tarkemmin luvussa 2.3.

sekä kuvaan sellaisia kasvatustilafilosofisia ja pedagogisia suuntauksia, jotka vaikuttavat omaan toimintaan musiikkipedagogina. Tämä on mielestäni opinnäytetyöni tärkein osio ja koko työn tärkein tulos: ammatillisen toiminnan ja kehittymisen kannalta on merkittävää, että opettaja tiedostaa ja jäsentää oman pedagogisen toimintansa taustalla olevia näkemyksiä ja kasvatustilafilosofisia ajatuksia.

Musapajatoiminta alkoi opistossamme syksyllä 2008, ja sitä ovat tähän saakka opettaneet musiikkiopiston kuoro-opettaja sekä tuntiopettajat, joilla on ollut joko musiikin perusteiden opettajan tai musiikin aineenopettajan koulutus. Muita musiikkivalmennusryhmiä ohjaavat joko soiton- tai musiikkileikkikoulun opettajat. Jo tutkimukseni varhaisessa vaiheessa kävi ilmi, että musiikin valmennusopetustyötä tekevät opettajat toivoisivat lisää koulutusta alle 10-vuotiaiden oppilaiden musiikkivalmennuksen opettamiseen. On koettu, että opettajien saama pedagoginen ja didaktinen koulutus tämän ikäisten lasten musiikkivalmennusopetuksen tai ryhmäopetuksen osalta ei aina ole ollut riittävää tai sitä ei ole saatu lainkaan. Usein musiikin perusteiden opettaja opettaa jo kymmenen vuotta täyttäneitä lapsia, ja musiikkileikkikoulun opetus puolestaan loppuu, kun oppilas saavuttaa kouluiän. Soitonopettajat taas eivät välttämättä ole saaneet ryhmänohjauskoulutusta lainkaan. (ks. esim. Kaisla 2009: 51, Mikkonen & Tondeur 2008: 20.) Tästä syystä olen koonnut lukuun seitsemän sellaista tietoa, jota musiikkipedagogin on mielestäni hyvä tietää 7-10-vuotiaan lapsen kehityksestä, kognitiivisista ja kognitiivis-musiikillisista valmiuksista sekä musiikin primaarielementtien⁶ hahmottamisesta. Paananen (2010a: 155) toteaa artikkelissaan *Kehitysteorioita ja malleja* musiikin opetuksen käytännön rakentuvan oletukselle, että myöhemmin opittavat taidot rakentuvat varhaisemmille, vaikka opetussuunnittelun taustalla ei olekaan yhtä yhteisesti hyväksyttyä psykologista vaiheteoriaa. Mielestäni opettajan on kuitenkin tärkeää tietää yleiset pääpiirteet lasten kognitiivisten taitojen ja valmiuksien keskimääräisestä kehityksestä, siksi olen myös tutustunut kognitiivisia ja musiikillis-kognitiivisia taitoja ja valmiuksia käsittelevään kirjallisuuteen ja tutkimukseen.⁷

Luvussa kahdeksan käsittelen motivaation, oppimisympäristön ja opettajan merkitystä musiikin opiskelussa, sillä musiikkipedagogin tulee mielestäni olla tietoinen paitsi

⁶ Primaarielementeillä tarkoitetaan musiikin rytmiä, melodiaa ja harmoniaa.

⁷ Ks. luku 7.

voimassa olevista opetussuunnitelmista ja niistä tekijöistä, jotka ovat yhteydessä lapsen kehitykseen ja oppimiseen, myös sosiaalisen ympäristön vaikutuksesta.

Kaikki nämä aiemmin mainitut asiat olivat syynä siihen, miksi kiinnostuin tekemään opinnäytetyöni musapajasta ja dokumentoimaan omaa opetustapaani. Kun sain syksyllä 2010 opetettavakseni yhden 9-vuotiaalle lapsille suunnatun musapajaryhmän, halusin kokeilla toimiiko musiikin perusteiden opetuksessa käyttämäni teoslähtöinen opetustapa myös musapajatyypisessä musiikkivalmennusopetuksessa. Valitsin opetettavaksi musiikilliseksi materiaaliksi suomalaisia runosävelmiä, koska ensinnäkin haluan noudattaa opetussuunnitelmissa mainittua periaatetta kansallisen musiikkikulttuurin säilyttämisestä ja edistämisestä, ja toisaalta unkarilaisen musiikkipedagogi Zoltán Kodály'n (1882–1967) ajatusta oman maan kansanmusiikista musiikillisenä äidinkielenä. Runosävelmät ovat myös musiikillisesti riittävän yksinkertaisia musiikkivalmennusikäiselle lapselle hahmottaa. Valitsemieni laulujen aiheet ovat neutraaleja, ja kokemukseni mukaan lapset pitävät esimerkiksi eläinaiheisista lauluista, runoista ja loruista. Yksi tärkeä syy on myös se, että käsittääkseni koulujen musiikkitunneilla tämän tyyppisiä lauluja ei juurikaan enää lauleta.

Toiminnallisuutta ja kokemuksellisuutta musapajaryhmässä toteutettiin laulamalla, kehorytmein, musiikkipelein ja soittimia hyödyntäen. Pysin toteuttamaan oivaltavaan oppimiseen pohjautuvaa vuorovaikutteista ohjaustapaa⁸ sekä samalla aktiivisesti pohtimaan ja tiedostamaan käyttöteoriani vaikutusta käytännön toimintaan ryhmän opettajana. Opinnäytetyöni yhdeksäs luku on raportti musapajaryhmän etenemisestä ja omasta käytännön pedagogisesta toiminnastani ryhmän opettajana. Raporttiosuus sisältää myös pedagogista ja tilannekohtaista pohdintaa.

Opinnäytetyöni tavoitteena on luonnollisesti oman ammatillisen osaamisen ja ymmärtämisen lisääminen, oman työni kannalta merkityksellisen tiedon lisääminen. Toiminnan suunnittelu, sen toteutus, itse toiminta ja sen havainnointi, reflektointi ja uudelleen suunnittelu, toiminnan korjaaminen ja parantaminen tarvittaessa on mielestäni olennaista opetusprosessin edetessä, ja luonnollinen osa pedagogin toimintaa.

⁸ Ks. luku 6.3.

Opinnäytetyöni viimeisessä luvussa esitän johtopäätöksiä ja pohdintaa.

2 TUTKIMUKSEN KULKU JA MENETELMÄT

Opinnäytetyöni tarkoitus on, kuten todettua, tarkastella musiikkileikkikoulun ja musiikin perustason välistä musiikkivalmennusopetusta:

- mitä opettajan toimintaa ohjaavissa opetussuunnitelmissa siitä sanotaan, mitkä ovat musiikkivalmennuksen sisällöt ja keskeiset tavoitteet
- miten se suhteutuu musiikin perustason ja erityisesti musiikin perusteiden opetukseen
- miten Vantaan musiikkiopistossa ja muissa pääkaupunkiseudun ja lähialueen musiikkiopistoissa on musiikkivalmennusopetus toteutettu ja millaista opetusta on ollut tai on tällä hetkellä tarjolla
- mitä musiikkivalmennusopettajan tulee tietää tämän ikäisen lapsen kehityksestä ja musiikillis-kognitiivisista valmiuksista yleisellä tasolla
- miten oma käyttöteoriani toteutuu musiikkivalmennusryhmän opettajana ja musiikkikasvattajana

On tärkeää selvittää edellä mainittuja asioita, jotta musiikkivalmennustoimintaa voidaan jatkossa kehittää entistä systemaattisemmaksi ja tarkoituksenmukaisemmaksi. Oman käyttöteorian hahmottaminen ja metatason tiedostaminen musiikkikasvattajan toiminnassa on oleellista, jotta pedagogina kasvaminen ja kehittyminen on ylipäätään mahdollista.

2.1 Opetussuunnitelmat

Kuten jo johdannossa totesin, oli opinnäytetyöni lähtökohtana havainto siitä, ettei musapajalle ollut virallisesti määritelty sisältöä tai tavoitteita⁹, joten aloitin opinnäytetyöni tekemisen perehtymällä voimassaoleviin musiikkivalmennusta ja musiikin perusopetusta koskeviin ja täten oman työni kannalta merkityksellisiin opetussuunnitelmiin sekä niihin liittyviin määräyksiin ja suosituksiin.

⁹ Tämä johtuu luonnollisesti siitä, että Vantaan musiikkiopiston opetussuunnitelma on päivitetty vuonna 2007 ja musapaja-niminen musiikkivalmennustoiminta alkoi syksyllä 2008.

Selvitin myös, mitä niissä on mainittu musiikin varhaiskasvatuksesta, jotta voisin paremmin kontekstualisoida musapajan – onhan sen tarkoitus toimia väylänä musiikkileikkikoulusta musiikin perustason opintoihin. Olen referoinut ja poiminut oppinäytetyöhöni Opetushallituksen määräyksestä, Vantaan musiikkiopiston opetussuunnitelmasta ja Suomen musiikkioppilaitosten liiton tasosuoritusvaatimuksista keskeiset sitaatit, joita musiikkivalmennuksen tai musiikin perusteiden opettaja joutuu työssään huomioimaan ja noudattamaan. Olen myös pohtinut niiden oppimiskäsitystä ja sen mukaista opetusta sekä opetussuunnitelmien toteutusta käytännön luokkatilanteessa ja saanut näkemyksilleni tukea niitä käsittelevästä pedagogisesta ja kasvatustieteellisestä kirjallisuudesta.

Opetussuunnitelman määritelmät ovat vaihdelleet eri aikoina ja ne ovat riippuvaisia kulloinkin vallitsevasta koulutusjärjestelmästä ja yleisistä kasvatustavoitteista. Vallalla on ollut kaksi perinnettä: oppiainekeskeinen, Herbartin (1776–1841) systemaattisen opetussuunnitelmaopin *Lehrplan*- käsite, jossa oli etualalla opetussuunnitelman laadinta oppiaineiden ja oppiaineksen esittämisen pohjalta, sekä oppilaskeskeisen opetussuunnitelman *curriculum*- käsite, joka on peräisin Deweyltä (1859–1952) ja jolla tarkoitettiin lapsen oppimiskokemusten suunnittelua. (Rauste-von Wright & von Wright 1994: 147.)

Lehrplan- tyyppinen opetussuunnitelma on lähinnä opinto-ohjelma. Siinä luetellaan yleensä yksityiskohtaisesti opittavaksi määrätyt asiat: suoritukset ja sisällöt. Opetustyölle siis laaditaan yleispätevät ja yksityiskohtaiset opetussuunnitelmat. (Anttila 2004: 123.)¹⁰ Elliot (1995: 245–246) kritisoi voimakkaasti tätä pitkälti behaviorismiin perustuvaa opetussuunnitelmäkäsitystä muun muassa siksi, että sen mukaan kaikki oppiminen ja sen sisältö voitaisiin määritellä, pilkkoa osiin, yksilöidä ja järjestää suhteessa sanallisiin käsitteisiin. Musiikki on kuitenkin perimmäisiltä osiltaan inhimillistä toimintaa, ja kaikki musiikilliset käytännöt riippuvat muusikkoudeksi kutsutusta musiikillisen tietämyksen muodosta, joka on luonteeltaan proseduraalista

¹⁰ Tällaisen Lehrplan- tyyppisen opetussuunnitelman käytöstä on Suomessa yleisesti luovuttu jo 1980-luvulla (Lehtonen 2004: 139), tosin aika monen musiikkioppilaitoksen nettisivuja tutkiessani tein havainnon, että edelleen musiikin perusteiden teoria-aines pilkotaan pieniin osiin, ja usein vieläpä on tarkkaan määritetty, mitä asioita missäkin kurssissa ja minä vuonna opetetaan.

(menetelmällistä)¹¹ ja tilannesidonnaista, ei niinkään käsitteistä muodostuvaa. Opetuksen tavoitteet ja menetelmät eivät ole irrallisia, eikä tietäminen ole erillään tekemisestä. Monet opettajan ratkaistavaksi tulevat ongelmat syntyvät tai paljastuvat vasta oppitunnilla, joten musiikkikasvattajan tulisi mukauttaa opetuksensa niihin arvoihin ja ominaispiirteisiin, joita musiikilla on erilaisissa inhimillisissä käytännöissä. (emt.: 251.) Näin ollen opetus–oppimistilanne muokkaa opettajan toimintaa samalla tavoin kuin opettaja tilannetta.

Curriculum- ajattelussa pyritään opetussuunnitelmien paikalliseen laatimiseen, ja siten voidaan ottaa huomioon jokaisen oppilaitoksen sosiokulttuuriset mahdollisuudet ja rajoitukset. Opetussuunnitelmaa on mielekästä tarkastella prosessina, jossa opettaja ja oppilas ovat vuorovaikutuksessa pyrkimyksensä toteuttaa koulutuksen tavoitteita. Opettaja ei siis ole pelkästään mekaaninen täytöntöön panija, vaan opetussuunnitelma on oppijan ja oppilaiden kokemana oppituntitilanteiden käytännön elämää. (Anttila 2004: 123–124.)

2.2 Musiikkivalmennus Vantaan musiikkiopistossa

Seuraavaksi halusin selvittää, millaisia erilaisia musiikkivalmennusopetuksen muotoja työpaikassani Vantaan musiikkiopistossa on tällä hetkellä sekä millaista musiikkivalmennustoimintaa on 2000-luvulla ennen musapajaa esiintynyt. Koska olen itse toiminut siellä opettajana vuodesta 1997, on kokemuksia kertynyt myös erilaisista musiikin perusteiden opetusjärjestelyistä, jotka ovat olleet osa musiikkivalmennustoimintaa tämän vuosikymmenen alussa. Tärkein lähdeaiheisto tutkimuksessani on tältä osin Vantaan musiikkiopiston vuoden 2004 ja 2007 opetussuunnitelmien ohella Vantaan musiikkiopiston tiedotuslehti Priimi, jossa sekä oppilaille että opettajille annetaan ajantasaista tietoa musiikkiopiston arkeen ja käytänteisiin kuuluvista asioista.

2.3 Käyttöteoria ja opettaja oman työnsä tutkijana

Opinnäytetyö on prosessi, jossa tavoitteena on muun muassa lisätä tekijänsä omaa ammatillista tietämystä. Kuten jo johdannossa totesin, opetussuunnitelma asettaa

¹¹ Ks. myös luku 2.3.

toiminnalle raamit ja yhdessä käyttöteorian kanssa se ohjaa toimintaani opettajana – ne luovat siis perustan opetustyölleni.

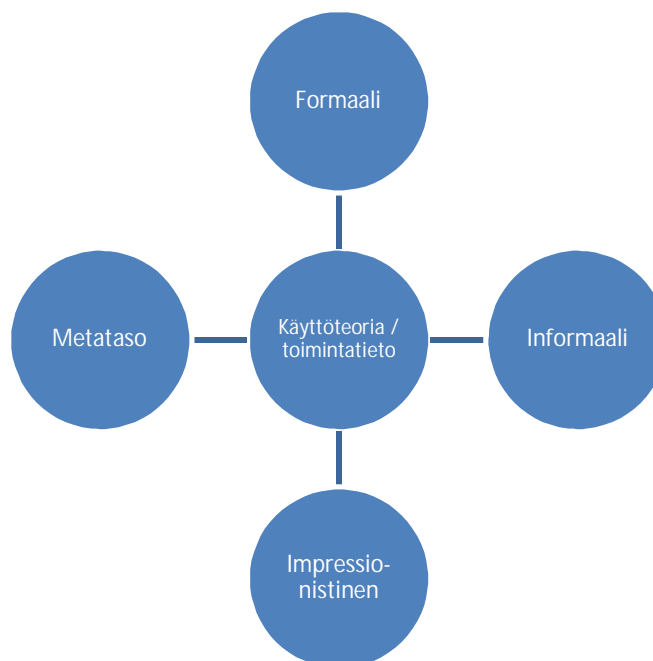
Nummisen (2005: 188–189) mukaan opettajan ja kasvattajan käytännön toimintaa ohjaa hänen itsensä rakentama käyttöteoria, joka perustuu niihin arvoihin, arvostuksiin ja asenteisiin, jotka hän hyväksyy ja joiden kanssa hän tuntee olevansa yhtä. Vaikka nämä teorit saattavat olla hyvin yksilöllisiä, ne yleensä heijastavat joitakin yhteisesti ja yleisesti hyväksytyjä kasvatustähtämyksiä ja -käsitteitä.

Käyttöteorian tiedostaminen on kaiken pedagogisen toiminnan lähtökohta, sillä se pitää sisällään kaiken sen kasvatustieteellisen ja pedagogisen tiedon, johon opettaja opetuksensa perustaa – myös kokemuksen ja niin sanotun ”hiljaisen tiedon”. Tietämys siitä mitä, miksi, missä, keitä ja miten opetetaan edistää myös kollegiaalista, pedagogien välistä toimintaa ja keskustelua. Vasta tämä mahdollistaa todellisen pedagogisen kehityksen.

Kuten Elliot (1995: 262) toteaa, on musiikkikasvattaja riippuvainen musiikkikoudestaan, mutta sen lisäksi vaaditaan kasvattajuutta ja kykyä konstruoida opetus-oppimistilanteita. Musiikkikasvattajuus on kompetenssia, jonka avulla opettaja voi auttaa oppilaita tuottamaan ja ymmärtämään merkitystä musiikillisessa toiminnassa. Elliotin mukaan musiikkisuus ja kasvattajuus on joustavaa ja tilannekohtaista, proseduraalista (menetelmällistä) toimintatietoa, joka edellyttää neljänlaista tietämyksen osa-aluetta: formaalia, informaalia, impressionistista sekä metatason tietämystä.

Formaalin (muodollisen) tietämyksen osa-alueella musiikkikasvatuksen filosofia, kasvatustieteologia, tieto lapsen kehityksestä ja opetussuunnitelmätieto sisältyvät teoreettiseen tietoon opettamisesta ja oppimisesta. Informaalin (epämuodollisen, luontevan) tietämyksen avulla kasvattaja ratkaisee eri-ikäisiin ja tasoihin oppilaisiin sekä opetus-oppimistilanteisiin liittyviä ongelmia, ennakoii ja arvioi niitä, sekä tekee johtopäätöksiä. Kolmannen tietämyksen osa-alueella Elliot kutsuu impressionistiseksi, jonka ymmärtämisen välittömään vaikutukseen perustuvaksi tietämiseksi. Impressionistinen tietämys liittyy tunteisiin ja opetustyössä tarvittavaan affektiiviseen tietotaitoon: kokenut musiikkikasvattaja usein tietää, tai ”tuntee”, aiempien kokemustensa

perusteella, mitä on parasta tehdä tai jättää tekemättä. Siihen luonnollisesti vaikuttavat myös opettajan käsitykset opettamisesta ja oppimisesta. Impressionistinen tietämys on aina tilannesidonnaista. Metatason tietämys mahdollistaa kaikkien edellisten tietalueiden soveltamisen käytännön opetustyössä. (emt.: 263.)



KUVA 2: Musiikkikasvattajan toimintatietoon sisältyvän tietämyksen osa-alueet Elliotin (emt.: 262–263) mukaan.

Ojasen (2009: 16–17) mukaan kasvatustieteellinen empiirinen tutkimus on tuottanut valitettavan vähän evästystä esimerkiksi siitä, millä ehdoilla ihmisen kasvu ja kehitys tapahtuu. Toiminnan ehtojen ymmärtäminen ja toiminnassa tapahtuva muutos ovat läheisessä yhteydessä toisiinsa. Ongelmallista on se, että käytänteistä on usein muodostunut pelkkä joukko teorioita ja sääntöjä, ilman, että aina edes välttämättä ymmärretään mitä tarkoitusta ne palvelevat. Pitäisi siis ymmärtää, mitä varten jotkin käytänteet on luotu ja millainen teoria on hyvä. Ojanen tarkoittaa hyvällä teorialla teoreettista tietämystä, jonka keskeiset periaatteet vastaavat opettajan ihmiskäsitystä ja arvoja, kyseessä on siis henkilökohtainen reflektiivinen toimintatapa. Opettajan erityisesti tulisi tiedostaa toimintansa taustalla olevia perusteita.

Tärkeä osa opinnäytetyötäni onkin juuri edellä mainittu tiedostaminen toiminnan taustalla: halusin selvittää, mikä on se käyttöteoria, joka toimintaani ohjaa. Ojasen (2009: 86) mukaan käyttöteoria on ajattelun sisäinen ohjausjärjestelmä, henkilökohtainen viitekehys. Se on eräänlainen ihmisen (opettajan) sisään rakennettu säännöstö, joka toimii enimmäkseen tiedostamattomalla tasolla. Työntekijä – minun tapauksessani opettaja – kehittää omaa käyttöteoriaansa, joka auttaa ymmärtämään työtä koskevia uskomuksia, ennakkoluuloja ja rutiineja. Kun kriittinen reflektio liitetään kokemukselliseen oppimiseen, on seurauksena ammatillinen kehittyminen. Tämä ammatillinen kehittyminen on opinnäytetyöprosessini merkityksellisin päämäärä, sillä tutkiessaan omaa käyttöteoriaansa opettaja alkaa ymmärtää, millaisiin arvoihin, uskomuksiin ja tietoihin hänen toimintansa pohjautuu. Käyttöteoria kehittyy jatkuvasti uusien kokemusten myötä. Kasvattajan kannalta reflektio, pohtiminen, on keskeinen ilmiö, koska juuri sen avulla voi tulla tietoiseksi omaa toimintaa ohjaavasta tiedosta ja sen takana olevasta käyttöteoriasta.

Lehtosen (2004: 8) mukaan musiikkikasvatuksen kaltaisessa soveltavassa toiminnassa nousee keskeiseksi reflektio:

reflektiivisessä ajattelussa sovitetaan toisiinsa teoriaa ja käytäntöä jatkuvana vastavuoroisena prosessina, jonka tuloksena opettaja pyrkii tiedostamaan oman ajattelunsa taustaolettamuksia sekä korjaamaan ja uudistamaan omia musiikkipedagogiikkaa koskevia käsityksiään ja niihin pohjautuvia opetuskäytäntöjään kulloisiakin tarpeita vastaaviksi.

Ojasen (2009: 82) mielestä reflektio ei ole vain uudelleen ajattelua ja analysointia, vaan se on tiedonhallinnan keino, päämäärä. Se on samalla toiminnan ymmärtämistä ja uusien toimintamuotojen rakentamista.

Engeström (1994: 100–119) esittää, että pedagogiikan tulisi lähestyä teoreettisesti hallittua työtä, jota taustalla oleva teoreettinen tieto auttaa:

- ajattelemaan kriittisesti sekä hallitsemaan käytäntöä teorian avulla
- yhdistämään ongelmien avoin reflektio ja tutkiva toiminta
- lisäämään teoreettista tietoisuutta kasvatustilanteiden ehdoista
- suuntaamaan toiminnan kokonaisuutta oman työn systemaattiseen kehittämiseen, yhteistyöhön ja innovointiin.

Joskus kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa voi lähtökohtana olla teoria (Syrjälä 1996: 20). Itselläni se oli kiinnostus Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallista¹², jota halusin soveltaa teoslähtöiseen opetustapaani. Kolbin malli on tunnetuimpia toiminnallisen oppimisen lähestymistapoja (Numminen 2005: 235), jossa kokemukset, reflektointi, käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeilu tuottavat kokemuksellisen oppimisen kehän.

Halusin myös opinnäytetyössäni kuvata teoslähtöistä opetustapaa ja luoda sille teoreettisen viitekehyksen¹³. Musapajan opetusta koskevan raportin (luku 9) luettuaan lukija toivottavasti saa käsityksen siitä, miten teoslähtöinen opetustapa ja kokemuksellinen oppiminen toimivat käytännössä, joten tutkimukseni on myös heuristista, sillä se pyrkii lisäämään lukijan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Syrjälä 1996: 15). Olen kuvannut musapajaryhmän työskentelyä syksyllä 2010 oppimispäiväkirjan tapaan – raportissa kaikki tapahtumat esitetään siten kuin ne ovat tunneilla tapahtuneet. Näin musapajan sisältö, tavoitteet ja toiminta konkretisoituvat: mitä opetetaan, miten ja miksi. Jokaisen kuvatun tunnin lopussa on yhteenveto senkertaisista sisällöistä ja toteutuneista tavoitteista. Laulujen lähteet on merkitty kunkin laulun nuottiesimerkin yhteyteen, esimerkiksi (I : 20), mikä tarkoittaa Runosävelmien I osaa, jossa kyseinen laulu on numero 20. Mikäli laulun teksti on peräisin muusta lähteestä, esimerkiksi Kalevalasta tai Kantelettaresta, se on erikseen mainittu.

Näistä edellä mainituista syistä olen tutustunut muutamiin teoslähtöisen opetustavan kannalta tärkeimpiin kasvatustieteellisiin teorioihin ja niitä käsittelevään kirjallisuuteen. Nämä kasvatustieteelliset ja pedagogiset teoriat muodostavat käyttöteoriani ytimen – ne ohjaavat osaltaan toimintaani musiikin perusteiden ja musapajan opettajana. Opinnäytetyöni pyrkimyksenä on toimintatutkimuksen tapaan saavuttaa välitöntä käytännön hyötyä, jonka päämääränä on tutkittavan toiminnan samanaikainen kehittäminen (Heikkinen 2001: 191). Ehkä joku toinen opettaja voi saada vinkkejä tai löytää uusia työtapoja luettuaan musapajan toimintaa ja etenemistä kuvaavan raportin.

¹² Ks. luku 6.1.

¹³ Ks. luku 6.

2.4 Kysely

Tein syksyllä 2010 kartoituksen siitä, miten muutamissa muissa musiikkiopistoissa on toteutettu alle 10-vuotiaiden lasten musiikkivalmennusopetusta, mikäli sellaista toimintaa on tarjolla. Koska olisi melko aikaavievää tutkia koko Suomen musiikkioppilaitosten opetustarjontaa, rajasin kyselyn koskemaan kolmeatoista mielestäni keskeisintä pääkaupunkiseudun ja lähialueen musiikkiopistoa. Lisäksi halusin selvittää, miten musiikkivalmennusopetus suhteutuu musiikin perusteiden opetuksen alkamiseen ja miten musiikin perusteiden opetus on perustasolla kussakin musiikkiopistossa järjestetty – onko muissa oppilaitoksissa esimerkiksi käytössä vastaavanlainen systeemi, kuin Vantaan musiikkiopistossa. Minulla oli aavistus, että musiikin valmennusopetuksessa opiskellaan yleisesti myös musiikin perusteiden alkeita. Opetushallituksen määräyksessä musiikin perusteiden opinnot suositellaan aloitettavaksi samaan aikaan soitto-opintojen kanssa (OPH 2002: 10), joten on mielenkiintoista tietää, kuinka monessa musiikkiopistossa tätä suositusta noudatetaan. Lisäksi minua kiinnostaa tietää käytetäänkö oppilaitoksissa jotain yhteistä materiaalia tai metodia.

Tutustuin opistojen nettisivuihin, jotta saisin hieman käsitystä siitä, millaista toimintaa niissä on tarjolla, mitä kannattaisi kysyä ja ketä voisinkin kysymyksilläni lähestyä. Nettisivuilta löytyi muun muassa opettajien yhteystietoja. Pysin ottamaan henkilökohtaisesti yhteyttä niihin opettajiin, joille kyselyn sähköpostitse lähetin, koska käsitykseni ja aiemman empiirisen kokemukseni mukaan näin toteutettuihin kyselyihin vastataan todennäköisemmin kuin persoonattomiin massakyselyihin. Kyseessä on siis tältä osin kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston tieteellisyyden kriteeri ei ole määrä vaan laatu (Eskola & Saloranta 2001: 18).

Toteutin kyselyn syyslukukauden aikana 2010. Lisäksi osallistuin Itä-Helsingin musiikkiopiston musiikkileikkikoululaisten vanhemmille järjestettyyn tiedotustilaisuuteen 17.9.2010. Länsi-Uudenmaan musiikkiopiston osalta olen lisäksi tutustunut siellä toteutetun kehittämishankkeen raporttiin (Mikkonen & Tondeur 2008), jossa kuvataan yhden lukuvuoden aikana toteutettua käytännön pedagogista toimintaa musiikkiopiston musiikkivalmennusryhmässä.

Kysymykseni olivat:

1. Millaista musiikkileikkikoulun jälkeistä musiikkivalmennustoimintaa teidän musiikkiopistossanne annetaan ja minkä ikäisille oppilaille?
2. Milloin oppilas aloittaa musiikin perusteiden opinnot ja miten perustason mupekurssit on järjestetty?
3. Onko käytössä jokin yhteinen metodi tai materiaali?

Joissakin opistoissa kyselyn saanut opettaja vastasi kysymyksiin tai osaan niistä, jolloin hän lähetti kyselyn edelleen opistonsa joko musiikkivalmennusopetuksesta tai musiikin perusteiden opetuksesta vastaavalle kollegalleen, mikäli koki, että kollega osaisi vastata paremmin kysymyksiin oman toimenkuvaansa mukaan. Näin ollen joistain opistoista tuli kyselyyni useampia vastauksia.

Lähetin kyselyn kolmeentoista pääkaupunkiseudun ja lähialueen musiikkioppilaitokseen. Määräaikaan (tammikuun puoliväliin) mennessä sain vastaukset viideltätoista opettajalta yhdestätoista musiikkioppilaitoksesta. Sähköposteissa sain myös paljon sellaista informaatiota, jota en ollut edes kysynyt, mutta mikä lisäsi kokonaistietämystäni aiheesta. Muutamissa vastauksissa oli lisäksi liitetiedostoina esimerkiksi opiston opetussuunnitelma tai jokin linkki opiston musiikkivalmennusta käsitteleville nettisivuille.

Kyselyn vastanneet musiikkioppilaitokset ovat luvussa 5 satunnaisessa järjestyksessä. Olen koostanut jokaisen oppilaitoksen vastaukset omaksi luvukseen, jossa olen kuvannut saamieni vastausten perusteella kunkin opiston musiikkivalmennustoimintaa ja perustason musiikin perusteiden opetuksen järjestelyjä. Luvussa 5.12 on lisäksi lyhyt yhteenveto kaikista näistä musiikkioppilaitoksista saamistani tiedoista.

3 VOIMASSAOLEVAT OPETUSSUUNNITELMAT, MÄÄRÄYKSET JA SUOSITUKSET

Opetushallituksen määräys opetussuunnitelman perusteista ohjaa opetussuunnitelmien laadintaa oppilaitoksissa. Opetuksen etenemistä, opetusjärjestelyjä ja opettajan pedagogisia valintoja puolestaan ohjaa oppilaitoksessa toteutettava opetussuunnitelma.

Vantaan musiikkiopiston opetussuunnitelmassa (2007: 12) sanotaan, että perustason päättötodistuksen tulee sisältää muun muassa maininta siitä, että koulutus on toteutettu Opetushallituksen vahvistaman opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti ja että päättösuoritukset on tehty Suomen musiikkioppilaitosten liiton tasosuoritusten sisältöjä noudattaen. Näistä syistä on luonnollisesti tärkeää, että opettaja on tietoinen voimassa olevista opetussuunnitelmista, määräyksistä ja suosituksista.

Koska musapaja on tullut osaksi Vantaan musiikkiopiston laajan oppimäärän mukaista opetustarjontaa, tulee musapajan opettajan olla selvillä myös opetukselle asetetuista sisällöistä ja tavoitteista. Kun musapajassa opetetaan musiikin perusteiden alkeita, on luonnollisesti myös tiedettävä, mitä määräyksissä ja suosituksissa ylipäätään sanotaan musiikkivalmennusopetuksesta ja musiikin perusteiden opetuksesta. Kuten luvussa 2.1 totesin, on musapaja tarkoitettu sillaksi musiikkileikkikoulun ja musiikin perustason välille. Siksi on tärkeää tietää myös, mitä määräyksessä ja opetussuunnitelmassa on mainittu musiikin varhaiskasvatuksesta, jotta opettaja voi paremmin kontekstualisoida musapajan opetusta ja suunnitella sen toimintaa.

3.1 Opetushallituksen määräys ja sen oppimiskäsitys

Opetushallitus antoi vuonna 2002 määräyksen taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Niissä määriteltiin musiikin laajan oppimäärän tehtävä, arvot ja yleiset tavoitteet sekä miten opetus tulee toteuttaa, mikä on opetuksen rakenne ja opintojen laajuus, mitkä ovat tavoitteet ja keskeiset sisällöt, miten suorituksia arvioidaan ja mitä oppilaille annettavissa todistuksissa tulee käydä ilmi. Lisäksi määräyksessä on ohjeet opetussuunnitelman laatimisesta ja sisällöstä. (OPH 2002: 2.)

Laajan oppimäärän mukainen musiikin perusopetus muodostuu musiikin perustason ja sille rakentuvan musiikkiopistotason opinnoista sekä niitä edeltävästä varhaisiän musiikkikasvatuksesta. Laajan oppimäärän musiikin perustason ja musiikkiopistotason laskennallinen laajuus on yhteensä 1300 tuntia. Musiikin perustasolla musiikin laaja oppimäärä muodostuu instrumenttiopinnoista ja yhteismusisoinnista sekä musiikin perusteiden opinnoista. Musiikin perusteiden opintojen laajuus perustasolla on 280 tuntia. (emt.: 4.)

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän mukaisen opetuksen tulee

luoda edellytyksiä hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin elämänikäiselle harrastamiselle sekä antaa valmiudet musiikkialan ammattiopintoihin. Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan henkistä kasvua ja persoonallisuuden lujittumista sekä luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta keskittyneeseen, määrätietoiseen ja pitkäjännitteiseen työskentelyyn.¹⁴ (emt.: 3.)

Opetuksen tehtävänä on myös

kansallisen musiikkikulttuurin säilyttäminen ja sen kehittäminen¹⁵, vuorovaikutus muiden musiikinopetusta ja taideopetusta antavien oppilaitosten ja tahojen kanssa sekä kansainvälisen yhteistyön edistäminen. Opetuksen järjestämisessä otetaan huomioon musiikkialan ammattikoulutuksen ja työelämän asettamat vaatimukset. (emt.: 3.)

Opetushallituksen määräyksen mukaisesti

opetus pohjautuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on aktiivinen ja tavoitteellinen prosessi, johon yksilöllisten ominaisuuksien ja motivaation lisäksi vaikuttaa opiskeluympäristö (emt.: 3).¹⁶

Opetuksessa tulee myös ottaa huomioon, että oppilas valikoi ulkomaailmasta tulevaa informaatiota aiemman tietorakenteensa perustalta, jäsentää sitä aiempien tietojensa

¹⁴ Musiikin perusteiden opinnot on Vantaan musiikkiopistossa toteutettu joustavan mallin mukaisesti (ks. luku 4.1) eikä väli vuosia musiikin perusteiden opintoihin suositella, koska pyritään määräyksen mukaisesti pitkäjänteiseen ja määrätietoiseen työskentelyyn.

¹⁵ Anttilan (2004: 200) mukaan suomalaisen kulttuuriperinnön tärkeimpiä aarteita ovat muinaissuomalainen musiikki (mm. shamaanimusiikki, Kalevala-tyyppinen runolaulanta ja saamelaiden joiku) sekä muut kansan parissa kehittyneet ja kauan eläneet musiikkilajit, kuten paimenlaulut ja -soitot, piirileikki- ja pelimannimusiikki. Koska mielestäni musiikkiopistoissa voisi tutustuttaa oppilaita nykyistä enemmän myös mainittuihin musiikkilajeihin, valitsin musapajan musiikilliseksi materiaaliksi suomalaisia runosävelmiä (ks. luku 9.1).

¹⁶ Opiskelu ympäristö käsittää materiaalsen, sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön (Anttila 2004: 168). Ks. myös luku 8.

ja taitojensa pohjalta ja rakentaa näin kuvaa maailmasta ja itsestään tämän maailman osana (emt.: 3).

Määräyksen mukaan oppiminen on seurausta oppilaan omasta toiminnasta. Opettajalla on siten keskeinen merkitys sekä oppilaan opiskelutaitojen että opiskeluympäristön kehittämisessä sellaiseksi, että se mahdollistaa erilaisten oppilaiden edistymisen:

oppimisen säätelyssä on tärkeää, että oppilas oppii tarkkailemaan omaa opiskeluaan ja oppimistaan tiedostaen niihin sisältyvät vahvuudet ja heikkoudet. (emt.: 3.)¹⁷

Vuorovaikutuksellisenä ja tilannesidonnaisena musiikin oppiminen liittyy olennaisesti siihen sosiaaliseen ja kulttuuriseen tilanteeseen, jossa se tapahtuu. Vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä on keskeistä, mutta oppilaan aktiivista roolia korostavasta oppimiskäsityksestä seuraa, että

oppilaalle tulee antaa mahdollisuus asettaa omat tavoitteensa, oppia työskentelemään itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa, sekä löytää itselleen sopivia työtapoja. Onnistumisen kokemukset, jotka musiikissa syntyvät pitkäjänteisen työskentelyn kautta, kasvattavat oppilaan uskoa omiin kykyihinsä. Opiskeluympäristön tulee olla sellainen, että oppilaalla on mahdollisuus kykyjensä ja musiikillisen ilmaisunsa tavoitteelliseen ja monipuoliseen kehittämiseen. (emt.: 4.)

Määräyksen oppimiskäsitys on konstruktivistinen¹⁸, eli siinä painotetaan oppilaan kykyä rakentaa itse oma todellisuutensa. Oppimisessa on olennaista aktiivinen toiminta, rakentaminen ja luominen.

¹⁷ Anttilan (2004: 127–128) mukaan tällainen oppimiskäsitys asettaa opettajalle ja opettajankoulutukselle uudenlaisia vaatimuksia, ja laajentaa opettajan tehtäväaluetta huomattavasti, sillä keskeiseen rooliin nousee oppimisen taitojen opettaminen. Opetustilanteiden järjestämisen ydin on näiden taitojen kehittymistä edistävän opiskeluympäristön luominen.

¹⁸ Konstruktivismi tulee sanasta konstruoida, rakentaa. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan todellisuus riippuu ihmisen tavasta käsitteellistää tai konstruoida todellisuutta, hänen käyttämästään kielestä tai teoreettisesta viitekehystä. Konstruktivistinen oppimisteoria korostaa sitä, että yksilö rakentaa aktiivisesti tiedollisia käsityksiään ja etsii aktiivisesti tietoa

Olen samaa mieltä Puolimatkan (2002: 32–34) kanssa, että tiedon rakentamisen prosessi ei ala tyhjästä, vaan yksilölle on tarjottava sanoja ja hänen havainnoilleen tulkintoja. Vasta sitten yksilö voi muodostaa omat käsityksensä aineiston pohjalta. Oppilaat rakentavat täten omat tiedolliset käsityksensä, opettajat puolestaan rakentavat itselleen käsityksen oppilaan tietorakenteista. Opettajat rakentavat myös oman opetuksensa tietorakenteet ja opetussuunnitelman annettujen määräysten pohjalta.

Oppija siis rakentaa tiedollisia käsityksiään aikaisempien tietorakenteidensa (skeemojen¹⁹) varassa eikä vain passiivisesti ota uutta tietoa vastaan. Uudet tiedolliset käsitykset rakentuvat aikaisempien käsitysten pohjalta. Oppilaan uteliaisuus ja omaehtoinen tiedonhankinta ovat oppimisen kannalta merkittäviä. Mikäli konstruktivismi kuitenkin hallitsee yksipuolisesti opetusta niin, että oppijan tehtäväksi jätetään itse löytää kaikki tieto sen sijaan, että hänelle tarjottaisiin tiedon solmukohtia valmiiksi jäsennehtynä, hänet jätetään oppimaan yrityksen ja erehdyksen kautta (Puolimatka 2002: 364). Oppilas saattaa näin harhautua tarpeettomille sivupoluille ja tuhlata aikaansa toisarvoiseen, ja koska häneltä puuttuu kokonaisnäkemys, on hänen vaikeaa arvioida esiin tulevan informaation merkitystä. Tässä näkisinkin hienoisen ristiriidan Opetushallituksen määräyksen oppimiskäsityksen ja todellisen oppimistapahtuman välillä. Mielestäni opettajan merkitys tiedon ”esijäsentäjänä” näissä Puolimatkan mainitsemissa ”solmukohdissa” on tärkeä. Opettaja substanssiosaajana mahdollistaa näin oleellisen ja merkityksellisen tiedon löytymisen.

Opettajan tulee opetuksessaan ottaa huomioon Opetushallituksen määräyksen oppimiskäsitys ja hänen tulee ohjata oppilaan metakognitiivisten taitojen²⁰ kehittymistä. Oppimista ei siis voitane enää ajatella frontaaliopetuksen tiedonsiirtona opettajasubjektilta oppilasobjektille, vaan kyseessä on vuorovaikutustapahtuma, jossa oppija on oppimisen subjekti (Aalto 2000: 24).

sen sijaan, että opettaja tarjoaisi valmiita tietopaketteja. (Puolimatka 2002: 375.)

¹⁹ Skeemalla tarkoitetaan järjestäytyneitä kokonaisuutta, toimintarakennetta (Saarinen et al 1994: 257).

²⁰ Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan muun muassa taitoja tiedostaa, kehittää ja soveltaa omia ajattelu-, tuntemis-, opiskelu- ja musisointitapoja (Anttila 2004: 41).

Opettajan tehtävänä on johtaa opetussuunnitelmasta kulloisessakin oppimistilanteessa toimivat päätelmät (Rauste-von Wright & von Wright 1994: 159). Silloin, kun oppiminen katsotaan oppijan omaksi konstruktiviseksi, tilannesidonnaiseksi toiminnaksi, esiin nousee perinteestä poikkeavia haasteita: opettaja joutuu opettamaan oppilaille oppimisen taitoja. Opetustilanteissa tulee keskeiseksi näiden taitojen kehittymistä edistävän oppimisympäristön²¹ luominen (emt.: 158–159). Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppijaa tarkastellaan aktiivisena toimijana ja oppimista kokonaisvaltaisena toimintojen sarjana, jota ohjaavat aiempien oppimiskokemusten tuloksena syntyneet sisäiset mallit. Uusien tietojen ja taitojen oppiminen edellyttää opittavan kokonaisuuden aktiivista prosessointia sen suhteuttamiseksi oppijan aiempaan kokemustaustaan. Oppija kehittää itselleen yksilöllisiä oppimisstrategioita²² ja -tyylejä. (Anttila 2004: 63.)

Anttilan (emt.: 168–170) mielestä Opetushallitus ei halua korostaa opettajan roolia soitonopiskeluprosessissa, mutta tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että opettajalla on keskeinen merkitys siinä, millaiseksi opiskelu muodostuu. Anttila kritisoikin voimakkaasti sitä, että opettajan roolin väljä määrittely siirtää vastuun oppimisesta lähes kokonaan oppilaan harteille: eihän opettajan tarvitse muuta kuin mahdollistaa erilaisten oppilaiden edistyminen. Oppilaan vastuulla on, käyttääkö hän opettajan tarjoamia mahdollisuuksia hyväkseen. Olen Anttilan kanssa samaa mieltä, sillä varsinkin alakouluikäisten lasten opetuksessa opettajan rooli on merkittävä, koska opettaja opettaa lasta oppimaan – ei voida olettaa, että lapsi on itseohjautuva vastuunkantaja vielä tässä vaiheessa. Opettajan rooli tulisi mielestäni nähdä oppimisen ohjaajana. Opettaja myös valikoi opetettavan materiaalin sen mukaan, että oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta ja tarkoituksenmukaista – eli opettaja jäsentää tältä osin tietoa auttaakseen oppilasta oppimaan. Muun muassa tähän perustuu teoslähtöinen opetustapa²³. Lapsen on vaikea konstruoida mitään tyhjästä vaan häntä pitää ohjata havaitsemaan esimerkiksi länsimaisen musiikin tonaalista järjestelmää ja sen perusteluja ja auttaa häntä löytämään siihen liittyviä säännönmukaisuuksia, sekä opettaa siihen liittyvää käsitteistöä ja terminologiaa.

²¹ Oppimisympäristöllä tarkoitetaan sitä materiaalista, sosiaalista ja kulttuurista ympäristöä, jossa oppiminen tapahtuu. (Vrt. opiskeluympäristö.)

²² Strategialla tarkoitetaan oppilaan toimintasuunnitelmaa ja taitoa toimia tavoitteiden saavuttamiseksi (Saarinen et al 1994: 257.)

²³ Ks. luku 6.

Ryhmäaineiden opettajana koen, että turvallisessa, rohkaisevassa ja riittävän pienessä ryhmässä työskentelemällä saadaan aikaan oppimisen kannalta paras tulos niin musiikin perusteiden kuin musapajan opetuksessa. Opetuksen järjestäjän tehtävänä on huolehtia siitä, että opetustilat, resurssit ja oppimisympäristö ovat sellaiset, että opettaja voi toteuttaa opetuksessaan Opetushallituksen antamia määräyksiä. Oppilaalle on edellä mainittujen seikkojen perusteella myös mielestäni annettava riittävästi aikaa opintojensa yksilölliseen etenemiseen. Hyvä opiskeluympäristö mahdollistaa oppilaan vuorovaikutustaitojen, aloitekyvyn ja pitkäjänteisyyden kehittymisen, sekä kannustaa oppilasta itsenäiseen ajatteluun. Opettajan tulisi olla asiastaan innostunut ja innostava. Opettaja on oppilaalleen aina merkittävä aikuinen, joka toimivassa opetusvuorovaikutuksessa ohjaa oppilasta eteenpäin.

3.2 Opetushallituksen määräyksen liiteosa

Opetushallituksen määräyksen liiteosa (OPH 2002: 10–12) sisältää määräykset opetuksen järjestämisestä.

Varhaisiän musiikkikasvatus sisältää liiteosan mukaan musiikkileikkikoulu- ja musiikkivalmennustoiminnan sekä näihin läheisesti liittyvän muun toiminnan. Musiikkileikkikouluopetusta voidaan järjestää esimerkiksi perheryhmissä, musiikkileikkiryhmissä tai soitinryhmissä. Myös taiteidenvälinen integrointi on mainittu.

Varhaisiän musiikkikasvatus on ryhmäopetusta. Ryhmiä muodostettaessa on huomioitava pedagoginen tarkoituksenmukaisuus, oppilasryhmän ikärakenne sekä tilan antamat mahdollisuudet. (emt.: 10.)

Varhaisiän musiikkikasvatuksen keskeisimpinä periaatteina liiteosassa mainitaan, että

musiikin kokonaisvaltainen kokeminen, elämyksellisyys ja leikinomaisuus ovat varhaisiän musiikkikasvatuksen keskeisimpiä periaatteita. Työtapoina ovat laulaminen, loruilminen, musiikkiliikunta, soittaminen ja musiikin

kuunteleminen²⁴. Varhaisiän musiikkikasvatuksessa lapsi oppii hahmottamaan musiikin peruskäsitteitä vastakohtaparien, kuten hidas – nopea, kautta. Opetus on prosessiin painottunutta ja vastavuoroista. Se etenee lapsen omista lähtökohdista tavoitteellisesti tasolta toiselle. (emt.: 10.)

Musiikin perusteiden opetus suositellaan liiteosan mukaan järjestettäväksi niin, että se etenee rinnakkain instrumenttiopintojen kanssa ja soveltuvin osin myös yhteismusisointiin integroituna (emt.: 10). Tämä on mielestäni tärkeää huomioida, jottei musiikin perusteiden opintoihin tulisi välivuosia, vaan opiskelu olisi pitkäjänteistä ja jatkuvaa. Mielestäni olisi myös tärkeää pohtia, voisiko musiikin perusteiden opetus alkaa samaan aikaan soitto-opintojen kanssa tai ainakin viimeistään 9-vuoden iässä. Liiteosassa mainitaan vielä, että yhteismusisoinnin integroiminen musiikin perusteiden opetukseen soveltuu erityisesti opiskelun alkuvaiheeseen.²⁵

Liiteosassa mainitaan myös, että opetuksen jatkuvuus tekee mahdolliseksi erilaisten pedagogisten keinovarojen käytön ja aihealueiden ryhmittelyn. Oppilaitos ratkaisee itsenäisesti osa-alueiden ryhmittelyn, jaksottelun ja jakamisen eri oppiaineiksi. Opetusryhmien kokoa määriteltäessä tulee ottaa huomioon opetuksen tavoitteet ja luonne. (emt.: 11.)²⁶

Liiteosassa (emt.: 12) mainitaan vielä erikseen, että musiikin kuuntelu on tärkeä osa musiikin opiskelua:

²⁴ Näitä periaatteita ja työtapoja voidaan varmaan soveltaa myös musapaja- tyyppisessä opetuksessa.

²⁵ Olisi mielenkiintoista tietää, miten tämä on tarkoitettu käytännössä toteutettavaksi, sillä opintojen alkuvaiheessa eivät oppilaiden taidot ole vielä sillä tasolla, että kyettäisiin laulamaan äänissä tai harjoittamaan yhteismusisointia omalla instrumentilla, eikä kaikissa opetuspisteissä ole välttämättä käytettävissä esimerkiksi laatta- tai rytmisoittimia. Taitojen kehityttyä riittävälle tasolle tämä on hyvä, käytännöllinen ja toimiva työtapo.

²⁶ Vantaan musiikkiopistossa musiikin perusteiden ryhmäkoko on 7-12 oppilasta; alle 10-vuotiaiden ryhmäopetuksessa 4-8 oppilasta. Käytännössä, jos opettaja haluaisi systemaattisesti esimerkiksi hyödyntää oppilaiden omia soittimia musiikin perusteiden opetuksessa, tulisi ryhmäkokojen olla pienempiä, eikä tähän useinkaan ole taloudellisia resursseja. Kaikenlaiseen soitinten virittelyyn ja niin edelleen menee aikaa, mikä pitäisi myös huomioida esimerkiksi oppituntien pituuksissa.

Oppilaitoksen tehtävänä on harjaannuttaa oppilaita monipuoliseen musiikin kuunteluun, totuttaa heitä käymään konserteissa ja muissa musiikkitilaisuuksissa sekä tehdä musiikkielämää tutuksi kullekin ikäkaudelle soveltuvalla tavalla.²⁷

Musiikki on tarkoitettu esitettäväksi, ja esiintyminen on erottamaton osa musiikinopiskelua, ja oppilaitoksen onkin huolehdittava siitä, että oppilaille on tarjolla riittävästi kunkin taidoille sopivia esiintymistilaisuuksia. (emt.: 12.)²⁸

3.3 Vantaan musiikkiopiston opetussuunnitelma ja sen oppimiskäsitys

Vantaan musiikkiopistossa annettava opetus perustuu vuonna 2004 laadittuun (VMO: 2004) ja 4.6.2007 päivitettyyn (VMO 2007) opetussuunnitelmaan, joka puolestaan perustuu opetushallituksen vuonna 2002 antamaan määräykseen taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteista (OPH 2002). Opetussuunnitelma on Vantaan kaupungin Vapaa-ajan lautakunnan vahvistama.

Vantaan musiikkiopiston opetussuunnitelman mukaan oppiminen on aktiivinen ja tavoitteellinen prosessi, joka tähtää hyvän musiikkisuhteen ja musiikinrakkauden syntymiseen. Erilaiset opiskelijat oppivat musiikkia heille yksilöllisesti asetettujen tavoitteiden ohjaamina. Tärkeää oppimisessa on, että oppilas oppii tarkkailemaan omaa opiskeluaan ja oppimistaan tiedostaen niihin sisältyvät vahvuudet ja heikkoudet. Opiskelu ohjaa oppilasta pitkäjännitteiseen työskentelyyn. (VMO 2007: 4.)

²⁷ Nämä seikat on Vantaan musiikkiopistossa huomioitu sekä musiikin perusteiden että musiikin varhaiskasvatuksen opetuksessa – ryhmät esiintyvät matineoissa ja konserteissa. Musiikin perusteiden ryhmät käyvät kuuntelemassa konsertteja, ooppera- ja musiikkiteatteriesityksiä. Musiikkia myös kuunnellaan tunneilla tallenteita apuna käyttäen.

²⁸ Ahonen (2004: 211) kritisoi määräyksen tätä kohtaa, sillä ketään ei pitäisi pakottaa esiintymään. Kaikenlainen pakko vähentää motivaatiota. Oppilaat saattavat jännittää esiintymistä tai kokea sen muuten epämieluisana. Kokemukseni mukaan ryhmässä, esimerkiksi mupe-kuorona tai pienempänä ryhmänä, esiintyminen antaa myönteisiä esiintymiskokemuksia ja motivoi oppilaita harjoittelemaan.

3.4 Varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt

Varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteena Opetushallituksen määräyksen mukaan on, että lapsi saa musiikillisia elämyksiä, valmiuksia ja taitoja, jotka muodostavat pohjan hyvälle musiikkisuhteelle ja myöhemmälle musiikkiharrastukselle, ja että lapsi kehittyi kuuntelemaan ja kokeilemaan musiikkia sekä ilmaisemaan itseään musiikin keinoin (OPH 2002: 5). Keskeiset sisällöt on määritelty seuraavasti:

Musiikin elementit – rytmi, muoto, harmonia, melodia, dynamiikka ja sointiväri – muodostavat opetuksen keskeisen sisällön. Elämysten avulla, leikin keinoin harjaannutetaan lapsen musiikillista muistia ja musiikin kuunteluvalmiuksia sekä tuetaan hänen kognitiivista, emotionaalista, motorista ja sosiaalista kehitystään. (emt.: 5.)

Vantaan musiikkiopiston opetussuunnitelma noudattelee näiltä osin täsmälleen Opetushallituksen määräystä, ja lisäksi siinä on erikseen mainittu musiikki- ja soitinvalmennus. Sen mukaan

musiikkivalmennuksen tavoitteena on syventää musiikkileikkikoulussa saatuja taitoja ja valmiuksia sekä luoda pohjaa tuleviin soitonopintoihin. Musiikkivalmennusryhmien oppilaat ovat 6-8-vuotiaita ja ryhmissä on enintään 8 lasta. Soittimina ovat joko 5-kielinen kantele tai nokkahuilu. Oppitunnin pituus on 45–90 min viikossa. (emt: 8.)

Soitinvalmennus on tarkoitettu niille, jotka eivät vielä ole perustason oppilaita. Valmennuksen muotoja ovat yhdistetty Minit-lapsikuoro ja Orff 6-10-vuotiaille, karuselliopetus sekä puhallinorkesterikoulu. (emt.: 8.)²⁹

Valmennuksen tavoitteet ovat soittimiin tutustuminen ja valmiuksien antaminen perustason opetuksen aloittamiselle sekä oppilaiden tutustuttaminen

²⁹ Vantaan musiikkiopiston opetussuunnitelma kaipaisi päivitystä tältä osin, sillä Minit-kuoro on nykyään opiston varsinaiseen kuoro-opetukseen valmentavaa toimintaa, eikä varsinaista Orff-opetusta enää ole tarjolla. Myöskään Puhallinorkesterikoulua ei enää sellaisenaan ole. Opistossa toimii muun muassa 6-9-vuotiaille oppilaille tarkoitettuja musapaja- ja rytmikkaryhmiä (Priimi 1/2008-09: 3). Ehkä voisi myös tarkentaa eri valmennusmuotojen nimityksiä vastaamaan paremmin niiden sisältöjä.

tavoitteelliseen toimintaan. Opetuksen tarjonta voi vaihdella vuosittain, oppitunnin pituus on 45–90 min viikossa. (emt.: 9.)

Opetussuunnitelman mukaan musiikkivalmennus on siis tarkoitettu 6-8-vuotiaille ja soitinvalmennus 6-10-vuotiaille ja niiden tavoitteena on syventää musiikkileikkikoulussa opittuja taitoja³⁰, sekä antaa valmiuksia tuleviin perustason opintoihin. Perustason opinnoissa tarvittavia valmiuksia ei kuitenkaan ole opetussuunnitelmassa määritelty.

3.5 Musiikin perustaso ja musiikin perusteiden tavoitteet ja keskeiset sisällöt

Musiikin perustason opintojen tavoitteena Opetushallituksen määräyksen mukaan (OPH 2002: 5) on, että oppilas oppii musiikin esittämiseen ja yhteismusisointiin tarvittavia instrumenttitaitoja, oppii lukemaan, kirjoittamaan, kuuntelemaan ja tuntemaan musiikkia sekä kehittää musiikillista ilmaisukykyään ja esiintymistaitoaan. Instrumentti- ja yhteismusisointitaitojen opintojen osalta keskeisenä sisältönä on perehtyminen pääinstrumentin perustekniikkaan ja -ohjelmistoon sekä yhteismusisoinnin perusteisiin.³¹ Säännöllinen esiintyminen on määräyksen mukaan osa opintoja.

Musiikin perusteiden sisältöalueet ovat

musiikin luku- ja kirjoitustaito, musiikin hahmottaminen sekä musiikin historian ja tyylien tuntemus. Opetus pyritään toteuttamaan vuorovaikutuksessa instrumentti- ja yhteismusisointitaitojen opetuksen kanssa. (emt.: 5.)

Määräyksessä on myös lueteltu ne asiat, joita oppilas perustason suorittuaan hallitsee:

³⁰ Käytännössä Vantaan musiikkiopiston musiikkivalmennusryhmissä on sekä musiikkileikkikoulutaustaisia että vasta musiikkiharrastuksensa aloittaneita oppilaita, sekä sellaisia, jotka eivät vielä ole opiston varsinaisia oppilaita.

³¹ Yhteismusisoinnin sosiaalinen ulottuvuus lisää soittamisen kiinnostavuutta ja voi tukea merkittävästi myös varsinaisia opiskelutavoitteita. Anttilan (2004: 209) mukaan orkesteri- ja kuorotoiminnan mahdollinen pakollisuus kuitenkin vähentää niistä nauttimista ja niiden kiinnostavuutta.

oppilas osaa laulaa ja kirjoittaa duuri–molli- tonaalisia melodioita, hallitsee monipuolista ohjelmistoa, on harjaantunut rytmin hahmottamiseen, osaa tuottaa ja tunnistaa tavallisimpia lopuketyyppejä ja harmonioita, tekee itse säestyksiä ja sävellyksiä sekä mahdollisuuksien mukaan hyödyntää oppilaitoksen tarjoamaa tietotekniikkaa opiskelussaan, tuntee oman musiikkilajinsa keskeisiä tyyliuuntauksia, ilmiöitä ja soittimistoa sekä on saanut valmiuksia käytännön muusikkouteen. (emt.: 5.)

Vantaan musiikkiopiston opetussuunnitelmassa on määritelty musiikin perustason tavoitteet ja sisällöt seuraavasti:

Perustasolla tavoitteena on perehdyttää oppilas instrumenttiopinnoissaan pääinstrumentin perustekniikkaan ja ohjelmistoon sekä yhteismusisoinnin perusteisiin. Lisäksi hänen musiikillinen ilmaisukykynsä ja esiintymistaitonsa kehittyvät. Musiikin perusteiden tavoitteena on opettaa oppilas lukemaan, kirjoittamaan ja kuuntelemaan musiikkia sekä tuntemaan musiikin historiaa ja sen eri tyyliä. (VMO 2007: 5.)

Opetussuunnitelmassa itsessään ei mainita mitään musiikin perusteiden aloitusiästä, mutta käytännössä se on Vantaan musiikkiopistossa 10 vuotta. Näkisin, että musiikin perusteiden opetus voisi olla – käytännössä osittain jo onkin – luonteva osa myös musiikkivalmennusopetusta.

On mielenkiintoista vertailla varhaisiän musiikkikasvatuksen ja perusopetuksen keskeisimpiä periaatteita Opetushallituksen määräyksessä ja sen liiteosassa sekä Vantaan musiikkiopiston opetussuunnitelmassa: alle kouluikäisten lasten musiikkikasvatuksessa painotetaan elämyksellisyyttä, vastavuoroisuutta ja musiikin kokonaisvaltaista kokemista. Opetus etenee lapsen omista lähtökohdista tavoitteellisesti tasolta toiselle hänen kaikkinaista kehitystään tukien. Perusopetuksen yhteydessä painotetaan suorittamista ja asioiden hallintaa Lehrplan-tyyppisesti. Mihin tässä vaiheessa katoaa musiikinopetuksen toiminnallisuus, kokemuksellisuus ja elämyksellisyys? Aivan kuin musiikin perustason opinnoissa tärkeintä olisi suorittaminen. Mielletäänkö perustason musiikin perusteiden opetus vain paikallaan istuen tapahtuvaksi teoriotehtävien ratkaisemiseksi?

3.6 Suomen musiikkioppilaitosten liiton tasosuoritusten sisällöstä musiikin perustasolle

On syytä tutustua myös Suomen musiikkioppilaitosten liiton tasosuoritussisältöihin, sillä Opetushallituksen määräyksen liiteosassa (OPH 2002: 10) sanotaan, että musiikin perustasolla musiikin perusteiden osalta

opetussuunnitelman perusteiden määrittelemät sisältöalueet – musiikin luku- ja kirjoitustaito, musiikin hahmottaminen sekä musiikin historian ja tyylien tuntemus – kattavat vähintään musiikinteorian, säveltapailun ja musiikkitiedon peruskurssien (Suomen musiikkioppilaitosten liiton kurssisuoritusvaatimusten mukaisen) oppiaineksen.

Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML) julkaisemat musiikin perusteiden tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet ovat vuodelta 2005. Kyseessä pitäisi olla suositus, mutta Opetushallituksen määräyksen liiteosassa puhutaan Suomen musiikkioppilaitosten liiton kurssisuoritus*vaatimuksista* – tosin ne on julkaistu kolme vuotta määräyksen antamisen jälkeen.

Suosittelun laatimisessa ovat lähtökohtana olleet käytännön musisoimisen tarpeet (SML 2005: 2). Lisäksi kerrotaan muun muassa, että tasosuoritusohjeet kuvaavat perus- ja opistotason sisältöjä ja arvioinnin perusteita, ja että kukin oppilaitos ja opettaja päättävät opetussuunnitelmansa puitteissa, kuinka opetus etenee ja jakautuu kursseiksi. Opetuksen suunnittelussa on tarkoituksenmukaista huomioida oppilaiden kehitysvaihe, ja opetuksen sisältö ohjaa suoritusten sisältöä. Musiikin ja musisoimisen tulee olla elävä osa opetusta, ja soitto-, kuuntelu- ja analyysitehtävissä on suositeltavaa käyttää monipuolisesti aitoja musiikkiesimerkkejä.³² Tärkeää on myös rohkaista oppilaita omaa tekemistä ja ohjata häntä monipuoliseen muusikkouteen – säveltämiseen, sovittamiseen ja yhteismusisointiin.

Perustason musiikin perusteiden opetus sisältää suosituksen mukaan seuraavat asiat:

³² Teoslähtöisessä opetustavassa (ks. luku 6) noudatetaan SML:n suosituksia tältä osin erityisesti.

1. Musiikin peruskäsitteet ja nuottikirjoitus. Toimintaa palveleva osaaminen edellyttää käsitteiden ymmärtämistä todellisissa käyttöyhteyksissä. Opiskelun kohteina ovat nuottien nimet ja oktaavialat, intervallit, duuri- ja mollisävellajien etumerkinnot, niiden tunnistaminen ja kirjoittaminen, asteikot ja musiikkiterminologia.³³ (emt.: 3–4.)

2. Rytmien luku- ja kirjoitustaito. Opiskelussa on keskeistä perussykkeen löytyminen ja pysyminen sekä tavallisimpien tahtilajien ja rytmikuvioiden hallinta. Tärkeää on myös hahmottaa syke ja tahtilaji kuunneltavasta musiikista. Rytmikuviot opitaan suhteessa sykkeeseen. Keskeistä on myös rytmiseen moniäänisyyteen tutustuminen. (emt.: 4–5.)

3. Melodian luku- ja kirjoitustaito. Tunneilla opastetaan luontevaan äänen käyttöön, fraseeraukseen ja intonaatioon. Tärkeä tavoite on sisäisen kuulon kehittäminen. Opetuksen pääpaino on duuri–mollitonaalisessa musiikissa. Melodioiden laulaminen ja kirjoittaminen sekä molliasteikon kromatiikkaan tutustuminen ovat keskeisellä sijalla. (emt.: 5.) Lisäksi tutustutaan tonaalisuudesta poikkeaviin säveljärjestelmiin kuten modaalisuus ja pentatonisuus. Tunneilla harjoitellaan moniäänisyyttä kaksiaänisin laulu- ja melodiakirjoitustehtävin³⁴, kaanonein ja melodiaostinatoin. (emt.: 6.)

4. Harmonia ja äänenkuljetus. Harmoniaa opiskellaan itse tuottaen, kuunnellen ja analysoiden. Oppilas tutustuu erilaisiin soitujen merkintätapoihin, oppii tunnistamaan sointuja ja lopukkeita, tutustuu äänenkuljetuksen perusteisiin ja soinnuttaa melodioita ja laatii niille bassoääniä pääsointutehoja käyttäen. (emt.: 6.)

5. Musiikin historiallinen ja tyyllinen tuntemus. Musiikin perusteiden opetukseen suositellaan sisällytettävän musiikin kuuntelua ja historiaa jo ensimmäisestä vuodesta lähtien. Opetuksessa tutustutaan keskeisiin tyylikausiiin renessanssista 2000-luvun alkuun suomalaista musiikkia unohtamatta. Tutustutaan eri soittimiin ja soitinryhmiin sekä opastetaan erittelemään ja tutkimaan kuunneltavista teoksista eri osa-alueita kuten teoksen taustaa, esitystä ja rakennetta; oppilaan

³³ Edellä mainittuja asioita olisi mielestäni hyödyllisintä opiskella soittotunneilla, siten ne opittaisiin todellisissa käyttöyhteyksissä.

³⁴ Perustasolla on monelle keskiverto-oppilaalle yksiaänisenkin melodian kirjoittaminen usein riittävän haastavaa.

saavuttamia säveltapailullisia ja analyttisiä taitoja käytetään opetuksessa hyväksi. (emt.: 7.)³⁵

Kun musapajassa ja muissa musiikkivalmennusryhmissä opetetaan "alkeisteoriaa" tai musiikinperusteiden "alkeita", pitää tarkkaan miettiä, mitä näistä edellä mainituista asioista voidaan milläkin ikäkaudella³⁶ oppilaille opettaa.

4 MUSIIKIVALMENNUSOPETUKSEN HISTORIAA JA NYKYPÄIVÄÄ VANTAAN MUSIIKKIOPISTOSSA

Musapaja- niminen musiikkivalmennuksen muoto tuli osaksi Vantaan musiikkiopiston opetustarjontaa vuonna 2008. Jotta pystyisi kontekstualisoimaan musapajan, on syytä perehtyä Vantaan musiikkiopistossa 2000-luvulla opetustarjonnassa olleisiin tai edelleen siellä oleviin alle 10-vuotiaille tarkoitettuihin soitinopetuksen-, yhteismusisointi- ja muihin musiikkivalmennusopetuksenmuotoihin sekä etenkin musiikin perusteiden alkeisopetusjärjestelyihin. Koska musiikin perusteiden alkeisopetus on tullut osaksi opiston erilaisia musiikkivalmennusmuotoja³⁷, on mielenkiintoista tutkia millaisten vaiheiden kautta on tultu nykytilanteeseen.

4.1 Musiikin perusteiden opetus Vantaan musiikkiopistossa 2000-luvulla

Musiikin perusteiden opetus alkaa Vantaan musiikkiopistossa sen vuoden syksyllä, jona oppilas täyttää 10 vuotta (Priimi 1/2000–01: 8). Käytännössä soitinopinnoissaan edistyneet oppilaat voivat aloittaa musiikin perusteiden opinnot jo 9-vuotiaana, mikäli soitinopettaja niin suosittelee ja ryhmissä on vapaita oppilaspaikkoja.

Alle 10-vuotiaiden teoria-aineiden opiskelu oli 2000-luvun alussa vapaaehtoista, joskin erittäin suositeltavaa. Lukuvuosina 2000–2002 soitinopintonsa 6-7-vuotiaana aloittaneille oppilaille suositeltiin teoriaopintojen aloittamista 8-9-vuotiaana

³⁵ Tämä suosituksen osa-alue toteutuu Vantaan musiikkiopiston joustavassa mallissa erityisesti yhdistetyllä musiikin perusteet 3 ja musiikkitiedon peruskurssilla, jossa opetustapa on teoslähtöinen (ks. luvut 4.1 ja 6).

³⁶ Käsitellen musapajaikäisen lapsen musiikillisia ja kognitiivisia valmiuksia luvussa 7.

³⁷ Opiston rehtori esitti Priimissä (3/2009–2010: 5) toiveen, että jokainen alle 10-vuotias soitinopiskelija osallistuisi musiikin perusteiden valmentaviin opintoihin.

kaksivuotisella 1/3 teoria- ja säveltapailukurssilla, jotta olisi mahdollisimman paljon kyetty tukemaan oppilaan soitonopiskelua, ja jotta opinnot olisivat edenneet suunnilleen samassa tahdissa. (Priimi 1/2001–02: 9.)

Lukuvuonna 2002–03 kaikki teoria- ja säveltapailukurssit muutettiin musiikin perusteiden opettajista riippumattomista syistä yksivuotisiksi eikä alle 10-vuotiaille enää tarjottu musiikin perusteiden opetusta lainkaan (Priimi 4/ 2002–03: 5). Käytännössä tämä johti siihen, että kaikki oppilaat eivät suoriutuneet vaadituista kursseista määräajassa, opettavat asiat jäivät oppilaille irrallisiksi ja pinnallisiksi, opiskelumotivaatio laski ja opettajat uupuivat. Totesimme musiikin perusteiden kollegiossa, että syntyneitä tilannetta on yritettävä korjata. Uuden opetussuunnitelman työstämisen myötä asiaan saatiinkin parannus, sillä lukuvuonna 2003–04 alkoi Vantaan musiikkiopistossa nykyisin käytössä oleva musiikin perusteiden opetuksen *joustava malli* muotoutua.³⁸

Joustavassa mallissa perustason musiikin perusteiden (mupe) kurssit etenevät siten, että mupe 1- ja 2-kurssit on yhdistetty pedagogisesti huolella pohditulla tavalla systemaattisesti eteneväksi kokonaisuudeksi, jossa asioita voidaan opiskella perinteisistä kurssirajoista poiketen asiakokonaisuuksina, keskimäärin kolmen lukuvuoden ajan (Priimi 1/2005–06: 11). Musiikin perusteiden opiskelu alkaa sinä vuonna kun oppilas täyttää 10 vuotta ja jatkuu kunnes perustason päättösuorituksen edellyttämät opinnot on tehty (Priimi 3/2007–08: 11). Mikäli oppilaan eteneminen on nopeaa, on joustavan mallin mukaisessa opetuksessa mahdollista aloittaa mupe 3-tason opinnot jo kolmannen vuoden keväällä. Tarvittaessa mupe 2- ja 3-kurssit voidaan myös yhdistää, tällöin opetusta annetaan 60–90 minuuttia viikossa opettajan harkinnan ja ryhmän etenemisen mukaan. Kurssimuotoisessa, Lehrplan-tyyppisessä järjestelmässä esimerkiksi harmoniaa on perinteisesti opetettu irrallisina paloina niin, että sointujen laadut opiskeltiin teoreettisesti mupe 2-tasolla, astemerkintä ja opettajan harkinnan mukaan myös reaalisointumerkintä sekä kolmi- että nelisoinnut käännöksineen mupe 3-tasolla. Vastaavasti säveltapailussa sointujen laatuja

³⁸ Opetushallituksen määräyksen (2002: 4) mukaan musiikin perusteiden laaja oppimäärä on perustasolla 280 tuntia ja oppilaitos voi itse päättää sen jakamisesta eri tasoille. Joustava malli on laadittu määräyksen konstruktivismiin perustuvaa oppimiskäsitystä noudattaen (ks. luku 3.1) ja sitä kehiteltiin systemaattisesti musiikin perusteiden kollegiossa lukuvuosina 2003–2005.

kuunneltiin mupe 2-tasolla ja kadenssaalisia sointukulkuja mupe 3-tasolla. Sointujen funktioita opiskeltiin opettajan harkinnan mukaan joko mupe 2- tai 3-tasolla, tai ei ehkä lainkaan. Joustavan mallin mukaisessa opetuksessa tonaalisen musiikin harmonia-asioihin tutustutaan kokonaisuutena kaikki osa-alueet huomioiden ja teoslähtöisesti.³⁹

Kun asioita opiskellaan kokonaisuuksina, voidaan myös Suomen musiikkioppilaitosten liiton suositusten mukaisia tasosuorituksia tehdä joustavasti lukuvuoden aikana. Mupe 3 opinnot voidaan myös integroida musiikkitiedon peruskurssiin: tällöin opinnot kestävät kaksi vuotta ja opetusta annetaan 90 minuuttia viikossa. Kyseiset kurssit voidaan myös opiskella erillisinä vuoden mittaisina kursseina viikkotuntimäärän ollessa sama. Näin ollen perustason mupe-opintoihin on käytettävissä keskimäärin viisi vuotta (Priimi 1/ 2005–06: 11). Musiikkitiedon kursseja saattoi myös opiskella tiiviskursseina kesällä 2010 (Priimi 3/ 2009–10: 11). Välivuotia mupe-opintoihin ei suositella. Opetuksen järjestelyissä pyritään siihen, että sama ryhmä jatkaisi samana viikonpäivänä, saman opettajan ohjauksessa koko perustason ajan. Oppilaita voidaan toki tarvittaessa siirtää ryhmästä toiseen yksilöllisen etenemisen niin vaatiessa. Joustava malli antaa perinteistä kurssimuotoista opetusta paremman mahdollisuuden oppilaiden henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) toteuttamiseen ja opintojen yksilölliseen etenemiseen myös musiikin perusteiden opintojen osalta.

Lukuvuosina 2002–04 tarjottiin 7-9-vuotiaille oppilaille kurssia nimeltä Solfavalmennus. Tämä kurssi oli musiikin perusteiden opintoihin valmentavaa opetusta, jossa käytettiin musiikkileikkikoulusta tuttuja työtapoja. Opetuksen pääpaino oli säveltapailussa ja musiikin teorian perusasioita opiskeltiin kurssin aikana vähitellen oppilaiden etenemisen mukaan. Myös soittimia käytettiin mahdollisuuksien mukaan. Opetusta annettiin 45 minuuttia viikossa ja ryhmän maksimikoko oli 10 oppilasta. (Priimi 1/ 2003–04: 14.) Lukuvuoden 2004–05 säästötoimet karsivat tämän kurssin kuitenkin kokonaan pois opetustarjonnasta. Osittain syynä saattoi olla myös se, että opistossa suunniteltiin uuden 8-10-vuotiaille oppilaille suunnatun Orff- orkesterin toiminnan aloittamista. (Priimi 2/2004–05 ja 3/2004–05: 12.)

Uusi opetussuunnitelma astui voimaan 1.8.2004, ja siinä painotettiin yhteismusisointia. Tämä toteutuu musiikin perusteiden opinnoissa luontevasti sekä laulaen että soittaen.

³⁹ Teoslähtöinen opetustapa selitetään luvussa 6.

Säveltäminen sisältää muun muassa äänissä laulamista sekä a cappella että soitinsäestyksen kanssa. Soittimia käytetään sekä varsinaisilla tunneilla että erityisissä solfa- tai improprojekteissa ja -työpajoissa opintojen varrella (Priimi 3/ 2004–05: 11). Opistossa on myös järjestetty solfa- ja mupe-konsertteja ja -matineoita lukuvuodesta 1997–98 lähtien.

4.2 Alle 10-vuotiaiden musiikkivalmennusopetus Vantaan musiikkiopistossa 2000-luvulla

Edellisessä luvussa mainittujen, lähinnä musiikin perusteiden opintoihin valmentavien kurssien lisäksi on Vantaan musiikkiopistossa ollut 2000-luvulla tarjolla monenlaisia muitakin musiikkivalmennuksen muotoja, joita esittelen tässä luvussa.

Kouluiän saavuttaneita musiikkileikkikoululaisia ohjataan aktiivisesti opiston erilaisiin musiikkivalmennusryhmiin, ja he voivat myös halutessaan jatkaa ylimääräisen vuoden esimerkiksi soitinvalmennusryhmissä. Opiston musiikkivalmennusryhmissä on myös oppilaita, jotka eivät vielä ole opiston varsinaisia perustason oppilaita, tai joilla ei ole musiikkileikkikoulutaustaa.

4.2.1 Soitinvalmennus

Soitinvalmennus on 6–8-vuotiaalle lapsille suunnattua ryhmäopetusta joko viisikielisen kanteleen tai nokkahuilun soittoryhmissä (VMO 2007: 8). Tavoitteena on syventää mahdollisia musiikkileikkikoulussa saavutettuja taitoja ja valmiuksia. Ryhmiin voi osallistua, vaikkei aiemmin olisi ollut musiikkileikkikoulun oppilaana.⁴⁰

4.2.2 Karuselliopetus

Lukuvuonna 2001–02 perustettiin puhallinsoitinten vasta-alkajille tarkoitettu orkesteri, joka kokoontui 105 minuuttia viikossa. Soittimet sai vuokrata musiikkiopistolta. (Priimi 1/ 2001–02: 8.) Seuraavan lukuvuoden keväänä toiminta muutti hieman muotoaan, sillä valtion ylimääräisen avustuksen turvin alkoi Puhallinkaruselli, johon osallistui 16

⁴⁰ Esimerkiksi yksi ohjaamani musapajan oppilaista oli osallistunut tällaisen kanteleryhmän toimintaan, vaikkei omannut musiikkileikkikoulutaustaa (ks. luku 9.3).

musiikkiopiston musiikkivalmennuksen oppilasta, iältään 6-8 vuotta. Opettajia oli neljä ja soittimina huilu, klarinetti, kornetti ja käyrätorvi. Opetus tapahtui neljässä neljän viikon jaksossa, jolloin kussakin tutustuttiin yhteen puhallinsoittimeen neljän oppilaan ryhmässä. Jo tällöin suunnitelmassa oli laajentaa toimintaa muihinkin soittimiin. (Priimi 2/ 2002–03: 8.) Syksyllä 2003 pääsivät Karuselli-opetuksen piiriin viulu, sello, kantele ja harmonikka (Priimi 4/2002–03: 14). Tavoitteena oli, että lapset voisivat tutustua eri soittimiin ennen pyrkimistä musiikkiopiston varsinaisiksi oppilaisiksi. Samalla haluttiin selkiyttää lapselle ja hänen perheelleen millaista musiikinopiskelu ja soittotunneilla käyminen on. (emt.: 14.)

Karuselliopetus on vakiintunut osaksi Vantaan musiikkiopiston soitinvalmennusopetusta, ja sitä annetaan oppilaalle yhden lukuvuoden ajan. Soitinvalikoima on vuosien varrella entisestään laajentunut: kuluvana lukuvuonna soitinvalikoimaan kuuluu viulu, sello, kontrabasso, harmonikka, huilu, klarinetti ja kantele (Priimi 1/2010–11: 27). Oppilaat eivät siis vielä ole opiston varsinaisia oppilaita – he vasta kokeilevat, mitä soitinta haluaisivat tulevaisuudessa soittaa. Läheskään kaikilla oppilailta ei ole aiempaa musiikkileikkikoulutaustaa. Karusellioppilaille tarjotaan mahdollisuus osallistua musiikkileikkikoulun opettajan ohjaamaan opetukseen, joka noudattelee opetussuunnitelmassa olevia musiikin varhaiskasvatuksen kriteereitä.⁴¹

4.2.3 Kansanmusiikki

Lukuvuonna 2003–04 saatiin opistoon uusi ryhmä nimeltä Mini Kakkarat, joka kokoontui kerran viikossa 60 minuutin ajan (Priimi 1/2003–04: 9). Opetus painottui kansanmusiikkiin. Yhtyeen toiminta on vakiintunut, tosin nykyisin se on nimeltään Päivän Kakkarat. Uusi sukupolvi soittajia toimii Mini Kakkarat- nimisenä valmennusryhmänä Päivän Kakkaroihin, ja syksyllä 2009 alkoi alle 10-vuotiaille lapsille tarkoitettu Mikro Kakkarat- niminen ryhmä, jossa opiskellaan myös alkeisteoriaa kansanmusiikin kautta (Priimi 1/2010–11: 11). Edistyneet oppilaat siirtyvät aikanaan Mini Kakkaroiden kautta Päivän Kakkaroihin.

⁴¹ Musiikin varhaiskasvatuksen keskeisimpiä periaatteita olen esitellyt opinnäytetyöni luvuissa 3.2 ja 3.4.

4.2.4 Viuluryhmä

Viuluryhmän toiminta alkoi kokeiluluontoisena lukuvuonna 2008–2009. Tarkoituksena oli integroida musiikin perusteiden alkeiden opetusta viulusoiton alkeisopetukseen (Kaisla 2009: 6). Kokeiluryhmässä oli kaksi oppilasta, iältään 5- ja 6- vuotta (emt.: 62). Viuluryhmässä on tänä lukuvuonna kuusi 6-8-vuotiasta viulistia, jotka opiskelevat viulunsoiton ohessa alkeisteoriaa ja yhteismusisointia. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että musiikista puhutaan alusta alkaen oikeilla termeillä ja nuotteja aletaan opiskella heti. Musiikin teoriaa ja terminologiaa opitaan luontevasti soittamisen yhteydessä. Viuluryhmässä opiskellaan alkeisteoriaa rytmien, säveltapailun ja yhteissoiton kautta. (Priimi 1/2010–11: 10.)

4.2.5 Minit- kuoro ja Orff- orkesteri

Minit- kuoro on laulamisesta kiinnostuneille 6-12-vuotiaille tarkoitettua kuorotoimintaa, tosin ikäsuositus on hieman vaihdellut vuosittain (Priimi 2/1999–2000 ja 3/2002–03). Priimin (1/2010–11: 19) mukaan

Minit-lapsikuoro on tarkoitettu 6-10-vuotiaille laulajille. Kuorossa opetellaan lastenlauluja sekä kaanoneita, kartutetaan lasten lauluvarastoa monipuolisen ohjelmiston avulla ja opetellaan oikeaa äänenkäyttöä. Laulamisen ohessa liikutaan ja soitetaan Orff-soittimia. Kuoro esiintyy muutamia kertoja lukukaudessa.

Opistossamme järjestettiin lukuvuonna 2004–05 Orff- pedagogiikkakoulutusta, ja tämän innoittamana perustettiin Orff- orkesteri, joka toimi opistossa yhden lukuvuoden (2005–06). Toiminta oli tarkoitettu 8-10-vuotiaille lapsille, ja opetusta annettiin 60 minuuttia viikossa. Opiston tiedostuslehdessä (Priimi 3/2004–05: 12) toimintaa mainostettiin seuraavasti:

Orff-Schulwerk on kokonaisvaltaista musiikkikasvatusta. Se on tapa oppia musiikkia laulun, soiton, liikunnan ja improvisaation kautta. Se on musiikkikasvatuksellinen lähestymistapa, jonka kehittäjänä toimi saksalainen säveltäjä ja musiikkipedagogi Carl Orff (1895–1982). Jokainen voi oppia, nauttia

ja kokea onnistumisen elämyksiä musiikin ja soittamisen kautta lahjakkuudesta riippumatta. Rytmien kokeminen on opetuksen ydin. Orff- orkesteri voi toimia jo jotain instrumenttia opistossa opiskelevan ensimmäisenä yhteismusisoinnin muotona. Orff- orkesteri on itsenäinen oppiaine ja se soveltuu musiikkileikkikoulun jatkoksi.

Tiedotteessa myös kerrottiin soitinvalikoimasta, ja että lapset oppivat kuuntelemaan toisiaan ja musisoimaan yhdessä. Lukuvuonna 2006–07 Orff- toiminta sulautettiin osaksi Minit- kuoron toimintaa (Priimi 3/ 2006–07: 7).

4.2.6 Rytmiiikka

Syksyllä 2007 perustettiin uusi, Rytmiiikka- niminen oppiaine 8-10-vuotiaille oppilaille. Ryhmiä oli yksi sekä Itä- että Länsi-Vantaalla ja tunnin pituus oli 45 minuuttia viikossa. Opiston tiedotuslehdessä (Priimi 3/2007–08: 11) kerrottiin, että

Tunneilla harjoitellaan kehorytmiiikkaa, koordinaatiota sekä soittamista mm. djembe- rummuilla ja muilla lyömäsoittimilla. Rytmiiikkatunnit kehittävät rytmittäjän lisäksi kokonaisvaltaista ilmaisua.

Lukuvuonna 2008–09 otettiin Rytmiiikkaryhmiin myös 7-vuotiaita oppilaita. (Priimi 3/ 2008–09).

Tänä lukuvuonna rytmiiikkaryhmissä on paljon sellaisia oppilaita, jotka eivät ole opiston varsinaisia oppilaita. Rytmiiikkaharjoituksia tehdään pääosin korvakuulolta. Päähuomio on kokonaisvaltaisessa, keskittymiskykyä ja koordinaatiota kehittävässä toiminnassa. Rytmiiikkaan voi osallistua yhdestä kolmeen lukuvuoden ajan.

4.2.7 Musapaja

Lukuvuonna 2008–09 käynnistyi Vantaan musiikkiopistossa uusi musiikkivalmennustoiminta nimeltä Musapaja. Priimissä (1/ 2008–09: 20) kerrotaan, että

Musapaja on suunniteltu erityisesti musiikkiopistossa soitinopetuksen aloittaville, 6-9-vuotiaille lapsille. Musapajassa tutustutaan musiikin eri elementteihin laulamalla, soittamalla, liikkumalla ja kuuntelemalla. Musapajassa käydään läpi myös alkeisteoriaa (mm. opetellaan nuotteja), ja sen on tarkoitus tukea instrumenttiopetusta.

Musapajaryhmiä perustettiin neljä – kaksi kummallekin puolelle Vantaata (emt.: 20). Ryhmät jaettiin ”pienten” eli 6-7-vuotiaiden ja ”isojen” eli 8-9-vuotiaiden ryhmiksi, ja opetusta annettiin 45 minuuttia viikossa (Kaisla 2009: 44). Kaislan tutkimuksessa ilmeni, että kun musapajatoimintaa syksyllä 2008 suunniteltiin ja käynnistettiin, musapajan opettaja kertoi haastattelussa konsultoineensa muutamaa opiston musiikin perusteiden opettajaa tiedustellen heidän näkemystään siitä, mitä musapajatunneilla olisi viisasta lapsille opettaa. Niinpä tunneilla muun muassa laulettiin paljon ja opetuksessa käytettiin apuna relatiivista solmisaatiota, sekä tehtiin lisäksi erilaisia rytmikkatehtäviä ja opiskeltiin musiikin perusteiden alkeita. Kaisla toteaa, että musapajan opetussuunnitelmaa voisi tarkastella ja kehittää myös yhteistyössä soitonopettajien näkemysten kanssa siihen suuntaan, että musapajatoiminta tukisi mahdollisimman hyvin soiton alkuopetusta. (emt.: 44.)

Musapajaryhmiä on tällä hetkellä useampia, ja niiden opettajat käyttävät melko samanlaisia menetelmiä – kaikki opettavat lapsia relatiivisen solmisaation ja käsimerkkien avulla, käyttävät yhteisiä rytminimiä (taa, ti-ti ja niin edelleen). Soittimia käytetään mahdollisuuksien mukaan, samoin leikkejä ja yksi opettaja jopa tanssia. Tärkeinä asioina pidetään perussykkeen hallintaa, sujuvaa rytmin tuottamista sekä puhtasvireistä laulua. Osalla alkuopetus on enemmän säveltapailupainotteista, osalla painopiste on rytmikassa, mutta musapajaopetuksen sisältö on varsin yhteneväistä opettajasta riippumatta. (VMO 23.9.2010: Musiikin perusteiden ja musiikkileikkikoulun opettajien kokous.)

Syksyllä 2008 rehtorimme kirjoitti tiedotuslehti Priimissä (1/2008–09: 3), että

alle 10-vuotiaille perusopetuksen oppilaille tarjotaan mahdollisuus osallistua soitonopetusta tukevaan musapajaan, rytmikkaan tai Minit- kuoroon. Jokainen

voi valita itselleen mieluisalta kuulostavan vaihtoehdon. Näissä opitaan musiikin perusasioita ja löydetään samalla musiikkia harrastavia kavereita.

Lukuvuonna 2010–11 kaikki alle 10-vuotiaat oppilaat veloitettiin osallistumaan johonkin ryhmään, jossa opetetaan alkeisteoriaa. Tällaisia ryhmiä ovat Musapaja, Mikro Kakkarat sekä Viuluryhmä. Minit- kuorossa ja Rytmikassa ei anneta alkeisteorian opetusta, mutta myös ne ovat valittavissa. (Priimi 1/ 2010–11: 11.)

4.2.8 Taidekaruselli

Taidekaruselli on 8-10-vuotiaille lapsille tarkoitettua uudenlaista toimintaa, jossa toteutetaan opetussuunnitelman mukaista taiteiden välistä integraatiota. Taidekarusellissa oppilaat saavat kokeilla eri taidelajeja (teatteri, tanssi, sanataide, käsityö, kuvataide ja musiikki) yhden lukuvuoden ajan 60–90 minuuttia viikossa, kutakin lajia viiden viikon ajan. Opetus järjestetään yhteistyössä taiteen perusopetusta antavien oppilaitosten kanssa. Musiikin osalta työtapana on musapaja. Taidekaruselliopetus käynnistyi syksyllä 2010.

4.3 Pohdintaa ja käytännön toimia syksyllä 2010

Opetussuunnitelmat reagoivat muutoksiin hitaasti vaikka niitä päivitetäänkin aika ajoin. Kehitys tapahtuu parhaimmillaan siellä, missä opetustyötä ja erilaisia opetuskokeiluja käytännössä tehdään. Ihanteellisinta on, jos se tapahtuu tekijöiden (opettajien) toimesta, ei ylhäältä saneltuna.

Vantaan musiikkiopiston vuonna 2007 päivitettyyn opetussuunnitelmaan ei luonnollisestikaan ole kirjattu musapajan sisältöjä ja tavoitteita, koska musapaja toiminta alkoi vasta vuonna 2008. Kuten edellisessä luvussa tuli ilmi, osa opetussuunnitelmassa mainitusta musiikkivalmennuksen opetustarjonnasta on poistunut valikoimasta ja tilalle on tullut uusia toiminnan muotoja.

Vantaan musiikkiopiston opetussuunnitelmassa todetaan, että:

Oppilaitoksen keskeinen kehittämisen väline on sisäinen arviointi. Musiikkiopiston henkilökunta keskustelee vuosittain opetuksen tavoitteista ja painopistealueista, seuraa tavoitteiden toteutumista ja voi tehdä ehdotuksia opetussuunnitelman kehittämiseksi. (VMO 2007: 14.)

Niinpä Vantaan musiikkiopistossa musiikin perusteiden, musiikkileikkikoulun ja musapajojen sekä rytmiseikkaryhmien opettajat päättivät musiikin perusteiden opettajien pyynnöstä pitää kokouksen 23.9.2010, jotta voitaisiin yhdessä pohtia päivitystä musiikkiopiston opetussuunnitelmaan, sekä kartoittaa tarkemmin eri valmennusryhmien opetuksen sisältöjä ja tavoitteita. Kokoukseen osallistuivat myös opetussuunnittelija sekä alkeisviuluryhmää ohjaava viulunsoitonopettaja. Pohdittiin yhdessä 7-9-vuotiaitten musiikkivalmennusopetuksen sisältöä, sopivia ryhmäkokoja ja kartoitettiin, mitä opetusta on tarjolla. Keskustelun pohjalta päätimme esittää Vantaan musiikkiopiston opetussuunnitelmaan lisättäväksi seuraavaa:

Musiikkivalmennus – sisältö ja tavoitteet:

Vantaan musiikkiopistossa annetaan monipuolista musiikkivalmennusopetusta 7-9-vuotiaille lapsille. Opetuksen keskeisinä tavoitteina on hyvän musiikkisuhteen luominen ja vaaliminen, musiikillisten taitojen kehittäminen ja musiikin eri osa-alueiden kokonaisvaltainen huomioiminen musiikkivalmennusopetuksessa. Opetus antaa valmiuksia soiton ja musiikin perusteiden opiskeluun sekä kehittää oppilaan musiikinopiskelutaitoja ja sosiaalisia taitoja. Opetuksen tarjonta voi vaihdella lukuvuosittain. Ryhmien enimmäiskoko on 8 oppilasta, soitinvalmennuksessa 6 oppilasta.

Seuraava kuva havainnollistaa Vantaan musiikkiopiston tämänhetkistä musiikkivalmennusopetuksen tarjontaa:



Kuva 3: Musiikkivalmennusopetus Vantaan musiikkiopistossa

5 MITEN MUISSA PÄÄKAUPUNKISEUDUN JA LÄHIALUEEN MUSIIKKIOPISTOISSA ON TOTEUTETTU ALLE 10-VUOTIAIDEN LASTEN MUSIIKKIVALMENNUSOPETUS

Musiikkivalmennus ei sinänsä ole mikään uusi oppiaine musiikkioppilaitoksissa. Vuonna 1985 Itä-Helsingin ja Espoon musiikkiopistoissa alkoi musiikkivalmennusryhmien kokeilu, joka perustui kokonaisvaltaiseen, lapsille musiikkileikkikoulusta tuttuun työtapaan. Kouluiän saavuttaneet musiikkileikkikoululaiset saivat jatkaa tutussa ryhmässä kanteleen ja nokkahuilun soittoa. (Ollaranta & Simojoki 1995: 5.) Opetuksen tavoitteina oli (emt.: 8):

- lasten musiikillisen ilmaisutaidon kehittäminen
- musiikin tiedollisten ja taidollisten kykyjen kehittäminen
- kuuntelemisen kyvyn kehittäminen
- lasten tutustuttaminen monipuolisesti suomalaiseen perinteeseen ja kulttuuriin
- laulaminen puhtaasti, kauniisti, luontevasti ja ilmeikkäästi fraseeraten

- rytmii- ja säveltapailukyvyn kehittäminen
- yhteismusisointiin tottuminen

Työtapoina käytettiin loruilua, liikkumista, laulamista, relatiivista solmisaatiota ja soittamista. Soittimina käytettiin erilaisin rytmii- ja laattasoittimia sekä 5-kielistä kanteletta ja nokkahuilua. (emt.: 12–17.) Laulamista pidettiin tärkeänä, koska

soittaja laulaa soittimellaan. Laulaminen kehittää kaikkia oppilaan musiikillisia valmiuksia, laulamisen avulla voidaan vahvistaa sisäisen kuulemisen kykyä, musiikillista muistia ja muodon hahmottamista, kiinnittää tuttujen laulujen avulla huomio tiettyyn musiikilliseen ilmiöön kerrallaan ja laulamisen avulla voidaan luonnollisella tavalla edetä musiikin kirjoitus- ja lukemistaidon oppimiseen. (emt.: 13.)

Opetuksen lähtökohtana oli kansanlaulu, ja musiikkia opittiin laulamisen yhteydessä. Opetuksessa edettiin nuottimerkinnän hallintaan solmisaation yhteydessä. Sisäisen kuulemisen kyvyn kehittäminen oli tärkeää. (emt.: 15.)

Tukea tämän tyyppinen musiikkivalmennusopetus on varmasti saanut unkarilaisten musiikkikasvattajien ajatuksista: esimerkiksi Kodály'n (1974: 201) mielestä laulaminen on paras tapa aloittaa musiikkikasvatus, ja lasten pitäisi oppia musiikin luku- ja kirjoitustaito ennen kuin he edes opettelevat instrumentin hallintaa. Säveltapailutaitojen ja erityisesti sisäisen kuulemisen kehittäminen solmisaation avulla on keskeistä (emt.: 203–204). Kodály'n mukaan hyvä muusikko näkee korvillaan ja kuulee silmillään (emt.: 192). Sisäisen kuulemisen kyky onkin koko musiikin oppimisen keskeisin kyky (Ollaranta & Simojoki 1995: 14, von Creutlein & Joób 1992: 10).

Luvussa neljä esittelin miten musiikin perusteiden opetus on toteutettu Vantaan musiikkiopistossa ja millaisia musiikkivalmennusopetuksen muotoja oppilaille siellä tarjotaan. Vertailun vuoksi on mielenkiintoista tutkia, onko muissa pääkaupunkiseudun ja lähialueen musiikkiopistoissa vastaavanlaista toimintaa, ja miten se suhteutuu musiikin perusteiden opetukseen. Relatiivinen solmisaatio on käytössä Vantaan musiikkiopiston musiikkileikkikoulussa ja musiikin perusteiden opetuksessa sekä useissa musiikin valmennusopetuksen ryhmissä – miten mahtaa olla muualla? Opetushallitus

suositaa musiikin perusteiden opetuksen aloittamista samaan aikaan soiton opiskelun kanssa ja opetussuunnitelmissa painotetaan pitkäjänteistä työskentelyä musiikin opiskelussa. Vantaan musiikkiopistossa musiikin perusteiden opetus alkaa oppilaan täyttäessä 10 vuotta ja opinnot etenevät joustavan mallin mukaan – miten mahtaa olla muissa oppilaitoksissa? Jos musiikin perusteiden opetus alkaa samaan aikaan kuin soitto-opinnot, niin tarjotaanko oppilaitoksissa silti jotain musiikkivalmennusopetusta?

5.1 Itä-Helsingin musiikkiopisto

Itä-Helsingin musiikkiopiston (IHMO) musiikkileikkikoulun oppilas voi jatkaa musisointia soitinryhmissä 8-vuotiaaksi asti; soittimina ovat viisikielinen kantele tai nokkahuilu. Nokkahuiluryhmä on avoin kaikille 6-7-vuotiaille musiikkileikkikoululaisille. Nokkahuilu voi toimia niin sanottuna väyläsoittimena hakeuduttaessa myöhemmin musiikkiopiston puhallinsoitinopintoihin. Kanteleorkesteri on avoin kaikille soittohaluisille esimerkiksi musiikkileikkikoulun jatkoryhmänä. Ryhmiä on kaksi: ikäsuositus viisikielisen kanteleen soittajille on kuusi vuotta; edistyneempien ryhmässä soitetaan 11-kielistä kannelta.

Musiikkileikkikoulun tiedotustilaisuudessa kävi ilmi, että musiikkileikkikoulussa on käytössä Géza Szilvayn Viikarisarja, joten sekä materiaali että metodi (solmisaatio ja Colourstrings) on kaikilla opettajilla sama, tosin opettaja voi halutessaan laajentaa opetettavaa musiikkia myös kirjasarjan ulkopuolelle. Myös valmennusopetuksessa käytetään samoja metodeja. Musiikkivalmennuksen tehtäväksi musiikkileikkikoulun opettajat näkivät erityisesti musiikin perusteiden opetukseen valmentautumisen: kun solmisaatiota ja rytminimiä opetellaan jo musiikkileikkikoulussa, on oppilaan helpompi aloittaa musiikin perusteiden opinnot, kun asia ja työtapana on tuttu. Opettajat korostivat, että he haluavat antaa oppilaille sellaisia tietoja ja taitoja, joita nämä jatkossa tarvitsevat.

IHMossa toimii myös viuluesikoulu, jossa viulunsoiton alkeisopetusta annetaan ryhmäopetuksena 5-8-vuotiaille lapsille kahden vuoden ajan kaksi kertaa viikossa. Kyselyyn vastannut opettaja kertoi, että ryhmästä ja opettajan opetustuntimäärästä riippuen ryhmätunnin pituus on 30–45 minuuttia viikossa. IHMOssa kaikki viuluun pyrkineet oppilaat otetaan opiston oppilaiksi, mutta koska opiskelupaikkoja on rajallinen määrä, he jonottavat viuluesikoulussa paikkaa solistiseen opetukseen.

Vanhemmat ovat tunneilla mukana ikään kuin "kirjureina". Pedagogisena ajatuksena on opettajan mukaan "edetä lapsikeskeisesti ja ei liian nopeasti". Materiaalina käytetään Géza Szilvayn Viuluaapisia sekä opettajan itse tekemää, suomalaiseseen kansanmusiikkiin pohjautuvaa materiaalia. Metodina opettaja käyttää Colourstrings- ja solmisaatiomenetelmiä. Säveltapailu liittyy kiinteänä osana opintoihin, lisäksi huomioita kiinnitetään erityisesti perussykkeeseen, rytmikkaan sekä koordinaatioon. Myös musiikin peruskäsitteitä opiskellaan. Tavoitteina on antaa näille vasta soitonopiskelun aloittaneille lapsille valmiuksia tuleviin solistisiin sekä musiikin perusteiden opintoihin. Opettaja kertoi, että hän on vuodesta 1997 saakka opettanut viuluryhmiä – tosin aiemmin toiminnan nimenä oli viulumuskari.

Varsinainen musiikin perusteiden opetus alkaa IHMO:ssa sinä vuonna kun oppilas täyttää 9 vuotta. Perustason kurssit 1-3 ovat kukin yleensä kaksivuotisia. Opistossa käytetään menetelmänä relatiivista säveltapailua, ja alkuopetus on säveltapailupainotteista.

5.2 Espoon musiikkiopisto

Espoon musiikkiopistossa tarjotaan musiikkivalmennusopetusta 7-8-vuotiaille lapsille.

Musiikkileikkikoulutaustan omaavat oppilaat ohjataan kaksivuotisiin Musikantti- ryhmiin, joissa soitetaan pääsääntöisesti viisikielistä kannelta ja toteutetaan musiikkileikkikoulusta tuttuja työtapoja. Lapset, joilla ei ole aiempaa kokemusta musiikin harrastamisesta ohjataan niin ikään kaksivuotisiin Kiitolinja- nimisiin ryhmiin, joissa ei kuitenkaan soiteta kanteletta. Sekä Musikantti- että Kiitolinja- ryhmissä käytetään menetelmänä relatiivista solmisaatiota, opiskellaan rytmejä ja nuottien nimet. Lisäksi niissä soitetaan, lauletaan, liikutaan ja kuunnellaan musiikkia sekä tehdään pieniä diktaatteja. Molemmissa käytetään rytmi- ja laattasoittimia sekä mahdollisuuksien mukaan oppilaiden omia soittimia. Osa ryhmien oppilaista käy soittotunneilla, joten musiikkivalmennustoiminta nähdään näiden oppilaiden osalta soitonopetusta tukevana, ja osalle tämä musiikkivalmennusopetus on "musakerho"-tyyppistä toimintaa.

Opetusta annetaan 60 minuuttia viikossa. Musiikkivalmennusryhmien opettajilla ei ole varsinaisesti yhteistä materiaalia, mutta kurssien sisällöistä keskustellaan aktiivisesti ja tehtäviä vaihdellaan kollegiaalisesti. Kyselyyn vastannut musiikkivalmennusopettaja haluaisi tehdä opetussuunnitelman ja koostaa materiaalin näille ryhmille.

Mikäli oppilas on käynyt musiikkivalmennuksen, hän aloittaa musiikin perusteiden opinnot 9-vuotiaana, muussa tapauksessa opinnot aloitetaan pääsääntöisesti sinä lukuvuonna, jolloin oppilas täyttää 10 vuotta. Musiikin perusteiden perustason kurssit ovat yksi- tai kaksivuotisia tasosta ja opettajan harkinnasta riippuen. Opetusta annetaan 45–90 minuuttia viikossa.

5.3 Helsingin konservatorio

Helsingin konservatoriossa soitinvalmennus on tarkoitettu 5-8-vuotiaille lapsille ja sen tarkoituksena on toimia siltana musiikkileikkikoulun ja soitonopetuksen välillä. Soitinvalmennukseen voi hakea, vaikkei olisi käynyt musiikkileikkikoulua. Opetuksen tavoitteena on antaa hyvät perusvalmiudet soitto-opintojen jatkamiseksi musiikkiopiston perustasolla. Opetus sisältää sekä ryhmä- että yksilöopetusta. Soitinvalmennuksessa opiskellaan kaksi lukuvuotta, jonka jälkeen voi pyrkiä musiikin perustason opintoihin.

Soitinvalmennuksen aikana lapsen oma soitinvalinta varmistuu. Hän oppii sekä instrumenttinsa hallinnan että nuotinluvun ja musiikin perusteiden alkeita. Lapsi oppii toimimaan yhdessä toisten kanssa sekä asettamaan pieniä tavoitteita ja toimimaan päämäärätietoisesti harjoitellen niiden saavuttamiseksi. (Helsingin konservatorio.)

Soitinvalikoimasta löytyy perinteisten klassisten instrumenttien lisäksi panhuilu. Opetusta annetaan viikoittaisilla yksilö- ja ryhmäsoittotunneilla. Soitinvalmennusoppilas voi lisäksi halutessaan osallistua kuoroon, orkesteriin ja *Musiikin avain-* nimiseen ryhmään. Musiikin avain on tarkoitettu alle 10-vuotiaille perustason oppilaille edeltämään musiikin perusteiden opintoja. Kurssin kesto on 1-2 vuotta, opetusta annetaan 60 minuuttia viikossa. Opetuksen lähtökohtana on oppilaiden nuoren iän huomioon ottava kokonaisvaltainen ja työtavoiltaan monipuolinen opetustapa.

Tavoitteena on kehittää yhteismusisointitaitoja, korvakuulolta soittamista, motorisia taitoja, nuotinlukua, kuuntelu- ja keskittymiskykyä sekä omaa ilmaisua ja luovuutta. Kurssi sisältää muun muassa korvakuulolta laulamista ja soittamista sekä rytmi- että melodiasoittimilla sekä mahdollisuuksien mukaan omaa soitinta hyödyntäen, musiikin kuuntelua ja liikkumista musiikin mukana ohjatusti. Kurssilla opetellaan myös musiikin peruskäsitteitä ja termejä sekä improvisoidaan eri tavoin.

Soitinvalmennus on pääsääntöisesti tarkoitettu alle 8-vuotiaille lapsille. Tätä vanhemmat oppilaat ohjataan varsinaisiksi oppilaisiksi musiikin perustasolle.

Lukuvuonna 2010–11 on Helsingin konservatoriossa aloitettu viulunsoiton ryhmäopetus 5-8-vuotiaille lapsille. Opetusta annetaan kaksi kertaa viikossa. Oppilaat on jaettu 5-6- ja 7-8-vuotiaiden ryhmiksi.

Musiikkileikkikoulussa ja osin myös soitinvalmennusryhmissä käytetään yhtenä opetusmetodina solmisointia.

Musiikillisen materiaalin valinnassa opettajat ovat tehneet yhteistyötä: esimerkiksi musiikkileikkikoululauluja hyödynnetään soitinvalmennusopetuksessa, ja soitinvalmennusoppilaat esiintyvät vuosittain konsertissa, johon yhteissoittokappaleet valitaan opettajien toimesta kollegiaalisesti.

Musiikin perusteiden opetus perustuu Helsingin konservatoriossa relatiivisen säveltapailun käyttöön. Opinnot suositellaan aloitettavaksi 9-10-vuotiaana, ja perustason kurssit 1-3 ovat kukin kaksivuotisia.

5.4 Pakilan musiikkiopisto

Pakilan musiikkiopistossa toimii vastaavanlainen 6-8-vuotiaille lapsille tarkoitettu soitinkaruselli kuin Vantaan musiikkiopistossa. Pakilan musiikkiopiston Karuselli on kuitenkin kaksivuotinen ja siihen sisältyy musiikin perusteiden opettajan ohjaama, niin ikään kaksivuotinen ryhmätunti, jossa opiskellaan relatiivista solmisaatiota ja alkeisteoria-asioita, kuten nuottien hahmottamista viivastolta. Ryhmätunneilla myös soitetaan rytmisoittimia ja leikitään laululeikkejä. Oppilaita on ryhmässä kahdeksan.

Karusellin ensimmäisenä vuonna kokeillaan eri soittimia ja toisena soitetaan oppilaan valitsemaa soitinta. Soitto- ja ryhmätunneilla käytetään joitain samoja kappaleita. Karuselliin osallistuvat oppilaat valitaan pääsykokeen kautta, ja Karuselli- opetusta annetaan klassisen tyylin lisäksi rytmi- ja kansanmusiikissa.

Opetushallituksen määräyksissä mainittu taiteiden välinen integrointi on hyvin huomioitu Pakilan musiikkiopistossa, sillä opetusohjelmassa on normaalin musiikkileikkikouluopetuksen lisäksi tanssimuskari ja kuvismuskari. Kuvismuskari toteutetaan yhteistyössä kuvataidekoulun kanssa. Ryhmiä on myös 7-8-vuotiaille koululaisille. Opetus sisältää pianonsoiton alkeiden ja eri soittimiin tutustumisen lisäksi kuvataiteen aihepiirin monipuolista opiskelua Kuvataidekoulun laajan oppimäärän sisältöjä noudattaen. Opettajia on kaksi: toinen kuvataidekoulusta ja toinen musiikkiopistosta. Tanssimuskarin toiminta puolestaan toteutetaan yhteistyössä Pakilan voimistelijoiden kanssa 5-7-vuotiaiden ryhmässä. Tanssimuskarissa on myös kaksi opettajaa: muusikko ja tanssija.

Lisäksi opetusvalikoimassa on Mukelo- ryhmä, joka on alaluokkalaisille suunnattua iltapäiväkerhomaista toimintaa – musisoimista leikkimällä oppien. Mukelo- ryhmän tarkoitus on toimia siltana musiikkileikkikoulun ja varsinaisten opintojen välillä.

Opistossa tehdään yhteistyötä myös Cantores Minores- poikakuoron kanssa: "CM-muskariryhmät" ovat pojille suunnattuja laulupainotteisia musiikkileikkikouluryhmiä, joiden yhtenä tarkoituksena on toimia väylänä poikakuoroon. Toimintaa on laajennettu myös 7-vuotiaille pojille tarkoitettuun ryhmään.

Kyselyyn vastanneen musiikin perusteiden opettajan mukaan varsinainen musiikin perusteiden opiskelu alkaa Pakilan musiikkiopistossa sinä vuonna, kun oppilas täyttää 9 vuotta ja perustason kurssit 1-3 ovat kukin kaksivuotisia. Opistossa on erilliset musiikin perusteiden ryhmät pianisteille. Musiikkivalmennuksesta tuttua relatiivista solmisaatiota käytetään myös musiikin perusteiden opetuksessa.

5.5 Luoteis-Helsingin musiikkiopisto

Luoteis-Helsingin musiikkiopistossa on kyselyyn vastanneen opettajan mukaan tarjolla yleinen soitinvalmennus 6-7-vuotiaille oppilaille. Tämän jälkeen oppilaat käyvät soittotunneilla ja 9-10-vuotiaiden oppilaiden soitonopettajilta kysytään vuosittain, ovatko kyseiset oppilaat kypsiä aloittamaan musiikin perusteiden opinnot. Edellytyksenä on riittävä keskittymiskyky ja hienomotoristen taitojen hallinta. Pääsääntöisesti opinnot kuitenkin aloitetaan 10 vuoden iässä. Musiikin perusteiden tasot 1-3 jakaantuvat kukin kaksivuotisiin kursseihin, ja opetusta annetaan 45, 60 ja 90 minuuttia viikossa tasolta seuraavalle edettäessä. Nopeasti etenevät oppilaat, joita on opettajan mukaan muutamia vuosittain, voivat tukiopetuksen turvin siirtyä tasolta toiselle nopeamminkin. Opistossa käytetään relatiivista solmisaatiota.

5.6 Keski-Helsingin musiikkiopisto

Keski-Helsingin musiikkiopistossa toimii 6-8-vuotiaille lapsille tarkoitettu Soitoniekat-niminen ryhmä, johon voivat osallistua sekä musiikkileikkikoulun käyneet että soitinopintoja vasta harkitsevat lapset. Tavoitteena on kehittää musiikin hahmotuskykyä kehollisin ja soitannollisin keinoin, tutustua muun muassa erilaisiin rytmi- ja melodialyömäsoittimiin sekä hankkia valmiuksia musiikkiopisto-opiskeluun. Lukuvuoden aikana tutustutaan musiikin perusasioihin, yhteismusisoidaan ja harrastetaan musiikkiliikuntaa. Soitoniekkoja opettaa opiston musiikkileikkikoulun opettaja.

Opistossa toimii myös puhallinvalmennusryhmä, jossa opitaan nokkahuilunsoiton alkeet ja saadaan valmiuksia aloittaa jonkin puhallinsoittimen varsinaiset opinnot. Ryhmä on kooltaan 2-5 oppilasta ja tunneilla työskennellään soittaen, laulaen ja liikkuen. Samalla opitaan musiikkitaidollisia asioita ja tutustutaan soitinesittelyjen ja konserttien kautta eri puhallinsoittimiin. Tunneilla käytetään myös rytmi- ja melodialyömäsoittimia. Puhallinvalmennusopetusta annetaan 1-3 lukuvuotta. Vastaavanlainen valmennusryhmä on tarjolla myös pianisteille. Molempia ryhmiä vetää kyseisen aineen soitonopettaja.

Opistossa toimii myös Tinttaralla- niminen kuoro, joka on tarkoitettu 6-11-vuotiaille oppilaille. Kuoro kokoontuu kerran viikossa 60 minuutin ajan ja se esiintyy 2-3 kertaa vuodessa.

Kyselyyn vastanneen opettajan mukaan opistossa on viimeksi lukuvuonna 2005–06 ollut alle 10-vuotiaille tarkoitettu Musiikkivalmennus- niminen ryhmä, jossa opiskeltiin musiikin perusteiden alkeita. Musiikkivalmennusryhmästä luovuttiin, koska koettiin, että musiikin perusteiden opinnot voidaan aloittaa suoraan 1-tasolta; näin haluttiin osaltaan keventää 8-9-vuotiaiden lasten viikoittaista ohjelmaa. Osa vanhemmista oli sitä mieltä, että valmennusopetus oli liian helppoa – osa taas koki, ettei oppilas ollut vielä kypsä aloittamaan. Musiikkivalmennusryhmän lopettaminen vapautti resursseja muuhun musiikin perusteiden opetukseen – saatiin esimerkiksi pienemmät ryhmät perustasolle. Lisäksi soitonopettajien kanssa keskusteltiin musiikkivalmennusasioiden integroimisesta soitonopetukseen.

Musiikin perusteiden opinnot aloitetaan pääsääntöisesti 10-vuotiaana, mutta innokas tai soitossa edistynyt oppilas voi aloittaa jo 9-vuotiaana. Perustasolla näitä ryhmiä kutsutaan nimellä Musiikkitaito, ja ne on jaettu tasoihin seuraavalla tavalla: taso 1 on yksivuotinen, taso 2 on kaksivuotinen ja taso 3 kestää 1-1,5 vuotta. Opetusta annetaan 45–90 minuuttia viikossa tasosta riippuen.

Opistossa ei varsinaisesti ole käytössä yhteistä metodologiaa tai materiaalia, vaan käytössä on muun muassa solmisaatio, improvisointi, säveltely ja sovittaminen, laatta- ja rytmisoittimien soittaminen sekä kehorytmiikka. Yhteisesti sovittuina periaatteina on musisoiminen, tekemällä ja liikkumalla oppiminen sekä oppilaiden omien soitinten ja soitto-ohjelmiston käyttö mahdollisuuksien mukaan myös musiikinperusteiden tunneilla.

5.7 Länsi-Uudenmaan musiikkiopisto

Mikkonen & Tondeur (2008) raportoivat opinnäytetyössään Länsi-Uudenmaan musiikkiopistossa toteutetusta SOLMU- alkeisteoriakokeilusta, jossa musiikinperusteiden opettaja ja musiikkileikkikoulun opettaja yhdessä opettivat 7-9-vuotiaista lapsista koostuvaa alkeisteoriaryhmää soitonopettajien ja oppilaiden vanhempien toivomuksesta. Ideana oli opettaa musiikin perusteita osittain

musiikkileikkikoulun työtapoja hyödyntämällä. (emt.: 2–3.) Kokeilun taustalla oli se, että musiikin perusteiden opetus alkoi opistossa vasta siinä vaiheessa, kun oppilas täytti 10 vuotta, ja musiikkileikkikoulun opetus puolestaan loppui lapsen täytettyä 7 vuotta. Musiikin perusteiden perustason kurssit ovat Länsi-Uudenmaan musiikkiopistossa kaksivuotisia ja säveltapailumetodina käytetään relatiivista solmisaatiota, myös musiikkileikkikoulussa, koska se on lapsille konkreettinen ja turvallinen tapa opetella mm. intonaatiota (emt.: 21 ja 32).

Opistossa oli herännyt toiveita, josko musiikin perusteiden opetus voisi alkaa hieman aikaisemmin kuin vasta 10-vuotiaana, koska yleensä 10-vuotiaat oppilaat jo soittivat jotain instrumenttia – näin teorian ja säveltapailun opetuksen olisi tarkoitus pysyä samalla tasolla soitonopiskelun kanssa (emt.: 32). SOLMU-opetusta annettiin 60 minuuttia viikossa ja ryhmässä oli 11 lasta, joiden soitonopettajat olivat myös tiiviissä yhteistyössä SOLMU- opettajien kanssa, sillä SOLMU- tunneilla käytettiin paitsi rytmisoittimia myös oppilaiden omia soittimia (emt.: 8–12). Lisääntynyt yhteistyö soitonopettajien kanssa näkyi paitsi lasten taitojen kehityksessä ja motivaatiossa, myös työyhteisön yhteishengen kasvuna (emt.: 3 ja 31). SOLMU- ryhmän tarkoituksena oli edistää oppilaiden nuotinlukutaitoa, laulutaitoa, rytmisiä taitoja, itseilmaisua, improvisointia ja sosiaalista kanssakäymistä yhteismusisoinnin avulla (emt.: 17). Nämä asiat oli yhdessä sovittu soitonopettajien toiveiden mukaan. SOLMU- tuntien sisällöllisinä tavoitteina oli muun muassa syke ja sanarytmi, tauon hahmottaminen, tasa- ja kolmijakoinen musiikki, nuotinluku ja melodian hahmottaminen, lauluun rohkaisu, oman äänen käyttö, koordinaatio, kehosoitimet, improvisointi ja perusrytmisointien käyttö ja tuntemus. (emt.: 18.) Säveltapailun opettamisessa haluttiin keskittyä puhdasvireisen laulun opettelemiseen. Relatiivinen solmisaatio oli lapsille jo ennestään tuttua musiikkileikkikoulusta ja osa opiston soitonopettajista käytti solmisaatiota omilla tunneillaan. (emt.: 21.) Länsi-Uudenmaan musiikkiopistossa kokeiluun suhtauduttiin erittäin myönteisesti (emt.: 38), ja jatkossa toivottiin, että saataisiin omat SOLMU- ryhmät 7-8- ja 8-9-vuotiaille (emt.: 29).

Kyselyyn vastannut opettaja kertoi, että hän jatkaa taloudellisten resurssien puutteen vuoksi SOLMU-alkeisteoriaryhmän toimintaa yksin ilman musiikkileikkikoulunopettajaa. SOLMU-ryhmää tarjotaan musiikkiopiston 7-8-vuotiaille oppilaille. Musiikkileikkikoulun opettaja puolestaan pitää musiikkivalmennusta sellaisille 7-8-vuotiaille

musiikkileikkikoulun käyneille oppilaille, jotka eivät ole vielä päässeet opiston varsinaisiksi oppilaiksi. Lisäksi tämän ikäinen oppilas voi halutessaan osallistua kuoroon.

Varsinaiset musiikin perusteiden opinnot alkavat 9-10- vuoden ikäisenä. Perustason kurssit 1-3 on jaettu kukin kahdelle vuodelle, eli opetusta annetaan 45 minuuttia viikossa yhteensä kuuden lukuvuoden ajan. Metodina opistossa käytetään relatiivista solmisaatiota ja yhteisiä rytminimiä.

5.8 Keskisen Uudenmaan musiikkiopisto

Keskisen Uudenmaan musiikkiopistossa musiikkivalmennus on yhteismusiikkiaine 7- ja 8-vuotiaille soitonopiskelijoille. Musiikkileikkikoululaiset voivat jatkaa automaattisesti musiikkivalmennusryhmissä, vaikka eivät aloittaisikaan opistossa soitonopiskelua. Mikäli ryhmissä on tilaa, niihin otetaan myös oppilaita, jotka eivät ole käyneet musiikkileikkikoulua. Ryhmissä on 8-10 lasta, ja opetusta annetaan 60–75 minuuttia viikossa. Musiikkivalmennustunneilla lauletaan ja musisoidaan yhdessä. Soittimina käytetään viisikielisiä kanteleita, rytmi- ja laattasoittimia sekä oppilaiden omia soittimia. Oppituntien lisäksi oppilaille järjestetään soitinesittelyjä, soitinrakennuspajoja ja konsertteja.

Kaikki opiston 9-vuotiaat oppilaat osallistuvat kuoroon yhden lukuvuoden ajan. Kuoro harjoittelee kerran viikossa 60 minuuttia, ja erilliset stemmaharjoitukset pidetään kerran kuussa lauantaisin. Kuoro valmistaa kaksi konserttia lukuvuosittain, usein yhteistyössä opiston soitinryhmien tai orkesterin kanssa. Instrumenttiopetukseen hyväksytyille alle 10-vuotiaille oppilaille musiikkivalmennus ja kuoro kuuluvat siis oppivelvollisuuteen.

Musiikin perusteiden opetus alkaa 10-vuotiaana. Opetusta annetaan musiikin perusteiden 1-3-kursseilla 60 minuuttia viikossa yhteensä neljän vuoden ajan: kurssit 1 ja 2 ovat yksivuotiset ja kurssi 3 on kaksivuotinen. Musiikkileikkikoulun, musiikkivalmennuksen ja musiikin perusteiden opetuksessa käytetään systemaattisesti Kodály- metodia.

Kyselyyn vastanneen opettajan mukaan opistossa on toteutettu 7-10-vuotiaiden lasten opetusta tällä rakenteella kuuden vuoden ajan, ja se on osoittautunut toimivaksi. Musiikkivalmennuksen myönteiset vaikutukset näkyvät monin eri tavoin: oppilaat tutustuvat toisiin opiston oppilaisiin heti opintojensa alussa, laulutaito ja yhdessä tekemisen ilo kehittyvät. Tärkeää opettajan mielestä on myös se, että Kodály- metodi tulee oppilaille tutuksi jo ennen musiikin perusteiden opintojen alkamista. Kuorossa laulaminen näkyy positiivisesti musiikin perusteiden tunneilla, sillä oppilaat ovat innokkaita laulajia ja uskaltavat rohkeasti käyttää ääntään.

5.9 Hyvinkään musiikkiopisto

Hyvinkään musiikkiopistossa musiikin perusteiden opetus aloitetaan heti samaan aikaan, kun oppilas aloittaa soitonopiskelun, ja se on jatkuvaa. Tosin, jos oppilas on hyväksytty opiston varsinaiseksi oppilaaksi alle kouluikäisenä, ohjataan hänet musiikkivalmennusryhmään yhden lukuvuoden ajaksi. Tällaisessa kantele- ja lyömäsoitinryhmässä voi jatkaa vielä 7-vuotiaanakin. Tuntien keskeinen sisältö koostuu monipuolisesta musiikkiliikunnasta, rytmikasta, aktiivisesta musiikin kuuntelusta, laulamisesta ja soittamisesta. Lisäksi oppilaita rohkaistaan spontaaniin improvisointiin, joka kehittää itseilmaisua ja musiikillista luovuutta. Opistossa toimii myös Volare-kuoro, jonka nuorimmat laulajat ovat 8-vuotiaita. Hyvinkään musiikkiopistossa kaikki oppilaat osallistuvat pääaineen ja musiikin perusteiden opintojen lisäksi johonkin yhteismusisointiryhmään.

Varsinaiset musiikin perusteiden opinnot alkavat, kun kouluikä on saavutettu, ja musiikin perusteiden ryhmät muodostetaan oppilaiden iän mukaan. Musiikin perusteiden opetusta annetaan 45–90 minuuttia viikossa tasosta riippuen. Solmisaatiomenetelmä on käytössä alusta alkaen.

5.10 Sibelius-opisto

Sibelius-opistossa ei kyselyyn vastanneen opettajan mukaan ole musiikkileikkikoulun jälkeistä musiikkivalmennusopetusta. Musiikin perusteiden opinnot aloitetaan opistossa viimeistään 10-vuotiaana, mutta ne voidaan aloittaa aiemminkin, mikäli soitonopettaja niin suosittelee. Perustason kurssit 1-3 etenevät kaksivuotisina: jokainen taso on jaettu

alkavaan ja jatkavaan ryhmään. Opetusta annetaan 60 minuuttia viikossa, mutta opettajan harkinnan mukaan oppitunti voi olla kestoaltaan pidempi. Ryhmien kokoonpanot pyritään pitämään samoina vuodesta toiseen ja samalla opettajalla. Opetuksen tavoitteena on kehittää oppilaiden yleistä muusikkoutta ja rohkaista itse tekemiseen ja monipuoliseen musiikilliseen ilmaisuun. Musiikin perusteiden tunnilla teoria-asiat yhdistyvät aina musiikilliseen toimintaan, sillä tunneilla soitetaan ja lauletaan paljon. Yhteistä metodia ei sinällään ole, mutta solmisaatio on käytössä ja muitakin keinoja, kuten numeroilla laulamista, hyödynnetään. Opetuksen lähtökohtana ovat ryhmien tarpeet.

5.11 Porvoonseudun musiikkiopisto

Porvoonseudun musiikkiopistossa musiikkivalmennusta annetaan alle 10-vuotiaille lapsille muun muassa yhteistyössä koulujen kanssa. Kouluissa pidetään musapajoja, joissa käytetään vaihtelevasti eri soittimia. Opistossa on soitinvalmennusryhmiä jousisoittajille ja siellä toimii myös vastaavanlainen Karuselli-opetus kuin Vantaan musiikkiopistossa, eli lapset voivat lukukauden aikana tutustua ohjatusti eri soittimiin.

Musiikin perusteiden 1-taso on Porvoon seudun musiikkiopistossa jaettu muista kyselyyn vastanneista oppilaitoksista poikkeavalla tavalla kolmeen osaan. Alle 10-vuotiaille on ryhmä 1a, jossa opetellaan musiikin perusasioita leikinomaisesti. Se on kyselyyn vastanneen opettajan mukaan ikään kuin jatkoa musiikkileikkikoululle. 1b-taso on soitonopetukseen integroitua teoria-asioiden opettelua, jossa opiskellaan muun muassa nuottien nimet sekä sävellajeja noin kahteen etumerkkiin saakka. 1c-tasolla alkaa varsinainen musiikin perusteiden opetus – oppilaat ovat tällöin noin 10-vuotiaita ja mukaan tulee nyt myös säveltäminen. Tällä tasolla koetetaan opettajan mukaan tasoittaa muun muassa eri soittimista johtuvat osaamiserot. Kaikki nämä edellä mainitut kurssit kestävät yhden lukuvuoden ja opetusta niissä annetaan 45 minuuttia viikossa. Perustason kurssit 2 ja 3 ovat Porvoossa kaksivuotisia, tosin sivuopetuspaikoissa ne ovat usein yksivuotisia johtuen niiden usein vähäisestä oppilasmäärästä. Tarjolla on 2a ja 2b kurssien lisäksi 2c-kurssi, jossa opiskellaan musiikkitekniikkaa.

Varsinaista yhteistä metodia tai materiaalia ei ole, mutta opetuksessa käytetään muun muassa laulunimiä. Musiikin perusteiden opetustavoitteet on sovittu yhdessä ja kaikki opettajat käyttävät muun muassa samoja loppukokeita.

5.12 Kooste kyselyyn vastanneiden musiikkiopistojen musiikkivalmennusopetuksesta

Musiikkivalmennusopetusta annetaan jossain muodossa yhdeksässä kyselyyn vastanneista musiikkiopistosta, vaihtelevasti 1-3 lukuvuoden ajan 30–75 minuuttia viikossa. Ainostaan yhdessä kyselyyn vastanneista opistoista ei ole lainkaan musiikkileikkikouluiän jälkeistä musiikkivalmennusta, ja yhdessä opistossa annetaan soitinvalmennusta lähinnä vain 6-7-vuotiaille lapsille.

Musiikkivalmennusopetuksen tavoitteena nähdään soittimiin tutustuminen, musiikin hahmotuskyvyn kehittäminen, valmiuksien antaminen perustason opintoja varten sekä niissä tarvittavien musiikkitaitojen (esimerkiksi solmisaatio, rytminimet ja nuotinlukutaito) kehittäminen. Myös yhteismusisointitaitojen, motoristen taitojen ja keskittymiskyvyn harjoittaminen sekä luovan ilmaisukyvyn kehittäminen koetaan tärkeiksi tavoitteiksi.

Musiikkivalmennuksen erilaisia muotoja ovat muun muassa soitinvalmennus, viuluesikoulu ja viuluryhmä, nokkahuilu- ja kanteleryhmät sekä erilaiset ryhmät, joissa soitetaan esimerkiksi rytmi- ja melodialyömäsoittimia. Yhdessä opistossa on lisäksi toimintaa, jossa yhdistyy musiikki ja kuvaamataide sekä musiikki ja tanssi. Työtapoina musiikkivalmennusryhmissä käytetään musisoimista laulaen ja soittaen, improvisoimista, musiikkiliikuntaa, leikkimistä sekä musiikin kuuntelua. Käytössä ovat sekä relatiivinen solmisaatio että rytminimet.

Vantaan musiikkiopistossakin annettavaa Karuselli-tyyppistä musiikkivalmennusopetusta, jossa oppilaat kokeilevat eri instrumentteja ennen kuin valitsevat varsinaisen soittimensa, on kahdessa oppilaitoksessa: toisessa Karuselli-opetus kestää yhden lukuvuoden, toisessa kaksi lukuvuotta ja siihen sisältyy myös musiikin perusteiden opettajan ohjaamat ryhmätunnit.

Yhdessä opistossa on erityinen musiikin perusteisiin valmentava kurssi alle 10-vuotiaille ja toisessa alkeisteoriaryhmä 7-8-vuotiaille oppilaille. Lähes kaikissa opistoissa musiikin perusteiden opetus on luonteva osa musiikkivalmennusopetusta. Yhdessä opistossa on luovuttu musiikkivalmennus- nimisestä oppiaineesta, sillä on katsottu, että musiikin perusteiden opinnot voidaan aloittaa suoraan 1-tasolta.

Musiikin perusteiden opetuksen aloitusikä vaihtelee 8-10 ikävuoden välillä. Pääsääntöisesti musiikin perusteiden opinnot aloitetaan viimeistään sinä vuonna kun oppilas täyttää 10 vuotta. Opinnot on kuitenkin mahdollista aloittaa 9-vuotiaana, mikäli soitonopettaja niin suosittelee tai oppilaalla on musiikkileikkikoulu- tai musiikkivalmennustaustaa (6 opistoa). Kahdessa opistossa musiikin perusteiden opinnot aloitetaan 9 vuoden ikäisenä, ja yhdessä opistossa ne on mahdollista aloittaa jo 8-vuotiaana. Yhdessä opistossa musiikin perusteiden opetus alkaa 10-vuoden iässä, mutta siellä kaikki 9-vuotiaat osallistuvat ennen musiikin perusteiden opintoja yhden lukuvuoden ajan kuoroon.

Näistä kyselyyn osallistuneista oppilaitoksista ainoastaan yhdessä opistossa kouluiän saavuttanut oppilas aloittaa musiikin perusteiden opinnot samaan aikaan kuin soitinopinnot ja ne jatkuvat läpi perustason instrumenttiopintojen rinnalla. Kyselyyn vastanneista oppilaitoksista tässä opistossa toimitaan näin ollen ainoana Opetushallituksen suositusten mukaan. Oppilaat myös velvoitetaan osallistumaan johonkin yhteismusisointiin. Kyseisessä opistossa ei ole erillistä musiikkivalmennusopetusta 7-10-vuotiaille, mutta mikäli oppilas on aloittanut soitinopinnot ennen kouluikää, hän voi osallistua kantele- ja lyömäsoitinryhmän toimintaan vielä 7-vuotiaana.

Musiikin perusteiden kurssit ovat pääsääntöisesti perustasolla kukin kaksivuotisia (6 oppilaitosta). Yhdessä oppilaitoksessa musiikin perusteiden 1-taso on kolmivuotinen, mikäli opinnot on aloitettu 8-vuoden ikäisenä. Kolmessa opistossa kurssit ovat tasosta tai opettajan harkinnasta riippuen sekä 1- että 2-vuotisia, ja näistä yhdessä perustason 3-kurssi kestää tarvittaessa 1,5 vuotta.

Taulukko 1: Vantaan ja yhdentoista muun pääkaupunkiseudun musiikkiopiston musiikkivalmennusopetuksen tarjontaa sekä musiikin perusteiden opetuksen aloitusikä ja opintojen kesto havainnollistava taulukko.

MUSIIKKIOPISTO	MUSIIKKIVALMENNUSTARJONTA	MUPE- ALOITUSIKÄ	MUPE-KURSSIEN KESTO	MUPE-AIKA PERUSTASOLLA
Vantaan mo	Soitinvalmennus Karuselli Kansanmusiikkiryhmä Viuluryhmä Minit-kuoro ja Orff Rytmiikka Musapaja Taidekaruselli	10 vuotta (soitossa edistyneet 9- vuotiaat)	Joustava malli (Mupe 1 ja 2 yht. 3 vuotta, Mupe 3 ja mus.tiedon pk yht. 2 vuotta)	5 vuotta (sisältää myös mus.tiedon peruskurssin)
Itä-Helsingin mo	Soitinryhmät (kantele ja nokkahuilu) Viuluesikoulu	9 vuotta	2-vuotiset	6 vuotta
Espoon mo	Musikantti (mus. leikkikoulun käyneet) Kiitolinja	9 vuotta (mus. leikki- koulun käyneet) 10 vuotta (muut)	1- ja 2-vuotiset (tasosta riippuen)	4-6 vuotta
Helsingin konservatorio	Soitinvalmennus Musiikin avain (mupe- valmennusryhmä)	9-10 vuotta	2-vuotiset	6 vuotta
Pakilan mo	Soitinkaruselli Tanssimuskari Kuvismuskari Mukelo-ryhmä Cantores Minores-muskari (7- vuotiaille pojille)	9 vuotta	2-vuotiset	6 vuotta
Luoteis-Helsingin mo	Soitinvalmennus (6-7-vuotiaille)	10 vuotta (soitossa edistyneet 9-vuotiaat)	2-vuotiset	6 vuotta
Keski-Helsingin mo	Soitoniekat Puhallinvalmennus (nokkahuilu) Pianistien mus.valmennusryhmä Tinttaralla-kuoro	10 vuotta (innokkaat ja edistyneet 9-vuotiaat)	1-2-vuotiset (mupe 3 voi olla 1,5 vuotta)	4-4,5 vuotta
Länsi-Uudenmaan mo	SOLMU- alkeisteoriaryhmä (7-8- vuotiaille) Ryhmä musiikkileikki-koululaisille (7-8-vuotiaat) Kuoro (mahdollisuus osallistua)	9-10 vuotta	2-vuotiset	6 vuotta
Hyvinkään mo	ei tarvetta	samaan aikaan soitinopintojen kanssa (aikaisintaan 7- vuotiaana)	jatkuvaa	ei määritelty
Sibelius-opisto	ei ole	10 vuotta (soitonopettajan suosituksella 9- vuotiaana)	2-vuotiset	6 vuotta
Porvoonseudun mo	Musapajat yhteistyössä koulujen kanssa (eri soittimia) Soitinvalmennus (jouset) Soitinkaruselli	8-10 vuotta	2-3-vuotiset	5-8 vuotta
Keskisen Uudenmaan mo	Musiikkivalmennus (7-8-vuotiaat) Kuoro (kaikki 9-vuotiaat osallistuvat)	10 vuotta	1-2-vuotiset (tasosta riippuen)	4 vuotta

Musiikkitiedon peruskurssi sisältyy Vantaan musiikkiopiston joustavaan malliin, muissa opistoissa sen opiskeluikä lisää opiskeluikä keskimäärin yhdellä vuodella. Kaikissa opistoissa on käytössä relatiivinen solmisaatio jossain muodossa. Yhdessä opistossa

käytetään Colourstrings- menetelmää musiikkileikkikoulusta musiikkivalmennukseen ja osittain se on käytössä myös musiikin perusteiden opetuksessa. Yhdessä opistossa on käytössä Kodály- menetelmä systemaattisesti kaikilla tasoilla. Kahdessa opistossa käytetään myös muita menetelmiä solmisaation lisäksi. Yhteinen materiaali on näin ollen käytössä vain yhdessä opistossa ja se on valittu metodin mukaan.

6 TEOSLÄHTÖINEN JA TYYLINMUKAINEN OPETUSTAPA

Tästä alkaa opinnäytetyöni pedagoginen osuus. Kuten aiemmin on tullut todettua, tulee opettajan olla tietoinen opetussuunnitelmista ja niiden oppimiskäsityksistä, sillä ne ohjaavat opettajan toimintaa. Niiden lisäksi opettajan käytännön toimintaan opetustilanteissa vaikuttaa hänen käyttäteoriaansa.

Tarkastelen tässä luvussa sitä opetusfilosofiaan ja pedagogiikkaan liittyvää käyttäteoriaa, joka ohjaa toimintaani musiikkipedagogina ja on syynä siihen, miksi olen päätenyt teoslähtöiseen ja tyylinmukaiseen opetustapaan.

Kun opetetaan musiikkia, tulisi kaiken opetuksen lähtökohtana olla musiikki – myös musiikin perusteiden ja musiikin valmennusopetuksen. Teoslähtöinen opetustapa perustuukin juuri siihen, että opetustapahtuman lähtökohtana on musiikki⁴², eivät irralliset teoriatehtävät. Tämä tarkoittaa, että valitaan ensin musiikki, tutkitaan ja opetetaan sitten siinä esiintyviä ilmiöitä. Taitava pedagogi hallitsee useita erilaisia lähestymistapoja, sillä opiskelun kohteena voi olla mikä tahansa teoksen musiikillisista elementeistä (rytmi, melodia, harmonia, muoto, sointiväri tai dynamiikka) tai niiden kerrostumista (esimerkiksi harmoninen rytmi). Oleellista on niin sanottu korvan kouluttaminen havaitsemaan näitä musiikillisia tapahtumia – aina ei ole edes tarkoituksenmukaista tai järkevää lähteä liikkeelle painetusta nuottikuvasta. Valitun musiikin tulisi olla oppimisen kannalta optimaalista ja tarkoituksenmukaista eli sisältää oleelliset opeteltavat asiat ja olla lisäksi sellaista, jonka opettaja tuntee hyvin ja mistä hän itsekkin pitää.⁴³ Tärkeää on myös kunkin opetuksen kohteena olevan musiikkityylin kaanonin siirtäminen eteenpäin tuleville sukupolville – esimerkiksi runosävelmien tai

⁴² Opetettava musiikki(teos) voi olla laulu, loru, melodia, ostinato, sävellys, sovitus, katkelma jostain teoksesta, sinfonia tms.

⁴³ Ks. myös Vainikka (1995) ja Pöntinen (1993).

klassisen musiikin säveltäjämestarien teosten esittely ja musiikillisen yleissivistyksen sekä musiikintuntemuksen lisääminen näitä teoksia opetusmateriaalina myös musiikin teorian ja säveltapailun tunneilla käyttäen. Koska opetukseen käytettävissä oleva aika on rajallista, opettajan merkitys opiskeltavan materiaalin valitsijana ja, kuten jo luvussa 3.1 mainittiin, tiedon "esijäsentäjänä" korostuu.

Oppimista tarkastellaan kognitiivisen ja konstruktivistisen tietämyksen valossa. Tyylinmukaisuus toteutuu teoslähtöisessä opetustavassa siten, että opettava musiikki on *tyylillisesti* systemaattisesti valittua (*idiomatic, stylistic knowledge*⁴⁴), ja että musiikillisia tapahtumia tutkitaan ja opiskellaan siinä *tyylillisessä kontekstissa*, joissa ne esiintyvät (Hegy 1984: 6). Kun tyyli tai musiikillinen materiaali vaihtuu, on vaihdettava myös näkökulma ja metodi (Ådám 1971: 116).⁴⁵ Esimerkiksi: kun opetusmateriaalina ovat suomalaiset runosävelmät, kuten tässä omassa musapajaryhmässäni, en voi käyttää unkarilaista säveltapailumetodia sellaisenaan, koska unkarilainen kansanmusiikki ja Kodály- metodi pohjautuu pentatoniaan⁴⁶ kun taas suomalaisissa runosävelmissä esiintyy runsaasti duuri- ja mollipentakordisia⁴⁷ ja heksakordin (kuusisävelikön) sävelalueella liikkuvia melodioita.⁴⁸

Unkarilaisen musiikkikasvatuksen ja säveltapailun menestystarina perustuu siihen, että opetettava musiikki oli tyylinmukaista: Kodály (1974: 160–161) mukaan unkarilaiset loivat 1900-luvun alkupuolella maahan opetustavan, jonka perustana oli unkarilainen kansanmusiikki. Tätä voidaan pitää teoslähtöisenä ja tyylinmukaisena opetuksena. Tavoitteena Kodály mukaan oli, että kaikki kansakoulun alaluokkien lapset osaisivat lukea musiikkia sujuvasti. Kansanmusiikki oli se perusta, jolle systeemi rakentui, mutta sen ei suinkaan ollut tarkoitus olla ainoa musiikkityyli, johon tutustuttiin ja jota

⁴⁴ Ks. esim. Hegyi (1984: 5-6).

⁴⁵ Ks. myös luku 9.1.

⁴⁶ Unkarilainen kansanmusiikki pohjautuu voimakkaasti mollipentatoniaan (luonnollinen molli, josta puuttuu puolisävelaskeleet) (Kodaly 1974: 11).

⁴⁷ Pentakordi on duuri- tai mollipohjainen viisisävelikkö, joka sisältää puolisävelaskeleen: d-r-m-f-s / l,-t,-d-r-m. (Vrt. viisikielisen kanteleen viritys)

⁴⁸ Vastaavasti: mikäli materiaalina on renessanssimusiikki, sitä ei voida analysoida ja opettaa samoilla työkaluilla kuin esimerkiksi wieniläisklassista musiikkia. Renessanssimusiikin harmoniaa ja intonaatiota esimerkiksi tulee lähestyä aikakauden modaalisen 11-säveljärjestelmän pohjalta, kun taas wieniläisklassismi on selkeän funktionaalista ja tonaalisuuten perustuvaa. On otettava opetuksessa huomioon, että eri aikakausien tyyleissä pätevät eri lainalaisuudet. Täytyy nähdä musiikki nuottikuvan takana.

opetettiin. (emt.: 162.) Teoslähtöisyys on ollut luonteva tapa oppia musiikkia jo kauan ennen tätä. Esimerkiksi kunkin aikakauden säveltäjät ovat tutkineet oman ja edeltävien aikakausien musiikkia oppiakseen tyylinmukaisuuden perusteet.

Teoslähtöisessä opetustavassa musiikkia lauletaan, musisoidaan yhdessä ja kuunnellaan – siitä tutkitaan musiikin rakenteita ja huomiota kiinnitetään kunkin tyylin puitteissa musiikillisiin lainalaisuuksiin, intonaatioon ja niin edelleen. Oppilaat ovat aktiivisen havaitsijan roolissa. Samalla musiikin perusteiden opetus saadaan sidottua lähemmin käytännön musisointiin. Teoslähtöisessä opetuksessa koetetaan välttää Lerhplan- tyyppistä ajattelua, jossa kaikki oppiminen ja sen sisältö voidaan pilkkoa osiin. Sen sijaan opettajan tehtävä on valita kullekin tasolle optimaalinen musiikillinen materiaali, joka tukee musiikin kokonaisvaltaista oppimista.

Lukijalle on saattanut tässä vaiheessa herätä kysymys, että eikö kaikki musiikinopetus sitten ole teoslähtöistä? Vastauksen antaa Kimmo Lehtonen (2004) postmodernia musiikkipedagogiikkaa käsittelevässä kirjassaan. Hän toteaa, että

musiikinopetus lähtee jo varhain nuoteista ja toiminta pyritään heti ohjaamaan oikeaoppisiin tekniikoihin, joita opiskelijan on noudatettava. Teoriaa opetetaan sinänsä ilman elävää yhteyttä soivaan todellisuuteen. Tällöin siitä tulee irrallinen opinkappale, joka on erillään käytännön musisoinnista. (emt.: 113.)

Lehtosen mukaan teorianopetus on ollut perinteisesti irrallaan elävästä musiikista. Tilannetta on hänen mielestään jonkin verran parantanut musiikinteoria- ja säveltapailuopetuksen yhdistäminen. Säveltapailun opetusta toteutetaan kuitenkin paljon perinteisellä kaavalla edelleen nuoteista tapaillemalla ja opettajan soittamia kappaleita nuoteille kirjoittaen. (emt.: 146.) Teoslähtöisessä opetuksessa koetetaan välttää tällaista yksipuolista työskentelytapaa perustamalla opetus toiminnallisuuteen, kontekstuaalisuuteen ja konstruktivismiin. Kokemukseni mukaan oppilaiden vanhemmilla tai soitonopettajilla saattaa kuitenkin joskus olla käsitys, että musiikin perusteiden opetus olisi vielä nykypäivänä Lehtosen mainitseman opetuksen kaltaista.

Nykypäivänä myös käytetään paljon tietokoneita opetuksen apuna. Vaarana on luisuminen takasin behaviorismiin, jolloin oppiminen on irrallisten tietojen ja

yksittäisten taitojen vastaanottamista. Tällöin oppiminen on oppilaalle usein yksinäinen ja asiayhteydestään eristetty tapahtuma. (Sahlberg & Leppilampi 1994: 22.) Esimerkkinä mainittakoon irrallisten sointujen tai intervallien kuulonvarainen tunnistaminen tietokoneavusteisesti ilman musiikillista tai tonaalista kontekstia. Asiayhteydestään irrotettu tieto muodostuu harvoin oppilaalle ymmärrettäväksi, eläväksi ja käyttökelpoiseksi, ja oppimisesta tulee yksisuuntaista (emt.: 23). Tällainen työskentelytapa ei voi koskaan olla teoslähtöisessä opetustavassa oppimisen lähtökohta.

Puolimatkan (2002: 292) mukaan opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta asian syvälliseen ymmärtämiseen, joten on hallittava käsitys siitä, mitkä ovat asian ymmärtämisen kannalta perustavimmat ja yksinkertaisemmat käsitykset, joiden varaan voidaan rakentaa kehittyneempiä ja monimutkaisempia käsityksiä. Teoslähtöisessä opetustavassa tämä toteutuu niin, että materiaali etenee yksinkertaisesta monimutkaiseen ja sisältää musiikin ymmärtämisen kannalta oleelliset asiat. Kuten jo luvussa 3.1 todettiin, on opettajan merkitys tiedon jäsentäjänä tärkeä: opettaja valikoi opetettavan materiaalin (musiikin) myös sen mukaan, että oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta ja tarkoituksenmukaista. Oleellista on se, minkälaisen musiikillisen kokemuksen, näkemyksen ja tietämyksen saamme oppilaille välitetyksi – siksi materiaalin, ”hyvän” musiikin, valinta on tärkeää (Vainikka 1995: 22). Pyrkimyksenä on myös johdattaa oppimista vähitellen itseohjautuvaksi: oppilas saa työkaluja, joilla hän voi omatoimisesti tulkita, tutkia ja analysoida musiikkia.

Opettajan on osattava opetettavaksi valitsemansa musiikki niin hyvin, että hän hallitsee opetustilanteen riippumatta siitä, mitä tunnilla tulee mahdollisesti – joskus yllättäviäkin asioita – tapahtumaan. Opettajan kokemus eri-ikäisistä oppilaista, erilaisista ryhmistä ja opetustilanteista luonnollisesti myös auttaa. Kasvattajan aktiivinen rooli edellyttää, että hänellä on tietoa lasten kaikenpuolisesta kehityksestä (musiikillinen, kognitiivinen ja sosioemotionaalinen), samoin kuin niistä tekijöistä ja toiminnoista, joiden avulla sitä voidaan edesauttaa. Kasvattajan rooli lapsen toimintojen ohjaamisessa on merkittävä. Niinpä tämän tapahtuman ohjaamisessa tulisi pyrkiä etenemään lapsen havainnoista ja kokemuksista näiden ymmärtämisen kautta käsitteisiin sekä lopuksi näiden tarkoituksenmukaisen käyttöön. (Numminen 2005: 234.) Teoslähtöisessä opetuksessa pyritään ottamaan huomioon lapsen senhetkinen kehitysvaihe tai ikäkausi, joten

opetuksen lähtökohtana oleva musiikki ja siitä opetettavat asiat valitaan siten, että ne eivät ole liian vaikeita eivätkä liian helppoja. Asioita opetetaan kokonaisvaltaisesti (vrt. joustava malli, luku 4.1).

Opettajan antamalla palautteella ja arvioinnilla on vaikutusta oppilaan motivaatioon⁴⁹. Musiikin perusteiden teoslähtöisessä opetustavassa arviointi tapahtuu esimerkiksi valmistettujen laulujen ohjelmistona. Musiikkia (teoksia) on työstetty tunneilla laulaen, soittaen, analysoiden sekä musiikillisia ilmiöitä niistä tutkien ja opiskellen. Oppilas harjoittelee yhdessä sovitun määrän näitä teoksia sovitulla tavalla (esimerkiksi kansanmusiikkia tai katkelmia taidemusiikista ulkoa solfaten, tai hän on saattanut tehdä sovituksen jostain kappaleesta, jonka kokeessa esittää – työtapoja on lukuisia). Arvioinnissa otetaan huomioon oppilaan lähtötaso ja annetaan palautetta erityisesti hänen kehityksestään ja sen hetkisestä taitojen hallinnasta sekä ohjataan oppilasta monipuoliseen keinojen hallintaan ja kannustetaan taitojen kehittämiseen jatkossakin. Laulukoe voidaan myös toteuttaa esiintymällä matineassa tai konsertissa – yleensä oppilaat motivoituvat harjoittelemaan moniäänistä ohjelmistoa ja ottavat vastuun omista stemmoistaan kun tiedossa on esiintyminen. Harmoniaopin soittokoe puolestaan voidaan toteuttaa valmistetun ohjelmiston pohjalta yhteismusisointina (solisti ja continuo) oppilaan taitotaso huomioiden. Arvioinnissa kiinnitetään huomiota paisti luontevaan äänenkuljetukseen myös muun muassa continuo- soiton sujuvuuteen – tähän luonnollisesti jokainen oppilas voi omalla harjoittelullaan vaikuttaa. Näin oppilaan oman työn ja yrittämisen merkitys korostuu.

6.1 Toiminnallisuus ja kokemuksellisuus teoslähtöisessä opetustavassa

Teoslähtöinen opetustapa on toiminnallista ja kokemuksellista.

Kokemuksellisen oppimisen lähtökohtana on Jean Piaget'n kehitysmalli ja filosofi John Dewey'n tekemällä oppiminen (*learning by doing*).⁵⁰ Piaget esitti, että uudet opittavat asiat on liitettävä tuttuun kontekstiin ja että opetuksessa tulee korostaa toiminnallisuutta ja havainnollisuutta: nämä ajatukset ovat edelleen ajankohtaisia oppimista käsittelevässä keskustelussa (Ahonen 2004: 21). Tässä viitekehityksessä

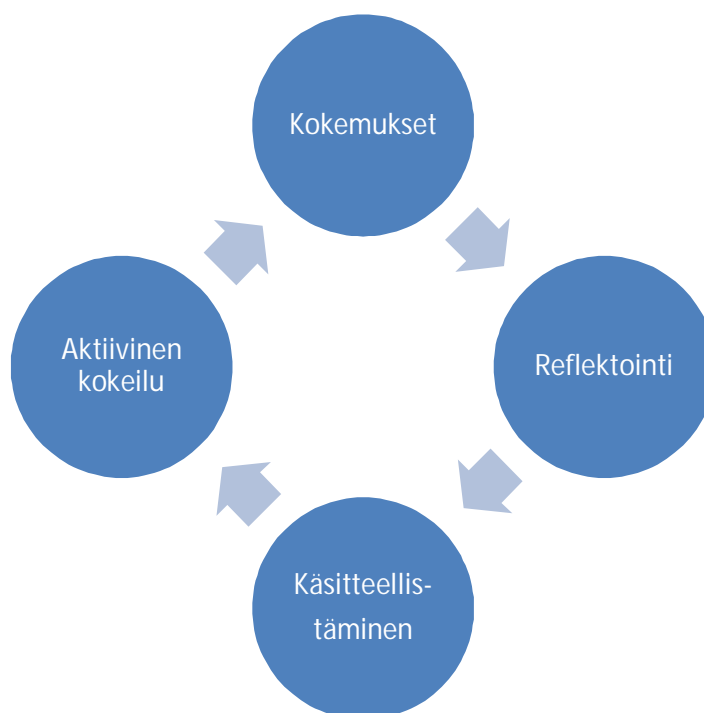
⁴⁹ Ks. myös luku 8.3.

⁵⁰ Dewey korosti tekemällä oppimista jo 1900-luvun alussa (Louhivuori 2003: 255).

oppiminen on erityisesti tiedon luomisen prosessi, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja oman itsen kanssa.

Tunnetuimpia lähestymistapoja toiminnalliseen oppimiseen on Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehä (Aalto 2000: 150). Aallon mukaan ihminen oppii tehokkaammin oman aktiivisen tekemisen kuin passiivisen vastaanottamisen kautta. Kokemuksellisessa oppimisessa saadaan elämyksiä, jotka vaikuttavat ihmisen tunne-, asenne-, arvo-, ajattelutavan rakenteen ja käyttäytymisen tasoille (emt.: 149).

Kolb (1984: 40–42) erottaa neljä oppimisen orientaatiota, jotka toisiinsa integroituna tuottavat kokemuksellisen oppimisen kehän:



Kuva 4: Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehä (Kolb 1984: 42).

Kolbin mallissa lähdetään liikkeelle oppijan välittömästä, omakohtaisesta ja konkreettisesta kokemuksesta (*concrete experience*), jossa myös tunteet ovat läsnä (emt.: 68). Teoslähtöiseen opetustapaan sovellettuna tämä tarkoittaa, että lähtökohtana on jokin musiikki, joka saatetaan soivaan muotoon laulamalla tai soittimia apuna käyttäen. Musiikkivalmennus- tai musiikin perusteiden tunnilla voidaan musiikkia

edellisten työtapojen lisäksi myös kuunnella. Tässä vaiheessa ikään kuin kootaan kokemusaineistoa (Ojanen 2009: 123), jota sitten seuraavassa vaiheessa palautetaan mieleen prosessoitavaksi.

Seuraava vaihe Kolbin kehämallissa on prosessointivaihe (*reflective observation*) eli reflektiivinen, pohdiskeleva, kokemusten ja tilanteiden monipuolinen havainnointi (Kolb 1984: 68). Oppimisen yhteydessä reflektointi voi olla paitsi oman toiminnan ja ajattelun pohdiskelua, myös yhteistoiminnallisesti tapahtuvaa pohdintaa (Sahlberg & Leppilampi 1994: 30), jonka kohteen voi olla esimerkiksi musiikki. Opettajan rooli on tässä vaiheessa tärkeä – oleellista on opettajan kyky esittää kysymyksiä, joilla hän auttaa oppilaita jäsentämään opittavaa asiaa ja ajatuksiaan. Opettajan rooli muuttuu tässä yhteydessä kontrolloijasta ja auktoriteetista ohjaajaksi ja kannustajaksi – myös opettajan toiminnassa tulisi olla tasapaino näiden kahden ensimmäisen Kolbin mallin mukaisen vaiheen kesken, muuten oppiminen saattaa jäädä vajavaiseksi (emt.: 31). Reflektio auttaa näkemään yhteydet kokemuksen eri osien välillä. Ojasen (2009: 126–127) mukaan reflektioimalla sellaista tietoa, jota ei ole aikaisemmin ymmärretty tai liittämällä uutta tietoa jo olemassa olevaan, kokemuksesta tulee kasvattava: tällöin tapahtuu uudelleen arviointia, sillä aiempaa tietoa täytyy muokata sopeutumaan uuteen tietoon.

Käsitteellistämisvaiheessa (*abstract conceptualization*) pyritään systemaattisen pohdiskelun avulla luomaan uusia (oppilaille uusia) toimintamalleja ja teorioita (Kolb 1984: 69). Etsitään siis yhdessä niitä keinoja, joilla opittu asia voitaisiin siirtää musiikinopiskelijan arkeen, eli miten sitä voisi soveltaa käytännössä (esimerkiksi sävellajit, etumerkinnot, rytmikka, sekvenssit, harmoniakulut, funktiot tai muut vastaavat musiikissa esiintyvät ilmiöt ja lainalaisuudet). Tämä usein vaatii abstraktin ajattelun taitojen kehittyneisyyttä, joten nuorimmilla oppilailla tulee opetuksen olla tällä tasolla hyvin konkreettista ja musiikin vielä säännönmukaista ja yksinkertaista. Käsitteellistämisvaiheessa tapahtuu kokemuksen uudelleen arviointia ja yleistämistä. Tämä toteutuu assosioimalla – uutta tietoa liitetään jo olemassa olevaan tietoon. Reflektioimalla sellaista tietoa, jota ei ole aiemmin ymmärretty ja liittämällä uutta tietoa jo olemassa olevaan, tulee kokemuksesta kasvattava. (Ojanen 2009: 126.)

Kokeiluvaiheessa (*active experimentation*) korostuu käytännön toiminta: uusia teorioita ja malleja sovelletaan käytäntöön, tehdään johtopäätöksiä ja kokeillaan niitä käytännössä (Kolb 1984: 69). Tähdätään siihen, että oppilas osaisi jatkossa soveltaa oppimaansa itsenäisesti uusien musiikkikappaleiden yhteydessä.

Koska kyseessä on kehämalli, eri vaiheet saattavat myös mennä limittäin ja kerroksittain, sillä prosessoitavana saattaa olla samanaikaisesti useampi asia (emt.: 69). Oppiminen on näin ollen jatkuvaa tiedon syventämistä ja ymmärtämistä, oman tietämisen rakentamista sekä myös merkityksien kyseenalaistamista.

Kolbin mallin mukaisessa syklissä omakohtaiset kokemukset generoivat ajattelua ja ohjaavat toimintaa. Oppija tekee havaintoja omakohtaisten kokemusten avulla, ja havaintojen avulla puolestaan syvennetään vanhoja ja muodostetaan uusia käsitteitä. Mitä abstrakteimpia opittavat käsitteet ovat, sitä merkityksellisimpiä ja omakohtaisempia elämyksiä oppija tarvitsee. (Sahlberg & Leppilampi 1994: 30.)

Opetustapahtumassa on kyse uusien merkityssuhteiden synnyttämisestä ja virheellisten korjaamisesta. Sama tieto tai ymmärtäminen koetaan eri tavoin riippuen kokijasta ja hänen tavastaan työstää tietoa; tiedolla ei siis ole samanlaista merkityssisältöä kaikille (Ojanen 2009: 99–101).

Kokemuksellisessa oppimisessa keskeistä on persoonallisen ja sosiaalisen kasvun tukeminen ja yksilön itsetuntemuksen lisääminen, tietoisuus omasta kasvusta ja oppimisesta, metakognitiivisten taitojen kehittymisestä sekä ylipäättään käsitykset oppimisen kohteista. Oppilaan motivaatio nähdään sisäisenä, yksilöstä lähtevänä. (Sahlberg & Leppilampi 1994: 29.)

Ahosen (2004: 168–170) mukaan opetuksen tulee tähdätä pikemminkin ymmärtämisen kehittämiseen kuin tietojen passiiviseen omaksumiseen: esimerkiksi Kodály korosti oppilaiden aktiivista musisoimista, ja laulaminenhan on toiminnallista oppimista. Lasten pitäisi itse oivaltaa musiikin perusilmiöt. Tähän tavoitteeseen pyritään teoslähtöisessä opetustavassa lähestymällä musiikin elementtejä ensin niiden alkeellisissa muodoissa, ja kokemusten ja taitojen karttuessa siirrytään monimutkaisempiin ja vaativimpiin tehtäviin. Luovan musiikillisen toiminnan eri muodot kuuluvat olennaisena osana tähän

prosessiin. Opettajalla onkin mielestäni suuri merkitys ja vastuu toiminnan säätelijänä ja toteuttajana: mitä ja miten opetetaan, millaisia kokemisen mahdollisuuksia oppilaille tarjotaan.

Kolbin (1984: 38) mukaan kokemuksen on oltava merkityksellinen – vasta silloin siitä tulee oppimisen lähtökohta, sillä pelkkä kokemus itsessään ei ole oppimista. Olennaista on siis se, mitä koetaan ja tehdään, ja millaiseen tavoitteelliseen kokonaisuuteen toiminta liittyy.

Kolbin mallia on myös kritisoitu: Deweyn mukaan toiminnalla sinänsä ei ole pedagogista itseystarkoitusta, vaan olennaista on se mitä tehdään, mitkä ovat toiminnan tavoitteet ja miten toiminta valjastetaan osaksi suunnitelmallista kokonaisprosessia. Dewey myös korosti, että omien konstruktioiden (tietorakenteiden) toimivuuden kokeilulla on oppimisessa olennainen merkitys. (Rauste-von Wright & von Wright 1994: 142–143.) Deweyn mukaan asioiden ymmärtämisen edellytyksenä on lapsen aktiivinen ja kokemuksellinen toiminta, tekemällä oppiminen, sillä oppija on aktiivinen osallistuja, joka vaikuttaa tiedon kohteeseen omalla toiminnallaan (Puolimatka 2002: 94–95).

Ojanen (2009: 112–113) näkee ongelmana ennemminkin sen, että reflektiivisen työtavan oppiminen on vaikeaa: aiemmat opiskelukokemukset tai muut kokemukset saattavat vaikuttaa siihen, että oppilas on estynyt ilmaisemaan itseään. Opettajan tulisikin mielestäni muistaa, että kokemuksella on aina subjektiivinen merkitys, ja että kokemus sisältää aina yksilön ja ympäristön välisen tilannesidonnaisen vuorovaikutuksen.

6.2 Mielekäs oppiminen

Kokemukselliseen oppimiseen pohjautuvaa opetusta voisi Ojasen (2009: 128) mukaan nimittää myös mielekkään oppimisen metodiksi, sillä se pohjautuu oppijan omiin kokemuksiin ja niiden työstämiseen.

Mielekkään oppimisen kehittäjänä Suomessa pidetään Yrjö Engeströmiä (Louhivuori 2003: 253), mutta juuret ovat kauempana historiassa: Ausubelin 1960-luvulla

esittelemä assimilaatioteoria ja Joseph D. Novakin siitä 1960–70-luvuilla esittämät tulkinnat (Novak 2002: 64) ovat muovanneet käsityksiä mielekkästä oppimisesta jo ennen Engeströmin teorioita. Niin tai näin, Suomessa Engeströmin 1980-luvun alussa esittelemät didaktiset mallit ovat pitkään olleet varsinkin koulujen musiikin opetuksen didaktisten ratkaisujen pohjalla (Louhivuori 2003: 253).

Novakin (2002: 72) mukaan oppiminen on liian usein ulkoa oppimista. Näin tapahtuu erityisesti silloin, kun keskeiset syyt säännöille, käytännöille ja menetelmille jäävät selittämättä. Usein myös arviointimenetelmät kannustavat ulkoa oppimiseen mielekkään oppimisen sijasta. Myös ulkoapäin asetetut vaatimukset nopeasta suoriutumisesta saattavat motivoida tällaiseen ulkoa opetteluun⁵¹.

Novakin (emt.: 68–69) mukaan Ausubelin teoriassa mielekäs oppiminen on prosessi, jossa uusi informaatio yhdistyy olennaiseksi osaksi yksilön olemassa olevaa tiedon rakennetta. Uusi tieto täytyy sulauttaa (assimiloida) yksilöllisiin tietorakenteisiin. Opettajalla on tämän prosessin kuluessa mielestäni tärkeä rooli oppilaan rohkaisijana ja auttajana - opettajan tehtävänä on luoda edellytyksiä tiedon kontekstualisoimiselle ja auttaa oppilasta siirtymään ulkoa oppimisesta mielekkääseen oppimiseen pohtimalla merkityksiä yhdessä oppilaan kanssa. Kuten jo aiemmin on tullut todettua, on oppimateriaalin valinnalla näin ollen suuri merkitys⁵²: Opittavan tiedon tulee olla merkityksellistä muuhun tietoon nähden, ja sen täytyy sisältää tärkeitä käsitteitä ja propositioita (emt.: 24–25). Tätä aspektia ei varmaan voi liikaa korostaa, sillä jos tiedolla on heikko yhteys kokemuksiin, se yleensä unohtuu nopeasti (emt.: 44).

Mielekkäällä oppimisella on neljä tärkeää etua ulkoa oppimiseen verrattuna (emt.: 76):

- mielekkäästi hankittu tieto säilyy muistissa yleensä paljon kauemmin kuin ulkoa opittu tieto
- kognitiiviseen rakenteeseen oikeaan kohtaansa sijoittunut informaatio lisää ymmärtämisen eriytymistä siten, että kyky oppia samankaltaista materiaalia paranee
- asiayhteyteen kuuluvan aineksen oppiminen helpottuu vaikka unohtamista

⁵¹ Ks. myös luku 8.2.

⁵² Ks. luku 3.1. Käsittelen asiaa myös luvussa 8.2.

olisi tapahtunut

- mielekkäästi opittua aineistoa voidaan soveltaa laajasti uusiin ongelmiin tai tilanteisiin, eli tiedon siirrettävyys, joka on välttämätöntä luovalle ajattelulle, on korkeaa.

Teoslähtöinen opetustapa on näin ollen mielekäästä oppimista, sillä ensinnäkin siinä painotetaan ymmärtämisen merkitystä pelkän ulkoa opetteluun sijaan ja toiseksi opetusmateriaali on opettajan huolellisesti valitsemaa ja tyyllisesti tarkoituksenmukaista. Merkitys on aina kontekstuaalista, eli musiikkia opitaan musiikista käsin, ei kontekstista irrallisina teoriehtävinä. Säännönmukaisuuksia ja samankaltaisuuksia havainnoidaan tyylinmukaisesti, joten niitä voidaan kulloisenkin tyylin puitteissa soveltaa vaivattomasti. Myös tyylienväliden erojen havaitseminen ja vertailu helpottuu.

6.3 Ohjattu oivaltaminen ja vuorovaikutteisuus ryhmäopetuksessa

Teoslähtöisessä opetustavassa pyritään ohjattuun oivaltamiseen ja opetustilanteen vuorovaikutteisuuteen. Musapajaikäisten oppilaiden opetuksessa mielestäni on syytä erityisesti huomioida, että oppilaiden omille oivalluksille on riittävästi tilaa ja että opettaja tietoisesti kiinnittää huomiota omiin vuorovaikutustaitoihinsa ja -tilanteeseen. Tämä edesauttaa paitsi hyvän opettaja-oppilassuhteen syntymistä, myös hyvän musiikkisuhteen syntymistä.

Ohjattu oivaltaminen on lapsikeskeinen ohjaustyyli. Sillä tarkoitetaan tapaa, jolla kasvattaja pyrkii tietoisesti edistämään oppimista haluttuun suuntaan. Lasten kanssa toimiessa tavoitteen suuntaiset tilanteet saattavat vaihdella hyvinkin nopeasti. Kasvattajan tulisikin hallita erilaisia ohjaustyyliä, jotta hän pystyisi siirtymään joustavasti ja tarkoituksenmukaisesti tyylistä toiseen. Pitäisi myös muistaa tarkkailla, mikä ohjaustyyli sopii kullekin lapselle parhaiten: joku haluaa toimia itsenäisesti kokeillen, toinen taas tarvitsee opettajan yksilöllistä huomiota ja läsnäoloa. (Numminen 2005: 239.)

Tämä tekee ryhmäopetuksesta erityisen haastavaa, sillä opettaja joutuu yhden oppilaan sijaan ohjaamaan, motivoimaan ja huomioimaan isoa joukkoa oppilaita.

Ennakkoon ei voi tietää, millainen ryhmästä muotoutuu. Ryhmädynamiikka asettaa haasteita, ja on usein pohdittava asioita, jotka eivät varsinaisesti mitenkään liity opetettavaan aiheeseen eli musiikkiin. Jokainen ryhmä on erilainen, ja sama opetustapa ei välttämättä toimi kaikissa ryhmissä. Ryhmäopetuksessa opettajan henkinen läsnäolo ja vuorovaikutustaidot tai niiden puute korostuvat.

Ohjatun oivaltamisen käyttäminen edellyttää kasvattajalta lasten kaikenpuolisen kehityksen, aiempien kokemusten ja oppimistaitojen tuntemista. Ainut asia mikä tämän tyylin käyttöä vaikeuttaa, on ainainen kiireen tuntu – lasten pitäisi olla tehokkaita ja koko ajan oppia nopeasti uutta, saada valmiiksi, suorittaa. Jos edetään lapsen ehdoilla, on oltava aikaa pysähtyä pohtimaan ja havainnoimaan – siten meillä on mahdollisuus tukea kysymyksillämme heidän omia oivalluksiaan.

Kaikenlainen ulkoinen suorittamisen paine ja kiirehtiminen on haitallista oppimisen kannalta.⁵³ On hyvä tiedostaa, että oppilaan sisäiset prosessit ja oppiminen sekä opitun asian jäsentäminen vievät aikaa. Opettajan on myös tuntitilanteessa, tarpeen niin vaatiessa, uskallettava muuttaa ohjelmaa tai tuntisuunnitelmaansa sellaiseen suuntaan, että asiat voidaan saattaa päätökseen mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti (Aalto 2000: 140).

Nummisen (2005: 244) mukaan lapsikeskeisten ohjaustyylien käyttö mahdollistaa sen, että lapset oppivat itse arvioimaan, refleктоimaan, omia mahdollisuuksiaan ja toimintojaan – mitä osaan, mihin pystyn, mitä pitää vielä harjoitella. Tämä myös edistää lapsen positiivisen minäkäsityksen kehittymistä. Samalla he oppivat myös huomaamaan, *miten* he oppivat – näin he alkavat vähitellen tiedostaa omia metakognitiivisia taitojaan.

Ahonen (2004: 169) mainitsee kirjassaan *Johdatus musiikin oppimiseen*, että keksivään tai oivaltavaan oppimiseen (*discovery learning, inference learning*) tähtäävät työtavat ovat kuuluneet olennaisena osana viime vuosisadan merkittävimpien musiikkipedagogien Émile Jaques-Dalcrozen, Carl Orffin ja Zoltán Kodály'n pedagogisiin periaatteisiin. Heidän nimellään tunnettuja opetusmenetelmiä on käytetty menestyksellisesti eri puolilla maailmaa musiikin perustaitojen ja -valmiuksien

⁵³ Ks. myös luku 8.2.

opettamiseen. Kaikissa näissä kolmessa menetelmässä käytetään länsimaiseen musiikkiin perustuvaa materiaalia ja niiden tavoitteena on keskeisten rakenneperiaatteiden opettaminen. Ahosen mukaan nämä alun perin rikkaat opetusmenetelmät on työstetty esimerkinomaisesti sovitukseksi laulukirjoihin, joita sitten toteutetaan jäljittelyyn ja toistoon perustuvalla menetelmällä. Esimerkiksi menetelmiin alun perin sisältynyt improvisointi on vähentynyt tai se on jäänyt kokonaan pois, kun niistä on kehitetty helppotajuisia sovelluksia. (emt.: 170.)

Vuorovaikutteisessa opetuksessa ei mielestäni voi olla kovin yksityiskohtaisesti tehtyjä tuntisuunnitelmia, sillä pitää olla välittömästi valmis reagoimaan oppilaiden sanomisiin ja "nappaamaan" heiltä tulevista ajatuksista ja kysymyksistä kiinni. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei tunteja pitäisi suunnitella lainkaan, vaan opettajalla tulee ehdottomasti olla jokin opetussuunnitelman mukainen pidemmän tähtäimen visio siitä, *mitä* asioita on tarkoitus opettaa ja *miten* opetuksen on tarkoitus edetä. Teoslähtöisessä opetustavassa musiikki on lähtökohta, ja kokenut opettaja osaa käyttää erilaisia pedagogisia keinoja tilanteen mukaan.

Oppilaat osaavat usein esittää hyviä aiheeseen liittyviä, oivaltavia kysymyksiä ja luoda ajatusketjuja, joita hyödyntämällä päästään usein vuorovaikutteisessa opetustilanteessa alkuperäistä suunnitelmaa paljon pidemmälle. Opitaan usein sellaisiakin asioita, joita opettaja ei välttämättä edes olisi tullut ajatelleeksi sillä tunnilla opettaa. Oppilaita kannattaa rohkaista tällaiseen ajatteluun ja assosiointiin. Ryhmäopetuksessa opettaja kohtaa usein yllättäviäkin tilanteita, ja jokin harjoitus saattaa tuottaa aivan erilaisen lopputuloksen kuin mitä opettaja oli ajatellut. Tällaiset tilanteet ovat usein erinomaisia oppimistilanteita, kun niihin vain uskaltaa rohkeasti tarttua. Yritän musapajan opetuksessa tietoisesti noudattaa vuorovaikutteista ja oivaltavaan oppimiseen tähtäväää ohjaustyylä jo oppilaiden nuoresta iästä johtuen.

7 MUSIIKKIVALMENNUSKÄISEN LAPSEN KEHITYKSESTÄ, KOGNITIIVISISTA JA MUSIIKILLIS-KOGNITIIVISISTA VALMIUKSISTA

Olen koonnut tähän lukuun sellaisia kognitiivisiin taitoihin (ajattelu, havainnot, muisti) ja musiikilliseen kehitykseen liittyviä asioita, jotka musiikkivalmennusopettajan tai

musiikin perusteiden alkeis- / valmennusopetusta 7-10-vuotiaille lapsille antavan opettajan tulee mielestäni huomioida.

Saarisen mukaan kasvatuksessa on olennaista, että aikuiset tiedostavat, mitä kehitystehtäviä yksilö kulloinkin on käymässä läpi. On hyvä myös tietää, miten pitkälle hän on kehityksessään edennyt, jotta vaatimukset voitaisiin suhteuttaa siihen, mitä hän jo hallitsee. Kehitystehtävien avulla kuvataan eri ikä- ja kehitysvaiheille tyypillisiä ja keskeisiä kehitystavoitteita. (Saarinen et al. 1994: 109.)

Vygotskin (1982: 184–186) mukaan yksilöllä on olemassa potentiaalinen taitotaso, johon hän yltää toimiessaan yhdessä häntä kokeneemman ohjaajan kanssa, sekä aktuaalinen taitotaso, johon hän yltää toimiessaan yksin. Näiden väliin jää niin sanottu lähikehityksen vyöhyke, jolla toimiessaan yksilö pystyy ratkaisemaan ulkoisen tuen (esimerkiksi opettajan) avulla aktuaalista kehitystasoa vaativampia tehtäviä. Tästä syystä kasvattajien on tärkeää hahmottaa roolinsa kehityksen mahdollistajana – oleellista on ennakoida lapsen kehitystä. Ennakointi onnistuu vain, mikäli kasvattajalla on riittävästi tietoa lapsen kehityksestä ja tämän aiemmin kohtaamista haasteista ja saavutuksista. Vasta sitten hän kykenee räätälöimään tukitoimensa juuri tämän lapsen kehityksen tarpeisiin. Ryhmäopetuksessa valitettavasti ei useinkaan kyetä opetusta eriyttämään kunkin ryhmäläisen kehityksen tarpeiden mukaan, varsinkaan mikäli on kyseessä suuri ryhmä. Tästä syystä on mielestäni tärkeää, että ryhmäaineiden opettaja on tietoinen esimerkiksi lasten keskimääräisestä kognitiivisesta kehityksestä. Myös ryhmät olisi hyvä muodostaa samanikäisistä oppilaista, esimerkiksi musapajassa olisi hyvä olla oma ryhmä 7-vuotiaille ja oma ryhmä 9-vuotiaille.

On myös yleisesti tiedossa, että lapsen kehityksessä esiintyy herkkyykskausia, jolloin lapsi oppii ja omaksuu uusia taitoja vaivattomasti. Keltti-Laine toteaa kirjassaan *Montessori-musiikkikasvatus* (1992) kuitenkin, että herkkyykskaudet ovat voimakkaimmillaan lapsen ensimmäisen viiden ikävuoden aikana (emt.: 18), ja että koulunaloitusiässä herkkyykskaudet ovat jo hävinneet (emt.: 99).

7.1 Ajattelu

Yleisistä kehityspsykologisista teorioista tunnetuin on kehityspsykologi Jean Piaget'n esittämä kognitiivista kasvua kuvaava teoria. Piaget (1896–1980) oli konstruktivistisen ajattelutavan esitaistelija, yksi kognitiivisen vallankumouksen keskeisistä hahmoista. Hän oli kiinnostunut ajattelun rakenteista ja näiden rakenteiden kehityksestä, jotka hänen teoriansa mukaan tapahtuivat tosiaan seuraavien kehitysvaiheiden kautta. Piaget korosti yksilön aktiivista toimintaa: oppija konstruoi käsitteitä aktiivisen havainnoimisen ja kokemisen kautta. (Ahonen 2004: 21 ja 52, Rauste-von Wright & von Wright 1994: 118.)

Piaget'n mukaan ajattelun kehityksen vaiheet voidaan tunnetusti jakaa neljään kehityskauteen⁵⁴, josta 7-11-vuotiaiden ajattelun kehitys noudattelee *konkreettisten operaatioiden* vaihetta. Lapsi hallitsee monia loogisia operaatiota silloin, kun ajattelun kohteet ovat konkreettisesti esillä. Hän kykenee ajattelemaan transitiivisesti eli pääättelemään johdonmukaisena sarjana, muttei vielä kykene irtautumaan läsnä olevasta tilanteesta.⁵⁵ (Saarinen et al. 1994: 127–128.) Tämän ikäinen lapsi kykenee käänteiseen ajatteluun eli hän voi huomioida samanaikaisesti useita ulottuvuuksia; hän hallitsee myös käsitteet "ennen" ja "jälkeen" (Ahonen 204: 117).

Myös Vygotskin (1982: 109) mukaan ajattelu käsittein, irrallaan havainnosta, asettaa lapselle vaatimuksia, jotka ylittävät hänen psykologiset mahdollisuudet ennen

⁵⁴ Piaget esitti lapsen ajattelun kehittyvän laadultaan toisistaan poikkeavien kehitysvaiheiden kautta: hänen teoriansa on ollut kritiikin kohteena lähinnä siksi, että hän oletti tämän kehityksen olevan kulttuurista riippumatonta (Rauste-von Wright & von Wright 1994: 54). Vygotskin mielestä Piaget korosti liikaa alle kouluikäisen lapsen puheen egosentrisyyttä, eikä myöskään huomionnut sosiaalisten tilanteiden merkitystä lapsen puheen ja loogisen ajattelun kehityksessä (Vygotski 1982: 66–68), muttei kritisoinut itse kehitysvaiheita sinänsä. Piaget'n ajattelutapa tuo esille yhden mahdollisen tavan ymmärtää lapsen kypsymisen prosessia. Konstruktivismi tulee ilmi hänen käsityksessään, että oppiminen on riippuvaista oppijan omasta havainto-, toiminta- ja tietorakenteesta. (Puolimatka 2002: 88–90.) Haapasalon (1998: 87) mukaan jopa lähes kaikki radikaalin konstruktivismiin edustajat perustavat tarkastelunsa tavalla tai toisella Piaget'n näkemyksiin. Useinkaan Piaget'n teorioiden moni-ilmeisyyttä ei ole ymmärretty, vaan niitä on vähätelty ja jopa tulkittu väärin, koska Piaget on nähty lähinnä "ikävystyttävänä empiirikkona" (emt.: 88).

⁵⁵ Vasta *formaalien operaatioiden* kaudella (11–16-vuotiaana) lapsi kykenee abstraktiin ajatteluun ja noudattamaan logiikan perussääntöjä (Saarinen et al. 1994: 128), joita esimerkiksi musiikin teorian opiskelussa tarvitaan. Abstrakti ajattelu myös mahdollistaa opitun tiedon soveltamisen.

kahdeksantoista ikävuotta. Vygotski piti tutkimuksensa tärkeimpänä johtopäätöksenä sitä, että lapsi saavuttaa käsitteellisen ajattelun vasta murrosiässä (emt.: 149).

Ajattelu on taito, jota voidaan myös oppia. Pohtiminen ja päätelmien teko kehittää lapsen loogista ajattelua. Käsitteiden merkityksen ymmärtäminen on edellytys niiden asianmukaiselle käytölle. (Numminen 2005: 166.) Valitettavan usein esimerkiksi musiikin teoriaa ja säveltapailua opetetaan irrallaan asiayhteydestä ja käytännön musisoinnista. Tällöin käsitteet ovat ulkoa opeteltuja, eikä niiden merkitystä ole aina todella ymmärretty. Myöskään tiedon soveltaminen ei tällöin onnistu. Musiikin teorian opetuksessa tulee huomioida paitsi musiikillisten tapahtumien aikasidonnaisuus myös lapsen ajattelun kehityksen psykologia: millaisia käsitteitä ja musiikillisia tapahtumia esimerkiksi 10-vuoden ikäinen lapsi kykenee hallitsemaan, käsittämään ja ymmärtämään – millaisia asioita on ylipäätään tarkoituksenmukaista opettaa tämän ikäisille lapsille.

7.2 Havaitseminen ja tarkkaavaisuus

Tiedämme, että havaitseminen on aktiivista toimintaa, joka tapahtuu aistien välityksellä. Havaitseminen onnistuu parhaiten silloin, kun ympäristön tarjoama ilmapiiri on rauhallinen ja lapsen mielenkiinto asiaa kohtaan on herännyt. Tällöin myös hänen vireystilansa on oppimisen kannalta optimaalinen. Mielenkiinnon herääminen johtuu suuresti ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista sekä aikuisen (opettajan) taidoista huomata ja "ottaa ajatus kiinni" eli tarttua lapsen kulloiseenkin mielenkiinnon tai tutkimisen kohteeseen (Numminen 2005: 159).

Havaitsemiseen kuuluu läheisesti myös tarkkaavaisuus, johon vaikuttaa suuresti lapsen (oppijan) kokemusten perusteella muodostuneet tiedolliset ja emotionaaliset rakenteet. Tiedostetut tunteet ohjaavat ajattelun ja päätöksenteon prosessia, ja siksi tarkkaavaisuus kiinnitetäänkin enimmäkseen sellaisiin tietoviesteihin, joiden tiedetään tuottavan positiivisia tunteita. Negatiiviset tuntemukset saavat lapsen (oppijan) varuilleen – tällöin havaintokenttä supistuu ja tarkkaavaisuus suuntautuu sisäänpäin. (emt.: 159–160.)

Musiikillinen havaitseminen sisältää erilaisia kognitiivisia prosesseja, joiden tuloksena soiva musiikki jäsentyy hahmoiksi, joilla on musiikillinen merkitys (Ahonen 2004: 109). Tarkkaavaisuuden suuntaamiseen vaikuttavat aikaisemmat musiikilliset kokemukset ja tietämys, joka on omaksuttu sekä enkulturoitumisen että systemaattisen opiskelun kautta (emt.: 111). Sen suuntaaminen vaikuttaa ratkaisevasti oppimiseen: tarkkaavaisuuden kohteeksi valikoitunut informaatio on oppijan sen hetkisen tietoisuuden kohteena, ja siihen myös kohdistuu oppimisen mahdollisuus. Näin ollen myös tarkkaavaisuuden suuntaaminen voi olla oppimisen seurausta. (emt.: 114–115.) Niinpä on esimerkiksi tärkeää opettaa oppilaille paitsi *mitä* kuunnella tai havainnoida musiikista myös *kuinka* kuunnella ja havainnoida musiikkia.

Ahosen (emt.: 115–116) mukaan tarkkaavaisuus olisi opittava kohdistamaan musiikillisiin tapahtumiin ja niiden keskinäisiin suhteisiin. Äänitapahtumien aikasidonnaisuus tekee tästä haastavaa, sillä dynaamiset auditiiviset tapahtumat⁵⁶ rakentuvat vasta ajan kuluessa kokonaisiksi muodoiksi. Pystyäkseen luomaan sävellyksestä jäsentyneen kokonaisuuden joutuu kuulija poimimaan hajallaan olevaa informaatiota, yhdistelemään ja työstämään sitä mielessään. Havainto saa lopullisen hahmonsensa vasta, kun aiemmin kuuluneet, parhaillaan kuuluvat ja myöhemmin kuultavat säkeet ja muut muotoyksiköt liittyvät kuulijan mielessä yhdeksi kokonaisuudeksi.

On syytä muistaa, että musiikillinen toiminta ei rajoitu pelkästään kuuloaistiin, vaan myös muilla aistimodaliteeteilla (kuten näkö- ja liikeaisti) on merkittävä osuus niin musiikin tuottamisessa kuin sen havaitsemisessakin. Louhivuoren (1990) mukaan esimerkiksi relatiivinen säveltapailu on saanut tukea myös kognitiivisesta psykologiasta:

relatiivisen säveltapailun metodin tehokkuus johtuu ilmeisesti toisaalta siitä, että siinä hyödynnetään ihmisen tapaa jäsentää informaatiota tietorakenteiden avulla, ja toisaalta hyödynnetään visuaalinen ja spatiaalinen informaation prosessointitapa (emt.: 56).

⁵⁶ Esimerkiksi laulun melodia, sinfonian sonaattimuoto ja niin edelleen.

Visuaalisuus ja spatiaalisuus tarkoittavat tässä yhteydessä käsimerkkien käyttöä ja sijoittamista eri korkeuksille. Käsittelen musiikilliseen havaitsemiseen liittyviä seikkoja tarkemmin musiikillisen kehityksen yhteydessä (luku 7.4).

7.3 Muisti

Muisti jaetaan kestoaltaan ja kapasiteetiltaan erilaisiin muistijärjestelmiin (sensorinen muisti eli havaintomuisti, työmuisti eli lyhytkestoinen muisti ja säilömuisti eli pitkäkestoinen muisti). Kaikkia näitä muistin osajärjestelmiä tarvitaan myös musiikin prosessoinnissa. Kalakosken (2010: 139) mukaan esimerkiksi intervallien ja sointujen luokittelu perustuu havaintojäljen prosessointiin sensorisessa kuulomuistissa. Työmuistia tarvitaan muun muassa melodioiden kuvittelemiseen mielessä ja säilömuisti varastoi oppimiamme sävellyksiä ja melodiakulkuja sekä muuta musiikkiin liittyvää tietoa ja taitoa. Musiikin muistamiseen soveltuu musiikintutkijoiden yleislöydös, jonka mukaan ärsykkeiden koodaaminen usealla tavalla, eri aistikanavien kautta, parantaa muistamista (emt.: 148).

Muisti perustuu siihen, että jatkuvasti uusiutuvien yksittäisten hermosolujen toiminta jäsentyy laajaksi ja monitasoiseksi toiminnoksi. Muisti muodostuu kahdesta toiminnosta: uuden oppimisesta ja opitun asian mieleen palauttamisesta. (Numminen 2005: 167.) Lapset ovat innokkaita positiivisia kokemuksia aikaansaavien toimintojen toistajia, joten he vahvistavat toistoillaan uuden kokemuksen ja taidon siirtymistä pitkäkestoiseen muistiin. Muistissa olevia taitoja tulisi aktivoida monin eri tavoin, sillä pitkäkestoinen muisti järjestää itseään jatkuvasti, ja tämä vaikuttaa myös muistista palauttamiseen (emt.: 168).

Edellä mainituista syistä on tärkeää, ettei esimerkiksi musiikin perusteiden opiskelussa tule välivuosia. Ulkopuolisesta saattaa tuntua, että vuodesta toiseen toistetaan samoja asioita, mutta se on tärkeää oppimisen ja muistamisen kannalta. Teoslähtöisessä opetustavassa⁵⁷ on myös huomioitu se, että tarvitaan toistoja – erityisesti alkuvaiheessa on tärkeää, että systemaattisesti opetetaan esimerkiksi relatiivista solmisaatiota valittujen laulujen kautta ja näitä lauluja toistetaan ja palautetaan mieliin

⁵⁷ Ks. luku 6.

aika ajoin. Samalla opitaan esimerkiksi intonaatiota, sävelten välisiä suhteita ja rytmikkäitä. Kuten jo aiemmin todettiin, on käsitteiden merkityksen ymmärtäminen edellytys niiden asianmukaiselle käytölle – näin opitaan musiikillisia käsitteitä itse musiikista käsin. Käsimerkkien käyttö (visuaalisuus, spatiaalisuus) osana relatiivista solmisaatiomenetelmää erityisesti opintojen alkuvaiheessa auttaa musiikin – erityisesti sävelsuhteiden – muistiin tallentamista, koska näin saatu aistihavainto ei ole pelkästään auditiivinen. Alakouluikäisen lapsen ajattelu noudattelee konkreettisten operaatioiden kehitysvaihetta⁵⁸, joten käsimerkit auttavat lasta käytännössä hahmottamaan esimerkiksi melodian kulkua tai vaikkapa siinä esiintyviä hyppyjä. Myöhemmin on helppoa vaikka nuotintaa jo tuttuja melodioita, kun ne on solmisaationimien avulla ”koodattu” ja talletettu säilömuistiin.⁵⁹ Mieleen palauttaminen tapahtuu myös siten, että vaikka musiikki vaihtuu, on työtapa tuttu, muistissa ja sovellettavissa, ja se auttaa näin ollen uuden oppimisessa. Säilömuistiin tallentuu tietoa esimerkiksi musiikin rakenteista, melodiakuluista ja niin edelleen. Tekemällä siis opitaan oppimaan ja muistamaan.⁶⁰ Abstraktin ajattelun kehittymisen myötä kyky soveltaa säilömuistissa olevaa tietoa lisääntyy.

7.4 Musiikillinen kehitys

Musiikin kantavia elementtejä ovat rytmi, melodia ja harmonia, joka länsimaisessa musiikissa perustuu pitkälti duuri–mollin tonaalisuuteen⁶¹. Mielestäni opettajan on tärkeää tietää, miten nämä musiikin parametrit lapsella kehittyvät. Musiikkivalmennusryhmän ja musiikin perusteiden opettajana minua kiinnostaa erityisesti 7-10-vuotiaan lapsen musiikillinen kehitys, josta olen tähän lukuun koonnut tietoa. Kiinnostukseni kohteena on tämän ikäisten lasten keskimääräinen kehitys, ei poikkeuksellinen suorituskyky.

Alakouluikäinen lapsi omaksuu uusia asioita aktiivisesti, tehokkaasti ja usein vaivattomasti. Ahosen mukaan musiikin kehityspsykologinen tutkimus on usein tarkastellut musiikin omaksumista musiikin teoriasta ja nuottikirjoituksesta johdettujen

⁵⁸ Ks. luku 7.1.

⁵⁹ Ks. luku 9.6 (musapajan viimeinen tunti)

⁶⁰ Ks. myös luvut 6.1 ja 6.2.

⁶¹ Käsittelen tonaalisuutta luvussa 7.4.3.

muuttujien avulla, vaikkakin musiikkia opitaan kokonaisvaltaisesti siten, että musiikin kaikki elementit ovat kokonaisuutena läsnä (Ahonen 2004: 84–85), esimerkiksi soittaessa tai laulaessa.

Lapsen musiikilliseen kehitykseen vaikuttavat kulttuurisessa vuorovaikutuksessa syntyneet kokemukset ja niiden pohjalta muodostuneet musiikilliset merkitykset (Fredrikson 2003: 211). Käsitys musikaalisuudestaan on muuttunut: nykyisin puhutaan musiikin rakenteelliseen hahmottamiseen liittyvistä taidoista (emt.: 209).

Swanwick (1988: 77–81) soveltaa Piaget' n käsitteitä kahdeksanportaisessa musiikillisen kehityksen mallissaan. Mallin kehitysvaiheet on johdettu tutkimalla ja analysoimalla eri-ikäisten lasten keksimiä musiikillisiä tuotoksia. *Musiikillisen äidinkielen vaihe* ajoittuu ikävälille 5-8 vuotta, mutta erityisesti 7-8-vuotiaiden lasten tuotoksissa alkaa ilmetä selkeitä musiikillisiä rakenteita – sekä melodiat että rytmiset hahmot ovat toistettavissa. Fraasit ovat yleensä kahden, neljän tai kahdeksan tahdin mittaisia ja metrisesti säännönmukaisia. Lapset alkavat tuottaa synkooppeja, rytmisiä ja melodisia ostinatoja sekä sekvensiaalisia melodiakulkuja. *Spekulatiivisessa vaiheessa* lasten (9-11 vuotta) musiikillinen keksiminen on tutkivaa. Rakenteissa on havaittavissa selvää kontrastisuutta ja muunnelmia. Lapset keksivät ”yllätyksiä” esimerkiksi lopettamalla keksimänsä kappaleen traditiosta tai tyylistä poikkeavalla tavalla.

Paanasen (2010a: 164) mukaan kulttuurinen tapa tuottaa taiteen eri muotoja alkaa ilmetä keskimäärin kouluiän kynnyksellä. Laulamissa sävellaji alkaa säilyä ja pintarytmi koordinoitua pulssiin. Lapsi oppii systeemien väliset suhteet vähitellen. Sensitiivisyys tonaliteetille kehittyy 5-8-vuoden iässä. Ajattelu on vielä skeemapohjaista.⁶² Intervallit, asteikot ja sävellajit integroituvat kokonaisrakenteeseen 8-15-vuoden ikäisenä, jolloin ajattelu on sääntöpohjaista.

Paanasen mukaan 5-11-vuotiailla lapsilla myös musiikin metrinen ja tonaalinen hierarkia alkavat vähitellen kehittyä. 7-9-vuotias lapsi kykenee tarkkailemaan samanaikaisesti kahta hierarkkista suhdetta, mutta ainoastaan mikäli näiden vaikutukset ovat samansuuntaiset. Esimerkiksi rytmin improvisoinnissa tarkkaavaisuus

⁶² Havainnon kohteesta aiemmin muodostuneet tietorakenteet eli skeemat ohjaavat havaitsemista: tiedon ja merkityksen etsimistä (Saarinen et al 1994: 73).

kohdistuu metriin tai runsaaseen motiivituotantoon. Rytmin iskuttamistehtävissä kuviopohjainen ja metrinen representaatio alkavat integroitua. (emt.: 170–171.)⁶³

Keskeinen piirre musiikillisessa kehityksessä on Paanasen mukaan se, että lapset orientoituvat musiikin tuottamiseen eri tavoin: aluksi yksi lapsi tarkkailee melodiakuvioita, toinen rytmikuvioita, kolmas tonaalisesti tärkeitä säveliä ja neljäs metriä.⁶⁴ Kehityksen myötä lapset oppivat tarkkailemaan useampia elementtejä kerrallaan (emt.: 173.) Uskallan väittää kokemukseni perusteella, että tätä taitoa voidaan edistää harjoittelemalla.

Fredriksonin (2003: 213) mukaan musiikillinen kehitys on osa taiteellista kehittymistä, jota voidaan kuvata esimerkiksi kehityksen kognitiivisten mekanismien mukaisesti tiettyinä ikään liittyvinä vaiheina: 5-8-vuotiaat lapset käyvät läpi *skemaattista vaihetta*, jonka saavutettuaan lapsi osaa keskittyä esityksissään useampaan musiikilliseen ulottuvuuteen. Tämän ikäinen lapsi esimerkiksi havaitsee, että sävelillä on erilaisia kestoja osana yleistä pulssia, sävelmän muodolla ja melodian kaarroksella on merkitystä kokonaisuudessa. *Säännönmukaisuuksien vaiheessa* (8-15-vuoden iässä) lapsen taiteelliset konventiot tulevat esiin, eli esitykset alkavat olla tyylinmukaisia.

Ahonen esittää (2004: 117), että eri ulottuvuuksien huomioiminen onnistuu [lapsilta keskimäärin] vasta 7-8-vuotiaana, kun kognitiiviset taidot ovat kehittyneet konkreettisten operaatioiden vaiheeseen.⁶⁵ Jotta esimerkiksi musiikin temporaalisia tapahtumia voisi jäsentää loogisesti siten, että kukin tapahtuma on suhteessa muihin tapahtumiin, pitäisi kuulijalla olla operationaalinen aikakäsitys. Sävelten välisten suhteiden (relaatioiden) kuuleminen puolestaan mahdollistaa musiikin merkityksien ymmärtämisen ja odotuksien heräämisen musiikin jatkumisesta. Ilman näiden ymmärtämistä sävelet jäävät vain auditiiviseksi ärsykesarjaksi, joka etenee ilman

⁶³ Rytmillä tarkoitetaan musiikin ajallista järjestymistä, erityisesti ajallisiin jaksoihin liittyviä kesto- ja aksenttisuhteita. Metrillä tarkoitetaan sykkeen ylle rakentuvaa tasavälistä, abstraktia aksenttihierarkiaa voimakkaampine ja heikompine iskuineen. Iskualaksi kutsuttu metrin taso on psykologisesti tärkeä taso, johon kuulija kohdistaa tarkkaavaisuutensa (Paananen 2010c: 217–218). Käytän tässä opinnäytetyössä krohnilaista (musiikkieteilijä Ilmari Krohnin, 1867–1960, kehittelemää) terminologiaa. Käsittelen rytmin hahmottamista tarkemmin seuraavassa luvussa.

⁶⁴ Tämä luo haasteita erityisesti ryhmäopetukselle, sillä kaikki lapset eivät opi tai havainnoi asioita samalla tavoin.

⁶⁵ Käsittelin konkreettisten operaatioiden vaihetta luvussa 7.1.

tavoitteellista suuntaa eikä jäseny ehjäksi, ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi. (emt.: 118.)

7.4.1 Rytmien hahmottaminen

Tonaalisen musiikkikulttuurin piirissä tärkeimmät kehittyvät hierarkkiset järjestelmät ovat rytmien ryhmittely ja metri, joita jo hieman edellisessä luvussa käsiteltiin. Musiikki tapahtuu ajassa, ja sitä kuunnellessamme jäsenämme sen ajallista rakennetta usealla eri tavalla. Kaksi keskeistä jäsenyystapaa ovat sarjallinen⁶⁶ ja jaksollinen ryhmittely⁶⁷ (Toiviainen et al 2003: 98). Temponvaihteluja käytetään muun muassa musiikin tulkinnan tehokeinona, joten musiikki ei siis aina ole *isokronista* eli ajallisesti tasavälistä. Kuulija kykenee silti synkronoitumaan musiikin pulssiin temponvaihteluista riippumatta (emt.: 99).

Musiikin rytmien rakenne on kietoutunut tonaalisuuteen erottamattomalla tavalla, sillä rytmien järjestyminen tukee tonaalisia rakenteita ja nämä rakenteet puolestaan vahvistavat rytmistä järjestyksiä: musiikin elementit ovat vahvasti vuorovaikutuksessa keskenään.⁶⁸ Tonaalista musiikkia keskeisesti jäsentävä rytmien taso on metri, jolla, kuten todettua, tarkoitetaan rytmien säännöllistä, samanlaisena toistuvaa rakennetta, jossa painolliset ja painottomat sävelet vuorottelevat.⁶⁹

Tonaalisesti selkeässä musiikissa, kuten lastenlaulut, metri säilyy usein muuttumattomana. Ahosen (2004: 78) mukaan metrisen rakenteen aikaansaama säännöllisyys helpottaa tonaalisen musiikin hahmottamista. Rytmien kehityksen tärkeänä vaiheena onkin pidetty metrin omaksumista: tutkimuksissa on erityisesti selvitetty, missä vaiheessa lapset erottavat tasajakaisen metrin kolmijakoisesta. On

⁶⁶ Sarjallisella ryhmittelyllä tarkoitetaan musiikin hahmottamista peräkkäisinä motiiveina, teemoina, fraaseina ja niin edelleen. Siihen vaikuttavat muun muassa sävelten ajallinen läheisyys, äänenkorkeus, voimakkuus ja sointiväri.

⁶⁷ Jaksollisella ryhmittelyllä tarkoitetaan musiikin pulssin havaitsemista.

⁶⁸ Esimerkiksi tonaalisesti tärkeät soinnut tai sävelet sijoitetaan vahvoille (ts. painollisille, korollisille) tahtiosille, ja tonaalisesti tärkeitä säveliä saatetaan vielä korostaa pitkin aika-arvoin, kun taas funktion kuulumattomat hajasävelet esiintyvät usein lyhyin aika-arvoin ja heikoilla tahtiosilla (poikkeuksina pidätys ja appogiatura).

⁶⁹ Tasajakoisessa (esimerkiksi marssi) ja kolmijakoisessa (valssi) tahtilajissa ensimmäinen tahtiosa on painollinen, kolmivaihtoisessa sen sijaan ensimmäinen ja toinen (masurkka) tai ensimmäinen ja kolmas (menuetti) ovat painollisia.

todettu, että metrin erottelukyky lisääntyy iän mukaan: lapset kykenevät käsitteellistämään metrin ja tunnistamaan metrisiä rytmikuvioita johdonmukaisesti 9,5 ikävuoden jälkeen. (emt.: 93.) Paanasen (2010c: 231) mukaan rytmisen kehitys alkaa lapsella jo ennen kouluikää ja jatkuu rakenteiden integroitumisena ja eriytymisenä ainakin 11–12-vuotiaaksi, mahdollisesti myös kauemmin.

Bamberg (1991: 46) tutki metrin omaksumista 6-12-vuotiaiden lasten tekemien ”nuotinnosten”⁷⁰ avulla. Lasten tehtävänä oli kuvata yksinkertaisia taputusrytmejä graafisesti niin, että rytmin voisi kuvan avulla palauttaa mieleen myöhemmin tai että joku toinen voisi sen taputtaa. Hän päätyi tutkimuksessaan siihen, että pääosa kouluikäisistä lapsista kuulee rytmin figuraalisesti, motiivisina hahmoina: lapsi erottaa pitkät sävelet lyhyistä, muttei osaa vielä hahmottaa niiden keskinäisiä suhteita kovin tarkasti. Vasta 11–12-vuotiaat tai musiikillista koulutusta saaneet lapset kiinnittivät huomiota musiikin metriseen viitekehykseen, jossa sävelet kuvataan suhteellisina kestoina.

7.4.2 Säveltason ja melodian havaitseminen

Säveltaso on rytmin ohella keskeinen musiikin ulottuvuus. Tutkimuksissa on havaittu, että säveltasojen suhteet eli relaatiot (so. intervallit) havaitaan ja muistetaan yleensä tarkemmin kuin absoluuttiset säveltasot (poikkeuksena tästä ovat kuitenkin absoluuttisen sävelkorvan omaavat). Intervallien havaitsemisessa on taipumus kategoriseen havaitsemiseen, toisin sanoen kuullut intervallit pyritään ryhmittelemään luokkiin, jotka vastaavat yksinkertaisia taajuussuhteita. Musiikillisessa yhteydessä eri säveltasojen havaittu vakaus vaihtelee. (Toiviainen et al 2003: 95.) Tämä johtuu sävelten tonaalisesta hierarkiasta ja funktionaalisuuden lainalaisuuksista: tietyt sävelet koetaan rakenteellisesti muita tärkeämpinä, niillä on tonaalisessa musiikissa funktionaalinen merkitys. Käsittelen tätä tarkemmin seuraavassa luvussa.

Ahosen (2004: 119–120) mukaan luokitteleva havaitseminen on ihmisen keskeisimpiä kognitiivisia prosesseja. Esimerkiksi intervallien havaitseminen perustuu oppimiseen ja muistamiseen eikä siis ole luonteeltaan pelkästään sensorinen prosessi, saati

⁷⁰ Lapset piirsivät rytmiä erilaisina hahmoina: ikäkaudesta riippuen joko viivoina tai ympyröinä.

synnynnäinen tai universaali ominaisuus. Säveltasojen havaitseminen on paitsi fysiologinen, myös kognitiivinen ja kulttuurinen ilmiö, sillä jokainen lapsi joutuu itse konstruoimaan kuulemiskokemustensa perusteella skemaattisen tietorakenteen käytössä olevista sävelluokista. Näin hän kehittää itselleen kyseisen kulttuurin musiikkiin sopivaa relatiivista sävelkorvaa, joka mahdollistaa esimerkiksi puhtaasti laulamisen⁷¹ tai epäviireisen sävelen tunnistamisen musiikkiesityksestä. Tästä syystä myös musiikin tyylinmukainen opettaminen on tärkeää – korva oppii vähitellen tunnistamaan tiettyjä tyylinmukaisia, usein toistuvia rakenteita (muun muassa kadenssaalisuus eri aikakausina).

Musiikissa sävelluokat opitaan havaitsemaan kuulonvaraisesti, ja vasta koulutuksen myötä sävelet opitaan nimeämään laulu- tai soittonimin. Esimerkiksi diatoninen asteikko rakentuu erillisistä, porrasmaisesti järjestyneistä säveltasosta, jotka muodostuvat koko- tai puolissävelaskeleista. Sävelluokkien oppiminen tapahtuu hitaasti, mutta niiden havaitsemista ja oppimista voidaan edistää harjoittelulla.⁷² Hyviä tuloksia on saatu Ahosen mukaan esimerkiksi unkarilaisen (relatiivisen) säveltapailumenetelmän avulla. Oleellista on, ettei sävelluokkia opita pelkästään suhteellisen äänenkorkeuden perusteella, vaan oppimista tukevat myös asteikon säveliin kytkeytyvät funktiot, joiden merkitykset omaksutaan vähitellen kuullusta tai harjoitellusta musiikkiohjelmistosta. (emt. 121–122.)

Paanasen (2010b: 198) mukaan

Melodian kaaroksen erilaisuuden havaitseminen on koululaiselle helppo tehtävä, mutta intervallimuutosten havaitseminen on jo paljon vaikeampaa. 6-10-vuotiaat hahmottavat intervaleja paremmin, kun he saattavat hyödyntää kestonmuistiin karttunutta tietämystään tonaalisesta sävellajikontekstista. Vasta 12–13-vuotiaiden tietämys on niin eriytynyttä, että intervaleja kyetään

⁷¹ Myös intonaatio on relatiivista: melodinen intonaatio on puhtaassa virityksessä aina suhteessa edelliseen säveleen, harmoninen puolestaan suhteessa bassoon. Esimerkiksi sävel re intonoituu subdominanttifunktiossa ollessaan matalammaksi kuin ollessaan dominanttifunktiossa. Tonaalisessa musiikissa saman nuotin taakse saattaa näin ollen kätkeytyä useita intonaatioiltaan eritasoisia säveliä. (ks. esim. von Creutlein & Haapasalo-Halme 2010: 123.)

⁷² Lapset oppivat hallitsemaan oktaavin laajuksen sävelalueen keskimäärin 6-7-vuotiaana (Ahonen 2004: 120).

vertaamaan omina luokkinaan jopa ilman tuttua tonaalista kehystä. Tonaalinen tietämys karttuukin esimerkkipohjaisesti tuttujen sävelmien rakenteista, mikä auttaa abstraktin asteikkorakenteen hahmottamista.

Näin ollen lasten musiikillinen kehitys näyttää etenevän melodisen linjan karkeasta tunnistamisesta kohti intervallien täsmällisempää erottelua, johon lapsen ikäkaudella, oppimisella ja kulttuuriympäristöllä on luonnollisesti merkittävä vaikutus.

7.4.3 Harmonian havaitseminen ja tonaliteetti

Länsimaisessa kulttuuriympäristössä musiikin oppiminen johtaa duuri–molli- tonaalisen säveljärjestelmän omaksumiseen. Tonaliteetilla tarkoitetaan muun muassa sävelmän pyrkimystä liikkua kohti toonikaa eli asteikon perussäveltä. Tietyissä yhteyksissä toiset sävelkorkeudet koetaan vakaampina kuin toiset: esimerkiksi C-duurissa toonikakolmisoinnun sävelet c, e ja g koetaan vakaampina kuin sävelet h (johtosävel) ja fis (dominantin johtosävel).

Tonaalisten hierarkioiden syntyä on selitetty sillä, että kuulijat sisäistävät kuulemansa musiikin säveljakaumien perusteella. Näin syntyneet tietorakenteet, skeemat, toisaalta ohjaavat musiikin havaitsemista, toisaalta muuttuvat itse kuullun musiikin vaikutuksesta. (Toiviainen et al 2003: 96.)

Harmonian havaitsemisessa alkavat tonaaliset funktiot vähitellen eriytyä pääsävellajin sisällä, mutta niiden keskinäinen asema ei ole vakiintunut ja sävellajien väliset suhteet ovat eriytymättömät. Alakouluikäinen lapsi ymmärtää toonikakolmisoinnun sävelet toisia asteikon säveliä stabiilimpina, mutta muiden funktioiden hahmotus ei ole vielä kehittynyt. (Paananen 2010a: 172.)

Ahosen (2004: 66–72) mukaan duuri- ja molliasteikkojen puolissävelaskeleiden epäsymmetrinen sijainti auttaa kuulijaa tunnistamaan sävellajin tonaalisen keskuksen jo pari melodian säveltä kuultuaan.⁷³ Tonaalisen järjestelmän hierarkkisuuuteen kuuluu,

⁷³ On syytä pitää mielessä, että asteikko ja sävellaji ovat kaksi eri asiaa: asteikko on eloton elementti eli sävellajin materiaali järjestettynä sävelkorkeuden mukaan. Sävellajin sen sijaan määrittelee ensisijaisesti sävelten väliset suhteet sekä kaikki ne sävellystekniset

että sävellajin sävelet ovat laadullisesti erilaisia, niillä on erilaisia melodisia tendenssejä. Duuri–molli- tonaalisessa musiikissa toonika ja dominantti koetaan funktionaalisesti vakaimmiksi (toonika vakaimmaksi, dominantti tonaaliselta teholtaan voimakkaimmaksi): melodia pyrkii liikkumaan niitä kohti asteikon muilta diatonisilta säveliltä tai asteikon ulkopuolisilta kromaattisilta säveliltä. Johtosävel on liike-energiansa perusteella kaikkein aktiivisin ja määrätietoisin, sillä melodia suuntautuu siltä varsin usein ylöspäin perussäveleen. Usein esiintyvät sävelet koetaan ennen pitkää rakenteellisesti tärkeiksi, joten voidaan ajatella, että musiikin määrälliset ominaisuudet johtavat kuulijan herkistymään säveltenväliselle hierarkialle: siis oikeastaan oppimaan tonaalisen musiikin funktionaaliset suhteet. Yksittäisellä soinnulla ei ole tonaalista merkitystä, vaan sointu saa luonteensa ja merkityksensä vasta sitten, kun se yhdistetään muihin sointuihin.

Paananen toteaa artikkelissaan *Säveltason kehittyminen kouluikässä* (2010b: 201–202), että yleisen käsityksen mukaan harmonian havaitseminen kehittyy lapsuudessa myöhemmin kuin esimerkiksi melodian ja rytmin, ja että kehitys jatkuu pitkälle teinivuosiin. Tonaalisuuden ymmärtäminen näyttääkin Paanasen mukaan kehittyvän aiemman kokemuksen ja musiikillisen kontekstin välisessä vuorovaikutuksessa. Alle 10-vuotias kykenee tarkkailemaan melodiaa ja harmoniaa vain, jos ne ovat yhdenmukaiset, ja vasta 10–12-vuotias kykenee kohdistamaan tarkkaavaisuuden sekä melodiaan että harmoniaan eriytyneesti. Tutkimusten mukaan esimerkiksi vasta 11-vuotias kykenee eriytyneesti havaitsemaan kaksiäänisen melodian molemmat stemmat.

Harmonian omaksumista haittaa Ahosen (2004: 102) mukaan se, ettei sointujen käyttäminen ole yhtä spontaani ja helppo musiikillisen ilmaisun muoto kuin esimerkiksi melodian tuottaminen. Tutkimuksissa on todettu, että harmoninen ajattelu kehittyy hitaasti ja vaatii harjoittelua ja pitkäaikaista altistumista soinnutuksen säännönmukaisuuksille ja lainalaisuuksille (emt.: 105).⁷⁴

mahdollisuudet, joita sävellajin puitteissa voidaan käyttää.

⁷⁴ Vantaan musiikkiopistossa käytössä olevassa musiikin perusteiden opetuksen joustavassa mallissa (ks. luku 4.1) on erityisesti huomioitu tässä luvussa mainitut seikat harmonian havaitsemisesta ja omaksumisesta, siksi asioita opiskellaan kokonaisvaltaisesti ja teoslähtöisesti kullekin musiikin perusteiden tasolle pedagogisesti huolella valitusta musiikkiohjelmistosta käsin (ks. myös luvut 4.1 ja 6).

8 MOTIVAATION, OPPIMISYMPÄRISTÖN JA OPETTAJAN MERKITYS MUSIIKIN OPISKELUSSA

Opettajan olisi mielestäni hyvä tiedostaa millaisia toimintaa ohjaavia ja oppimiseen vaikuttavia motivaatioita ja orientaatioita oppilailla saattaa olla, jotta hän voisi paremmin tukea ja kannustaa oppilaitaan sekä ohjata heitä löytämään käyttökelpoisia opiskelustrategioita. On tärkeää myös pyrkiä luomaan oppilaille motivaatiota lisääviä tai sitä säilyttäviä kokemuksia. Opettaja saa usein selville oppilaiden motivaatiotaustat oppilaisiin tutustumisen myötä, kyselemällä ja havainnoimalla oppilaiden toimintaa.

Lapsen musiikilliseen kehitykseen vaikuttaa lapsen yleisen kehityksen lisäksi ympäristö, erilaiset musiikinopetuksen käytännöt, opettajien vaikutus ja musiikillisten kokemusten määrä – ei siis pelkästään lapsen biologisen tai kognitiivisen kehityksen ohjaamat mallit, vaikka niitä luvussa seitsemän korostinkin.

Oppimisen kannalta on oleellista, että oppija on riittävän motivoitunut sitoutuakseen tehtävään ja varatakseen riittävästi resursseja sen harjoittamiseen. Sosiaalisella ympäristöllä puolestaan on erilaisia merkityksiä sen mukaan, minkä ikäinen oppilas on ja missä vaiheessa hänen opintonsa ovat. Myös Anttila (2004: 73) korostaa, että musiikkioppilaitoksessa tapahtuvassa musiikinopiskelussa opiskelijan motivaatioon vaikuttavat suuresti oppilaitoksen kulttuuri (muun muassa arviointikäytännöt ja vallankäyttö) sekä opettajan persoona ja oppituntien ilmapiiri. Anttilan (emt.: 102–103) mukaan musiikinopintojen alkuvaiheessa onkin erityisen tärkeää, että oppilas saa myönteisiä kokemuksia ja nauttii vuorovaikutuksesta opettajan kanssa. Aloitteleva soittaja rakentaa kiinnostustaan musiikkiin ja käsitystään itsestään muusikkona. Vanhempien mielenkiinto lapsen soittamiseen ja tuki hänen opiskelulleen on tärkeää. Opettajan myönteinen tunnesuhde oppilaaseen ja usko oppilaan edellytyksiin on oleellista, samoin se, että soitto- ja muut musiikkitunnit ovat miellyttäviä ja innostavia ja että oppilas saa opiskelustaan myönteisiä kokemuksia. Saavutukset opinnoissa ja taitojen esittäminen ei ole tässä vaiheessa niinkään keskeistä, sillä opiskelu on vielä musiikin ja omien mahdollisuuksien löytämistä.

8.1 Motivaatio

Motivaatiolla tarkoitetaan halukkuutta tai taipumusta toimia tavoitteellisesti tietyllä tavalla. Opiskelumotivaation kannalta on tärkeää, että oppija tiedostaa opiskelun päämäärän. Tällöin hänen on helpompaa asettaa itselleen realistisesti saavutettavissa oleva tavoite, päämäärä. Joskus motivoinnissa saattaa auttaa, että tavoite on jaettu osiin tai välitavoitteisiin. Motivaatio vaihtelee yksilöllisesti ja usein myös tilannesidonnaisesti.

Paljon puhutaan *sisäisestä* ja *ulkoisesta* motivaatiosta. Anttila määrittelee nämä seuraavalla tavalla:

Sisäisesti motivoitunut opiskelija on kiinnostunut ensisijaisesti opiskeltavasta asiasta, ulkoisesti motivoitunut taas opiskelun avulla saatavista palkkioista. Sisäisesti motivoitunut musiikinopiskelija rakastaa musiikkia tai kokee opiskeltavan tehtävän sinällään itseään tyydyttäväksi ja palkitsevaksi. [--] Ulkoisesti motivoitunut opiskelija suorittaa oppimistehtävän syistä, jotka ovat itse tehtävän ulkopuolella. Hänen toimintansa suuntautuu ulkopuolelta tulevan palkinnon saavuttamiseen – tai epäonnistumista seuraavan rangaistuksen välttämiseen. Tyypillisimmillään musiikinopiskelusta saatavat ulkoiset palkkiot ovat todistusten ja tenttien arvosanoja sekä sosiaalisia palkkioita, kiitosta ja arvostusta. (emt.: 75.)

Sisäisesti motivoitunut yksilö haluaa oppia uutta ja kehittyä, hän kokee tekemisen ja oppimisen iloa, joka kannustaa yhä haastavampiin tehtäviin ja vie harrastusta eteenpäin. Ulkoisesti motivoituneen oppijan motivaatio saattaa sammua, kun päämäärä tai ulkoinen palkkio on saavutettu – tosin toisinaan päämäärän saavuttaminen saattaa vahvistaa motivaatiota. Musiikin opiskelussa tämä näkyy erinomaisesti oppilaiden suhtautumisessa kurssitutkintoihin: moni lopettaa kokonaan suoritettuaan 3-tason, toiset jatkavat harrastusta, koska hyvin mennyt kurssitutkinto motivoi jatkamaan. Musapajaikäisistä lapsista huomaa jo, kenellä on sisäinen ja kenellä ulkoinen motivaatio – tosin motivaatio voi myös muuttua ulkoisesta sisäiseksi, mikäli kiinnostus musiikin opiskeluun aidosti herää.

Oppilas voi olla tehtäväorientoitunut, suoritusorientoitunut tai käyttää defensiivistä orientaatiostrategiaa (Anttila 2004: 80–81):

Tehtäväorientoitunut oppija kokee tehtävän oppimistilanteessa mielekkäänä haasteena pyrkien oppimaan, ymmärtämään ja hallitsemaan opiskeltavan aineksen. Hänelle tärkeintä ovat tehtävä ja sen sisältö, eivät ulkoiset palkkiot tai muut tilannetekijät. [--] Hän ei lannistu satunnaisista epäonnistumisista vaan ponnistelee, kunnes lopputulos tyydyttää häntä itseään, koska hän uskoo yrittämisen johtavan menestymiseen.

Suoritusorientoituneen oppijan tavoitteena on saavuttaa sosiaalista hyväksyntää esittämällä opiskelusuoritusten avulla tietojaan ja taitojaan. Oppiminen sisällään ei ole toiminnan tavoite vaan väline todistaa oma kyvykkyys, saavuttaa menestystä tai olla parempi kuin toiset. Tavoitteeseen pyritään mahdollisimman pienellä ponnistelulla, mikä johtaa helposti pinnalliseen oppimiseen ja riskeiksi koettujen asioiden välttämiseen.

Defensiivinen orientaatio tarkoittaa, että oppijan tavoitteena on välttää tietojen tai taitojen puutteen esiin tulo. Oppija [--] pyrkii tehtävän opiskelun sijasta lieventämään emotionaalista rasitetta mm. suorituksen vähättelyllä, sijaistoiminnoilla tai yksinkertaisesti vain välttelemällä koko epävarmuutta aiheuttavaa tilannetta.

Tehtäväorientoituneen oppilaan motivaatio on sisäsyntyistä – hän on aidosti kiinnostunut opiskeltavasta asiasta ja hän pyrkii ymmärtämään asiasisältöjä. Hän ei lannistu virheestä, vaan yrittää uudestaan ja on sinnikäs. Tehtäväorientoitunut oppilas keskittyy ja paneutuu opiskeluun, hän pohtii, analysoi ja arvioi sekä miettii sovelluksia oppimalleen. Tällainen oppiminen on syväsuuntautunutta ja vie enemmän aikaa kuin suoritusorientoituneen oppijan tapa opiskella pintasuuntautuneesti.

Suoritusorientoitunut oppilas opiskelee selvittääkseen kokeista, ei välttämättä oppiakseen käsiteltävän asian. Hän saattaa kysyä: "Paljonko pitää saada oikein, että pääsee kokeesta läpi?". Hänellä on pyrkimys päästä opiskelutehtävästä eroon suorittamalla se

mahdollisimman vähällä vaivalla. Hänelle asian oppiminen ei myöskään ole päämäärä vaan väline hyviin arvosanoihin.

Defensiivisesti orientoitunut oppilas koettaa välttää epäonnistumista ja sen kautta vahvistuvaa huonommuuden tunnetta: "En lukenut kokeeseen kun en kuitenkaan olisi päässyt siitä läpi" tai oppilas ei ilmaannu koepäivänä paikalle ollenkaan. Hän tekee oppimistehtäviä, koska haluaa välttää itseensä kohdistuvaa negatiivista huomiota. Oppilas saattaa myös luovuttaa helposti tai ei usein edes yritä.

Edellä mainittujen orientaatioiden lisäksi olen havainnut, että erityisesti alakouluikäisillä oppilaille on taipumusta hakea opettajan hyväksyntää ja tunnustusta työskentelylleen. Mikäli opettaja ei riittävästi huomioi oppilaan ponnisteluja, tämän opiskelumotivaatio laskee. Oppimistehtävän ratkaisu ei ole hänelle oleellista vaan positiivisen palautteen ja huomion saaminen.

On myös oppilaita, joita ei musiikin opiskelu voisi vähempää kiinnostaa – he pelaisivat mieluummin vaikka jalkapalloa, mutta koska vanhemmat haluavat, että lapsi soittaa jotain instrumenttia, on soittotunneilla käytävä. Tällaiset oppilaat ovat musiikin perusteiden opettajalle erityisen haastavia, sillä he eivät koe oppimistavoitteita mielekkäinä eivätkä sitoudu niihin. Tällainen suuntautuminen näkyy usein runsaina poissaoloina ja piittaamattomuutena.

Anttilan mukaan ihmisellä on opiskelutilanteissa samanaikaisesti erilaisia tavoitteita, jotka saattavat aiheuttaa ristiriitaa mutta myös tukea toisiaan, joten esimerkiksi puhdas tehtäväorientaatio on suhteellisen harvinainen (emt.: 81).

Nämä edellä mainitut motiivit ja orientaatiot näkyvät erityisesti ryhmäaineiden opetuksessa, sillä lähes jokaiseen opetettavaan ryhmään mahtuu kokemukseni mukaan usein kaikkia edellä mainittuja orientaatiotyyppisiä omaavia oppilaita. Mikäli ryhmät ovat kooltaan riittävän pienet, on opettajalla paremmin aikaa ja mahdollisuuksia huomioida ja ohjata kutakin oppilasta tämän omista lähtökohdista käsin. Opettaja voi tukea oppilaiden motivaatiota kannustamalla opittavan asian ymmärtämiseen suorittamisen sijaan sekä valitsemalla kiinnostavia ja riittävän haastavia tehtäviä.

Kokemukseni mukaan erityisesti opiskeltavan musiikillisen materiaalin valinnalla (ohjelmistolla) on motivaation kannalta tärkeä merkitys.

8.2 Oppimisympäristö ja opettajan merkitys

Motivaatioteorioiden mukaan myös oppimisympäristöllä (materiaalinen, sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö, jossa oppiminen tapahtuu) on vaikutusta motivaatioon. Opetushallitus määrää, että opiskeluympäristön olla sellainen, että oppilaalla on mahdollisuus kykyjensä ja musiikillisen ilmaisunsa tavoitteelliseen ja monipuoliseen kehittämiseen (OPH 2002: 4, ks. myös luku 3.1). Esimerkiksi autoritaarisesti johdettu työskentely saattaa olla tilapäisesti tehokasta, mutta pitkällä aikavälillä sillä voi olla haitallisia vaikutuksia oppilaiden opiskelumotivaatioon (Ahonen 2004: 164).

Kosonen (2010: 304–305) mainitsee, että *vuorovaikutusmotiiveista* soittotunneilla kävijöille yksi tärkeimpiä on kontakti opettajaan ja siihen liittyen opettajan mallivaikutus ja opettajalta saatu tuki ja kannustus. *Musiikillisia motiiveja* ovat Kososen mielestä soitettava ohjelmisto sekä yhteismusisoinnin kautta syntyneet kokemukset ja oman pystyvyyden tunteet. Niinpä ei voi myöskään liikaa korostaa pedagogin omaa asennetta asiastaan innostuneena ja innostavana opettajana tai ohjaajana. Erityisen tärkeää on hyvän materiaalin (ohjelmiston) valinta ja sen jäsentely siten, että se tukee oppilaan oppimista ja motivaatiota.

Opettajalla on suuri mahdollisuus vaikuttaa oppilaan opiskelumotivaatioon. Opettajan pitäisikin pyrkiä saamaan oppilaat sisäisen kiinnostuksen ja vahvan itseluottamuksen innostamina aktiivisesti sitoutumaan tietojensa ja taitojensa kehittämiseen. Ahosen (2004: 165) mukaan opettajan on itse oltava innostunut tehtävästä ja uskottava tavoitteen saavuttamiseen: jos opettaja nauttii omasta työstään, se heijastuu oppilaisiin ja synnyttää positiivista ilmapiiriä. Ahonen mainitsee McClellandin tutkimuksen vuodelta 1985, jossa todettiin, että jos opettajat uskoivat oppilaiden olevan hieman parempia kuin nämä todellisuudessa olivat, se heijastui oppilaisiin siten, että he pyrkivät mahdollisimman hyvään suoritukseen. Tämän seurauksena oppilaiden suoritukset paranivat.

Koska positiiviset kykyuskomukset johtavat parempaan sitoutumiseen ja tehtävääorientaatioon, on oppilaiden kykyuskomusten vahvistaminen tärkeää pyrittäessä parantamaan motivaatiota. Tässä opettaja auttaa oppilaitaan parhaiten valitsemalla musiikkitunneille sellaisia tehtäviä ja musiikillisia haasteita, joissa oppilaat voivat onnistua. Tehtäviin pitäisi löytää oppilaiden kannalta optimaalinen vaikeustaso: tehtävät eivät saa olla liian helppoja, sillä helpolla ansaittu menestys ei ole kannustavaa, eivätkä liian vaikeita, sillä suorituspaineen kasvaessa liian suuriksi ei oppilas halua edes yrittää. (emt.: 163.) Ahosen mukaan tehtävien valinnassa opettajaa auttaa oppilaiden tunteminen ja lasten yleisten musiikillisten kehitysvaiheiden tuntemus (emt.: 164).⁷⁵

Alakouluikässä, ikävuosina 7-12, kehityksen keskiössä on ahkeruus tai vastakohtana alemmuuden tunne. Tämä on tulosta opiskelun luomista mahdollisuuksista oppia tietoja ja taitoja sekä kartuttaa niitä erilaisista tehtävistä selviytymällä. Lapset kohtaavat myös velvollisuuksien ja suoriutumisen paineita. Olennaisia ovat hallinnankokemukset: lapsi kokee pystyvänsä tiedoillaan ja taidoillaan ratkaisemaan tehtäviä. (Saarinen et al. 1994: 131.) Vanhemmilla, tovereilla, opettajilla ja koko yhteiskunnalla on loputtomasti vaatimuksia lapsille ja nuorille. Ne kohdistuvat etenkin suoriutumiseen ja menestymiseen: esiintyy vertailua ja kilpailua. Menestyminen määritellään valitettavan usein enemmän suoritusten perusteella kuin oppimisprosesseissa tapahtuvana yksilöllisenä kehityksenä. Persoonallisuuden kehityksen kannalta on negatiivista, jos lapsi tuntee ihmisarvonsa riippuvan saavutetuista pistemääristä, arvosteluista ja todistuksista (emt.: 161). Valitettavan usein kuitenkin musiikin perusteiden opettajana törmään ulkoapäin asetettuihin suorituspaineesiin – kurssit pitäisi saada nimenomaan *suoritettua* mahdollisimman nopeasti, ikään kuin niiden suorittaminen olisi tärkeämpää kuin asioiden oppiminen ja todellinen ymmärtäminen. Näin ollen musiikillisten käsitteiden merkitysten ymmärtäminen jääkin usein ulkokohtaiseksi ja irralliseksi, kuten jo aiemmin luvuissa 6.2 ja 7.1 todettiin. Tiedon soveltaminen voi myös olla vaikeaa, mikäli se on vain kiireesti ulkoa opeteltua.

⁷⁵ Tarkastelin kehitysvaiheita luvussa 7.1.

8.3 Opettajan antaman palautteen ja arvioinnin vaikutus motivaatioon

Opettajan tehtävänä on ohjata ja edistää oppimista, ja yksi tärkeä keino tässä tehtävässä on palautteen antaminen. Palautteen ja arvioinnin vaikutus oppilaan motivaatioon tulisikin mielestäni erityisesti huomioida, sillä tiedetään oppilaan kykyuskomuksia vahvistavan palautteen lisäävän motivaatiota. Palaute, joka jollakin tavoin ilmaisee oppilaan kykenemättömyyttä tai taitamattomuutta sen sijaan vähentää motivaatiota. Jokainen oppilas tai opettaja varmaan tietää omasta kokemuksestaan opiskelijana, että negatiivinen, irrelevantti tai täysin asiaton palaute saattaa kokonaan viedä oppilaalta motivaation asian oppimiseksi tai tehtävän suorittamiseksi, ellei oppilaalla ole riittävän vahvaa sisäistä orientaatiota tehtävän tekemiseksi.

Ahosen (2004: 164) mukaan tutkimuksissa on havaittu, että pelkkä näennäinen kehuva palaute ei riitä edistämään sisäistä motivaatiota, vaan oppilaan on koettava, että hän on itse voinut säädellä oppimistaan ja että juuri hänen ponnistelunsa ovat vaikuttaneet lopputulokseen. Oppilaiden on voitava luottaa opettajan arvostelukykyyn: jos oppilaan omat arviot ovat systemaattisesti ristiriidassa opettajan kehujen kanssa, ei opettajan antamalla palautteella ole enää vastaavaa merkitystä. Arvioinnin tulisikin suuntautua oppilaan tehtäväkohtaisiin suorituksiin, ja sen tulisi välittää informaatiota oppilaan oman toiminnan vaikutuksesta lopputulokseen, jotta oppilaan oman yrittämisen ja työn merkitys korostuisi. Tällainen tehtäväkohtainen, oppilaan omiin suorituksiin perustuva (ei muihin tai muiden suorituksiin vertaaminen) tukee parhaiten oppilaan myönteisten kompetenssikokemusten kehittymistä ja sitä kautta sisäistä motivaatiota (emt.: 165).

Musiikin opiskelussa on toisinaan nähtävissä suoritusorientaation korostuneisuus. Tähän ovat osaltaan syynä numeroarviointiin perustuvat arviointimallit, joissa pitkälti arvioidaan oppilaan suoritusta tai suoriutumista jostakin tehtävästä. Opettajan tulisi antaa palautetta ja palkita suorituksen tai suorittamisen sijaan pääosin yrittämisestä, ahkeruudesta, periksiantamattomuudesta ja itsensä likoon laittamisesta. Oppimisen kannalta on tärkeää rohkaista oppilaita "heittäytymään" niin sanotulle epämukavuusalueelle – aina ei tarvitse olla paras, osata kaikkea tai onnistua heti. Meidän tulisi luoda oppimisympäristöjä, joissa epäonnistuminen ja virheet ovat sallittuja. Näin voimme paremmin ohjata oppilaiden oppimisorientaatiota kohti tehtäväorientoitunutta strategiaa ja syväsuuntautunutta oppimista.

9 YHDEKSÄNVUOTIAIDEN MUSAPAJA SYKSYLLÄ 2010

Tässä luvussa esittelen niitä sisältöjä ja tavoitteita, joita kaiken selvittämäni opetussuunnitelmiin ja lapsen kehitykseen liittyvän tiedon valossa 9-vuotiaiden musapajalle hahmottelin aloittaessani sen opetuksen syksyllä 2010. Raporttiosuudessa kuvaan päiväkirjamaisesti ryhmän toimintaa, edistymistä ja tavoitteiden toteutumista syyslukukauden ajan, joten myös opettajan käyttöteoriaan sisältyvä proseduraalinen toimintatieto ja erityisesti tietämyksen informaali osa-alue (ks. luku 2.3) tulee näkyväksi. Jokaisen opetuskerran loppuun olen listannut sen tunnin opetuksessa toteutuneet sisällöt ja tavoitteet. Niitä ei pidä ymmärtää Lehrplan-tyyppisenä sisältöjen listauksena, sillä jokaisen tunnin lähtökohtana on ollut musiikki, jota vuorovaikutteisesti työstimällä on opittu koosteessa olevia musiikillisia ilmiöitä ja teoreettisia käsitteitä.

9.1 Sisältö ja tavoitteet

Halusin toteuttaa teoslähtöistä ja tyylinmukaista opetustapaa musapajassa ja samalla edistää opetussuunnitelmassakin mainitun kansallisen musiikkikulttuurin säilyttämistä,⁷⁶ joten päädyin valitsemaan runosävelmät musapajan opetusmateriaaliksi.

Runosävelmien metrinen rakenne on säännöllinen ja yksinkertainen, joten se helpottaa musiikin hahmottamista.⁷⁷ Runosävelmät ovat usein rakenteeltaan jonomaisia ja eepisiä: nämä elementit tuovat toistoa, mikä on oppimisen kannalta tarkoituksenmukaista. Kokemukseni mukaan tämän ikäiset lapset yleensä pitävät esimerkiksi eläinaiheisista loruista ja lauluista, joten pyrin huomioimaan myös tämän näkökulman valitessani opetettavaa musiikillista materiaalia. Lainasin tekstejä muun muassa Kalevalasta ja Kantelettaresta. Runosävelmien melodioissa päästään liikkumaan pentakordin ja heksakordin alueella – se on tälle musiikilliselle tyyliille pentatonialla tyypillisempää; tosin musapajan alkuopetukseen valitsin melodiselta ambitukseltaan näitä suppeampia sävelmiä. Kun kävin molemmat Suomen kansan sävelmiä sisältävät runosävelmäkokoelmat (Launis: 1910 ja 1930) läpi, tein havainnon, että pentatonialla ei niissä juurikaan esiinny, vaan melodioissa on paljon puolisävelaskelia – siksi on perusteltua opettaa se jo varhaisessa vaiheessa.

⁷⁶ Ks. luku 3.1 Opetushallituksen määräys ja sen oppimiskäsitys.

⁷⁷ Ks. luku 7.4.1 Rytmin hahmottaminen.

Metodina käytän musapajassa relatiivista solmisaatiota, koska säveltason ja melodian havaitsemiseen liittyvissä tutkimuksissa on havaittu, että sävelsuhteet eli relaatiot muistetaan yleensä absoluuttisia säveltasoja paremmin.⁷⁸ Lisäksi tämä metodi on mielestäni erinomainen opettaessa lapsille puhdasvireistä intonaatiota ja myöhemmin esimerkiksi korvalla tehtävää tonaalisen harmonian sointufunktioiden analyysiä.⁷⁹ Puhdasvireisen intonaation opettaminen onnistuu luontevalla tavalla relatiivisen solmisaation avulla, sillä se on ikään kuin "sisäänrakennettu" tähän systeemiin. Opettajan ei tarvitse vielä selittää musapajaikäiselle lapselle yläsävelsarjan mukaisia lukusuhteita vaan riittää, kun opettaja ohjaa esimerkiksi käsimerkein oppilaita laulamaan tietyt sävelet riittävän korkeiksi.⁸⁰ Relatiivisen solmisaation käyttö auttaa myös sävelluokkien konstruomisessa ja myöhemmin esimerkiksi intervallien opettamisessa suoraan laatuineen, kun kyetään hahmottamaan koko- ja puolisävelaskelten erot.

Musapajassa on luonnollisesti opettavien asioiden oltava melko yksinkertaisia ja lähestymistapa konkreettinen jo oppilaiden nuoresta iästä johtuen. Tämän ikäiset lapset kuulevat esimerkiksi rytmin motiivisina hahmoina, joten musiikki, joka sisältää lähinnä neljäsosa- ja kahdeksasosakuviota on riittävän helppoa hahmotettavaa tässä vaiheessa. Päähuomio on syytä kiinnittää sykkeeseen ja rytmin sujuvuuteen. Musiikillisen materiaalin valinnassa kannattaa mielestäni huomioida myös opettavan musiikin rakenteellinen selkeys ja yksinkertaisuus.

Rakensin opetuksellisen sisällön siten, että eteneminen tapahtuu helposta vaikeampaan. Pääpaino alkuopetuksessa on luonnollisesti säveltapailussa. Musiikin peruskäsitteitä on tarkoitus opiskella alusta alkaen, joten musiikin terminologia kulkee luontevasti mukana heti ensimmäisestä tunnista alkaen. Musiikin perusteista tuttujen

⁷⁸ Ks. luku 7.4.2 Säveltason ja melodian havaitseminen.

⁷⁹ Ks. tarkemmin von Creutlein & Haapasalo-Halme (2010: 51, 55 ja 65).

⁸⁰ Esimerkiksi duurissa, puhtaassa virityksessä, on sävelväli do-re vahva kokosävelaskel (yläsävelsarjan kahdeksas ja yhdeksäs sävel) ja re-mi puolestaan heikko kokosävelaskel (yläsävelsarjan yhdeksäs ja kymmenes sävel), joka on syntonisen komman verran edellistä suppeampi (9:8 : 10:9 = 81:80). Myös esimerkiksi pienet terssit esiintyvät puhtaassa virityksessä kahden kokoisina: terssi re-fa on syntonisen komman verran suppeampi kuin terssi mi-so. Kaikki puhtaat kvartit ja kvintit eivät myöskään ole puhtaita, vaan kvartti la,-re on niin sanottu liikakvartti ja re-la vajaakvintti. Ks. tarkemmin von Creutlein & Haapasalo-Halme (2010: 122–123) ja Haapasalo (2003: 18–20).

musiikin luku- ja kirjoitustaidon alkeiden opettelu sekä ylipäätään musiikin hahmottaminen ovat tärkeä tavoitteita myös musapajassa. Oleellisena pidän kuitenkin musiikkivalmennusopetuksessa perussykkeen ja tavallisimpien tahtilajien ja rytmikuvioiden hallintaa, puhdasvireistä intonaatiota ja sisäisen kuulemisen kyvyn kehittämistä⁸¹. Täytyy myös muistaa, että tämän ikäinen lapsi ei vielä kykene suuntaamaan tarkkaavaisuuttaan moneen asiaan kerrallaan, siksi tehtävät on valittava huolella ja niiden on oltava yksinkertaisia ja tarkoituksenmukaisia.⁸² Työtapoina aion musapajassa käyttää pääasiassa yhdessä laulamista ja soittamista, sillä toimintaa palveleva osaaminen edellyttää käsitteiden ymmärtämistä niiden todellisissa käyttöyhteyksissä.⁸³ Tärkeää on myös laulamiseen rohkaisu ja luontevan äänenkäytön opettelu. Moniäänisyyteen tutustutaan musapajassa kaanonien, soitinten ja melodiaostinattojen kautta.

Myös musiikillisen muistin kehittyminen on tärkeää, ja sitäkin voidaan tietoisesti kehittää. Musiikkimuisti kehittyy korvakuulolaulun yhteydessä, kun laulu opitaan muistin varassa joko säe, säepari tai säkeistö kerrallaan (Ollaranta & Simojoki 1995: 14), esimerkiksi matkimalla opettaja laulua ja havainnollistamalla melodiaa kädellä.

Tarkoitus on edetä relatiivisesta sävelmaailmasta vähitellen absoluuttiseen. Tämä tapahtuu muun muassa kirjoittamalla tuttuja lauluja (musapajassa opittuja runosävelmiä) nuottiviivastolle tavallisimmilla nuottiavaimilla. Vähitellen on myös tavoitteena tutkia musiikillisiä ilmiöitä ja käsitteitä (kuten intervallit) teoslähtöisesti eli näiden samojen laulujen avulla. Samalla korva oppii tunnistamaan esimerkiksi suuren ja pienen sekunnin tai terssin, joten intervallit on tarkoitus opetella alusta asti laatuineen käytännössä. Myös tässä on relatiivisesta solmisaatiosta valtavasti apua. Sävellajeja ja niiden etumerkintöjä opetellaan muun muassa kirjoittamalla tuttuja lauluja eri sävellajeihin sekä laulamalla ja soittamalla niitä. Nuottien nimet ja oktaavialat opitaan luontevasti niiden käyttöyhteydessä. Raporttiosuus käsittää vain musapajan syyslukukauden, joten kaikkia edellä mainittuja asioita ei siinä käsitellä, koska osa näistä opetettavista asioista jää kevätlukukaudelle.

⁸¹ Vertaa luku 3.6 SML:n suositukset. Samoja asioita painotetaan myös musiikin perusteiden opiskelussa.

⁸² Ks. myös luku 7.4 Musiikillinen kehitys ja luku 8.2, jossa käsitellin opettajan merkitystä optimaalisen oppimateriaalin valitsijana.

⁸³ Ks. myös luku 3.6 SML:n suositukset.

Pyrin heti alusta alkaen luomaan oppimisympäristöstä vuorovaikutteisen, kokemukselliseen ja toiminnalliseen oppimiseen perustuvan tapahtuman, sillä opetussuunnitelmien mukaan (ks. luvut 3.1 ja 3.3) oppiminen on paitsi tilannesidonnainen, myös aktiivinen ja tavoitteellinen prosessi, jossa opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus on keskeistä. Musiikilliset käsitteet, niiden merkitys ja ymmärtäminen ovat oppimisprosessin keskiössä, joten on ihanteellista, että musapajan toimintaa ohjaa oppiminen – ei suorittaminen. Näin ollen vuorovaikutukselle ja ohjatulle oivaltamiselle on musapajassa aikaa ja tilaa. Tärkeää on myös edesauttaa hyvän musiikkisuhteen syntyä.

Koska opetussuunnitelmissa korostetaan myös esiintymisen merkitystä musiikinopiskelussa, on musapajan yhtenä tavoitteena esiintyä lukuvuoden aikana yksi tai kaksi kertaa esimerkiksi matineassa.

9.2 Musapajan käynnistysvaikeuksia

Ilmoittautumispäivänä 18.8.2010 ryhmään ilmoittautui kaksi oppilasta. Seuraavana päivänä päätettiin opiston hallinnon kanssa, että yritetään rekrytoida kurssille lisää oppilaita. Vanhempien kanssa sovittiin, että opetus alkaa vasta seuraavalla viikolla. Toimisto välitti tekemäni tiedotteen kaikille soitonopettajille sähköpostitse, jotta he mainostaisivat ryhmää oppilailleen. Laitoin tiedotteita myös opiston käytävien seinille ja ilmoitustauluille.

Ongelmaksi ilmeisesti muodostui kellonaika (16.45–17.30), joka oli monelle hieman liian myöhäinen, vaikka keväällä oli nimenomaan toivottu alkuiltapäivää myöhäisempää ajankohtaa. Aikaa ei voitu enää tässä vaiheessa lukujärjestysteknisistä syistä muuttaa. Ilmoittautumistilaisuudessa oli myös mitä ilmeisimmin ongelmia, koska moni ei oikein tiennyt, mihin listaan pitäisi oppilaan nimi laittaa, ja musapajalista ”vaelsi” muskariluokan ja musiikin perusteiden luokan välillä.

Kyselyjä tuli myös 7-vuotiaiden vanhemmilta, mutta tein jo keväällä periaatepäätöksen, että koska tämä on 9-vuotiaille suunnattu musapaja, jossa on tarkoitus antaa valmennusta erityisesti seuraavana vuonna alkavia musiikin perusteiden opintoja

varten, en ota 7-vuotiaita tähän ryhmään, sillä heidän kognitiivinen kehityksensä ei ole samalla tasolla 9-vuotiaiden kanssa. Mielestäni 7-vuotiaalla on riittävästi tekemistä muutenkin, sillä koulu alkaa, ja moni aloittaa soittoharrastuksensa samaan aikaan.

Musapaja ei päässyt alkamaan vielä seuraavallakaan viikolla, sillä molemmat ilmoittautuneet olivat sairastuneet ja kaksi uutta oppilasta pääsisi tulemaan vasta seuraavan viikon tunnille.

9.3 Oppilaat

Annoin oppilaiden vanhemmille tiedotteen musapajasta ja esitietolomakkeen (liite 1) täytettäväksi, koska minua kiinnosti tietää kauanko oppilas on soittanut, mitä instrumenttia hän soittaa ja onko hän ollut aiemmin musiikkileikkikoulun oppilaana. Jotta voisin ottaa huomioon oppilaiden lähtötason ja näin paremmin suunnitella toimintaa nimenomaan oppilaiden lähtökohdista käsin, halusin myös tietää, onko oppilas osallistunut aiemmin 7-8-vuotiaille tarkoitettuun musapajaan, rytmikkaan tai vastaavanlaiseen toimintaan.

Vastauksista kävi ilmi, että kaksi oppilasta soittaa viulua – toinen on soittanut kaksi viikkoa, toinen kaksi ja puoli vuotta. Molemmat olivat osallistuneet musiikkileikkikoulun opetukseen; toinen kaksi lukukautta ja toinen yhden lukukauden ajan. Yksi oppilas oli juuri kaksi viikkoa aiemmin aloittanut sellonsoiton opinnot. Hänellä ei ollut musiikkileikkikoulutaustaa. Hän oli myös tänä syksynä aloittanut musiikkiluokalla. Kenelläkään näistä kolmesta ei ollut kokemusta musiikkileikkikoulun jälkeisestä, kouluikäisille suunnatusta valmentavasta ryhmäopetuksesta. Neljäs oppilas on myös musiikkiluokalla ja hän on tänä syksynä aloittanut poikkihuilun soittamisen. Hänellä ei ollut musiikkileikkikoulutaustaa, mutta hän oli osallistunut kahden lukuvuoden ajan musiikkiopiston musiikkileikkikoulun opettajan ohjaaman kanteleryhmän opetukseen.

9.4 Syyskuu

Ensimmäinen tunti (2.9.2010)

Tarkoitukseni oli tehdä oppilaiden kanssa aluksi tutustumis- ja ryhmäyttämisharjoitteita⁸⁴, mutta osa oppilaista tuli tunnille 10–15 minuuttia myöhässä ja vieläpä eri aikaan, joten menimme suoraan asiaan. Esiteltyämme itsemme (useaan otteeseen, johtuen myöhästymisistä), opetin Kiis, kissa karjaan- laulun, jota sitten yhdessä lauloimme, kunnes joku taas tuli myöhässä ja esittelykierron ja laulu alkoi alusta. Kun kaikki vihdoin olivat paikalla, kerroin oppilaille hieman musapajasta ja tulevasta lukuvuodesta ja niistä asioista, joita aiomme opiskella.

s s s s m s s s s s m s s s s s m s s s s s s m

2/4 ||

Kiis, kis-sa kar-jaan! Y-li me-ren mar-jaan. Kiis, kis-sa kar-jas-ta, y-li me-ren mar-jas-ta.

Kuva 5: Kiis, kissa karjaan (melodia I : 24, teksti I : 22)

Aloitan yleensä opettamisen teoslähtöisen opetustavan periaatteiden mukaisesti jonkin so-mi- laulun avulla, sillä kokemukseni mukaan oppilaat keskittyvät kuuntelemaan eivätkä arkaile laulamista, kun opettaja laulaa malliksi ja mukana. Oppiminen on mielekästä ja samalla musiikillinen muisti kehittyy. Oppilaat eivät myöskään ehdi jännittää tai miettiä, että "mitähän muut minusta ajattelevat", kun tehtävänä on opetella laulu korvakuulolta - tehtävään keskittyminen on riittävän haastavaa. Unkarilainen musiikkipedagogi Erzsébet Szönyi onkin todennut, että yksinkertaisin tapa tuoda opettaja ja luokallinen oppilaita yhteen, on aloittaa laulamalla. Opettajan tehtävä on valita sopiva laulu. (Szönyi 1974: 15.) Laulaminen on luontevaa, ja sitten kun laulu on opittu korvakuulolta, voidaan alkaa yhdessä pohtia sen musiikillista sisältöä ja siinä esiintyviä musiikillisia ilmiöitä teoslähtöisen opetustavan mukaisesti.

⁸⁴ Käytän usein tutustumisleikkeinä "Nimirinkiä", jossa kunkin oppilaan nimeen yhdistyy hänen itsensä valitsema liike, ja lopulta kaikki tekevät kaikkien nimet ja liikkeet, sekä "Läpsyä", jossa taa ja ti-ti kulkevat tapuksina ringissä oppilailta toiselle. Läpsy toimii erinomaisena sykeharjoituksena ja nimiringissä voidaan luontevasti tutustua eri tempoihin.

Lopulta oli opittu laulun sanat ja melodia. Onneksi ensin paikalle tulleet oppilaat eivät osoittaneet pitkästyksen merkkejä. Kiinnitin laulussa erityisesti huomiota sykkeen säilymiseen ja repetitiosävelen (so) säilymiseen sekä mi- sävelen oikeaan korkeuteen suhteessa so- säveleen – molempia piti hieman korjata, sillä esimerkiksi lähtösävelen löytäminen ja laulukorkeuden säilyttäminen tuotti yhdelle oppilaalle hieman ongelmia.

Sitten piirsin taululle taa- ja ti-ti nuotit (1/4- ja 1/8-osanuotit) sekä Z-tauon. Yllättäen kaikki tiesivät jo ennestään symbolien merkityksen. Sovittiin, että Z-tauko kestää yhden neljäsosan eli taa:n verran. Seuraavaksi liitettiin lauluun ostinato sekä määriteltiin tämä uusi käsite: piirsin taululle taan ja Z-tauon, jonka perään lopetusmerkin, joka myös määriteltiin. Sitten oppilaat keksivät, että liitetään siihen myös kertausmerkki. Taputimme ostinatoa, kunnes se sujui kaikilta samassa sykkeessä.

Annoin oppilaille palakellot, kullekin kaksi kappaletta. Palojen korkeudet olivat c, e ja g eli C-duurikolmisoinnun sävelet. Jokainen sai säestää laulua palakelloilla siihen liitetyllä ostinatolla sekä ryhmässä että omalla vuorollaan. Yksi oppilas, jolla oli g- ja e-palat, halusi soittaa laulun melodian. Muut säestivät.

Seuraavaksi oppilaat saivat tehdä oman, tahdin mittaisen ostinaton käyttäen annettuja rytmejä (taa, ti-ti ja tauko). Yksi oppilas ei ymmärtänyt instruktiota, vaan soitti ensin ihan mitä sattuu. Kun ohje annettiin uudestaan, hän käsitti sen niin, että kaikki kuviot pitää olla ostinatossa. Selitin vielä kerran, että oppilas saa valita annetuista rytmikuvioista kaksi, joita toistetaan: tämän jälkeen tasajakoinen ostinato sujui mainiosti.⁸⁵ Muut osallistuivat tähän "ostinatonsimisprosessiin" laulamalla samanaikaisesti melodiaa sanoilla, joten saatiin aikaa useampi toisto ja erittäin tehokas harjoitus. Sitten jokainen sai soittaa vuorollaan oman ostinatonsa melodian säestykseksi muiden laulaessa. Kokeiltiin vielä, että miltä musiikki kuulostaa, kun kaikki soittavat omaa ostinatoaan yhtä aikaa opettajan laulaessa melodiaa.⁸⁶ Paljastui, ettei

⁸⁵ Tämä oli jälleen hyvä esimerkki siitä, miten lapsen ajattelu eroaa aikuisen tavasta ajatella: yhdeksän vuotiaan lapsen ajattelu on vielä selkeästi konkreettisten operaatioiden vaiheessa.

⁸⁶ En vielä tässä vaiheessa laulattanut oppilaille melodiaa samaan aikaan kun he soittivat ostinatoa, sillä kuten luvussa 7.4 todettiin, tämän ikäinen lapsi kykenee tarkkailemaan saman aikaisesti kahta hierarkkista suhdetta vain, mikäli ne ovat samansuuntaiset. Taitoa voi kehittää, mutta kokemukseni on, että kahden eri asian tekeminen onnistuu vasta sitten, kun toinen asia tai elementti osataan ulkoa, ja kun lapsen kehitys antaa myöten.

sykkeen säilyttäminen ollutkaan kovin helppoa – tämä saattoi tosin johtua myös siitä, että soitin oli kaikille vieras.

Koska musiikissa on myös muoto, pyysin kahta oppilasta soittamaan omat ostinatonsa duettona alku- ja loppusoitoksi. Alku- ja loppusoiton pituudeksi määriteltiin "4 kertaa" eli tässä tapauksessa 4 tahtia. Lauloimme melodian unisonossa ja kaikki saivat säestää sitä säkeistön aikana omalla ostinatollaan. Näin saimme aikaan kahdenpuolisen rakenteen. Sitten vaihdettiin soittajat alku- ja loppusoittoon, jotta jokainen pääsisi soittamaan yhtä paljon. Oppilaat halusivat vielä musisoida niin, että soitettiin ensin kaikki yhdessä ja sitten jokainen vielä vuorollaan "ostinatosolistina". Opettajalla ei tietenkään ollut mitään tätä vastaan. Tätä voisi pitää eräänlaisena soolo – tutti-vuorotteluna, käsitteet ainakin tulivat tutuiksi.

Seuraavaksi mietittiin, kuinka monta erikorkuista säveltä melodiassa esiintyi, ja annettiin niille laulunimet: so ja mi. Opetin samalla myös niiden käsimerkit, joita näytin kun melodiaa vielä kerran laulettiin yhdessä solmisoiden; kertauksessa oppilaat näyttivät merkkejä mukana. Lopuksi taputimme laulun sanarytmin – pyysin oppilaita laulamaan melodiaa samanaikaisesti mielessään (sisäisen kuulon harjoitus).

Ensimmäisen tunnin tavoitteet saavutettiin ja jopa mielestäni ylitettiin, sillä opetus on mitä ilmeisimmin tehokkainta pienessä ryhmässä. Teoslähtöiseen opetustapaan perustuen lähtökohtana oli musiikki – tällä kertaa se oli runosävelmä Kiis, kissa karjaan. Tätä musiikkia työstämällä opiskeltiin seuraavassa listassa olevia musiikillisia asioita.

Tunnilla opiskellut asiat / sisältö ja tavoitteet:

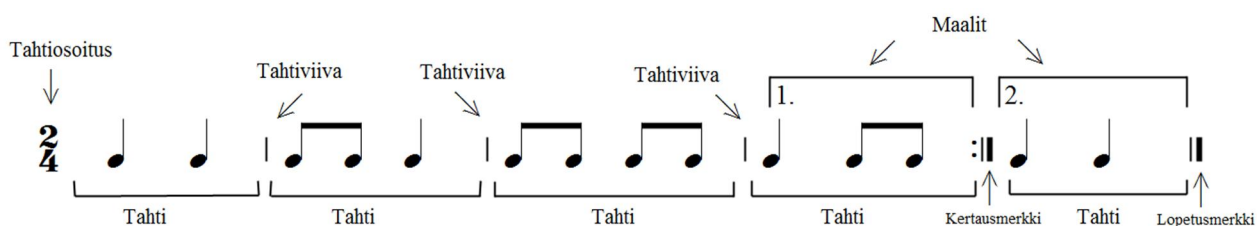
- ❖ tutustuminen
- ❖ rytmimet (taa, ti-ti ja Z-tauko) ja laulu-/solfanimet (so ja mi) tutuiksi
- ❖ käsimerkit (so ja mi)
- ❖ perussyke tasajakoisessa tahtilajissa
- ❖ intonaatio (pieni terssi so - mi ja repetitiosävel)
- ❖ ostinato
- ❖ unisono

- ❖ duetto
- ❖ soolo – tutti
- ❖ kahdenpuolinen muoto (A-B-A)
- ❖ sisäisen kuulon harjoitus yhdistettynä sanarytmiin: sanarytmin taputtaminen
- ❖ duurikolmisoinnun sävelet
- ❖ lopetusmerkki ja kertausmerkki

Toinen tunti (9.9.2010)

Paikalle tuli 3 oppilasta, yksi on ulkomailla tämän ja seuraavan viikon. Palautettiin laulamalla mieliin Kiis, kissa karjaan- laulu. Annoin oppilaille monisteen, jossa oli laulun sanat. Tämän jälkeen taputettiin laulun sanarytmi, mietittiin yhdessä ensimmäisen säkeen rytmi ja kirjoitettiin se monisteeseen sanojen yhteyteen (oppilas sai valita, laittaako hän rytmikuviot ylä- vai alapuolelle). Sitten jokainen sai jatkaa itsenäisesti laulun rytmittämistä. Kun tämä oli valmis, laitettiin kappaleen loppuun lopetusmerkki, ja oppilaat halusivat lisätä myös kertausmerkin, joten niin tehtiin. Sitten laulettiin laulu sanoilla ja kertaus rytminimillä sekä taputettiin vielä laulun rytmi ja tititoitiin se.

Opeteltiin tahtiosoitus 2/4, joka piirrettiin kappaleen alkuun. Selitin, mitä tahtiosoitus tarkoittaa. Sitten mietittiin mihin kohtiin tahtiviivat kappaleessa vedetään. Tititoitiin ja taputettiin laulun rytmi. Tämän jälkeen tutkittiin opettajan monisteeseen tekemää rytmiharjoitusta, tititoitiin ja taputettiin se:



Kuva 6: Rytmiharjoitus

Palattiin Kiis, kissa karjaan- lauluun: kerrattiin so ja mi käsimerkkeineen ja etsittiin laulun melodia eli merkittiin so:t ja mi:t rytmin yhteyteen. Ensimmäinen säe tehtiin yhdessä, sitten oppilaat tekivät tehtävän loppuun itsenäisesti. Tämä jälkeen laulu vielä laulettiin yhdessä solmisoiden.

Opetin korvakuulolta oppilaille uuden laulun, Konkkis-koira, jonka melodiassa esiintyy sävelet so ja mi:

s m s m s s m m s m s s m m s s m s m

2/4 Konk-kis, konk-kis, koi-ra met-sään me-nee. Si-pu sa-pu, si-pu sa-pu, ko-ti-a tu-lee.

Kuva 7: Konkkis-koira (s-m) (Koski 2004: 167).

Kun laulua yhdessä laulettiin, kävi ilmi, että yksi oppilas osasi laulusta toisenlaisen version, jossa esiintyy myös sävel la. Tästä päästiin sujuvasti aiheeseen variaatio.⁸⁷ Määriteltiin kyseinen termi ja laulettiin sanoilla melodian molemmat variaatiot opettajan näyttäessä käsimerkkejä. Opittiin siis myös uusi sävel la käsimerkkeineen.⁸⁸ Tätä laulua on tarkoitus käsitellä ensi viikon tunnilla tarkemmin.

s m s m s s m l s m

2/4 Konk - kis, konk - kis, koi - ra met - sään me - nee.

s s m m s s m m s s m s m

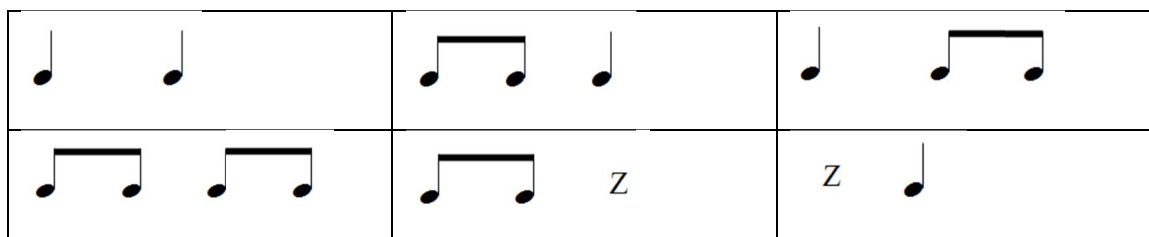
Sii - puu saa - puu, sii - puu saa - puu, ta - kai - sin tu - lee.

Kuva 8: Konkkis-koira (l-s-m).

Olin laittanut ennen tunnin alkua luokan seinälle kuusi kappaletta tahdin mittaisia rytmikortteja (tahtiosoitukseksi 2/4):

⁸⁷ Koski (2004: 7) toteaa, että saman kansanrunon monet eri versiot osoittavat niiden olevan laajalti tunnettuja ja käytettyjä. Tekstit esimerkiksi ovat saattaneet eri toisnoissa hieman muuttua muotoaan murteesta riippuen.

⁸⁸ Tällainen tilanne on tyypillinen teoslähtöisessä ja vuorovaikutteisessa opetuksessa.



Kuva 9: Rytmikortit 1-6.

Jokainen oppilas sai arpakuution. Tämän pelin tarkoitus on, että oppilas heittää noppaa neljä kertaa, valitsee seinältä nopan numeroa vastaavan rytmin ja kirjoittaa sen monisteeseen. Näin jokainen oppilas tekee oman, neljän tahdin mittaisen rytmietyidin. Oppilaat innostuivat tästä työtavasta aivan valtavasti. On vaikea selittää, mitä tapahtui, mutta se tunnelma, joka luokkaan pelin alkaessa laskeutui, oli erittäin positiivinen, iloinen ja vapautunut. Oppilaat halusivat tehdä myös toisen aleatorisen rytmietyidin, sekä kolmannen, jossa sai järjestää rytmikortit itse haluamallaan tavalla. Kun oma tehtävä oli valmis, pyysin oppilaita valitsemaan yhden rytmirivin, jonka sai harjoitella ja kohta taputtaa kaikille. Muut yrittivät keksiä, mitkä rytmikortit rytmisissä esiintyivät. Tunnistustehtävä oli aika haastava, sillä kaikki eivät saaneet rytmiiään sujumaan alusta loppuun. Tämä saattoi johtua siitä, että motoriikka tai silmän ja käden yhteistyö ei ole vielä tarpeeksi kehittynyt. Aika loppui kesken, joten kiinnitin seuraavilla tunneilla enemmän huomiota rytmin sujuvuuteen ja sykkeen säilymiseen: pääasia oli, että kaikki pääsivät kokeilemaan eikä kukaan kieltäytynyt esittämästä omaa rytmiiään. Kirjasin kaikkien rytmietyidit (yhteensä yhdeksän etydiä) muistiin, ja lupasin seuraavalle tunnille näistä puhtaaksi kirjoitetun koosteen, jotta voimme yhdessä käydä kaikkien rytmit läpi. Annoin luvan harjoitella omien rytmien lukemista ja taputtamista / naputtamista kotona. Tämä huvitti oppilaita suuresti, kun "näitä saa harjoitella kotona".

Rytmiin tuottamista täytyy vielä oppilaiden kanssa harjoitella. Syke ja rytmien hallinta varmentuu laulaessa – taputtaminen / koputtaminen on aluksi tavallaan "vieras" työtapo: varmaan sama asia monen kohdalla näkyy soittotunneilla, kun motoriikka ei vielä ihan riitä kaikkeen.

Tunnilla opiskellut asiat / sisältö ja tavoitteet. Musiikillisena materiaalina oli laulu Konkkis-koira. Lisäksi tehtiin rytmiharjoituksia rytmikorteista.

- ❖ tahtiosoitus 2/4
- ❖ tahti, tahtiviivat, maalit
- ❖ rytmitydit; rytmin tuottamista ja sykkeen säilymistä pitää vielä harjoitella
- ❖ uusi musiikki: Konkkis-koira
- ❖ so- ja mi-sävelten osaamisen varmentaminen
- ❖ uusi solfa: la
- ❖ variaatio

Pohdintaa: ryhmän eteneminen on nopeaa, koska ryhmän koko on pieni. Opettajalla on aikaa huomioida oppilaat yksilöllisesti ja opettaa / auttaa jokaista henkilökohtaisesti tarvittaessa, ja tästä syntyy hyvä vuorovaikutus. 45 minuuttia tuntui toisen tunnin jälkeen kovin lyhyeltä ajalta, oppilaat olisivat jaksaneet pidempään ja vähän tuntui, että asia jäi kesken. Toisaalta voi olla ihan hyvä, että asioita jäi hautumaan seuraavaa kertaa varten.

Kolmas tunti (16.9.2010)

Yksi oppilas tuli tunnille etuajassa. Hänen äitinsä kertoi, että lapsi on "tosi innostunut tästä musapajasta, ja laulaa näitä lauluja kotonakin". Äiti myös kertoi, että oppilaalla on Suzuki-tausta, joten "viulutunneilla on vähän hankaluuksia kun ei saa enää soittaa sorminumeroista". Lohdutin äitiä, että aiemmista opinnoista on varmasti hyötyä, ja että erityisesti viulistille korvan kouluttaminen ja "puhtaasti" soittamisen ja laulamisen opettelu on hyvin tärkeä asia. Kehuin myös, että kyseinen oppilas oppii korvakuulolta todella nopeasti uusia kappaleita.

Tunti alkoi, paikalla oli vain 3 oppilasta, koska yksi on edelleen matkoilla. Lauloimme Kiis, kissa karjaan- laulun, ja yhdellä oppilaalla oli suuria vaikeuksia löytää sama lähtösävel kuin muilla oli. Näytin käsimerkeistä so:n ja viritimme kaikki lähtösävelemme ääniraudasta samalle tasolle. Tämä vei hieman aikaa, mutta lopulta oikea sävel löytyi ja saimme laulun laulettua. Muistelimme, miten lauluun tehty taputusostinato meni (taa ja z-tauko), ja lauloimme laulun ostinaton kanssa. Tapahtui niin, että laulukorkeus laski tällä samaisella oppilaalla – olkoon hän tästä lähtien oppilas A – eikä myöskään mi ollut enää oikeassa suhteessa so:hon. Mietin, voisiko sillä olla merkitystä, että viime kerralla laulutaso oli C-duuri, tänään D-duuri, joten kokeilin, mitä tapahtuu, jos vaihdetaan

laulutasa kokosävelaskelta matalammaksi: ei mitään vaikutusta, joten palattiin ääniraudan antamaan so- säveleen. Todennäköisesti kahden asian tekeminen (huomion suuntaaminen kahteen erilaiseen asiaan) yhtä aikaa ei vielä onnistu tältä oppilaalta.

Korjaavan palautteen antaminen oppilaalle on oppimisen kannalta välttämätöntä, eikä virheiden korjaamista pidä pelätä tai myöskään pelätä sitä, että oppilaalle tulee "paha mieli", jos joku asia ei suju ja sitä yritetään korjata.⁸⁹

Päätin siis puuttua asiaan heti. Pyysin oppilas A:ta kiinnittämään erityisesti huomiota siihen, että hän laulaisi samaa melodiaa samalta korkeudelta kuin me muut. Hän tuntui ymmärtävän, että melodia meni hänen osaltaan hieman nuotin vierestä, ja kun etsittiin lähtösäveltä, hän lauloi välillä ali ja välillä yli, mutta oikea sävel vihdoinkin löytyi. Laulatin häntä hieman käsimerkeistä (s-m-s), ja annoin palautteen, että "no nyt meni ihan kohdalleen, hyvä!", kun vihdoinkin onnistuttiin saamaan nämä sävelet paikoilleen.⁹⁰

Seuraavaksi jaoin oppilaat kahteen ryhmään: ensin lauloin oppilas A:n kanssa melodiaa, kun oikea sävelkorkeus oli vihdoinkin löytynyt. Oppilaat B ja C taputtivat ostinatoa. Intonaation kanssa oli edelleen ongelmia, joten koetettiin vielä hieman tarkentaa laulamista niin, että aina melodiassa olevan mi:n jälkeen laulettaisiin sama so kuin laulun alussa. Viritettiin äänet ensin samalle lähtökorkeudelle ja näytin melodiaa vielä käsimerkeistä. Sujui jo paremmin. Oppilaat B ja C halusivat laulaa mukana ja taputtaa ostinatoa, joten niin tehtiin. Syke pysyi hyvin. Kertauksessa myös oppilas A alkoi taputtaa ostinatoa, ja tällä kertaa sekin onnistui! Oppilas A oli selvästikin

⁸⁹ Usein korjaavan palautteen antamista vältellään, koska pelätään ihmissuhteiden tai työn kärsivän siitä – palautetta voi kuitenkin antaa rakentavasti niin, että yhteistyö paranee ja keskinäinen luottamus lisääntyy (Aalto 2000: 27). Harvoin ajattelemme, että korjaavan palautteen vastaanottaminen tarjoaa erinomaisen tilaisuuden myös henkilökohtaiseen kasvuun. Palautteen antamisen pitää kohdistua tekemiseen, ei oppilaan ominaisuuksiin, ja sen tulee olla perusteltua, rehellistä ja vuorovaikutteista, eli yhdessä pohdiskelevaa ja ratkaisua etsivää sekä oppilaan omaan oivaltamiseen kannustavaa (emt.: 61). Yksilön on välttämätöntä saada palautetta toiminnastaan pystyäkseen kehittämään suorituksiaan (Anttila: 2004: 60). Käsittelin palautteen antamista myös luvussa 8.3.

⁹⁰ Sosiaalisesti turvallisessa ympäristössä, jossa virheet ja erehdykset hyväksytään osaksi oppimisprosessia ja jossa arviointi kohdistuu ponnisteluun ja yksilölliseen edistymiseen, opiskelijat ovat vapautuneempia kohtaamaan haasteen. (Anttila 2004: 91.) Ks. myös luku 8.3 Opettajan antaman palautteen ja arvioinnin vaikutus motivaatioon.

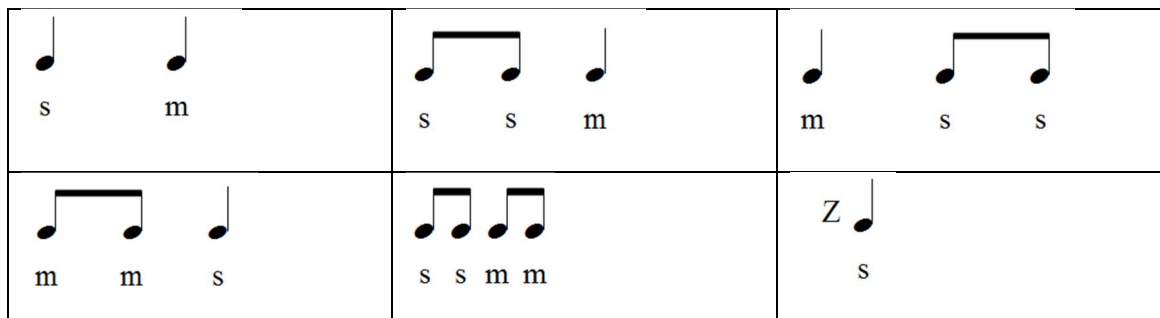
tyytyväinen, varsinkin kun vielä erikseen kehuin häntä onnistumisesta ja kannustin jatkamaan samaan malliin.

Kysyin oppilailta, tiedättekö mikä on kaanon? Sai selittää ihan omin sanoin – oppilaat tuntuivat ymmärtävän periaatteen. Määriteltiin kaanon (ketjulaulu, jäljittely). Sitten lauloimme Kiis, kissa karjaan- laulun kaanonissa niin, että oppilaat aloittivat ja itse tein kaanonin säkeen verran myöhemmin. Ei ihan onnistunut: A sekoili taas laulukorkeuden kanssa ja B alkoi laulaa laulun puolessavälissä samaa kuin minä. Pyysin laittamaan toisen käden ”kupiksi korvalle”, jotta jokainen kuulisikin paremmin paitsi itseään myös muita – tästä syntyi mielenkiintoinen keskustelu, että miksi ei voi laittaa korvia kokonaan ”lukkoon”? Voiko yhdessä musisoida kuulematta muita? Kokeiltiin kaanonissa laulamista uudestaan, onnistui jo vähän paremmin. Aluksi piti taas viritellä samaa lähtösäveltä, joka siis on koko tunnit ajan ollut ääniraudasta tuleva sävel $a^1 = 440\text{Hz}$. Kun vihdoinkin saatiin kaanon onnistumaan, vaihdettiin rooleja, minä aloitin ja oppilaat tekivät kaanonin. Oppilaat aloittivatkin jo säkeen puolivälissä, mikä ei toiminut ollenkaan, osa sekoili sanoissa ja osa sävelten korkeuksien kanssa. Korjattiin kaanoniin lähtö (näytin sisääntulon), ja nyt sujui jo paremmin. Palaamme tähän harjoitukseen myöhemmin.

Annoin oppilaille monisteen, jossa oli heidän viime kerralla tekemänsä rytmitydyt, tai ”noppaetydit”, kun oppilaat niitä jo edellisellä kerralla keksivät nimittää. Oppilaat selvästi ilahtuivat, kun monisteesta näki, kuka oli tehnyt minkäkin etydin. Oppilaat halusivat merkitä kertausmerkit kaikille riveille, joten kävimme kaikki etydit läpi sekä tititoiden että taputtaen. Syke pysyi hyvin koko harjoituksen ajan, oppilaat olivat selvästikin kotona harjoitelleet lukemista ja taputtamista!

Seuraavaksi mietimme, että mitä se etydi tarkoittaa. Olin kerännyt tähän mennessä tunneilla esiintynyttä musiikkisanastoa monisteeseen. Pohdittiin seuraavien termien merkityksiä yhdessä: unisono, kaanon, solo, duo, duetto, tutti ja variaatio. Kirjoitettiin jokaiselle selitys monisteeseen. Oppilaat keksivät, että trio on kolmen soittajan yhtye tai kappale kolmelle soittajalle, mutta alkoivat pohtia, että mikä sitten tulee, kun soittajia on neljä. Opeteltiin siis myös termit kvartetti / kvartetto, koska meitä oli luokassa kolme oppilasta ja opettaja eli yhteensä neljä musisoijaa.

Kerroin oppilaille, että kohta heitetään noppaa. Ensin kuitenkin laulettiin luokan seinälle laittamani solfalaatikot läpi:



Kuva 10: Solfalaatikot 1-6 (s-m).

Jokainen laatikko laulettiin useampaan kertaan. Kiinnitin oppilaiden huomiota mukaan putkahtaneeseen glissandoon 3- ja 4-laatikon välissä – siirtyminen kolmannen laatikon viimeisestä so:sta neljännen laatikon alussa olevaan mi:hin tapahtui ”liukuen”. Oppilaita rupesi kovasti naurattamaan, kun he huomasivat asian (tunnustan, että hieman liioittelin asiaa demonstroidessani, tein oikein kunnon glissandon so:sta alas). Sitten he alkoivatkin aivan spontaanisti pohtia, että ”viulullakin voi tehdä tuollaisen äänen!”, jonka jälkeen pääsimme siihen, että laulettiin glissandoja ylös ja alas niin korkealta / matalalta kuin suinkin. Kirjattiin glissando, uusi musiikkisana, monisteeseen.

Siten palattiin takaisin varsinaiseen asiaan: laulettiin vielä kerran solfalaatikot läpi, nyt ilman glissandoa, sävelet huolellisesti intonoiden. Oppilas A:lla oli edelleen hieman ongelmia löytää oikeat sävelet. Pohdin kuumeisesti, miten seuraavaksi koettaisin asiaa korjata. Annoin kuitenkin tehtäväksi piirtää monisteeseen tahtiosoituksen 2/4 ja neljä tyhjää tahtia sekä lopetusviivan. Oppilaat piirsivät tahtiviivoja melko tiheään, joten kaikkien rytmikuviot eivät ehkä mahtuisi tahteihin. Päätin, että jatkossa teen monisteisiin tarvittavat tahdit valmiiksi. Sitten kukin oppilas sai heittää noppaa 4 kertaa, ja merkitä oman melodiansa (solfaetydin) tyhjiin tahteihin. Tämä oli selvästikin oppilaille mieluinen tehtävä. Oppilas A sai ensimmäisenä oman etydinsä valmiiksi, joten menin hänen viereensä istumaan ja pyysin häntä laulamaan melodiansa minulle. Oppilaan melodia alkoi sävelestä so, joten annoin hänelle lähtösävelen ääniraudasta. Ensimmäisen mi:n kohdalla oppilaalle tuli uskonpuute, joten lauloin melodian loppuun

yhdessä hänen kanssaan. Kehuin ja kysyin, että kerrattaisiinko vielä. Oppilas lauloi tällä kertaa melodian täysin oikein ja ilman opettajan apua!

Tällä välin oppilas C oli saanut oman melodiansa valmiiksi, joten pyysin oppilasta A tekemään vielä toisen "noppamelodian", ja siirryin oppilas C:n viereen. Hän esitti oman melodiansa sujuvasti ja kertauksen kanssa. Myös hän sai tehtäväksi arpoa toisen melodian. Oppilas B:n melodia ei ollut ihan vielä valmis, joten hän sai jatkaa rauhassa loppuun, ja kävin tällä välin kuuntelemassa, miten oppilas A:n toinen melodia edistyi. Hän oli selvästikin tässä asiassa ryhmän nopein, ja ilmeisesti so ja mi myös "loksahtivat" kohdalleen, sillä hän esitti minulle toisen melodiansa täysin virheettömästi. Oppilas B sai melodiansa valmiiksi, joten siirryin kuuntelemaan hänen versionsa. Esitys oli sujuva. Syke, rytmit ja melodia olivat aivan kohdallaan, mutta hän ei ollut siihen tyytyväinen, koska olisi halunnut toisenlaisen lopun. Annoin hänelle vapaat kädet luoda uusi melodia ja siirryin kopioimaan oppilaiden A ja C melodiat vihkooni. Lupasin oppilaille, että teen taas ensi viikoksi monisteen, jossa on kaikkien melodiaetydit. Oppilas B sai toisen melodiansa valmiiksi, ja hän esitti sen sitten kaikkien kuunnellessa. Kopioin myös hänen molemmat melodiansa vihkooni.

Tämä "noppamelodioiden" tekeminen on mielestäni hyvä työtapana. Oppilaat ovat niin keskittyneitä siihen, mitä tekevät, etteivät edes huomaa arastella yksin laulamista, ja opettaja saa paremmin käsityksen oppilaan taidoista ja pystyy auttamaan ja korjaamaan tarvittaessa oikeaan suuntaan. Olin melko yllättynyt myös siitä, että oppilas A:n intonaatio-ongelmat ratkesivat "noppamelodioiden" myötä. Ja mikä parasta – meillä oli tunnilla oikein hauskaa! Pienessä ryhmässä oppiminen on tehokasta: opetusta on mahdollista eriyttää ja antaa jokaiselle oppilaalle henkilökohtaista opastusta – tänään taas tämäkin asia tuli erityisen selkeästi esille. Tämä on myös opettajalle motivoivaa ja antoisaa. Laulaminen on tämän ikäiselle lapselle luontainen tapa musisoida, siksi säveltapailun opetus pitäisikin mielestäni aloittaa viimeistään tässä vaiheessa. Jatkossa on isompien oppilaiden kanssa paljon helpompaa, kun työtapana on tullut tutuksi, eivätkä he turhia arastele ääneen laulamista.⁹¹

⁹¹ Samansuuntaisia kokemuksia oli myös kyselyyni osallistuneiden muiden oppilaitosten musiikkivalmennusopettajilla (ks. luvut 5.1, 5.7 ja 5.8).

Tunnin lopuksi lauloimme viime kerralla opitun Konkkis-laulun molemmat variaatiot. Näytin melodiaa käsimerkeistä. Annoin oppilaille monisteen, jossa oli laulun sanat ja pyysin heitä alleviivaamaan sen tavun, jossa sävel la esiintyi. Lauloimme melodian vielä kerran ja näytin melodian kertauksessa käsimerkein. La meni muutamalla oppilaalla hieman ylävireiseksi, joten pyysin kiinnittämään siihen erityistä huomiota, ja lauloimme käsimerkeistä harjoituksen s-l-s-m-s-l-s-m-l-s. Hyppy mi-la tuotti vaikeuksia, joten harjoittelimme s-m-s-l-s-m-l-m-l, kunnes hyppy onnistui. Lauloimme vielä Konkkis koira- melodian käsimerkkien kanssa, oppilaat näyttivät niitä mukana pyytämättä. Sitten taputimme sanarytmien samalla kun lauloimme melodian. Pyysin oppilaita miettimään, alkoiko laulun rytmi taa:lla vai ti-ti:llä. Oppilaat ilmeisesti keksivät, että "nyt pitää taas rytmittää", joten kaikki alkoivat innokkaasti piirtää rytmejä monisteeseen tavujen päälle. Oppilas A oli nopein, joten pyysin häntä lisäämään vielä 2/4 tahtiosoituksen ja tahtiviivat sekä melodian solmisaatiotavut rytmin yhteyteen. Pian oppilaat B ja C olivat myös saaneet rytmin ja tahtiviivat tehtyä opettajan pienellä avustuksella, joten siirryttiin melodian merkitsemiseen. Aikaa koko tehtävän tekemiseen ryhmäläisiltä meni yhteensä vain 5 minuuttia. Tämä ilahdutti minua suuresti, sillä olin kuvitellut, että ehdimme tällä tunnilla saadaan korkeintaan rytmin merkittyä. Kun tunti loppui, sanoin, että palaamme tähän tehtävään seuraavan tunnin alussa.

Tunnilla opiskellut asiat / sisältö ja tavoitteet. Musiikillisena materiaalina olivat laulut Kiis, kissa karjaan ja Konkkis-koira. Lisäksi noppaetydit (solfalaatikot s-m).

- ❖ tuttujen laulujen kertaus (l-s-m- osaamisen varmentaminen)
- ❖ rytmin hahmottaminen taputtamalla ja tititoimalla (tutut laulut ja rytmikorteista saadut "noppaetydit")
- ❖ melodian hahmottaminen laulamalla ja melodiaetydejä tekemällä (tutut laulut ja solfalaatikoista saadut "noppaetydit")
- ❖ musiikkisanastoa: unisono, kaanon, soolo, duo, duetto, trio, kvartetti, kvartetto, tutti, variaatio, glissando
- ❖ rytmidiktaatti (Konkkis- laulun rytmin nuotintaminen)
- ❖ melodiadiktaatti (tutun melodian "koodaaminen" muistista paperille solfalla)
- ❖ intonaatio (l-s-m)

Pohdintaa: Oli hämmästyttävää, miten solfaetydién avulla oppilas A:n puhtausongelmat ratkesivat. Onko ryhmässä laulaminen jotenkin sellaista, että keskittyminen herpaantuu tai muiden äänet "häiritsevät" vai mistä oli kyse? Toivottavasti oppilaalla tapahtui jonkinlainen pysyvä oivallus! Opettajalle tilanne oli todella palkitseva, ihana onnistumisen tunne!

Kaanonin laulaminen oli melkoisen haastavaa, tähän pitää palata seuraavilla tunneilla, esimerkiksi "silmit kiinni ja käsi kupiksi korvaan" usein auttaa keskittymään, laulaja kuulee itseään mutta myös muita. Melodia ja sanathan osataan jo ulkoa. Tässä vaiheessa on tärkeää s-l-m-osaamisen varmentaminen, rytmisen osaamisen varmentaminen (taa, ti-ti ja tauko) ja perussyke. Harjoituksina voisi käyttää myös esimerkiksi kaikurytmejä ja kaikulaulua. Soitetaan seuraavalla tunnilla laattasoittimia ja palakelloja, jotta saadaan edellä mainittuja asioita harjoiteltua monipuolisesti. Harjoitellaan erityisesti vielä rytmien tuottamisen sujuvuutta, kehitän tähän jonkun harjoituksen. Ei vielä uutta asiaa.

Neljäs tunti (23.9.)

Tällä tunnilla halusin kiinnittää erityistä huomiota sykkeen säilymiseen ja rytmiseen sujuvuuteen, sekä varmentaa opittujen solmisaatioiden (l-s-m) osaamista. Tunnin aluksi vaihdoin kuulumisia, sillä myös oppilas D, joka oli ollut kaksi viikkoa lomamatkalla, oli nyt paikalla. Kerroimme lyhyesti, mitä olimme tehneet ja annoin hänelle tähän mennessä jaetut monisteet. Kertasimme opitut musiikkisanat, jotta myös hän sai kirjattua ne monisteeseensa. Yllättävää oli, että osa sanoista oli unohtunut muilta ryhmäläisiltä, joten oli hyväkin kerrata ne. Tosin, kun oppiminen on mielekästä, asiayhteyteen kuuluvan aineksen oppiminen helpottuu vaikka unohtamista olisi tapahtunut (ks. myös luku 6.2). Termit on opittu niiden käyttöyhteyksissä ja niitä tullaan jatkossakin tarvitsemaan ja kertaillemaan sitä mukaa, kun ne taas musiikissa esiintyvät.

Laitoin taululle kahdeksan rytmilaatikoiden tapaista, tahdin mittaista (2/4-tahtiosoituksella) "taulurytmiä", joista taputin sykkeen kanssa kaksi satunnaisessa järjestyksessä. Oppilaat saivat arvata, mitkä rivit taputin. Jokaisella rivillä oli siis tahdin

mittainen rytmi, joka sisälsi neljäsosa- ja / tai kahdeksasosa nuotteja (taa ja ti-ti). Myös neljäsosatauko oli mahdollinen.

Oikein arvannut oppilas sai taputtaa seuraavana haluamansa kaksi riviä, ja muut yrittivät arvata, mitä hän taputti – ja peli jatkui vastaavalla tavalla. Oli hienoa huomata, että syke ja tempo pysyivät koko tehtävän ajan samoina, vaikka taputusten välissä oli arvailua ja vuoro vaihtui. Rytmiä taputtaminen oli kaikilla sujuvaa, tehtäväkin oli riittävän yksinkertainen. Tämä oli oppilaiden mielestä hauskaa, joten lupasin, että tehdään tätä toistekin.

Lauloimme Kiis, kissa karjaan- laulun, jonka myös oppilas D muisti hyvin. Palautettiin mieliin käsimerkit so ja mi. Sitten laulettiin viimekertaiset solfaetydit unisonossa: ne menivät kaikkien osalta hienosti, myös oppilas D lauloi mukana sujuvasti. Kokeilimme Kiis, kissa karjaan- laulun laulamista myös kaanonissa, ja tällä kertaa se onnistui. Säveltasoa pysyi ja intonaatio oli puhdasta. Ilmeisesti jotain kypsymistä on tapahtunut, ja laulun ulkoa osaaminen on varmistunut.

Lauloimme tänään C-duurin säveltasossa, sillä seuraavassa tehtävässä käytettävät laattasoittimet olivat la = a, so = g ja mi = e. Annoin kullekin oppilaalle 3 palakelloa (kahdelle puiset ja yhdet metalliset) ja yksi oppilas sai metallofonin. Pyysin heitä etsimään Kiis, kissa karjaan- laulun melodian ja soittamaan sen edessään olevalla soittimella. Oikeat melodiasävelet löytyivät hienosti. Sitten soitettiin yhdessä niin, että kukin lauloi ja soitti samanaikaisesti. Tämän jälkeen pyysin oppilaita vielä soittamaan melodian ilman laulua – se olikin paljon hankalampaa, koska monella laulun rytmi meni sekaisin. Tähän auttoi, kun pyysin oppilaita laulamaan mielestään laulua samalla kun he soittivat melodiaa.⁹² Sitten kuunneltiin soitinten sointivärejä, puiset palat saivat soittaa ensin ja metallikieliset soittimet sitten. Tehtiin havaintoja äänen väristä ja voimakkuudesta. Pyysin oppilaita soittamaan laulun vielä kerran hiljaa (piano) ja kertauksen voimakkaasti (forte) – määriteltiin näiden lisäksi myös nyanssit pianissimo (pp) ja fortissimo (ff), sekä piano pianissimo (ppp) ja forte fortissimo (fff), joita oppilaat myös halusivat heti kokeilla.

⁹² Sisäisen kuulon harjoitus

Seuraavaksi laulettiin Konkkis-koira (la-versio), joka oli uusi laulu oppilaalle D, joten lauloimme sen ainakin neljä kertaa, jotta hän oppi sanat ja melodian. Laulettiin laulu myös solmisoiden ja pyysin oppilaita näyttämään käsimerkkejä mukana. Tämän jälkeen he saivat etsiä soittimista laulun melodian. Oppilas D:llä oli hankaluuksia, joten autoin häntä, muut selvisivät tehtävästä hyvin, mutta piti kuitenkin erikseen harjoitella se kohta, missä on melodian ainoa la. Muutaman kerran harjoiteltuamme kyseistä kohtaa hitaassa tempossa sekin sujui hyvin, joten sovittiin, että soitetaan laulu ensin laulamalla melodiaa mukana ja kertauksessa ilman laulua, mutta laulamalla sitä mielessä. Ei ihan onnistunut kaikilta, joten tehtiin sama soitinryhmittäin kuten edellisen laulun kanssa. Usein käy niin, että kun kappaleessa on jokin vaikea kohta, tuntuu, että kiirehtimällä "siitä pääsee eroon" – niin kävi nytkin, eli melodian kohdassa "koira metsään menee" (s-s-m-l-s-m) esiintyi melkoista malletilla huitomista, joten harjoittelimme sen vielä kerran todella hitaassa tempossa ja pienin kädenliikkein. Soitettiin laulu alusta tempossa ja nyt sujui jo paljon paremmin. Oppilaat halusivat vaihtaa soittimia, joten niin tehtiin ja sitten soitettiin sama laulu uudestaan – mietittiin myös, että miten soitetaan ja sovittiin nyanssit. Vaihdettiin vielä kerran soittimia ja sovittiin uudet nyanssit. Oppilaat musisoivat keskittyneesti.

Tunnilla opiskellut asiat / sisältö ja tavoitteet. Musiikillisena materiaalina Kiis, kissa karjaan ja Konkkis-koira. Lisäksi taulurytmit.

- ❖ sykkeen säilyminen, rytmisen sujuvuus, opittujen rytmikuvioiden sujuva hallinta
- ❖ uusi työtapa: taulurytmit
- ❖ kaanon
- ❖ l-s-m osaamisen varmentaminen, vireen säilyminen ja intonaatio
- ❖ sisäisen kuulon kehittäminen (soittimen soittaminen ja mielessä laulaminen samanaikaisesti)
- ❖ nyanssit: ppp - pp - p - f - ff - fff
- ❖ sointiväri (puiset / metallikieliset laattasoittimet)
- ❖ keskittyminen yhteismusisointiin

Viides tunti (30.9.2010)

Paikalla oli kolme oppilasta, sillä yksi ryhmäläisistä oli sairaana. Aloitettiin tunti uudella

musiikilla – pyysin oppilaita kuuntelemaan, kun lauloin Hus, sika metsään- laulun:

s l l s m s s l l s s m
 Hus, si - ka met - sään! Mi - tä si - ka met - sä - sä?
 s l l s s m s s l l s s m
 Tuo - ma - han mar - jo - ja pu - nai - sel - la pus - sil - la.

Laulun toinen säkeistö:

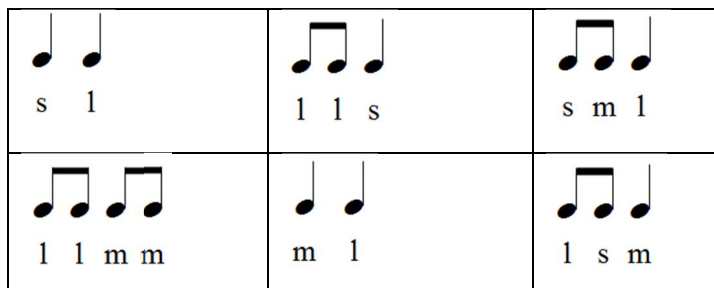
Korialla kontilla, vaskisella va ðilla,
 kultaisella kuppisella, maalatulla maljasella.

Kuva 11: Hus, sika metsään (Kanteletar I : 232).

Laulettiin laulu kokonaan säe kerrallaan sanoilla kaikulauluna – opettaja laulaa, oppilaat toistavat. Säveltaso löytyi heti ja intonaatio oli puhdasta. Laulettiin melodia toisen kerran sanoilla kaikulauluna, mutta tällä kertaa säepari kerrallaan. Pyysin oppilaita miettimään, montako erikorkuista säveltä melodiassa esiintyi. Keksivät heti, että kolme: so, mi ja la. Lauoimme laulun kaikuna niin, että lauloin sanoilla säe kerrallaan ja oppilaat vastasivat solfilla (solmisoiden). Sitten laulettiin yhdessä koko laulu sanoilla ja näytettiin käsimerkkejä samaan aikaan. Meni erinomaisesti – kaikki muistivat sekä sanat että melodian ja osasivat näyttää oikeat käsimerkit.

Annoin vasta tässä vaiheessa oppilaille monisteen, jossa oli Hus, sika metsään- laulun sanat. Pyysin heitä merkitsemään solfat (solmisaationimet) melodian päälle. Yksi oppilas kysyi, että "saako laittaa rytmin", joten annoin luvan. Kun kaikki olivat saaneet tehtävänsä valmiiksi ja olin tarkastanut sen, laulettiin laulu vielä niin, että jokainen oppilas sai vuorotellen laulaa yhden säeparin ja sitten vuoro siirtyi seuraavalle. Tätä melodian "kierrättämistä" jatkettiin, kunnes koko laulu oli laulettu. Laulukorkeutta tai intonaatiota ei tarvinnut korjata kertaakaan. Kokeiltiin, onnistuisiko laulaminen kaanonissa – onnistui! Oppilaat aloittivat ja itse lauloin kaanonin säkeen verran myöhemmin, sitten vaihdettiin: opettaja aloitti ja oppilaat tekivät kaanonin.

Otin nopat esiin. Olin laittanut l-s-m- solfalaatikot luokan seinälle valmiiksi. Kerroin, että kohta "heitämme melodianoppaa". Ensin kuitenkin laulettiin kaikki solfalaatikot läpi:



Kuva 12: Solfalaatikot (l-s-m).

Oppilaat innostuivat heittämään kolme noppamelodiaa sekä tekemään yhden melodian *ad libitum* (kirjoitin termin ja sen suomennoksen taululle), joten kaikkiaan näitä aleatorisia solfaetydejä saatiin 12 kappaletta. Kuten aiemminkin, kiersin kuuntelemassa oppilaiden melodioita sitä mukaa kun he saivat niitä valmiiksi. Autoin tarvittaessa ja vaikeat kohdat harjoiteltiin yhdessä kunkin oppilaan kanssa.

Yhtäkkiä oppilas B, joka vaikuttaa erityisen innokkaalta ja spontaanilta, alkoi laulaa Sound of musicista tuttua melodiaa "Do-re-mi". Rohkaisin oppilasta ryhtymällä laulamiseen mukaan, ja kohta kaikki lauloimme tätä laulua. Kysyin laulettaisiinko uudestaan – vastaus oli: "joo!" Joten lauloimme laulun uudestaan ja kerroin, että aion näyttää käsimerkeillä mukana kaikki siinä esiintyvät solmisaatiot: do-re-mi-fa-so-la-ti-do'. Pyysin oppilaita näyttämään mukana. Näin opittiin kaikki duuriasteikon käsimerkit. Kirjoitin solfat taululle, oppilaat kysyivät heti, miksi jälkimmäisessä do:ssa on pilkku yläalaidassa, joten se piti selittää. Sitten pyysin oppilaita laulamaan ne tuossa mainitussa järjestyksessä, näytin käsimerkkejä mukana ja oppilaat näyttivät niitä myös, ei tarvinnut erikseen pyytää. Kun oli laulettu asteikko ylös ja alas, kysyin oppilailta tiesivätkö he mitä juuri lauloimme. Eivät oikein osanneet selittää, joten nimesin asian: duuriasteikko. Yksi oppilas tajusi tässä vaiheessa, että on soittanut jotain duuriasteikkoa soittotunnilla, muttei osannut kuitenkaan kertoa mitä duuria tai mistä sävelestä lähtevää asteikkoa.

Laulettiin duuriasteikko vielä kerran solfalla ylös ja alas. Oppilas C innostui kokeilemaan, miten korkealle hän pystyisi asteikkoa jatkamaan ja muut liittyivät tähän iloisesti mukaan. Seurasi aikamoinen naurunremakka, kun äänet sortuivat tai menivät ihan ininäksi. Kokeiltiin myös, miten alas asteikkoa päästään – matalalla ääni meni ihan pörinäksi tai sitä ei enää tullut lainkaan. Oppilaat lauloivat käyttökelpoisella äänellä ambituksen noin $h-g^2$. Joku lallatteli kolmisoinnun, joten pyysin kaikkia laulamaan tätä "melodiaa". Poimin taululla olevasta asteikosta kolme säveltä so:n, mi:n ja do:n ja kysyin, että tietääkö kukaan, mikä tämä on – juuri laulettiin se. Osa tiesi myös soittaneensa tällaista melodiakulkua soittotunneilla, mutteivät oikein osanneet nimetä sitä, joten kerroin, että se on kolmisointu. Laulettiin kolmisointua ylös ja alas, ja näytin solfia käsimerkeillä mukana, ja jossain vaiheessa myös oppilaat alkoivat näyttää niitä mukana.

Lupasin tunnin loppuksi, että koostan kaikkien tekemät solfaetydit samaan monisteeseen ja jaan sen seuraavalla kerralla. Jos olisi vielä ollut hieman aikaa, olisin opettanut jonkin do-re- laulun korvakuulolta mieliin "hautumaan", koska aiheeseen päästiin nyt todella sujuvasti. Aion silti opettaa ensi viikolla fa:n, sillä puolisävelaskella (mi-fa ja myöhemmin opeteltava ti,-do) esiintyy runsaasti suomalaisissa runosävelmissä.

Tunnilla opiskellut asiat / sisältö ja tavoitteet. Musiikillisena materiaalina oli runosävelmä Hus, sika metsään. Lisäksi solfalaatikot (l-s-m).

- ❖ uusi musiikki: Hus, sika metsään
- ❖ kaikulaulu (vuorottelu), kaanon
- ❖ l-s-m- osaamisen varmentaminen, perussyke, intonaatio
- ❖ duuriasteikko (do-asteikko ja sen käsimerkit)
- ❖ kolmisointu (s-m-d)
- ❖ lauluäänen ambituksen kokeilu

9.5 Lokakuu

Kuudes tunti (7.10.2010)

Paikalla oli kolme oppilasta.

Aloitettiin tunti vaihtamalla kuulumisia, sillä ensi viikolla on syysloma, ja yksi oppilas odottaa kovasti ulkomaille lähtöä. Kertailtiin myös, mitä viimeksi tehtiin eli välitettiin tietoa silloin sairaana olleelle oppilaalle A. Laulettiin Hus, sika metsään- laulu sanoilla, solfilla käsimerkkien kanssa sekä kaanonissa. Alkuun piti hieman kiinnittää huomioita jälleen kerran siihen, että kaikki laulaisivat samasta säveltasosta heti ensimmäisestä sävelestä alkaen. Jouduin antamaan lähtösävelen muutamaan kertaan ja viritettiin äänet samalle korkeudelle. Sitten sujui hyvin. Oppilas A:n vireongelma tuntuu olevan aika pitkälti keskittymisestä kiinni, sillä jos hänen keskittymisensä herpaantuu, hän alkaa laulaa epäpuhtaasti ja laulukorkeus usein laskee. Kun näin tapahtui, näytin vaivihkaa hänelle laulettaessa, että vähän korkeammalta, ja hän kyllä itse osaa korjata laulukorkeutta. Osittain syynä saattoi myös olla se, että musiikki oli hänelle uusi. Kaanon sujui ilahduttavan hyvin. Viime kerralla tunnilla olleet oppilaat osasivat laulun ulkoa.

Annoin kaikille oppilaille monisteen, jossa oli oppilaiden viimeksi arpomat l-s-m-noppaetydit. Yksi oppilas kertoi esitelleensä omat etydinsä kotona isälle ja äidille, laulaneensa ja soittaneensa ne omalla instrumentillaan. Lauloimme kaikkien etydit läpi kertauksien kanssa, joitakin kohtia piti parissa ensimmäisessä etydissä erikseen harjoitella: hypyt mi-la tai la-mi tuottivat hieman vaikeuksia ja yhdellä oppilaalla oli hankaluuksia löytää so, jos se esiintyi la-mi- hypyn jälkeen. La-mi-hyppyyn auttoi yksi etydi, jonka oppilas B oli tehnyt *ad libitum*:



Kuva 13: Oppilas B:n solfaetydi (l-m).

Jostain syystä oppilailla oli erityisen hauskaa, kun tätä etydiä laulettiin. Etydiharjoitus vaatii äärettömän hyvää keskittymistä onnistuakseen, aloin jo miettiä, että onkohan yhdeksän solfaetydiä vähän liikaa kerralla laulettavaksi, mutta hyvin oppilaat jaksoivat laulaa ne kaikki harjoituksen loppuun saakka – kertauksineen. Noin puolessa välissä etydimonistetta kävi niin, että oppilaat alkoivat itse korjata, jos lauloivat väärän

sävelen, eli oppilaiden metakognitiiviset taidot alkavat selvästikin tällä alueella kehittyä.⁹³

Seuraavaksi käytiin läpi rytmikortit luokan seinältä: tititoitiin ja taputettiin ne järjestyksessä. Sanoin, että taputan kaksi korttia, keksitkö mitkä? Ensiksi arvannut sai jatkaa. Tällainen harjoitus on tehty aiemminkin. Muutin harjoitusta astetta vaikeammaksi: otin käyttöön kaikurytmit, joissa opettaja taputtaa jonkin keksimänsä rytmin malliksi. Oppilaat taputtavat kaikuna ja sitten vielä tititoivat rytmin. Tämä on vaikeampaa siksi, ettei oppilas nyt saa visuaalista tukea rytmikorteista, koska opettaja keksii rytmin. Kerroin, että tahtiosoitus on edelleen 2/4, tahteja on kaksi ja mahdolliset rytmikuviot ovat taa, ti-ti ja tauko. Molemmat harjoitukset sujuivat hyvin. Sitten oppilaat saivat vuorollaan keksiä jonkin oman, kahden tahdin mittaisen rytmin johon muut vastasivat kaikuna.

Seuraavaksi opetin kaikulauluna (opettaja laulaa säkeen, säeparin tai fraasin, oppilaat toistavat) uuden laulun, jossa esiintyy uusi solfa: fa. Tule meille, Tuomas-kulta:

s s s s s f m m s s s s s f m m

||

Tu - le meil - le Tuo - mas - kul - ta, tuo - pa jou - lu tul - les - sa - si!
 Tu - le kek - ri, jou - u jou - lu, se - kä pää - se pää - si - äi - nen.
 Kyl 'on kys - tä ai - tas - sam - me, pal - jo pan - tu - a e - lo - a,
 sir - kan rei - si, paar - man jal - ka, peip - po - sen pe - rä - pa - ka - ra,
 sam - ma - kon sa - ka - ri - var - vas, si - si - lis - kon sil - mä - puo - li.

Kuva 14: Tuomas-kulta (Kanteletar I : 23).

Annoin oppilaille monisteen, jossa on vain laulun sanat ja lauloimme laulun uudestaan. Oppilaita alkoi vähän naurattaa "peipposen peräpakara"- kohdassa. Pohdimme yhdessä, mistä laulu kertoo ja mitä sanat tarkoittavat. Kirjoitin taululle ensimmäisen säkeen tekstin, lauloin sen ja pyysin oppilaita miettimään, montako erikorkuista säveltä siinä esiintyi. Vastaukset olivat kolmesta viiteen, joten pyysin oppilaita kuuntelemaan oikein tarkkaan, lauloin uudestaan saman säkeen hitaasti ja pyysin oppilaita toistamaan

⁹³ Metakognitiiviset taidot ovat suhteellisen riippumattomia oppijan iästä, ja niitä voidaan kehittää opetuksen avulla nuorillakin lapsilla (Anttila 2004: 55).

laulamalla saman melodian. Nyt kaikki olivat sitä mieltä, että erikorkuisia säveliä on kolme. Kysyin keksikö kukaan, mistä sävelestä laulu alkaa, ja kaksi oli sitä mieltä että se oli so ja yksi, että se oli la. Joten: lauloin malliksi so:n ja la:n. Säveltä la ehdottanut totesi, että "se on so!".

Kirjoitin so:n ensimmäisen tavun ylle ja pyysin oppilaita miettimään, miten melodia jatkuu. Kaikki keksivät, että melodiassa on viisi so- säveltä ja sitten tulee jotain muuta. Kysyin: mitä muuta? Mihin säe loppuu? Oppilaat totesivat, että säveleen mi. No, mitä siihen väliin jää, onko sävel korkeampi vai matalampi kuin so? Oppilaat havainnoivat, että matalampi kuin so, mutta korkeampi kuin mi. Nimettiin sävel fa ja näytin sen käsimerkin. Kaksi tällä kertaa paikalla olleista oppilasta tiesivät käsimerkin jo, sillä se oli viime tunnilla esitelty.

Pyysin oppilaita kuuntelemaan, miten melodia jatkuu ja miettimään, onko jatko samanlainen vai erilainen (lauloin kappaleen alusta kaksi ensimmäistä säettä). Olivat vähän epävarmoja, joten pyysin heitä laulamaan mukana. Tekemällä oppiminen korostuu tässä: oppilaiden on selvästi helpompi hahmottaa melodioita, kun he itse laulavat niitä. Kaikki olivat sitä mieltä, että melodia on samanlainen kuin alussa, ja he merkitsivät solfat tekstin yhteyteen. Laulettiin alusta seuraavan rivin loppuun, pyysin tarkkailemaan taas, onko melodian kulku saman- vai erilaista. Tässä vaiheessa joku keksi, että "koko laulu menee tällä samalla melodialla", joten merkitsimme solfat vain toisen rivin loppuun saakka.

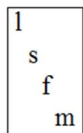
Lauloimme koko laulun alusta sanoilla ja ongelmaksi muodostui repetitiosävel so, sillä sen intonaatio alkoi laskea.⁹⁴

Pyysin oppilaita "tähtäämään so:n ylälaitaan" (näytin so:n käsimerkkiä ja toisella kädellä merkin ylälaitaa). Haastetta lisää, että laulu on pitkä, joten lauloimme sen kaikuna vielä säepari kerrallaan, ja vielä toisen kerran siten, että lauloin sanoilla kuten äsken, mutta nyt oppilaat toistivat melodian solmisoiden. Sitten vasta laulettiin koko laulu uudestaan sanoilla. Nyt onnistui paremmin. Jostain syystä intonaatio on

⁹⁴ Näin kävi myös ensimmäisellä laulukerralla, mutten silloin vielä pysähtynyt korjaamaan asiaa, koska laulun teksti tuntui kiinnostavan oppilaita enemmän.

puhtaampaa laulettaessa solfilla kuin sanoilla. Palaamme tähän lauluun seuraavalla kerralla.

Laitoin taululle solfat: l-s-f-m seuraavalla tavalla:



Kuva 15: Taulukuva havainnollistamaan sävelten korkeuseroja.

Lauloimme ne ylhäältä alas muutamaan kertaan, ja sanoin, että kokeillaan tätä melodiaa lauluun Hus, sika metsään. Näin tehtiin – näytin melodiaa samalla käsimerkeistä, kun laulettiin koko laulu (myös loput jo opitut säkeistöt). Oppilaat lauloivat todella hyvin!

$\frac{2}{4}$
l
s
s
f
m
l
l
s
s
f
f
m

Hus, si - ka met - sään! Mi - tä si - ka met - säs - sä?

l
s
s
f
f
m
l
l
s
s
f
f
m

Tuo - ma - han mar - jo - ja pu - nai - sel - la pus - sil - la.

Kuva 16: Hus, sika metsään (l-s-f-m)

Sitten lauloimme taululla olevat solfat alhaalta ylös (m-f-s-l), joten saimme uuden melodian samaiseen lauluun. Tämäkin onnistui hyvin. Palaamme tähän harjoitukseen ensi kerralla: oppilaat saavat myös itse järjestää samaiset neljä säveltä omaksi melodiakseen.

Palautettiin mieliin viimeksi opittu do-asteikko ja käsimerkit. Laulettiin asteikko kaksi kertaa alhaalta ylös ja ylhäältä alas, oppilaat näyttivät käsimerkkejä mukana. Hyvin sujui.

Opetin vielä tunnin lopuksi korvakuulolta uuden laulun: Poo, poo, possi:

d r m f s m f r d d
 Poo, poo, pos - si, mi - tä sul on pos - sis?
 Ka, ka, ka - la, ka - la mul on pos - sis.

Kuva 17: Poo, poo, possi (1 : 20)

Lauloin melodian kaksi kertaa kokonaan sanoilla ja sitten laulettiin se yhdessä. Mietittiin, että mikä on possi (pussi), ja mitä sinne voisi laittaa? Oppilaat ehdottivat kissaa ja koiraa, joten lauloimme ne kalan tilalle. Tähän musiikkiin on tarkoitus palata myöhemmin.

Loman jälkeen on tarkoitus vahvistaa opittuja säveliä l-s-f-m sekä opetella do ja re, sekä 3/4-tahtiosoitusta. Ennen joulua olisi tarkoitus saada mukaan vielä ti-sävel ja puolissävelaskel t,-d.

Tunnilla opiskellut asiat / sisältö ja tavoitteet. Musiikillisena materiaalina runosävelmät Tule meille Tuomas-kulta, Hus, sika metsään ja Poo, poo, possi. Lisäksi solfalaatikoista syntyneet noppaetydit (l-s-m) ja rytmikortit.

- ❖ l-s-m osaamisen vahvistaminen, intonaatio
- ❖ kaanon tutusta laulusta (Hus, sika metsään)
- ❖ Uusi musiikki (Tule meille Tuomas-kulta): uusi sävel fa
- ❖ repetitiosävelen sävelkorkeuden säilyttäminen
- ❖ tutun laulun varioiminen (Hus, sika metsään: l-s-f-m ja m-f-s-l)
- ❖ do-asteikko ja käsimerkit
- ❖ uusi musiikki (Poo, poo, possi), jossa uudet sävelet do ja re (duuripentakordi d-r-m-f-s)
- ❖ rytmin hahmottaminen ja tuottaminen, kaikurytmit uusi työtapana, syke

7. tunti (28.10.2010)

Oppilailla oli paljon kerrottavaa heti tunnin aluksi, koska emme olleet tavanneet kahteen viikkoon syysloman ja opettajan sairasloman takia. Kaikki olivat paikalla. Palauteltiin mieleen Tuomas-kulta, ja koska tämä oli yhdelle oppilaalle uusi laulu, laulettiin se useampaan kertaan käsimerkkien kanssa sanoilla ja solfalla. Repetitionsävel pysyi hyvin.

Seuraavaksi laulettiin Hus, sika metsään – kysyin oppilailta, että mikä melodia valitaan. Yksi oppilas alkoi laulaa laulua s-m- melodialla ja kaikki yhtyivät lauluun. Todettiin, että melodiassa oli so ja mi. Sitten muisteltiin, että toinen versio meni melodialla s-l-s-m, joten laulettiin sekin sanoilla ja näytettiin käsimerkkejä mukana.⁹⁵

Laitoin taululle solfat l-s-f-m, siten, että näiden sävelten korkeuserot näkyvät, ja laulettiin Hus sika- laulu tällä melodialla. Oppilaat muistivat, että näin laulettiin viimeksikin. Sitten käännettiin melodia, eli laulettiin se m-f-s-l. Tämä oli oppilaiden mielestä hauskaa. Pyysin heitä seuraavaksi tekemään lauluun oman melodian eli nyt oppilaat saivat käyttää mielensä mukaan näitä neljää säveltä.

Yksi oppilas ei halunnut käyttää säveltä fa lainkaan. Tällaiset melodiat syntyivät:

- l-f-m-s
- m-l-m-s
- f-l-m-s
- m-f-s-m.

Kaikki nämä edellä mainitut melodiat laulettiin siten, että kirjoitin melodioiden solfat taululle ja ensin harjoiteltiin kukin melodia solfalla, sitten laulettiin koko laulu sanoilla.

⁹⁵ Tarkoituksena on myöhemmin nuotintaa näitä tuttuja, ulkoa opittuja lauluja - tällöin oppilas voi keskittyä melodian viivastolle siirtämiseen, mikä on tarkoituksen mukaisempaa kuin jos pitäisi samaan aikaan "koodata" mieleensä jotain aivan uutta laulua, samalla korva oppii tunnistamaan tiedostetut sävelsuhteet (ks. myös musapajan 12. tunti). Lauluja kerrataan, jotta ne varmasti opitaan tuntien puitteissa ulkoa. En yleensä anna näitä kotona harjoiteltaviksi, koska en voi silloin kontrolloida, laulavatko oppilaat melodioita oikein ja puhdasvireisellä intonaatiolla. Tarkoitukseni on myöhemmin opettaa myös säveltämisä suhteita eli intervaleja näiden tuttuja laulujen avulla, joten jossain vaiheessa, teoslähtöistä opetustapaa noudattaen, tutkitaan laulujen melodisia intervaleja ja nimetään sekä analysoidaan ne laatuineen.

Oppilaat alkoivat aivan spontaanisti miettiä melodioiden luonnetta: heidän mielestään kolme ensimmäistä oli surullisia ja viimeinen ”tosi pelottava”. Mielestäni tämä oli hyvä havainto. Pohdittiin, että mikä tekee melodiasta surullisen (”toi hyppy tossa alussa”, ”toi mi tossa keskellä”⁹⁶) ja mikä pelottavan (”toi mi-fa heti alussa”). Tämä on vuorovaikutteisessa opetuksessa kenties parasta: oppilaat tekevät oivaltavia havaintoja ja ovat luovia ja innostuneita. En olisi itse keksinyt alkaa kysellä tällaisia asioita. Mitä ilmeisimmin teoslähtöinen opetustapa innostaa ja motivoi oppilaita havaintojen tekemiseen.⁹⁷ Jatkettiin pohdintaa: millainen melodia olisi iloinen? Oppilaat päätyivät seuraaviin melodioihin melko yksimielisesti: s-l-s-m ja s-m-s-l, jotka myös laulettiin. Tutkittiin hieman tarkemmin melodiaa m-f-s-m: esittelin puolisävelaskeleen m-f. Demonstroin puoli- ja kokosävelaskeleen välistä eroa laulamalla. Kaikki oppilaat vaikuttivat ymmärtävän niiden välisen eron. Todettiin, että sävelväli m-f on pienempi (mi ja fa ovat lähempänä toisiaan) kuin f-s tai s-l. Näihin palataan tarkemmin siinä vaiheessa, kun opetellaan intervaleja.

Edellisellä kerralla oli laulettu Poo, poo, possi-laulua, mutta koska se oli yhdelle oppilaalle aivan uusi laulu, käytin aikaa sen opettamiseen, eli lauloin malliksi laulun kaksi kertaa, sitten pyysin oppilaita laulamaan kaikuna. Sen jälkeen pyysin ehdotuksia, mitä possiin (pussiin) voisi laittaa, ja laulettiin myös ne. Sitten kierrätettiin laulua niin, että muut kysyivät laulamalla ja kukin sai vuorollaan laulaa vastauksen, mitä hänen possissaan oli. Näin mentiin kaksi kierrosta, välillä syntyi naurunremakka kun possissa oli norsu tai nuottiteline.⁹⁸

Kun olin varma, että kaikki osaavat melodian, annoin jokaiselle oppilaalle 6 palakelloa (c-a) satunnaisessa järjestyksessä, sekä ohjeen: ”Järjestä palakellot sellaiseen järjestykseen, että saat melodian soitettua helposti. Yksi pala on ylimääräinen, mikä?” Kaikki ryhtyivät innolla työskentelemään. Muutamaa oppilasta piti hieman auttaa lähtösävelen löytymisessä, sitten järjestäminen sujui melko vauhdikkaasti, oppilaat kokeilivat ja vaihtoivat palojen paikkoja – kaikki järjestivät palat näin: c-d-e-f-g (C-

⁹⁶ Kaikissa kolmessa melodiassa mi tulee alun hypyn jälkeen, tämä ilmeisesti teki oppilaiden mielestä melodiasta surullisen kuulaisen. Kaikki nämä kolme melodiaa loppuvat sävelkulkuun m-s, mutta oppilaiden mielestä se ei ollut syynä niiden surulliseen sävyyn.

⁹⁷ Opetussuunnitelmissa korostetaan hyvän musiikkisuhteen luomista ja oppilaan aktiivista toimintaa - mielestäni tämä on juuri sitä (ks. luvut 3.1 ja 3.3).

⁹⁸ Nuottiteline on rytmisesti haastava laulaa, koska siinä on tavuja enemmän kuin kaksi: kokeiltiin eri vaihtoehtoja rytmittää se melodiaan.

duuripentakordi). Kaikki myös keksivät itse, että a-pala on ylimääräinen. Oppilaat alkoivat ilman eri ohjeistusta itsenäisesti hakea melodiaa, jälkimmäisessä säkeessä kohta "mitä sul' on" (s-m-f-r) tuotti yhdelle oppilaalle hieman ongelmia. Kun melodia oli löydetty, soitettiin se yhdessä opettajan laulaessa samalla, sekä ilman laulua⁹⁹. Jouduin hieman ohjaamaan, jotta sain kaikki soittamaan samassa tempossa. Seuraavaksi pyysin oppilaita miettimään, että miten tämä melodia voitaisiin laulaa solfalla. Yksi keksi heti, että se alkaa d-r-m-f-s, joten laulettiin ensimmäinen säe. Toinen säe tuotti enemmän pohdintaa, mutta solfat löytyivät, kun oppilaat keksivät yhdistää ne palakelloista saataviin säveliin. Palautettiin mieliin do:n ja re:n käsimerkit ja laulettiin melodia solfalla käsimerkkejä mukana näyttäen muutaman kerran. Sitten soitettiin unisonossa ja jokainen sai vuorollaan soittaa soolon, sekä valita soittiko soolo-osuutensa hiljaa (piano) vai voimakkaasti (forte). Lopuksi soitettiin vielä tutti fortessa.

Aika loppui, mutta oppilaat halusivat soittaa vielä kerran melodian (tutti ja soolot), joten näin tehtiin. Kappale vielä laulettiin lopuksi solfalla ja sanoilla. Kysyin, että haluaisitteko esittää jonkun kappaleen matineassa. Eivät tienneet mikä on matinea, joten selitin. Vastaus oli: "Joo, halutaan!" Yksi oppilas sanoi rakastavansa esiintymistä. Päätettiin siis esittää joku musapajassa opeteltu laulu marraskuun matineassa. Sanoin, että sovimme yhdessä, mikä laulu esitetään, ja että teemme myös sovituksen yhdessä eli mietitään miten laulu esitetään.

Tunnilla opiskellut asiat / sisältö ja tavoitteet. Musiikillisena materiaalina runosävelmät Hus, sika metsään ja Poo, poo, possi.

- ❖ l-s-f-m- vahvistaminen, oman melodian säveltäminen tuttuun tekstiin ja näiden melodioiden laulaminen prima vista
- ❖ tuttujen laulujen osaamisen varmistaminen
- ❖ koko- ja puolisävelaskel
- ❖ do ja re
- ❖ yhteismusisointi: tutti, soolo, unisono, syke ja sama tempo, nyanssit piano ja forte

⁹⁹ Tämä on yksi teoslähtöisyyteen perustuvista toiminnallisista tavoista tehdä "melodiadiktaatteja". Myöhemmin myös tämä laulu nuotinnetaan ja tutkitaan siitä melodian intervallirakennetta. Laulu myös siirretään eri sävellajeihin (transponoidaan), eli opitaan kirjoittamaan (ja mahdollisesti soittamaan) se esimerkiksi C-, F- ja G- duurissa.

- ❖ "melodiadiktaatti" (palakellojen järjestäminen ja melodian "etsiminen" tuttuun lauluun)


9.6 Marras- ja joulukuu

8. tunti (4.11.2010)

Tämän tunnit tavoitteeksi olin hahmotellut aiemmin opittujen taitojen vahvistamista vanhojen kappaleiden ja uuden laulun avulla.

Laulettiin tunnin aluksi Tuomas-kulta. Koska repetitiosävel alkoi muutaman säkeen jälkeen laskea, pyysin oppilaita kiinnittämään erityisesti huomiota siihen, että he laulaisivat samana toistuvan so-sävelen aina samalle korkeudelle. Ongelman tuntui joillakin oppilailla olevan myös mi-sävelen jälkeen tulevan so-sävelen intonointi kohdalleen. Laulettiin sama melodia säkeen mittaisena kaikulauluna ja näytin samalla melodiaa käsimerkeistä. Näin saatiin laulun säveltaso pysymään paikallaan. Ilahduttavaa oli huomata, että oppilaat osasivat laulun sanat ulkoa, joten voitiin keskittyä melodian intonaatioon. Laulettiin melodia vielä unisonossa solfilla alusta loppuun, ja tällä kertaa säveltaso pysyi. Näytin vielä varmuuden vuoksi käsimerkkejä toisella kädellä ja toisella so-merkin ylälaitaan.

Opetin uuden laulun:

s f m f s m m f m r d d d d :||
 $\frac{2}{4}$ 
 La, la, la, la, laa, laa, läh - kääm' mus - tat muil - le mail - le.
 La, la, la, la, laa, laa, tuh - mat toi - sil - le ve - sil - le.

Kuva 18: La, la, la (II : 753).

Annoin oppilaille version, jossa nuottikuvaan oli merkitty melodian solfat vain ensimmäiseen tahtiin ja kolmannen tahdin ensimmäiselle kahdeksasosalle, ja säkeistöt oli kirjoitettu rytmeineen, mutta ilman tahtiviivoja, kahdelle riville. Lauloin laulun ja pyysin oppilaita seuraamaan laulua saamastaan monisteesta ja kuuntelemaan tarkkaavaisesti. Lauloin laulun vielä toisen kerran, sitten tititoimme laulun rytmin.

Oppilaat halusivat lisätä kertausmerkin, joten teimme niin. Lauloimme laulun yhdessä sanoilla kertausten kanssa. Pyysin oppilaita lisäämään tahtiviivat. Koska tämä ei ollutkaan kaikille aivan helppo tehtävä, pyysin oppilaita taputtamaan 2/4-tahtiosoituksen mukaista tahdin mittaista ostinatoa, jossa ensimmäinen neljäsosa (taa) taputetaan reisiin ja toinen siten, että kädet lyödään yhteen. Kun oppilaat saivat taputusostinaton sujumaan, lauloin melodian. Sitten jakaannuttiin kahteen ryhmään: kaksi oppilasta lauloi melodiaa ja kaksi taputti ostinatoa. Vaihdettiin rooleja, joten saatiin melodia toistettua useampaan kertaan ostinaton kanssa. Tämän jälkeen tahtiviivojen laittaminen tehtävään oli kaikkien osalta sujuvaa. Lauloimme vielä laulun sanoilla niin, että kaikki saivat samaan aikaan taputtaa ostinatoa.¹⁰⁰

Seuraavaksi ryhdyttiin pohtimaan melodiasta puuttuvia solfia. Oppilaat keksivät omatoimisesti, että toisella rivillä on täsmälleen sama melodia kuin ensimmäisellä, joten he merkitsivät ensimmäisellä rivillä valmiina olevat solmisaatiot vastaaville kohdille toisen rivin melodiaan. Sillä aikaa kirjoitin ensimmäisen rivin rytmin ja sanat taululle. Laulettiin melodiaa säe kerrallaan, ja oppilaat ehdottivat, miten melodia voisi jatkua. Jos tuli useampi ehdotus, lauloin ne peräkkäin ja oppilaat valitsivat oikealta kuulostavan. Kirjoitettiin puuttuvat solmisaatiot (oppilaat omiin monisteisiinsa ja minä taululle). Laulettiin melodia kertauksineen sekä sanoilla että solmisoiden. Taputettiin vielä melodian rytmi, pyysin oppilaita laulamaan samaan aikaan melodiaa mielessään. Onnistui hyvin.

Piirsin taululle tähän mennessä lauluissa esiintyneet solfat la:sta do:hon:

l
s
f
m
r
d

Kuva 19: Taulukuva havainnollistamaan sävelten korkeuseroja.

¹⁰⁰ Olisin voinut toteuttaa opetusta opettajalähtöisesti selittämällä mihin kohtaan tahtiviivoja tulisi laittaa tai miten tahdin sisällä lasketaan kahteen, mutta kokemuksellisessa ja toiminnallisessa oppimisessä on oleellista tekemisen kautta syntyvä oppilaan oma oivallus.

Laulettiin ne kerran läpi ylhäältä alas. Seuraavaksi sanoin oppilaille, että näytän jonkun tutun melodian taululle kirjoitetuista solfista. Oppilaan tehtävä on laulaa mielessään se mitä taululta näytän, ja keksiä mistä laulusta on kyse.¹⁰¹ Näytin vielä saman melodian käsimerkeistä. Kaikki oppilaat keksivät, että kyseessä oli Poo, poo, possi, joka sitten laulettiin solmisaationimillä sekä käsimerkeistä että taululla olevista solmisaatiomerkeistä, joita näytin laulamisen aikana. Laulettiin vielä lopuksi sanoilla.

Kysyin, muistavatko oppilaat laulun nimeltä Kiis, kissa karjaan. Oppilaat vastasivat kysymykseen laulamalla kyseisen laulun, mikä ilahdutti minua suuresti. Sanoin, että tehdään lauluun tällainen ostinato: kirjoitin taululle 2/4-tahtiosoituksen ja kaksi tyhjää tahtia. Taputin tahteihin neljäsosia. Oppilaiden tehtävä oli keksiä, mitä taputin. Tehtävä oli ilmeisen helppo, sillä kaikki keksivät rytmin heti, joten kirjoitin sen tyhjiin tahteihin. Sitten hyräilin melodian: d-r-m-d.¹⁰² Oppilaat alkoivat innokkaasti ehdottaa, miten melodia menee solfalla. Meni hieman aikaa, ennen kuin päästiin yksimielisyyteen aloitussävelestä, sitten muut melodian solfat löytyivät helposti. Yksi oppilas alkoi laulaa Kiis, kissa laulua tällä ostinaton melodialla ja pian muut yhtyivät lauluun.¹⁰³ Jaoin seuraavaksi jokaiselle oppilaalle soittimet (palakellot c-g sekä diatonisia xylo- ja metallofoneja). Soitettiin ostinatomelodia soittimilla.

Pyysin oppilaita soittamaan samaa rytmiä ja melodiaksi m-f-s-m¹⁰⁴, jonka lauloin malliksi. Jokainen oppilas sai itse etsiä melodian sävelet soittimestaan. Yksi oppilas halusi soittaa Kiis, kissa- laulun melodian, joten hän sai soittaa sen soolona. Kysyin, kuka haluaisi soittaa d-r-m-d- ja kuka m-f-s-m- ostinatomelodian. Sovittiin, että alkusoitto on kyseiset ostinatomelodiat soitettuna neljä kertaa (8 tahtia), sitten tulisi soolo, jonka säestyksenä soitetaan samaa ostinatoa, ja loppusoitto olisi sama kuin alkusoitto. Soitettiin näin kappale läpi. Pyysin oppilaita soittamaan vielä tällaisen ostinaton: s-f-m ja tauko¹⁰⁵ (lauloin sen solfalla, ja oppilaat etsivät melodian jälleen soittimistaan). Yksi oppilaista halusi soittaa sen, joten lisättiin se säestykseen.

¹⁰¹ Tämä harjoitus on " piilomelodia", sisäisen kuulon harjoitus.

¹⁰² Ks. Liite 2: Kiis, kissa karjaan- laulun partituuri, bassoxylofonin osuus.

¹⁰³ Mikäli olisi ollut enemmän aikaa jäljellä, olisin halunnut kokeilla onnistuuko melodian laulaminen kaksiaanisesti alkuperäisellä ja ostinatomelodiolla.

¹⁰⁴ Ks. Liite 2: Kiis, kissa karjaan- laulun partituuri, alttometallofonin osuus.

¹⁰⁵ Ks. Liite 2: Kiis, kissa karjaan- laulun partituuri, alttokellopelin osuus.

Edellisellä tunnilla oli puhetta matineasta. Oppilaat halusivat, että tämä kappale esitetään kuun lopussa matineassa, joten niin sovittiin. Päätimme aloittaa kappaleen laulamalla melodian kerran sanoilla unisonossa ennen kuin soitamme tämän tällä kerralla tehdyn sovituksen. Oppilaat halusivat kokeilla vielä soittaa oman osuutensa toisella soittimella, joten oppilaat vaihtoivat keskenään soittimia. Sitten he valitsivat, mitä soitinta he soittaisivat matineaesityksessä. Sovittiin, että kappaletta harjoitellaan vielä ensi kerralla ja ennen esitystä.

Tunnin loppuksi lauloimme vielä Poo, poo, possin sekä solfilla että sanoilla ja jokainen oppilas sai soittaa sen vuorollaan.

Tunnilla opiskellut asiat / sisältö ja tavoitteet. Musiikillisena materiaalina olivat runosävelmät Kiis, kissa karjaan, Poo, poo, possi ja La, la, la.

- ❖ do-la- heksakordin sävelten varmentaminen
- ❖ sisäisen kuulon harjoitus (taululta laulettu "piilomelodia")
- ❖ melodiadiktaatit: solfien etsiminen uuteen melodiaan (La, la, la) ja ostinatoihin sekä laulamalla että soittamalla
- ❖ 2/4-tahtiosoitus ja tahtiviivat, syke
- ❖ ostinatotaputuksen ja laulamisen yhdistäminen (syke- ja koordinaatioharjoitus)
- ❖ yhteismusisointi
- ❖ kappaleen sovittaminen, soolo + ostinatosäestykset

9. tunti (11.11.2010)

Tunnin aluksi palautettiin mielin edellisellä tunnilla opittu laulu (La, la, la), laulettiin se sanoilla ja solfalla sekä taputusostinaton kanssa. Koska ostinaton tekeminen yhtä aikaa laulamisen kanssa on selvästikin haastavaa, jaoimme tehtäviä: osa lauloi, osa taputti. Sitten vaihdettiin osuuksia. Kun tämä sujui, yhdistettiin osuudet. Oppilaat osasivat laulun tässä vaiheessa jo ulkoa, mikä helpottaa kahden erilaisen asian tekemistä samaan aikaan.

Seuraavaksi pyysin oppilaita taputtamaa 3/4-tahtiosoituksen mukaista ostinatoa, jossa ensimmäinen neljäsosa taputetaan polviin, toisella lyödään kädet yhteen ja kolmannella

napsautetaan sormia. Näytin ensin itse malliksi. Kysyin moneenko lasketaan, ja kaikki vastasivat: "kolmeen". Kun taputus sujui, lauloin uuden laulun Ohtoseni, lintuseni:

Oh - to - se - ni, lin - tu - se - ni, me - si - käm - men kau - noi - se - ni.
Kun sa kuu - let kar - jan kel - lon, hel - ky - te he - vo - sen kel - lon.

Kuva 20: Ohtoseni, lintuseni (II : 615).

Lauloin laulun sanoilla kaksi kertaa oppilaiden taputtaessa ostinatoa. Osa oppilaista yhtyi lauluun jo tässä vaiheessa.¹⁰⁶ Oppilaiden oli helppo yhtyä lauluun, sillä se oli samassa monisteessa, kuin edellisen tunnin tehtävä, mutta olin kirjoittanut oppilaiden monisteeseen laulun rytmin ilman tahtiviivoja ja toisen säkeistön omalle rivilleen. Solfat olin merkinnyt vain ensimmäiseen säkeeseen.

Pohdittiin yhdessä, mihin tulee ensimmäinen tahtiviiva, kun tahtiosoitus on 3/4. Koska ei ollut kaikille ihan selvää, teimme niin, että taputimme vielä 3/4-ostinatoa ja lauloin melodian sanoilla. Todettiin, että koko ostinatokuvio mahtuu yhteen tahtiin. Tämän jälkeen tahtiviivojen vetäminen sujui kaikilta. Pyysin laskemaan tahdit, kaikki saivat vastaukseksi saman määrän ja joku oppilaista keksi myös, että kaikissa tahdeissa on täsmälleen sama rytmi. Halusin vielä varmistaa uuden tahtilajin¹⁰⁷ omaksumista, joten tititoitiin rytmi ja naputettiin sormella sykettä pöytään. Seuraavaksi oppilaat saivat merkitä puuttuvat solfat monisteeseen. Laulettiin laulu ensin sanoilla. Osa oppilaista keksi heti, että laulun melodian jälkipuolisko on identtinen alkupuoliskon kanssa, osa joutui hieman hakemaan melodiaa. Kun kaikki olivat saaneet tehtävän valmiiksi, laulu laulettiin vielä solfalla kertauksen kanssa. Kolmannen tahdin re meinasi jäädä matalaksi, joten näytin melodiaa käsimerkeistä kun lauloimme sen hitaassa tempossa ja pyysin oppilaita "tähtäämään re:n ylälaitaan". Korjattiin näin tämä pieni intonaatiovirhe. Lopuksi vielä laulettiin melodia sekä solfalla että sanoilla tempossa.

¹⁰⁶ Olin kirjoittanut Ohtoseni- laulun sanat valmiiksi taululle ennen tunnin alkua, osa oppilaista seurasi laulun etenemistä sieltä.

¹⁰⁷ Ohtoseni- laulussa tahtiosoitus on $\frac{3}{4}$ ja tahtilaji on kolmivaihtoinen, sillä tahtiin mahtuu kaksi pääiskua, jotka ovat tahdin ensimmäisellä ja toisella tahtiosalla. Oppilaat tekivät painotukset hyvin luonnollisesti. Kertauksen jälkimmäisessä säkeessä sanapainot noudattavat hemiolaa.

Lopputunti harjoiteltiin matineassa esitettävää Kiis, kissa karjaan- laulua. Sovitettiin se hieman uudella tavalla: tehtiin kappaleeseen aiempaa pidempi alkusoitto, koska oppilaat halusivat niin. Yhdellä oppilaalla on vaikeuksia säilyttää tempo samana: hänen sykkeensä vaeltelee, tempo hidastuu ja nopeutuu, joten jouduimme harjoittelemaan kappaletta aiottua kauemmin. Mietittiin yhdessä, esitämmekö kappaleen Allegro, Moderato vai Largo (kirjoitin termit taululle, ja ne myös suomennettiin). Yksi oppilas tiesi, että myös Adagio tarkoittaa hitaasti, joten kirjattiin myös se. Oppilaat valitsivat tempoksi Allegro. Harjoittelimme sykkeen säilymistä myös laulamalla melodiaa sanoilla ja solfalla, ostinato-osuuksia solfalla ja taputtamalla samalla sykettä polviin. Tämä auttoi.

Tunnilla opiskellut asiat / sisältö ja tavoitteet. Musiikillisena materiaalina runosävelmät La, la, la, Ohtoseni, lintuseni ja Kiis, kissa karjaan.

- ❖ edellisellä tunnilla opitun laulun kertaaminen, duuripentakordin sävelten osaamisen varmistaminen
- ❖ intonaatio (re- sävel)
- ❖ uusi laulu: Ohtoseni, lintuseni
- ❖ 3/4-tahtiosoituksen ja kolmivaihtoisuuden hahmottaminen, tahtiviivat
- ❖ melodiadiktaatti (solfin etsiminen uuteen melodiaan), melodisen samanlaisuuden havainnoiminen
- ❖ matineakappaleen uudelleen sovittaminen, soitinosuuksien ja yhteissoiton harjoittelu, syke ja tempon säilyttäminen
- ❖ tempomerkinnot Allegro, Moderato, Largo ja Adagio

10. tunti (18.11.2010)

Kertailtiin aluksi kahdella edellisellä tunnilla laulettuja lauluja (La, la, la ja Ohtoseni), laulettiin ensin sanoilla ja solfalla taputusostinatojen kanssa ja sitten solmisoiden käsimerkkejä melodian mukana näyttämällä. Oppilaan A laulukorkeutta piti aluksi jälleen hieman korjailla. Opeteltiin uusi laulu, Sorsa soitti kanteletta:

5
4

d r m f s s r r f f m m r r d d
Sor - sa soit - ti kan - te - let - ta, ve - si - lin - tu vem - pe - let - tä.

d t, d r m d r r f r m m r r d d
It - se van - ha Väi - nä - möi - nen kal - li - ol - la kal - kut - te - li.

Kuva 21: Sorsa soitti kanteletta (II : 293).

Lauloin laulun kerran, oppilaat kuuntelivat. Sitten he tulivat mukaan laulamaan. Toisen rivin ti- sävelen kohdalla esiintyi hajontaa melodiassa. Ei ihme, sillä kyseessä oli uusi sävel, joka on vielä lisäksi perussävelen alapuolella. Lauloin kohdan hyvin hitaasti ja kysyin, että mihin suuntaan melodia menee, ylös vai alas? Oppilaat totesivat, että alaspäin. Annoin oppilaille monisteen, kun laulu sujui korvakuulolta oikein. Oppilaan nuotissa oli laulu merkitty ilman tahtiviivoja ja solfat oli laitettu ainoastaan ensimmäisen ja toisen tahdin alkuun (kahdelle ensimmäiselle kahdeksasosalle) sekä kolmannen tahdin kahdeksasosille.

Tutkittiin laulun tahtiosoitusta, kerroin Kalevalasta ja 5/4-tahtiosoituksesta, joka on tyyppillinen varsinaisille suomalaisille runosävelmille¹⁰⁸. Laulettiin laulu uudestaan ja naputettiin samalla neljäsosasykettä sormella pöytään, jotta saataisiin laskettua jokaiseen tahtiin viisi napautusta. Sitten laitettiin tahtiviivat paikoilleen: osalta tämä sujuu omatoimisesti, osa tarvitsee apua. Autoin laulamalla melodiaa ja pyysin oppilasta laskemaan viiteen samalla kun hän naputti sykettä. Mietittiin yhdessä vielä, että miksi kaksi ti-ti-nuottia kestää saman verran kuin yksi taa- nuotti. Oppilaat selvittivät minulle, että "taa on jakautunut kahtia". Todettiin, että ti-tit ovat puolet nopeampia kuin taa- nuotit. Piirsin taululle kokonuotin (taa-aa-aa-aa), joka sitten jaettiin puoliksi (saatiin kaksi puolinuottia, taa-aa), sitten neljään osaan (saatiin neljä taa- nuottia) ja lopuksi kahdeksaan osaan (saatiin kahdeksan ti- nuottia). Luettiin aika-arvot rytminimillä ja myös nimettiin ne niiden oikeilla nimillä (nuotin kesto).

¹⁰⁸ Molemmat runosävelmäkokoelmat (Launis 1910 ja 1930) jakaantuvat kolmeen osaan: itkusävelmiin, lastensävelmiin ja varsinaisiin runosävelmiin. Varsinaiset runosävelmät ovat säkeiltään viisi-iskuisia. (Launis 1910: II.)

Laulettiin Sorsa soitti kanteletta- laulu monisteesta, joka jälkeen aloimme yhdessä miettiä, mitä puuttuvat solfat ovat. Lauloin kaikki oppilaiden ehdotukset. Oikea melodia löytyi nopeasti. Oppilaat keksivät, että melodia alkaa asteikkoa ylöspäin "kiipeämällä", kuten Poo, poo possi- laulussakin, ja että monisteessa olevan laulun kummankin rivin loput ovat yhtä säveltä lukuun ottamatta samanlaiset. Todettiin, että aiemmin toisen rivin alun ongelmia tuottanut kohta, jossa melodia menee alaspäin (d - t,) ei ollutkaan enää vaikea. Selitin, miksi ti-sävelessä on pilkku alalaidassa. Todettiin myös, että sävelväli ti,-do on puolissävelaskel kuten aiemmin opittu mi-fa. Ympäröitiin kaikki puolissävelaskeleet melodiasta. Laulettiin melodia vielä hitaasti (Adagio) käsimerkkien kanssa, ja sitten aiemmassa tempossa (Moderato) solfalla ja sanoilla.

Seuraavaksi siirryttiin soittimien luo ja muisteltiin, miten matineassa esitettävän Kiis, kissa karjaan- laulun melodiaostinatot soitettiin. Laulettiin ne myös solfalla. Koska solisti oli poissa, toinen oppilas opetteli hänen osuutensa, ja minä soitin hänen ostinato-osuutensa. Oppilaalla A oli edelleen vaikeuksia säilyttää ostinatonsa tempo, se välillä hidastui ja välillä kiihtyi. Harjoiteltiin ostinatoja erikseen ja yhdessä sykkeen kanssa ja ilman, kunnes saatiin yhteissoitto vihdoin sujumaan. Ilmeisesti oppilasta A auttoi, kun pyysin häntä laulamaan ensin ääneen ja sitten mielessään omaa ostinato-osuuttaan solfalla. Uusi solisti oppi osuutensa nopeasti, joten soitimme kappaleen muutaman kerran läpi, jotta kaikki muistaisivat omat osuutensa ja yhteissoitto varmistuisi. Tunnin loppuksi lähdimme tutustumaan samassa kerroksessa sijaitsevaan saliin, jossa ensi viikon matinea pidetään, sillä kukaan oppilaista ei ollut aiemmin käynyt siellä.

Tunnilla opiskellut asiat / sisältö ja tavoitteet. Musiikillisena materiaalina runosävelmät La, la, la, Ohtoseni, lintuseni ja Sorsa soitti kanteletta.

- ❖ 2/4- ja 3/4-tahtiosoitusten vahvistaminen, syke
- ❖ uusi musiikki: Sorsa soitti kanteletta, jossa esiintyy molemmat puolissävelaskeleet (m-f ja t,-d)
- ❖ uusi sävel: perussävelen alapuolella oleva ti,
- ❖ 5/4-tahtiosoitus
- ❖ rytmin tititoiminen, rytminimet kokonuotista kahdeksasosaan sekä kyseisten aika-arvojen nimeäminen

- ❖ matineakappaleen harjoittelu uuden solistin kanssa, ostinato-osuuksien tempon säilyttäminen
- ❖ yhteismusisointitaitojen kehittäminen

11. tunti (25.11.2010)

Ryhmä esiintyi matineassa. Harjoittelimme Kiis, kissa karjaan- laulun¹⁰⁹ kerran läpi ennen esitystä. Yksi oppilas oli poissa, joten soitin matineassa hänen osuutensa. Oppilaat esiintyivät rohkeasti ja lauloivat hyvin. Oppilas A:lla on edelleen vaikeuksia sykkeen säilyttämisen kanssa – muut oppilaat eivät kuitenkaan antaneet asian häiritä, vaan he mukautuivat sujuvasti temponvaihteluihin, mikä on osoitus hyvästä läsnäolosta ja muiden soittajien kuuntelemisesta.

Tunnilla opiskellut asiat / sisältö ja tavoitteet. Musiikillisena materiaalina runosävelmä Kiis, kissa karjaan.

- ❖ yhteismusisointi
- ❖ matineassa esiintyminen

12. tunti (3.12.2010)

Keskusteltiin ensin hieman viime kerran esiintymisestä, oppilaat olivat itsekin huomanneet että tempo ”välillä vähän kiihtyi ja välillä hidastui”. Kehuin heitä kuitenkin siitä, ettei kukaan jäänyt sitä ihmettelemään vaan kaikki soittivat kappaleen loppuun saakka, ja koettivat mukauttaa soittonsa kulloiseenkin tempoon. Kaikki myös muistivat sovitun rakenteen sekä omat osuutensa. Tärkeintä on, että esiintymisestä jäi oppilaille myönteinen kokemus.

Paikalla olivat pitkästä aikaa kaikki oppilaat, mikä oli erinomainen asia siksi, että tällä tunnilla tavoitteena oli uuden asian oppiminen: muutamien syksyn aikana musapajassa oppittujen laulujen nuotintaminen. Olin tehnyt oppilaille monisteen, jossa oli seuraavat laulut:

¹⁰⁹ Partituuri liitteessä 3.

- Kiis kissa karjaan
- Hus sika metsään (melodiat: s-l-s-m ja l-s-f-m, monisteessa laulun ensimmäinen säepari)
- Poo, poo, possi.

Koska ryhmässä oli yksi sellisti, harjoittelimme diskanttiavaimen lisäksi bassoavaimen piirtämistä viivastolle, ja sellisti sai merkitä melodiat omalle, tutulle avaimelleen. Tutkimme viivastoa ja pohdimme sävelten paikkoja. Todettiin, että jos so on viivalla, mi on alemmalla viivalla. Tai jos so on viivojen välissä, löytyy mi alemmasta välistä. Sovittiin so:n tasoksi tällä kertaa G-avaimen sävel g^1 . Sellisti halusi merkitä oman so-sävelensä bassoavaimelle pienen oktaavialan g -sävelelle.¹¹⁰ Näin ollen laulut kirjoitettiin viivastolle C-duurissa. Lauloimme luonnollisesti ensin kaiken, mitä kirjoitimme: sekä sanoilla että solmisoiden. Oppilaiden piti myös merkitä viivastolle paitsi melodian sävelet, niin luonnollisesti myös laulujen rytmit - tämä tuntui olevan tehtävän vaikein osuus. Tässä autoivat monisteeseen merkityt laulujen sanat - osa oppilaista taputti sanarytmejä, osa tititöi. Lauloimme laulut yhdessä myös tititöiden.

Olin myös merkinnyt kunkin laulun viereen siinä tarvittavat solmisaatiot, ja oppilaat kirjoittivat nuotit paikoilleen tälle "harjoitusviivastolle" ennen kuin alkoivat nuotintaa varsinaista melodiaa. Näin saatiin vähitellen heksakordin alueella (d-l) olevat sävelet paikoilleen. Näille "harjoitusviivastoille" merkitsimme myös nuottien soittonimet siinä vaiheessa, kun kaikki laulut oli nuotinnettu. Oktaavialoista mainitsin sen verran, että bassoavaimen pienen oktaavialan nuotit on tapana merkitä pienillä kirjaimilla ilman numeroita ja että korkeammalla olevat G-avaimen 1-viivaiset sävelet tarvitsevat numeron 1 kirjaimen ylälaitaan. Palaamme oktaavialoihin tarkemmin hieman myöhemmin. Lauloimme myös kaikki kirjoitetut melodiat lopuksi sekä solfilla että soittonimin.

Tarkoitukseni oli, että nuotinnamme vain osan kappaleista tällä tunnilla, mutta koska oppilaat innostuivat tehtävistä ja tekivät niitä hyvin omatoimisesti ja sujuvasti, niin ehdimme tehdä monisteen kaikki tehtävät. Yhdellä oppilaalla oli aluksi hieman

¹¹⁰ Tässä vaiheessa myös mietittiin, tuleeko nuotin varret kirjoittaa ylöspäin vai alaspäin. Todettiin myös, että sellistin kirjoittamat nuotit soivat matalammalta, emmekä kykene laulamaan niitä oikeasta soivasta tasostaan. Oktaavialat on tarkoitus opettaa myöhemmin kurssin aikana.

vaikeuksia käsittää, mitä oli tarkoitus tehdä: hän kirjoitti ensin kaikki sävelet samalle tasolle, mutta saatuaan henkilökohtaista opastusta kahden ensimmäisen melodian kanssa, hän oivalsi tehtävän ja kykeni nuotintamaan seuraavan laulun jo itsenäisesti.

Koska tuntia oli jäljellä vielä noin 8 minuuttia, opetin korvakuulolta uuden laulun, Mieleni minun tekevi:

l, l, t, t, d m t, t, d l, r d t, d l, l,
 5/4 | ● ● ● ● ● ● ● ● | | ● ● ● ● ● ● ● ● | ● ● ● ● ● ● ● ● |

Mie - le - ni mi - nun te - ke - vi, mie - le - ni mi - nun te - ke - vi.

Mieleni minun tekevi, aivoni ajattelevi,
 lähteäni laulamahan, saani sanelemahan,
 sukuvirttä suoltamahan, lajivirttä laulamahan,
 sanat suussani sulavat, puhe´et putoelevat,
 kielelleni kerkiävät, hampahilleni hajoovat.

Kuva 22: Mieleni minun tekevi (II : 370, teksti: Kalevala I : 1-10).

Melodia on tyypillinen runosävelmä (säe on viisi-iskuinen, tahtiosoitus on 5/4). Laulun teksti on Kalevalan ensimmäinen runo, ja melodia pohjautuu mollipentakordille. Lauloin sen ensin kokonaan, oppilaat kuuntelivat tarkkaavaisesti. Yksi oppilas totesi joskus kuulleen melodian: "se tuntuu tutulta". Juteltiin hetki Kalevalasta ja siitä, mistä tämä runo kertoo. Lauloin melodian toisen kerran säepari kerrallaan ja oppilaat toistivat. Todettiin että musiikki on mollissa. Sitten kokeiltiin vielä sellaista, että lauloin ensimmäisen säkeen esilaulajana ja oppilaat toisen kuorona.¹¹¹ Tähän musiikkiin palataan seuraavalla kerralla.

Tunnilla opiskellut asiat / sisältö ja tavoitteet. Musiikillisena materiaalina runosävelmät Kiis, kissa karjaan, Hus, sika metsään, Poo, poo, possi ja Mieleni minun tekevi.

❖ siirtyminen viivastolle: tuttujen laulujen nuotintaminen

¹¹¹ Esilaulaja–kuoro-vuorottelu on runosävelmissä tyypillinen ja tyylinmukainen esitystapa (Launis 1910: II).

- ❖ G- ja F-avaimet, nuottiviivasto
- ❖ soittonimet: c-a (sellisti) ja c¹-a¹ (muut soittajat)
- ❖ relaatioiden vahvistaminen: visuaalisuus viivastolla, sävelten sijainti suhteessa muihin säveliin
- ❖ uusi laulu: Mieleni minun tekevi, jossa mollipentakordi (l,-t,-d-r-m)
- ❖ esilaulaja–kuoro-vuorottelu

Tähän päättyy raporttini musapajaryhmän etenemisestä syksyllä 2010. Ryhmän toiminta jatkuu kuitenkin vielä keväällä 2011, joten uskon, että asetetut tavoitteet (ks. luku 4.3) saavutetaan ja valmiudet ensi lukuvuonna alkaviin musiikin perusteiden opintoihin ovat hyvät. Tässä pienessä ryhmässä opiskelu on ollut toiminnallista ja tehokasta, ja oppilaiden edistyminen on ollut mielestäni odotettua nopeampaa, vaikka erinäisistä syistä johtuneet poissaolot ovat hieman hidastaneet etenemistä, mutta toisaalta tässä vaiheessa ei ole sitä vaaraa, että tunnilta pois oleva oppilas jäisi kovin paljon muusta ryhmästä jälkeen, kun asioita on aikaa kertailla ja opettajalla on aikaa opastaa oppilaita henkilökohtaisesti. Motivaatio musiikinopiskeluun on musapajalaisilla ollut nähdäkseni hyvä.

9.7 Tulokset

Ryhmä oli lähtökohdiltaan varsin heterogeeninen, sillä yksi oppilaista oli soittanut omaa instrumenttiaan ohjatusti useamman vuoden ja muut vasta aloittaneet soittamisen, toisin yksi oppilas oli osallistunut kahden vuoden ajan kanteleryhmän toimintaan, joten hänellä oli kokemusta myös yhteismusisoinnista. Osalla oppilaista oli aiempaa kokemusta musiikkileikkikoulusta, osalla ei. Kaksi oppilasta oli myös juuri aloittanut musiikkiluokalla.

Laulaminen oli musiikkileikkikoulutaustan omaaville selkeästi tutumpaa kuin niille, joilla ei ollut vastaavaa taustaa. Mitä ilmeisimmin heille oli hyötyä tutusta työtavasta (solmisaatioiden ja rytmien käyttö). Laulamisen puhtaudessa ei voi todeta musiikkileikkikoulutaustasta olleen yhden oppilaan kohdalla erityistä hyötyä, mutta laulamissa ilmenneet vireongelmat tuntuivat hänen kohdallaan johtuvan enemmänkin keskittymisen hetkittäisestä herpaantumisesta. Samaisella oppilaalla oli vaikeuksia säilyttää perussyke samana koko kappaleen ajan, varsinkin mikäli hän soitti

jotain solistista osuutta tai ostinatoa esimerkiksi palakelloilla (tempot väliin kiihtyivät tai hidastuivat). Hän tosin onnistui lyhyissä rytmitehtävissä (esimerkiksi rytmikorttien ja taulurytmien taputtamisessa) erinomaisesti. Rytmien tuottamisessa ei mielestäni ryhmäläisillä muuten ollut havaittavia eroja. Kanteleryhmän toimintaan aiemmin osallistuneella oppilaalla oli hankaluuksia hahmottaa tahtiviivoja ja ostinaton soittotehtäviä. Muuten syke ja rytmien tuottaminen oli sujuvaa: esimerkiksi lauletaessa hänellä ei ollut mitään vaikeuksia sykkeen säilyttämisessä, ja lisäksi hän lauloi erittäin puhtaasti ja musikaalisesti. Laulujen nuotintaminen viivastolla sen sijaan tuotti aluksi hänelle hankaluuksia.

Kaksi ja puolivuotta viulua soittanut oppilas oli tosi innostunut ja tiesi paljon asioita etukäteen. Hän myös oppi nopeasti uusia asioita, ja esimerkiksi melodioiden nuotintaminen sujui vaivattomasti. Erityisen nopea hän oli oppimaan uusia melodioita korvakuulolta. Ryhmän ainoa sellisti puolestaan, jolla ei myöskään ollut aiempaa musiikkileikkikoulutaustaa, oli mielestäni oppilaista se, jonka taidot kehittyivät nopeimmin. Hän oli kiinnostunut kaikesta ja teki oivaltavia havaintoja: hänelle oppiminen oli helppoa ja nopeaa. Kun esimerkiksi harjoittelimme yhdessä musisoimista laattasoittimin, hän oli usein se, joka ehdotti saman kappaleen soittamista uudestaan niin, että soittajat vaihtaisivat keskenään instrumentteja. Syksyn aikana opeteltujen laulujen nuotintaminen oli hänen mielestään hauskaa ja sujui vaivatta. Hän myös piti erityisesti noppamelodioiden tekemisestä. Tässä mielestäni konkretisoituu hyvin ajatus siitä, että musapajassa opiskelu on musiikin ja omien mahdollisuuksien löytämistä. Kyseinen oppilas oli myös ryhmän ainoa selkeästi tehtäväorientoitunut oppilas.

Opettajan näkökulmasta katsottuna oppilaiden lähtökohdat olivat melko erilaiset, mutta pienessä ryhmässä opiskeleminen oli tehokasta. Ryhmän pieni koko mahdollisti jokaisen oppilaan yksilöllisen huomioimisen ja ohjaamisen sekä hyvän vuorovaikutuksen. Musiikkiin ja siihen liittyviin ilmiöihin tutustuttiin ja niitä tutkittiin teoslähtöisesti ja toiminnallisesti relatiivista solmisaatiota apuna käyttäen.

Musapajassa tutustuttiin musiikin peruselementteihin, opeteltiin puhdasvireistä intonaatiota, perussykkeen säilyttämistä eri tempoissa ja tahtilajeissa, tehtiin sisäisen kuulon harjoituksia ja kehitettiin musiikillista muistia. Opeteltiin samalla musiikkiin

liittyvää terminologiaa ("musiikin kieltä") sekä musiikin luku- ja kirjoitustaidon alkeita (vrt. luku 3.6 SML:n suositukset).

Musapajan musiikillisena materiaalina olivat seuraavat laulut:

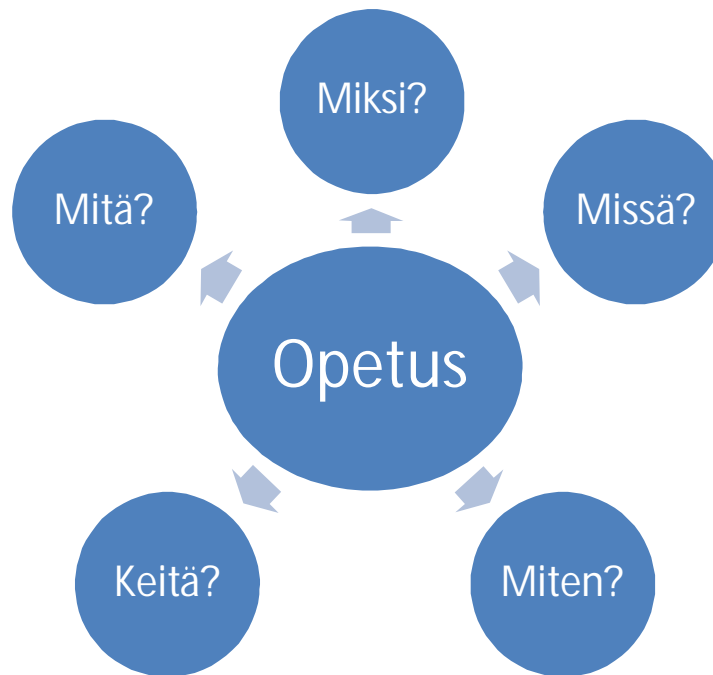
- Kiis, kissa karjaan
- Konkkis-koira
- Hus, sika metsän
- Tule meille, Tuomas-kulta
- La, la, laa
- Ohtoseni, lintuseni
- Sorsa soitti kanteletta
- Mieleni minun tekevi

Oppimisen kohteena olleiden musiikin eri osa-alueiden tarkemmat kuvaukset löytyvät jokaisen pidetyn tunnin lopussa olevasta koosteesta (Tunneilla opiskellut asiat /sisällöt ja tavoitteet). Yhdessä musisoimalla, kokeilemalla ja pohtimalla kartutettiin musiikillisia taitoja ja saatiin lukuisia oivaltamisen ja onnistumisen kokemuksia.

10 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA

Opetuksen kehittämisessä ehkä tärkein pedagoginen uudistus on opettaja itse, hänen ammatillinen tajuntansa ja ajattelunsa. Opettaja voi kehittää näkemystään pohtimalla kasvatusta, oppimista ja opetusta koskevia käsityksiään.

Kaiken opetuksen lähtökohta tulisi olla pohdinta siitä mitä, miksi ja missä opetetaan sekä keitä opetetaan ja miten. Olen tässä opinnäytetyössä pohtinut näitä kysymyksiä musiikkivalmennusopetukseen liittyen erityisesti musapajaopetuksen kohdalla. Näin ollen opinnäytetyöni jakautuu kahteen osaan: luvuissa 3-5 käsittelin kysymyksiä mitä, miksi ja missä opetetaan, ja luvuissa 6-9 kysymyksiä keitä ja miten opetetaan.



Kuva 23: Opetuksen ydinkysymykset

Opetus on tavoitteellista toimintaa, jonka pyrkimyksenä on saada oppilaat oppimaan erilaisia asioita. Se, mitä pitäisi oppia ja miten, on kirjattu opetussuunnitelmiin. Musiikin oppimista musiikkioppilaitoksissa määrittävät Opetushallituksen määräys Taiteen perusopetuksen musiikin perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteista sekä Suomen musiikkioppilaitosten liiton suositus musiikin perustason tasosuoritusten sisällöistä. Jokaisella musiikkioppilaitoksella on luonnollisesti myös oma opetussuunnitelma, joka on tehty Opetushallituksen määräystä noudattaen. Edellä mainittujen lisäksi opettajan toimintaan käytännön luokkatilanteissa vaikuttaa luonnollisesti hänen oma käyttäteoriaansa ja metatason tiedostaminen.

Opetushallituksen määrittelemässä Taiteen perusopetuksen musiikin perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa korostuu konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen oppilaskeskeisyys – vaikkakin niissä pitkälti vastuu oppimisesta sysätään oppilaalle itselleen. Musiikin perusopetuksen yhtenä tehtävänä niissä nähdään suomalaisen kulttuurin säilyttäminen ja kehittäminen. Tarkkoja tai selkeitä määräyksiä opetettavista sisällöistä määräykset eivät anna, mutta oppilaiden yksilölliset tarpeet ja valmiudet on otettava opetuksessa huomioon.

Oppilaitoskohtainen opetussuunnitelma sen sijaan voi määritellä yksityiskohtaisemmin opetuksen sisältöjä ja menetelmiä.

Opetushallituksen määräyksessä (2002) suositellaan, että musiikin perusteiden opetus tulisi aloittaa samaan aikaan soitonopiskelun kanssa. Tähän pyrittiin Vantaan musiikkiopistossa jo 2000-luvun alussa, kun musiikin perusteiden opinnot oli mahdollista aloittaa alle 10-vuotiaana. Käytännössä moni oppilas on jo ehtinyt soittaa instrumenttiaan useamman vuoden ennen varsinaisia musiikin perusteiden opintoja. Vantaan musiikkiopistossa oli 2000-luvun alussa huolellisen pedagogisen pohdinnan ja opetuskokeilujen tuloksena syntynyt järjestelmä, jossa 8-vuotiaat oppilaat ohjattiin musiikin teorian ja säveltapailun kaksivuotiselle 1-peruskurssille tai Solfavalmennus- nimiseen valmennusryhmään, jossa annettiin muun muassa musiikin perusteiden alkuopetusta säveltapailupainotteisena yhden lukuvuoden ajan. Nyt tätä samaa asiaa tehdään osittain musapajoissa ja muissa musiikkivalmennusryhmissä 1-3 lukuvuoden ajan.

On mielestäni hienoa, että on ymmärretty musiikkikasvatuksen kokonaisvaltaisuus. Ilmeisesti myös on huomattu tällaisen toiminnan tarpeellisuus: Vantaan musiikkiopistossa ja lähes kaikissa muissa pääkaupunkiseudun ja lähialueen musiikkiopistoissa on kattavasti tarjolla monenlaista musiikkivalmennusopetusta: soitinvalmennusta (kantele-, viulu- ja nokkahuiluryhmiä sekä soitinkaruselliopetusta, jossa lapset saivat kokeilla ohjatusti eri soitinten soittamista), musiikin perusteiden opintoihin valmentavaa opetusta, "musakerho"-toimintaa sekä taiteiden välistä toimintaa muun muassa "tanssimuskarissa" ja "taidekarusellissa". Musiikkivalmennusryhmissä soitetaan myös paljon rytmi- ja laattasoittimia, improvisoidaan, lauletaan ja liikutaan. Musiikkivalmennuksen tavoitteina nähdään valmiuksien antaminen musiikin perustason opintoja varten, oppilaiden tutustuttaminen erilaisiin soittimiin ja työtapoihin sekä pitkäjänteiseen ja tavoitteelliseen toimintaan. Muihin musiikkiopiston oppilaisiin tutustumista pidetään myös tärkeänä. Laulaminen ja yhdessä musisoiminen koetaan tärkeänä työtapana. Jokaisessa kyselyyn vastanneessa musiikkiopistossa käytetään relatiivista solmisaatiota.

Kahdessa kyselyyn vastanneessa musiikkiopistossa ei ole lainkaan musiikkivalmennustoimintaa – toisessa siksi, että musiikin perusteiden opetus alkaa

heti samaan aikaan soitonopiskelun kanssa, joten ei tarvita erillistä musiikkivalmennusopetusta. Suurimmassa osassa musiikkiopistoja musiikin perusteiden perustason kurssit ovat kaksivuotisia, ja ne aloitetaan 8-10-vuoden iässä.

Ehkä kuitenkin tulisi myös pohtia, onko musiikkioppilaitoksista tulossa "musiikin sekatavarataloja" eli onko musiikkivalmennustarjontaa resursseihin ja oppilaitosten perustehtävään nähden jo liikaa.

On mielestäni tärkeää, että musiikkivalmennustoiminta on alusta asti systemaattisesti järjestettyä ja pedagogisesti huolella pohdittua musiikkikasvatustoimintaa – oli se sitten nimeltään musiikkivalmennusta, musiikin perustasolle valmentavaa opetusta tai musiikin perusteiden alkeisopetusta. Jotta musiikin perusteiden "suorittaminen" saataisiin vähemmän keskeiseksi, voisi musapaja olla ihan hyvä nimitys tällaiselle alle 10-vuotiaiden opetustoiminnalle. Nythän musapajan opetus on siinä mielessä onnellisessa asemassa, että sitä ohjaa toiminta, ei suorittaminen. Kokemukseni ja tässä opinnäytetyössä selvinneiden seikkojen perusteella voisi musiikin perusteiden opetuksen tosin aloittaa jo viimeistään 9-vuotiaana, varsinkin mikäli oppilas on jo aloittanut tai aloittamassa soittoharrastuksen. Tämän ikäiset lapset eivät turhaan ujostele esimerkiksi laulamista, joka on korvan kouluttamisen kannalta mitä oivallisin työtapo. He ovat uteliaita ja oppivat asioita mielestäni helposti. Musapajaryhmäläiseni suorastaan "imivät" tietoa itseensä, he olivat spontaaneja ja tekivät oivaltavia havaintoja, eikä heillä mielestäni ollut negatiivisia ennakoasenteita. Oli niin tai näin, uskon, että jotakin tämäntyyppistä opetusta 9-vuotiaille kannattaa edelleen järjestää. Oikeastaan musapajaopetus ei mielestäni juurikaan eroa 2000-luvun alussa Vantaan musiikkiopistossa olleesta Solfavalmennusopetuksesta, joka oli musiikkileikkikoulusta tuttuja työtapoja hyödyntävää, toiminnallista ja säveltapailupainotteista musiikin valmennusopetusta.

Mielestäni musiikki pitäisi ymmärtää kokemuksellisenä ja toiminnallisena ilmiönä myös musiikin perusteiden opetuksen yhteydessä – lauletaanhan säveltapailutunneilla "ihan oikeaa" (taide)musiikkia yhdessä ja moniäänisesti. Omassa opetuksessani käytän monipuolisesti sekä taidemusiikkia että suomalaista kansanmusiikkia Opetushallituksen määräyksen hengessä. Koska opetamme musiikkia, tulee mielestäni opetuksen lähtökohta olla aina itse musiikki – ei irralliset teoria- tai säveltapailutehtävät.

Teoslähtöisessä, tyylinmukaisessa opetustavassa pyritään saamaan opiskelun kohteena oleva musiikki soivaan muotoon. Tavoitteena on tutkia, mitä kyseinen kappale pitää sisällään – voidaan tutkia ja analysoida melodiaa, sointuja, funktioita, intervaleja ja muita kappaleessa esiintyviä musiikillisia ilmiötä tai nimetä teoreettisia käsitteitä. Voidaan tutkia musiikin muotoa, rakennetta, säveltäjän intentioita; tutustua teoksen taustaan, aikakauteen ja niin edelleen. Sama musiikki voi myös toimia tarvittaessa diktaattina tai siitä voidaan tehdä transkriptio. Se voidaan myös esittää yleisölle konsertissa tai matineassa. Ja mikä tärkeintä, korva oppii tunnistamaan musiikillisia ilmiöitä elävästä, laulaen tai soittaen soivaan muotoon saatetusta tai tallenteelta kuunnellusta musiikista. Samalla oppilaiden musiikillinen yleissivistys ja musiikintuntemus kasvavat. Musiikin valmennusopetuksessa on hyvä pitää mielessä, mihin tähdätään, mutta kuitenkin pitää asiat lapsen ikä- ja kehityskauteen nähden riittävän yksinkertaisina.

Toteutin musapajaryhmässä käyttöteoriani mukaista teoslähtöistä ja tyylinmukaista opetusta valitsemalla musiikilliseksi materiaaliksi suomalaisia runosävelmiä. Vuorovaikutteinen ja ohjattuun oivaltamiseen perustuva opetustapa tuotti usein tuloksen, jossa oppiminen eteni opettajan alkuperäistä intentiota syvemmälle. Musiikkia ja musiikillisia ilmiöitä tutkittiin ja niihin tutustuttiin käytännön musisoimisen yhteydessä – musiikillisia käsitteitä ja niiden merkityksiä opittiin ja ymmärrettiin teoslähtöisesti niiden todellisissa käyttöyhteyksissä. Näin ollen oppiminen oli toiminnallista, kokemuksellista ja mielekästä.

Musiikkipedagogina koen, että yksi tärkeimpiä tehtäviäni on musiikinrakkauden herättäminen ja muusikkouden kehittäminen. Musapaja-tyyppinen toiminta ennen varsinaisia musiikin perusteiden opintoja puoltaa paikkaansa tässäkin suhteessa. Muusikkous kehittyy ja ilmenee oikeastaan vain musisoitaessa – se on musiikillisen tietotaidon ilmaisemista soittaen tai laulaen, ja muusikkona kehittyminen on tämän tietotaidon syvenemistä ja laajenemista. Teoslähtöinen oppiminen on mielekästä ja musiikillista tietotaitoa kehittävä. Lasten opetuksessa on hyvä muistaa, että esimerkiksi laulaminen on hyvin kehollista toimintaa, lapsille luontevaa ja käytännönläheistä. Yhdessä musisoiminen tuottaa mielihyvää ja motivoi – onnistunut soiva kuulokuva, yhdessä tekeminen ja musiikin usein aiheuttama tai välittämä tunnetila vaikuttavat lapsen itsetunnon kehitykseen, ja parhaassa tapauksessa myös

lapsen sosiaaliset taidot vahvistuvat. Usein soivan lopputulokseen aikaansaaminen laulamalla on käytännössä ainoa keino saada harmonisesti soiva lopputulos aikaan, johtuen opetustilojen riittämättömästä varustelusta – kun ei ole niitä soittimia aina käytettävissä.

Esiintymiset osana musiikin perusteiden ja musapajan opetusta ovat tärkeitä, sillä myös niistä saa onnistumisen kokemuksia – on yhdessä harjoiteltu ja yhdessä musisoidaan – ja kokemuksen mukaan esityksen valmistaminen tuo myös lisää motivaatiota harjoitteluun. Usein oppilaat eivät edes jännitä esiintymisiä, koska musiikkia tehdään yhdessä ja esimerkiksi kuorona laulaminen tuo tietynlaista turvallisuutta, eikä tarvitse keskittyä niinkään motoriseen suorittamiseen kuten usein soittaessa. Virheiden pelko ei tällöin ehkä ole niin voimakasta kuin soittimen kanssa yksin esiinnyttäessä.

Musiikillinen hahmottaminen ja tyyli-taju kehittyvät kaiken muun ennen mainitun ohella, ja opetuksessa teoslähtöisyys, tyylinmukaisuus ja kokonaisvaltaisuus on oleellista – musiikin perusteet ei ole jokin irrallinen tai pakollinen osa musiikkiopintoja vaan se on välineiden hankkimista musiikin tekemiseen ja ymmärtämiseen, ikään kuin muusikon – sen pienenkin – ”työkalupakki”. Mielestäni muusikkoudesta ei edes voi puhua ilman musiikillisia tietotaitoja, osaamista ja ymmärtämystä esimerkiksi musiikin rakenteista ja muista lainalaisuuksista tai ilmiöistä. Kehittyminen kaikilla musiikin osa-alueilla tuo palkitsevan lopputuloksen. Tulisi myös antaa aikaa musiikillisten tietojen ja taitojen kypsymiselle, ilman ulkoista painostusta ja ”tulosvaatimuksia”, niin soitonopiskelussa kuin musiikin perusteiden opiskelussakin – musiikin varhaiskasvatuksessa tämä on käsittääkseni ymmärretty. Mielestäni tutkinto tai kurssisuoritus ei ole yhtä kuin musiikin opiskelun tavoitteellinen toiminta. Tavoitteet ovat jossain korkeammalla: musiikin sisäistämisessä ja kokemisessa ja kokonaisvaltaisessa musiikin ymmärtämisessä sekä taitojen kokonaisvaltaisessa kehittämisessä.

Opiskeluympäristön merkitys on oppimisessa tärkeä. Kuten on tullut esille, on oppimisprosessi tilannesidonnainen tapahtuma – se liittyy aina siihen kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa ja taitoja opitaan ja käytetään. Perinteinen, ahtaan didaktinen ja behavioristinen tietojen ja taitojen siirtämiseen perustuva lähestymistapa musiikinopetukseen ei yleensä riitä oppilaan mielekkääseen ohjaamiseen, vaan opettaja

tarvitsee työssään reflektiivistä otetta. Opettajan rooli onkin muuttunut tietojen jakajasta oppimisen ohjaajaksi ja oman tiedonalansa asiantuntijaksi. Ennemmin tai myöhemmin oppimisessa tulee ongelmia, esimerkiksi oppilaan motivaatiossa, tai liialliset suorituspaineeet saattavat vääristää oppilaan opiskelustrategioita. Opettajan on hyvä olla tietoinen erilaisista motivaatiotyypeistä ja opiskeluorientaatioista, jotta hän kykenee ohjaamaan oppilaitaan mahdollisimman monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti.

Jokainen musiikinopettaja tietää, että tulokset näkyvät vasta pitkällä aikavälillä. Opettajan aktiivinen rooli edellyttää, että hänellä on tietoa lapsen kehityspsykologiasta ja kognitiivisten taitojen eri vaiheista, samoin kuin niistä toiminnoista, joiden avulla kehitystä voidaan edesauttaa. Opettajan rooli oppilaan toimintojen ohjaamisessa on merkittävä – niinpä tulisikin pyrkiä etenemään lapsen kokemuksista ja havainnoista käsitteiden ymmärtämiseen ja lopulta niiden tarkoituksenmukaiseen soveltamiseen ja käyttöön. Oppiminen ei ole koskaan puhdas kognitiivinen kokemus, vaan se on koko persoonaa koskettava kokonaisvaltainen tapahtuma. Oppiminen ja opettaminen tuottavat jatkuvasti uusia kokemuksia, joita pitäisi oppia käsittelemään ja työstämään tutkimalla. Opetustilanteessa opettaja auttaa lapsen oppimista luomalla jäsenyntyneen oppimistilanteen, jossa hänen on mahdollista ohjata oppilasta konstruoimaan toimintansa, ajattelunsa ja tunteidensa kokemisen tietorakenteita vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

LÄHTEET

Aalto, Mikko 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Turvallisen ryhmän rakentaminen. Tampere: My Generation.

Ádám, Jenő 1971. Growing in music with movable Do. Pannonius Central Service, Inc. New York.

Ahonen, Kari 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Finn Lectura.

Anttila, Mikko 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita n:o 39. Joensuun yliopisto.

Bamberg, Jeanne 1991. The mind behind the musical ear. Harvard University Press.

von Creutlein, Timo & Haapasalo-Halme, Sanna 2010. Skills – kuullun ymmärtäminen ja nuotista laulamisen taito. Helsinki: Sulasol.

von Creutlein, Timo & Joób, Árpád 1992. Säveltapailu ja musiikin teoria 1. Suomalaisia runosävelmiä. Opettajan kirja. Keuruu: Otava.

Elliot, D. J. 1995. Music matters: A new philosophy of music education. New York: Oxford University Press.

Engeström, Yrjö (1994). Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtionvarainministeriön painatuskeskus.

Eskola, Jari & Saloranta, Juha 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. painos. Tampere: Vastapaino.

Fredrikson, Maija 2003. Lasten musiikillisen kehityksen tutkimus. Teoksessa Eerola, Tuomas – Louhivuori, Jukka – Moisala, Pirkko (toim.). Johdatus musiikintutkimukseen. Jyväskylä: Suomen Musiikkitieteellinen Seura, Acta Musicologica Fennica (AMF 24).

Haapasalo, Lenni 1998. Oppiminen, tieto ja ongelmanratkaisu. Joensuu: Medusa-Software.

Haapasalo, Sanna 2003. Modaalisuus ja intonaatio. Katsaus keskiajan ja renessanssin kirkkosävellajeihin, vityys- ja solmisaatiojärjestelmiin sekä eri tulkintoihin kirkkosävellajien luonteesta. Helsingin yliopisto. Taiteiden tutkimuksen laitos. Musiikkitiede. Proseminaarityö.

Hegy, Erzsébet 1984. Stylistic knowledge on the basis of the Kodály-concept I. Characteristics of Folk Music and Renaissance Style. Kesztemét: Zoltán Kodály Pedagogical Institute of Music.

Heikkinen, Hannu 2001. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltoila, J. & Valli, R (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Helsingin konservatorio. Soitinvalmennus.

http://www.konservatorio.fi/fi/musiikki_harrastukseksi/soitinvalmennus. Luettu 22.9.2010.

Kaisla, Erja 2009. "Paperimaanantai" musiikin perusteiden ja viulunsoiton alkeita sekä kolmen musiikkiopiston käytänteitä polulla muskarista musiikin perusteisiin. Metropolia ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Opinnäytetyö.

Kalakoski, Virpi 2010. Musiikki minussa. Teoksessa Louhivuori, Jukka & Saarikallio, Suvi (toim.). Musiikkipsykologia. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.

Kalevala, 1995. Lönnrot, Elias (toim.), 28. painos. Suomen kirjallisuuden seuran toimituksia 14. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kanteletar, 1997. Lönnrot, Elias (toim.), 16. painos. Suomen kirjallisuuden seuran toimituksia 3. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Keltti-Laine, Susanna 1992. Montessori-musiikkikasvatus. Montessori-menetelmän mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.

Kodály, Zoltán 1974. The Selected Writings of Zoltán Kodály. Lontoo: Boosey & Hawkes.

Kolb, David A. 1984. Experiential learning. Experience as a source of learning and development. Engelwood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Koski, Mervi (toim.) 2004. Västäräkki vääräsääri ja yli 600 muuta suomalaista lastenlorua, kansanrunoa ja hokemaa. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Kosonen, Erja 2010. Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa Louhivuori, Jukka & Saarikallio, Suvi (toim.). Musiikkipsykologia. Jyväskylä.:WS Bookwell Oy.

Launis, Armas (toim.) 1910. Suomen kansan sävelmiä, neljäs jakso. Runosävelmiä I. Inkerin runosävelmät. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Launis, Armas (toim.) 1930. Suomen kansan sävelmiä, neljäs jakso. Runosävelmiä II. Karjalan runosävelmät. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Lehtonen, Kimmo 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 73.

Louhivuori Jukka 1990 (toim.): Musiikin opetus ja kognitiivinen psykologia. Musiikintutkimuksen rajoilla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen julkaisusarja A, tutkielmia ja raportteja 4.

Louhivuori, Jukka 2003. Musiikkikasvatuksen tutkimus. Teoksessa Eerola, Tuomas – Louhivuori, Jukka – Moisala, Pirkko (toim.). Johdatus musiikintutkimukseen. Jyväskylä: Suomen Musiikkitieteellinen Seura, Acta Musicologica Fennica (AMF 24).

Mikkonen, Pirita & Tondeur, Heli 2008. Solmu-alkeisteoriaryhmä Länsi-Uudenmaan musiikkiopistossa lukuvuonna 2007-2008. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. Musiikin koulutusohjelma. Opinnäytetyö.

Novak, Joseph D. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsitekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Numminen, Pirkko 2005. Avaa ovi lapsen maailmaan. Tampere: Pilot-kustannus Oy.

Ojanen, Sinikka 2009. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Ollaranta, Ritva & Simojoki, Maija 1995. Musiikkivalmennus 1. Opettajan opas. Keuruu: Otava.

Opetushallitus. Opetushallituksen määräys 41/001/2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki. 6.8.2002.

http://www.oph.fi/download/123013_musik_tait_ops_2002.pdf Luettu 15.9.2010.

Paananen, Pirkko 2010a. Kehitysteorioita ja malleja. Teoksessa Louhivuori, Jukka & Saarikallio, Suvi (toim.). Musiikkipsykologia. Jyväskylä: WS Bookwell Oy. (s. 155–177)

Paananen, Pirkko 2010b. Säveltason kehittyminen kouluikässä. Teoksessa Louhivuori, Jukka & Saarikallio, Suvi (toim.). Musiikkipsykologia. Jyväskylä: WS Bookwell Oy. (s. 197–215)

Paananen, Pirkko 2010c. Rytmien tuottaminen syntymästä kouluikään. Teoksessa Louhivuori, Jukka & Saarikallio, Suvi (toim.). Musiikkipsykologia. Jyväskylä: WS Bookwell Oy. (s. 217–233)

Priimi 2 / 1999-2000. Vantaan musiikkiopiston tiedotuslehti.

Priimi 1 / 2000-01. Vantaan musiikkiopiston tiedotuslehti.

Priimi 1 / 2001-02. Vantaan musiikkiopiston tiedotuslehti.

Priimi 2 / 2002-03. Vantaan musiikkiopiston tiedotuslehti.

Priimi 3 / 2002-03. Vantaan musiikkiopiston tiedotuslehti.
Priimi 4 / 2002-03. Vantaan musiikkiopiston tiedotuslehti.
Priimi 1 / 2003-04. Vantaan musiikkiopiston tiedotuslehti.
Priimi 2 / 2004-05. Vantaan musiikkiopiston tiedotuslehti.
Priimi 3 / 2004-05. Vantaan musiikkiopiston tiedotuslehti.
Priimi 1 / 2005-06. Vantaan musiikkiopiston tiedotuslehti.
Priimi 3 / 2006-07. Vantaan musiikkiopiston tiedotuslehti.
Priimi 3 / 2007-08. Vantaan musiikkiopiston tiedotuslehti.
Priimi 1 / 2008-09. Vantaan musiikkiopiston tiedotuslehti.
Priimi 3 / 2008-09. Vantaan musiikkiopiston tiedotuslehti.
Priimi 3/ 2009-10. Vantaan musiikkiopiston tiedotuslehti.
Priimi 1 /2010-11. Vantaan musiikkiopiston tiedotuslehti.

Puolimatka, Tapio 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Vammala: Tammi.

Rauste-von Wright, Maija-Liisa & von Wright, Johan 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Pöntinen, Päivi 1993. W. A. Mozartin c-molli- pianokonserton (KV 415) I osa (Allegro) säveltapailun ja musiikin teorian opetuksessa. Helsingin konservatorio: musiikinteorian toisen didaktiikkakurssin kirjallinen lopputyö.

Saarinen, Pirkko & Ruoppila, Isto & Korhonen, Mikko 1994. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Lahti: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 7, 3. painos.

Sahlberg, Pasi & Leppilampi, Asko 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.

Suomen musiikkioppilaitosten liitto SML. Musiikin perusteet. Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet 2005. <http://www.musicedu.fi> Luettu 20.9.2010.

Swanwick, Keith 1988. Music, mind, and education. Lontoo, New York: Routledge.

Syrjälä, Leena 1996. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, Leena & Ahonen, Sirkka & Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä. (s. 10–66)

Szönyi, Erzsébet 1974. Musical reading and writing. Lontoo: Boosey & Hawkes Musicpublishers Ltd.

Toiviainen, Petri & Eerola, Tuomas & Louhivuori, Jukka 2003. Kognitiivinen musiikkitiede. Teoksessa Eerola, Tuomas – Louhivuori, Jukka – Moisala, Pirkko (toim.). Johdatus musiikintutkimukseen. Jyväskylä: Suomen Musiikkitieteellinen Seura, Acta Musicologica Fennica (AMF 24).

Vainikka, Anu 1995. W. A. Mozart: Menuetti klarinettikvintetosta A-duuri KV 581 musiikin yleisten oppiaineiden opetusmateriaalina. Musiikista lähtevän opetustavan esittelyä. Helsingin konservatorio: musiikin teorian ja säveltapailun didaktiikan II-kurssi / kirjallinen työ.

Vantaan musiikkiopisto. 23.9.2010. Musiikin perusteiden ja musiikkileikkikoulun opettajien kokous.

Vantaan musiikkiopisto. Opetussuunnitelma. Päivitetty 4.6.2007.

http://www.vantaa.fi/i_perusdokumentti.asp?path=1;135;137;2620;10696;4611;4612;14688 Luettu 15.6.2010.

Vantaan musiikkiopiston opetussuunnitelma 2004. Vantaan kaupunki, Sivistystoimi.

Vygotski, Lev Semjonovitš 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.

MUSAPAJAN ESITIETOLOMAKE

LIITE 1

Hei kaikki musapajalaiset ja vanhemmat!

Tässä ryhmässä on tarkoitus opiskella hieman musiikin perusteiden alkeita ja musisoida yhdessä laulaen ja soittaen. Alkuun opetus on säveltapailupainotteista, sillä pienenkin muusikonalun sävelkorvan kouluttaminen ja kehittäminen on hyvin tärkeää. Tällä kursilla kasvatetaan lauluvarastoa ja opetellaan solmisoimaan, eli laulamaan laulunimillä (do, re, mi jne) sekä opitaan myös rytmiiikkaan liittyviä asioita. Musiikin teorian alkeita opitaan pikkuhiljaa laulujen myötä, musiikista käsin. Pyrimme myös esiintymään lukuvuoden aikana muutamassa oppilasillassa / matineassa.

Tämä musapaja on pilottiryhmä, sillä koetan tämän lukukauden aikana luoda musapajalle sekä opetussuunnitelman että systemaattisesti etenevän opetusmateriaalin 9-vuotiaiden musapajalaisten mupe-valmennukseen. Ryhmän etenemistä myös dokumentoidaan sekä kirjallisesti että mahdollisesti videotallenteen muodossa osaksi musiikkipedagogin jatko-opintojani.

Olisitteko niin ystävällisiä, että vastaisitte muutama kysymykseen, kiitos!
(Lisäksi tiedotteessa opettajan yhteystiedot ja kyselyn palautuspyyntö).

Oppilaan nimi: _____ (jää vain opettajan tietoon)

Oppilaan ikä: _____ Soitin: _____

Kauanko oppilas on soittanut soitinta: _____

Onko oppilas käynyt muskarissa alle kouluikäisenä (rastita oikea vaihtoehto):

_____ on, kuinka monta lukukautta: _____

_____ ei ole osallistunut muskariin

Onko oppilas ollut musapajassa tai muussa valmennusopetuksessa aiemmin (6-8-vuotiaiden ryhmät):

_____ on, kuinka monta lukukautta _____

_____ ei ole osallistunut aiemmin musapajaan / valmennusopetukseen

Onko oppilas musiikkiluokalla: _____

Oppilasta saa _____ / ei saa _____ videoita musapajatunnilla / matineoissa

Päiväys ja huoltajan allekirjoitus _____

KIIS, KISSA KARJAAN- LAULUN PARTITUURI

LIITE 2

Runosävelmä

Soprano

Kiis, kis-sa kar-jaan! Y-li me-ren mar-jaan. Kiis, kis-sa kar-jas-ta, y-li me-ren mar-jas-ta.

Xylophone

Alto Glockenspiel

Alto Metallophone

Bass Xylophone

9

S.

Xyl.

Alto Glock.

Alto Met.

Bass Xyl.

S.

Xyl.

Alto Glock.

Alto Met.

Bass Xyl.