

Harmonikka ja musiikin perusteet

Soitinkohtaisten ominaispiirteiden hyödyntäminen musiikin hahmottamisessa

Julia Hansson

Opinnäytetyö
Toukokuu 2017
Musiikin koulutusohjelma
Musiikkipedagogi (AMK), musiikin tutkinto-ohjelma
Musiikinohjaaja

Tekijä(t) Hansson, Julia	Julkaisun laji Opinnäytetyö, AMK	Päivämäärä Toukokuu 2017
	Sivumäärä 79	Julkaisun kieli Suomi
		Verkkojulkaisulupa myönnetty: x
Työn nimi Harmonikka ja musiikin perusteet Soitinkohtaisten ominaispiirteiden hyödyntäminen musiikin hahmottamisessa		
Tutkinto-ohjelma Musiikinohjaaja, AMK		
Työn ohjaaja(t) Ikkala, Jari		
Toimeksiantaja(t) JAMK – Jyväskylän ammattikorkeakoulu		
Tiivistelmä <p>Tutkielman tavoitteena oli selvittää, millä tavoin harmonikan ominaispiirteet voivat toimia voimavarana musiikin perusteiden oppimisessa ja opettamisessa. Aiheesta on alan kirjallisuudessa saatavilla hyvin niukasti tietoa, vaikka soitonopettajat ovat suurella todennäköisyydellä tietoisesti tai tiedostamatta soitonopetuksessaan hyödyntäneet harmonikan ominaispiirteitä eri tavoin oppilaan musiikillisen hahmottamisen tukemisessa.</p> <p>Syksyllä 2016 toteutettu verkkokysely kartoitti harmonikansoiton opettajien asenteita MuPe-opetuksesta ja musiikin hahmottamisesta. Tavoitteena oli saada sekä määrällisen että laadullisen aineiston muodossa mahdollisimman kattava kuva MuPe-opetukseen liittyvistä aiheista ja musiikinteoreettisten ilmiöiden hahmottamisesta harmonikansoiton näkökulmasta. Kysely selvitti myös oman opetuksen käytäntöjä, harmonikansoitajien hahmotuksellisia eroja muihin soittajiin verrattuna, soitinhistorian merkitystä sekä omien soitto-oppilaiden hahmotustapoja.</p> <p>Harmonikansoitajat painottivat ennen kaikkea visuaalisuuden merkitystä musiikinteoreettisten ilmiöiden hahmottamisessa ja soitinhistorialla vaikuttaisi olevan merkitystä erilaisten hahmotustapojen käytön kannalta. Harmonikansoiton opettajien mielestä harmonikan ominaispiirteet tuovat enemmän mahdollisuuksia ja hyötyä kuin ongelmia ja haasteita musiikin hahmottamisen ja musiikin perusteiden omaksumisen ja oppimisen kannalta. MuPe-sisältöjen integroiminen soitonopetukseen koettiin tärkeäksi.</p>		
Avainsanat (asiasanat) Musiikin perusteet, musiikin teoria, musiikin hahmottaminen, harmonikka, harmonikansoiton pedagogiikka, integrointi, kyselytutkimus		
Muut tiedot		

Author(s) Hansson, Julia	Type of publication Bachelor's thesis	Date May 2017 Language of publication: Finnish
	Number of pages 79	Permission for web publication: x
Title of publication The Accordion and Music Theory Making use of instrument-specific features in music perception		
Degree programme Bachelor's Degree Programme in Music		
Supervisor(s) Ikkala, Jari		
Assigned by JAMK University of Applied Sciences		
Abstract <p>The main goal of the study was to examine in which ways accordion-specific features can be used as a resource for learning and teaching music theory. It's very likely that instrument teachers, knowingly or not, have been making use of these accordion-specific features in various ways to aid the musical perception of their students. However, there is still little information on the subject in the literature of the area of study.</p> <p>The online survey carried out in fall 2016 mapped out the attitudes of accordion teachers regarding music theory teaching and music perception. The aim was to acquire both qualitative and quantitative information in order to form a comprehensive picture from an accordion-based point of view on music theory themes and the perception of phenomena in music theory. Instrument teaching conventions, the perceptual differences of accordionists in comparison to other instrumentalists, the significance of one's instrument history as well as perceptual conventions of students were also examined in the survey.</p> <p>The accordionists emphasized the relevance of visual learning in the perception of music theory phenomena. The instrument history seems to be related to the use of different types of perceptual conventions. According to the accordion teachers, accordion-specific features are assets, not hindrances, when it comes to music perception and the adaption and learning of music theory. The integration of music theory contents into instrument teaching was viewed as important.</p>		
Keywords/tags (subjects) Music theory, music perception, accordion, accordion pedagogy, integration, survey		
Miscellaneous		

Sisältö

1	Johdanto.....	4
2	Tutkimusmenetelmä, tavoitteet ja tiedonhankinta	5
	2.1 Kirjallisuus	6
	2.2 Verkkokysely	6
3	Musiikin hahmottaminen.....	8
4	Tutkielman kannalta relevantit musiikin osa-alueet	12
	4.1 Nuotinluku	12
	4.2 Intervallit.....	13
	4.3 Soinnut ja harmonia.....	13
	4.4 Sävellajit ja tonaalisuus.....	14
	4.5 Kvinttiympyrä.....	15
	4.6 Solmisaatio.....	16
	4.7 Transponointi.....	17
5	Erilaiset oppijat.....	18
	5.1 Oppimisen määrittely ja konstruktivismin merkitys	19
	5.1.1 Näkökulmia musiikin oppimiseen.....	20
	5.1.2 Oppimistyyliä ja -strategiat	23
	5.2 Lapsen musiikkiharrastuksen tavoitteellisuus	24
6	Harmonikan ominaispiirteet	26
	6.1 Diskantti	27
	6.2 Basso	29
	6.3 Harmoniakäsittelyn mahdollisuudet ja rajoitukset vapaassa säestyksessä .	33
	6.4 Musiikin perusteiden hahmottaminen harmonikan kautta	35
	6.5 Harmonikan oppimateriaaleista	36
	6.5.1 Harmonikkakoulut	36
	6.5.2 Alkeisoppimateriaalin vähäisyys.....	38
	6.5.3 Colourstrings -menetelmän harmonikkasovellus	38

	2
6.6.4 Mupenikka	39
7 Musiikin perusteet.....	41
7.1 Opettajan rooli.....	44
7.1.1 Musiikin perusteiden opettajan vastuu	45
7.1.2 Soitonopettajan vastuu	47
7.1.3 Yhteistyö.....	48
7.2 Teoria ja käytäntö	50
8 Harmonikan ominaispiirteiden hyödyt ja haasteet – verkkokysely harmonikansoiton opettajille	53
8.1 Vastaajien taustatiedot.....	53
8.2 Vastaajien soitintausta.....	55
8.3 Oma opetus.....	56
8.3.1 Musiikin perusteiden integroiminen soitonopetukseen	56
8.3.2 Oma opetusmateriaali ja musiikin perusteet	57
8.3.3 Musiikin perusteiden opettaneiden soitonopettajien asenteet.....	58
8.4 Musiikinteoreettiset ilmiöt ja niiden hahmottaminen.....	60
8.4.1 Harmonikka vertailussa	62
8.4.2 Harmonikansoittajat, muut soittajat ja musiikin perusteet.....	63
8.4.3 Oppilaiden hahmotustavat	65
9 Pohdinta	70
9.1 Kyselytutkimuksen luotettavuus ja toistettavuus	71
9.2 Loppusanat	73
Lähteet.....	75

Kuviot

Kuvio 1. Harmonikan diskanttisormio soittajan näkökulmasta katsottuna.	28
Kuvio 2. Harmonikan bassosormio soittajan näkökulmasta katsottuna.	30
Kuvio 3. Vastaajien ikäjakauma ja kokemus soitonopettajina	53
Kuvio 4. Vastaajien työpaikat.	54
Kuvio 5. Vastaajien soitinhistoria.	55
Kuvio 6. Vastaajien soitintaustan vaikutukset musiikin hahmotustapoihin.	56
Kuvio 7. Vastaajien hahmotustavat.	60
Kuvio 8. Tärkeimmät hahmotustavat harmonikan näkökulmasta.	61

1 Johdanto

Musiikin moniosaajana soitan sitä sun tätä, mitä milloinkin missäkin tyyliä - niin korvakuulolta kuin myös nuottien kanssa. Pääsoittimeni on kuitenkin aina kysyttäessä epäröimättä harmonikka, vaikka instrumenttipinnot alkoivat 6-vuotiaana pianolla ja ovat jatkuneet harmonikan rinnalla mukana lähes koko ajan. Lähtökohtaisesti en hahmota musiikin teoriaa oman pääsoittimeni kautta, mikä on välillä tuntunut hämmentävältä. Tähän on varmasti montakin syytä. Musiikin perusteiden tunneilla käytetään usein helppouden ja käytännöllisyyden vuoksi pianoa havainnollistamaan opetuksen sisältöjä. Pianoa soittaessa soittaja näkee koko ajan missä kädet liikkuvat ja se on kenties visuaalisempi soitin kuin harmonikka, jonka vasen (basso)puoli perustuu täysin kinesteettiseen oppimiseen. Harmonikansoittajan on mahdotonta nähdä omaa vasenta kättä soittaessaan. Oikean (diskantti)puolen kromatiikkaan perustuva näppäinjärjestys ei oman soitonopettajakokemuksen perusteella tunnu aloittelijan mielestä yhtä loogiselta ja suoraviivaiselta kuin pianon koskettimet.

Harmonikka tarjoaa kuitenkin ominaispiirteidensä vuoksi loistavia mahdollisuuksia musiikin hahmottamisen helpottamiseksi erityisesti intervalleissa, soinnuissa, sävelleissä, solmisaatiossa ja transponoimisessa. Se on musiikinteoreettisesti niin looginen soitin, että musiikin teoriaan perehtynyt henkilö ottaa instrumentin perustoimintaperiaatteet haltuun teorian tasolla alle viidessä minuutissa. Ironista, sillä alkuvaiheessa oleva harmonikansoittaja ei yleensä pysty näkemään minkäänlaista loogiikkaa näppäinten järjestyksessä. Olen tästä huolimatta ehdottomasti sitä mieltä, että harmonikasta on paljonkin hyötyä musiikin perusteiden opettamisessa ja oppimisessa. Ei ole olemassa oikeaa tai väärää tapaa hahmottaa musiikkia. Sen sijaan on olemassa muita käytännöllisempiä, tehokkaampia ja kattavampia tapoja. Musiikin hahmottamisessa voi kehittyä samalla tavalla kuin soittamisessa, mutta musiikin hahmottaminen ei ole instrumenttikohtainen asia. Aloittelijan kannalta on silti järkevintä tarjota paljon erilaisia mahdollisuuksia oman soittimen kokonaisvaltaiselle hahmottamiselle sekä teorian ja käytännön vuorovaikutukselle.

2 Tutkimusmenetelmä, tavoitteet ja tiedonhankinta

Arkitieto ja käytännön työ ovat merkittävien ideoiden lähteitä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 74). Opinnäytetyö selvittää, mikä on harmonikansoiton opettajien käsitys harmonikan ominaispiirteiden hyödyntämisestä musiikin teoriaan liittyvien ilmiöiden hahmottamisessa. Onko mahdollista havaita eroja vaikkapa harmonikansoittajan ja pianistin välillä? Tutkin, miten aihetta on mahdollista lähestyä kirjallisuuden avulla, tarkastelen harmonikan ominaispiirteitä useasta näkökulmasta ja erilaisia oppijoita huomioon ottaen. Pyrin tutkielmassani vastaamaan siihen, voiko harmonikan ominaispiirteistä olla hyötyä musiikin perusteiden opiskelussa ja musiikin hahmottamisessa. Pohdin myös soitonopettajan ja musiikin perusteiden opettajan roolia ja heidän yhteistyömahdollisuuksia teorian ja käytännön rajojen poistamiseksi.

Aiheen laajuudesta johtuen päätin tutkia vain niitä osa-alueita, jotka ovat harmonikalle jollain tapaa ominaisia tai erityisiä. Tästä syystä kaikkia musiikin hahmottamisen osa-alueita ei tässä tutkielmassa käsitellä. Visuaalisen ja teoreettisen hahmottamisen mahdollisuuksia ja esimerkiksi intervaleja ja harmoniaa tutkitaan tarkemmin, kun taas melodiat ja rytmit eivät ole niin isossa roolissa. Tiivistetysti tämä opinnäytetyö keskittyy musiikin hahmottamiseen, niin harmonikan kuin musiikin perusteiden näkökulmasta, kiinnittäen erityistä huomiota harmonikan ominaispiirteiden hyödyntämisen kannalta olennaisiin osa-alueisiin.

Tutkimusaiheeni on tyypillinen esimerkki ideasta, jota ei ollut mahdollista tarkasti määritellä tai rajata hankkeen alussa. Ydinidea on muotoutunut ja muokkautunut koko tutkimusprosessin ajan ja olen hyväksynyt sen tosiasian, että tämä kyseinen opinnäytetyö on vain yksi näkökulma aiheeseen. (Hirsjärvi ym. 2009, 66-67.) Toivon, että tutkielmani olisi mielenkiintoinen harmonikansoitonopettajien ja musiikin perusteiden opettajien näkökulmasta ja herättäisi ajatuksia jatkotutkimusmahdollisuuksista. Aihe on kiinnostanut minua koko prosessin ajan ja opettanut minulle uusia asioita. Siitä on ollut saatavissa tarpeeksi tietoa kirjallisuuden kautta, mutta olen yhdistänyt kirjallisuuteen omia pohdintoja ja tuoretta kyselytietoa. Kukin tieteenala

valottaa ilmiötä omasta näkökulmastaan ja mielestäni opinnäytetyöni on aiheeltaan sopiva valmistuvalle musiikinohjaajalle. Työssä yhdistyy niin soitonopettajan kuin musiikin perusteiden opettajan aihealueita. (Hirsjärvi ym. 2009, 77-79.)

2.1 Kirjallisuus

Tämän tutkielman kyselytuloksia edeltävät luvut keskittyvät kirjallisuuskatsaukseen, eli tutkielman kannalta olennaisiin, muihin keskeisiin julkaisuihin. Tarkoituksena on osoittaa, miten ja mistä näkökulmista aihetta on tutkittu aiemmin ja millä tavalla se liittyy omaan tutkimusaiheeseen. (Hirsjärvi ym. 2009, 121.) Opinnäytetyön teoriaosuuden kirjallisuutena olen käyttänyt alan kirjoja, OPH:n ja SML:n julkaisuja, aiheeseen liittyviä pro graduja, verkkolähteitä sekä jonkin verran englanninkielistä materiaalia. Lähdekirjallisuuteen olen yhdistänyt omat kokemukseni sekä muusikkona että pedagogina. Teoriaosio (luvut 3 - 7) muodostavat tiiviin ja kokonaisvaltaisen synteesin tutkimusaiheen näkökulmista (Hirsjärvi ym. 2009, 258).

Opinnäytetyö on kuitenkin ennen kaikkea niin kutsuttu survey-tutkimus. Olen kerännyt standardoidussa muodossa olevaa tietoa joukolta ihmisiä verkkokyselylomakkeen avulla. Pysin vastausten (tutkimusaineiston) avulla kuvailemaan, vertailemaan ja selittämään tutkimaani ilmiötä. Aineisto on luonteeltaan sekä laadullista että määrällistä. (Hirsjärvi ym. 2009, 134-136.)

2.2 Verkkokysely

Uutta tietoa opinnäytetyöhön on tuonut syksyllä 2016 toteutettu harmonikansoiton opettajien asenteita kartoittava verkkokysely MuPe-opetuksen toisesta osa-alueesta, musiikin hahmottamisesta. Kysely oli selainpohjainen ja toteutettu Google Formsilla. Vastauksia kyselyyn tuli yhteensä 36 kappaletta. Kyselyn tavoitteena oli saada mahdollisimman kattava kuva MuPe-opetukseen liittyvistä käsityksistä harmonikansoiton näkökulmasta. Halusin erityisesti tutkia, mikä on ominaista harmonikansoittajan tavalle hahmottaa musiikkia ja millä tavalla harmonikan ominaispiirteet voivat toimia voimavarana MuPe-opetuksessa.

Verkkokysely on analoginen postikyselyn kanssa, mutta sen toteutustapa on erilainen. Sähköpostin lukijat vastaavat heti avattuaan sähköpostin tai eivät. Uusintakutsun lähettäminen on suositeltavaa vastausmäärän maksimoimiseksi. Tutkittavien tavoittaminen ja vastausten saaminen on monesti hankalaa - kvantitatiivisessa tutkimuksessa vastausprosentit jäävät alhaisiksi ja tieteellisiä tutkimuksia tehdään jopa 30%:n vastaajamäärillä. Tämä ei anna tilastollisesti riittävän luotettavaa kuvaa tulosten yleistettävyydestä. Verkkotutkimuksissa vastaajamäärä jää usein tilastollisesti aivan liian vähään, usein 10%:iin. Sähköpostin käyttöön liittyy tänä päivänä monia ongelmia, kuten sähköpostiosoitteiden saanti ja ajantasaisuus, roskapostisuodatus, vastaajan mielenkiinnon herättäminen ja konversion toteuttaminen (vastaaminen). (Kananen 2014, 24, 28, 190, 201.) Lähetin syyskuussa 2016 sähköpostin HOY:n (Harmonikansoiton Opettajat ry:n) sähköpostilistan kautta ja pari viikkoa myöhemmin uusintakutsun kaikille sähköpostin saaneille. HOY:ssa on arviolta noin 120 jäsentä, joten vastausprosentti on tämän tutkimuksen kohdalla noin 30%. Internet tarjoaa uusia mahdollisuuksia ryhmien muodostumiselle ja niiden tutkimiselle - sosiaalisen median alustat mahdollistavat erilaisten teemojen ympärille syntyvät ryhmät ja Internetin avulla näiden ryhmien tavoittaminenkin on helpompaa. (Kananen 2014, 41). Uusintakutsun lähettämisen lisäksi jaoin kyselylinkin myös HOY:n Facebook-ryhmässä, jossa jäseniä on 102.

3 Musiikin hahmottaminen

Musiikin hahmottaminen on määritetty musiikin perusteiden sisältöalueeksi taiteen perusopetuksessa (Opetushallitus 2002). Määritelmä ei kuitenkaan kerro sen tarkemmin, mitä musiikin hahmottamisella tässä yhteydessä tarkoitetaan. Kyse voi olla havaitsemisesta, oivaltamisesta, ymmärtämisestä, sisäistämisestä, henkilökohtaisista mieltymyksistä, ilmiöiden yhdistämisestä, korvakuulolta soittamisen hyödyntämisestä, nuottien luku- ja kirjoitustaidoista tai vaikka kyvystä kuvailla havaintojaan...

Todennäköisesti musiikin hahmottaminen on eräänlainen yhdistelmä kaikkia edellä mainittuja määritelmiä.

Musiikin hahmotustavoissa voidaan erottaa kolmen tyyppistä musiikillista ajattelua:

- Toiminnallinen hahmottaminen
- Soiva luku- ja kirjoitustaito
- Reflektiivinen tarkastelu

Lisäksi musisointi, käsitteellistäminen ja keskustelu voivat syventää musiikin hahmottamista ja jäsentämistä (Ilomäki & Holkkola 2012, 209-211.) Musiikin hahmottaminen on parhaimmillaan hyvinkin moniulotteinen taito, jonka tärkeimpänä päämääränä voidaan ajatella olevan musiikissa esiintyvien ilmiöiden kokonaisvaltainen ymmärtäminen ja näiden soveltaminen omaan musiikilliseen toimintaan.

Musiikin hahmottamiseen vaikuttaa oman musiikillisen taustan lisäksi myös oman pääsoittimen ominaisuudet, sen mahdollisuudet ja rajoitukset. Karkeasti soittimet on mahdollista jakaa musiikillisen hahmottamisen näkökulmasta kolmeen eri luokkaan; melodiasoittimet, harmoniasoittimet ja rytmisoittimet. Lisäksi laulajat muodostavat oman ryhmänsä. Eri soitinten soittajat kehittävät keskenään erilaisia valmiuksia, omasta soittimesta riippuen (Ahonen 2004, 14). Kokemuksen perusteella melodiasoitinten soittajilla voi olla vaikeuksia harmonian hahmottamisessa, kun taas harmoniasoitinten soittajat eivät yllä samalle tasolle melodioiden hahmottamisessa kuin esimerkiksi jousisoittajat tai puhaltajat. Rytmisoittajat ovat luonnollisesti vahvoja rytmieissä, kun muut osa-alueet saattavat olla heikompia. Laulajilla ei ole soitinta, jonka kautta on mahdollista hahmottaa esimerkiksi melodioita ja tämä saattaa aiheuttaa vaikeuksia melodiasaneluissa (Hänninen 2013, 52). Musiikin hahmottaminen on siis jossain määrin myös soitinkohtaista. Hänninen (2013) arvelee eri instrument-

tien soittajien käyttävän aistejaan eri tavoin. Näköaistilla on erilainen merkitys aloittelevalle pianistille ja viulistille ja musiikkiopinnoissa on mahdollista edetä myös muiden aistien kuin kuuloaistin avulla. (Hänninen 2013, 51.)

Musiikin hahmottaminen koostuu erilaisista musiikkikäyttäytymistilanteissa tarvittavista muodoista, joita emme aina välttämättä kykene tunnistamaan tai erottelamaan. Musiikin oppiminen on kuitenkin musiikin ymmärtämisen kannalta oleellinen seikka ja johtaa entistä tarkoituksenmukaisempaan musiikin havainnointiin, tarkkaamisen suuntaamiseen, jäsentelyyn ja informaation tulkintaan. Musiikin oppimista edistettään suuntaamalla oppijan tarkkaavaisuutta oikeisiin kohteisiin, tekemällä hänet tietoiseksi musiikissa tapahtuvista ilmiöistä ja kehittämällä havaitsemista entistä tarkempaan ja vaivattomampaan suuntaan. Musiikin elementtien nimeäminen ja musiikin symbolinen kuvaaminen tukevat oppimista ja näiden myötä oppija oppii arvioimaan musiikillista informaatiota uudella tavalla. (Ahonen 2004, 14-15, 27, 40.)

Musiikin ymmärtäminen riippuu mielen toiminnoista, eivätkä hahmottamisen mekaaniset selitysmallit kerro tarpeeksi. Mieli valikoi, organisoii ja luo hahmon musiikilliselle informaatiolle. Näkemys korostaa hahmopsykologialle ominaisen kokonaisuuden merkitystä. Muistiin jäänyt hahmo saattaa olla valiomuotoisempi kuin alun perin havainnoitu kohde ja kokonaisuus ovat aina enemmän kuin osiensa summa. Henkilöiden välillä löytyy kuitenkin eroja suorituskävyissä, perityistä ominaisuuksista ja ympäristövaikutuksista johtuen. (Ahonen 2004, 39, 45.) Yksilöllisiä eroja on siis paljon ja eri tyylit ja tavat hahmottaa musiikkia riippuvat monestakin tekijästä, kuten musiikillisen koulutuksen henkilökohtaisesta historiasta, perheen lähtökohdista, tavoitteista ja motivaatiosta, kuuntelutottumuksista tai jopa soitetusta ohjelmistosta. Musiikkityylisuuntaaminenkin muokkaa käsitystä musiikista - kansanmusiikissa toimitaan hyvin eri tavalla kuin klassisessa musiikissa, myös opetuksessa.

Ahosen (2004) mukaan musiikin hahmottamista koskevana merkittävänä teoksena voidaan pitää Ulric Neisserin kirjaa *Cognition and Reality* (1976). Teos esittelee näkemystä, jonka mukaan havainnon muodostuminen ei rakennu aistitoimintojen, vaan ihmisen sisäisten tietorakenteiden kautta. Erilaiset tietorakenteet ja skeemat ovat kehittyneet kokemusten vaikutuksesta ja ohjaavat havaintojen tekoa. Havaitaan asioita, joista on jo olemassa alustavaa skemaattista tietoa - kaikki muu jätetään huomiotta. Skeemoista tulee vähitellen entistä tarkempia ja tarkoituksenmukaisia.

(Ahonen 2004, 45-46.) Kehittyessään musiikissa, oppijan skeemat siis tarkentuvat ja hän kykenee vähitellen kiinnittämään enemmän huomiota yksityiskohtiin ja siihen, miten yksityiskohdista rakentuu kokonaisuuksia tai kokonaisuuksista erottuu yksityiskohtia.

Kognitiivisen näkökulman mukaan musiikki ei soi sellaisena kuin se aistitaan, vaan sellaisena kuin se ajatellaan ja tämä riippuu pitkälti kuuntelijan kognitiivisesta työstämisestä ja henkilökohtaisesta tietämyksestä (Ahonen 2004, 46). Harjaantunut korva on tietoisempi ja analyttisempi musiikissa tapahtuvista asioista ja osaa poimia isostakin informaatiomäärästä yksityiskohtaista tietoa. Kognitiivisen työstämisen merkitys näkyy siinä, että ammattimuusikko "saa enemmän irti" musiikista. Jos kaikki kuulisivat ja hahmottaisivat musiikissa täsmälleen samoja asioita, näitä taitoja ei pysyisi kehittämään ja voisi kärjistetysti olettaa, että parin vuoden ikäinen lapsi saa irti saman informaation sinfoniasta kuin teosta esittävän orkesterin kapellimestari.

Tietomäärä musiikissa on jakautunut usean havainnoimisen dimension ja tason kesken ja kuulemme yhtä aikaa useita melodioita, rytmejä ja äänenvärejä (Järveläinen 2010, 76). Musiikin havaitsemisen tutkimiseen käytetään paljon erilaisia empiirisiä menetelmiä, esimerkiksi psykologisia koeasetelmia (arviointi, tuottamis- ja erottelutehtäviä) tai neurofysiologisia mittauksia. Formalisoidut teoriat musiikin havaitsemisesta auttavat ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja tuottavat uusia hypoteeseja. Musiikkia havaittaessa ja siirtyessä musiikin primitiivisistä piirteistä kohti isompien rakenteiden hahmottamista, prosessi monimutkaistuu ja myös persoonalliset erot tulevat paremmin esille oppimisen, kokemuksen ja kulttuuritaustan vaihtelevuuden myötä. Ylimmällä prosessointitasolla ovat esimerkiksi tyyli, emootio, preferenssit ja assosiaatiot. (Toiviainen 2010, 123-125.)

Musiikin havaitsemisen prosessi on siis mahdollista jakaa pienempiin hierarkkisiin yksiköihin. Kaikki musiikkiin liittyvät havainnot eivät myöskään kuvaa musiikkia puhtaasti teoreettisella tasolla. Uskallan myös väittää "tavallisen kuuntelijan" kuuntelevan musiikkia intuitiivisemmin ja kenties saavuttavan helpommin jonkinlaisen kuuloinformaatioon liittyvän tunnetason - kuuntelija palaa kappaleeseen liittyviin muistoihin tai löytää uusia assosiaatioita. Musiikin ammattilaisena taas on monesti tapana kuunnella esimerkiksi teknistä toteutusta ja karkeasti ajateltuna ei välttämät-

tä näin ollen saavuta edellisessä kappaleessa esitettyä Toiviaisen (2010) kuvaamaa ylintä prosessointitasoa, mikä on sinänsä hauska paradoksi.

Mielenkiintoista olisi selvittää, pystyykö mittaamaan musiikin kokonaisvaltaisen hahmottamisen tasoa ja jos näin on, miten se tapahtuisi parhaiten? Ovatko aivotutkimusten menetelmät riittäviä, vai pitäisikö tutkimuskohteen itse kertoa omista musiikillisista havainnoistaan ja kerätä laadullista tietoa aiheesta? Jos perusoletus on se, ettei muusikko kykene käyttämään omassa tekemisessään mitään sellaista, mitä ei itse täysin ymmärrä, ovatko improvisoiminen ja säveltäminen silloin hyviä mitausmenetelmiä? Tietääkseni musiikin laajaa hahmottamista koskevia tutkimuksia ei ole toistaiseksi tehty, koska aihe on todella monitasoinen ja tulokset jossain määrin tulkinnanvaraisia. Tyydyn tässä tutkielmassa määrittelemään musiikin hahmottamista ajatteluprosessien vakiintumiseksi ja musiikin tekemistä helpottavaksi toiminnaksi, joka käsittää kaikkien musiikin elementtien ja osa-alueiden tuntemusta ja näiden linkittyminen toisiinsa.

4 Tutkielman kannalta relevantit musiikin osa-alueet

Tässä luvussa esitellään niitä musiikin perusteiden ja musiikin hahmottamisen osa-alueita, joissa harmonikan ominaispiirteistä voi olla erityistä hyötyä. Näin ollen, rytmisiä ilmiöitä ei juuri tarkastella, sillä harmonikka soittimena ei varsinaisesti tarjoa rytmin hahmottamiseen muihin soittimiin verrattuna mitään uusia tai erityisiä näkökulmia. Sen sijaan käsitellään nuotinluvun, intervallien, harmonian, tonaalisuuden, solmisaation ja transponoinnin hahmottamista sekä näihin aiheisiin liittyviä kysymyksiä.

4.1 Nuotinluku

Ei-länsimaisilla musiikkikulttuureilla on hyvin eriäviä näkemyksiä nuottikirjoituksen merkityksestä musiikin oppimiseen. (Romu 2006, 21). Klassisen koulutuksen soittotunneilla harjoitellaan yleensä nuoteista soittamista. Nuotinluvulla ja nuottikirjoituksella on merkittävä rooli. Uusia lähestymistapoja soittamiseen voisi tarjota oppilaalle esimerkiksi musiikin perusteiden tunneilla. (Hänninen 2013, 5-6.)

Soivan äänen ja kirjoitetun nuotin vuorovaikutus on tärkeä kokonaisvaltaisen musiikillisen kehittymisen kannalta. Oman sävellyksen nuotintaminen voi tuntua hankalalta, vaikka nuotinluku sujuisi hyvin. Opetuksessa tavallisesti kehitetään yksipuolisesti jäljittelyyn perustuvaa nuoteista soittamista ja vastakkainen ajattelu jää kehittymättä. (Romu 2006, 22.) Prima vista -soitossa soitettavan materiaalin ennakkoinnin merkitys tulee hyvin esille (Anttila 2004, 62). Toisaalta nuotiton musisointi antaa uutta tukea nuottien lukemiseen (Salakka 2013, 121). Hännisen (2013, 8) mielestä on turhaa asettaa vastakkain soittotaitoa ja musiikin teoreettista tuntemusta, sillä molemmat ovat musiikin osa-alueita ja parhaimmillaan tukevat toisiaan. Itsekin koen, että molempi parempi. Taidot tukevat toisiaan, eikä nuotinlukutaito poissulje korvakuulolta soittamisen taitoa tai päinvastoin.

Hänniselle on omien kokemusten ja oppilaiden kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta syntynyt käsitys, jonka mukaan oppilaat jakautuvat karkeasti jaotellen kahteen joukkoon, korvakuulosoittajiin ja nuottisoittajiin. Korvakuulosoittajat näyttävät yleensä katsovan nuotteja opettajan mieliksi, mutta oppivat todellisuudessa kappaleet korvakuulolta. Nuottisoittajat soittavat kaiken nuoteista, ja jopa melodian suunnan hahmottaminen ilman nuottien katsomista voi olla hankalaa. (Hänninen 2013, 5.) Romun (2006, 23) mukaan on kehityksellisesti perusteltua muokata perinteistä nuottikirjoitusta lapsen tasoa vastaavaksi.

4.2 Intervallit

Intervallin muodostaa joko kaksi yhtä aikaa soivaa tai kaksi peräkkäistä säveltä. Teoriaopintojen alkuvaiheessa saattaa olla vaikeaa oppia hahmottamaan intervallin laatua nuottiviivastolla. (Joutsenvirta & Perkiömäki 2008.) Intervalleja esiintyy kahdessa ulottuvuudessa: horisontaalisina (melodisina) ja vertikaalisina (harmonisina) ja niiden täydellinen määrittäminen käsittää sekä numeerisen laajuuden että laadun (Aldwell & Schachter, 22). Musiikillinen kehitys etenee melodisen linjan karkeasta tunnistamisesta kohti intervallien täsmällisempää erottelua. Intervallit vakiintuvat kuitenkin hitaasti ja oppimisprosessi riippuu ympäristövaikutusten ja oppimiskokemusten määrästä. (Ahonen 2004, 97.)

Intervallien konsonoivuus ja laajuus ovat tutkimusten mukaan tärkeimpiä havaintoa ohjaavia ominaisuuksia. Konsonoivimmat intervallit ovat puhdas oktaavi ja puhdas kvintti, seuraavina suuri seksti ja puhdas kvartti, kun taas dissonoivimmat intervallit ovat pieni ja suuri sekunti, suuri septimi ja tritonus. (Kuusi 2010, 88; 90.) Konsonansisuhteisista intervaleista "pitäminen" lasten keskuudessa voi Hargreavesin (1986, 94) mukaan olla pitkälti omaan musiikilliseen kulttuuriin sopeutumisen tulosta. Se, mitä kulloinkin on koettu konsonanssiksi tai dissonanssiksi, on historian kuluessa vaihdellut ja eroja on tänä päivänä mahdollista pitää suhteellisina (Ahonen 2004, 75).

4.3 Soinnut ja harmonia

Enemmän kuin kahden sävelen soimista yhtä aikaa on yleinen määritelmä soinnulle. Kolmisointu muodostuu kahdesta päällekkäisestä terssistä, nelisointu (septimisointu)

kolmesta ja niin edelleen. "Terssipinoajattelu" on muovannut käsitystä soinnuista ja sointu nimetään sen sävelen mukaan, jonka päälle terssipino rakennetaan. Tällainen ajattelumalli on tyyppillistä tonaaliselle musiikille. (Joutsenvirta ym 2008.) Soinnun sävelmäärällä ei kuitenkaan periaatteessa ole ylärajaa ja tällainen soinnun määritelmä laajentaa perinteistä terssi-intervalliajattelua (Kuusi 2010, 90). Tonaalisessa musiikissa kolmisointujen käännöksiä on kolmea tyyppiä, jotka on määritetty alimman äänen ja ylempien äänten välisten intervallien perusteella. Sama pätee myös nelisointujen (septimisointujen) kohdalla. (Aldwell ym, 48, 58.)

'Harmonia' on yleisesti käytössä soinnun synonyyminä, mutta tällä termillä voidaan tarkoittaa myös soinnutusta (Joutsenvirta ym 2008). Soinnunkäytöllä on erityisen voimakas vaikutus tonaalisen järjestelmän rakenteisiin - sointuihin latautunut liike-energia on voimakkaampi kuin melodian yksittäisillä sävelillä ja harmoniaopissa sointujen funktioita kutsutaankin tehoiksi. Vasta yhdistettynä toiseen sointuun tai sointusarjaan soinnun merkitys aktivoituu - yksittäisellä soinnulla ei ole tonaalista merkitystä. (Ahonen 2004, 71-72.)

Tämän valossa olisi oppilaan musiikillisen havaintokyvyn kehittämiseksi tärkeää soinnun nuottikuvan ymmärtämisen lisäksi muodostua käsitys siitä, miltä erilaiset soinnut (ja intervallit) kuulostavat. Musiikinteoreettisten ilmiöiden kuuleminen tai soittaminen mahdollistaa niiden tunnistamisen, vaikka nuottikuva saattaisikin olla hämmentävä. Teoreettisista selitysyrityksistä huolimatta tonaalisuuden käsite on vaikeasti selitettävissä oleva asia, jonka hierarkkiset suhteet musiikin kuulija omaksuu suureksi osaksi implisiittisesti, ikään kuin vaistonvaraisesti (Ahonen 2004, 83).

4.4 Sävellajit ja tonaalisuus

Sävellaji on keskeinen käsite tonaalisessa musiikissa, jossa voimme löytää 12 duurisävellajia ja 12 mollisävellajia. Joskus tonaalisuus on määritelty yksinomaan sävellajisuudeksi. Yhteinen piirre sävellajeille on kantasävelistön ja tonaalisen keskiön olemassaolo. Muut sävelet ryhmittyvät hierarkkisesti perussävelen (toonikan) hallitsevan erityisaseman mukaan. Tonaliteetti on yksinkertaisemman selitysmallin mukaan sävelmän pyrkimys liikkua kohti toonikaa ja monimutkaisemman määritelmän mukaan sävelten vakaus-hierarkiaa (toiset sävelkorkeudet koetaan tiettyssä

yhteydessä stabiilimpina kuin toiset). E-duurissa keskussävelenä toimii e-sävel. Etumerkintää käytetään, jotta nuottien kirjoittaminen ja lukeminen olisi vaivatonta eri sävellajeissa. Rinnakkaissävellajeilla (esimerkiksi A - f#) on sama etumerkintä. (Joutsenvirta ym 2008; Ahonen 2004, 66-67; Toiviainen 2010, 129.)

Edellisen kappaleen selitys on yksinkertainen ja oikeanlainen, mutta samalla myös riittämätön, sillä se ei kerro kaikkea sävelsuhteiden laaduista. Sävelsuhteiden tarkempi tutkiminen on siis tarpeellista, jotta sävellajien funktioperiaatteista olisi mahdollista saavuttaa syvempi ymmärrys. Esimerkiksi kutsutaan tonaaliseksi musiikiksi yleensä mitä tahansa keskussävelen ympärille järjestäytynyttä musiikkia. Sävelten funktiot keskussäveleen saattavat kuitenkin vaihdella huomattavasti, mikäli ei ole kyse länsimaisesta duuri-mollitonaalisuudesta. (Aldwell ym, 4, 19.)

Huovinen (2010) tarjoaa edelliseen malliin entistä laajemman näkökulman. Hänen mukaansa tonaliteetti on välittömään musiikilliseen kokemukseen liittyvä ilmiö, jossa havaitut säveltasolliset elementit liittyvät toisiinsa tai erityiseen keskussäveleen tai sävelluokkaan niin, että kuulijan on helpompi ymmärtää sävelten keskinäisiä suhteita. Tästä ilmiöstä voidaan käyttää myös sanaa "sävellajituntu". Tämän määritelmän mukaan tonaliteetti voi organisoida kenen tahansa musiikinkuulijan kokemusta, musiikillisesta koulutuksesta ja teoreettisista esitiedoista riippumatta. (Huovinen 2010, 102.)

Melodioissa voi sävellajiin kuuluvien sävelten lisäksi esiintyä kromaattisia säveliä, eli kantasävelten ylennyksiä tai alennuksia. Toistuessaan nämä sävelet saattavat johtaa sävellajin vaihdokseen (modulaatioon), joka on duurimolli-tonaalisen musiikkiin liittyvä ilmiö. Tätä ei tavata muissa musiikkikulttuureissa. (Ahonen 2004, 68.)

4.5 Kvinttiympyrä

Kvinttiympyrä on tasavireisen 12 sävellajin järjestys kvinteittain ympyrän muotoon. Kvinttiympyrä muistuttaa kelloa, missä sävellaji C-duuri on klo 12:n kohdalla ja se esittää duurisävellajit ja niitä vastaavat rinnakkaissävellajit (luonnollinen molli) järjestyksessä sävellajin etumerkinnän mukaan (ylennysten ja alennusten lukumäärä). Kvinttiympyrästä käy ilmi, mitkä sävellajit ovat ylennysten ja alennusten lukumäärän takia helpompia käyttää. (Oramo 1991, 13; Peltomäki 2017.)

Kvinttiympyrä on tärkeä visuaalinen apuväline musiikin perusteiden opetuksessa. Muutaman muistisäännön kanssa se on erinomainen työkalu, jolla pystyy helposti ja tarkasti selvittämään eri sävellajeihin kuuluvat sävelet. Kvinttiympyrän ulkokaarella esiintyvät tyypillisesti duurisävellajit ja sisäkaarella niitä vastaavat luonnolliset mollit, jotka saavat nimensä aina kyseenomaisen duuriasteikon 6. sävelestä. (Peltomäki 2017.)

4.6 Solmisaatio

Solmisaatio on säveltapailumenetelmä ja eräänlainen pedagoginen kokonaisuus, jolla pyritään kehittämään nuotinlukutaitoa ja kuulonvaraista musiikin omaksumiskykyä. Tavoitteena on oppia muodostamaan soitinta käyttämättä käsitys siitä, millainen nuotinnettu sävellys on kyseessä. 1900-luvulla tärkein relatiivista (suhteellista) solmisaatiota edustava sovellus on Kodály-menetelmä. (Oramo 1991, 118-119.)

Kodály-metodin periaate on, että kaikkien duurien perussävel on DO ja rinnakkaisen mollin perussävel LA löytyy viivastolla kaksi paikkaa alemmaa. Laulunimet eivät kuitenkaan ole paikallaan olevia, vaan relatiivisia ja lähtösävel voi olla mikä tahansa. Eriytyisen merkittävässä asemassa ovat sävelten funktiot ja todennäköiset liikesuunnat. Duurikolmisointu on aina DO-MI-SO ja mollikolmisointu aina LA-DO-MI. Melodinen materiaali valitaan niin, että se harjaannuttaa oppilasta tonaalisen tyylin prototyyppisiin melodisiin liikkeisiin ja liikesuuntia monesti havainnollistetaan käsi-merkkien avulla, jotka tuovat menetelmään enemmän ulottuvuuksia. Tapailun alkuvaiheessa aloitetaan yleensä pienen terssin sävelistä SO - MI, jonka jälkeen lisätään vähitellen mukaan uusia säveleitä. Edetään pentatoniseen asteikkoon ja myöhemmin kokoasteikkoon ja rinnakkaiseen molliin. (Törmälä 2017; Ahonen 2004, 69.) Musiikin perusteiden opetuksessa on oppilaitos- ja opettajakohtaisia eroja solmisaation käytön suhteen, mutta olisi mielenkiintoista selvittää, minkä verran soitonopettajat käyttävät solmisaatiota opetuksessaan.

4.7 Transponointi

Transponointi voidaan lyhyesti ymmärtää siirtona toiselle tasolle, toiseen sävellajiin. Säveltasokokonaisuus on mahdollista transponoida siirtämällä sen jokaista säveltä yhtä paljon samaan suuntaan. G-duurissa oleva kappale (kokonaisuus) on mahdollista transponoida puoli sävelaskelta alaspäin, F#-duuriin. (Oramo 1991, 164.) Tästä taidosta on hyötyä laulajaa tai laulajia säestäessä, mutta myös transponoitavien soitinten kanssa soittaessa. Toisilla soittimilla transponoiminen sujuu helpommin kuin toisilla - kitaristit ovat soittimen ominaispiirteiden takia yleensä taitavia transponoijia. Transponoiminen on kuitenkin taito, jota harvemmin harjoitellaan soittotunneilla.

5 Erilaiset oppijat

Musiikkitoimintojen edellyttämät taidot ja valmiudet vaihtelevat, mutta niiden lähtökohtana on kuitenkin aina oppimisprosessi. Musiikin esittäjä tarvitsee yleensä enemmän teoriatietoa musiikista kuin musiikin kuuntelija. (Ahonen 2004, 14.) Erilaisilla oppijoilla on myös erilaisia tavoitteita. Tavoitteet määräytyvät usein sen mukaan, mikä on kenellekin oppijalle olennaista ja palvelee soittajana kehittymistä parhaiten. Musiikkiopistossa aloittelevalla lapsella on erilaisia tavoitteita kuin “vanhemmalla iällä” harmonikansoitosta innostuneella aikuisopiskelijalla.

Ammattiopiskelijoiden tavoitteet liittyvät esimerkiksi muusikkona ja musiikkipedagogina olemiseen ja tulevan työelämän vaatimuksiin.

Erilaiset ihmiset ovat kiinnostuneita musiikista eri syistä. Musiikkia myös opetetaan ja opitaan eri tavoilla eri konteksteissa. Musiikkiopistoilla on yleensä tarkasti määritelty, melko formaalinen lähestymistapa musiikin oppimiseen, kun taas itse-opitut muusikot oppivat musiikkia melko luovasti ja itseohjautuvasti, toisin sanoen informaalilla tavalla. Muusikot ovat aina oppineet musiikkia monella tavalla, mutta tiedetään aika vähän yksilöllisten erojen, oppimistapojen ja -strategioiden vaikutuksista musiikin oppimiseen. (Hagans 2004, 28-29.) Musiikin ammattilaiseksi voi päätyä myös ilman soitonopettajaa ja kurssitutkintoja, mikä on ollut historiallisesti aika tavallista varsinkin kevyen musiikin saralla (Anttila 2004, 16).

Viime vuosina on musiikkioppilaitosten lisäksi syntynyt paljon uusia työpaikkoja soitonopettajille yksityisten musiikkikoulujen muodossa, joissa tasosuorituksilla ei ole samanlaista merkitystä musiikkioppilaitoksiin verrattuna, eikä musiikin perusteiden opetusta välttämättä edes järjestetä instrumenttiopetuksen yhteydessä. Kansalaisopistossakin opiskelun tavoitteet, opetusjärjestelyt ja oppisisällöt ovat yleensä aivan erilaisia kuin musiikkiopistossa (Anttila 2004, 16). Musiikkioppilaitosten tärkeys ei ole vähentynyt, mutta instrumenttiopetuksen kenttä on muuttunut paljon lyhyessä ajassa. Musiikkipedagogit perustavat usein omia soitto-opetusta ja muita musiikkipalveluja tarjoavia yrityksiä ja voidaan kenties ajatella yksityisoppilaiden määrän lisääntyneen. Konservatoriot ja “perinteinen” klassisen musiikin koulutus ei välttämättä enää ole tyypillisin instrumenttiopiskelun polku. Ei ole mahdollista olettaa, että musiikkia opiskelevalla tai muuten taitavalla soittajalla on soittoa tukevaa musiikinteoreettista

tietämystä. Soitonopettaja kohtaa nykyään uusia haasteita, kun hänen odotetaan pystyvän opettamaan kaikenlaisia ja -ikäisiä oppijoita ja tekemään "kaikista soittajia", tukemalla heidän musiikillista hahmottamista yksilöllisesti ja samalla myös monipuolisesti.

5.1 Oppimisen määrittely ja konstruktivismiin merkitys

Oppimista ja oppimisprosessia on mahdollista määritellä monella tapaa, kuten esimerkiksi behaviorismin, konstruktivismiin tai kognitivismiin näkökulmista.

Oppimisteorioiden näkemykset muistin, motivaation ja itseohjautuvuuden merkityksistä sekä siitä, miten oppiminen ja opitun siirtäminen tapahtuu vaihtelevat.

Oppimisteoriat tutkivat, miten yksilö omaksuu ja muokkaa tietoaan, taitojaan, uskomuksiaan ja käyttäytymistään ja toimivat viitekehyksinä ja siltana tutkimuksen ja käytännön välillä. Selkeän viitekehysten avulla tutkimustulokset on mahdollista soveltaa käytäntöön. Oppimisteoriat ja käytännön opetustyö koetaan usein olevan kaukana toisistaan, mutta todellisuudessa ne täydentävät toisiaan. (Schunk 2012, 27.)

Musiikin kokonaisvaltainen hahmottaminenkin kehittyy ja rakentuu aiemman tiedon päälle ja musiikin oppimista voidaan tarkastella erilaisista, musiikille ominaisista näkökulmista. Nämä kuitenkin pohjautuvat usein yleisiin oppimista mallintaviin teorioihin ja paradigmoihin. Nykyään ajatellaan oppimisen olevan yleisesti ottaen varsin monimutkainen prosessi, johon vaikuttaa suurella määrällä oppijan tausta ja lähtökohdat.

Taiteen perusopetuksessa opetus pohjautuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on aktiivinen ja tavoitteellinen prosessi. Tähän vaikuttaa opiskeluympäristö, yksilölliset ominaisuudet ja motivaatio. Opetus perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja huomioi oppijaa aktiivisena toimijana. Oppiminen on seurausta oppilaan omasta toiminnasta. Musiikin oppiminen on vuorovaikutuksellista ja tilansidonnaista - se liittyy olennaisesti siihen tilanteeseen, jossa se tapahtuu.

Opettajalla on vastuu oppilaan opiskelutaitojen ja opiskeluympäristön kehittämistä erilaisten oppijoiden edistymisen mahdollistavaksi. Oppimisen säätelyllä tarkoi-

tetaan oppilaan taitoa tarkkailla omaa opiskeluaan ja oppimistaan sekä omien vahvuuksien ja heikkouksien tiedostamista. (Opetushallitus 2002.)

Konstruktivismiin mukaan oppimiseksi voidaan kutsua yksilön tietojen ja taitojen kehittymistä. Oppimisteoria vaatii, että opettaminen ja oppimiskokemukset jäsennetään tavalla, joka haastaa oppijan ajattelua ja mahdollistaa uuden tiedon rakentumisen. Tähän sisältyy myös arvojen, tavoitteiden sekä laaja-alaisten käsitysten ja uskomusten muuttuminen. Oppiminen muuttaa ihmisen ajattelua, kokemista ja käyttäytymistä monella tavoin. Kompetenssin kehittyminen vaatii, että oppija hallitsee tietyn osaamisalueen faktat, tiedot, periaatteet ja konseptit. Oppija kykenee oppimisstrategioita käyttämällä soveltamaan ja hyödyntämään aiemmin opittua. Toisin sanoen, hänellä on pitkälle kehittyneet metakognitiiviset taidot. (Anttila 2004, 9-10; Schunk 2012, 274, 343.)

5.1.1 Näkökulmia musiikin oppimiseen

Musiikkikäyttäytymiseen liittyvät kaikki toiminnot, jotka ovat jollain tapaa suhteessa musiikkiin. Tästä syystä alue on hyvin monimuotoinen ja laaja. Lisäksi musiikkikäyttäytyminen vaihtelee aikakaudesta, kulttuurista ja jopa henkilöstä riippuen. Musiikin oppiminen ajatellaan usein olevan järjestettyä, formaalia opetusta, mutta todellisuudessa suuri osa musiikin oppimisesta tapahtuu spontaanisti, automaattisesti ja tiedostamatta informaalisena sopeutumisenä – niin sanottuna implisiittinä oppimisena. Länsimainen kulttuuriympäristö johtaa duurimolli-tonaalisen säveljärjestelmän oppimiseen ja lasten musiikilliset taidot kehittyvät, vaikka he eivät tietoisesti pyri kehittämään niitä. Musiikkioppilaitoksissakin oppiminen rakentuu myös näiden implisiittisesti opittujen taitojen varaan. (Ahonen 2004, 14-15.)

Nykypäivän haasteisiin vastaava musiikinopetuksen teoria näkee oppijaa kokonaisuena ihmisenä aikaisempine tietoineen ja taitoineen. Oppijaa ei voi tarkastella irrallaan häneen vaikuttavista taustatekijöistä. Oppimisprosessiin vaikuttavat ympäröivä kulttuuri (käsitykset oppimisesta ja musiikista), oppimisympäristö (opettaja, opetussuunnitelma ja -menetelmät) ja henkilökohtaiset tekijät (kotitausta, edellytykset ja aikaisemmat tiedot). Oppimisprosessi rakentuu oppijan havainnoista ja tulkinnoista opetuksen ja oppimistilanteen sisältämästä informaatiosta ja sitä ohjaa opiskelumotivaatio ja metakognitiivinen toiminta, kuten oppimistyylien ja -

strategioiden käyttö sekä tiedon prosessointitavat. Oppimisen tuloksena on muutoksia tiedoissa ja taidoissa, joita on mahdollista tutkia palautteen ja arvioinnin kautta. Musiikin oppimisprosesseissa syntyy monenlaista ja monentasoista tietoa, kokemusta ja taitoa. Kokemuksiin perustuen ja metakognitiivisia taitoja hyödyntäen oppija muodostaa skeemojaan (käsitukset opiskelluista asioista ja niiden merkityksestä itselleen). Uusi tieto sopeutuu aikaisempiin skeemoihin. Vaihtoehtoisesti aikaisemmat skeemat muokkautuvat siten, etteivät ne ole ristiriidassa uuden tietämyksen kanssa. (Anttila 2004, 11, 15, 18.)

Greeno, Collins ja Resnick ovat ryhmitelleet oppimisteoriat kolmeksi yleiseksi malliksi, jotka toimivat sateenvarjokäsitteinä erilaisille oppimiskäsityksille:

Behavioristinen näkökulma, jonka mukaan oppiminen on karkeasti ajateltuna ehdollistumista. Behaviorismilla on pisimmät perinteet ja selittää parhaiten motoristen suoritusten oppimista toistoihin perustuvan harjoittelun avulla. Näkökulma on kuitenkin käsitteiden suhteen kapea-alaisin eikä se tue oppijan omia pyrkimyksiä säädellä omaa oppimistaan. Oppija ei siis välttämättä saavuta syvää ymmärrystä oppimastaan. Se on kuitenkin perinteisesti ollut laajasti käytössä oleva lähtökohta musiikin oppimiselle.

Kognitiivinen näkökulma, jota voidaan verrata tietokoneen suorittamaan tiedonkäsitteilyprosessiin. Vahvuutena mainittakoon paneutuminen musiikin ymmärtämiseen ja siihen liittyvien prosessien paljastamiseen, esimerkkinä näistä on lasten musiikillisen kehityksen tutkimus ja oppijan suuntautumisen, harjoittelun ja koulutuskokemusten vaikutukset musiikkisuoritukseen. Nämä tutkimuslöydökset voisi jatkossa soveltaa musiikin didaktikkaan entistä paremmin.

Situatiivinen näkökulma, joka mieltää tiedon jakautuneen ympäristöön, jossa ihminen toimii ja oppimisen tapahtuvan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Näkökulma on holistinen ja perustuu ajatukseen, että ihminen kasvaa kulttuuriin, minkä ympäröimänä elää ja muovaa hänen käsityksiään siitä, millaista musiikin tulisi olla. Yksilön ja ympäristön suhde on dynaaminen.

Näiden määritelmien alle mahtuu hieman toisistaan poikkeavia suuntauksia, mutta niitä yhdistävät teoreettiset perusoletukset, joiden avulla on mahdollista selittää myös musiikin oppimiseen liittyviä ilmiöitä. Yksikään näkökulma ei myöskään ole

yleispätevä tai tarjoa kaikkea oppimista kattavaa selitysmallia. (Ahonen 2004, 16-17; 27-28.)

Viime vuosina myös informaalinen oppiminen on noussut esille varteenotettavana oppimismuotona. Tätä oppimismuotoa leimaa yritysten ja erehdysten, toistojen, katsomisen, lukemisen, kuuntelemisen ja muilta soittajilta saatujen vinkkien yhdistelmät. Informaalisen oppimisen kokemukset ovat usein "yksittäisten musiikillisten taitojen" oppimista laajempia ja sisältävät paljon käytännön taitoja. (Hallam 2012, 94.) Oppimista on mielekästä tutkia niin informaaleissa (epämuodollisissa) kuin formaaleissa (muodollisissa) konteksteissa, kuten esimerkiksi oppilaitoksissa. Sitä ei nykyään ole mahdollista tarkastella vain yhden näkökulman varassa tai erillään elämän jokapäiväisistä oppimistilanteista. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 55, 66-67.)

Soittamiseen liittyy aina monentasoista henkistä toimintaa, joka ohjaa fyysistä suoritusta. Taitavaa soittoa voi kuvata sisäisten mallien kolmitasoisella järjestelmällä. Ylimmän tason muodostavat musiikkimallit, toisen tason omaa soittoa käsittelevät mallit ja alimman tason tiedot kussakin kappaleessa tarvittavista soittoliikkeistä. Aloittelija keskittyy enemmän alemman tason yksityiskohtiin, mutta taitava soittaja osaa ottaa huomioon myös ylempien tason vaatimukset. Aloittelija saattaa esimerkiksi asteikkosoitossa joutua analysoimaan tilannetta ja miettimään jokaisen sävelen kohdalla oikeaa sormijärjestystä ja koskettimien tai näppäinten sijaintia. Kokemuksen karttuessa taidon osatekijät muuttuvat automaattisiksi ja tämä muuttaa toiminnan luonteen uudelle tasolle. Edistynyt toimija pystyy suoriutumaan monista tehtävistä yhtä aikaa, kun taas vasta-alkaja toimii yksikanavaisesti. (Anttila 2004, 58-59.)

Muusikoissa aivopuoliskoja yhdistävä aivokurkiainen ja kuuloinformaatiota käsittelevä aivoalue ovat kehittyneempiä kuin ei-muusikoilla. Myös aivokuoren hermoverkot erilaistuvat palvelemaan niitä tehtäviä, joihin kokemukset ja ympäristövaikutukset niitä stimuloivat. (Ahonen 2004, 33-34.) Minna Huotilainen (2013, 109) kirjoittaa näin: *"Musiikki on aivojen näkökulmasta erinomainen harrastus ja optimaalista prosessoitavaa aivoillemme"*.

5.1.2 Oppimistyyliä ja -strategiat

Oppimisstrategioilla viitataan tapaan ja keinoihin, joilla yksilö suorittaa tietyn oppimistehtävän. Pysyvämpää taipumusta käyttää tietynlaista strategiaa ja henkilökohtaisia opiskelu- ja oppimistapoja edustaa oppimistyyliä. (Tynjälä 1999, 111-112.) Itseohjautuva oppija on tietoinen omista oppimistyyleistään (Jyväskylän yliopiston kielikeskus 2017).

Oppimisstrategiat perustuvat ja sisältyvät oppimistyyliin. Metakognitiivisen tietoisuuden tason saavuttaminen on oleellinen osa prosessia, kun halutaan varmistaa oppimisstrategioiden vastaavan yksilön ensisijaista tyyliä tai tapaa oppia uusia asioita. Oppimisstrategioiden ja -tyyliin moninaisuuden sekä metakognition merkityksen tiedostaminen antaa opettajalle työkaluja oppilaiden yksilöllisten oppimiseröjen tunnistamiseen. Opettaja pystyy näin ollen tarjoamaan oppijalle mahdollisuuksia kehittyä omia henkilökohtaisia vahvuuksia hyödyntäen. (Boström & Lassen 2006, 186.) Jos halutaan nähdä, mihin oppija todella on kykeneväinen, hänelle on tarjottava omaan oppimistyyliinsä yhteensopivaa opetusta. Välillä on kuitenkin hyvä opettaa tavalla, joka pakottaa oppijaa poistumaan mukavuusalueeltaan ja keksimään uusia oppimisstrategioita. (Sternberg 1997, 115-117.)

Aistien kautta hankitaan tietoa ja muistamme asioita. On tavallista, että jokin aisteista on toisia dominoivampi, mutta erot ovat yksilöllisiä. Aisteihin perustuvat oppimistyyliä jakaantuvat auditiiviseen (kuuloaisti), visuaaliseen (näköaisti) ja kineettiseen (liikkeet). (Jyväskylän yliopiston kielikeskus 2017.) Nämä ”perinteiset” oppimistyyliä ovat isossa roolissa luvussa 8 esitellyissä kyselytutkimuksen vastauksissa.

Hänninen (2013, 51) arvelee, että olisi mielenkiintoista selvittää, voidaanko havaita eroja tai yhtäläisyyksiä eri instrumentteja soittavien oppilaiden oppimistyyliin. Eri-laisten hahmottamistapojen kautta voisi olla mahdollista helpottaa erilaisten oppijoiden osallistumista musiikin perusteiden opiskeluun. Esimerkiksi nuottikuvan hahmottamiseen liittyvät vaikeudet vaativat opettajalta materiaalin ja omien työtapojen muokkaamista. (Hänninen 2013, 51-53.)

5.2 Lapsen musiikkiharrastuksen tavoitteellisuus

Kodilla on merkittävä rooli lapsen musiikkisuhteen rakentamisessa. Musiikillisesti virikkeellisessä kotiympäristössä vanhemmat laulavat ja soittavat lapsille ja musisoivat lastensa kanssa, kotona on paljon soittimia ja levytyksiä on helposti saatavilla. Yleensä sisaruksetkin harrastavat musiikkia ja vanhemmat suhtautuvat myönteisesti musiikkiharrastukseen. (Hargreaves 1986, 102.) Voisi ajatella, että tällaisista olosuhteista tulevilla oppijoilla on lähtökohtaisesti hyvin monipuoliset työkalut musiikin hahmottamiseen. (Hallam 2012, 109-111) alleviivaa perheen roolia musiikillisten taitojen oppimisessa ja korostaa vanhempien merkitystä lapsen harjoittelu- ja oppimisprosessin valvojina ja tukijoina. Musiikkikyky korreloi merkitsevästi ympäristövirikkeiden ja harjoittelun kanssa - perimällä näyttäisi olevan sekundaarinen rooli (Ahonen 2004, 32).

Voidaan todeta lapsen omaavan noin 6-7 vuoden iässä jo monta keskeistä taitoa musiikin kokonaisvaltaiselle hahmottamiselle ja esittämiselle. Musiikkikasvatuksella on iso vaikutus musiikillisen kehityksen kannalta, mutta on tehtävä selvä ero musiikillisen akkulturaation (kulttuurisen sopeutumisen) ja musiikin harjoittamisen välillä. Musiikin harjoittaminen on aina itsetietoista ja suunnattua toimintaa ja sen tavoitteena on tiettyjen musiikillisten taitojen kehittäminen. (Hargreaves 1986, 83-84.) Lapsuudessa ja nuoruudessa oppiminen ja kypsyminen niveltävät toisiinsa, eivätkä ole toisistaan riippumattomia prosesseja. Monet oppimissuoritukset edellyttävät tiettyjä motorisia, neurologisia ja sensorisia valmiuksia. Kehityspsykologisten mallien avulla (mm. Piaget, Gardner ja Serafine) on mahdollista tarkastella lasten musiikillista kehitystä ja oppimista. Aktiivisin ja tärkein vaihe tapahtuu lapsuudessa ja kouluiässä, jonka aikana omaksuminen on tehokasta ja oppiminen vaivatonta. Yksilölliset erot voivat toki olla suuria. Soittotaidon opiskelun aloittamiselle ei kuitenkaan ole olemassa yhtä ainoaa ikää (Ahonen 2004, 16, 51, 69, 84.)

Soittimen valintaan vaikuttavat tekijät ovat monia ja monimutkaisella tavalla vuorovaikutuksessa toisiinsa. Tekijöihin kuuluvat muun muassa kätevyys, saatavuus, sukupuoli, vanhempien mieltymykset, koulun vaikutus, kaveripiiri, kiinnostuksen kohteet ja into. Musiikin ja soittimen oppimiseen taas vaikuttavat harjoittelu, vanhempien tuki, motivaatio, persoonallisuus, aiempi tieto ja taito, kyky ymmärtää ohjeita ja oppimisen lähestymistavat. (Hallam 2012, 91-92.) Voisi olettaa olevan to-

dennäköistä, että "jousisoitinsukuun" syntynyt lapsi päätyy soittamaan jousisoitinta ja saa harrastukseensa paljon tukea vanhemmiltaan. On myös todennäköisempää, että musiikin ammattilaisen tai ammattilaisten lapsikin jatkaa musiikkiopintojaan ammattiin saakka.

Suurin osa soittotunneilla käyvistä eivät kuitenkaan tähtää ammattimuusikkouteen tai musiikkiin liittyvään ammattiin, jolloin opetuksen tulisi tähdätä olemaan hauskaa ja samalla tarjoamaan sopivia haasteita ja mahdollisuuksia älylliseen kehitykseen. Musiikinopiskelusta on eniten hyötyä ja iloa, jos oppija kykenee tulevaisuudessa toimimaan mahdollisimman itsenäisesti ja hyödyntämään jo opittuja taitoja tarkoituksenmukaisella, tilanteen vaatimalla tavalla. Ideaalitulanteessa hän pystyy oppimaan uusia taitoja ilman opettajan ohjausta. (Hallam 2012, 115.) Musiikinharrastuksen edistäminen jää kuitenkin monesti ammattikoulumaisen ja tavoitteellisen musiikinopiskelun varjoon ja musiikki-instituutiossa jaksavat opiskella riittävän kauan yleensä vain sellaiset opiskelijat, jotka kykenevät sopeutumaan järjestelmään. Tuleeko tulevaisuudessa olemaan selvempi ero ammattikoulutuksen ja harrastepohjaisen koulutuksen välillä? (Lehtonen 2004, 11, 113.)

6 Harmonikan ominaispiirteet

Suomessa on arvion mukaan väkilukuun suhteutettuna eniten harmonikkoja koko maailmassa ja tänä päivänä harmonikkaa voi opiskella kaikilla musiikkiopetuksen tasoilla. Harmonikasta tuli akateemisen koulutuksen hyväksymä instrumentti 1970-luvun loppupuolella. (Tikka & Kurkela 2014, 8.) Harmonikka on moneen muuhun soittimeen verrattuna nuori soitin - nykymuotoiset viisiriviset harmonikat ovat vakiintuneet vasta 1950-luvulta lähtien. Toisaalta harmonikan rakenne ei ole tänäkään päivänä täysin standardisoitunut. Soitinta on kehitetty ympäri Eurooppaa, Venäjää ja Yhdysvaltoja ja tästä syystä harmonikkoja on useita erilaisia. Tällä hetkellä ei siis ole käytössä yhtä standardisoitua järjestelmää. (Mannerjoki 2017.)

Harmonikka kuuluu vapaalehdykkäsoittimien lisäksi polyfonisiin puhallinsoittimiin yhdessä urkuharmonoin ja urkujen kanssa. Soitin koostuu kolmesta perusosasta: palkeesta, diskantti- ja bassosormiosta. Harmonikat jaetaan diskanttisormionsa perusteella näppäin- ja pianoharmonikkoihin. Sormio tarkoittaa siis näppäimistöä, näppäimien asettelua. Viisirivinen harmonikka on yleisin kromaattinen näppäinjärjestelmä. Mainittakoon, että pianoharmonikan ääniala on suurempien koskettimien takia näppäinharmonikkaan verrattuna suppeampi. (Kymäläinen 1994, 13; Mannerjoki 2017.)

Pääsääntöisesti näppäinharmonikkojen sormiot ovat toistensa muunnoksia ja nykyään on karkeasti jaoteltuna käytössä kaksi näppäinharmonikan sormiomallia, italialainen C- ja belgialainen B-sormio. Suomalainen sormio on muunnos italialaisesta C-sormiosta, eikä sitä käytetä missään muualla kuin Suomessa. Erona suomalaisen ja italialaisen sormion välillä on näppäinten rivijärjestys. Suomalaisen näppäinjärjestelmän syntyyn vaikuttaneet syyt ovat lähinnä spekulatioita, eikä yksiselittäistä tietoa aiheesta löydy. (Kymäläinen 1994, 15; Mannerjoki 2017.) Tämä tutkielma keskittyy suomalaisen näppäinharmonikan ominaispiirteisiin ja niiden mahdollisuuksiin.

Harmonikalle kirjoitetaan kahdelle viivastolle, G-avaimelle diskantin äänet ja F-avaimelle basson. Harmonikansoiton opetusmenetelmissä aloitetaan nuottien opiskelu useimmiten G-avaimelta. Joissakin menetelmissä F-avain tulee nopeasti mukaan ja joissakin molemmat viivastot pysyvät G-avaimella pidempään. Lapselle viiden viivan ja kahden erilaisen viivaston lukeminen on usein hankalaa. Diskantin ja

melodiabasson nuotit kirjoitetaan soivaan tasoonsa, mutta standardibassolle on useita merkintätapaa eikä bassonotaation merkintä vastaa todellista sointitasoa.

(Kymäläinen 1994, 19; Romu 2006, 34; Varvio 2011, 36.)

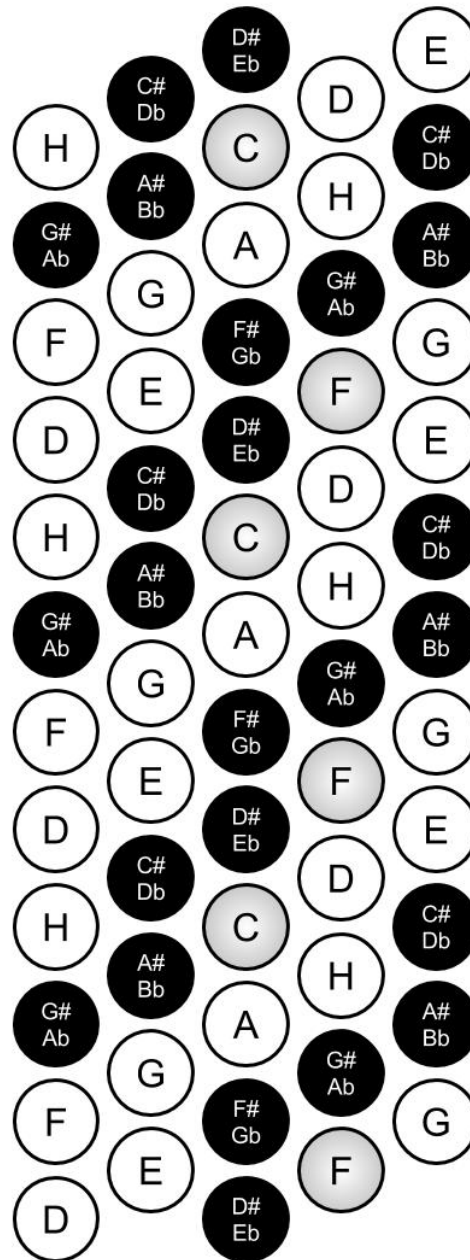
Eräs harmonikan ja harmonikansoiton haasteista on, että soittimet ovat erilaisia ja nuottien merkintätavat vaihtelevat. Harmonikka ei ole samalla tavalla ”universaali soitin” kuin piano, kenties harmonikan lyhyestä historiasta johtuen. Pieni oppilas saattaa olla hämmentynyt saadessaan selville, etteivät kaikki harmonikat olekaan samanlaisia.

6.1 Diskantti

Harmonikan diskanttipuoli löytyy soittajasta katsottuna oikealta. Näppäinharmonikan sormio koostuvat pystysuorista riveistä, jotka rakentuvat päällekkäisistä pienistä tersseistä. C löytyy keskimmaiselta riviltä ja on useimmiten merkitty jollain tapaa, niin kuin F-näppäimetkin. Viisirivisessä harmonikassa on kolmen perusrivin lisäksi kaksi perusrivejä tuplaavaa apuriviä lähinnä sormittamisen käytännöllistämiseksi ja helpottamiseksi. Näppäinharmonikan vahvuus on sen näppärä soitettavuus, laajan äänialan hyödyntäminen ja soittotekniset ratkaisut.

(Kymäläinen 1994, 14-15.) Diskanttisormion rivit perustuvat kromaattiseen asteikkoon. Useimmiten opetetaan aloittelevaa soittajaa käyttämään aluksi kolmea keskiriviä ja kaikkia viittä sormea. Näppäimistön päärivien ollessa tuttuja, voi diskanttisormion käyttöä laajentaa myös apuriveihin. (Mannerjoki 2007.) Romu (2006, 29) on käytännön opetustyössä huomannut lasten olevan helpompi hahmottaa näppäimistö, kun alussa soitetaan vain perusriveiltä.

Harmonikan näppäinjärjestelmässä on monia hyödyllisiä piirteitä pedagogiselta kannalta, mutta toisaalta esimerkiksi pianolla soitettavien helppojen lasten kappaleiden soittaminen harmonikalla saattaa tuottaa sormituksellisia haasteita. Harmonikan opiskelun aloittaminen C-duurasteikosta ei olekaan sormituksellisesti järkevää. Sen sijaan Kodály-filosofian mukainen so-mi-ajattelu (pieni terssi) soveltuu hyvin soittimen näppäinjärjestelmään. (Romu 2006, 31.) Kuvio 1 havainnollistaa suomalaisen näppäinjärjestelmän järjestystä.



Kuvio 1. Harmonikan diskanttisormio soittajan näkökulmasta katsottuna.

Harmonikan diskanttisormiolla on helppo toteuttaa erilaisia intervaleja ja sointuja, sillä intervallien ja sointujen muoto pysyy aina samana, lähtösävelestä riippumatta. Esimerkiksi sointuja pystyy soittamaan "kättä siirtämällä". Samat muodot ovat siis siirrettävissä mihin tahansa diskanttipuolen sormiolle, koska näppäinten välimatka on vakio. Kappaleita soittaessa kannattaa kuitenkin yrittää löytää mahdollisimman järkeviä sormituksia, eikä käyttää koko ajan samoja muotoja tai olla kokonaan käyttämättä apurivejä. Varvio (2011) käyttää tutkielmassaan termiä 'asemasoitto', joka tarkoittaa soittajan käyttävän kaikkia näppäinriviä, mutta vain tiettyjä sormituksia.

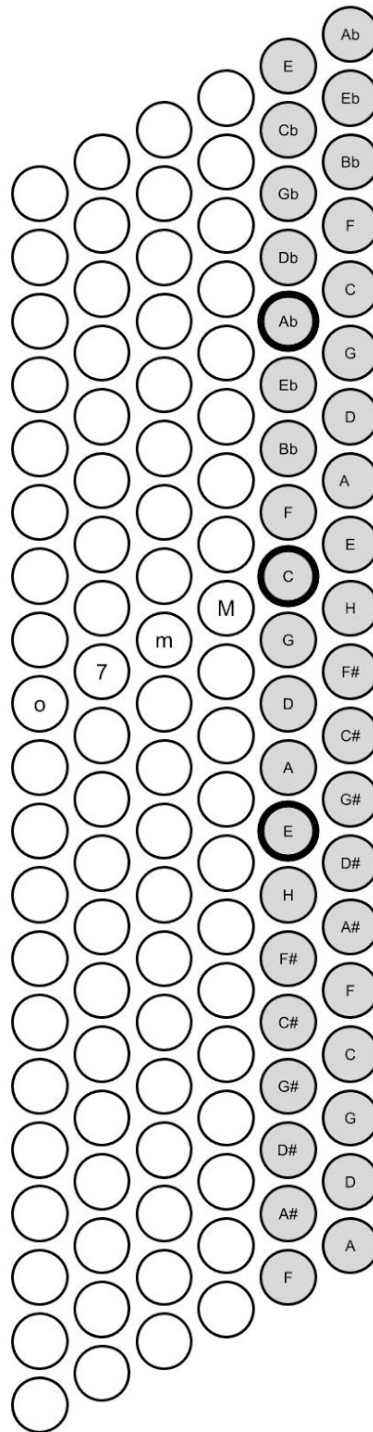
Hyötynä on sävellajivaihdosten helppous - kappaleiden transponoinnit onnistuvat vain kättä siirtämällä. Esimerkiksi vapaassa säestyksessä tästä voi kuitenkin olla enemmän haittaa kuin hyötyä soittajan keskittyessä lähinnä sormituksiin, eikä harmoniaan. (Varvio 2011, 38.)

6.2 Basso

Nykyisen konserttiharmonikan bassopuoleen kuuluu kaksi erilaista koneistoa: melodiabasso- ja standardibassojärjestelmä. Niin kutsutussa convertor-mallisessa harmonikassa voi vaihtaa bassojärjestelmää vaikka kesken kappaleen koneiston vaihtajaa painamalla. Melodiabassossa on sama kromaattinen periaate kuin diskanttipuolella - toisin sanoen bassopuoli on tällöin diskanttinäppäimistön peilikuva ja vasen käsi pystyy soittamaan melodisia kuvioita ja sointujen eri käännöksiä. Diskanttipuolen ja melodiabasson analogisuus monesti helpottaa näppäinjärjestelmän hahmottamista. (Kymäläinen 1994, 14-16.) Romun (2006, 42) mukaan melodiabassojärjestelmä on lapsen kannalta parempi aloitusbasso. Unisono-soitto perustuu lapsen omaksumista säveltasoista ja rytmeistä ja olisi lapsen kehityksen vastaista aloittaa sointuajatteluun perustuvalla standardibassolla. (Romu 2006, 42.)

Olen analogisuuden pedagogisista mahdollisuuksista huolimatta päättänyt keskittyä standardibasson ominaisuuksien hyödyntämiseen, sillä melodiabasson mahdollisuuksien selvittäminen ei juuri toisi tälle tutkielmalle minkäänlaista lisäarvoa.

Melodiabasso on jossain mielessä monipuolisempi vaihtoehto musiikin ilmiöiden hahmottamisessa kuin standardibasso, mutta sen toimintaperiaatteet eivät tue esimerkiksi kvinttiympyrän oppimista tai sointuasteiden hahmottamista samalla tavalla kuin standardibasso. Standardibassolla on yksinkertaisesti enemmän musiikin perusteiden oppimisen soveltamismahdollisuuksia melodiabassoon verrattuna. Kuvio 2 esittelee harmonikan standardibassojärjestelmää.



Kuvio 2. Harmonikan bassosormio soittajan näkökulmasta katsottuna.

Standardibassojärjestelmä on harmonikan yleisin bassonäppäinjärjestelmä. Juurikin tämä Stradella-bassojärjestelmäksiin kutsuttu inventio on yleisesti käytössä ja ainoa vakiintunut näppäinjärjestelmä kromaattisten harmonikkojen keskuudessa, joka on myös täysin riippumaton siitä, mitä näppäinjärjestelmää diskantissa on käytössä. Standardibassossa matalat yksiaäniset perusbassot löytyvät kahdesta palkeenpuolei-

sesta pystyivistä. Toisen perusbassorivin näppäimet on yleensä jollain tapaa merkity (esimerkiksi kuopalla tai koristeella) äänten löytämisen helpottamiseksi. Merkityt äänet ovat useimmiten As-C-E-Gis. Perusbasson sävelten ambitus on suuri septimi ja molemmat näppäinrivit on järjestetty kvinttiympyrän mukaan. Alennusmerkkiset sävellajit löytyvät liikkussa C:stä alaspäin ja ylennysmerkkiset sävellajit liikkussa C:stä ylöspäin. Vaihtobasson soittaminen on harmonikalla helppoa. (Kymäläinen 1994, 15; Mannerjoki 2017.)

Neljään seuraavaan riviin on sijoitettu toisen rivin perusbassojen mukaan määräytyvät duuri-, molli-, septimisointubassot sekä vähennetyt septimisointubassot. Mikäli soittimessa on lisäksi (erittäin harvinainen) viides sointubassorivi, kyseessä on todennäköisesti ylinouseva kvintti. Yhtä näppäintä painamalla saadaan siis aikaan kokonainen kolmisointu, jonka käänös kuitenkin pysyy aina samana. Septimisoinnusta puuttuu tavallisimmin kvintti. (Kymäläinen 1994, 16; Mannerjoki 2017.)

Sointubassoja on mahdollista yhdistää eri tavoin eri perusbassoihin, esimerkiksi laajempia ja harvinaisempia nelisointuja soittaessa. Esimerkiksi Am7-sointu koostuu perussävelestä A ja sointubassosta C. Sointusävelten järjestyksen muuttaminen ei kuitenkaan ole mahdollista ja sointuhajotuksia ei ole mahdollista toteuttaa standardibassolla. (Mannerjoki 2007; Romu 2006, 31.). Yleinen käytäntö on, että perusbassot kirjoitetaan kolmannelle viivalle ja siitä alaspäin ja sointubassot siitä ylöspäin. Merkintätapa kuitenkin vaihtelee riippuen nuotin kustantaneen maan käytännöstä. (Kymäläinen 1994, 19; Varvio 2011, 36.) Alle olen koostanut listan erilaisista standardibasson merkintätavoista:

- Amerikkalainen merkintätapa (yleisin). Duurisoinnun kohdalla käytetään yleensä isoa M-kirjainta (major) ja mollisoinnun kohdalla pientä m-kirjainta (minor). Nuotinnettu sävelkorkeus on aina sointubasson kohdalla sama, soinnun laadusta riippumatta. Duurin ja mollin ero tulee näin ollen merkitä tarkkaan kirjaimilla. (Varvio 2011, 36.)
- "Normaalit" reaalisointumerkit, esimerkiksi D7, Gmaj7, Fadd9, Hm.
- Venäläinen merkintätapa.
- Vanha saksalainen merkintätapa.
- Solmisaatioon perustuva, eurooppalainen merkintätapa, jossa reaalisointujen sävelnimet on korvattu solmisaation "laulunimillä", esimerkiksi C-duurissa esiintyvä G-duuri merkitään So:na.
- Erityisesti harmonikalle sovelletut reaalisointumerkit, esim. F6 merkitään F + Dm.

Merkintätapojen määrä saattaa varmasti hämmentää soittajaa, joka on lähinnä totunut soittamaan esimerkiksi amerikkalaista merkintätapaa hyödyntävistä nuoteista. Uuden merkintätavan haltuun ottaminen vaikeuttaa kokonaishahmottamista. Soittaja saattaa joutua opettelemaan ja hahmottamaan kappaleita täysin uutta, erilaista visuaalista informaatiota käyttäen. Merkintätavat eivät juurikaan liity toisiinsa millään tavalla ja eri musiikkityylilajeissa käytetään erilaisia merkintätapoja.

Standardibassojärjestelmässä on lukuisten vahvuuksien lisäksi jonkin verran rajoittavia tekijöitä. Nelisointuja laajempien sointujen ja muunnosointujen soittaminen bassokädellä tuottaa sekä soittoteknisiä ongelmia että musiikinteoreettisia pulmia ja vaatii useimmiten soittajalta kattavaa musiikinteoreettista tietämystä (esimerkiksi sointujen rakenteista) ja taitoa soveltaa sitä bassopuolen sormioon. Ilman tietoa harmonikan perusbassojärjestelmän sointubassojen soivista äänistä on vaikeaa päätellä, mistä näppäimistä vaikkapa Hm7-5 koostuu. Kvinttimuunnettuihin sointuihin standardibassojärjestelmä ei tarjoakaan toimivaa ratkaisua ja lisäksi joissakin soittimissa vasemman käden sointubasson dominanttiseptimisoinnuissa muuntamaton kvintti on vakioasetus (Hakala 2007, 20.)

Aloittelijalle loogisen selityksen löytäminen perusbasson järjestelmälle voi tuntua hankalalta - eihän siinä päde lainkaan diskanttipuolen kromaattisuus. Perusbassojen puolisävelaskeleet ovat kuitenkin aina samassa kohdassa toisiinsa nähden. (Mannerjoki 2017.) Toisin sanoen diskanttipuolesta tuttu "sama intervalli, sama etäisyys, sama ote" pätee myös perusbassojen kohdalla. Huomioitavaa on, että harmonikan bassopuolen perustuu kokonaan kinesteettiseen oppimiseen, vaikkakin vanhemmat soittajat mielellään pitää soitinta sylissään hieman kallellaan saadakseen myös visuaalista informaatiota vasemman käden toiminnasta. Tämä kuitenkin haittaa soittoergonomiaa ja sujuvan standardibassojärjestelmän soittamisen kehittymistä. Vasemman puolen kinesteettisyys ja käsien yhdistäminen toisiinsa onkin monesti suurin haaste iäkkäiden oppijoiden kohdalla.

6.3 Harmoniakäsittelyn mahdollisuudet ja rajoitukset vapaassa säestyksessä

Tutkimusten mukaan (länsimainen) tonaalinen ajattelu kehittyy eniten peruskoulun alkutaipaleilla, mutta myös tätä nuoremmat lapset kykenevät havaitsemaan esimerkiksi sävellajimuutoksia (Hargreaves 1986, 89-91). Bassopuolen perus- ja sointubassoa soittaessa, eli kahta vierekkäistä näppäintä painamalla, syntyy mukkean kuuloinen kolmen oktaavin sointu. Nuoren oppilaan voi olla vaikeaa käsittää bassopuolen sointujen laajuutta, eli sitä, että yhtä tai kahta näppäintä painamalla saa aikaan useista eri sävelistä muodostuvan kokonaisuuden. Sulonen (2008) puolustaa harmonian, eli sointujen, käytön ottamista heti soitonopiskelun alussa. Vasemmalla kädellä on mahdollista säestää oikealla kädellä soitettavaa melodiaa ja Sulosen mukaan lapsi oppii melko pian kuulemaan, sopiiko basso muuhun soittoon. Joillakin oppijoilla taito kehittyy hitaammin, mutta suurin osa keskeyttää soiton väärää bassoa soitettaessa ja ihmettelee, miksi soitto kuulostaa oudolta tai väärältä. Lapsi ei kuitenkaan aina itse huomaa kyse olevan juurikin bassosta. (Sulonen 2008, 21-22.)

Laakson (2000, 57) tutkimuksessa noin 62% kyselyyn vastanneista kertoi opettavansa vapaata säestystä ja mielsivät vapaan säestyksen opetuksen tavoitteiksi soinnuilla säestämisen taidon hallitsemisen ja käytännön tilanteista selviytymisen. Vapaan säestyksen opetus harmonikalla on hyvin persoonakohtaista. Vapaan säestyksen taidot tarpeellisiksi kokeva ja hallitseva opettaja opettaa niitä myös oppilailleen.

Vapaan säestyksen opiskelu voi tuoda vaihtelevuutta klassisen musiikin opiskeluun ja kehittää sellaisia musiikin osa-alueita, joita ei pääse harjoittelemaan vain nuoteista soittamalla. Valitettavasti perinteiset harmonikkakoulut ja muut harmonikkakirjat eivät juuri tätä aihetta käsittele. Hakalan mielestä harmonia on säestämisen tärkeimpiä, ellei tärkein osatekijä. Perinteisessä harmonikkamusiikissa pärjää kuitenkin hyvin kolmi- ja nelisoinnuilla ja tietoinen harmonian värittäminen (sointujen laajentaminen tai korvaaminen) on oma lukunsa. Bassopuolen kytkettyjen sointujen ja kvinttisuhteisen näppäinjärjestelmän ansiosta harmonikalla on mahdollista soittaa säestyskuvioita, jotka ovat muilla soittimilla miltei mahdottomia. Samalla juuri nämä ominaisuudet (esimerkiksi sointubassojen rajoittuneisuus) tuovat haastetta. Sointuja

voi täydentää käyttämällä oikean käden näppäinjärjestelmää, joka sekkin mahdollistaa sointujen käytön. (Hakala 2007, 22, 64.)

Hakala (2007) jatkaa alleviivaamalla, että oppilaille tulisi tehdä selväksi septimisäveln tekevän nelisoinnusta septimisoinnun ja että soinnuttamista nelisoinnuin kannattaisi harjoitella soittamalla ainoastaan soinnun primäärikarakteereja, eli bassosta tulevan pohjasävelen lisäksi soinnun terssi ja septimi. Myös primäärikarakterien funktion ymmärtäminen kuulokuvan kannalta vaatii hyvät musiikinteoreettiset taidot ja vaarana on, että vapaasta säestämisestä muodostuu kaavamaisista toimintaa ja oppilaalta jää puuttumaan kokonaan syvempi ymmärrys aiheesta. Hyvä soinnuttaminen on kuitenkin mieluummin yksinkertainen kuin liian monimutkainen. Soittaessa vapaata säestystä harmonikalla terssi- ja sekstikulut melodian lisänä on useimmiten käytännöllisempää ja suhteellisen helppoa verrattuna kokonaiseen sointuun. Yleensä bassopuolen tyylinmukainen säestys tuo itsessään riittävän sointupohjan. (Hakala 2007, 14-15, 29.) Lainauksen perusteella on mahdollista olettaa vapaan säestyksen vaativan soittajalta laajaa musiikinteoreettista osaamista ja tietotaitoa intervallien ja sointujen soveltamismahdollisuuksista.

Vapaa säestys on mielestäni hyvä tapa kehittää tonaalista ajattelua. Kärjitetysti voidaan väittää, kaiken länsimainen musiikin perustuvan harmonian käyttöön ja vapaa säestyksen harjoittelu voi auttaa soittajaa hahmottamaan tätä. Varsinkin oppijan joutuessa löytämään säestyssoinnut itse laitetaan todelliset taidot testiin. Oppijan on tehtävä itsenäisiä valintoja ja ymmärrettävä sointujen suhteet toisiinsa. Standardibasson järjestelmän ansiosta sointuasteet I-IV-V ovat lähellä toisiaan, mikä helpottaa hahmottamista. Uhkakuvana on toisaalta, että oppija oppii helppoudesta johtuen hyödyntämään tiettyjä "reittejä", pohtimatta säveliä ja sävelsuhteita tai sointujen rakennetta. Vapaan säestyksen yhteydessä on mahdollista ja luonnollista harjoitella muitakin taitoja, kuten esimerkiksi transponointia. Kolmisoinnut ovat hyvin helppoja soittaa sekä diskantissa että bassossa ja yhtä lailla nelisoinnutkin ovat helppoja hahmottaa ainakin diskantin puolella.

6.4 Musiikin perusteiden hahmottaminen harmonikan kautta

Harmonikan näppäinjärjestelmä tarjoaa intervallien ja sointujen soittamiseen loistavan ratkaisun. Esimerkiksi pianoon verrattuna kaikki intervallit ja soinnut pysyvät aina samanmuotoisina, alkusävelestä ja sävellajista riippumatta. Lisäksi harmonikka toimii hyvänä mallina myös sävellajien ja kvinttiympyrän sisäistämiseksi. Esimerkiksi rinnakkaissävellajit hahmottuvat helposti diskanttipuolen näppäinrivien avulla ja kvinttiympyrä on ikään kuin ”valmiiksi ohjelmoitu” harmonikan bassopuoleen - sointuasteet etenevät kvinttiympyrän mukaisesti.

Harmonikkaa soittaessa sävellajit harvemmin tuottavat mitään soittoteknisiä hankaluuksia muiden soitinten soittamisen tavoin (vrt. jouset ja alennusmerkkiset sävellajit tai puhaltimet ja ylennysmerkkiset sävellajit). Kromaattinen asteikko lienee harmonikansoittajille tuttu sormiharjoitus, sillä diskanttipuolen näppäinjärjestelmä perustuu kromaattiseen asteikkoon. Karkeasti ajateltuna harmonikansoittaja kykenee soittamaan kaikki asteikot yhdellä sormituksella. Toki harvinaiset sävellajit ovat hankalampia hahmottaa myös pidemmällä olevalle soittajalle. Romun (2006) mielestä oppilailla, joiden opetuksessa pysytään pitkään vain yhdessä sävellajissa, on taipumus jäädä kiinni yhteen ”asentoon”, jolloin muu näppäimistö jää vieraaksi. Colourstrings-menetelmä (luku 6.5.3) antaa puitteet oppilaille soittimen koko äänialan käyttöön ja opettaa häntä transponoimaan sävelmiä eri sävellajeihin. Absoluuttisiin nuottinimiin tottunut oppilas kokee monesti etumerkit ja mustat näppäimet hankaliksi, kun taas Colourstrings-menetelmä rohkaisee oppilasta kokeilemaan tuttuja kappaleita hankalissakin sävellajeissa. Transponointi on luonteenomainen piirre harmonikalle. (Romu 2006, 5, 29.)

Soittimen ominaispiirteistä ansioista solmisaation relatiiviset sävelsuhteet hahmottuvat helposti. Relatiivinen solmisaatio kehittää lapsen kykyä ymmärtää tonaalista musiikkia. Sävelasteikko on aina sama, aloitussävelestä riippumatta. Harmonian ja sävelsuhteiden ymmärrys alkaa ensimmäisestä harjoituksesta ja tämä mahdollistaa helpon transponoinnin lapselle ymmärrettävällä tavalla. Relatiivinen solmisaatio työtapana toimii hyvin harmonikalla. Lapsi ei transponoidessaan huomaa tekevänsä mitään uutta, vaan hän vain toistaa oppimaansa melodiana eri kohdista. (Romu 2009, 17; Romu 2006, 55.) Sointujen funktionaalinen ymmärrys (toonika, dominantti ja

subdominantti) ja soinnutukselliset mahdollisuudet kokonaisvaltaisen musiikinteoreettisen hahmotuksen kannalta voidaan tarkastella vapaan säestyksen ja harmoniankäytön näkökulmasta.

Harmonikassa on tietysti myös rajoituksia. Esimerkiksi bassopuolen ”perussointuihin” kuuluvat vain duuri, molli, septimisointu ja vähennetty sointu. Muiden sointujen soittaminen vaatii soittajalta yleensä hyvää musiikinteoreettista tietämystä. Toinen haasteellinen asia on, ettei soittaja näe sointujen ”rakentamista” samalla tavalla kuin vaikkapa pianoa soittaessa. Harmonikan bassopuolen oppiminen perustuu miltei kokonaan kinesteettiseen oppimiseen. Soittajalle voi monesti jäädä epäselväksi, miten kahden näppäimen painaminen muodostavat soinnun, jossa soi monta ääntä.

Yhteenvedon voidaan todeta harmonikan ominaispiirteiden tarjoavan varsin toimivia ratkaisuja musiikin hahmottamiselle. Sekä diskantti- että bassopuolen näppäinjärjestelmät mahdollistavat esimerkiksi intervallien, sointujen ja jopa asteikoiden soittamista siten, ettei soitettavan materiaalin sormitus tai ”muoto” muutu lainkaan. Tämän ”samanmuotoisuuden” ansioista myös solmisaation harjoittaminen ja transponointi ovat harmonikalla helposti toteutettavissa. Kuviot ovat siirrettävissä ja soitettavissa mistä tahansa lähtösävelestä ja tämä on ehdottomasti soittimen tärkein vahvuus.

6.5 Harmonikan oppimateriaaleista

Kymäläisen (2014) näkemyksen mukaan musiikkiopistojen harmonikansoiton opettajat ovat viimeisen 30 vuoden aikana rikastuttaneet harmonikkakirjallisuutta - opetustyössä huomattuja puutteita on korjattu julkaisemalla uutta materiaalia musiikin ja soiton perusteista ohjelmistokirjoihin. Suomi on nykyisin edelläkävijä tässä asiassa ja materiaaleilla on kysyntää ulkomailakin. Enää ei tarvitse tyytyä yhteen oppaaseen tai pelkästään ulkomaisiin nuotteihin. (Kymäläinen 2014, 313.)

6.5.1 Harmonikkakoulut

Historiallisesti soitinkoulut ovat olleet olennainen osa musiikkikustantajien myyntiluetteloita. Fazerin harmonikkakoulu oli yhdessä Valistuksen koululauluja -kirjan kanssa keskeinen harmonikansoittajien musiikinteoreettinen oppikirja vuosikymme-

nien ajan, jonka lisäksi Toivo Manninen muokkasi Carl Jularbon ja Carl Gyllingin laatiman harmonikkakoulusta suomalaisille soittajille soveltuvan vuonna 1943. Isoa suosiota nautti myös Helge Pahlmanin 1943 laatima harmonikansoiton kirjekurssi. Ensimmäisissä viisirivisen harmonikan oppikirjoissa Yhdysvalloista, Saksasta ja Ruotsista tulleet vaikutteet sekoittuivat suomalaisten itse oppimiin, eikä yhtenäistä käsitystä tai tapaa ollut vielä muodostunut ja seuraava sukupolvi (muun muassa Lasse Pihlajamaa ja Veikko Ahvenainen) kokivat tarpeelliseksi julkaista omia oppikirjojaan. (Kymäläinen 2014, 273, 276, 278, 280.)

Sulonen (2008) listaa kuusi "klassista" tai "perinteistä" suomalaista harmonikansoiton alkeisoppikirjaa standardibassoharmonikalle. Nämä kirjat ovat Veikko Ahvenaisen "Harmonikka-aapinen" (1984), Veikko Ahvenaisen "Harmonikkakoulu 1" (1987), Sirkka Kelopuron "Harmonikkasirkus" (1994), Kimmo Mattilan ja Timo Kinnusen "Harmonikan ABC" (2002), Lasse Pihlajamaan "Harmonikkakoulu" (1967) sekä Viljo Vesterisen ja George de Godzinskyn "Joka miehen harmonikkakoulusta" (1982). (Sulonen 2008, 32.)

Sulosen (2008) listan lisäksi muitakin oppikirjoja ja harmonikkakouluja, esimerkiksi Anne-Marie Sillanpään "Väreillä soittamaan" (2006), Ari-Matti Sairan harmonikan vapaa säestyksen perusteisiin keskittyvä "Anna mennä vaan" (2007), Anna Schukovin ja Sanna Eskolinin "Nallekarhun harmonikkakirja" (2005), Maritta ja Ari-Matti Sairan perusteellinen melodiabassoharmonikan alkeiskirja "Ekat luritukset" (2008), Sirkka Kelopuron "jatko-osa" "Harmonikkasirkus matkustaa" (1997) sekä Kristina Kuusiston Konkkis-aapinen (1996).

Varsinkin melodiabassoharmonikan alkeisoppimateriaalia ja aiempia harmonikkakouluja täydentävää materiaalia on viime vuosina julkaistu tiheään tahtiin. Hyvä esimerkki musiikin perusteiden integroivasta oppimateriaalista on Aki P. Hietalan nuottikirja melodiabassoharmonikalle "Ainon aapinen" (2005). Kirjan materiaali koostuu niin kappaleista kuin lukuisista musiikin perusteiden tehtävistä. Tekijän mielestä materiaali on tarkoitettu enemmänkin ohjelmistovihkoksi kuin harmonikansoiton oppikirjaksi. Hietala perustelee nuotti- ja teoriatehtävät sillä, etteivät nuorimmat oppilaat soitonopiskelun alussa vielä aloita teoriaopintoja. (Hietala 2005.)

6.5.2 Alkeisoppimateriaalin vähäisyys

Sulonen (2008) kertoo opetustyössään huomanneen, ettei harmonikansoiton aloitteleville lapsille löydy ”täydellistä” opasta tai oppikirjaa, vaan opettaja joutuu aina etsimään opetukselle täydentävää materiaalia. Hänen mielestään oppikirjoissa olevat kappaleet ovat kaukana lapsen kokemusmaailmasta, eikä näin ollen mielekkäitä oppijan näkökulmasta. Osana pro gradu -tutkielmaa Sulonen on laatinut materiaalipaketin, jonka ohjelmiston avulla on mahdollista oppia uusia teoria-asioita, joita selvitetään sekä sanallisesti että esimerkein. Soittoharjoitusten avulla teoria ei jää irralliseksi käytännöstä, vaan teoria ja käytäntö kulkevat rinnakkain. Oppimateriaalin yksi tärkeimmistä perusteista on, että opetettavat teoria-asiat pitää harjoitella heti käytännössä. Opetettavat teoria-asiat riittävät tekijän mukaan jo melko vaativienkin kappaleiden soittamiseen. Ajatus alkeisoppaan laatimiseen syntyi Sulosen henkilökohtaisten kokemusten pohjalta. Sulonen ihmettelee, miksei lapsille suunnattuja standardibassokirjoja ole tehty, kun melodiabassoharmonikalle on tehty jonkin verran oppikirjoja. Sulosen mielestä suurin osa alkeisoppikirjoista eivät sovellu sellaisinaan lapsille, vaan ovat suunnattuja lähinnä aikuisille. (Sulonen 2008, 5, 11, 28, 30, 51, 58.)

Pedagogista alkeismateriaalia kehitetään harmonikalle koko ajan lisää, mutta muihin soittimiin verrattuna sen määrä on edelleen hyvin suppea. Opetusmenetelmien ja materiaalin syntyyn ja kehittymiseen vaikuttaa käytännön tarve. Opettajat saattavat huomata aukkoja ja kehityskohteita käyttämässään materiaaleissa. Olisi tärkeää, ettei nuotteja jouduta ”sovittamaan” näppäinten puuttumisen takia. (Romu 2006, 35, 42, 46.) Esimerkiksi Lasse Pihlajamaan SIMBA-haitarissa on vain kolme riviä bassopuolella ja diskantin ambitus on noin 1,5 oktaavia eikä siinä ole apurivejä.

6.5.3 Colourstrings -menetelmän harmonikkasovellus

Terhi Romun kehittämä harmonikkasovellus alunperin viulunsoitossa käytetystä Colourstrings-menetelmästä painottaa oppimiskokemuksen kokonaisvaltaisuutta. Soittamisen lisäksi lauletaan, liikutaan ja kirjoitetaan musiikkia. Tämä tukee lapsen syvempää ja monipuolisempaa oppimiskokemusta ja auttaa muistamaan oppimansa pidempään. Järjestelmällisyydellä varmistetaan, että opitaan vain yksi asia kerrallaan. Soittotaito kehittyy askel askeleelta eteenpäin, väreistä, kuvista ja symboleista kohti

nuottikirjoitusta ja lapsi saa turhautumisen sijaan paljon oppimisen elämyksiä. Symbolit yhdessä värien kanssa rohkaisevat lapsen mielikuvien kehittymistä ja “väriajattelusta” johtuen lapsen käsitys musiikista on täysin erilainen verrattuna ‘viiva’-ajatteluun ohjatulla lapsella. Väriin ja musiikin suhde on henkilökohtainen kokemus - totuutta tiettyjen värien ja äänten suhteesta ei ole ja jokaisella tulee olla mahdollisuus luoda oman musiikillisen värikarttansa. Menetelmän tavoitteena on musiikin kokonaisvaltainen ymmärtäminen ja aiemmin opittua materiaalia on mahdollista käyttää myös teoreettisiin tavoitteisiin, esimerkiksi transponointiin tai kirkkosävellajeihin transformointiin. (Romu 2009, 17; Romu 2006, 24, 51-52.) Menetelmässä yhdistyy siis monta eri oppimistyyliä ja palvelee näin ollen monenlaisia oppijoita.

Colourstrings-materiaalia harmonikalle löytyy Harmonikkaviikarin käsikirjan A, B ja SB-kirjan verran. Lisäksi on olemassa erillinen tehtäväkirja. Toinen kirjasarjan läpi kulkeva kehityskaari on asteikkoajattelun kehitys, kun taas SB-kirja keskittyy standardibasson perusteisiin ja säestysmahdollisuuksiin. (Romu 2009, 17; Romu 2006, 70.) Kirjasarja integroi musiikin perusteita kappaleisiin luontevalla ja johdonmukaisella tavalla, soiton alkeista lähtien. Kirjan lähtökohtana on melodiabasso, josta siirrytään myöhemmin standardibassoon. Solmisaatio ja transponointi ovat isossa roolissa.

6.6.4 Mupenikka

Satu Niiranen ja Ari Suomelan kirja Mupenikka on musiikin teoria-puuhavikko harmonikansoittajalle. Kirja tarjoaa tietoa ja opastaa harmonikansoittajan näkökulmasta tärkeimmissä MuPe-asioissa. Harmonikan näppäimistöä käytetään paljon kirjan kuvituksena. Mupenikka sisältää paljon tehtäviä, joiden avulla musiikin perusteet hahmottuvat entistä helpommin ja hauskemmin. Kirjan tekijät ovat onnistuneet sellaisen kirjan tekemisessä, jonka avulla harmonikansoittaja voi löytää musiikin teorian oman soittimensa kautta ja innostua siitä. *“Onhan se niin, että juuri harmonikan näppäimistöt ovat teorian apuvälineinä mitä mainioimmat työkalut - niitä vaan ei tavallisessa teoriaopetuksessa osata hyödyntää.* (Convertor Oy 2017.)

Kirjojen tekijöiden mukaan *“kaikilla harmonikansoittajilla on sylissään ainutlaatuinen, kerrassaan nerokkaasti suunniteltu musiikin teorian lähdeos”,* jonka hyödyntäminen usein jää turhan vähäiseksi. Musiikin perusteiden ja oman soiton

opiskelu eivät ole kahta eri asiaa ja pelkän teoreettisen tietämisen avulla ei pitkälle pötkitä. Kirjan tehtävät soveltuvat niin standardibasso- kuin melodiabassoharmonikan soittajille ja tehtävät voi tehdä harmonikan avulla tai ilman. (Suomela & Niiranen 2015, 3.)

Mupenikka on mielestäni hyvin kattava kirja ja oikeastaan ihmettelen, miksei kirja ole ollut "markkinoilla" aikaisemmin. Kirja on loistava apuväline harmonikansoittajalle musiikin perusteiden oppimisessa. Ulkoasu on inspiroiva ja kirjassa on runsaasti harjoituksia ja näppäimistöesimerkkejä. Mupenikka tarjoaa valmiin paketin musiikin perusteiden integroimiseen harmonikansoiton alkeisopetukseen ja kehottaisin kaikkia harmonikansoiton opettajia tutustumaan kirjaan ja sen soveltamismahdollisuuksiin omassa opetustyössä.

7 Musiikin perusteet

Musiikin perusteet on taiteen perusopetuksen opintokokonaisuus, joka kuuluu jokaisen klassista musiikkia musiikkioppilaitoksessa opiskelevan opintoihin. Aiemmin se tunnettiin nimellä musiikin teoria ja säveltapailu, sittemmin nimellä yleiset aineet. (Meriranta 2011, 5.) Perusopetuksen tasolla opetuksen toteutusta määritellään sisältöalueittain seuraavasti:

- 1) musiikin luku- ja kirjoitustaito
- 2) musiikin hahmottaminen sekä
- 3) musiikin historian ja tyylien tuntemus.

Opetus kattaa musiikinteorian, säveltapailun ja musiikkitiedon ja etenee tavallisesti rinnakkain instrumenttiopintojen kanssa sekä soveltuvien osin myös yhteismusisointiin integroituna. Jatkuvuus on tärkeää ja mahdollistaa erilaisten pedagogisten keinovarojen käytön ja aihealueiden ryhmittelyn. Musiikin perusteiden opetus on mahdollista toteuttaa myös erilaisina kokeiluina ja oppiaineiden integroituna, esimerkiksi säveltapailukonsertteina, sävellys- ja sovitusyöpajoina sekä projekti- ja periodimuotoisena työskentelynä. Mahdollisuuksien mukaan opetuksessa tulisi ottaa huomioon oppilaan opinto-ohjelma ja musiikillinen suuntautuminen. (Opetushallitus 2002.) Musiikin perusteiden opetuksen päämääränä on tukea lasten ja nuorten instrumenttiopintoja sekä laajentaa heidän kosketuspintaansa musiikkiin (Ilomäki & Holkkola 2013, 204).

Musiikkiopistotasolla musiikin perusteiden opintokokonaisuus kattaa myös harmoniaopin kurssin oppiaineksen. Viime kädessä oppilaitos ratkaisee musiikin perusteiden osa-alueiden ryhmittelyn, jaksottelun ja jakamisen sekä toisaalta myös niiden integroitumisen toisiinsa. Opetukseen voidaan liittää vapaan säestyksen elementtejä ja on suositeltavaa käyttää osa oppitunneista harmonisten valmiuksien kehittämiseen tähtäävään soitonopetukseen. (Opetushallitus 2002.)

Suomen musiikkioppilaitosten liiton musiikin perusteiden sisältöjen ja suoritusohjeiden väliraportin mukaan (2013) lähtökohtana on oppilaan oma musisointi ja oppilaan musisointitaitojen kehittäminen. Musiikin ilmiöihin tutustutaan soittaen, mahdollisuuksien mukaan myös hyödyntämällä oppilaan omaa instrumenttiohjelmistoa

opetusmateriaalina. Suositaan monipuolisia työskentelytapoja ja välineistöä, taitojen sujuvuuden ja sovellettavuuden saavuttamiseksi. Suoritukseen valitaan oppilaan kanssa hänelle soveltuva ja hänen vahvuuksiaan ja taitojaan parhaiten ilmentävä työtapo. Laulamisen merkitystä korostetaan. (SML 2013, 3.)

Tutustutaan tonaalisen musiikin peruskäsitteisiin: asteikkoihin, intervaleihin ja soituihin siinä laajuudessa, että työskentely on musiikillisesti mielekästä. Opetuksen myötä oppilas harjaantuu harmonian hahmottamiseen. Sointujen käyttöä opiskellaan kuunnellen ja kirjoittaen. Soinnutus- ja sovitustehtävät auttavat oppilasta oivaltaamaan melodian, harmonian ja muodon välisen yhteyden. Oppilas oppii sointuasteet, reaalisoinnut ja tavallisimmat lopukkeet. Tutustutaan harmonian merkitykseen musiikillisen muodon kannalta ja harjoitellaan löytämään soituita helppoihin melodioihin, tuottamaan stemmoja sekä improvisoimaan sointuasteiden ja reaalisointujen pohjalta. (SML 2013, 4-5.)

Uudistuksen tavoitteena on ollut muuttaa musiikin perusteiden opettamisen musiikkilähtöiseksi musiikin käytäntöihin tutustuttavaksi ja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittymistä (Jurvanen 2005, 61). Voidaan pohtia, mikä on musiikin perusteiden tunneilla olennaista oppia, jotta pärjää soittotunneilla ja tulevaisuudessa musiikinopinnoissa. Pelkkää kirjallisuutta tutkimalla ei ole mahdollista luoda kokonaiskuvaa siitä, kuinka opetus on käytännön tasolla järjestetty eri oppilaitoksissa (Kolehmainen 2014, 71).

Lehtonen (2004, 15) esittää kritiikkiä tätä "opetussuunnitelmarunoutta" kohtaan. Millä tavalla oppimisympäristöt ja opetus turvaavat opetussuunnitelman perusteisiin sisällytettyjen tavoitteiden toteutumista? Kosmeettiset muutokset ja käsitteiden vaihtaminen eivät riitä, vaan tarvitaan perusteellista uudelleenajattelua, jotta on mahdollista vastata paremmin uusiin haasteisiin. (Lehtonen 2004, 15.) Kriittinen arviointi on ehdottoman tärkeää opetuksen kehittämisen kannalta. Kritiikkiä antavat kuitenkin usein ne (oppilaan vanhemmat tai instrumenttiopettaja), jotka perustavat mielipiteensä opetuksesta omien muistojensa varaan. *"Aikuinen, joka on itse opiskellut musiikin teoriaa tai säveltapailua useita vuosikymmeniä sitten, ei välttämättä ole oikea henkilö arvostelemaan opetuksen nykykäytäntöjä."* (Hänninen 2013, 15.)

Meriranta (2011) kokoaa pro gradussaan musiikin perusteiden opetusta kohtaan esitetyn kritiikin kirjoitusten kautta käydyistä keskusteluista. Opetusta on kritisoitu ja ongelmiksi on havaittu teoreettisten ilmiöiden irrallisuus käytännön musisoinnista sekä järjestelmän jäykkyys ja suorituskeskeisyys. Musiikin perusteiden opetuksessa on keskitytty pitkään vain lopputulokseen ja tavoitteet ovat olleet pelkästään osamistavoitteita. Joskus ilmenee myös oppilaiden suoritusten vertailua ja oppilaiden paremmuusjärjestykseen asettamista. Nykyinen opetussuunnitelma kuitenkin ohjaa näkemään tavoitteet laajemmin ja myös vastuuttaa oppilasta entistä enemmän. Toisaalta opetuksen tavoitteet ovat ajoittain ristiriitaisia, koska opetus kuuluisi antaa yhtä hyvät valmiudet musiikin aktiiviharrastajille kuin tuleville ammattiopiskelijoillekin. (Meriranta 2011, 5-6, 26, 35, 53-54.)

Musiikin teorian ja säveltapailun sisällöt on siis nykyään koottu yhdeksi kokonaisuudeksi, joka mahdollistaa esimerkiksi yleisen musiikkitietouden sisällyttämisen käytännön musisointiin. Kurssijako on joissakin paikoissa edelleenkin käytössä ja teoria- ja säveltapailu-sanat ovat vain korvattu nimellä musiikin perusteet. Todellisuudessa opetusta järjestetään edelleen hyvin perinteisellä tavalla. (Hänninen 2013, 11.) Musiikin perusteiden opetusperinteissä on tyypillisesti jaoteltu musiikkia ja sen hahmottamista käsitteiksi ja osataidoiksi. Opetuksen työtavat ovat nykyään monipuolistuneet ja opetusta kehitetään teknisten harjoitusten sijaan (kuten esimerkiksi erilaiset nimeämistehtävät) osallistumisen ja ilmaisemisen suuntaan. (Ilomäki & Holkkola 2013, 205-208.)

Lappalainen (2002) toteaa, että opetuksessa ollaan pääsemässä behavioristisesta oppimiskäsityksestä pois ja siirtymässä kohti konstruktivistista opettamista. Muutos ei ole kuitenkaan tapahtunut lyhyessä ajassa. Vasta 2000-luvulla myös opettajankoulutus on saanut uusia ideoita ja lähtökohtia. (2002, 58.) Opetusmenetelmiin tai oppimateriaaleihin ei OPS:ssa oteta suoraan kantaa, mutta konstruktivistisuus näkyy lähes kaikissa opetuksen järjestelyihin koskevissa teksteissä. Erilaiset opetusmenetelmät palvelevat erilaisia oppimistyyylejä ja persoonia. Toisaalta musiikin perusteiden opetuksessa behaviorismin ja konstruktivismin osittain vastakkaisetkin käytännöt ovat nähtävissä. (Meriranta 2011, 16, 18, 64, 78.) Vakiintuneiden työtapojen lisäksi musiikin perusteiden opetuksessa käytetään nykyään myös uusia teknologisia apuvälineitä ja ratkaisuja, kuten iPadeja.

7.1 Opettajan rooli

Oppiminen saattaa käytännön opetustyötä tekeväälle näyttäytyä ilmiönä, josta on hankalaa saada pitävää otetta - teoreettisten mallien moninaisuus saattaa pelottaa ja sekoittaa opettajaa. Opetuksessa on syytä tarkastella teoreettisia näkökulmia oman työn kannalta - onko niillä uutta ja tarkoituksenmukaista annettavaa omaan työhön? (Ahonen 2004, 28.) Anttilan (2004, 10) mukaan jokaisen soiton- ja musiikinopettajan pitäisi olla koko musiikillisen elämän ohjaaja. Lehtonen (2004, 13) mieltää musiikkipedagogiikan käytännön toiminnaksi, joka sijoittuu taiteen ja tieteen välimaastoon. Tällöin musiikkipedagogilta vaaditaan laajan teoriakentän hallintaa ja tämän soveltamista omaan toimintaansa.

Hyvä opettaja demonstroi ja antaa oppijalle erilaisia, tehtäväkohtaisia ratkaisuja oppimisprosessin mallintamiselle. Hän varaa aikaa ja keskustelee oppijan kanssa vaihtoehtoisista oppimisstrategioista ja auttaa oppijaa refleктоimaan omaa kehittymistään. Opettaja auttaa oppijaa vahvuuksien ja heikkouksien identifioimisessa ja työn tulosten arvioimisessa ja luo oppimisympäristön, jossa virheiden tekeminen on sallittua. Ongelmanratkaisutaitojen kehittymistä tuetaan. Oppija saa tehdä itsenäisiä päätöksiä ja välillä oppia itsekseen, ilman opettajan apua. (Hallam 2012, 177-178.)

Opetusta tulisi suunnitella niin, että oppijalla on mahdollisuus sekä joustavuuteen että omiin valintoihin. Opetussuunnitelmien olisi kaikilla tasoilla pyrittävä lisäämään oppilaslähtöisyyttä. Opetuksen tulisi huomioida ja palvella oppijan henkilökohtaisia tarpeita, oppimisstrategioita ja -tyylejä, metakognitiivisia taitoja kehittäen ja lisäten. Opettaja tiedostaa liian jäykän ja ehdottoman leimaamisen tai kategorisoimisen vaarat. Hän tuntee myös opetuksen ja oppijan oppimistyylin yhteensopivuuden tai -sopimattomuuden hyödyt ja rajoitukset ja osaa sopeutua tilanteen vaatimalla tavalla. (Sadler-Smith & Evans 2006, 81.) Järjestelmällisyys opetuksessa on tärkeää. Yksi opettajan velvollisuuksista on huolehtia siitä, ettei eri osa-alueille jää tiedollisia tai taidollisia puutteita. Nämä ovat myöhemmin paljon vaikeampia korjata. (Romu 2006, 5.)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman yleiset tavoitteet antavat opettajille mahdollisuuden omalle tulkinnalle ja soveltamiselle jokaisen oppilaan henkilökohtaisten ominaisuuksien mukaan. Lisäksi opetus pyrkii pois suorituskeskeisyydestä

kohti musiikillista tekemistä. Toiminnallinen oppiminen vie kuitenkin enemmän aikaa ja opettaja joutuu monesti valitsemaan tietomäärän ja elämysten ja kokemusten välillä. (Meriranta 2011, 78-79.)

Nykyään tarvitaan useita musiikkigenrejä ja instrumentteja hallitsevia muusikoita, joilla on lisäksi monipuolisia sosiaalisia ja pedagogisia taitoja (Lehtonen 2004, 11). Perinteinen didaktinen tietojen ja taitojen siirtäminen tarjoaa selkeät toimintaohjeet ainoastaan sellaisissa ihanteellisissa tilanteissa, joissa oppilaalla itsellä on mielekkäät opiskelustrategiat. Vanhojen ja hyväiksi havaittujen lähestymistapojen kumoaminen ei kuitenkaan ole tarpeellista, vaan niitä tulisi mieluummin täydentää. Järkevän oppimisprosessin takaamiseksi opettajan on välttämätöntä laajentaa ajatteluaan oppilaskeskeisempään suuntaan. Opiskelu muotoutuu mielekkääksi, jos oppilas kokee musiikin opintojen ja siihen liittyvien tehtävien (esimerkiksi musiikin teorian) opiskelun merkitykselliseksi ja pystyy samaistumaan opintojen tavoitteisiin. (Anttila 2004, 17, 44.)

7.1.1 Musiikin perusteiden opettajan vastuu

Musiikin perusteiden opetus on saattanut "joutua ottamaan" usein sellainen opettaja, jonka tunnit eivät ole täynnä. Tällaisilla opettajilla ei kuitenkaan ole pätevyyttä tai kiinnostusta aineen opettamiseen. (Meriranta 2011, 75.) Musiikin perusteiden opettajalla on kuitenkin suuri vastuu siitä, että kaikki opetusryhmän oppilaat osaavat ja uskaltavat toimia yhdessä. Energiaa uuden oppimiseen ei jää, jos oppilaan täytyy jatkuvasti miettiä sitä, mitä muut hänestä ja hänen toiminnastaan ajattelevat. (Hänninen 2013, 50.) Ryhmäopetustilanne eroaa paljon soittotuntien turvallisesta ympäristöstä, jossa oppilas saa toimia kahden kesken opettajan kanssa.

Musiikin perusteissa on usein pyritty hankkimaan rutiini tiettyjä kokeessa esiintyviä tehtävätyyppejä varten (musiikkitermien ulkoa opettelu, intervallien laadut jne). Tämä ei kuitenkaan mittaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista ymmärtämistä tai soveltamista samalla tavalla kuin esimerkiksi tuntien aikana tehtävät sovitukset omalle soittimelle tai tehtävät, joissa ymmärrys ja opiskelutaidot tulevat näkyviksi. Opetuksessa on ehkä oltu enemmän huolissaan läpi pääsemisestä seuraavaa kurssia varten, kuin todellisesta asioiden hallinnasta ja osaamisesta. (Meriranta 2011, 38.) Musiikin perusteiden opettajan yhtenä tärkeänä vastuualueena

voidaan pitää konstruktivistisen oppimiskäsityksen painottamista ja uusien käytäntöjen soveltamista arkiopetukseen.

Jurvasen (2005) tutkielmassa musiikin perusteiden opettajat kertovat yrittävänsä parhaansa mukaan huomioida oppilaittensa tarpeita opetuksessaan. He kantavat huolta siitä, miten voisivat parhaiten ottaa huomioon erilaiset ryhmät ja niissä erilaisen oppilaiden tarpeet opetuksessaan, sillä oppijoiden taidot ja etenemisvauhdit voivat vaihdella suurestikin. Opetusta toteutetaan kylläkin nykyään jatkuvana aineena ja opetussuunnitelma antaa oppilaille mahdollisuuden edetä omien taitojensa ja kykyjensä mukaisesti, mutta opettajat haluaisivat käyttää ammatillista harkintaansa ja opetuksen joustavuutta oppilaiden parhaaksi vielä enemmän. (Jurvanen 2005, 63.)

Nykyisessä opetussuunnitelmamallissa vastuu musiikin perusteiden opetuksesta on hyvin pitkälti yksittäisten opettajilla ja opetussuunnitelmatyöryhmillä - enää ei oikeastaan ole olemassa valtakunnallisesti yhdenmukaista linjaa. Opettajalta vaaditaan paljon joutuessaan muun arkisen työnsä ohessa uudistamaan käytäntöjä merkittävästi. Esimerkiksi ei edelleenkään ole julkaistu ajanmukaisia oppikirjoja, mikä vaikuttaa opettajien tuntisuunnitteluun kuluvaan aikaan. (Kolehmainen 2014, 71-72.)

Meriranta (2008) on pro gradu -tutkielmassaan haastatellut viisi musiikin perusteiden opettajaa. Erään haastatellun opettajan mielestä musiikin perusteiden opetuksessa kuuluu korostaa tekemisen ja oppimisen tapoja ja taitoja - niitä oppilaat tarvitsevat silloin kun opettaja ei olekaan kertomassa miten toimia. On tärkeää olla olemassa erilaisia tapoja lähestyä nuoteiksi kirjoitettua tai soitettua ja laulettua musiikkia ja ymmärtää sitä. Tässä asiassa edistynyt oppilas ymmärtää, miten laatia itse säestys yksinääniseen kappaleeseen tai tehdä sointumerkkien pohjalta oma säestys. Neljä viidestä opettajasta kertoivat pyrkineensä toteuttamaan työssään sellaista opettajan roolia, joka on enemmänkin oppimisen ohjaamista kuin perinteisessä mielessä opettajana olemista (tiedon jakamista). Opettaja on oppimiskokemusten mahdollistaja ja organisoija sekä työnohjaaja. Hän herättää oppilaan mielenkiinnon opiskeltavaa asiaa kohtaan, mutta jättää myös tilaa oppilaan omalle oivallukselle. Nykyään kysymys onkin oppimisen suunnittelusta enemmän kuin opettamisen suunnittelusta. (Meriranta 2011, 49-50, 59-61.)

Samassa tutkielmassa haastatelluilla opettajilla konstruktivistinen ajattelu näkyi laajasti erilaisissa teemoissa: opettajien oppimiskäsityksissä, opetuksen tavoitteissa, opetusmenetelmissä, oppimateriaaleissa ja arvioinnissa. Erään haastatellun musiikin perusteiden opettajan mielestä musiikin perusteiden opetuksen tehtävänä ei voi olla nuottien nimien tai intervallien opettaminen, koska ne voi oppia soittotunnillakin. Tärkeämpää on rakkauden ja uteliaisuuden herättäminen musiikkia kohtaan. (Meriranta 2011, 49, 80.) Lappalainenkin (2002) yhtyy samaan ajatukseen - musiikin tekeminen, tuottaminen ja kuulemisen ilo kuuluu soittotuntien lisäksi myös teoriaturunneille (Lappalainen 2002, 59).

7.1.2 Soitonopettajan vastuu

Soitonopettajat ovat aina olleet musiikin eksperttejä, jonka koulutuksessa ei perinteisesti ole kiinnitetty suurtakaan huomiota opettamisen ja oppimisen teorioihin. Heidän on ajateltu opettavan pelkästään musiikkia ja perinteinen musiikinopetus musiikkioppilaitoksissa on keskittynyt teoreettisen tiedon ja musisoinnin tekniikoiden opettamiseen opettajajohtoisesti. Tavoitteena voi olla esimerkiksi virheetön suoritus kurssitutkinnoissa. (Anttila 2004, 19.) Oppijan oman kehitysprosessin auttaminen on yksi soitonopettajan tärkeimmistä tehtävistä. Musiikkiopistoissa korostetaan nykyään moninaisten musiikillisten taitojen oppimista, esimerkiksi improvisointitaitoja ja korvakuulolta soittamista, mutta toisaalta edelleen myös nuotinlukutaidon kehittymistä. Tästä johtuen opettajaltakin edellytetään aiempaa laajempaa monipuolisuutta. (Hyyry-Breihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 159, 171.)

Soittimen oppimisprosessissa on useita vaiheita. Ensimmäistä vaihetta leimaa oppijan kognitiivinen ja tietoinen hallinta. Opettaja voi tukea oppijaa varmistamalla, että oppija tietää, mitä häneltä vaaditaan missäkin tehtävässä. Lisäksi opettaja voi tarjota mahdollisuuksia kehittää toiminnan päämäärän saavuttamista tukevia malleja ja kaavoja, jotka voivat olla kuulonvaraisia (miltä musiikki kuulostaa), visuaalisia (miltä liike näyttää) tai kinesteettisiä (miltä liike tuntuu). Seuraavassa oppimisvaiheessa oppija oppii assosioimaan, muodostamaan sekä yhdistämään tapahtumaketjuja ja huomaamaan omia virheitään. Opettajan palaute on kuitenkin tärkeässä roolissa edelleen. Itsenäisessä vaiheessa taidot automatisoituvat eivätkä enää vaadi tietoista

vaivannäköä samalla tavalla kuin ennen. Taidot kehittyvät jatkuvasti sujuvampaan ja nopeampaan suuntaan ja aiempien taitojen automatisoituessa on mahdollista oppia uusia, monimutkaisempia taitoja. Opettajan tehtävänä on pitää huolta siitä, ettei oppilas yritä oppia liian monta uutta taitoa samaan aikaan. (Hallam 2012, 93-94.)

Harmonikansoittajien ja -opettajien lähes 30-vuotinen koulutus niin Sibelius-Akatemiassa kuin nykyisissä ammattikorkeakouluissakin on luonut laajan ja ammattitaitoisen opettajaverkoston (Romu 2006, 41). Muun muassa erilaisten opetusmetodien myötä harmonikansoiton opetus on nykyään samalla viivalla muiden soittimien alkeisopetuksen kanssa. Opettajat soveltavat aineksia näistä omaksi opetusfilosofiakseen, eikä suomalaisessa harmonikansoiton opetuksessa ole yhtä metodia yli muiden (Kymäläinen 2014, 310). Pienten lasten opettaminen on yksi soitonopetuksen haastavimmista osa-alueista, jossa pedagogisen osaamisen merkitys korostuu (Romu 2006, 5).

Musiikin perustason opintojen tavoitteena on, että oppilas

- oppii musiikin esittämiseen ja yhteismusisointiin tarvittavia instrumenttitaitoja
- oppii lukemaan, kirjoittamaan, kuuntelemaan ja tuntemaan musiikkia
- kehittää musiikillista ilmaisukykyään ja esiintymistaitoaan.

Musiikkiopistotasolla oppilas edellisten lisäksi

- kehittää edelleen musiikin perustasolla saavutettuja taitoja ja tietoja niin, että hän saa valmiudet musiikkiharrastuksen itsenäiseen jatkamiseen tai ammattiotintoihin
- laajentaa musiikin ja sen eri tyylien tuntemustaan sekä syventää kykyään luovaan ilmaisuun musiikin keinoin. (Opetushallitus 2002.)

7.1.3 Yhteistyö

“Musiikin perusteiden ja instrumenttiopetuksen välinen yhteistyö tehostaa oppimista ja luo pohjan hyvälle ja käytännönläheiselle musiikkisuhteelle. Mupe:n sisältöjä on luontevaa toteuttaa myös soitinopetuksessa ja yhteismusisoinnissa.” (SML 2013, 3.) Lappalaisen (2002) tutkimukseen haastatellut teorianopettajat kuitenkin kokevat, etteivät saa aina tarpeeksi tukea lasten soitonopettajilta ja yhteistyötä olisi hyvä lisätä (Lappalainen 2002, 59).

Ihannetapauksessa opettaja toimii innovatiivisessa työyhteisössä. Häntä ja hänen ajatuksiaan kuunnellaan ja arvostetaan, hänellä on mahdollisuus vaikuttaa opetuksen toteutukseen ja olla osana oppilaitoksen oman opetussuunnitelman laatimisprosessissa. Opettaja kehittää omaa opetustaan yhteisesti valittuun suuntaan ja hänellä on riittävästi resursseja tehdä näin. Opettajien verkostoitumisen tarve on kasvanut musiikkioppilaitosten uusien haasteiden myötä. Jurvasen (2005) tutkimuksessa opettajat kokivat yhä tärkeämmäksi soitonopettajien ja musiikin perusteiden opettajan välisen yhteistyön ja myös eri oppilaitosten musiikin perusteiden opettajien välisen yhteydenpidon. (Jurvanen 2005, 61-62.)

Opetussuunnitelma ei anna vastausta siihen, minkä verran musiikin perusteita soitonopettaja on "velvoitettu" integroimaan. Mikä on inhimillistä vaatia opettajalta? Oman kokemuksen perusteella soitonopettaja on myös musiikin perusteiden opettaja aina kun oppilas törmää uuteen musiikinteoreettiseen ilmiöön. Opettajan on osattava selittää, miten ja mistä osista musiikki rakentuu. Musiikin perusteiden opettaminen vaatii soitonopettajalta musiikin teoriaopetuksen opetussuunnitelman tuntemusta. Musiikin teorian didaktiikka on kuitenkin tavallisesti suunnattu musiikinohjaajien opiskelijoille, ei tuleville instrumenttiopettajille.

Onkin hyvä pohtia soitinopettajakoulutuksen riittävyttä ja riittämättömyyttä musiikin perusteiden opettamisen kannalta. Instrumenttipedagogin opetussuunnitelma eroaa jonkin verran musiikinohjaajan suuntautumisvaihtoehdosta. Esimerkiksi musiikkikasvattajan koulutus antaa monipuolisia ja toiminnallisia työtapoja korostavana hyviä valmiuksia toimia myös musiikin perusteiden opettajana, ainakin taiteen perusopetuksessa ja osittain myös musiikkiopistotasolla.

MuPe-opetuksen mielekkyyttä ja tarpeellisuutta voi tutkia instrumenttiopetukseen verrattuna toisenlaisten toiminta- ja vuorovaikutustilanteiden tarjoajana, toisin sanoen pääinstrumenttia laajempina musisointina (Ilomäki & Holkkola 2013, 209). Moni nuori oppilas käy musiikkiharrastuksensa alkuvaiheissa sekä soittotunneilla että musiikkileikkikoulussa, jolloin samoja musiikillisia asioita vahvistetaan useasta näkökulmasta. Musiikillisen kielen yhtenäisyys eri opettajien välillä on lapsen kannalta tärkeää. Silloin saavutetaan todellinen jatkumo musiikkileikkikoulusta soitinopetukseen. (Romu 2006, 48.) Ihannetapauksessa uusi opittava teoria-asia harjoitellaan aina useamman kappaleen yhteydessä, jolloin oppijalle muodostuisi useampia ratkaisu-

malleja tämän uuden aiheen tai ilmiön käytöstä. Siirtymällä heti käytännön puolelle uutta asiaa opeteltaessa on mahdollista välttyä ainakin joiltakin oppimisen epäonnistumisilta. (Sulonen 2008, 11-12.)

7.2 Teoria ja käytäntö

“Ei ole mielekästä erottaa teoriaa ja käytäntöä aivan kokonaan toisistaan, vaan pyrkiä lähentämään niitä toisiinsa” (Lappalainen 2002, 60). Musiikin perusteiden opetuksessa oppilas saa valmiuksia käytännön muusikkouteen ja koko opetuksen tavoite on, että oppilas osaa soveltaa oppimiaan tietoja ja taitoja - kirjoitustaidon näyte voi esimerkiksi olla oman sävellyksen nuotinnus ja harmoniataitojen vapaan säestyksen näyte, oman sovituksen tekeminen tai omaan instrumenttiohjelmaan kuuluvan kappaleen analyysi. (SML 2013, 3, 5).

“Oppiminen on mielekästä, kun opettaja rakentaa oppimistilanteen niin, että uusien asioiden oppiminen osoittautuu tarpeelliseksi käytännön kautta” (Meriranta 2011, 66). Opittavan asian koetulla mielekkyydellä on iso merkitys motivaation ja motiivoinnin kannalta, esimerkiksi tilanteissa kun oppilas huomaa tarvitsevansa jotain tiettyjä tietoja ja taitoja voidakseen toteuttaa musiikillisia suunnitelmiaan. Meriranta (2011) toteaa, että konstruktivistisen oppimiskäsityksen toteutuminen vaikuttaa olleen ratkaisu ainakin aiemmin koettuihin käytännön ja teorian irrallisuuden ongelmiin (Meriranta 2011, 81).

Musiikin perusteiden opetuksessa suositaan nykyään usein oppimateriaalia, joka mahdollistaa oppimisen kokemusten ja elämysten kautta. Saman asian lähestyminen monella eri tavalla on hyväksi. Musiikillinen esimerkki auttaa ymmärtämään opittavia asioita ja liittämään niitä laajempaan yhteyteen. Musiikin perusteiden oppimateriaali on kuitenkin uudistuksen tarpeessa ja saatava samalle tasolle kuin opetuksen tämänhetkiset käytänteet. Oppilaille on hyvä suoda mahdollisuuksia valinnaisuuteen ja omalle soittimelle soveltamiseen - harmoniasoitinten soittajat voivat valita hieman erilaisia tehtäviä kuin melodiasoitinten soittajat. Oman soittimen käyttö lisää ymmärrystä ja asioiden liittymistä omaan soittamiseen. Musisoinnin yhteydessä oppilas tekee havaintoja ja oppii ymmärtämään musiikkia. Tehdessä opitaan liittämään asiat soittamiseen. (Meriranta 2011, 29, 50, 64-65, 81.)

Lappalainen (2002) toivoo, että teoriaa pyrittäisiin tulevaisuudessa yhä kiinteämmin yhdistämään käytännön tekemiseen ja musiikin kokemiseen. Musiikkiopistoon tul-
laan yleensä soittamisen vuoksi ja olisi luonnollista, että musiikin perusteiden
tunneillakin käytettäisiin soittimia (sekä omaa soitinta että luokasta löytyviä soitti-
mia). Teoria-asiat tulevat omakohtaisemmiksi soittamalla ja ne on myöhemmin
helpompi nimetä. Käyttämällä soittimia voisi mahdollistaa, että oppilaat oppivat pe-
rusteet muidenkin soitinten äänialoista ja käytöstä. Haasteita tuovat tilan ja ajan
puute. (Lappalainen 2002, 33, 59-60.)

Moni Hännisen (2013) tutkimukseen osallistunut oppilas arvelee korvakuulolta soit-
tamisen auttavan melodian kirjoittamisessa. He miettivät kirjoittaessaan, kuinka
soittaisivat melodian jollain soittimella (joka ei aina välttämättä ole soittotunneilla
opiskeltava soitin). (Hänninen 2013, 46.) Arvelisin, että tämä väite sopii yhteen henki-
lökohtaiseen näkemykseeni - usein oppilas hahmottaa musiikin teoriaa pianon
kautta. Pianoa monesti käytetään musiikin perusteiden tunneilla havainnollistamaan
esimerkkejä. Mikä tahansa harmoniasoitin antaa hyvät mahdollisuudet erityisesti
sointujen hahmottamiselle, erityisesti kun musiikin perusteiden opetuksessa ei
yleensä ole soitinkohtaisia ryhmiä. Voidaan kuitenkin spekuloida, olisiko sellaisesta
järjestelystä olla hyötyä.

Lehtosella (2004) on hyvin kriittinen näkemys musiikinopetuksesta, joka lähtee jo
varhain nuoteista. Teoriaa opetetaan sinänsä ilman elävää yhteyttä soivaan todelli-
suuteen, jolloin siitä muodostuu irrallinen opinkappale, erillään käytännön
musisoinnista. Perinteinen musiikkikasvatus on keskittynyt musiikin teoriaopintoihin,
etäällä musiikin soivasta kentästä (Lehtonen 2004, 14, 113). Monia musiikinteoreetti-
sia ilmiöitä on tutkittu irrallaan kontekstista, eivätkä välttämättä anna vastauksia
siiten, miten tutkitut ilmiöt toimivat musiikillisessa kontekstissa (Kuusi 2010, 93). Olisi
varauduttava mahdollisuuteen, ettei kuulijan mieli toimi kuin joka kerralla samasta
musiikista samanlaisen, "parhaan mahdollisen" tonaalisen tulkinnan tuottava, forma-
lisoitu musiikkianalyysimenetelmä (Huovinen 2010, 118). Edellä mainitut esimerkit
antavat hyvän kuvan musiikin perusteiden opettamiseen liittyvistä ongelmista. Teori-
an ja käytännön raja on häilyvä, eikä musiikinteoreettisia ilmiöitä monestikaan ole
mielekästä irrottaa kontekstistaan tai mitata sellaisinaan. Elävän musiikin valtavaa in-

formaatiomäärää ei ole mahdollista tiivistää paperimuotoon - puhumattakaan siitä, että jokainen kuulija hahmottaa samat ilmiöt eri tavoin.

Teoriaopetuksen toimivien sovellusten suurimpiin haasteisiin kuuluu irrallisuus, toisin sanoen teorian opettaminen vailla käytäntöä, jolloin abstrakti ja konkreettinen taso eivät kohtaa. Epämääräinen jäsentely tai jatkuvuuden puute voi vaikeuttaa musiikin-teoreettisten ilmiöiden hahmottamista. Lapselle voi olla hankalaa jos musiikin perusteiden tunteilla ja soittotunneilla (ja/tai orkesterissa) käytetään kaukana toisistaan olevia työtapoja ja -menetelmiä. Myös siirtyessä musiikkileikkikoulusta soittotunneille olisi pystyttävä takaamaan jatkuvuutta, eikä koulumusiikinkaan roolia sovi unohtaa. Henkilökohtainen näkemykseni on, että kuka tahansa musiikin oppija hyötyy poikkeuksetta musiikinteoreettisesta tietämyksestä aina, jos hän osaa yhdistää teorian käytännön musisointiin, olivatpa soitonopiskelun henkilökohtaiset tavoitteet mitkä tahansa. Teoria tukee käytäntöä ja käytäntö teoriaa, niin musiikissa kuin kaikissa muissakin asioissa. Ainoa uhkakuva on se, että liiallinen teoreettinen tietämys voi toimia esteenä tai vähintäänkin jarruna musiikilliselle luovuudelle.

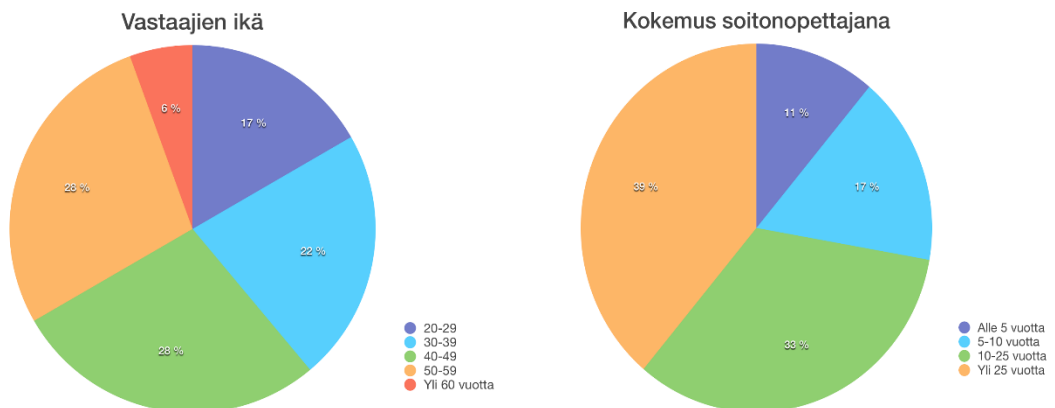
8 Harmonikan ominaispiirteiden hyödyt ja haasteet – verkkokysely harmonikansoiton opettajille

Google Formsilla syksyllä 2016 toteutettuun harmonikansoiton opettajien asenteita kartoittavaan verkkokyselyyn tuli yhteensä 36 vastausta. Kyselyn aiheena oli pääasiassa musiikin hahmottaminen ja MuPe-opetukseen liittyvät käsitykset harmonikansoiton näkökulmasta. Kyselyn osa-alueiden aiheet olivat vastaajien perustiedot ja soitintausta, oma opetus, musiikinteoreettiset ilmiöt ja niiden hahmottaminen sekä harmonikan ominaispiirteet. Verkkokyselyn avulla kerätty aineisto on luonteeltaan sekä laadullista että määrällistä.

8.1 Vastaajien taustatiedot

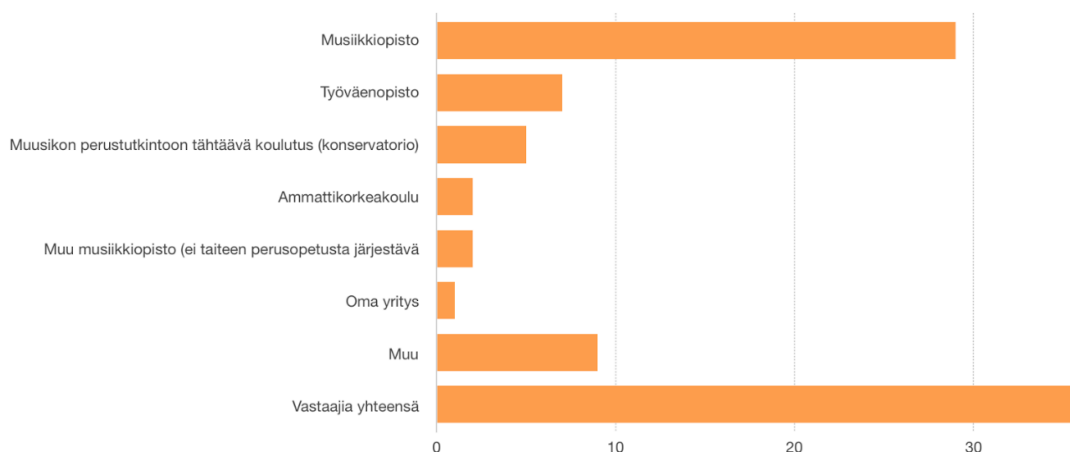
Vastaajien ikäjakauma on suhteellisen tasainen. 6 vastaajaa (16,7 %) kuuluu ikäluokkaan 20-29, 8 (22,2 %) ikäluokkaan 30-39, 10 vastaajaa (27,8 %) on 40-49-vuotiaita ja 50-59-vuotiaita on täsmälleen saman verran. Kaksi vastaajaa (5,6 %) on yli 60 vuotta. Kuviossa 3 vastaajien iät ja kokemus soitonopettajina on havainnollistettu piirakkakuviolla.

Kuvio 3. Vastaajien ikäjakauma ja kokemus soitonopettajina.



Suurin osa vastaajista on erittäin kokeneita harmonikansoitonopettajia. 14 vastaajalla (38,9 %) on yli 25 vuoden kokemus soitonopettajana olemisesta. Toiseksi isoimmalla ryhmällä (12 vastaajaa, 33,3 %) on 10-25 vuoden kokemus. 6 vastaajaa (16,7 %) on toiminut opettajina 5-10 vuotta ja vain 4 vastaajaa (11,1 %) on tehnyt soitonopettajan töitä alle 5 vuotta.

Vastaajat opettavat pääosin musiikkiopistoissa ympäri Suomea (29 vastaajaa). Toiseksi isoin luokka on "Muu", 9 vastaajaa. 7 opettajaa opettavat työväenopistossa ja 5 antavat harmonikansoitonopetusta muusikon perustutkintoon tähtäävässä koulutuksessa. Ammattikorkeakoulun opettajia on 2, kuten muissa (ei taiteen perusopetusta järjestävissä) musiikkioppilaitoksissa työskentelevät. Yhdellä vastaajalla on oma yritys. Kuvio 4 esittelee vastaajien työpaikat. Suuri osa vastaajista työskentelee useassa työpaikassa.



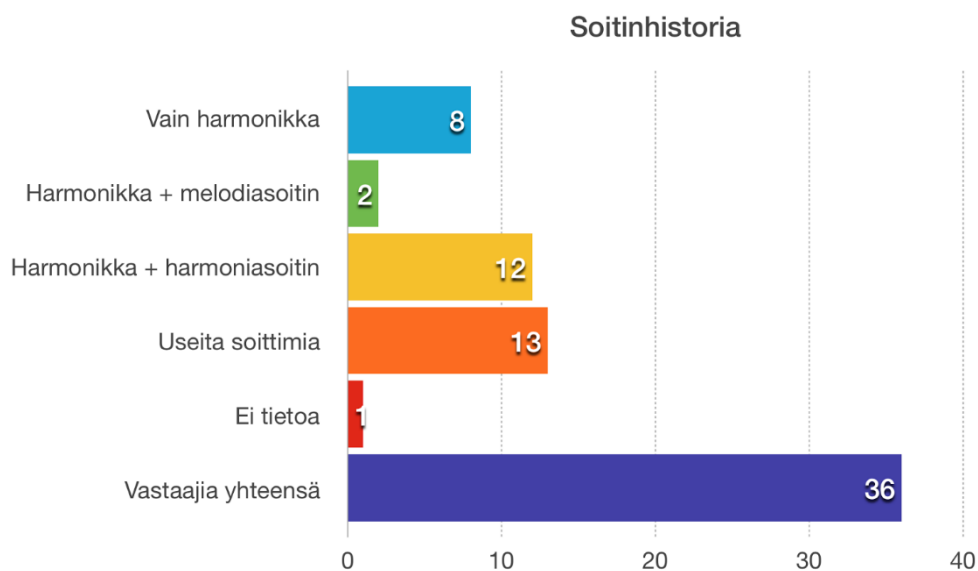
Kuvio 4. Vastaajien työpaikat.

Tämän tiedon valossa on mielenkiintoista, että 26 vastaajalla (77,8 %) on oppilaita, jotka eivät käy ollenkaan musiikin perusteiden tunneilla. Näin ollen tuntuu perustelulta, että harmonikansoitonopettajan koulutuksessa annettaisiin työkalut musiikin perusteiden integroimiseen opetuksessa. Esimerkiksi työväenopistoissa musiikin perusteet ei ole pakollinen aine ja harvoin edes kurssina tarjolla. Tunnollinen opettaja toimii siis tässä tapauksessa "kokonaisena musiikkiopistona" oppilailleen, mikäli soitto-oppilaille ei ole musiikinteoreettista tietämystä ennestään.

Melkein puolet kyselyyn vastanneista ovat toimineet soitonopettajan lisäksi muissa musiikkialan opetustehtävissä. Kaiken kaikkiaan neljäsosa (9) vastaajista on toiminut musiikin perusteiden tai musiikin teorian opetustehtävissä. Tämän ryhmän vastauksia tutkitaan yksityiskohtaisemmin luvussa 8.3.3.

8.2 Vastaajien soitintausta

Enemmistö vastaajista (77,8 %) on soittanut jotain muuta soitinta harmonikan lisäksi. 8:lla vastaajalla ei ole lainkaan sivusoitinta. Suosituin sivusoitin vastaajien keskuudessa on ylivoimaisesti piano, josta on vastauksissa 21 mainintaa. Tämä tarkoittaa siis, että yli puolet vastaajista soittaa tai on soittanut pianoa. On mahdollista ajatella pianon opiskelulla olevan vastaajilla vaikutusta musiikin hahmottamiseen liittyvissä asioissa. Karkea jako vastaajien soitinhistoriasta löytyy kuviosta 5. Huomioitavaa on, että pianistit löytyvät sekä Harmonikka + harmoniasoitin että Useita soittimia - kategoriasta, riippuen siitä, ovatko he soittaneet muita soittimia pianon lisäksi. Jaossa ei ole huomioitu laulua erillisenä soittimena.

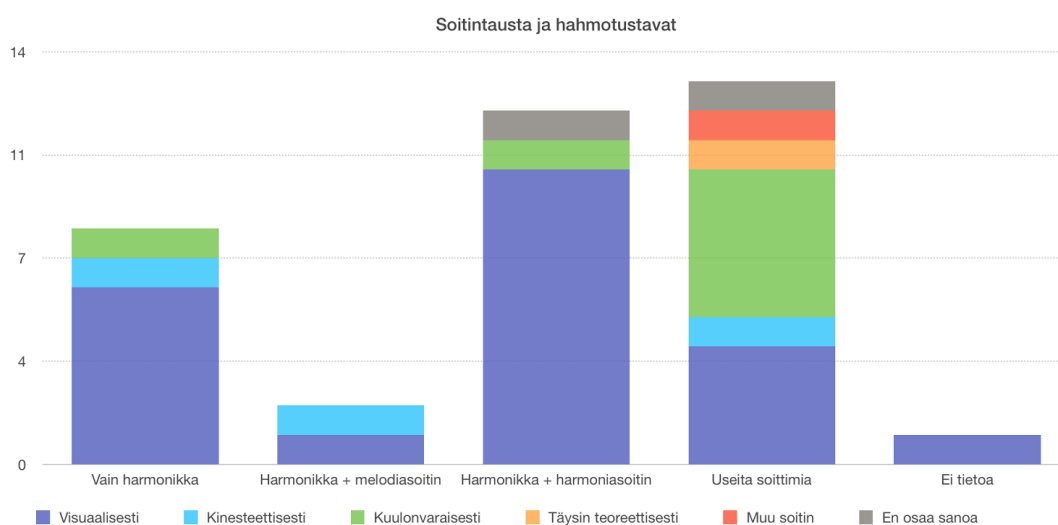


Kuvio 5. Vastaajien soitinhistoria.

Olin erityisen kiinnostunut siitä, miten vastaajien oma soitinhistoria vaikuttaa musiikinteoreettisten ilmiöiden hahmotustapoihin. Alla olevasta diagrammista selviää ainakin se, että harmonikansoittajat tai muun harmoniasoittimen (lähinnä pianon) soittajat ovat hyvin pitkälti visuaalisia oppijoita. Harmonikansoittajien ja melodiasoit-

timen soittajien muodostama ryhmä (2 vastaajaa) on tässä tapauksessa liian pieni minkäänlaisten johtopäätösten tekemiseen. Kyselyn mielenkiintoisin anti on kiistämättä useiden soitinten soittajien hahmotustapojen monimuotoisuus.

Kuulonvaraisuudella on tässä ryhmässä selkeästi isompi merkitys muihin ryhmiin verrattuna. Vastausten perusteella voisi olettaa “multi-instrumentalistien” edustavan erilaisia hahmotustapoja muita soittajia useammin, sillä tässä ryhmässä esiintyy kaikkein laajin vastausspektri, mikä selviää parhaiten kuviosta 6.



Kuvio 6. Vastaajien soitintaustan vaikutukset musiikin hahmotustapoihin.

8.3 Oma opetus

Tämä luku keskittyy harmonikansoiton opettajien asenteisiin omaan soitonopetukseen liittyen. Erityisessä asemassa ovat musiikin perusteita opettaneet soitonopettajat. Muut aiheet käsittelevät musiikin perusteiden integroimista soitonopetukseen ja oman, musiikin perusteita tukevan opetusmateriaalin laatimista.

8.3.1 Musiikin perusteiden integroiminen soitonopetukseen

Valtaosa vastaajista (69,4 %) on sitä mieltä, että musiikin perusteiden integroiminen harmonikansoittajan näkökulmasta käsin on helppo tehtävä, kun taas vajaa kolmasosa vastaajista on eri mieltä. Varmoja perusteluita tähän tulokseen ei ole olemassa, mutta oma hypoteesini on haasteiden liittyvän musiikin perusteiden opettajien ja soitonopettajien vähäiseen yhteistyöhön tai pianon käyttöön musiikin perusteiden tunneilla. Haasteet voivat myös johtua siitä, että aloittelevalle soittajalle harmonikan

hahmottaminen tuottaa vaikeuksia jo ”pelkän soittamisen” kannalta ja musiikin perusteiden integroiminen soitonopetukseen kuormittaisi oppijaa liikaa.

Melkein kaikki kyselyyn vastanneista (91,7 %) integroi tai on integroinut musiikin perusteita omaan opetukseen. Ainoastaan kolme vastaajaa (8,7 %) ei ole käsitellyt musiikin perusteiden aiheita soittotunneilla. Vastaus korreloi luvussa esille 8.1 tulleen tiedon mukaan siinä mielessä, että suurella osalla kyselyyn vastanneista harmonikansoitonopettajista on oppilaita, jotka eivät käy musiikin perusteiden tunneilla. Tämä tosiasia on kenties johtanut yhä integroivampaan soitonopetukseen.

Kyselyssä kartoitettiin, onko opetuksessa käytetty tämän tutkielman luvussa 6.5.4 analysoitua Satu Niirasen ja Ari Suomelan Mupenikka -kirjaa opetuksessa. 5 vastaajaa (13,9%) on hyödyntänyt kirjaa omassa opetuksessaan. Kirjan käyttäjiä kehoitettiin kertomaan, millä tuloksin kirjaa on sovellettu ja vastaajat suhtautuvat kirjaan varovaisen positiivisesti:

- *”Hyvin vaihtelevin. Pääasiassa positiivisin.”*
- *”Vaihtelevin.”*
- *”Käyttö alkuvaiheessa vasta.”*
- *”Toistaiseksi vähän, tulevaisuudessa kenties lisää.”*
- *”Mielestäni kirja toimii melko hyvin normi-teorian ohessa; siitä käydään joka tunnilla suunnilleen sivun verran ja läksyäkin tulee.”*

8.3.2 Oma opetusmateriaali ja musiikin perusteet

16 vastaajaa (44,4 %) on kehittänyt omaa materiaalia opetuskäyttöön. Jatkokysymys selvitti, millä tavalla tämä oma materiaali tukee musiikin perusteiden omaksumista ja oppimista. Vastauksissa näkyy selkeinä teemoina materiaalin käytännölläisyys, tarpeenmukaisuus ja monipuolisuus sekä omien sovitusten ja sävellysten tekeminen.

Opetuksen käytännölläistäminen monipuolistaa ja helpottaa oppimista ja tekee oppimisesta mielekkäämpää. Soitinlähtöisyys ja oman kehon käyttö tuovat MuPe:n lähemmäs todellisuutta. Oma tekeminen omalla ja muillakin soittimilla MuPe-tunnilla auttavat omaksumaan MuPe-asioita. Vastaukset ovat linjassa musiikin perusteiden opettajien asenteiden ja taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman kanssa. Mielinkiintoinen huomio on, että vastauksissaan käytännölläisyyttä korostavat soitonopettajat ovat toimineet myös musiikin perusteiden opettajina.

Harmonikansoiton opettajat valmistavat omaa opetusmateriaalia *tilanteen ja tarpeen mukaan*, yksi vastaaja kertoo oman materiaalin koostuvan *lähinnä sovituksista pienille oppilaille* ja yksi vastaaja on tehnyt lisäksi *omia sävellyksiä*. Opetusmateriaali on monipuolista ja tukee monia musiikin perusteiden osa-alueita, esimerkiksi *rytmihahmotusta (tahtilajit, nuottien aika-arvot), sävelnimiä, sointuja, asteikkoja, sävellajien hahmottamista, solmisaatiota ja transponointia*. Rytmihahmotusta lukuun ottamatta aiheet ovat sellaisia, joihin harmonikan ominaispiirteet tarjoavat hyviä ratkaisuja musiikin hahmottamiselle ja linjassa luvussa 4 esiteltyjen osa-alueiden kanssa.

Yksi vastaaja kiteytti hyvän opetusmateriaalin merkityksen seuraavasti: *“Nämä asiat kietoutuvat toisiinsa jatkuvasti, eikä niitä voi erottaa toisistaan. Kaikessa soitonopetuksessa olisi harjoitukset ja kappaleet selvitettävä oppilaalle myös MuPe-näkökulmasta, jotta oppilas ymmärtää mitä on tekemässä.”* Vastaaja painottaa siis soitonopettajan vastuuta musiikin perusteiden aiheiden toimivan integroimisen kannalta.

8.3.3 Musiikin perusteiden opettaneiden soitonopettajien asenteet

Musiikin perusteita opettaneiden soitonopettajien vastauksia tuli kyselyyn yhteensä 9 kappaletta ja tässä luvussa näiden opettajien asenteita ja mielipiteitä on tutkittu tarkemmin. Tämä *“aineisto aineiston sisällä”* on aika pieni, mutta antaa siitä huolimatta paljon mielenkiintoista lisätietoa. Kutsun tätä ryhmää tässä luvussa MuPe-ryhmäksi. Kyseenomaisen ryhmän vastausten suunta eroaa hieman koko tutkimusaineiston vastauksista.

MuPe-ryhmä koostuu pitkälti *“multi-instrumentalisteista”* - viisi vastaajaa on soittanut useita soittimia, kolme vastaajaa harmonikan lisäksi pianoa ja ainoastaan yksi vastaaja on soittanut ainoastaan harmonikkaa. Soitintausta saattaa vaikuttaa hahmotuksellisiin eroihin ja kolme vastaajaa (33,3 %) kertovat käyttävänsä muitakin soittimia hahmottamaan musiikinteoreettisia ilmiöitä. Koko aineistoa analysoidessa tämä prosenttimäärä on 22,2 %. MuPe-ryhmästä neljä vastaajaa korostaa visuaalisuuden merkitystä tärkeimpänä musiikin hahmotustapana, kolme vastaajaa taas kuulonvaraisuutta. Yksi vastaaja suosii teoreettista lähestymistapaa ja yksi vastaaja ei osannut nimetä tärkeintä hahmotustapaa. Visuaalisia oppijoita oli koko kyselyssä 61,1 %, MuPe-ryhmässä taas 44,4 %. 19,4 % harmonikansoiton opettajista suosivat

kuulonvaraisia lähestymistapoja, mutta MuPe-ryhmässä kuulonvaraisuutta painotettiin huomattavan paljon enemmän - 33,3%. Koko aineiston "ainut teoreetikko", eli teoreettisia hahmotustapoja suosiva opettaja löytyy MuPe-ryhmästä, mikä on mielenkiintoinen huomio.

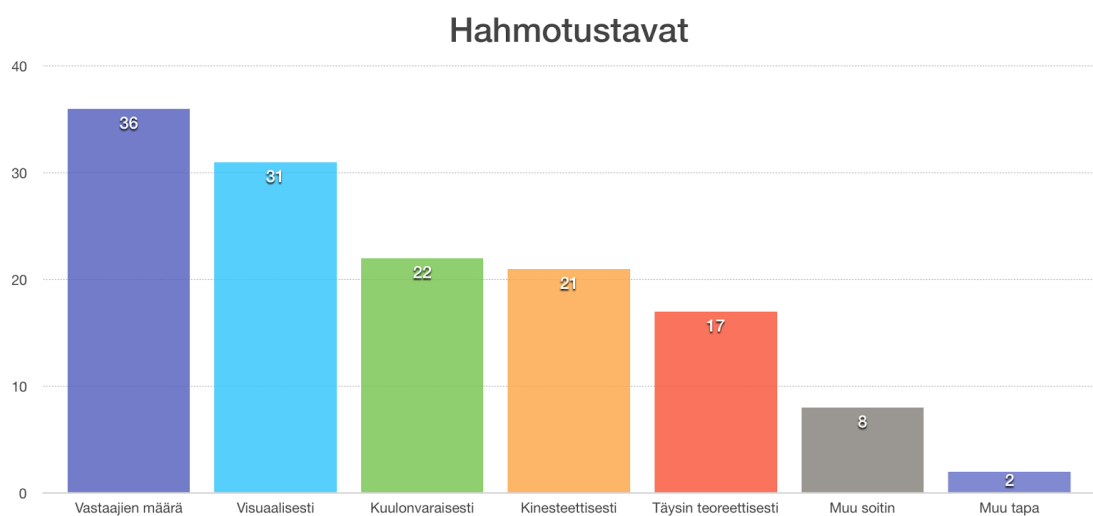
MuPe-ryhmässä 88,9 % oli havainnut musiikin hahmottamisen eroja vertaillaessa harmonikansoittajia (ja/tai oppilaita) muiden instrumenttien soittajiin (ja/tai oppilaisiin). Koko aineiston prosenttimäärä oli tässä tapauksessa hieman matalampi, 72,2 %. Voisi ajatella, että musiikin perusteiden opettajat törmäävät helpommin musiikin hahmottamisen eroihin. MuPe:n ryhmäopetuksessa on useiden soitinten soittajat ja opettaja pystyy tekemään havaintoja hahmotuksellisista eroista oppilaiden välillä.

Kahdeksan opettajaa yhdeksästä MuPe-ryhmässä on sitä mieltä, että musiikin perusteiden opettaminen harmonikansoittajan näkökulmasta käsin on helppo tehtävä. Voisi luulla kaikkien musiikin perusteiden opettajina toimineiden soitonopettajien vastaajien integroivan MuPe:n sisältöjä omaan opettamiseen. Yksi vastaaja kahdeksasta ei kuitenkaan toimi näin. Kaikista vastaajista 44,4 % on tehnyt omaa opetusmateriaalia, kun taas MuPe-ryhmän vastaava luku on 66,7 %. MuPe-opettajina toimineilla soitonopettajilla on kenties paremmat työkalut materiaalin tekemiseen.

Kaikkien vastaajien mielestä harmonikan ominaispiirteet tuovat enemmän mahdollisuuksia ja hyötyä kuin ongelmia ja haasteita musiikin hahmottamisen ja musiikin perusteiden omaksumisen ja oppimisen kannalta. Asteikolla 1-10 (1 = ongelmia ja haasteita, 10 = mahdollisuuksia ja hyötyä) harmonikansoiton opettajien asenteiden keskiarvoksi muodostui 9,1. MuPe-ryhmän keskiarvo on 8,8. On mahdollista spekuloida MuPe-opettajina toimineiden soitonopettajien kohdanneen enemmän haasteita kuin soitonopettajat. Soitonopettajilla toimineilla ja toimivilla on hieman positiivisempi asenne, mikä puolestaan voi johtua siitä, ettei soittotunneilla perinteisesti kamppailla musiikin hahmottamiseen liittyvien ongelmien ja "MuPe-tehtävien" parissa. Huomion keskipisteenä on soittaminen ja "siinä sivussa" on helppoa oppia ja omaksua musiikin perusteita, ikään kuin "vahingossa".

8.4 Musiikinteoreettiset ilmiöt ja niiden hahmottaminen

Kysely selvitti, millä tavalla harmonikansoiton opettaja tyypillisesti hahmottaa musiikinteoreettisia ilmiöitä. Ensimmäisessä osiossa vastaajat saivat valita useita vaihtoehtoja. Vastausten perusteella suurin osa (86,1 % vastaajista) harmonikansoiton opettajista hahmottavat musiikinteoreettisia ilmiöitä visuaalisesti (esimerkiksi soinnut tai melodiat kuvioina tai jopa väreinä). Toiseksi suurimman ryhmän (61,1 % vastaajista) muodostaa kuulonvaraiset hahmotustavat ja kolmanneksi suurimman (58,3 % vastaajista) kinesteettiset. Vastaukset on havainnollistettu kuviossa 7.



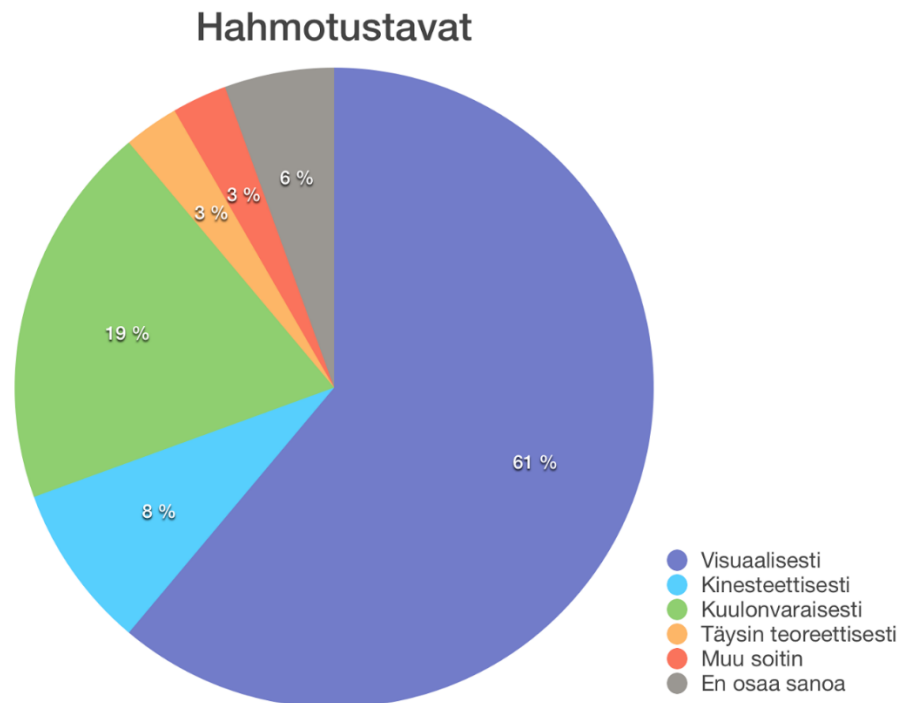
Kuvio 7. Vastaajien hahmotustavat.

Merkittävä osa vastaajista (47,2 %) suosii myös täysin teoreettisia hahmottamistapoja. Vain reilu viidennes vastaajista (22,2 %) mainitsevat hahmottavansa musiikinteoreettisia ilmiöitä toisen soittimen kuin harmonikan kautta. Kaksi vastaajaa (5,6%) nostavat esille muita hahmotustapoja, kommentoiden asiaa seuraavasti:

- *“Eri opettajilta saatujen vinkkien/metodien kautta.”*
- *“Pitkän kokemuksen kautta, jolloin teorian perusasioista, harmonioista, rytmistä, äänenkuljetuksesta ym. osa-alueista tulee ”itsestäänselvyyksiä”. Musiikin lukutaito tai kuuntelutaito on silloin ajateltavissa äidinkielellä puhuttuun tai luettuun tekstiin.”*

Molemmissa vastauksissa korostuu musiikinteoreettisten ilmiöiden hahmottamisen monimuotoisuus. Parhaimmillaan edistyneellä muusikolla on monta tapaa hahmottaa musiikkia ja toisen vastaajan vertauskuva on varsin osuva. Hahmotustavat lisääntyvät ja monipuolistuvat musiikillisten taitojen karttuessa ja nämä nopeuttavat

hahmottamisprosesseja. Opettaja voi auttaa oppilasta eteenpäin ja edistymään nopeammin antamalla neuvoja hahmotuksellisiin haasteisiin.



Kuvio 8. Tärkeimmät hahmotustavat harmonikan näkökulmasta.

Yllä oleva diagrammi, kuvio 8 osoittaa, mikä on kyselyyn vastanneiden harmonikansoiton opettajien mielestä tärkein tapa hahmottaa musiikinteoreettisia ilmiöitä. Ylivoimaisesti suurimman ryhmän (22 vastausta) muodostavat ne vastaajat, jotka kannattavat visuaalista oppimista harmonikan kautta. Toiseksi suurin ryhmä koostuu kuulonvaraisista oppijoista (7 vastausta) ja kolmanneksi suurin kinesteettisistä oppijoista (3 vastausta). Yksi vastaaja painottaa oppimista täysin teoreettisesti, kuten nuottiviivaston kautta ja yksi vastaaja hahmottaa musiikinteoreettisia ilmiöitä muun soittimen kautta. Kaksi vastaajaa eivät osanneet nimetä tärkeintä hahmotustapaa.

Vastaajien mielestä harmonikan ominaispiirteet tuovat enemmän mahdollisuuksia ja hyötyä kuin ongelmia ja haasteita musiikin hahmottamisen ja musiikin perusteiden omaksumisen ja oppimisen kannalta. Asteikolla 1-10 (1 = ongelmia ja haasteita, 10 = mahdollisuuksia ja hyötyä) harmonikansoiton opettajien asenteiden keskiarvoksi

muodostui 9,1. Voidaan näin ollen ajatella, että erittäin suuri osa kyselyyn vastanneista opettajista on hyvin perehtynyt soittimensa mahdollisuuksiin ja rajoituksiin. Vastaajat osaavat hyödyntää harmonikan ominaispiirteitä tarkoituksenmukaisesti parhaansa näkemällä tavalla musiikin perusteiden tavoitteiden saavuttamiseksi.

8.4.1 Harmonikka vertailussa

26 (72,2 %) kyselyyn vastanneista oli havainnut musiikin hahmottamisen eroja vertaillessa harmonikansoittajia (ja/tai oppilaita) muiden instrumenttien soittajiin (ja/tai oppilaisiin).

7 vastaajaa, eli noin viidesosa kyselyyn osallistuneista, mainitsi harmonikansoittajien vahvan harmoniaosaamisen. Toisin sanoen soinnut tuntuvat olevan harmonikansoittajilla hallussa. Tähän löytyy varmasti montakin syytä. Diskanttipuoli tarjoaa erittäin visuaalisen lähestymistavan ja mikäli soittajalla on sormio hyvin hallussa, pystyy hän visualisoimaan kaikki sointuihin kuuluvat sävelet myös ilman soitinta. Toinen merkittävä tekijä sointujen haltuun ottamisessa lienee harmonikan standardibassopuoli, joka sai vastauksissa neljä mainintaa. Standardibasson avulla nuorikin soittaja ottaa perussoinnut äkkiä haltuun ja oppii sointujen funktiot ikään kuin huomaamatta. Eräs vastaaja kommentoi asiaa seuraavasti: *“Standardibasson avulla sävellajit, harmoniaopin perusteet ja koko tonaalisen musiikin perustiedot avautuvat hanuristeille hyvin nopeasti.”* Kvinttiympyrä liittyy vahvasti standardibasson näppäinjärjestelmään ja sai yhden maininnan vastauksissa.

Korvakuulolta soittaminen ja transponointi saivat molemmat kaksi mainintaa vastauksissa. Muistelen aloittaneeni omankin soittourani korvakuulolta soittamalla ennen varsinaisia soittotunteja ja moni harmonikansoittaja tuntuu kieltämättä olevan taitava “korvakuulosoittaja”. Kenties tähän vaikuttaa soittimen “näppäryys ja ketteryys” - laulun sävelet löytyvät diskanttipuolelta yleensä aika pieneltä alueelta. Lisäksi käytetyimmät säestyssoinnut ja sointukierrot (I-IV-V) sijaitsevat bassopuolella aivan vierekkäin. Sointukiertojen ja harmonikalla säestämisen helppous sai myös yhden maininnan vastauksissa ja vastaaja kirjoittaa näin: *“Harmonikansoittaja löytää yleensä hyvin helposti säestyssoinnut kahdella kädellä, mutta esim. pianistit ja kitaristit ovat vaikeuksissa.”*

Transponointi onnistuu helposti melodian ollessa lihasmuistissa ja tämä saattaa olla iso oivallus aloittelevalle soittajalle. Pianolla täysin samat sormitukset ovat täysin muuttumattomina harvemmin siirrettävissä toiseen sävellajiin. Pidemmällä oleva harmonikansoittaja kyyntee transponoimaan täysin vierasta kappaletta aloittamalla haluamastaan sävelestä ja kuvittelemalla soittavansa nuotin alkuperäisessä sävellajissa.

Yksi vastaajista mainitsee opettaneensa sivuaineisia opiskelijoita ja kertoo kokemuksestaan näin: *“Olen opettanut myös sivuaineisia: pianisteja, viulisteja. Pianisteille nuotinluku on helppoa, viulisteille vasen käsi ja polyfonia vaikeaa.”* Tämän lainauksen perusteella voidaan spekuloida, ovatko pianistit harmonikansoittajia taitavampia nuotinlukijoita. Viulisteihin verrattuna harmonikansoittajille on taas kehittynyt täysin kinesteettiseen oppimiseen perustuva vasemman käden motoriikka.

Nuottiavaimet ja intervallit saivat kumpikin yhden maininnan vastauksissa. Vastaajan mukaan *“kahden avaimen hahmottamisen syvällisempi oppiminen käy luontevahkos-ti soittimen tuoman käytännön mukana”*. Intervallien soittaminen ja hahmottaminen onnistuu vaivatta diskanttisormion ansiosta.

Mielenkiintoista kyllä, yksi vastaaja oli kiinnittänyt huomiota lihasmuistiin ja tunteiden väliseen suhteeseen ja pohtii aihetta seuraavasti: *“Ei suuria eroja (soittajien välillä) periaatteessa, mutta minusta on näyttänyt, että harmonikansoittajilla ei mene asiat lihasmuistiin kuin esimerkiksi kitaristeilla ja pianisteilla. En tiedä miksi, mutta veikkaan että se liittyy vähäisempään harrastuneisuuteen, että haitaristit ei vaan soita niin paljoa ja se ei mene niin tunteisiin se musisointi.”* Toinen merkittävä huomio on, ettei kukaan vastaajista erikseen maininnut melodiabassojärjestelmää hyvässä tai pahassa, vaikka uskallan veikata valtaosan harmonikansoitonopettajista käyttävän sitä opetuksessaan.

8.4.2 Harmonikansoittajat, muut soittajat ja musiikin perusteet

7 vastausta käsitteli jollain tapaa musiikin perusteita ja mielenkiintoisinta on vastaus-ten sisällön eriävät mielipiteet. Osa vastaajista tunnistaa harmonikansoittajien heikkoudet muihin soittajiin verrattuna, kun toinen osapuoli taas näkee harmonikas-sa pelkästään mahdollisuuksia, mitä musiikin perusteisiin tulee. Kaikki vastaukset

perustuvat täysin opettajien omiin kokemuksiin ja isompia johtopäätöksiä on hankala vetää näin pienen otannan avulla.

- *“Koskee muitakin tasavireisen soittimen soittajia. Rytmit ovat vahvoja, säveltapailu heikompaa, kun taas esim. jousisoittajilla on päinvastoin.”*
- *“Harmonikansoittajat eivät usein ole korvaltaan yhtä harjaantuneita kuulemaan sävelkorkeuksia, intervaleja yms, kuin esim. jousi- ja puhallinsoittajat. Harmonikansoittajat tuntuvat myös olevan enemmän hukassa teoreettisten asioiden parissa (esim. asteikot) kuin esim. pianistit. Asiat ovat tulleet ilmi soittotunneilla opilaiden kanssa keskustellessa ja heitä opettaessa.”*

Kommenteista käy ilmi, että harmonikansoittajilla on näiden kahden vastaajan mielestä heikommat säveltapailutaidot kuin esimerkiksi jousi- ja puhallinsoittajilla.

Tasavireinen soitin ei kehitä korvaa viulistin lailla. Toisesta vastauksesta löytyvä maininta pianon mahdollisuuksista musiikinteoreettisten ilmiöiden hahmottamisvälineenä saa tukea myös kahden muunkin vastaajan kommenteissa. Pianon visuaalista yksinkertaisuutta ja merkitystä MuPe -tuntien työvälineenä ei voi kiistää.

- *“Pianisteille MuPe helpointa, tunnilla käytetään yleensä miltei yksinomaan pianoa.”*
- *“Piano on mielestäni visuaalisesti helpompi hahmottaa.”*

Vastaajien keskuudessa on kuitenkin kommentteja, jotka puolustavat harmonikan asemaa myös musiikin teorian oppimisessa. Harmonikan ominaispiirteet ja visuaaliset ominaisuudet nähdään ennen kaikkea paremman musiikinteoreettisen ymmärryksen mahdollistajina. Toinen vastaajista ei kuitenkaan perustele näkemystään.

- *“Ehkä juuri harmonikansoittajat ovat visuaalisempia teoriomielessä mainion klavii-tuurimme ansiosta.”*
- *“Harmonikka on aivan ylivoimainen soitin useimpien teoria-asioiden oppimisessa.”*

Eräs vastaajista esittää mielenkiintoisen näkemyksen siitä, että hahmotuksessa voi havaita selkeitä eroja vasta perustason 3 suorittamisen jälkeen. Tämä olisi sinänsä mielenkiintoinen lisätutkimusaihe. Millä tavalla lasten ja nuorten tavat hahmottaa musiikkia eroavat toisistaan ja millainen on pääsoittimen rooli?

8.4.3 Oppilaiden hahmotustavat

Kyselyssä kehoitettiin vastaajia kertomaan, millaisia musiikinteoreettisia hahmotustapoja he ovat havainneet oppilaissaan. Kommentteja tuli paljon ja vastaukset on lajiteltu teemoittain ja sisällöittäin. Vastauksista nousi neljä selkeää teemaa esille, jonka lisäksi vastauksista löytyi jonkin verran pienempiäkin teemoja.

Visuaalisuus

Tasan puolet, eli 18 vastaajaa mainitsee oppilaissa esiintyvän *harmonikan visuaalisuuteen* ja *näppäinrivijärjestelmän käyttöön* liittyviä hahmotustapoja. Voidaan puhua *”kuviomuistajista”* ja *”sävelmuistista”*. Vastaajien mielestä *oppilaat ymmärtävät teoriaa helpommin harmonikan kautta selitettynä. Visuaaliset kuvat ja kuviot harmonikan avulla ovat suosittuja. Oppilaat omaksuvat uusia asioita painotetummin näkemällä tai hahmottaen esimerkiksi soinnut ja asteikot harmonikan näppäimistön kautta, jolloin intervallien ja sointujen kuvio tai muoto pysyy samana.* Yksi vastaaja mainitsi myös *värien käytön hahmotuksen tukena.* Visuaalisuuden mainintojen määrä korreloi sen mukaan, että ylivoimaisesti suurin osa harmonikansoiton opettajista hahmottavat itse musiikinteoreettisia ilmiöitä eniten visuaalisesti.

Kuulonvaraisuus

Toiseksi tärkeäksi teemaksi nousi kuulon ja kuulonvaraisuuden merkitys musiikin hahmottamisen kannalta. Vastauksissa löytyi 15 mainintaa aiheesta. Kuulonvaraisuuteen liittyen tuli monta mielenkiintoista ja kenties myös hieman ristiriitaista kommenttia. Auditiiiviset, eli kuulonvaraiset, oppijat hyödyntävät taitojaan taidokkaasti instrumenttiopinnoissa. Uhkakuvana on kuitenkin hahmotustapojen jäykkyys. Eräs vastaaja kertoo kokemuksistaan näin: *”Monilla oppilailla kuulonvarainen melodoiden muistaminen on hyvin vahva. Nuotinluku tuottaa sen sijaan usein hankaluuksia (ja koska se on hidasta oppilas saattaa helposti turvautua korvakuulolta soittamiseen ja saattaa soittaa silloin vähän mitä sattuu.)”* Toinen vastaaja kommentoi kuulonvaraisia oppijoita seuraavasti: *”Moni laskee asioita hyvin teoreettisesti ja matemaattisesti, toisille taas korvan kanssa toimiminen on niin luontaista että kaikki muu tuntuu turhalta vaivalta.”* Vastauksista voi ehkä tehdä sellaisen päätelmän, että kuulonvarainen oppija ei kovin mielellään hyödynnä muita hahmotustapoja.

“Musiikissa kuulonvarainen musiikin teorian omaksuminen on olennaisinta, koska muuten teorian funktio jää irralliseksi.” Kyselyyn vastanneet harmonikansoiton opettajat eivät siis kuitenkaan näe auditiivista oppimista pahana asiana, mutta korostavat myös muiden hahmotustapojen hyödyntämistä. *“Korvakuulolta oppimisen ja perinteisen nuotinluvun (tiedollisten teoriataitojen yhdistäminen) tuottaa parhaan tuloksen.”* Eräs vastaaja toteaa yksinkertaisesti, *“etteikö musiikki tavallaan ole kuulun ymmärtämistä”*. Kommentti kiteyttää aika suuren osan musiikin hahmottamiseen liittyvistä tekijöistä. Hahmottamista voidaan kutsua myös ymmärtämiseksi.

Teoreettinen ja nuottikuvaan perustuva ajattelu

Yllättävän isoksi teemaksi nousi teoreettisen ajattelun, nuotinluvun ja nuottiviivastoajattelun merkitys hahmotuksen kannalta, joka sai vastauksissa 11 mainintaa. Kenties tämä kertoo jotain siitä, että musiikin perusteiden opetus on vielä tänäkin päivänä hyvin musiikinteoreettisesti painottunut. Voidaan puhua *“matemaattisista muistajista”*. *Oppilaat saattavat hahmottaa musiikkia käyttäen pääasiassa nuottiviivastoa tukenaan. Intervallien tai sointujen laadut selvitetään teoreettisesti ja matemaattisesti laskemalla, nuottien etäisyyksiä tutkimalla.* Yksi vastaajaa kommentoi asiaa näin: *“Oppilaat yrittävät yleensä muistaa asioita täysin teoreettisesti ja vain harvat osaavat hyödyntää itsenäisesti harmonikkaa asioiden muistamisessa/ymmärtämisessä.”* Vastausten perusteella voisi ajatella, että monella soittajalla on hyvin teoreettinen tapa suhtautua myös soittamiseen, eikä hänelle ole tarjottu työkaluja tai -tapoja hahmottaa musiikinteoreettisia ilmiöitä oman soittimen kautta. Pahimmassa tapauksessa musiikin perusteiden opetuksen ja soitonopetuksen sisältöjen integroiminen kärsii tai on jopa mahdotonta.

Kinesteettisyys

Kinesteettisyyden (sormi- ja lihasmuistin) merkitystä painotti 6 vastaajaa. *“Harmonikan kohdalla ehkä karrikoidusti harmonian hahmotus on eniten kinesteettistä (vasen käsi) ja toiseksi eniten visuaalista (oikea käsi) ja kolmanneksi kuulonvaraista”,* kuuluu yksi vastaus. Omakin näkemykseni asiasta on se, että vasemman käden liikkeet ovat *“enemmän lihasmuistissa”*. Soittaja ei näe vasenta kättään soittaessaan ja joutuu luottamaan kinesteettisen oppimisen varaan. Diskantin oppimista on tuke-
massa myös näköaisti ja *molempien käsien liikkeistä syntyy kuulonvarainen synteesi.*

Eräs vastaaja kiteytti lihasmuistin merkityksen tehokkaasti seuraavasti: *“Lihasmuisti on tärkeä ja luonnollinen oppimisen seuraus, mutta se ei mielestäni avaa asian ymmärtämistä sinänsä. Se on pikemminkin seuraus onnistuneesta oppimisesta.”*

Tämäkin kommentti puoltaa näkemystä siitä, että soittaja tarvitsee useita menetelmiä musiikin kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen.

Kvinttiympyrä

Kvinttiympyrä (ja harmonikan bassopuolen merkitys sävellajien hahmottamisen kannalta) sai vastauksissa kaiken kaikkiaan viisi mainintaa. Eräs vastaaja kertoo soveltaneensa harmonikan ominaispiirteiden mahdollisuuksia työssään laajemminkin, *“standardibassoharmonikan bassopuolesta on mieletön apu esimerkiksi sävellajien opetteluun ja sovelsin tätä työssäni muiden instrumenttien opiskelijoihinkin hyvin tuloksin”*. Voisi kuvitella, että harmonikan ominaispiirteiden tuntemisesta on jossain määrin hyötyä musiikin perusteiden opettajalle.

Alkuopetuksen pedagogiikka

Kaksi vastaajaa pohtivat alkuopetuksen ja varhaismusiikkikasvatuksen merkitystä musiikin hahmottamisen kannalta. *“Välillä olen pohtinut esim. muskarin vaikutusta ja tuntuu että useasti lapset, jotka ovat käyneet muskarissa hahmottavat alkeisopetuksessa esim. taa, ti-ti rytmit paremmin (verrattuna niihin, joilla tätä pohjaa ei ole) ja musiikilliset perusasiat (perussyke, dynamiikka, muotorakenne yms) ovat paremmin hallussa tai ainakin niistä onkin jonkinlainen käsitys. En tarkoita tällä sitä, että pitäisi olla muskaritausta, vaan uskon että kaikilla on samantyyppiset valmiudet oppia, jos on motivaatiota tehdä töitä.”* Vastaajan mielestä musiikkileikkikoulun käyneenä oppijalla on paremmat edellytykset soittimen oppimisen, mutta ei näe tätä välttämättömyytenä instrumenttiopinnoissa etenemiselle.

Toinen harmonikansoiton opettaja hyödyntää itse varhaiskasvatuksellisia menetelmiä (tässä tapauksessa lähinnä tarinallisuutta) ja kertoo opetusmenetelmistään seuraavanlaisen esimerkin: *“Pienemmällä oppilailla käytän yksiviivaisen asteikon nuottien opetteluun tarinoita nuottien nimistä ja luonteesta (esim. C on hyvin nirso asuinpaikkansa suhteen, eikä siksi huoli viivaston viivoista yhtään vaan tuo mukanaan aina oman viivan, D:llä on korkeanpaikankammo ja jää siksi roikkumaan kaikkien viivojen alle jne.) Tämä helpottaa muistamista todella paljon ja tarinat säily-*

vät heidän mielissään pitkään soittouran edetessä.” Kaikenikäiset oppijat hyötyvät johdonmukaisista ja monipuolisista työtavoista, mutta näiden tärkeys korostuu instrumenttiopetuksen alkuvaiheessa.

Muut hahmotustavat

Kaksi vastaajaa korostivat transponoinnin merkitystä. Erään vastaajan mielestä *transponointi keksitään aika pienenä*. Toinen kommentti painotti *sormimuistin ja näppäinrivijärjestelmän käyttöä sävelmien transponoinnissa*. Yhden vastaajan mielestä asteikkosoitto tukee musiikinteoreettisten ilmiöiden hahmottamista.

Pianokoskettimien hyödyntäminen sai vastauksissa yhden maininnan. Eräs toinen vastaaja taas kertoi kokemuksistaan seuraavasti: *”Normi-teoria on täällä aika piano-keskeinen, eivätkä harmonikansoittajat hahmota teoria-asioita oikein mitenkään. Tai no, ehkä lähinnä arvaamalla ja esimerkiksi nuottiviivastosta intervallit laskemalla. Niiden laadut menee säkällä oikein, jos menee. (toivottavasti tähän tulee pikkuhiljaa enemmän ajatusta mukaan, kun tuon Mupenikan kanssa päästään vauhtiin).”*

Harmonikkapainotteiselle musiikin perusteiden opetukselle vaikuttaa olevan tilausta. Pianon koskettimet eivät auta kaikkia harmonikansoittajia hahmottamaan ja sisäistämään MuPe-opetuksen sisältöjä. Myös nuotinluvun vaikeus saattaa rajoittaa oppimista. Vastauksista nousi esille muitakin haasteita. Yhden kommentoijan mukaan *MuPe ei paljon innosta oppilaita*. Toinen toteaa, *että on havainnut vain sen, että tosi harvalla on mitään hahmotustapoja*. Hahmotustapojen puute ja kielteinen asenne musiikin perusteiden opintoja kohtaan voivat tehdä soitinopinnoista haastavia.

Jotkut opettajat ovat huomanneet oppilaissa hahmotustapojen yhdistelmiä. *”Hahmotustavoissa on oppilaiden välillä painotuseroja, jotka liittyvät usein myös muiden asioiden omaksumiseen. Toiset omaksuvat uusia asioita painotetummin näkemällä ja toiset kuulemalla, mutta useimmiten ”yhdistelmäoppimisella”.* Hyvänä merkinä hahmotustapojen hyödyntämisestä voidaan pitää vaikka myös *käsien yhdistämisen nuottikuvan mukaan*. Eräs vastaaja kertoo kokemuksistaan opettajana seuraavalla tavalla: *”Omat tavat ovat vuosien varrella lisääntyneet niin, etten oikein enää osannut eritellä mitä kaikkea milloinkin hyödyntää. Oppilaat ovat usein pitkään itselleen helpoimman tavan varassa ja sitä sitten yrittää heille hiukan laajentaja eri hahmotus-*

tapoja selittäen.” Oppilaiden omien hahmotustapojen ymmärtäminen, tukeminen ja kehittäminen on kenties yksi soitonopettajan tärkeimmistä tehtävistä. Opettajan täytyy olla hyvin perillä oppilaan oppimistavoista voidakseen tukea hänen kasvua mahdollisimman tarkoituksenmukaisella tavalla.

9 Pohdinta

Mikä on musiikin hahmottamisen merkitys ja mitä voidaan saavuttaa kehittämällä musiikin hahmottamisen taitoja? Jokaisen musiikin parissa toimivan yksilön tapa hahmottaa musiikkia on todella henkilökohtainen, eikä aina ole edes mahdollista määritellä mistä käsitys musiikista on alun perin rakentunut tai mitkä tekijät ovat siihen vaikuttaneet. Kuten opinnäytetyöstä käy ilmi, on olemassa monta erilaista tapaa oppia ja hahmottaa musiikkia ja tämä on monimutkainen kokonaisuus johon vaikuttaa moni asia. Onko opettajalla aina tarpeeksi kattava käsitys erilaisten oppijoiden musiikin hahmottamisprosesseista ja -tasoista? Opettajan oppimiskäsitys vaikuttanee siihen, millä tavalla hän opettaa asioita ja olettaa oppilaiden oppivan. Hänen on mahdollista tukea oppilasta musiikillisen hahmottamisen kehityksessä, jos opettajalla on käsitys siitä, missä asioissa oppilas mahdollisesti tarvitsee apua ja molemmat osapuolet ”puhuvat samaa kieltä”. Tämä vaatii opettajalta pedagogista silmää ja perehtymistä erilaisiin hahmotustapoihin, oppimisstrategioihin, oppimistyyliin ja opetusmenetelmiin, joista tämä tutkielma antaa jonkin verran tietoa.

Soitonopettajien ja musiikin perusteiden opettajien yhteistyön merkitystä jatkuvuuden kannalta ei voi korostaa liikaa. Molemmilla kuuluisi olla hyvä käsitys musiikkiopiston opetussuunnitelman sisällöistä, jotta he voivat opetuksessaan tukea oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä. Lapsi ei välttämättä osaa yhdistää erilaisia käytänteitä ja opetusmenetelmiä toimivaan synteisiin, jos niitä on tarjolla liikaa. Lapsia ohjaamassa on myös muita musiikinopettajia, koulumaailmasta työväenopistoihin. On ehkä utopistinen ajatus, että kaikkien lapsen musiikkiharrastusta tukevien aikuisten pitäisi tehdä yhteistyötä keskenään. Selkeydellä ja johdonmukaisuudellakin pääsee pitkälle.

Kohtaavatko opettajan, oppilaan ja opetussuunnitelman tavoitteet opetuksessa? Pitäisikö erilaisten oppijoiden hahmottamista tukea eri määrin ja eri tavoilla, lähtökohdista ja tavoitteista riippuen? Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää, millä tavalla harrastajien ja ammattilaisten, formaalien ja informaalien tai klassisen musiikin ja vaikkapa kansanmusiikin opiskelijoiden hahmotustavat eroavat toisistaan. Pohjautuuko musiikin hahmottaminen ennen kaikkea siihen, mikä on minäkin oppijan kannalta tärkeää hahmottaa oman musiikillisen toiminnan kannalta?

Voiko musiikin perusteiden opettaja hyödyntää harmonikkaa opetuksessaan? Mielestäni tämä ei ole mahdoton ajatus, varsinkaan harmoniasoitinpainottuneessa ryhmässä – tämäkin olisi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe.

9.1 Kyselytutkimuksen luotettavuus ja toistettavuus

Tutkimuksen luotettavuus ja laatu riippuvat kysymyksistä - vastaajan pitää ymmärtää kysymykset samalla tavalla. On varmistettava, että vastaaja omaa tarvittavan tiedon, häntä ei saa altistaa tai pakottaa vastaamaan sellaisiin kysymyksiin, joista hänellä ei ole kokemusta. (Kananen 2014, 143.) Pyrin kyselyssä kysymään ainoastaan sellaisia asioita, joista myös lyhyen kokemuksen omaavalla soitonopettajalla on kokemusta. Lähtökohtana oli, että pystyisin itsekin vastaamaan esitettyihin kysymyksiin.

Kanasen (2014, 147, 164) mukaan kysymysten järjestyksen tulisi olla looginen - yhdelle sivulle asetetaan yhteen aihealueeseen liittyvät kysymyksen ja asiakokonaisuudet muodostavat oman ryhmänsä, aihealue kerrallaan. Kysymykset olivat tämän ohjeen mukaan jaettu selkeisiin osa-alueisiin, vastaajien perustiedot ja soitintausta, oma opetus, musiikinteoreettiset ilmiöt ja niiden hahmottaminen ja harmonikan ominaispiirteet. Kysymysten olisi hyvää olla lyhyitä ja napakoita - pitkien kysymysmuotojen hahmottaminen voi olla vastaajalle hankalaa ja kahden kysymyksen sijoittaminen yhteen kysymykseen on varsin yleinen virhe (Kananen 2014, 143-144). Pyrin käyttämään lyhyitä kysymysmuotoja, mutta joukkoon mahtui myös pari pitempää kysymystä, joiden kysymysmuoto olisi voinut olla lyhyempi.

Strukturoituja kysymyksiä ovat määrällisen tutkimuksen kysymysmuotoja ja niitä käytetään kyselylomakkeella toteuttavissa kyselyissä. Kysymykset kohdistuvat yleensä fakta-asioihin (esimerkiksi vastaajan taustatiedot), mutta niitä on mahdollista käyttää myös mielipiteiden keräämiseen. Oletetut vastausvaihtoehdot on tiedossa ja saatuja tietoja voidaan käyttää vertailuun ja kuvaukseen. (Kananen 2014, 89.) Kyselyssäni käytin paljon strukturoituja kysymyksiä tiedon analysoimisen helpottamiseksi. Käytin kuitenkin myös avoimia kysymyksiä vastausaineiston monipuolistamiseksi.

Kysymysasettelulla on mahdollista vaikuttaa kyselyn avulla saatuun tietomäärään, laatuun ja syvyyteen. Dikotomisia kysymyksiä, eli kyllä- ja ei-kysymyksiä, on syytä

välttää laadullista tietoa kerätessä. Tämmöset kysymykset johtavat suppeaan aineistoon ja ohjaavat vastaajaa liikaa. (Kananen 2014, 88.) Avoimissa kysymyksissä en käyttänyt dikotomisista kysymyksiä. Johdattelevien kysymysten välttäminen on suositeltavaa (Kananen 2014, 144). Mielestäni en käyttänyt johdattelevia kysymyksiä verkkokyselyssä ja laadullisten kysymysten vastausaineisto on hyvin monipuolinen.

Transponoinnin helppous oli jossain määrin toistuva teema harmonikansoiton opettajien kyselyvastauksissa, mutta kuinka moni opettaja käyttää transponointia sellaisenaan soitonopetuksessaan? Vastauksissa oli sen sijaan aika vähän mainintoja harmonikan hyödyntämisestä solmisaatiossa, vaikka mahdollisuudet siihen ovat todella hyvät. Tonaalisuuden laaja-alainen hahmottaminen (esimerkiksi vapaan säestyksen avulla tai muodossa) oli vastauksissa varsin pienessä roolissa.

Tutkielma ei ole juurikaan käsitellyt rytmien hahmottamista, vaikka tämä osa-alue sai jonkin verran mainintoja harmonikansoiton opettajien kyselyvastauksissa. Rytmien hahmottaminen on kuitenkin olennainen kokonaisvaltaisen musiikin hahmottamisen kannalta ja hahmottamisessa saattaa löytyä paljon soitinkohtaisia eroja. Olen kuullut monen harmonikansoiton opettajan sanoneen, että harmonikansoittajat ovat yleensä vahvoja rytmien osaajia. Spekuloinniksi jää, johtuuko tämä vasemman ja oikean käden erilaisten rytmikuvioiden, sekä palkeenkäytön yhdistämisestä? Olisiko siis mahdollista ajatella, että harmonikan ominaispiirteitä voi hyödyntää myös rytmien hahmottamisessa?

Onko soitonopettajien kyselyvastauksissa havaittavissa soittimen glorifiointia ja hyödyntämismahdollisuuksien liioittelua? Oman kokemukseni perusteella Suomen "harmonikkaskenessä" ollaan tavallisesti hyvin kiinnostuneita kaikista soittimeen liittyvistä asioista. Soittimen profiilia yritetään vielä nykyään jatkuvasti nostaa ja pitää yllä, sillä harmonikan tie nykyiseen asemaansa on ollut pitkä, kivinen ja täynnä paradokseja (Tikka & Kurkela 2014, 8). Tutkijan roolissa myönnän, etten itsekään ole täysin objektiivinen mitä soittimen käyttömahdollisuuksien tutkimiseen tulee. Tutkielman oletuksena on koko ajan ollut, että harmonikka on ehdottomasti hyvä apuväline ja soveltuu musiikin hahmottamiseen ja musiikin perusteiden ilmiöiden sisäistämiseen. Toisen soittimen soittaja voi varmasti ajatella samaa omasta pääsoittimestaan. Harmonikansoiton opettajien vastauksista löytyi toisaalta eriäviä-

kin mielipiteitä. Vaikka soitin teoriassa soveltuisi hyvin musiikin perusteiden oppimisen tueksi, saattaa käytäntö olla hieman erilainen.

9.2 Loppusanat

Tutkielman tekeminen on antanut itselleni paljon ajatuksia siitä, miten voin jatkossa hyödyntää pääsoittimeni ominaispiirteitä tuloksekkaasti omassa opetuksessa. Jatkok tutkimuksen aihe voisi olla kehittää omaa musiikin perusteiden oppimista tukevaa oppimateriaalia. Itse aion ainakin missä tahansa opetuksessa yrittää soveltaa teoriaa käytäntöön heti uuden asian oppimisen yhteydessä, mieluiten soitinta käyttämällä.

Ihmisen mieli toimii työvälineiden kautta (Ahonen 2004, 28). Harmonikka palvelee soittimena niin visuaalisia, auditivisia kuin kinesteettisiä oppijoita ja se on ennen kaikkea fyysinen soitin. Harva instrumentti on soittaessa niin lähellä soittajaa kuin harmonikka. Soittimen kokonaisvaltainen hahmottaminen koostuu soittoasennosta, vasemman ja oikean käden käytöstä ja palkeen hallinnasta sekä näiden osa-alueiden yhteistyöstä keskenään. Luvussa 8 suurin osa kyselyyn vastanneista harmonikansoitonopettajista mainitsee harmonikan visuaalisuuden tärkeänä hahmottamisen välineenä, mutta haluan itse korostaa tämän lisäksi niin kutsutun ”näppäintuntuman” merkitystä soittimen oppimisen ja hahmottamisen kannalta.

Esimerkiksi soittaessa ”harmonikkaa” iPadilla tai muunlaisella tabletilla, soittajalla on käytössään täsmälleen sama visuaalinen informaatio kuin tavallista harmonikkaa soittaessa. Tästä huolimatta, ”leikkuulaudalla” soittaminen voi tuntua kokeneenkin soittajan mielestä hankalalta. Täysin samojen sormitusten käyttäminen on haastavaa. Omakohtaistakin kokemusta tästä aiheesta löytyy, enkä muista, milloin olisin jännittänyt parin helpon valssin esittämistä niin paljon tai milloin olisin viimeksi esiintyessä tuijottanut omia sormia yhtä maanisesti. Mainittakoon tässä yhteydessä, että myös digitaalisten harmonikkojen tuntuma eroaa jonkin verran tavallisista harmonikoista - puhumattakaan pienemmistä, soitinkohtaisista eroista.

Tämä erityisesti harmonikansoittajille ominainen ”näppäintuntuma” saattaa oikein hyödynnettynä olla isokin musiikin perusteiden oppimisen ja hahmottamisen apuväline. ”Näppäintuntuma” koostuu hyvistä sormituskäytännöistä sekä melodisten kulkujen, intervallien ja sointujen muodostamien kuvioiden omaksumisesta. Ahonen

(2004) kirjoittaa aiheesta näin: *Soittaja ajattelee soittimensa välityksellä, kädet ja sormet työskentelevät sopusoinnussa instrumentin kanssa ikään kuin ne olisivat "kasvaneet siihen kiinni"* (Ahonen 2004, 28). Olen varma, että jokainen vannoutunut harmonikansoittaja voi yhtyä tähän lainaukseen.

Lähteet

- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Aldwell, E. & Schachter, C. (2010). *Harmonia ja äänenkuljetus*. Jyväskylä: Suomen musiikkiteollinen seura.
- Anttila, M. (2004). *Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Boström, L. & Lassen, L. M. (2006). *Unraveling learning, learning styles, learning strategies and meta-cognition*. Teoksessa Sadler-Smith, E., & Evans, C. (toim.). (2006). *Learning styles in education and training*. Bradford, England: Emerald Group Publishing.
- Convertor Oy. (2017). *Mupenikka - musiikin teoriaa harmonikansoittajalle*. Viitattu 2.5.2017. <http://convertor.fi/mupenikka.prod?backurl=--tuote393>
- Hagans, W. W. (2004). *Musicians' learning styles, learning strategies, and perceptions of creativity*. Oklahoma State University.
- Hakala, M. (2007). *Vapaa säestys harmonikalla*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto.
- Hallam, S. (2012). *Music psychology in education*. London: Institute of Education Press.
- Hänninen, A. (2013). *Korvakuulolta soittamisen merkitys musiikin perusteiden opetuksessa*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hietala, A. (2005). *Ainon aapinen - nuottikirja melodiabassoharmonikalle*. Joensuu: Kopiajyvä.

- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. painos). Helsinki: Tammi.
- Huotilainen, M. (2013). *Musiikin oppimisen erityisyys neurotieteen näkökulmasta*. Teoksessa Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E., Viitasalo-Korolainen, E., & Jordan-Kilkki, P. (toim.). (2013). *Musiikkipedagogin käsikirja : Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Huovinen, E. (2010). Tonaliteetti. Teoksessa Louhivuori, J., & Saarikallio, S. (toim.). (2010). *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena.
- Hyyry-Breihammer E-K., Joukamo-Ampuja E., Juntunen M-L., Kymäläinen H. & Leppänen T. (2013). *Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä*. Teoksessa Juntunen, M., Nikkanen, H. M., & Westerlund, H. (toim.). (2013). *Musiikkikasvattaja : Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Illomäki L. & Holkkola M. (2013). *Musiikin perusteet ja muuttuva oppimiskäsitys*. Teoksessa Juntunen, M., Nikkanen, H. M., & Westerlund, H. (toim.). (2013). *Musiikkikasvattaja : Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Joutsenvirta, A., & Perkiömäki, J. (2008). *Musiikinteoria 1*, Sibelius-Akatemia. Viitattu 19.2.2017. <http://www2.siba.fi/muste1/>
- Jurvanen, H. (2005). *Musiikin teoriaa vai käytäntöä - musiikin perusteiden opettajien näkemyksiä aineensa kehityssuunnasta*. Pro gradu. Sibelius-Akatemia.
- Järveläinen, H. (2010). *Psykoakustiikka*. Teoksessa Louhivuori, J., & Saarikallio, S. (toim.). (2010). *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena.
- Jyväskylän yliopiston kielikeskus. (2017). *Opi oppimaan*. Viitattu 30.4.2017. <https://kielikompassi.jyu.fi/opioppimaan/index.html>
- Kananen, J. (2014). *Verkkotutkimus opinnäytetyönä - laadullisen ja määrällisen verkkotutkimuksen opas*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

- Kolehmainen, T. (2014). *Musiikin perusteiden ja musiikkioppilaitosten kehityssuuntia 2000-luvun ensineljänneksellä*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto.
- Kurkela, V., & Tikka, M. (2014). *Viisirivinen ristiriita*. Teoksessa Kurkela, V., & Tikka, M. (toim.). (2014). *Suomalaisen harmonikan historia*. Ikaalinen: Suomen Harmonikkainstituutti : Suomen Harmonikkaliitto.
- Kuusi, T. (2010). *Musiikinteoreettisten ilmiöiden suhde havaintoon*. Teoksessa Louhivuori, J., & Saarikallio, S. (toim.). (2010). *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena.
- Kymäläinen, H. (1994). *Harmonikka taidemusiikissa : Ohjelmiston kehitys ja soittimelliset erityispiirteet*. Helsinki ; Ikaalinen: Sibelius-akatemia : Suomen harmonikkainstituutti.
- Kymäläinen, H. (2014). *Mestarit ja oppipojat*. Teoksessa Kurkela, V., & Tikka, M. (toim.). (2014). *Suomalaisen harmonikan historia*. Ikaalinen: Suomen Harmonikkainstituutti : Suomen Harmonikkaliitto.
- Laakso, P. (2000). *Harmonikansoiton vapaan säestyksen opetus suomessa*. Pro gradu. Sibelius-Akatemia.
- Lappalainen, H. (2002). *Toiminnallista teoriaa: Haastattelututkimus musiikinteorian ja säveltapailun elämyksellisistä opetustavoista*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto.
- Lehtonen, K. (2004). *Maan korvessa kulkevi... : Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan*. Turku: Turun yliopisto.
- Mannerjoki, V. (2017). Vapaalehdyskä. Viitattu 17.2.2017. <http://vapaalehdyska.net/>
- Meriranta, K. (2011). *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet käytännössä: Oppimiskäsityksen ja yleisten tavoitteiden soveltaminen musiikin perusteiden opetukseen*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto.
- Niiranen, S., & Suomela, A. (2015). *Mupenikka - musiikin teoriaa harmonikansoittajalle*. Porvoo: Sivasavel.fi.

Opetushallitus. (2002). *Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002*.

Oramo, I. (toim.). (1992). *Suuri musiikkitietosanakirja*. 6. Espoo: Weilin + Göös.

Oramo, I. (toim.). (1991). *Suuri musiikkitietosanakirja* 4. Espoo: Weilin + Göös.

Partti H., Westerlund H. & Björk C. (2013). *Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina*. Teoksessa Juntunen, M., Nikkanen, H. M., & Westerlund, H. (toim.). (2013). *Musiikkikasvattaja : Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Peltomäki, J. (2017). Musapaja Online. Viitattu 26.4.2017. <https://musapaja.net/>

Romu, T. (2006). *Harmonikkaviikarit musiikkimaassa : Colourstrings-menetelmän soveltamisperiaatteita harmonikalle*. Pro gradu. Sibelius-Akatemia.

Romu, T. (2009). Colourstrings -menetelmää sovelletaan harmonikalle. *HANURI-Lehti*, 3/2009.

Sadler-Smith, E., & Evans, C. (2006). *Learning styles in education and training: problems, politicization and potential*. Teoksessa Sadler-Smith, E., & Evans, C. (toim.). (2006). *Learning styles in education and training*. Bradford, England: Emerald Group Publishing.

Salakka, T. (2013). *Irti nuoteista – johdanto nuotittomaan musisoimiseen*. Teoksessa Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E., Viitasalo-Korolainen, E., & Jordan-Kilkki, P. (toim.). (2013). *Musiikkipedagogin käsikirja : Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories : An educational perspective* (6th ed.). Boston, MA; London: Pearson.

Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sulonen, M. (2008). *Palkeet puhkumaan : Harmonikansoiton alkeisoppimateriaali lapsille*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto. (2013). *Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet 2013*. SML.
- Toiviainen, P. (2010). *Havainnon mallintaminen*. Teoksessa Louhivuori, J., & Saarikallio, S. (toim.). (2010). *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena.
- Törmälä, J. (2017). *Solmisoinnin historiaa: Säveltapailun alkulähteiltä suomalaisen koulu-*
luokkaan. Viitattu 24.4.2017. <http://www2.siba.fi/aleatori/index.php?id=274&la=fi>
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena : Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varvio, S. (2011). *Metsäkukkia juurineen : Menetelmiä harmonikansoiton aikuispedagogiikkaan*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto.