



# **MISTÄ TIETÄÄ, ONKO TÄSSÄ DUURI VAI MOLLI?**

**Lasten ja nuorten musiikin perusteiden opetus  
musiikkiopiston perustasolla**

**Jukka Kyllönen**

**Pedagoginen opinnäytetyö  
Joulukuu 2008**



**JYVÄSKYLÄN  
AMMATTIKORKEAKOULU**  
*Ammatillinen opettajakorkeakoulu*

Tekijä(t) KYLLÖNEN, Jukka	Julkaisun laji Pedagoginen opinnäytetyö (5 op)	
	Sivumäärä 23	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi  MISTÄ TIETÄÄ, ONKO TÄSSÄ DUURI VAI MOLLI? Lasten ja nuorten musiikin perusteiden opetus musiikkiopiston perustasolla		
Koulutusohjelma  Opettajan pedagogiset opinnot musiikin ja tanssin alalla		
Työn ohjaaja(t)  BLOM, Sinikka, RAUTIO, Tuija		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä  <p>Pedagogisen opinnäytetyön tavoitteena oli tarkastella musiikin perusteiden (teorian ja säveltapailun) opettamisen ja käytännön muusikkouden suhdetta musiikkiopiston perustasolla. Opinnäytetyön lähtökohta ja perusoletus oli, että lasten ja nuorten musiikkiopisto-opiskelussa teoria ja käytäntö eivät aina kohtaa. Lisäksi työssä tarkasteltiin yksittäisen opettajan onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia opettajan työssä.</p> <p>Opinnäytetyön toteuttamisen metodeina käytettiin käytännön opetustyötä musiikkiopiston teoria- ja säveltapailuopettajana ja tutustumista pedagogiseen lähdekirjallisuuteen sekä em. lähteiden pohjalta harjoitettua itsereflektointia. Itsereflektoinnissa työn tekijä heijastelee omia kokemuksiaan musiikinteorian opiskelusta aikuisella iällä suhteessa omaan opetustyöhön lasten ja nuorten parissa.</p> <p>Pedagogisen opinnäytetyön perusoletus oli, että lasten ja nuorten musiikkiopisto-opiskelussa teoria ja käytäntö ovat usein irrallaan toisistaan. Työ osoitti oletuksen olevan sekä oikea että väärä. Oikeaan oletus osui siinä mielessä, että lapset ja nuoret eivät yhdistä teoriaa ja käytäntöä. Syynä tähän voivat olla esimerkiksi motivaatio-ongelmat juuri musiikin perusteiden opiskelussa. Vääräksi oletuksen osoittivat keskustelut soitonopettajien kanssa. Useat soitonopettajat käyttivät soittotunneilla aikaa myös teoreettisen ilmiöiden analysointiin.</p> <p>Työn tulosten perusteella voidaan todeta, että soitonopettajalla on merkittävä rooli teorian ja käytännön yhdistäjänä musiikinopetuksessa. Myös musiikin perusteiden opettaja voi omalla työpanoksellaan ja kannustamisella motivoida lapsia ja nuoria omaehtoisuuteen musiikinteorian ja käytännön muusikkouden yhteen liittämässä.</p>		
Avainsanat (asiasanat)  Musiikkioppilaitokset, musiikinteoria, säveltapailu		
Muut tiedot		

Author(s) KYLÖNEN, Jukka	Type of Publication Diploma project (5 ECTS credits)	
	Pages 23	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title  HOW CAN YOU TELL IF THERE IS A MAJOR OR A MINOR? Teaching Basics of music to children and teenagers at basic level in college of music		
Degree Programme  Pedagogical studies for music and dance teachers		
Tutor(s)  BLOM, Sinikka, RAUTIO, Tuija		
Assigned by		
Abstract  The aim of Diploma project was to observe the relation between teaching Basics of music (music theory and solfege) and practical musicianship at basic level in college of music. Point of departure and basic assumption of project was that theory and practicum don't always come together in children's and teenagers' studies in college of music.  Methods used to put Diploma project into effect were working in college of music as a theory and solfege teacher and familiarize yourself with pedagogic secondary literature and also self reflection which was based on abovementioned sources. In self reflection the author of project reflects his own experiences studying music theory in adulthood and the relation between that and his own teaching among children and teenagers.  Basic assumption of Diploma project was that music theory and practical musicianship are often separated each other in children's and teenagers' studies at college of music. Project demonstrated that assumption was both right and wrong. It turned out to be right that way children and teenagers don't bring theory and practicum together. Assumption was turned out to be wrong after author of project had conversations with music teachers. Many music teachers also take time to analyze theoretical phenomenon during teaching lessons.  According to results of Diploma project it is acceptable to state that music teachers have a significant role bringing theory and practicum together in music teaching. Also teacher of Basics of music can motivate children and teenagers to connect music theory and practical musicianship by his own work and encouragement.		
Keywords  Colleges of music, music theory, solfege		
Miscellaneous		

# SISÄLTÖ

1	JOHDANTO .....	2
2	OMA TEORIAOPISKELUN HISTORIANI.....	3
3	ENNAKKO-OLETUKSIANI JA – KÄSITYKSIÄNI LASTEN JA NUORTEN TEORIAOPISKELUSTA .....	4
3.1	Musiikinteoria ja matematiikka .....	4
3.2	Musiikinteoria ei ole mahdotonta.....	4
4	OPETUSSUUNITELMA .....	6
4.1	Teoriassa .....	6
4.2	Kuinka teoria saatetaan käytäntöön? .....	7
4.3	Soitonopettajan rooli teoriaopiskelussa.....	9
4.4	Hyvä teoria kohtaa hyvän käytännön .....	9
4.5	Voiko musiikin perusteiden osa-alueita arvottaa? .....	10
5	KÄYTÄNNÖN ELÄMÄN KOKEMUKSIA.....	11
5.1	Mitä hyötyä teoriasta on? .....	11
5.2	Kuinka auttaa oppilaita musiikin perusteiden opinnoissa? .....	12
5.3	Onko teoriasta hyötyä itsenäisessä työskentelyssä? .....	13
6	HANKALIA TILANTEITA .....	14
6.1	Mistä tietää, onko tässä duuri vai molli?.....	14
6.2	Motivaatio-ongelma.....	15
6.3	Voiko opettajalla olla motivaatio-ongelmia? .....	16
6.4	Opettaja havahtuu.....	17
7	POHDINTAA .....	17
8	LÄHTEET .....	20

# 1 JOHDANTO

Lukuvuoden 2005–2006 kevätlukukaudella aloitin opetustyön viransijaisena teoria- ja säveltapailuopettajana Keski-Karjalan musiikkiopistossa, perustasolla. Edessäni olivat ensimmäiset opetustuokioni musiikin teorian maailmassa. Opetettavana minulla oli kolme ryhmää: musiikin perusteet 1 (MuPe 1), musiikin perusteet 2A (MuPe 2A) ja musiikin perusteet 2B (MuPe 2B). Musiikkiopistomme opintosuunnitelmassa MuPe 1 ajoittuu ensimmäiselle, MuPe 2A toiselle ja MuPe 2B kolmannelle opiskeluvuodelle. Tämän jälkeen tulevat vielä MuPe 3A (4. opiskeluvuosi) ja MuPe 3B (5. opiskeluvuosi). Oppilaani olivat siis alkutaipaleellaan musiikin opiskelussa.

Opetusryhmäni ovat olleet sangen heterogeenisiä. Oppilaitteni ikäjakauma on ollut 8:sta 15 ikävuoteen, jopa saman ryhmän sisällä. Ikäjakauma ja sitä kautta oppimis- ja omaksumiskykyjen eroavaisuudet asettavat haasteita opettamilleni. Kevätlukukauden 2006 jälkeen olen jatkanut musiikin perusteiden opettamista yhä useampien ryhmien kanssa. Musiikin perusteiden opetusuran alusta lähtien opettamiseni on ollut taidemusiikkiorientoitunutta. Itse valmistun musiikkipedagogiksi kansanmusiikin suuntautumisvaihtoehdosta.

Pedagogisessa opinnäytetyössäni haluan tarkastella sekä omaa opettamistani että omia kokemuksiani teoria- ja säveltapailuaineiden opiskelussa. Itse olen aloittanut suunnitelmallisen ja ohjatun teoriaopiskelun 20-vuotiaana, joten olen siinä suhteessa täysin erilaisessa tilanteessa, kuin oppilaani. Omien opetusmetodieni ja oppilaiden oppimistapojen ohella haluan tarkastella, muokata ja korjata käsityksiäni ja ennakko-odotuksiani lasten ja nuorten teoriaopiskelusta. Itselleni vanhemmalla iällä aloitettu ammattimainen opiskelu on ollut motivoivaa ja opiskeltava materiaali loogista, selkeää ja kohtuullisen helppoa omaksua. Mutta kuinka oppimiseen suhtautuu lapsi tai nuori, jonka suurin mielihalu on soittaa? Ja joka ei välttämättä koe teoriaa tärkeäksi työvälineeksi tässä vaiheessa muusikon uraansa? Tärkeä ajatus työskentelyssäni on myös tarkastella teorian ja käytännön musisoinnin suhdetta. Kohtaavatko teoria ja käytäntö opettamieni lasten ja nuorten soittamisessa ja soiton opiskelussa?

## 2 OMA TEORIAOPISKELUN HISTORIANI

Oman musiikinteorian opiskeluni aloitin 20-vuotiaana ja hyvin omaehtoisesti. Itseopiskelin teorian peruskursseja hyvin pitkälle ennen ensimmäistäkään opituntia. Minulla oli halu oppia musiikin teoriaa, koska koin sen olevan välttämätöntä musiikkioppilaitokseen pääsemiseksi. Se, että minulla oli vahva sisäinen motivaatio, oli itseopiskeluni kannalta hyödyllistä. Oma kiinnostus on välttämätön ehto mielekkäälle opiskelulle (Hirvonen 2003, 13).

Vaikka pääaineeni ovatkin lyömäsoittimet, olen soittanut myös kitaraa usean vuoden ajan. Kitaran avulla pystyin tutkimaan oppimiani teoria-asioita käytännössä. Pianonsoittotaitoni ja soittimen tuntemukseni olivat tuolloin heikot. Viime vuosina olen opetellut myös pianonsoiton alkeita. Pianon koskettimisto on helpottanut merkittävästi työskentelyä musiikin teorian parissa. Musiikin teorian ja säveltapailun opettamisen kannalta olen kokenut pianonsoittotaidon välttämättömäksi.

Ensimmäiset ohjatut teoria- ja säveltapailutuntini olen saanut Savonlinnan kristillisessä opistossa lukuvuonna 1997–98, jolloin suoritin klassisen teorian ja säveltapailun sekä pop/jazz-teorian ja säveltapailun 3/3-peruskurssit. Omasta mielestäni pärjäsin kursseilla pitkän aikaa erinomaisesti itse opiskelieni tietojen ja taitojen avulla. Jossain vaiheessa toki tuli aika tarttua itseään niskasta kiinni ja syventyä uuteen asiaan vakavasti.

Ammattiopinnoissani on ollut itsestään selvää, että pakollisia teoriakursseja tulee kuulumaan opintoihini. Joensuun konservatorion kansanmusiikin perustutkintolinjalla ollessani suoritin musiikkiopistotason tutkinnot (taidemusiikki-puoleen painottuvat ns. ”tolppaykköset”) sekä teoriassa että säveltapailussa. Lisäksi opiskeltavina aineina olivat kansanmusiikin teoria sekä nuotinnus. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun pedagogiikkalinjalla teoriaopintoni ovat koostuneet pelkästään kansanmusiikkipuolen omista opinnoista: teoriasta, säveltapailusta, nuotinnuksesta sekä säveltämisestä ja sovittamisesta. Niiden lisäksi olen suorittanut taidemusiikkiin historiaan keskittyneet kurssit Länsi-

maisen musiikin historia 1 ja 2 (LMH 1 ja LMH 2). En muista, että olisin koskaan kokenut teorian ja säveltapailun opiskelua vastenmielisenä.

### **3 ENNAKKO-OLETUKSIANI JA – KÄSITYKSIÄNI LASTEN JA NUORTEN TEORIAOPISKELUSTA**

#### **3.1 Musiikinteoria ja matematiikka**

Mielestäni musiikinteoria on lähellä matematiikkaa. Molempia voidaan sanoa teoreettisiksi oppiaineiksi, sillä niissä on vahva hierarkisuuden leima: uuden tiedon omaksuminen edellyttää vanhan tiedon hallintaa (Asikainen 2005, 7). Omasta mielestäni musiikinteoria musiikkiopiston perustasolla on kuitenkin sangen helppoa matematiikkaa. Tällä käsitykselläni koetan kannustaa oppilaitani teorian ja säveltapailun opiskelussa. Esimerkkinä käy mainiosti kolmen ensimmäisen nuottiaika-arvon opiskelu:

- 1) Kokonuotin ("reikäleipä") aikana lasketaan neljään, eli se kestää neljä neljäsosaiskua.
- 2) Puolinuotti ("puolikas reikäleipä") on puolet kokonuotista. Sen aikana ehditään laskea kahteen, eli se kestää kaksi neljäsosaiskua. Kokonuottiin mahtuu kaksi puolinuottia.
- 3) Neljäsosanuotti ("neljäsosa reikäleivästä") on puolet puolinuotista. Sen aikana ehditään laskea yhteen, eli se kestää yhden neljäsosaiskun. Puolinuottiin mahtuu kaksi ja kokonuottiin neljä neljäsosanuottia.

#### **3.2 Musiikinteoria ei ole mahdotonta**

Itse koen, että nuotit ovat musiikkityylistä riippumatta pelkästään mustia pallukoita viivastolla. Niihin ei kannata ladata mitään turhaa mystiikkaa. Nuottikirjoitus on kenen tahansa opittavissa oleva sopimuksenvarainen koodisto, eikä mikään taivaasta tipahtanut ja harvoille ja valituille suotu pyhä lahja.

Pop/jazz-, taide- ja kansanmusiikin nuotinnus noudattavat kaikki samoja lainalaisuuksia, ja se on hieno puoli nuottikirjoituksessa. Nuottiviivastossa on viisi viivaa, se avataan nuottiavaimella, jonka jälkeen sille voidaan kirjoittaa eripituisia ja eri sävelkorkeudella olevia nuotteja. Totta kai myös taukoja. Jokaisella em. musiikinlajilla on toki omat erityispiirteensä, mutta peruseriaatteet ovat samat. Musiikin teoriaa ja säveltapailua voi opiskella yhtä laadukkaasti jokaisen musiikinlajin parissa.

Olen kuunnellut oppilaiden kommentteja musiikin perusteiden opiskelusta suurella mielenkiinnolla. Tunnistan niistä nuoren itseni hyvin usein. Uudet asiat ovat kauhistuttavia ja hirveän vaikeita, eikä niitä voi mitenkään oppia muistamaan. Oppilasryhmän tunneryöpyn edessä olen rauhoitellut heitä. Tähdennän sitä tosiasiaa, että kaikki uudet opiskeltavat asiat rakentuvat vanhan tiedon varaan. Jos vanha tieto on tallessa, niin uuden omaksuminen ei ole vaikeaa. Jos vanha tieto on päässyt unohtumaan, käytämme hieman aikaa ja energiaa sen kertaamiseen.

Soittaminen on paljon hauskempaa, kuin musiikin teoria-aineiden opiskelu. Väitän, että teoria-aineiden opettaja koetaan mielekkään musiikin tekemisen vastakohtana, välttämättömänä pahana. Työhön on aika ajoin tuonut haastetta ja raskautta tietoisuus siitä, että teoritunnilla käyminen on joillekin pakko-pullaa. Sekä soittamista että teoriaa opiskelleena ymmärrän asian täysin. Koetan muistuttaa oppilaitani siitä, että soittaminen on kaikkein tärkeintä. Samalla olen halunnut muistuttaa heitä siitä, että teoria on toisenlainen tapa ymmärtää musiikkia.



## 4 OPETUSSUUNITELMA

### 4.1 Teoriassa

Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteiden liiteosassa (Opetushallitus 2002, 17) määrätään musiikin perustason opetuksen järjestämisestä seuraavasti:

*Opetussuunnitelman perusteiden määrittelemät sisältöalueet – musiikin luku- ja kirjoitustaito, musiikin hahmottaminen, sekä musiikin historian ja tyylien tuntemus – kattavat vähintään musiikinteorian, säveltapailun ja musiikkitiedon peruskurssien (Suomen musiikkioppilaitosten liiton kurssisuoritusvaatimusten mukaisen) oppiaineen. Musiikin perusteiden opetus suositellaan järjestettäväksi niin, että se etenee rinnakkain instrumenttiopintojen kanssa ja soveltuvin osin myös yhteismusisointiin integroituna. Opetuksen jatkuvuus tekee mahdolliseksi erilaisten pedagogisten keinojen käytön ja aihealueiden ryhmittelyyn. Oppilaitos ratkaisee osa-alueiden ryhmittelyyn, jaksottelun ja jakamisen eri oppiaineiksi. Opetuksessa voidaan toteuttaa erilaisia kokeiluja ja oppiaineiden integrointia... ...Musiikin perustasolla opetusryhmien koossa otetaan huomioon pedagoginen tarkoituksenmukaisuus ja oppilasryhmän ikärakenne... ...Opetuksessa tulisi mahdollisuuksien mukaan ottaa huomioon oppilaan opinto-ohjelma ja musiikillinen suuntautuminen. Oppiaineiden tavoitteet määritellään oppilaitoksen opetussuunnitelmassa.*

Seuraava suora lainaus on ote Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry:n uusista musiikin perusteiden tasosuoritusohjeista (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2005, 2):

*Musiikin perusteiden uusien tasosuoritusten sisältöjen ja arvioinnin perusteiden laatimisessa ovat lähtökohtana olleet käytännön musisoinnin tarpeet. Sisältöjä on pyritty muokkaamaan niin, että musiikin perusteiden opetus toisaalta tukisi oppilaan instrumenttiopintoja ja valmistaisi häntä mahdollisia jatko-opintoja varten, toisaalta loisi edellytyksiä ja rohkaisisi elämänikäiseen musiikkiharrastukseen... ...Musiikin ja musisoinnin tulee olla elävä osa opetusta. Oppilaiden omaa ohjelmistoa voidaan opetuksessa käyttää monin eri tavoin sekä opittavien käsitteiden havainnollistajana että erilaisten analyysi- ja kuuntelutehtävien materiaalina.*

Vuosien varrella olen kuullut monen lapsen ja nuoren suusta kommentin siitä, kuinka teoriasta ei ole mitään hyötyä. Monissa keskusteluissa muusikko- ja opettajakollegoiden kanssa olemme pohtineet teorianopiskelun ja käytännön musisoinnin suhdetta tai sen puutetta. Tätä keskustelua on käyty varmasti ympäri Suomen jo pitkään, joten en halua nostaa omia käsityksiäni tässä suhteessa jalustalle. Nyt tämä asia on kuitenkin otettu esille myös opintosisältöjen suunnittelussa ja toiminta-ajatusten teossa. Ja mielestäni tämä suuntaus on erittäin hyvä.

#### **4.2 Kuinka teoria saatetaan käytäntöön?**

Olen ajatellut ottaa opetustyöhöni mukaan käytäntöä siten, että oppilaat ottaisivat teoriatunnille mukaan omat instrumenttinsa – jos se vain on fyysisesti mahdollista – ja tutkisimme nuottiviivastolla tapahtuvia teoreettisia ilmiöitä omasta soittimesta käsin. Suurin osa tonaalisesta (sävellajiin pohjautuvasta) musiikista on aina sidoksissa kulloisenkin kappaleen sävellajiin. Eli: jos harjoiteltava kappale menee G-duurisävellajissa, niin kappaleen melodiset sekä harmoniset tapahtumat ovat sidoksissa G-duuriasteikon säveliin. Tätä yhteyttä ja sen ymmärtämistä voisi mielestäni opettaa aivan soittouran alusta lähtien. Toivottavasti näin onkin, ja tätä seikkaa koetan ottaa esille omien teoriaoppilaitteni kanssa. Minulle on usein jäänyt tunne, että tätä yhteyttä käytännön elämän musisointiin ei lapsilla ja nuorilla välttämättä ole.

Tämä työskentelymetodi on haastava, sillä se edellyttää opettajalta hyvää soitintuntemusta. Eduksi on, mikäli opettaja myös hallitsee useamman soittimen perusteet.

*Myös 'normaali' teorianopetus on perinteisesti ollut irrallaan elävästä musiikista. Tilannetta on jonkin verran parantanut musiikin-teoria- ja säveltapailuopetuksen yhdistäminen. Säveltapailun opetusta toteutetaan paljolti perinteisellä kaavalla nuoteista tapailemalla ja opettajan soittamia kappaleita nuoteille kirjoittamalla. Entä toimivatko muusikot näin? Käytännössä monet muusikot opettelevat kappaleet korvakuulolta instrumenttiaan käyttämällä. Tässä kohdin nuotteihin pohjautuva klassisen musiikin traditio poikkeaa kuulonvaraiseen musisointiin jo historiallisesti pohjautuvasta kevyestä musiikista, jossa kappaleiden opetteleminen korvakuulolta on aina ollut vallitseva käytäntö.*

Oheinen sitaatti Kimmo Lehtoselta (2004, 146–147) kuvaa samaa teorian ja käytännön välistä ongelmaa. Perustyöskentelytapani on juuri Leinosen kuvailema: *”Säveltapailun opetusta toteutetaan paljolti perinteisellä kaavalla nuosteista tapaillemalla ja opettajan soittamia kappaleita nuoteille kirjoittamalla”*.

Opetan musiikin perusteita vaihtelevissa toimipaikoissa. Opetusluokkani ovat usein peruskoulun luokkia, joissa on piano, liitutaulu ja CD-soitin. Oppilasryhmäni ovat heterogeenisiä: eri-ikäisiä ja eri instrumentteja opiskelevia tyttöjä ja poikia. Käytän työvälineenä pääasiassa pianoa, koska piano löytyy automaattisesti jokaisesta käyttämästäni opetustilasta. Joskus olen rikkonut totuttua kaavaa. Olen vinyt tunnille CD-levyn, josta olemme kuunnelleet pienen pätkän musiikkia. Tämän jälkeen olen antanut tehtäväksi kirjoittaa kuunnellusta pätkästä joko melodiakuvion tai jonkun vahvasti esillä olleen rytmisen kuvion. Tämä työskentelymetodi on osoittautunut sängen haastavaksi. Oppilaat ovat tottuneet pianon ääneen ja soittimen luonteeseen niin vahvasti, että muut työskentelytavat aiheuttavat jopa torjuntareaktioita.

Muutaman kerran olen vinyt teoriatunnille myös muita soittimia, kuin pianon. Olen soittanut melodia- ja sointutunnistustehtäviä kitaralla ja mandoliinilla. Osa oppilaista on ollut asiasta hyvin hämmentyneitä, ja kommentit ovat olleet suunnilleen seuraavanlaisia: *”Soita, pliis, pianolla! En mie kuule sitä melodiaa kitarasta ollenkaan.”* Uusissa tasosuoritusohjeissa kuitenkin toivotaan melodia-tehtäviä kirjoitettavan eri sointiväriin omaavilla soittimilla (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2005, 23–24). Samoin olen käyttänyt muutaman kerran rytmitunnistustehtävässä apunani doumbek-nimistä rumpua (lyömäsoitin Lähi-idästä) ja cajon-rumpua (afroperulainen puulaatikko). Pienen alkujännityksen jälkeen ja epäilevän hyminän jälkeen nämä tilanteet ovat saaneet oppilaideni kasvoilla aikaiseksi pientä hymynpoikasta, minkä itse olen tulkinut pelkäämistään positiiviseksi asiaksi. Jos teoriatunnin tunnelmaa saa välillä kevennettyä, niin se on plussaa.

### 4.3 Soitonopettajan rooli teoriaopiskelussa

Minun mielestäni musiikin perusteiden opettaja on lopulta vain yksi osatekijä oppilaan teoriaopintojen ja käytännön muusikkouden linkkien rakentamisessa. Soitonopettajilla on iso rooli ja vastuu siinä, kuinka teoreettisia ilmiöitä otetaan käyttöön oman soittimen hallinnan yhteydessä.

Ensimmäisen musiikin perusteiden opetusvuoteni MuPe 1 -ryhmän kanssa oli kova työ ja kiire ehtiä käydä läpi kaikki oppikirjassa esitellyt asiat kevätlukukauden loppuun ja tenttikauden alkuun mennessä. MuPe 2A- ja -2B -ryhmien kanssa ehdin järjestää yhden oppitunnin, joilla ryhmäläisillä oli mukana omia soittimia. Soitimme toisillemme tunnustustehtävinä intervaleja ja sointuja. Minulle jäi tästä teoriamusisointituokiosta sellainen olo, että monet tutunkuuloiset asiat saivat nimen nuorten soittajien mielessä: *”Ai tämä onkin kvartti, tällä lailla alkaa se yksi soittoläksykappale”*.

*Lähes kaikilla aineistoni soittajista nuotinlukutaito on tullut huomaamatta soittotaidon myötä viimeistään soitonopettajan avustuksella... ..Kuulovaikutelma auttaa nuoteista opettelua. Ensin kuulonvaraisesti opituissa kappaleissakin käytetään nuotteja harjoittelun tukena, koska nuottikuvassa on tarpeellinen informaatio oppimisen tueksi ja se auttaa mieleenpalauttamista... ..Kuulonvaraisuus on nuotinluvun tukena niin klassisessa kuin populaarimusiikissakin.*

Oheinen lainaus Kososelta (2001, 89) kuvaa soitonopettajan merkittävää roolia nuotinluvun oppimisessa. Myös Asikainen (2005, 76) tuo tutkimuksessaan esille soittotuntien merkitystä. Olen hänen kanssaan samaa mieltä siitä, että soittimesta riippumatta olisi suotavaa käyttää instrumenttiopetuksessa alusta lähtien sävelnimiä sormitusnumeroiden sijaan. Näin edistetään säveljonon parempaa hallintaa.

### 4.4 Hyvä teoria kohtaa hyvän käytännön

Kaikkein pisimmällä teoriaa ja käytännön muusikkoutta yhdistävässä ajattelussa ovat musiikkiopistossamme pop/jazz-puolella toimivat AMP-ryhmät

(AMP = afroamerikkalaisen musiikin perusteet). Yksi AMP-opetusryhmä muodostaa pienyhtyeen (5-7 oppilasta), joka käy samassa kokoonpanossa sekä pop/jazz-teoriatunneilla että pop/jazz-yhtyesoittonuneilla. Sekä teoria- että yhtyeopetus järjestetään saman päivän aikana, peräkkäisillä tunneilla. Näin teoriatunnilla opiskeltuja asioita päästään kokeilemaan heti käytännössä.

AMP-ryhmillä ei ole varsinaisia teoria- ja säveltapailutenttejä. He jakavat opiskelun kymmeneen (10) tasoon. Taso 1 on ensimmäinen ja helpoin, ja taso 10 on perusasteen viimeinen taso. Ensimmäisen tason läpäistäkseen täytyy opiskelijasta suorittaa kaikki taso 1:n oppimäärään kuuluvat teoria- ja säveltapailuharjoitukset hyväksytysti läpi. Opettaja kontrolloi suorituksia jokaisella oppitunnilla, ja antaa ohjeita, jos tehtävien suorittamisessa ilmenee ongelmia. Tavallaan AMP:a opiskeleva oppilas tenttii osaamistaan opettajalle koko ajan. Näin päästään tilanteeseen, jossa eteen ei tule yhtään ns. turhaa tehtävää, vaan kaikella tekemisellä on selkeä funktio: tähtäin on selviytyä seuraavalle tasolle.

AMP-opiskelu mahdollistaa paremmin myös itsenäisen opiskelun. AMP-opiskelussa teoria ja säveltapailu jaetaan kolmeen osa-alueeseen: melodia, harmonia ja rytmi. Halutessaan näitä osa-alueita voi edetä eri tahtiin. Esimerkiksi rytmisesti vahva oppilas (perinteisesti ajatellen vaikkapa rumpali tai lyömäsoittaja) voi saada ensimmäisenä valmiiksi tason 10 juuri rytmikassa. mutta musiikkiopiston perustason todistusta hän ei voi saada, ennen kuin myös melodia ja harmonia ovat suoritettut hyväksytysti tasolla 10.

#### **4.5 Voiko musiikin perusteiden osa-alueita arvottaa?**

Jos musiikin perusteiden osa-alueet (teoria ja säveltapailu) täytyisi laittaa paremmuusjärjestykseen, nostaisin säveltapailun tärkeämmäksi. Perustelen väitteeni – hieman kärjistäen – seuraavasti: Sokea ihminen voi soittaa ja omaksua musiikkia kuulonvaraisesti tasavertaisesti näkevien kanssa, mutta teoriaa hänen on keskimäärin hankalampi opiskella paperilla. Kuuro ihminen pystyy suoriutumaan teorian tehtävistä tasavertaisesti kuulevien kanssa, mutta soittaminen kuulonvaraisena työskentelynä on mahdotonta. Kuten edellä kirjoitin, soittami-

nen on mukavampaa kuin musiikin perusteiden opiskelu. Ja näin ollen säveltapailusta on enemmän iloa ja hyötyä käytännön musisoinnin kannalta. Vanhemmille MuPe-opiskelijoille (yläkoulu- ja lukioikäiset) olen varovasti tarjonnut ajatustani säveltapailun merkityksestä, jos he ovat tuoneet julki oman mielipiteensä teoriaopiskelun mielekkyydestä (tosin, en ole kertonut heille vertausta sokeasta ja kuurosta).

## 5 KÄYTÄNNÖN ELÄMÄN KOKEMUKSIA

### 5.1 Mitä hyötyä teoriasta on?

Musiikin perusteita opettaessani olen törmännyt perinteisiin, auktoriteetteja miedosti kritisoiviin mielipiteisiin, kuten: *"Miksi teoriasta pittää tehdä kotiläksyjä, ku koulussaki pittää tehdä ja ens viikolla on kokkeet?"*. Olen selittänyt joka kerta kärsivällisesti, että uuden asian oppiminen vaatii aikaa. Kotitehtäviä tekemällä uudet asiat jäävät paremmin mieleen. Yleistä hämmennystä on myös ehtinyt olla ilmassa: *"Minä en ymmärrä tätä ollenkaan!"*, tai *"Höh, nuinko se meni-kin?"*. Häkellyttävää on ollut kuulla suora ja miettimätön kommentti oppilaan suusta: *"En mie tiijä"*. Kärsivällisyydellä (joskus myös kärsimättömyydellä) ja pienellä johdattelulla vastaus on löytynyt hyvin nopeasti. Tällaisissa tapauksissa olen sanonut oppilaalle takaisin: *"No tiesithän sinä. Miksi väitit muuta?"*. Vastaukseksi olen saanut usein epämääräistä muminaa, ehkä myös pienen hymyn.

Myös kaikista klassisin kysymys on esitetty jo useaan kertaan: *"Miksi teoriaa oikein pittää opiskella?"*. Teoriasta pitävänä muusikkona ja pedagogina olen selittänyt, kuinka teoria antaa meille keinoja ymmärtää musiikkia ja siinä tapahtuvia ilmiöitä paremmin. Samoin teoria antaa meille nimiä ja käsitteitä tunnetuille asioille. Musiikin teorian kieli on tapa kommunikoida toisten muusikoiden kanssa, ja samalla se on keino nopeuttaa kommunikointia.

## 5.2 Kuinka auttaa oppilaita musiikin perusteiden opinnoissa?

Erilaisia duuri- ja molliasteikkoja käsitellessä muodostamme sävelistä jonoja. Näitä jonoja voidaan kutsua sävelnimijonoiksi (Asikainen 2005, 26). Ennen musiikkiopistoon tuloa lapsi tai nuori ei ole välttämättä tarvinnut sävelnimiä lainkaan, vaan hän on nauttinut musiikista ja oppinut sitä pelkästään korva-kuulolta. Ensimmäinen sävelnimijono, jonka lapsi tai nuori oppii musiikkiopiston teoria- ja säveltapailutunnilla on c, d, e, f, g, a, h, c. Nämä seitsemän juurisäveltä (sekä c:n yläkerrannainen) muodostavat C-duuriasteikon. Tässä asteikossa c on matalin ääni, josta edetään asteittain yläpuoliseen c:hen saakka. Hyvin usein sävelnimien alkeet opetellaan yhdessä korkeutta ilmentävien symbolien kanssa (nuottikuva nuottiviivastolla). Tästä seuraa ongelmia, sillä sävelnimien käyttö jää helposti korkeutta ilmentävien symbolien (nuottikuvat nuottiviivastolla) varjoon. Tästä voi aiheutua se, että sävelnimijonoista muodostuu ulkoa opeteltavia riimejä, joita luetaan luettelonomaisesti. (Asikainen 2005, 26.)

Musiikkiopistomme perustasolla käytettävissä oppikirjoissa tähän seikkaan on mielestäni kiinnitetty jonkin verran huomiota. Sen lisäksi, että korkeutta ilmaisevat nuottisymbolit opetellaan nuottiviivastolla, kirjoitetaan sävelnimet erikseen kunkin sävelen alle. Omallani työlläni olen koettanut myös vaikuttaa ongelman ratkaisemiseen. Kahtena viime vuotena olen toiminut aloittavien ryhmien kanssa seuraavasti:

- olemme käyneet läpi C-duuriasteikon nuottiviivastolla
- olemme käyneet läpi C-duuriasteikon nuottinimillä
- kun olemme siirtyneet teoriaosuudesta säveltapailemaan C-duurissa olevia melodioita, olen pyytänyt oppilaita kirjoittamaan viivastolla olevien sävelten nimet muistiin nuottiviivaston alapuolelle (nuottinimien ja nuottisymbolien yhdistäminen analyttisesti)
- lopuksi olemme laulaneet teoreettisesti analysoidun melodian ensin sävelnimillä, ja sen jälkeen tavallisemmin ”lallattelemalla”.

Toivon, että tätä kautta oppilaat ovat hahmottaneet paremmin sävelnimien ja sävelkorkeuksien yhtäläisyydet. Samoin toivon, että sävelten väliset korkeuserot ovat hahmottuneet nopeammin: *"Ahaa, e on korkeampi sävel kuin c!"*.

Olen jatkanut tätä työskentelymetodia aloittavien ryhmien kanssa muutaman sävellajin verran (C-, G- ja F-duuri sekä a-molli), suunnilleen syyslukukauden loppuun saakka. Kevätlukukauden alusta olemme jo siirtyneet melodialaulamisessa pois sävelnimien käytöstä. Olen toivonut, että siinä vaiheessa jokaiselle ryhmäläiselle olisi muodostunut jonkunlainen käsitys sävelten välisistä suhteista melodioissa (ylös- ja alaspäiset liikkeet). Tätä miettiessäni tulin siihen tulokseen, että ehkä minun olisi syytä kokeilla sävelnimien käyttöä aloittavan ryhmän kanssa koko lukuvuoden ajan. Toisen lukuvuoden syksyllä voisimme sitten siirtyä pois sävelnimien käytöstä melodialaulamisen yhteydessä. Tällöin sävelten välisten suhteiden hahmottaminen olisi varmasti vielä kehittyneempää.

Työssäni olen huomannut, että pianon avulla lapset ja nuoret laulavat melodiaehtäviä oikein hyvin. Kun pianon jättää pois, he ovat aluksi hieman epävarmoja, ja sävellaji saattaa kadota. Tällöin riittää, että kehotan heitä laulamaan reippaammin ja luottamaan siihen, miten he lauloivat aiemmin pianon kanssa. Tällöin melodia etenee jo sujuvasti. Melodian kuuntelu pianosta (melodiadiktaatti) tai muusta soittimesta, ja sen kirjoittaminen nuotille on monelle haasteellista. Melodian kirjoituksessa sävelvälien hahmottamiserot yksilöiden välillä kasvavat suuriksi. Yhdeksi apukeinoksi olen löytänyt laulamisen. Olen kehoittanut oppilaita laulamaan hiljaa mukana, kun soitan melodiaa pianolla. Tämän jälkeen kirjoittaminen on saattanut sujua jo paljon helpommin. Luulen, että säveltapailua aloittava lapsi tai nuori hahmottaa melodiset liikkeet paremmin, kun hän saa laulaa mukana. Näin ollen tätä metodia on minun mielestäni järkevää käyttää hyväksi.

### **5.3 Onko teoriasta hyötyä itsenäisessä työskentelyssä?**

Kansanmusiikki- ja pelimanniperinteeseen on kautta aikojen liitetty vahvasti muistinvarainen soittaminen ja korvakuulolta oppiminen. ”Lappujen plaraamis-



ta” ei ole koettu tärkeäksi, vaan joskus jopa hyvää meininkiä jarruttavaksi teki-  
jäksi. ”Tuoreus on kärsinyt” ja pelimannin uskottavuus on joutunut koetukselle.  
Itse en ole samaa mieltä. On myös olemassa esimerkkejä ansioituneiden pe-  
limannien nuottikirjoituksen hallinnasta (Lepistö 1999, 14–15). Usein on myös  
ollut niin, että muistiin on kirjoitettu pelkkä melodian runko, jota on halutes-  
saan voinut muunnella mielin määrin (Lepistö 1999, 16–17).

Vastaavaan omatoimisuuteen olen koettanut kannustaa myös oppilaitani. Mu-  
siikin perusteiden tunneilla käy oppilaita kaikista eri musiikinlajeista (taidemu-  
siikki, pop/jazz-musiikki ja kansanmusiikki). Musiikkityylistä riippumatta koetan  
tuoda esille mahdollisuuden omien ideoiden muistiinkirjoittamisesta. Samoin  
koetan muistuttaa heitä siitä, kuinka paljon nopeampaa on opetella uusia kap-  
paleita, kun osaa lukea nuotteja. Ja kuinka paljon nopeampaa onkaan kom-  
munikoida yhtye- tai orkesteriharjoituksissa opettajien tai kavereiden kanssa,  
kun kaikki osaavat nuotteja. Joskus olen saanut osakseni hyväksyviä nyökkä-  
yksiä.

## **6 HANKALIA TILANTEITA**

### **6.1 Mistä tietää, onko tässä duuri vai molli?**

Ensimmäisen musiikin perusteiden opetusvuoteni MuPe 2A-ryhmän kanssa  
sattui jännittävä tilanne heti tammikuun 2006 ensimmäisten tuntien aikana.  
Harjoittelimme taululla oppikirjaan kirjoitettujen kolmisointujen tunnistamista  
nuottiviivastolla. Useita eri duuri- ja mollisointuja läpikäytyämme eräs oppilas  
rohkaistui kysymään, että mistä sen duurin ja mollin oikeastaan erottaa. Tie-  
tenkin rupean heti kertomaan oppilasjoukolle duurisointuun kuuluvasta suu-  
resta terssistä (ns. duuriterssi) ja molliterssiin kuuluvasta pienestä terssistä  
(ns. molliterssi), sekä sävyerosta näiden kahden eri terssin välillä. Soitin näyt-  
teet myös pianolla, sillä olimme kuunnelleet duuri- ja mollisointuja jo aiemmin.  
Muuten oikein hyvää pedagogiikkaa, mutta siinä vaiheessa teoriakurssia suur-

ta terssiä ja pientä terssiä ei vielä ollut käsitelty teoreettisena ilmiönä. Kun tarkistin asiaa oppikirjasta, tajusin heti oppilaitteni hieman epäuskoiset ilmeet vahvan tulkintani äärellä. Suuri terssi ja pieni terssi teoreettisina ilmiöinä tulivat käsittelyyn vasta pari viikkoa myöhemmin (Leinonen & Valli 2004, 24–30). Omasta mielestäni hyvä ja huolellinen ennakkovalmistautuminen ei osoittautunutkaan riittäväksi, ja tämä johti hienoiseen epävarmuuden tilaan teoriaryhmäni kanssa.

Myöhemmin olen ottanut tavaksi muistuttaa oppilaita siitä, mitä kaikkia sävellajeja olemme ehtineet käydä läpi teoriakurssin missäkin vaiheessa. Esimerkki: Olemme käyneet MuPe 2A-ryhmän kanssa läpi alennusmerkkisiä sävellajeja Es-duuriin ja c-molliin saakka. Molemmissa on kiinteässä etumerkinnässä kolme alennusmerkkiä. Jos nuottiviivastolla olevassa sointutunnistustehtävässä on es-sävelellä alkava sointu, niin sen täytyy olla laadultaan duurisointu. Tämä siksi, että es-sävelellä alkavaa mollisointua emme ole käyneet vielä läpi. Itse asiassa ko. sointu olisi tulossa eteen musiikin teoriassa vasta MuPe 3B-oppijaksolla kolmen vuoden päästä.

## 6.2 Motivaatio-ongelma

Olen törmännyt työssäni ongelmallisiin tapauksiin. Ongelmat eivät ole koskaan liittyneet häiriökäyttäytymiseen, vaan siihen, että teoria ei joko maistu tai suju, tai molempia. Näissä ongelmatapauksissa olen ottanut yhteyden soitonopettajiin ja keskustellut heidän kanssaan. Usein olen saanut (ilokseni) huomata, että soitonopettajat ottavat tunneillaan esille myös teoria-asioita harjoiteltaviin kappaleisiin liittyen. Soitonopettajien kanssa keskustellessa olemme yhdessä huomanneet, että suurimmaksi osaksi ongelmat oppimisessa johtuvat motivaation puutteesta. Eräs kollega ilmaisi asian suorasukaisemmin keskustellessamme yhden oppilaan tilanteesta: *”Patalaiska. Hirvittävän lahjakas ja hyväkorvainen, mutta laiska.”* Musiikin perusteiden tunnilla olin tullut jo aiemmin samaan johtopäätökseen. Hänen kotitehtävänsä olivat epäsäännöllisesti tehdyt, ja yleensä enemmän tai vähemmän hutiloiden. Tunnilla suoritettavat tehtävät hän hoitaa hyvällä tasolla. Kotitehtävien tarkastuksessa olen

ollut hämmentynyt hänen koukeroidensa edessä. Olen peittänyt turhautumiseni, ja käynyt läpi muutaman kohdan kotitehtävävastauksista. Hyvin pienellä johdattelulla hän on aina löytänyt oikeat vastaukset. Mutta hänen ainoa motivaattorinsa tuntuu olevan se, että opettaja (yksityisopettaja tai musiikin perusteiden opettaja) vahtii koko ajan työn edistymistä. Tällöin hänen on ”pakko suorittaa” tehtävät huolellisesti.

Samaan ongelmaan viittaa myös Hirvonen (2003, 13) lainaamalla vanhaa sanontaa ”kannettu vesi ei kaivossa pysy”. Soitonopiskelun ohella myös musiikin perusteiden opiskelussa on välttämätöntä se, että oppilaalla on oma halu ja kiinnostus oppimiseen. Opettaja ei lopulta voi kuljettaa oppilasta käsi kädessä syyslukukauden alusta kevätlukukauden loppuun. Kuten kiinalainen sanonta kuuluu: ”*Opettaja voi avata oven, mutta oppilaan on itse kuljettava siitä*”.

### **6.3 Voiko opettajalla olla motivaatio-ongelmia?**

*Olemme jo varhain tiedostamattamme oppineet, olemmeko lahjakkaita, osaammeko laulaa tai soittaa, millainen musiikki on hyvää ja arvokasta sekä millaista lahjakkuutta erilaiset musiikkiaktiviteetit harjoittajaltaan edellyttävät.*

Lehtonen (2004, 17) tarjoaa oheisessa sitaatissa kritiikkiä musiikkioppilaitosten piilo-opetussuunnitelmalle. Omassa työssäni musiikin perusteiden opettajana olen omasta mielestäni kiitollisessa asemassa tässä suhteessa. Musiikin perusteiden opetus on ryhmäopetusta. Minulle tulee oppilaita eri ikäryhmistä ja eri soitinryhmistä. Ryhmäopetuksesta ja ryhmien heterogeenisyydestä johtuen oppilaskontakti jää helposti ohuemmaksi, kuin soitonopettajilla. Koetan kääntää tämän seikan edukseni. Minulla ei ole suurta halua tutustua ennakoon tulevien ryhmäoppilaitteni taustoihin. Näin toivon välttyväni ennakkosenteilta. Pyrin siihen, että teoria- ja säveltapailuryhmissä olevat oppilaat voivat tehdä minuun vaikutuksen omalla osaamisellaan, eivätkä esimerkiksi soittotaidoillaan tai sosiaalisella statuksellaan.

## 6.4 Opettaja havahtuu

Tehdessään tutkimusta ja opetuskokeilua 1/3- ja 2/3-tasolla olevien musiikkiopiston opetusryhmien kanssa, Asikainen (2005, 35–41) käytti työvälineinä leikkejä, kuten palloleikkiä ja korttijonoleikkiä. Lukiessani tekstiä koin suuren herätyksen: *”Pelejä ja leikkejä tulee sisältyä opetukseeni tästä eteenpäin!”*. Miksi ihmeessä en ollut tajunnut moista aiemmin? Itselleni soittaminen ja teoriaopiskelu ovat parhaimmillaan olleet haasteellisia ja mielihyvää tuottavia leikkejä. Miksi en koettaisi välittää samoja kokemuksia myös oppilailleni?

Lapsi (ja lapsenmielinen) on terve, kun hän leikkii. Näin toteaa vanha sanonta. Englannin kielen sana ”play” viittaa leikkimiseen, pelaamiseen, näyttelemiseen, ja toimii myös teonsanana soittamiselle (Rekiaro & Robinson 1994, 1130). Ruotsin kielen sana ”spela” viittaa pelaamiseen, näyttelemiseen ja soittamiseen (Köykkä, Saanila, Saari, Tirkkonen & Viljanen 1994, 919). Suomen kielessä jokaiselle em. toiminnalle on oma teonsanansa. Ehkä tämä seikka havainnollisti myös oman katsantokantani kapeutta, ja sen yhtäkkisestä laajentumisesta seurannutta ahaa-elämystä: *”Pelejä ja leikkejä tulee sisältyä opetukseeni tästä eteenpäin!”*. Teoria ja säveltapailu voivat olla myös hauskaa leikkiä. Luulen, että jo tulevalla kevätlukukaudella kaikki perustason MuPe-ryhmäni (MuPe 1, MuPe 2A ja MuPe 2B) pääsevät oppimaan teoriaa ja säveltapailua leikin varjolla.

## 7 POHDINTAA

Valmistun musiikkipedagogiksi ensi vuoden alkupuolella. Varsinaiselta koulutukseltani en tule olemaan teoreettisten aineiden opettaja. Pääaineeni ovat kansanmusiikkilyömäsoittimet. Musiikin perusteiden opettajaksi olen ajautunut sattuman kautta: ensin sijaiseksi, ja kun työ sujui ja tuntui mielekkäältä, niin ryhmiä on kertynyt pikkuhiljaa lisää.

Koska olen muodollisesti epäpätevä teoriaopettaja, olen joutunut pohtimaan omaa kompetenssiani. Hirvonen (2003, 81–86) kirjoittaa soitonopettajan mer-

kityksestä pianonsoittajien opiskelu-uralla. Hänen innoittamana aloin pohtia kokoavasti musiikin perusteiden opettajan roolia musiikinopiskelussa.

Soitonopettaja on opetustilanteen henkilökohtaisuudesta johtuen hyvin usein oppilaalleen idolin asemassa. Jos soitonopettaja on vielä työstään nauttiva ja innostava, hän voi motivoida ja edistää oppilaan oppimista valtavasti. Onko musiikin perusteiden opettaja samassa asemassa? Tuskin, ajattelen minä. Mutta toivottavasti pystyn työssäni tarjoamaan teoria- ja säveltapailuasiasia sekä informatiivisesti että asiallisella tavalla viihdyttävästi.

Epämiellyttävä opettaja/oppilas-suhde voi pahimmillaan päättää soitonopiskelun. Omalla soitonopiskelun urallani en ole koskaan itse joutunut moiseen tilanteeseen. Samoin on aikuisiällä aloittamieni teoriaopiskelujeni kanssa. Kaikki teoria- ja säveltapailuopettajani ovat olleet asiallisia, jopa mukavia, ja asiansa osaavia henkilöitä. Jos joitain ongelmia on ilmennyt, ne ovat johtuneet enemmän omasta motivaation puutteesta. Koska soittaminen on ollut mukavampaa kuin teoria, kuten edellä on jo todettu. Kuinka on lasten ja nuorten kanssa? Suhtaudun asiaan hivenen inhorealisticesti. Olen aivan varma siitä, että usealle oppilaalle jää minusta vähemmän mieluisia muistoja. Musiikin perusteiden opettajan kohdalla niin vain tulee käymään. Toivottavasti pystyn omalla työlläni vaikuttamaan siihen, että pettyneiden joukko olisi mahdollisimman pieni.

Teoriaopiskeluissani olen aina ollut tekemisissä ammattitaitoisten opettajien kanssa. Osalla olisi kyllä ollut (ja lienee edelleen) hiomista pedagogisten taitojen kanssa. Millaisena omat teoriaoppilaani kokevat ammattitaitoni? Ensimmäisen työskentelyvuoteni aikana jännitin opettamista, koska kuvittelin oppilaiden mittaavan ammattitaitoani. Opetin yli-innokkaasti ja koetin tehdä vaikutuksen teoriaosaamisellani. Mielestäni olen saanut työhöni enemmän rentoutta tässä suhteessa. Oppitunneilla käsitellään vain niitä asioita, joita kurssin siinä vaiheessa kuuluukin käsitellä. Kaikki opiskellaan ajallaan. Aina oppilaat eivät tyydy tähän. Olen kokenut, että teoriakurssin ulkopuolisiin asioihin liittyvillä kysymyksillä oppilaat todellakin mittaavat opettajan ammattitaitoa. Jos tiedän vastauksen tällaiseen kysymykseen, kerron sen oppilaille. Samalla voin todeta, että ko. asia on tulossa opiskeltavaksi vasta tulevaisuudessa.

Formaalin epäpätevyuden myötä olen myös joutunut pohtimaan perinteistä ajatusta siitä, onko hyvä muusikko automaattisesti myös hyvä opettaja (Anttila 2004, 4-5). Olen itse onnistunut teoriaopinnoissa ja nauttinut teoreettisten aineiden opiskelusta. Voinko siis olla hyvä teoreettisten aineiden opettaja, jos olen innostunut ja hyvä teoriassa? Omasta mielestäni voin. Musiikkiopiston perustasolla tietoni riittävät mainiosti, mutta pedagogisissa taidoissani on vielä hiomista. Uskon myös, että työ tekijäänsä kiittää. Tuoreena pedagogina olen altis oppimaan uutta ja innokas refleктоimaan osaamistani.

## 8 LÄHTEET

Asikainen, K. 2005. Säveljonon hallinta ja musiikin teoria-aineiden oppimisvaikeudet. Sibelius-Akatemian koulutusjulkaisuja 13. Helsinki: Multiprint.

Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Hirvonen, A. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Oulu: Oulu University Press.

Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikin harrastuksesta. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä and ER-Paino Ky, Lievestuore.

Köykkä L., Saanila, M., Saari, M., Tirkkonen, K. & Viljanen, K. 1994. Suomi/ruotsi/suomi. Taskusanakirja. 5. p. Jyväskylä: Gummerus.

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

Leinonen, J. & Valli, A. 2004. Perusaste 2. Musiikin teorian ja säveltapailun oppiakso. 3. p. Pori: Ai-Ri Offset Ky.

Lepistö, M. (toim.). 1999. Sitähä voi inspiroira. Tauno Ahon ohjelmistoa 2-riviselle hanurille. Sibelius-Akatemian kansanmusiikin osaston oppimateriaali-tuotantoa 1. Hämeenlinna: Karisto.

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. 2002. Määräys 417011/2002. Opetushallitus. [Http://www.edu.fi](http://www.edu.fi), opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet.

Rekiaro, I. & Robinson, D. 1994. Suomi/englanti/suomi. Taskusanakirja. 8. p. Jyväskylä: Gummerus.

Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet. 2005. Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. [Http://www.musicedu.fi](http://www.musicedu.fi), uudet tasosuoritukset (Suomen musiikkioppilaitosten liiton kirjautuneille VIP-jäsenille).