

Elina Hakala

“Korkea on pienempi kuin möreä”

Käsitteiden vaikutus sävelkorkeuden hahmottamiseen

Tekijä Otsikko Sivumäärä Aika	Elina Hakala "Korkea on pienempi kuin möreä" – käsitteiden vaikutus sävelkorkeuden hahmottamiseen 41 sivua 30.4.2012
Tutkinto	Musiikkipedagogi (AMK)
Koulutusohjelma	Musiikin koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogin suuntautumisvaihtoehto
Ohjaaja	Kristiina Peltonen
<p>Tämän opinnäytetyön tarkoitus on eritellä niitä hahmotukseen liittyviä haasteita, jotka vaikeuttavat nuotinluvun oppimista pianovalmennusopetuksessa. Paneudun erityisesti siihen, miten musiikillisten käsitteiden merkityssisällöt muodostuvat. Pohdin, miten musiikillisten ilmiöiden nimeämisen opettaminen olisi lapsen käsitteenmuodostuksen kannalta mielekkäintä. Opinnäytetyötä varten olen tutustunut mm. säveljonon hahmotuksen teoriaan ja kielitieteellisiin tutkimuksiin lapsen käsitteenmuodostuksesta. Näitä teorioita olen peilannut omaan kokemukseeni pianovalmennusopettajana.</p> <p>Kun nuottikuvan hahmotusta opetetaan, käytetään jatkuvasti käsitteitä, joilla on useita merkityksiä. Lisäksi soittotuntitilanteessa käytetään suomen kieltä usein varsin epäjohdonmukaisesti. Ratkaisevaan rooliin nuotinluvun hahmotuksen kannalta nousee kielen ja ajattelun kehittyminen lapsilla. Tässä opinnäytetyössä esittelen kielitieteellisen tutkimuksen niitä osa-alueita, jotka vaikuttavat musiikillisten käsitteiden kehittymiseen. Esim. sanat <i>korkea</i>, <i>matala</i>, <i>ylöspäin</i> ja <i>alaspäin</i> ovat ns. suhdekäsitteitä. Niiden merkityssisältö muodostuu suhteessa ympäröivään maailmaan ja niiden merkitys on siksi hankalasti omaksuttavissa.</p> <p>Nuottikuvan kokonaishahmotuksen kannalta on tärkeää ymmärtää sävelten suhteet toisiinsa. Esittelen tässä opinnäytetyössä säveljonon teorian, joka valaisee nuotinluvun hahmotusta tästä näkökulmasta. Sävelasteikko on jonomainen rakenne. Usein sävelien nimeämistä harjoitetaan yksi kerrallaan nuottiviivaston sävelpaikkoihin sitoen. Nuottikuvan kokonaishahmotusta kuitenkin helpottaa, jos nuottisymbolit viivastolla hahmottuvat osana jonoa.</p> <p>Nuotinluvun oppimista näyttäisi siis vaikeuttavan musiikinopetuksessa käytettävien käsitteiden vaihtelevat merkityssisällöt. Myös käsitteiden suhteet toisiinsa jäävät helposti vähälle huomiolle. Opettaja voi helpottaa tilannetta olemalla johdonmukainen sanavalinnoissaan ja tuomalla esiin käyttämiensä sanojen yhteyksiä toisiinsa.</p>	
Teos / Esitys / Produktio	
Avainsanat	Alkeisopetus, hahmottaminen, kielen kehitys, musiikinteoria, nuotinluku, pianonsoitto, teoriaopetus

Author Title Number of Pages Date	Elina Hakala "High Is Smaller than Low" – The Importance of Understanding the Meanings of Words When Learning Music Note Reading 41 pages 30 May 2012
Degree	Bachelor of Music
Degree Programme	Music
Specialisation Option	Music Education
Instructor	Kristiina Peltonen
<p>Music note reading requires diverse cognitive and perceptive skills. One of them is the understanding of meanings of musical concepts. The meanings of musical concepts must be clear before you can combine them with each other. This thesis analyzes what kind of difficulties affect the evolvement of the understanding of musical concepts.</p> <p>The words we use in teaching preparatory piano lessons are often ambiguous in their meaning. For example, with the word 'up' we can refer to the physical elements of the piano technique, the pitch, the direction of hand movement (left-right-direction) or the note reading. Often children don't know all of these meanings and they might misunderstand the teacher's instructions.</p> <p>In this thesis, I specify how the meanings of words, especially ambiguous words with different meanings, could be acquired as easily as possible. For this thesis, I studied theories of general linguistics that cover the development of meanings of concepts. It turned out that words that acquire their meaning only in relation to another word are more difficult to learn than others. Musical concepts mostly belong to this section, for example, 'high', 'low', 'up', 'down'). Also a research about conception of notes, "Säveljonon teoria", turned out to be a valuable addition to understanding the difficulties of teaching the meanings of musical concepts. Insufficiency in understanding musical concepts seems to influence the perceptive skills of music note reading.</p> <p>In this thesis, I introduce some exercises that can be used in preparatory piano teaching to increase the understanding of musical concepts. It is also important that teacher uses words unambiguously and consistently when teaching small children.</p>	
Work/Performance/Project	
Key Words	Conceptualization, elementary teaching, music theory teaching, music note reading, preparatory piano

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	2
2. OPINNÄYTETYÖN TAVOITTEET JA TARKOITUS.....	5
3. HAHMOTTAMISEEN LIITTYVIÄ TEORIOITA.....	6
3.1 Käsitteiden muodostuminen kielen kehityksessä	6
3.1.1 Suhdekäsitteiden omaksuminen ja muodostuminen	8
3.1.2 Tilaa hahmottavat suhteet	9
3.1.3 Muisti ja huomion suuntaaminen.....	10
3.2 Ajattelun kehittyminen: Jerome Bruner	12
3.3 Säveltason hahmotus: frekvenssi ja sävelluokka	14
3.4 Säveljonon teoria.....	17
3.5 Suunnan hahmottaminen	20
4. HAHMOTUKSEN TEORIAM KÄYTÄNNÖSSÄ – SÄVELJONON JA LUKUSUUNNAN HARJOITUKSIA SEKÄ OTTEITA SOITTOTUNTITILANTEISTA.....	23
4.1 Lukusuunnan vahvistusta rytmikorteilla.....	23
4.2 Säveljonon hahmotusta soittotilanteessa	27
4.3 Laatikkonuotit	28
4.4 Käsitteiden selventämisestä	29
4.5 Säveljonon vahvistusta ilman koskettimistoa.....	34
5. POHDINTAA.....	38
LÄHTEET.....	41

1. JOHDANTO

Jos nuori soittaja tietäisi puoliakaan siitä kaikesta, mitä hänen opettajansa aikoo hänelle tulevien vuosien aikana kertoa ja mitä hänen otaksutaan omaksuvan, voi olla, että moni jäisi saapumatta ensimmäiselle soittotunnille. Aloittavalla pianonsoittajalla on edessään huikea määrä opittavia asioita ja hallintaan otettavia taitoja. Opettajan ammattitaitoon kuuluu näiden asioiden esitteleminen oppilaan kannalta asianmukaisina kokonaisuuksina ja johdonmukaisessa järjestyksessä.

Ensimmäisten soittovuosien aikana pitäisi rakentaa monien muiden taitojen ohella myös kivijalka nuotinluvun taidolle. Viivastosymboliikka on hankala merkintäjärjestelmä, jonka haasteellisuus korostuu pianonsoittajilla kahden päällekkäisen viivaston takia.

Nuotinluvun opettamisen aloituksen ajoitus vaihtelee eri opettajilla riippuen mm. oppilaan iästä, opetuksen painopisteistä tai käytettävästä metodista. Itseäni opettajana on aina vaivannut se, että oppilaan soittotaidon ja nuotinlukutaidon välinen ero on soittoharrastuksen alkuvuosina niin suuri. Osa oppilaistani harjoittelee mielellään kotona ohjatusti esim. jommankumman vanhempansa kanssa, mutta osa nuoristakin soittajista kaipaa harrastukseensa itsenäisyyttä ja omatoimisuutta. Jo haltuunotettujen kappaleiden soittaminen ja omien kappaleiden säveltäminen ovat toki itsenäistä kotisoittoa, mutta uusien kappaleiden omaksumiseen oppilas tarvitsee aikuisen apua, ellei hän osaa esim. soittaa tuttuja kappaleita korvakuulolta.

Olen työvuosinani pohtinut ja etsinyt ratkaisua näihin kysymyksiin. Miksi nuottiviivaston hahmottaminen ja nuotinluvun yhdistäminen soittamiseen on niin hankalaa? Onko olemassa työtapoja, joiden avulla nuotinluvun opettamisen aloittamista voisi aikaistaa tai minkälaisia olisivat ne taidot, jotka tekisivät nuottiviivastosymboliikan hahmottamisesta ja haltuunottamisesta helpompaa tai nopeampaa? Työskennellessäni pianovalmennusopettajana 5-6-vuotiaiden oppilaideni kanssa huomaan, kuinka ratkaisevassa roolissa musiikillisten rakenteiden hahmotuksessa on niihin liittyvien käsitteiden muodostuminen. Lapsi kuulee samat asiat kuin aikuinenkin, mutta kuvaa kuulemaansa laulettua tai soitettua ääntä oman maailmankuvansa kautta. Jotta

oppilaan aistima musiikillinen ilmiö saa nimekseen yleisesti käytetyn käsitteen, toimivat opettajan sanavalinnat siltana oppilaan kokemusmaailman ja yleisesti käytetyn terminologian välillä. Jotta nuotinluvun kehittyminen voi vuosien kuluessa kehittyä hiljalleen sujuvammaksi, on ensiarvoisen tärkeää, että opintojen alkuvaiheessa omaksutut peruskäsitteet hallitaan mahdollisimman hyvin. Tällä tarkoitan monipuolista ja useampaan aistiin perustuvaa hallintaa, joka mahdollistaa myös käsitteiden soveltavan ja omatoimisen käytön. Käsite tulee hallita muutenkin kuin esim. vastaamalla opettajan kysymykseen tai reagoimalla motorisesti opettajan ohjeisiin.

Aloittavan pianonsoittajan suurimpiin haasteisiin kuuluu mielestäni käsitteiden 'ylöspäin' ja 'alaspäin' sekä niihin liittyvien 'korkea'- ja 'matala' -käsitteiden muodostuminen. Ongelmia tuottavat mm. sanojen eri käyttötarkoitukset. Esimerkiksi sanalle *matala* löytyy Nykysuomen sanakirjasta kahden palstan verran esimerkkejä käyttötarkoituksista. Soittotuntitilanteessa käytetään sanoja *ylöspäin*, *alaspäin*, *korkea* ja *matala* monessa eri merkityksessä. Esim. sanalla *ylhäällä* voidaan viitata ääneen korkeuteen, tuolin tai jalkatuen korkeuteen, hartian tai ranteen epäergonomiseen asentoon tai vaikkapa nuottirivin korkeuteen nuottikuvassa. Päällisin puolin ajateltuna tämän ei pitäisi olla mikään ongelma - kielen käyttö soittotunnilla on aina tilannesidonnaista ja sanan merkitys käy kyllä ilmi käytetystä yhteydestä. Käsitteenmuodostuksen kannalta tilanne on kuitenkin ongelmallinen. Esim. sana *korkea* ei nuorilla soittajilla automaattisesti assosioitu soivan äänen korkeuteen vaan lähinnä sellaisiin ominaisuuksiin kuin 'korkea talo' tai 'suuri ääni'. Pianolla soitettujen matalien äänien nimetään usein korkeiksi ääniksi niiden 'suurelta' kuulostavan soinnin takia. Kun oppilas valitsee itse pianolla soitettuja matalia ääniä kuvaavan sanan, päätyy hän useammin konkreettisemmin äänenlaatua kuvaavaan sanavalintaan, esim. *möreä*. Soitonopettajan vastuulla on yleisesti käytössä olevien käsitteiden yhdistäminen oppilaan kokemusmaailmaan. Siksi sanavalintojen johdonmukainen käyttö on ensiarvoisen tärkeää soittotuntitilanteessa. Luvussa 3.1 käsittelen musiikillisten käsitteiden muodostumista kielitieteellisten tutkimusten näkökulmasta katsottuna.

Toinen olennainen ongelma liittyy lukusuuntaan. Nuotinlukusuunta vasemmalta oikealle on sama kuin kirjoitetussa ja luetussa kielessä käyttämämme lukusuunta. Pianonsoittajan näkökulmasta katsottuna lukusuuntaa täysin vastaava soittosuunta on matalista äänistä korkeisiin ääniin ja rivivaihdon tapahtuessa uudestaan matalista äänistä korkeisiin. Suunta on siis lukusuunnan vastainen silloin, kun soitto tapahtuu

korkeista äänistä mataliin.

Kuinka ongelmallinen lukusuunta sitten on? Suurin osa soittajista oppii vuosien kuluessa soittamaan pianoa sujuvasti nuoteista, eikä ylhäältä alaspäin soittaminen lukusuunnan vastaisesti vaikuta erityisen hankalalta. Pianonsoiton opiskelussa piilee kuitenkin vaara, että nuottikuva ja sen sisältämä musiikillinen informaatio välittyvät alkuvaiheessa soittajalle yksipuolisesti, esim. ainoastaan tai pääasiallisesti motorisen suorituksen kautta. Kun nuottisymboli on ylhäällä viivastolla, soitetaan se oikealla kädellä ja paperilla alaspäin kulkeva nuottisymbolijono soitetaan oikealta vasemmalle. Tämä on kuitenkin vain osa sävelen käsitteen ymmärtämistä - lisäksi tarvitaan mm. auditiiviseen kokemukseen perustuva sävelen nimeäminen korkeaksi tai matalaksi.

Korkea- ja matala-käsitteiden harjoittaminen pianovalmennusopetuksessa nivoutuu opetustyössäni säveljonon hahmottamisen opettamiseen. Säveljonon käsitteellä viitataan kantasävelten muodostaman asteikkorakenteen ja kantasävelten nimeämisen sekä niiden välisten suhteiden hallintaan. Säveljonon käsite on peräisin Kaisu Asikaisen tutkimuksesta "Säveljonon hallinta ja musiikin teorian oppimisvaikeudet" (Asikainen 2004). Säveljonon teoriaa käsittelen kappaleessa 3.4.

Korkea- ja matala-käsitteitä itsessään voi toki harjoittaa ilman säveljonoajattelua. Oppilas voi opetella esim. kuulonvaraisesti korkeiden sävelten nimeämistä korkeiksi säveliksi, tai vaikkapa pyydettyäessä soittaa matalia säveliä pianon vasemmasta reunasta. Suuntakäsitteiden 'ylöspäin' ja 'alaspäin' omaksuminen vaatii kuitenkin jo varhaisessa vaiheessa ymmärryksen peräkkäisistä eri korkeuksilla olevista sävelistä. Nuotinluvussa ratkaisevaa on, että soittaja hahmottaa musiikin suuntien lisäksi myös sävelvälien eli intervallien koon niin kuulonvaraisesti, nuotinluvullisesti kuin motorisestikin. Tämä mahdollistuu ainoastaan säveljonon hallinnan kautta: Esim. kvartti on hyppy kahden sävelpaikan yli, eli yhden sävelen suurempi kuin terssi (hyppy yhden sävelpaikan yli) ja yhden pienempi kuin kvintti (hyppy kolmen sävelpaikan yli).

Säveljonon sujuva hallinta vaatii monia taitoja, joihin ei perinteisesti soitonopetuksessa ole keskitytty. Musiikin perusteiden didaktiikkaopinnoissa olen tutustunut työtapoihin, joiden avulla säveljonoajattelua voidaan edistää myös soittotuntitilanteessa. Säveljonoa käsitteleviä harjoituksia samoin kuin muitakin nuotinlukuun valmistavia työtapoja esittelen luvussa 4.

2. OPINNÄYTETYÖN TAVOITTEET JA TARKOITUS

Opinnäytetyössäni haluan tuoda esille, kuinka moniulotteisten ja abstraktien käsitteiden kanssa musiikkia harrastavat lapset joutuvat jatkuvasti tekemisiin. Pysin erittelemään nuottikuvan hahmotukseen liittyviä haasteita mm. käsitteenmuodostuksen näkökulmasta ja sitä kautta lisäämään tietoa nuotinluvun sujuvuuteen vaikuttavista asioista.

Tämän opinnäytetyön tarkoitus on yhtäältä esitellä lapsen kielen ja säveltason hahmotuksen oppimiseen liittyviä tutkimuksia, jotka auttavat lukijaa ymmärtämään abstraktien musiikillisten käsitteiden omaksumisen haastavuutta. Toisaalta tarkoitus on esitellä harjoituksia, joita pianonsoiton valmennusopettajat voisivat hyödyntää pianonsoiton alkeisopetuksessa juuri näiden käsitteiden omaksumisen helpottamiseksi, ja tätä kautta keventää nuottikuvan hahmotukseen liittyviä haasteita. Nämä harjoitukset ovat syntyneet yhdistelemällä ja soveltamalla musiikin perusteiden didaktiikkatunneilla oppimiani työtapoja pianonsoiton valmennusopetuksessa.

3. HAHMOTTAMISEEN LIITTYVIÄ TEORIOITA

Tässä luvussa esittelen teoreettisia malleja, jotka valaisevat käsitteenmuodostuksen ongelmallisuutta pianovalmennusopetuksen yhteydessä.

3.1 Käsitteiden muodostuminen kielen kehityksessä

Kieli on läsnä kaikkialla. Kieli on ajattelumme väline, käytämme kieltä ollessamme vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, näemme kirjoitettua kieltä ja kuulemme puhuttua kieltä jatkuvasti. Vastaanotamme ja myös sisäistämme uusia asioita kirjoitetun tai kuullun kielen kautta.

Kielenkehityksen tutkimuksessa kieltä lähestytään mm. psykologisesta, sosiologisesta ja kielitieteellisestä näkökulmasta katsottuna. Ajattelun ja kielen kehittymisen suhdetta tutkitaan kognitiivisen psykologian piirissä (Leiwo 1989, 9). Sosiologisessa kielentutkimuksessa keskitytään siihen, miten esim. lapsen tausta, vanhempien varallisuus tai koulutus vaikuttaa lapsen kielen kehitykseen. Kielitieteellisessä tutkimuksessa tarkastellaan mm. kieliopillisten rakenteiden kehittymistä, sanaston karttumista tai esim. lapsen viestintätaitojen eli kielenkäytön kehittymistä (mt. 9). Opinnäytetyöni kannalta on olennaista keskittyä kognition ja kielen kehityksen suhteeseen sekä sanaston ja kielenkäytön kehittymiseen.

“Kognitiolla tarkoitetaan kaikkia niitä prosesseja, joiden avulla saamme tietoa ja tulemme tietoisiksi ympäristöstämme” (Heimo 2003, 18). Kognition tutkimuksen osa-alueisiin kuuluvat mm. tiedon vastaanottaminen eli erilaiset havainnoinnin keinot, tiedon varastointi eli muistaminen ja tiedon käyttöön liittyvät ilmiöt kuten ajattelu, oppiminen ja kieli. Yksilön kielen ja kognition kehitys ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään.

Lapsen havainnoimat vuorovaikutustilanteet eli sosiaalisen ympäristön merkitys ja kunkin lapsen kognitiivisen kehityksen vaiheet tekevät kielen omaksumisesta yksilöllisen prosessin (Bates, Dale & Thal 1995, Heimon 2003, 19 mukaan). Lapsi omaksuu uutta kielellistä tietoa oman kokemusmaailmansa puitteissa ja tiedollisen sekä kielellisen kehitysvaiheensa rajoittamana, minkä takia lapsella saattaa olla tietylle sanalle tai ilmaisulle eri merkitys kuin aikuisella (Bloom 1998, Heimon 2003, 25

mukaan). Lapsen kielen- ja kognition kehitys ovat jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa siten, että välillä sanojen omaksuminen vaikuttaa uusien tiedollisten rakenteiden muodostumiseen ja välillä taas sanat omaksutaan osaksi jo olemassa olevaa tiedollista rakennetta (Heimo 2003, 30).

Soitonopettajan näkökulmasta katsottuna pidän erityisen kiinnostavana seuraavaa kielentutkijoiden ajatusta: "Yhtä mieltä tunnutaan olevan siitä, että lapsen yksilölliset kognition osatekijät ovat kielellisten merkitysten muodostumisen kannalta keskeisempiä kuin sovitut lingvistiset merkitykset sellaisina kuin aikuiset ne mieltävät. Lapsi käyttää tietoaan maailmasta ymmärtääkseen kieltä, mutta myös tietoaan kielestä ymmärtääkseen maailmaa" (Esim. Dorell & Campbell 1986, Heimon 2003, 30 mukaan). Aikuisten käyttämän sanan merkitys on siis itse asiassa toissijainen verrattuna lapsen yksilöllisiin kognitiivisiin piirteisiin, kun puhutaan lapsen käsitteenmuodostuksesta ja merkityssisältöjen muodostumisesta.

Soitonopetuksessa otetaan käytännön syistä huomioon yksilön ominaisuudet ja tarpeet esim. fysiologisten ja motoristen haasteiden muodossa. Aloittavan oppilaan kohdalla keskitytään mm. perussoittotekniikan löytämiseen ja kuulonvaraisen soiton kehittämiseen sävelkorkeuden ja äänenlaadun näkökulmat huomioon ottaen. Kokenut soitonopettaja ottaa lähes automaattisesti huomioon ne lapsen yksilölliset ominaisuudet, jotka liittyvät edellä mainittuihin toimintoihin.

Opetustilanteessa kieli toimii tavallaan työkaluna. Lapsen kielelliseen kehitysvaiheeseen emme kiinnitä samalla tavalla huomiota kuin lapsen muihin kehitysvaiheisiin. Motoriset ja esim. auditiiviset äänenlaadun ymmärtämiseen liittyvät taidot vaikuttavat suoraan lapsen kykyyn soittaa pianoa. Lapsen kielellinen kehitys ei ole keskiössä pianonsoitonopetuksessa, koska se ei suoranaisesti vaikuta pianonsoittotaitoon. Musiikin hahmottamiseen vaikuttaa kuitenkin olennaisesti musiikillisten käsitteiden muodostuminen ja niiden välisten suhteiden hallinta. Siksi kielellisen kehityksen vaihetta ei saisi jättää huomiotta soitonopetuksessakaan. Käsitteen omaksumisen kannalta katsottuna aikuisten käyttämät, sovitut kielelliset merkitykset näyttäisivät olevan vähäisemmässä roolissa kuin lapsen yksilölliset kognitiiviset taidot (mt 30). Tämän takia kyseisten taitojen vaihetta ei saisi jättää huomiotta soittotilanteessakaan.

Kun tietyn sanan merkitystä tarkastellaan, voidaan erotella, mitkä tekijät liittyvät

kielenkäyttäjän aikaisempaan havainnointiin tai kokemuksiin eli muistiin, ja mitkä havainnot liittyvät kyseiseen käyttötilanteeseen. Sanan henkilökohtaisen merkitys muodostuu kaikista niistä sanoista, jotka kielenkäyttäjä yhdistää tiettyyn sanaan (Engelkamp 1983, Heimo 2003, 24 mukaan).

Kommunikointimme perustuu siihen, että käyttämillämme sanoilla ja lauseilla on sovittu, yhteisöllinen merkitys (Heimo 2003, 24). Kahden ihmisen välisessä vuorovaikutustilanteessa käytetyllä lauseella on kuitenkin oikeastaan kolme eri merkitystasoa: Puhujan mieltämä merkitys eli sisältö, kuulijan mieltämä merkitys eli tulkinta ja yhteisöllinen, sovittu merkitys. Mitä lähempänä tulkinta on sisältöä, sitä onnistuneempi on kommunikaatioprosessi (Saeed 1997, Heimo 2003, 24 mukaan).

Tutkimusten mukaan alle kouluikäisillä tapahtuu sanaston kehityksessä kaksi selkeästi muuta sanaston kehitystä nopeampaa laajenemisvaihetta. Ensimmäinen niistä tapahtuu lapsen toisen ikävuoden aikana ja toinen kuuden vuoden iässä (mm. Bloom & Lahey 1978, Heimo 2003, 25 mukaan). Toinen sanaston kehitykselle tyypillinen piirre on, että sanojen merkitykset ovat aluksi laajempia tai suppeampia kuin aikuisten sanastossa (Clarkin mukaan Leiwo 1989, 91). Niiden merkitys muuttuu sen mukaan, mitä lapsi kuulee ja näkee. Esimerkiksi *valkea* voi tarkoittaa lapsen elämäkokemuksesta riippuen esim. jotain tiettyä valkoista asiaa kuten lunta. Vielä tässä vaiheessa muut valkoiset esineet tai asiat eivät yhdisty kyseiseen sanaan (mt. 91). Lapsen kokemusmaailman karttuessa, kieliopillisten rakenteiden vahvistuessa ja ajattelun kehittymisen myötä sanojen käyttö alkaa vähitellen tarkentua aikuisten käsitemaailmaa vastaaviksi. Tähän ilmiöön palaan seuraavassa luvussa.

3.1.1 Suhdekäsitteiden omaksuminen ja muodostuminen

Arkeemme liittyvät ilmiöt, asiat ja tapahtumat ovat lukemattomilla tavoilla suhteessa toisiinsa. Lapsi omaksuu muun kielenkehityksen ohessa myös ilmiöiden välisiin suhteisiin ja asioiden kategorisointiin liittyviä ilmauksia (Heimo 2003, 31).

“Suhdekäsitteiksi voidaan kutsua niitä sanoja ja pitempiä kielellisiä ilmauksia, jotka liittyvät asioiden suhteita koskeviin mentaalisiin rakenteisiin” (mt 31).

Kielitieteellisessä kirjallisuudessa suhdekäsitteet jaetaan alaluokkiin niiden ominaisuuksien mukaisesti. Tämän opinnäytetyön kannalta tarkka jako ei ole

olennainen. Opinnäytetyössäni käytän sanaa suhdekäsite sellaisista sanoista, joiden merkitys määräytyy tilanne- ja lauseyhteydessä (Heimo 2003, 32). Suhdekäsitteet voivat liittyä esim. kokoon (suurempi, kapeampi), järjestykseen (toinen, viimeinen), sijaintiin (takana, kauempana), suuntaan (tänne, sinne, oikealle) tai ajankohtaan (ennen, jälkeen). Suhdekäsitteet omaksutaan myöhemmin kuin konkreettiset käsitteet. Konkreettiset asiat kuten talo, pallo tai auto opitaan jo varhaisessa vaiheessa. Myös esim. värit ovat normaalin näkökyvyn omaavalle lapselle helposti omaksuttavissa.

Suhdekäsitteiden tutkimuksissa pyritään selvittämään, miksi niiden omaksuminen on haastavampaa kuin muiden käsitteiden, ja miksi tietyn käsitteen yksi merkitys on helpommin omaksuttavissa kuin toinen. Tässä kappaleessa esittelen soitonopettajan työn kannalta olennaisimpia suhdekäsitteiden omaksumista hankaloittavia ja toisaalta helpottavia piirteitä.

3.1.2 Tilaa hahmottavat suhteet

Spatiaaliset suhteet eli tilan hahmotusta kuvaavat suhteet on jaettavissa kolmeen akseliin: vertikaaliseen ylös-alas-suuntaan sekä horisontaalisiin edessä-takana- sekä oikea-vasen-suuntiin. Näistä lapsi omaksuu ensin vertikaalisen ylös-alas-suunnan, sitten edessä-takana-suunnan ja viimeisenä oikea-vasen-suunnan (Windmiller 1976, Heimon 2003, 39 mukaan). Pianonsoiton opetuksen näkökulmasta joudumme hämmentämään spatiaalisten käsitteiden muodostusta vielä lisää: Pianon ääressä istuessamme kutsumme horisontaalista oikea-vasen -suuntaa vertikaalisen ylös-alas -suunnan termein.

Kaikkeen havainnointiin liittyy aina kontekstisidonnaisuus (Smith & Samuelson 1997, Heimon 2003, 38 mukaan). Havainnointiin liittyvät tekijät voivat joko helpottaa tai vaikeuttaa käsitteenmuodostusta.

Spatiaalisten suhteiden hahmottamista helpottaa, jos suhde liittyy sellaiseen objektiin, jolla on selkeitä kyseiseen suhteeseen liittyviä piirteitä. Lapsi hahmottaa helpommin vaikkapa ilmiöt 'auton takana' tai 'auton edessä' kuin 'pallon takana' tai 'pallon edessä' johtuen siitä, että autolla on palloon verrattuna selkeästi hahmotettavissa olevat etu- ja takaosat (mm. Windmiller 1976, Heimon 2003, 39 mukaan).

Opinnäytetyöni kannalta kiinnostava ilmiö liittyy samaan asiaan eli suhdekäsitteisiin

liittyvän konkreettisen objektin ominaisuuksiin (esim. 'tuoli' sanaparissa *tuolin takana*). Lapsi saattaa päätyä myös virheelliseen tulkintaan objektin ominaisuuksien takia. Tällöin hän yleistää käsitteen merkityksen perustaen sanavalintansa objektin ominaisuuksiin. Tämä on käynyt ilmi mm. tutkimuksessa, johon osallistui englannin ja hollanninkielisiä lapsia ikäjakaumaltaan 3 v 5 kk - 5 v 8 kk. Lapsia pyydettiin valitsemaan vuoroin suurin, korkein tai pisin palikka. Lapset yhdistivät sanan *suurin* yleisesti korkeimpaan palikkaan (Harris ym. 1986, Heimon 2003, 39 mukaan).

Tämä selittää omalta osaltaan sitä, miksi esim. 5-vuotiaat ja sitä nuoremmat pianovalmennusoppilaani lähes poikkeuksetta yhdistävät sanan *korkea* pianolla soitettuihin mataliin ääniin. Heidän kokemuspöörissään sana *korkea* assosioituu samoihin ominaisuuksiin kuin sana *suuri*. Pianolla soitettut matalat äänet eittämättä sisältävät enemmän sanan *suuri* ominaisuuksia kuin minkään muun heidän kokemusmaailmaansa pohjautuvan sanan ominaisuuksia. Vastaavasti pianolla soitettut korkeat äänet eivät helposti yhdisty *suuri*-sanana merkityssisältöön.

3.1.3 Muisti ja huomion suuntaaminen

Muistin kehittymisen tutkimukset ovat osoittaneet, miten lasten muistinvaraisesti prosessoitujen kokonaisuuksien hallinnan laajuus vaikuttaa mm. siihen, kuinka pitkiä lauseita lapsi pystyy itse tuottamaan puheena (Slobin 1973, Heimon 2003, 40 mukaan). Vielä esikouluikäisillä suhdokäsitteiden ymmärtäminen helpottui, kun ne sisällytettiin pitkien lauseiden sijaan lyhyempiin lauseisiin (Heimo 1999a, Heimon 2003, 40 mukaan). Vaikka oppilaalla ei olisikaan suhdokäsitteiden ymmärtämisessä ongelmia ohjeiden noudattamisen kannalta katsottuna, pidän silti järkevänä muotoilla pianovalmennusopetuksessa ohjeet lauserakenteen kannalta mahdollisimman selkeiksi ja lyhyiksi. Näin kyseiseen sanaan ei yhdisty muun kielellisen ympäristön takia esim. sellaisia merkityssuhteita, joita opettaja ei siihen ole ollut aikeissa liittää, mutta oppilas oman kielellisen hahmotuskykynsä perusteella liittää. Käsitteen merkitys pysyy mahdollisimman yksiselitteisenä. Soitonopetustilanteessa opettaja pystyy vaikuttamaan asiaan puhuessaan.

Lapsen ympäristössä tapahtuva kielellinen kommunikaatio on luonnollisesti suuressa roolissa suhdokäsitteiden omaksumisessa. "Kielellinen malli, se miten usein ja missä tilanteissa tai kielellisissä yhteyksissä lapsi kuulee käsitteen, vaikuttaa siihen, kuinka hän itse omaksuu, ymmärtää tai käyttää suhdokäsitteitä" (esim. Richard & Harpe 1981;

Bavin 1990, Heimo 2003, 41 mukaan).

Merkityksen ymmärtämisen kannalta on olennaista mm. se, mihin puhuja suuntaa lapsen huomion tai miten merkitystekijä korostuu puheessa (Heimo 2003, 42).

Soitonopetuksessa sanat *korkea* ja *matala* sekä *ylöspäin* ja *alaspäin* ovat harvemmin erityisen tarkkailun kohteena, vaan niitä käytetään lähinnä keinona, apuvälineenä, jotta oppilas tuottaisi toivotun soittotapahtuman. Myös kontekstin loogisuus, sisällön tuttuus ja lapsen ennako-oletukset vaikuttavat suhdekäsitteiden ymmärtämiseen (mt. 42).

Soittotuntitilanteessa kontekstin loogisuus on koetuksella mm. silloin, kun opettaja on juuri puhunut vaikkapa tuolin korkeudesta, ja pian samalla sanalla korkea viitataan soivan äänen korkeuteen, mikä puolestaan vaatii käden viemistä oikealle.

Käsitteenmuodostuksen näkökulmasta katsottuna olisi perusteltua, että lapsi nostaisi käden esim. nuottitelineelle tai jollain muulla tavalla "korkeammalle".

Muita käsitteen omaksumiseen ja huomion suuntaamiseen liittyviä kielellisiä piirteitä ovat mm. prototyypisyys (mt. 42). Kielitieteessä prototyypisyydellä tarkoitetaan sellaista ilmiöiden luokittelutapaa, joka tapahtuu tyypillisyyden perusteella. Mitä enemmän jollakin sanalla on kyseiseen ilmiöön kuuluvia tyypillisiä piirteitä, sitä prototyypisempi se on. Esimerkiksi sanalla *tuoli* viitataan useimmiten asiaan, joka sisältää neljä pystysuoraa 'jalkaa', yhden vaakasuoran pinnan, ominaisuuden 'vaakasuoran pinnan päällä voi istua' ja usein pystysuoran pinnan, 'selkänojan'. Istuin, jolla on tuolin ominaisuudet mutta ei selkänojaa saa oman määritelmän 'jakkara' tai 'palli'. Lapset oppivat ympäristönsä kielenkäytöstä lisäksi, että useamman hengen istuinta kutsutaan 'sohvaksi' tai 'penkiksi', jolloin ilmiö *tuoli* määrittyy heidän kielenkäytössään muotoon 'istuin yhdelle hengelle'.

Luokittelemme todennäköisesti myös kolmijalkaisen tuolin vaivattomasti tuoliksi ja toisaalta myös keinutuolin, jossa ei ole edellä mainitussa muodossa 'jalkoja' ollenkaan. Kutsumme myös esim. Aarnion Pallotuolia 'tuoliksi'. Se sisältää luokittelusta riippuen ainakin kaksi edellä mainituista tunnusmerkeistä, vaikka se ei ulkoisilta piirteiltään muistutakaan prototyypistä tuolia. Pallotuoli 'sisältää vaakatason, jonka päällä voi istua' ja on 'istuin yhdelle hengelle'.

Sanojen tietyt merkitykset ovat yleisempiä kuin toiset ja ne esiintyvät myös lapsen kielellisessä ympäristössä useammin (mm. Gathercole 1985; Barret 1995, Heimon

2003, 26 mukaan). Lapsen sosiaalisesta ympäristöstä myös riippuu, mikä tietyn sanan merkityksistä on hänelle prototyypisin. Prototyypisin merkitys omaksutaan ennen sanan muita merkityksiä (mt. 26). Vaikkapa sanalla *levy* voidaan viitata mm. cd-levyyn, suklaalevyyn tai kipsilevyyn.

Sanojen prototyypisyyteen viitataan myös abstraktimpien käsitteiden yhteydessä. Soitonopetuksessa käytettävien, mm. äänen korkeuteen viittaavien sanojen *korkea*, *matala*, *ylös* ja *alas* prototyypisemmät edustajat esiintyvät toisentyypisissä yhteyksissä, mm. *korkea torni*, *matala aita*, *portaita ylös* tai *hissillä alas*. Kyseiset sanat eivät siis ensisijaisesti yhdisty lapsilla musiikkiin liittyviin merkityssisältöihin. Lisäksi sanat ovat suhdekäsitteitä eli määrittyvät vain suhteestaan ympäröivään maailmaan ja ovat siksi hitaammin omaksuttavissa kuin muut käsitteet. Kielellisen kehityksen näkökulmasta katsottuna musiikissa käytettävät peruskäsitteet ovat siis itse asiassa varsin hankalasti omaksuttavissa.

3.2 Ajattelun kehittyminen: Jerome Bruner

Lapsen kognitiivisen kehityksen teorioista tutuimpia musiikkipedagogeille ovat ainakin Jean Piaget'n vaiheteoria ja Lev Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen teoria. Nostan tässä esiin kolmannen teorian, Jerome Brunerin ajattelun kehityksen kolmiosaisen mallin.

McDonald ja Simons esittelevät Brunerin perusajatukset kirjassaan "Musical Growth and Development" (1989). Brunerin mallin kautta on mahdollista tarkastella musiikillisten käsitteiden kehittymistä lapsen kielen kehityksessä.

Kasvatuspsykologi Jerome Bruner kuvaa lapsen ajattelua asteittain kehittyvänä kykyinä vapautua välittömästä reagoimisesta ärsykkeisiin, pitää asioita mielessään, pukea tekonsa ja tulevat tekonsa sanoiksi ja käsitellä useita vaihtoehtoisia asioita yhtäaikaaisesti. (Bruner 1968, McDonald & Simonsin 1989, 29 mukaan). Tällainen kasvu on riippuvaista suunnitelmallisesta vuorovaikutuksesta oppijan ja opettajan välillä (mt. 29). Bruner esittelee kolme tapaa, joiden avulla lapsi käsittelee tietoa (mt. 29). Nämä ovat:

1) Tekemisen kautta tiedon käsitteleminen eli aktiivinen vaihe ("Enactive representation")

- 2) Kuva tarkoittaa tai edustaa tiettyä käsitettä kuitenkin jättäen sen osittain määrittelemättä eli ikoninen vaihe ("Ikonic" tai "iconic representation")
- 3) Sanojen tai kielen kautta käsittely eli symbolinen vaihe ("Symbolic representation")

Musiikillisten käsitteiden kannalta katsottuna Brunerin vaiheita on tulkittu mm. seuraavasti (Boardman & Andress 1981; McDonald & Simonsin 1989, 30 mukaan):

- 1) Aktiivinen vaihe: Mm. musiikin esittäminen imitoimalla, kuullun kuvaaminen elein ja tanssiliikkein
- 2) Ikoninen vaihe: Mm. pitää mielessään musiikillinen ilmiö ja liittää se visuaaliseen kuvaan esim. nousevasta äänestä (ylöspäin nouseva viiva) tai perussykkeestä (neljä vierekkäistä viivaa)
- 3) Symbolinen vaihe: Kyky assosoida kuultuja musiikillisia käsitteitä musiikillisiksi symboleiksi (nuotit) tai musiikkisanoiksi, tuottaa musiikkia symboleista (lukea nuoteista).

Tutkimukset ovat osoittaneet, että pienet lapset todella ilmaisevat musiikillisten ideoiden ymmärrystään sekä aktiivisen vaiheen että ikonisen vaiheen tavoin. Lapset osaavat ilmaista esim. hidasta ja nopeaa sekä korkeaa ja matalaa käyttämällä koko kehon liikettä tai suuntaa näyttäviä eleitä (aktiivinen representaatio) (Young 1982; Webster 1980, McDonald & Simonsin, 86 mukaan). Ikonisella representaatiolla puolestaan viitataan siihen osaamisen vaiheeseen, kun oppilas pystyy tuottamaan esim. rummulla nopean tai hitaan äänen ja valitsemalla kuvan, joka esittää nopeaa tai hidasta kohdetta (esim. eläintä) (mt. 86).

Symbolisen käsitteenmuodostuksen tasolle saavuttaessa opettajan sanavalintojen suunnitelmallisuus, johdonmukaisuus ja sanojen toistamisen tiheys nousevat mielestäni ensiarvoisen tärkeään asemaan lapsen musiikillisen käsitteistön kehittymisen kannalta.

McDonald & Simons tuovat esille muutamien englanninkielisten musiikillisten käsitteiden haasteellisuuden. Esim. lauseessa "Turn that radio down" sana *down* ei viittaa äänenkorkeuteen vaan radion sulkemiseen (McDonald & Simons 1989, 86). Lapset myös sekoittavat helposti sisällöllisesti sanat *slow* ja *soft* sekä *high* ja *loud*. Kyseessä ovat samat kielelliset ilmiöt, joita esittelin aiemmin suomen kielen yhteydessä kohdassa 3.1.

3.3 Säveltason hahmotus: frekvenssi ja sävelluokka

Lapsen kognitiivista kehitystä ja oppimisen psykologiaa ovat tutkineet mm. Piaget, Gardner, Bruner ja Montessori. Yleisten oppimisteorioiden pohjalta ja niiden osana on tutkittu myös lapsen musiikillisen kehityksen vaiheita mm. edellä mainittujen henkilöiden toimesta (McDonald & Simons 1989, 24-34; Paananen 2003; Louhivuori & Saarikallio 2010). Opinnäytetyöni kannalta olennaista on ymmärtää sävelkorkeuden hahmotuksen kehittymisen vaiheet sekä musiikillisten käsitteiden kehittymisen vaiheet. Ympäristön vaikutuksen merkitys ja yksilölliset erot lasten kehityksessä ovat yleisesti tunnustettuja, minkä takia mahdolliset ikäryhmäjaot ovat kaikissa kehitystutkimuksissa lähinnä suuntaa-antavia.

Säveltaso hahmottuu kahdella eri tavalla. Äänen korkeus fysikaalisena ilmiönä riippuu äänen frekvenssistä: mitä taajempaa äänen värähtely on, sitä korkeampana kuulemme kyseisen äänen (Karma 1986, 10). Toinen tapa on sävelluokka-ajattelu (engl. pitch-class). Samaan sävelluokkaan kuuluvat sävelet, joilla on sama "sävelyys" (Joutsenvirta & Perkiömäki 2007). Samaan sävelluokkaan kuuluvat enharmoniset sävelet kaikissa oktaavialoissa, esim. c3, his2, c2, his1, c1, his, c, His, jne.

Äänen korkeuden muutos eli frekvenssin pieneneminen tai lisääntyminen tapahtuu vähitellen ja on fysikaalisena ilmiönä mitattavissa. Äänen korkeuden kuuleminen kehittyy ennen kykyä ymmärtää sävelluokkia.

Sävelluokan käsite on hankalammin määriteltävissä. Kuulija itse määrittää vierekkäisten sävelluokkien rajapinnan ja lisäksi hahmottaa oktaavin päässä olevan sävelluokan osaksi samaa sävelluokan yksikköä. Sävelluokat ovat abstrakteja ilmiöitä ja ne muodostavat kiinteille intervallisuhteille perustuvan sävelasteikon (Krumhansl 1990, Paanasen 2003, 15 mukaan). Tämä liittyy olennaisesti havainnointiimme ympäröivästä maailmasta. Länsimaisessa kulttuurissa elävien ihmisten ns. "tonaalinen ajattelu", tietynlainen musiikillinen hahmotuskyky, perustuu sävelluokkien muodostaman asteikkorakenteen ja niiden välisten suhteiden hahmottamiseen havaintopohjaisen oppimisen kautta (Paananen 2003, 15). Arkikielessä käyttämämme sana sävelluokalle on *sävel* tai *soiva sävel*. Ne puolestaan muodostavat *sävelasteikon* tai *tonaalisen asteikon*.

Lapsen musiikillista kehittymistä on tutkittu sekä laulun kehityksen että musiikin havaitsemisen näkökulmasta. Opinnäytetyöni kannalta on erityisen olennaista ymmärtää nimenomaan musiikin havaitsemiseen liittyvät kehitysvaiheet.

Lapsi oppii ensiksi mm. havainnoimaan ja tuottamaan melodian ylös- ja alaspäistä liikettä eli melodian kaarrosta (Dowling 1999, Peltomaa 2010, 179-180 mukaan). Havainnointitaidot eriytyvät ajan myötä tarkemmiksi, mm. kohti tonaalista ymmärtämistä ja intervallien hahmottamista (mt. s. 180).

Kuten edellä totesin, on lapsen tonaalisen ymmärtämisen kehityksessä suuressa roolissa ympäröivän kulttuurin vaikutus. Ympäröivien normien omaksumista osaksi omaa ajattelua kutsutaan yleisemmin enkulturaatioksi. Musiikin saralla ilmiöstä on kirjoittanut mm. psykologi John Sloboda. Länsimaisen musiikin ympäröimät kasvavat lapset omaksuvat tonaalisen asteikkorakenteen osaksi perusajatteluaan riippumatta siitä, ovatko he itse musiikin harrastajia (Sloboda 1985, 195-196). Seuraavaksi esitellyt artikkelit käsittelevät nimenomaan tonaalisen musiikin havainnointiin keskittyviä tutkimuksia.

Artikkelissaan "Laulun kehityksen vaiheet varhaisiässä" (Louhivuori & Saarikallio 2010, 179-196) Aino Peltomaa on koonnut tutkimustuloksia sekä lasten musiikin havaitsemisen kehityksestä että laulutaidon kehittymisestä. On todettu, että lapsi havainnoi jo neljän vuoden iässä sellaiset sävelet, jotka eivät kuulu diatoniseen asteikkorakenteeseen. Jos muutettu sävel on asteikon sävel, on kuuntelutehtävä jo paljon vaikeampi (Peltomaa mukaan Bartlett ja Dowling, Louhivuori & Saarikallio, 187). Samat tutkijat Bartlett ja Dowling ovat myös todentaneet, että lapset käyttävät aluksi yleisempiä musiikin piirteitä apuna havainnoinnissa kuin aikuiset. Tutkijat soittivat aikuisille ja 5-6-vuotiaille lapsille tutun kappaleen ja sen jälkeen saman melodian joko imitaationa tai eri sävellajiin sellaisenaan transponoituna. (mt. 187). Aikuiset tekivät eron tutun melodian ja imitaation välille sävellajista riippumatta. Lapset puolestaan hahmottivat sekä alkuperäiset laulut että imitaatiot samoiksi, jos ne esiintyivät transponoituina läheisiin sävellajeihin. Tonaalisesti kaukaisissa sävellajeissa esiintyneet sekä alkuperäiset laulut että imitaatiot olivat lasten mielestä eri lauluja kuin alkuperäinen laulu (mt. 188).

Alle kouluikäisten pianonsoittajien musiikin havainnointitaidot voivat kokemuksen

mukaan vaihdella paljon samanikäistenkin oppilaiden välillä. Tasoerot harvemmin kuitenkaan pysyvät samoina soittovuosien aikana. Soittoharrastus itsessään toki kehittää musiikin havainnoimiseen liittyviä taitoja, mutta kehitystä näyttäisi tapahtuvan jonkin verran joka tapauksessa, riippumatta lapsen harrastuksista.

Musiikkiopistojen pääsykokeissa useimmiten testataan nimenomaan hakijan musiikillisia havainnointitaitoja sekä laulutaitoa. Kyseiset taidot kuitenkin kehittyvät lapsilla eri aikoina. Tämän takia pidän varsin ongelmallisena alle kouluikäisten lasten musiikillisten taitojen testaamista silloin, kun testaamisen päämääränä on asettaa lapset paremmuusjärjestykseen. Yksilölliset erot pystytään kyllä selvittämään, mutta tulevien vuosien osalta ei musiikillisten havainnointitaitojen kehitystä pystytä ennalta määrittelemään. Nämä haasteet ovat tuttuja musiikkiopistoissa, ja niitä on pyritty ratkomaan mm. haastattelemalla oppilaita ja vanhempia pääsykoetilanteissa selvittäen muita soittoharrastukseen vaikuttavia tekijöitä (mm. motivaatio, perheen tuki, ajankäyttö, jne).

Pirkko Paananen on tutkinut ja kirjoittanut mm. säveltason kehittymisestä kouluikäisillä. Paanasen mukaan säveltason hallintaa ja ymmärrystä on tutkittu mm. melodian kaaroksen, melodiantervallien ja melodiasävellajien hahmottamisen kautta (Paananen 2010, 197-215). Paanasen mukaan kouluikäisille melodian kaaroksen muutokset ovat helppoja tehtäviä, kun taas intervallimuutosten havaitseminen on vaikeampaa. Zenattin tutkimuksen mukaan (1969) 6-10-vuotiailla tonaalinen konteksti helpottaa intervallimuutosten havaitsemista atonaaliseen verrattuna. 12-13-vuotiailla eroa näiden välillä ei enää ole (Paananen 2010, 198).

Tärkeimpiin työtapoihini pianovalmennusopetuksessa kuuluu relatiivisen solfan käyttö. Kokemukseni mukaan intervallien hahmottaminen helpottuu, kun alkuvaiheessa opintoja sävelten nimeäminen tapahtuu sävellajista riippumatta samoilla sanoilla (do, re, mi, jne). Samalla myös sävellajin perussävelen hahmottuminen vahvistuu: duurikappaleet päättyvät aina do-säveleen ja mollikappaleet la-säveleen.

Yksittäisten melodiantervallien erottamiskyky kehittyy voimakkaasti ikävuosina 5-8 (mt. 211). 8-9-vuotiaana tonaalisesti stabiilit sävelet alkavat erottua muista tonaalisen asteikon sävelistä, ja 10-11-ikävuoteen mennessä toonika erottuu muista asteikon sävelistä omaksi "yksikökseen".

Tonaalisen ymmärryksen lisääntymistä tukevat myös improvisaatiotutkimukset (mm. Paananen 2003). Kun musiikin keksimistehtävä rajoitetaan diatonisen asteikon säveliin, suosivat 6-7-vuotiaat asteikon viittä ensimmäistä säveltä. Jos säestyskuviossa on selkeästi kuultavissa jotkut stabiilit sävelet, suosivat 8-9-vuotiaat näitä säveliä improvisaatioissaan. 10-11-vuotiailla vakiintuu tarve lopettaa soittotehtävä toonikasävelelle. He myös suosivat toonikakolmisoinnun säveliä riippumatta siitä, ovatko ne selvästi esillä säestävässä musiikissa (Paananen 2003, 212).

3.4 Säveljonon teoria

Jonoajattelun omaksuminen on olennainen osa ympäröivän maailman hahmottamista. Esim. lukujono laajentaa yksittäisten lukujen merkityssisältöjä ratkaisevasti. Vaikka esim. luku 'neljä' viittaa mm. neljään appelsiiniin, saa kyseinen luku osan merkityssisällöstään nimenomaan suhteestaan muihin lukuihin: 'Neljä' on yhden vähemmän kuin 'viisi' mutta kolme enemmän kuin 'yksi'. Mahdolliset hahmotushäiriöt käyvät usein ilmi nimenomaan puutteina jonoajattelussa.

Eräs mielestäni kiinnostava näkökulma avuksi nuotinluvun hahmotuksen ongelmiin on säveljonon käsite ja sen hallinnan tärkeys osana kokonaishahmotusta. Sillä tarkoitetaan kantasävelten muodostamaa jonomaista asteikkorakennetta. Säveljonoajattelussa kantasävelten välisten suhteiden hallintaa lähestytään kuitenkin moniulotteisemmin kuin asteikkoajattelussa c, d, e, f, jne.

Kaisu Asikainen käsittelee aihetta tutkimuksessaan "Säveljonon hallinta ja musiikin teoria-aineiden oppimisvaikeudet" (Asikainen 2004). Asikainen etsii syitä musiikin perusteiden (ent. musiikin teoria ja säveltapailu) tunneilla esiintyviin ongelmiin esim. melodiankirjoituksessa tai perusermien omaksumisessa. Asikaisen painopiste on siis musiikin perusteiden opetuksen tutkimuksessa ja kehittämisessä. Mielestäni säveljonon teorian ymmärtäminen tukee pianovalmennusopetuksen korkea-matala- sekä ylöspäin-alaspäin -käsitteiden haasteellisuuden ymmärtämistä. Esittelen seuraavissa kappaleissa säveljonoajattelun peruseriaatteet.

Asikainen lähestyy nuotinluvun ongelmaa käyttäen työkaluna matematiikan didaktisia malleja koskien lukutajua ja lukujonotaitoja. Matematiikan didaktiikassa käytetty termi *lukujono* tarkoittaa peruslukujen muodostamaa jonoa 1,2,3, jne. Näiden lukujen suhde

viereisiin lukuihin on aina 'yksi enemmän' tai 'yksi vähemmän'. Säveljonossa c, d, e, f, g, a, jne:n tai do, re, mi, fa, so, la, ti, jne:n suhde viereisiin säveliin on puolestaan 'yksi ylöspäin' tai 'yksi alaspäin'.

Oleennaista on, että matematiikan didaktisessa tutkimuksessa yksittäisen luvun käsite koostuu kolmesta tasosta. Esimerkiksi luku *seitsemän* muodostuu 1) sisältötasosta eli itse laskettavasta asiasta, esim. 'seitsemän karamellia', 2) abstraktiotasosta eli lukusanan puhutusta ja kirjoitetusta muodosta *seitsemän* sekä 3) symbolitasosta eli lukusanan symbolista 7.

Asikaisen mukaan käsite 'kantasävel' muodostuu vastaavasti kolmesta tasosta: 1) soivasta sävelestä, (sisältötaso) 2) sävelen nimeämisen tasosta (abstraktiotaso) ja 3) nuotin nupista viivastolla (symbolitaso). Sävelen nimeämisen taso tarkoittaa sekä sävelnimiä c, d, e, jne. että solfanimiä do, re, mi, jne.



Kuva 1. Säveljonon käsitetasot (Soveltaen Asikainen 2004)

On tärkeää huomioida, että kolme käsitetasoa muodostavat myös itsessään jonon. Näiden jonojen hallinta on osa lukujonon käsitteen kokonaishallintaa. Esimerkkiluku 'seitsemän' on osa sisältötason jonoa: Osana normaalia hahmotuksen kehitystä lapsi

oppii jossain vaiheessa, että seitsemän karamellia on kolme karamellia enemmän kuin neljä karamellia, ja kolminkertainen määrä karamelleja on 21 karamellia. Lisäksi hän hahmottaa abstraktiotasolla esiintyvän puhutun ja kirjoitetun lukusanan *seitsemän* osaksi jonoa. Hän pystyy puhutussakin kielessä ilman varsinaisia karamelleja hahmottamaan edellä mainitut esimerkit. Lisäksi hän pystyy toimimaan ainoastaan lukusymboleja käyttämällä (symbolitaso 3): $7-4=3$, $3+4=7$. Hän tietää myös, että symbolien 4 ja 7 välissä on kaksi symbolia 5 ja 6.

Myös säveljonossa kolme eri käsitetasoa muodostavat itsessään jonon. Sisältötasolla soivat kantasävelet muodostavat jonon, joka muodostuu tonaalisesta asteikosta. Kun soivan asteikon sävelpaikkojen hallinta on sujuvaa, on mahdollista esim. laulaa annetusta sävelestä kvintti tai septimi alaspäin - kyseessä on tiettyjen sävelpaikkojen yli hyppääminen. Abstraktiotasolla eli nimeämisen tasolla sävelten nimet c, d, e, f, jne sekä do, re, mi, fa, jne muodostavat niin ikään jonon. On tarpeen tietää, että d:n yläpuolella on e ja alapuolella c tai vastaavasti esim. että g:stä seksti alaspäin eli hyppy neljän sävelpaikan yli on h. Symbolitasolla eli nuottiviivastolla liikkuminen perustuu viivalla-välissä -ajatteluun: Jos nuottisymbolin nuppi sijaitsee esim. alimmalla viivalla, tiedämme, että kvartin päässä yläpuolella oleva sävel sijaitsee kolmannella viivalla ja väliin jää kaksi sävelpaikkaa. Emme kuitenkaan pysty nimeämään säveliä, jos tiedossamme ei ole nuottiavainta, jonka avulla sävelpaikat määritellään.

Sekä lukujonon käsitteen että säveljonon käsitteen kokonaishallinta vaativat kaikkien kolmen jonon sisäisen hallinnan lisäksi myös sujuvan liikkumisen eri käsitetasojen välillä.

Matematiikassa käsitetasojen välillä liikkuminen on helpompaa kuin musiikissa. Seitsemää karamellia vastaa lukusana *seitsemän*, ja lukusanaa *seitsemän* vastaa lukusymboli 7. Musiikissa käsitetasojen väliset suhteet ovat kuitenkin aina relatiivisia, ympäristöstään riippuvaisia.

Sisältötasolla (soivat sävelet) yksittäisen sävelen nimeäminen on mahdollista ainoastaan siten, että joku toinen sävel on jo nimetty. Jotta pystymme nimeämään kuulemamme soivan sävelen, pitää tiedossamme olla ainakin yksi nimetty soiva sävel, johon pystymme vertaamaan kuulemaamme säveltä. Jos olemme kuulleet esim. h1:n, ja se on nimetty sävel- tai solfanimellä, pystymme nimeämään myös kuulemamme

e1:n puhdasta kvinttiä alemmaa. Tämä vaatii kuitenkin molempien käsitetasojen (sekä soivien sävelten että abstraktiotason eli sävelten nimeämisen tason) sisäisen hierarkian sujuvaa hahmotusta. Kuulijan pitää pystyä kuulemaan intervallin suunta, täyttämään mielessään sävelten väliin jäävät sävelpaikat ja näin hahmottaa intervallin suuruus, ja lisäksi löytää sävel- tai solfanimijonon oikeasta kohdasta nimi kuulemalleen uudelle sävelelle. Matematiikassa prosessi on yksinkertaisempi: seitsemän karamellia nähdessään oppilas muista karamelleista riippumatta käyttää lukusanaa *seitsemän*. Musiikin puolella absoluuttisen sävelkorvan omaavat ihmiset pystyvät toki samaan ilman relatiivisuutta.

Yhtä monimutkainen prosessi on edessä, kun kuljemme abstraktiotason ja symbolitason välillä eli viemme nimetyn sävelen nuottiviivastolle. Säveljonon sijainti viivastolla on aina relatiivinen – vasta nuottivain ankkuroi sävelnimijonon tiettyyn kohtaan viivastoa. Matematiikassa tilanne on jälleen helpompi: lukusanaa *seitsemän* vastaa aina lukusymboli 7 ympäristöstä riippumatta.

3.5 Suunnan hahmottaminen

Musiikin hahmottamiseen liittyvät taidot ovat varsinkin soitto-opintojen alkuvaiheessa sidoksissa soittimeen, jonka avulla musiikin hahmottamista harjoitetaan. Musiikin perusteiden opettajat kohtaavat tämän haasteen säännöllisesti. Esimerkiksi kysymykseen ”Minkä niminen nuotti tämä on?” voi vastaus olla esim. ”kakkossormi”, ”vapaa kakkonen”, ”oikea peukku” tai ”Ukko Nooan do”. Soittimen ominaisuudet vaikuttavat sekä soitonopetukseen että musiikillisten käsitteiden hahmotukseen paljon. Opinnäytetyössäni käsittelen suuntien ja äänenkorkeuden hahmottamista pääasiallisesti alkutaipaleella olevan pianonsoittajan näkökulmasta. Tässä kappaleessa avaen suuntien hahmottamisen haasteita vähän myös muiden soitinten soittajien näkökulmasta katsottuna. Haasteista huolimatta pianonsoittajien tilanne on kognitiivisesti ajateltuna itse asiassa melko ongelmaton muihin soittimiin verrattuna.

Kun nuottikuvan musiikkia tuotetaan laulamalla, ei soivan äänen ja nuottikuvan yhdistämisessä ole korkea-matala-suuntien hahmottamisen kannalta oikeastaan mitään erityisen hankalaa normaalin oppimiskyvyn omaavalle oppilaalle. Nuotinlukusuunta vasemmalta oikealle on sama kuin tekstinkin lukusuunta. Mitä korkeammalla nuotin nuppi on viivastolla, sitä korkeammalta lauletaan.

Vasta soittimen käyttö äänen tuottamiseksi vaatii suuntia, jotka hämärtävät korkea-matala-järjestelmää. Jos ajatellaan esim. soittoasennossa olevaa kitaransoittajaa, soittaa hän matalimman mahdollisen äänen vapaalta kieleltä, joka on itse asiassa kitarassa ylimpänä, lähimpänä kattoa. Korkein ääni löytyy siten, että otelaudalta etsitään alimpana, lähimpänä lattiaa, oikealla oleva kohta.

Sellistin istuessa soittoasennossa löytää hän korkeimman äänen otelaudan vasemmasta alareunasta. Kun sellisti soittaa asteikkoa korkeista äänistä mataliin ääniin päin eli ylhäältä alaspäin, liikkuu hän itse asiassa otelaudalla alhaalta ylöspäin ja vasemmalta oikealle. Kitaristi puolestaan liikkuu otelaudallaan oikealta vasemmalle ja alhaalta ylöspäin.

Esimerkiksi käyrätorvistien kohdalla tilanne on kognitiivisena prosessina helpompi. Mitä korkeamman sävelen käyrätorvisti soittaa, sitä enemmän hän joutuu fyysisesti työskentelemään. Matala-korkea-suunta liittyy konkreettisesti fyysisen ponnistelun lisääntymiseen matalista äänistä korkeisiin ääniin soitettaessa.

Pianonsoittajan näkökulmasta katsottuna soiva säveljono matalista äänistä korkeisiin ääniin kulkee motorisesti ja visuaalisesti vasemmalta oikealle. Toki aloittelevan soittajan näkökulmasta katsottuna tiettyjen koskettimien yli hyppääminen voi aluksi tuntua täysin mielivaltaiselta, kun soitettava kappale on sävelletty tiettyyn sävellajiin ja sävellajiin ulkopuolisiin koskettimiin ei opettajan mielestä ole suotavaa koskea. Mutta kaikesta huolimatta näen alkutaipaleella olevien pianistien tilanteen valoisampana kuin monien muiden soittimien edustajien.

Pianonsoittajan pitää ottaa huomioon siis seuraavat suunnat nuotista soittaessaan:

1. äänen soiva korkeus auditiivisena ilmiönä
2. nuotinlukusuunta vasen-oikea
3. nuottikuvan korkea-matala eli ylhäällä-alhaalla
4. koskettimiston korkea matala eli oikea-vasen
5. äänen tuottoon tarvittavat fyysiset mm. käsivarren ja sormien ylös-alas-suunta
6. äänen laatuun tarvittavat motoriset suunnat (käsivarren liike legatossa, sormenpään aktiivisuus jne.)

Lisäksi nuotinluvun ja soittimen yhdistämisessä pitää ottaa huomioon seuraavat asiat:

7. sävelvälien eli intervallien koko nuottikuvassa ja koskettimistolla
8. käsien erillisyyys ja oikean ja vasemman käden sijainti äänenkorkeuden suhteen

4. HAHMOTUKSEN TEORIAM KÄYTÄNNÖSSÄ – SÄVELJONON JA LUKUSUUNNAN HARJOITUKSIA SEKÄ OTTEITA SOITTOTUNTITILANTEEISTA

Tässä kappaleessa esittelen harjoituksia, joiden avulla opetan musiikillisten ilmiöiden nimeämistä ja pyrin vahvistamaan musiikillisten käsitteiden muodostumista pianovalmennusopetuksessa. Tuon myös esille niitä ongelmia, joita käsitteenmuodostuksessa voi ilmetä soittotuntitilanteissa.

Harjoitukset ja työtavat ovat peräisin useasta lähteestä. Valitettavasti en kaikkien kohdalla pysty nimeämään alkuperäistä lähdettä. Harjoitusten ideat ovat tarttuneet matkaan eri yhteyksistä. Soitonopetuksen luonteen takia harjoitukset ja työtavat ovat myös jatkuvassa muutoksessa, koska oppilaiden yksilöllisyys ja kekseliäisyys muuttavat niiden sisältöjä jatkuvasti. Pyydän anteeksi mahdollisia puutteita koskien työtapojen ja harjoitusten lähteitä.

Säveljonon harjoituksiin ja rytmikortteihin olen alun perin tutustunut Kaisu Asikaisen (nyk. Kiventaus) ainedidaktiikkakurssilla kesäkuussa 2008. Pianonsoiton yhteydessä käytettäväksi harjoituksiksi ne ovat muokkaantuneet viime vuosien aikana yhteistyössä oppilaiden kanssa. Vastaavia harjoituksia ja työtapoja käyttävät varmasti muutkin soitonopettajat.

Laatikkonuotteihin ja sävelten nimeämiseen oppilaan itse keksimän lorun avulla olen tutustunut Tytti Rouheen luennolla, jonka hän piti musiikin perusteiden ainedidaktiikkakurssin yhteydessä kesäkuussa 2008. Laatikkonuottien kaltaista äänenkorkeuden merkintätapaa on käytetty ainakin myös Liisa Tenkun ja Ellen Urhon Vihreä viserryskone-laulukirjassa.

4.1 Lukusuunnan vahvistusta rytmikorteilla

Rytmikortit ovat nimensä mukaisesti kortteja, joihin on kuvattu rytmikuvioita nuottisymbolein (esim. neljäsosanuotti, kaksi kahdeksasosanuottia ja puolinuotti). Korttien leveydet ovat suhteessa rytmikuvioiden keston. Esim. jos neljäsosanuottia esittävä kortti on 2 cm leveä, on vastaavasti puolinuottia vastaava kortti 4 cm leveä.



Kuva 2. Rytmikortteja

Musiikin perusteiden opetuksessa kortteja käytetään rytmikuvioiden hahmotuksen apuna. Korteilla mallinnetaan esim. kuultuja rytmejä (rytmidiktaatti) tai keksitään omia rytmejä, jotka voidaan vaikka yhdessä muiden oppilaiden kanssa lukea yhdessä ääneen. Pianovalmennusopetuksessa käytän niitä erityisesti lukusuunnan ja perussykkeen ylläpidon harjoittamiseen sekä näiden kahden yhdistämiseen. Myös ennakoinnin taito kehittyy: jotta perussyke pysyy samana, on soittajalla oltava hallussa jo seuraavan rytmikortin sisältämä informaatio.

Lukusuunnalla tarkoitan tässä opinnäytetyössä kirjoitetun ja luetun suomen kielen suuntaa eli vasemmalta oikealle -suuntaa. Nuotinlukusuunta on sama. Pianoa soittaessa lukusuuntaa täysin vastaava soittosuunta on matalista äänistä korkeisiin ääniin ja rivivaihdon tapahtuessa uudestaan matalista äänistä korkeisiin ääniin.

Aikuisen näkökulmasta katsottuna lukusuunnan hahmottamisessa ei ole mitään epäselvää. Lukusuunnan hahmotus kuitenkin vahvistuu samalla tavalla kuin muutkin taidot, ja useimmiten lukemisen taidon opettelun kautta myös lukusuunta hahmottuu.

Kun 5-vuotias oppilaani teki tätä harjoitusta, oli hänelle ainoa käsitettävissä oleva lukusuunta oikealta vasemmalle. Syykin selvisi, kun kyselin asiasta tarkemmin. "Koska noiden nuottien jalat ovat menossa tuonne". Hän hahmotti nuottien nupit jalkaterinä ja varret jalkoina.

Tämä esimerkki herättää kysymyksen, miksi 5-vuotiaiden oppilaiden pitäisi ylipäätään opiskella nuotinlukua. Vaikka rytmikortit sisältävätkin nuottisymboleja, en kuitenkaan pidä tätä harjoitusta nuotinlukuharjoituksena, vaan lähinnä sellaisten taitojen kartoittamisena, jotka edesauttavat nuottiviivastosymboliikan haltuunottoa myöhemmin. Lukusuunnan vaikutusta nuotinlukuun ei usein tule ajatelleeksi, koska lukusuunta omaksutaan osana muuta lukutaitoa ja sen omaksuminen vaatii harvemmin erityistä huomiota. Nuottien ja kirjoitetun kielen ero on kuitenkin lukusuunnan suhteen olennaisesti erilainen: Nuotinluvussa mukaan tulevat myös äänen korkeuteen liittyvät suunnat. Soittimen äänentuottotavasta riippuen ne voivat poiketa paljonkin lukusuunnasta.

Yleisesti käyttämäni rytmikorttiharjoitus on seuraavanlainen: Oppilaasta riippuen opettaja valitsee sopivat rytmikortit (esim. ainoastaan taa- ja ti-ti-kortit tai taa-, ti-ti-, tiri-tiri- ja neljäsosataukokortit). Oppilas järjestee rytmikortit nuottitelineelle haluamaansa järjestykseen. Oppilas naputtaa perussykettä sormellaan ensin "kappaleen alkuun" ja sen jälkeen vasemmalta oikealle järjestyksessä rytmikortti kerrallaan. Opettaja soittaa vuorossa olevan rytmikuvion valitsemillaan koskettimilla improvisoiden ja samalla rytminimen ääneen lukien (esim. taa, ti-ti, tiri-tiri, taa). Useimmiten oppilas lukee rytminimen ääneen samalla ilman kehotusta. Tämän jälkeen korttien paikkoja vaihdetaan (oppilaat tekevät sen mielellään itse), ja harjoitus toistetaan.

Työskentelytapaa voi helpottaa siten, että opettaja taputtaa perussykettä kämmenellä oppilaan hartiaan. Vastaavasti harjoitus muuttuu haastavammaksi, kun opettaja ei lue rytmikuvioita ääneen vaan ainoastaan soittaa ne oppilaan osoittaessa vuorossa olevaa korttia.

Saman harjoituksen voi toteuttaa myös siten, että oppilas soittaa rytmikuviot improvisoiden opettajan naputtaessa perussykettä kulloinkin vuorossa olevan kortin kohdalta. Vaikka harjoitus päällisin puolin vaikuttaa samankaltaiselta kuin edellinen, on

se nyt huomattavasti haastavampi. Oppilaan on tuotettava näkemänsä rytmikuviot soittaen ja perussykkeessä pysyen, kun edellisessä harjoituksessa oppilaan vastuulla oli ainoastaan perussykkeen tuottaminen ja lukusuunnan mukainen eteneminen sormella naputtaen.

Harjoituksen voi oppilaasta riippuen toteuttaa monella tapaa. Itse naputan perussykettä sillä hetkellä vuorossa olevan kortin kohdalta lukusuunnan mukaisesti. Samalla taputan oppilaan hartiaan tai yläselkään kevyesti rytmikorteissa näkyvää rytmiä. Jotkut oppilaat hahmottavat tämän harjoituksen paremmin, jos teen päinvastoin, eli naputan kortin kohdalla kortissa näkyvää rytmikuviota ja taputan perussykettä kevyesti yläselkään tai hartiaan.

Jos opettaja ei anna tarkempia soitto-ohjeita tässä harjoituksessa, paljastuu usein oppilaan lukusuunnan hahmottamisen oppimisvaihe. Oppilas saattaa soittaa esim. korttien "kohdalta" eli edetä vasemmalta oikealle eli samalla myös matalista äänistä korkeisiin lukusuunnan mukaisesti. Tässä tapauksessa yhden sävelen toistaminen pyydetyn rytmin mukaisesti ja erityisesti lukusuunnan vastainen soitto oikealta vasemmalle eli korkeista äänistä mataliin on hankalaa. Rytmikorttien avulla käden suunnat eriytyvät lukusuunnasta. Harjoitus vahvistaa myös käsien liikkeiden ja katseen eriytymistä. Rytmejä ei opetella ulkoa vaan tässäkin harjoituksessa korttien järjestystä vaihdellaan joko oppilaan tai opettajan toimesta kesken harjoituksen, minkä takia soittajan katseen on pysyttävä rytmikorteissa.

4.2 Säveljonon hahmotusta soittotilanteessa



Kuva 3. Solfakortit nuottitelineellä

Solfa- tai sävelnimikorteista soittaminen tapahtuu esim. seuraavasti: Kappaleessa tarvittavien sävelten nimikortit asetetaan nuottitelineelle. Esim. Ostakaa makkaraa-kappaleessa tarvitaan solfaa käytettäessä kortit do, re ja mi. Oppilas valitsee do:n paikan opettajan antamista vaihtoehdoista. Jos kappale halutaan soittaa valkoisilla koskettimilla, valitsee oppilas do:ksi c:n, f:n tai g:n. Oppilas asettelee kortit nuottitelineelle oikeaan järjestykseen. Kappale soitetaan siten, että oppilas lukee opettajan osoittaman kortin nimen ja soittaa vastaavan sävelen. Opettaja säästää soittoa esim. perussointutehoilla. Käytännössä tämä tapahtuu siten, että opettaja istuu oppilaan vasemmalla puolella, soittaa oikealla kädellään säestystä ja osoittaa vasemmalla kädellään kortteja. Kortit sisältävät informaation halutuista sävelistä ja opettaja ohjauksellaan auttaa tuottamaan sävelten oikeat pituudet sekä perussykkeen. Oppilaan ei kuitenkaan tarvitse keskittyä hankalan lukusuunnan omaksumiseen visuaalisesti. Oppilas soittaa oikeat sävelet oikeassa järjestyksessä samalla, kun katse pysyy nuottitelineellä ja vastaanottaa informaatiota soitettun sävelen nimestä.

Solfa- ja sävelnimikorteista soitossa on useita hyviä puolia. Solfan käyttö soittotilanteessa avaa oven sävellajijatteluun ja transponoinnin maailmaan. Lisäksi nimet esiintyvät nuottitelineellä osana jonoa. Vaikka oppilas ei itse soittaessaan nimeä

säveliä, ovat nimikortit nuottitelineellä kuitenkin omilla paikoillaan osana jonoa ja oppilas katsoo kortteja koko soittosuorituksen ajan. Rytmikorttiharjoituksen tavoin tämäkin harjoitus lisäksi eriyttää katseen ja käden liikettä.

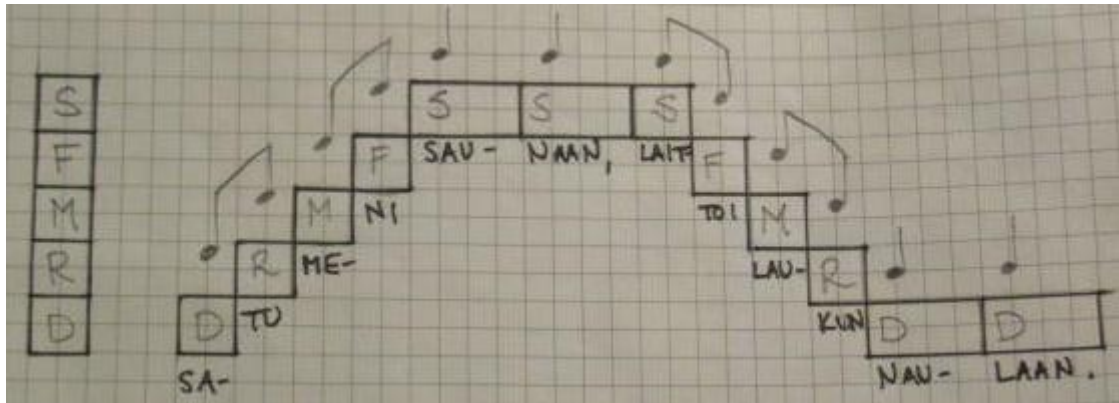
Solfanimien ja sävelnimien välisen yhteyden logiikkaa kannattaa mielestäni tuoda esille jo nuotinlukuun valmentavissa harjoituksissa. Vaikka tämän kaltaisissa harjoituksissa painotankin solfanimikorttien käyttöä, pidän tärkeänä harjoittaa vastaavissa soittotehtävissä myös sävelnimiä. Erityisesti sävelnimien jonomaisen rakenteen hahmotusta pyrin harjoittamaan mm. uusia kappaleita opetellessa ja viivastosymboliikan yhteydessä, enkä ainoastaan soittotapahtuman ulkopuolisena harjoituksena. Muutoin sävelten nimeämisen taso jää helposti irralliseksi muista säveljonokäsitteen osa-alueista.

Solfanimi- ja sävelnimikorteista soittaminen on toimiva työtapo varsinkin silloin, kun oppilas on siirtymässä laatikkonuottien avulla nuottikuvan hahmotukseen. Laatikkonuotti on yksinkertaistettu versio nuottiviivastolla käytetystä nuottisymboliikasta. Laatikot edustavat sävelpaikkoja ja ovat ylhäällä eli korkealla tai alhaalla eli matalalla vastaavasti kuin nuotinnupit nuottiviivastolla.

Solfa- tai sävelnimikorttien käyttö valmistaa oppilasta laatikkonuotin lukemiseen kahdella tavalla. Sävelpaikat koskettimilla suhteessa toisiinsa ovat jo tutumpia (esim. do on re:n vasemmalla puolella ja mi oikealla puolella, mi on korkein näistä, re keskimäinen ja do matalin). Myös katse on harjaantuneempi pysymään nuottitelineen yläpuolella. Käytän solfanimikorteista soittamista apuna myös uusien kappaleiden omaksumisessa korvakuulosoiton tukena.

4.3 Laatikkonuotit

Laatikkonuotti on siis viivastosymboliikkaan valmistava nuottikuva. Laatikkojen korkeudet suhteessa toisiinsa vastaavat nuottien korkeuksia viivastolla ja laatikkojen leveydet edustavat nuottien kestoa suhteessa toisiinsa.



Kuva 4. Laatikkonuotti

Laatikkonuotteja käytetään siten, että laatikkorivien alussa esiintyvään laatikkopylvääseen kirjoitetaan se osa säveljonosta, jota kappaleessa käytetään. Opettajasta ja tilanteesta riippuen käytetään joko sävel- tai solfanimiä. Oppilas kirjoittaa jokaiseen nuottia vastaavaan laatikkoon nuotin nimen.

Laatikkonuottia tutkailemalla oppilas ja opettaja tekevät havaintoja nuottikirjoituksen peruseräiteistä. Esim. intervalli on helposti hahmotettavissa säveljonopylvään ja laatikoiden etäisyyden perusteella. Esim. re:n ja so:n etäisyys on hyppy kahden sävelen yli, mikä vastaa kvartin pituista matkaa nuottikuvassa.

Nuottien kestojen relatiivisuus käy myös ilmi laatikkonuotista. Jos esim. yhden sentin levyinen laatikko vastaa neljäsosanuottia, vastaa kahden sentin levyinen laatikko puolestaan puolinuottia. Oppilaan kanssa voidaan keskustella myös muista vaihtoehdoista: jos yhden sentin levyinen laatikko vastaakin puolinuottia, vastaa kahden sentin levyinen laatikko kokonuottia.

Myös kokonaisuuden perusteet käyvät ilmi laatikkonuotista. Esim. A-B-A muoto hahmottuu kuvasta helposti.

4.4 Käsitteiden selventämisestä

Kun pianon ääressä tutustutaan äänen korkeuteen liittyviin ilmiöihin, soitetaan useimmiten korkeat ja matalat äänet usean oktaavin päästä toisistaan. Normaalin hahmotuskyvyn omaavat oppilaat kuulevat näiden välisen eron. Väärinymmärrykset

tapahtuvat tässä yhteydessä lähinnä kyseisten ilmiöiden nimeämisen tasolla: matalat äänet nimetään usein korkeiksi. Kun olen kysynyt perustelua sanavalinnalle, liittyy vastaus useimmiten sanan *korkea* laajaan merkityssisältöön. 5-6-vuotiaat oppilaani viittaavat kyseisellä sanalla ilmiöihin, jotka vaikuttavat suurilta, esim. *korkea mäki*. Oppilaat nimittävät matalia ääniä ehkä useammastakin syystä "suuremmiksi" kuin korkeita ääniä. Todennäköisesti ainakin äänien matalan taajuuden aiheuttama äänenväri kuulostaa jollakin tavalla "suuremmalta". Myös käsitteenmuodostuksen keskeneräisyys ja jo edellä mainittu adjektiivin poikkeava merkityssisältö vaikuttavat lapsen sanavalintaan. Aikuisen näkökulmasta katsottuna se joka tapauksessa on usein väärä.

Pidän tärkeänä sitä, että lasten käyttämät sanat (esim. sanan *möreä* käyttö matalista äänistä puhuttaessa) ovat käytössä pianotuntitilanteessa. Opettaja voi ohjata kielenkäyttöä siten, että merkityssisällöt muotoutuvat oikeanlaisiksi. Pianon ääressä voi harjoitella nuorimpien oppilaiden kanssa sanojen *korkea*, *matala*, *ylöspäin* ja *alaspäin* yhdistämistä motorisiin suuntiin ja soivaan ääneen esimerkiksi tämän yksinkertaisen ja nopeasti toteutettavan harjoituksen avulla. Oppilas istuu hyvässä soittoasennossa silmät kiinni. Kun opettaja sanoo esim. "Soita matalia ääniä", soittaa oppilas esim. koko kämmenellä tai muulla sovitulla tavalla matalia ääniä.

Tämä harjoitus toimii hyvin lasten omien käsitteiden yhdistämiseksi yleisesti käytettyihin käsitteisiin. Opettaja voi pyytää oppilasta soittamaan esim. seuraavasti:

- möreitä ääniä
- kimeitä ääniä
- korkeita ääniä
- matalia ääniä
- kimeistä äänistä möreisiin ääniin (päin) tai möreistä äänistä kimeisiin ääniin (päin)
- korkeista äänistä mataliin ääniin (päin) tai matalista äänistä korkeisiin ääniin (päin)
- ylhäältä alaspäin/alhaalta ylöspäin
- alaspäin/ylöspäin
- alas/ylös

Pidän tärkeänä sitä, että oppilaat tottuvat pohtimaan korkea-matala-ilmiöitä myös ilman pianoa ja kuuntelemaan analyttisesti eri tavoilla tuotettuja ääniä. Siksi teemme paljon käsitteenmuodostukseen ja nimeämiseen liittyviä harjoituksia laulamalla.

Harjoitan ylöspäin-alaspäin- ja korkea-matala-käsitteitä ilman pianoa useimmiten sävelnimijonon harjoittelun yhteydessä. Sävelten nimiä harjoitellaan ensin "leikkipianon" eli paperisen koskettimiston avulla. Tytti Rouhe esitteli pitämällään luennolla kesäkuussa 2008 työtavan, jossa oppilaan kanssa keksitään lorua. Lorun avulla muistetaan sävelten nimet oikeassa järjestyksessä.

Esimerkkejä oppilaideni keksimistä loruista: "Celsius dallaa Egyptissä, faarao grillaa ananaksen herkulliseksi". "Cessi, Daniel, Eero ja Felix grillasivat Ahdin hattua". Oppilas asettelee samalla säveljonokortit leikkikoskettimille.



Kuva 5. Sävelnimet koskettimistolla

Tämän harjoituksen yhteydessä tutkimme korkea-matala-käsitteitä seuraavasti: Laulan sävelet sävelnimiä käyttäen c:stä h:hon yksiviivaisesta oktaavialasta. Toisinaan laulan sävelet myös ylhäältä alaspäin ja toistan laulun keskustelun edetessä. Sitten kysyn keskustelun lomassa: "Mikä mielestäsi näistä on korkein? Entä mikä on matalin?"

Tämä työskentelytapa on oppilaan kannalta haastava lähinnä siksi, että soivat sävelet ovat kaikki yhden oktaavin alueella (vrt. pianon ääressä tapahtuvat harjoitukset). Myös äänentuottotapa eli laulaminen saattaa aluksi hämmentää oppilasta. Vaikka lapset ovat usein tottuneet kuulemaan laulua ja laulamaan itsekin, ei analyttinen kuuntelu - tässä tapauksessa äänenkorkeuksien ja suunnan hahmottaminen - ole mitenkään luonteva toimintatapa vaan samalla tavalla opetettava kuin muutkin työtavat.

Tässä harjoituksessa käsitteiden sekoittuminen tulee erityisen selkeästi esille.

Vastaukset kysymyksiin "Mikä sävel on mielestäsi korkein?" "Entä mikä matalin?" ovat aikuisen näkökulmasta kuultuna hämmästyttäviä. Esimerkkien oppilaat ovat 5- ja 6-vuotiaita.

Esimerkki 1.

Oppilas: "H on kaikista matalin". Minä: "Kertoisitko, miksi se kuulostaa matalimmalta".

Oppilas: "Koska lauloit sen viimeisenä". Minä: "Entä mikä näistä on korkein?" Oppilas: "F. Se on keskellä".

Esimerkki 2.

Oppilas: "Tää on korkein" (osoittaa c:tä). Minä: "Miksi se susta kuulostaa korkeimmalta?" Oppilas: "No kun sä lauloit tän kovalla ja tän (osoittaa h:ta) matalalla äänellä".

Kun leikkipianoharjoitukseen lisätään toinen oktaavi, muuttuu korkea-matala-suuntien hahmottaminen helpommaksi. Kuitenkin perusongelma eli käsitteiden merkitysrajojen hämäryys säilyy.

Tämä harjoitus antoi minulle alkusysäyksen kielenkehityksen teorioihin tutustumiseen. Aloin pohtia, minkälaisin sanavalinnoin voisimme auttaa oppilaan käsitteenmuodostusta. Kappaleessa 3.1 esitellyssä kielen kehityksen teoriassa käy mm. ilmi, että lapset saattavat yleistää käsitteen merkityksen perustaen sanavalintansa objektin ominaisuuksiin. Heidän kokemuspöirissään sana *korkea* assosioituu samoihin ominaisuuksiin kuin sana *suuri*. Pianolla soitetut matalat äänet sisältävät lasten mielestä enemmän sanan *suuri* ominaisuuksia kuin minkään muun heidän kokemusmaailmaansa pohjautuvan sanan ominaisuuksia.

Opettajan tehtävä on yhdistää oppilaan kokemusmaailmaan pohjautuvat, oppilaan käyttämät käsitteet yleisesti musiikin maailmassa käytettäviin käsitteisiin. Lisäksi meidän on varottava sitä, että korkea-matala-käsitteet ja ylöspäin-alaspäin-suunnat eivät jää oppilailla vain esim. motorisiksi tai visuaalisiksi toiminnoiksi, vaan että käsitteet varmasti liittyvät myös kuulokuvaan instrumentista, laulajasta tai äänentuottovälineestä riippumatta, ja niiden käyttö on automatisoitunutta.

Yleensä toimin siten, että harjoituksen aikana tapahtuvan keskustelun lomassa otan selville adjektiiveja, jotka useimmilla lapsilla yhdistyvät korkea-matala-kuulokuvaan oikein. Normaalitilanteessa oppilas kyllä kuulee äänenkorkeudet, mutta sanojen löytäminen niiden kuvailemiseksi on haastavaa, koska adjektiivit *korkea* ja *matala* eivät yhdisty kuultuun ääneen.

Sanapari *kimeä* ja *möreä* yhdistyvät lähes poikkeuksetta korkeisiin ja mataliin ääniin. Opetan käsitteet 'korkea' ja 'matala' siten, että lapset oppivat yhdistämään kyseiset sanat omassa kokemusmaailmassaan 'kimeisiin' ja 'möreisiin' ääniin. Kyseinen sanapari on erityisen ilmeinen pianon äänestä puhuttaessa. Lähes poikkeuksetta tämän ankkuroinnin jälkeen oppilaat yhdistävät sen oikein myös laulettuihin ääniin, mm. tässä harjoituksessa käytettävään yksiviivaisen c-h-sävelkulkuun. Tätä kautta on mielestäni vaivattomampaa opettaa myös käsitteet 'ylöspäin' ja 'alaspäin'. Kun lähtökorkeus ei ole ainoastaan hieman heikosti toistaiseksi omaksuttu 'korkea' tai 'matala', vaan omaan kokemusmaailmaan pohjautuva 'kimeä' tai 'möreä', on myös suuntien käsitteet omaksuttavissa varmemmin.

Tämän vaiheen jälkeen on edelleen tärkeää, että opettaja tietoisesti toistaa puheessaan synonyyminomaisia sanoja, esim. seuraavasti: "Soitetaan seuraavaksi tämä sama rytmi niillä kimeillä eli korkeilla äänillä... ne löytyvät sieltä oikealta..."

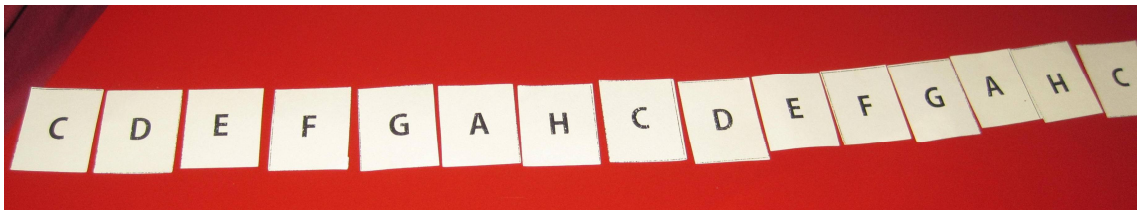
Tai suunnista puhuttaessa: "Nyt soitetaan kimeistä äänistä möreisiin ääniin päin, mitäs ne olivatkaan... joo, korkeita ja matalia... silloin sanotaan, että tullaan ylhäältä alaspäin, kun tullaan korkeista äänistä mataliin päin..."

Olen tietoinen siitä, että adjektiivit *kimeä* ja *möreä* kaikessa epämääräisyydessään sisältävät muitakin ominaisuuksia kuin äänen korkeuden, ja väärin käytettyinä saattavat antaa oppilaalle käsityksen, että korkeat äänet pitää aina soittaa "kimeästi"

tai matalat äänet aina "möreästi", mikä ei tietenkään pidä paikkaansa. Tässä opinnäytetyössä pohdin adjektiivien käyttöä ainoastaan siitä näkökulmasta, miten korkea-matala-ajattelua ja siihen liittyviä käsitteitä pianovalmennusopetuksessa olisi yksinkertaisinta ja tehokkainta opettaa. Monipuolisen soinnin ja korkeatasoisen äänenlaadun opettamisessa opettajan esimerkkisoitolla ja vielä paljon laajemmalla kuvailevien sanojen käytöllä on ensiarvoisen tärkeä merkitys. Niihin ei ole tarpeen paneutua tässä opinnäytetyössä.

4.5 Säveljonon vahvistusta ilman koskettimistoa

Kun sävelnimijono on opittu hallitsemaan esim. leikkikoskettimiston ja lorun kautta, on hyvä harjoittaa sävelnimijonoa myös ilman pianoa. Näin oppilasta autetaan hahmottamaan, että sävelnimet eivät tarkoita ainoastaan pianon koskettimia vaan viittaavat soivien äänien korkeuksiin äänentuottotavasta riippumatta. Kun tähän asti sävelnimikortteja on käytetty leikkikoskettimiston kanssa, tehdään sävelnimikorteista nyt useamman oktaavin pituinen jono.



Kuva 6. Sävelnimikortit vasemmalta oikealle

Tämän jälkeen keskustelemalla todetaan, mikä sävelistä on korkein ääni ja mikä matalin. Tässä vaiheessa luovutaan vasen-oikea-suunnasta. Nyt kortit laitetaankin päällekkäin eli alin kortti on lähimpänä oppilasta ja ylin kortti kauimmaisena oppilaasta.

Harjoitus on hahmotuksen kannalta vielä yksinkertaisempi, jos kortit ovat kiinnitettävissä pystysuoraan pintaan (esim. seinään) magneetin, tarran, yms. avulla.

Viimeistään tässä vaiheessa säveljonon omaksumista on hyvä kiinnittää huomiota myös siihen, minkälaisin sanavalinnoin viitataan vierekkäisiin säveliin. Pianon koskettimiston hahmotuksessa esim. sävel f on *ennen* g:tä ja a puolestaan g:n *jälkeen*. Kun vasen-oikea-suunnasta luovutaan, aletaan myös käyttää myös toisenlaisia sanavalintoja. Nyt

sävel f onkin g:n *alapuolella* ja sävel a g:n *yläpuolella*.

Säveljonon käsitteen kokonaishahmotuksen kannalta on tärkeää, että sävelnimijono osataan sujuvasti myös ylhäältä alaspäin sekä erilaisin intervallihyppyin. Edellisen harjoituksen oppimisprosessin edetessä on luontevaa lisätä mukaan myös ylhäältä alas-suunta ja intervalliharjoitukset.

Oppilaan kanssa valitaan ankkurisävel, esim. g, ja hän asettelee sävelnimikortteja g:stä alaspäin järjestyksessä. Intervalliharjoituksessa ohje voi olla esim. seuraava: "Ankkurisäveleksi g ja siitä hyppy kahden yli alaspäin".

Tämä on mielestäni hyvä esimerkki musiikillisten käsitteiden monimuotoisuudesta. Toistaiseksi harjoitellaan vasta 'kvartti'-intervallin nimeämistä eri kohdista säveljonoa ilman, että intervallin nimeäkään on käytetty. Ilmiötä on kuvattu määritelmällä "hyppy kahden yli".

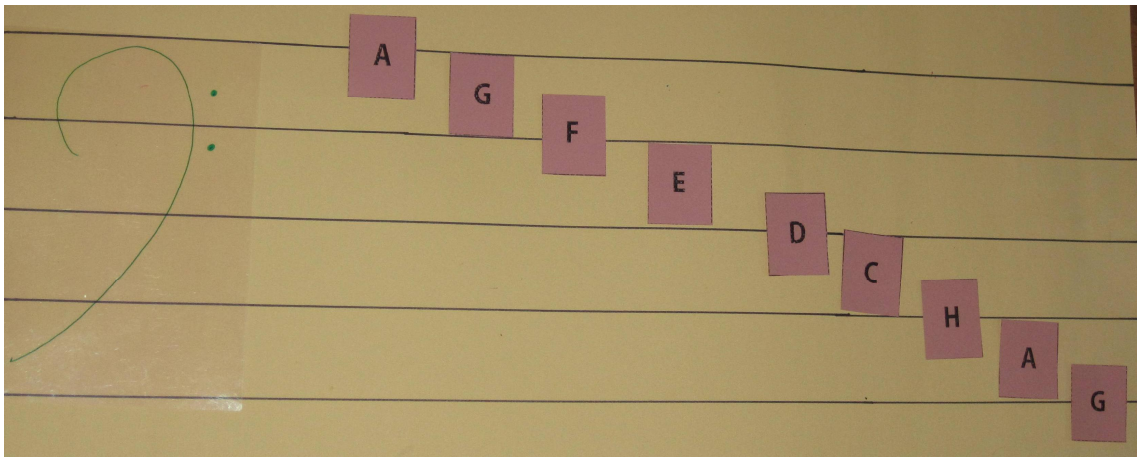
Samaan ilmiöön kuuluu luonnollisesti myös intervallin nimeäminen *kvartiksi*, auditiivinen ilmiö eli soiva kvartti, motorinen vastine koskettimilla eli soitettu hyppy kahden koskettimen yli joko yhtäaikaisesti tai peräkkäin, sekä nuottisymbolit viivastolla eli toinen nuotin nuppi viivojen välissä ja toinen viivalla tilanteesta riippuen joko päällekkäin tai peräkkäin.

Sävelnimijonon ja solfanimijonon sujuvuuden lisäämiseksi voi keksiä lukemattomia harjoituksia. Itse harjoitan oppilaillani sävelnimijonoa sekä alhaalta ylöspäin että ylhäältä alaspäin mm. noppien avulla. Yhdistän tähän useimmiten myös intervallien nimeämis-harjoituksen. Käytän myös useampisivuisia noppia (7-12 -sivuisia). Lähtösäveleksi sovitaan esim. c ja suunnaksi ylhäältä alaspäin. Jos oppilas heittää numeron neljä, laskee hän kvartin c:stä alaspäin, jolloin oikea vastaus on g. Seuraavana vuorossa oleva oppilas heittää esim. numeron kuusi, jolloin oikea vastaus on "intervalli on seksti ja sävelnimi h". Tässä harjoituksessa käytän tietoisesti intervaleista tuttua laskutapaa eli numerolla yksi viitataan lähtösäveleen (pohja-ajatuksena priimi), numerolla kaksi seuraavaan säveleen, jne. Intervallien omaksumisessa käy usein aluksi niin, että oppilas ajattelee numeron viittaavan sävelaskelien määrään, jolloin esim. numero kolme viittaakin kvarttiin terssin sijaan. Siksi yhdistän jo tähänkin harjoitukseen intervalliajattelun.

Nuottiviivaston hahmottamisessa vaikeimpia asioita lienee asteikkorakenteen ”joka toinen viivalla, joka toinen välissä” -asettelu. Ennen kuin oppilas voi hahmottaa intervallit nuottiviivastolla sujuvasti, täytyy hänen hallita asteikon sävelpaikat viivastolla.

Motoriikan kautta ajateltuna pianistin tilanne ei ole mitenkään erityisen hankala. Kun lukusuunta ja matala-korkea eli vasen-oikea suunta ovat hallinnassa, on esim. alaspäisen viisisävelikön soittaminen nuotista melko helppoa. Myös terssihyppyt ovat yksinkertaisia - silmän ja sormien ”hyppää yhden sormen yli”-yhteistyö toimii useimmiten vaivattomasti. Silmän ja käden yhteistyö saattaa kuitenkin perustua vain motorikkaan. Tällöin soiva ääni ei ole osa nuoteista soittamisen prosessia. Myöskään sävelten nimeämistä ei tarvitse tehdä soittotilanteessa. Jos opettaja tai esimerkiksi soittokaveri pyytää oppilasta aloittamaan tietystä sävelestä, ei soittajalla välttämättä ole käsitystä, mitä säveltä toinen tarkoittaa. Nimenomaan dialogin takia sävelten nimeämisen tason sujuva ymmärrys on tärkeää. Sävelten nimeämisen taito ei myöskään katu soitettaessa, koska prosessi ei vaadi sävelten nimeämisen taitoa.

Harjoitan nuottiviivaston hahmottamista ja sävelten nimeämistä erillisen nuottiviivastokartongin avulla.



Kuva 7. Sävelnimikortit viivastolla

Nuottiviivaston käyttöä harjoitetaan sekä ilman nuottiavaimia että piirtoheitinkalvolle piirrettyjen g- ja f-avaimien avulla. Ilman nuottiavaimia tehtävissä harjoituksissa keskitytään asteikkorakenteen sävelten välisten erojen hahmottamiseen mm. eri

kokoisissa intervaleissa ja musiikin suunnissa. Oppilaan ei tarvitse hahmottaa säveliä tietyissä sävelpaikoissa asuviksi, vaan olennaista on esim. se, että do:n ja fa:n muodostaman kvartin sävelistä toinen on aina viivalla ja toinen viivojen välissä. Vaikka opiskeluvuosien kuluessa sävelpaikat g- ja f-avaimilla opitaankin ulkoa, on mielestäni perusteltua harjoittaa sävelten välisiä suhteita, musiikin suuntia ja intervallien kokoja myös solfanimien avulla viivastolla ilman nuottiavaimiin ankkuroituja sävelpaikkoja.

Harjoitan toisinaan myös pelkän asteikkokulun sijoittamista nuottiviivastolle. Viivalla-välissä-asettelua harjoitellaan solfanimikorttien avulla molempiin suuntiin. Oppilas päättää itse perussävelen paikan (duurissa do ja mollissa la) ja asettelee kortit asteikoksi.

Viivaston rakennetta voi harjoitella myös tekemällä omia pienimuotoisia sävellyksiä. Oppilas päättää perussävelen paikan viivastolla (esim. toisella viivalla). Oppilas ja opettaja valitsevat yhdessä käytettävät sävelet, esim. do-mi. Oppilas asettelee do-, re- ja mi-kortteja viivastolle haluamaansa järjestykseen. Tämän jälkeen kappale lauletaan yhdessä.

5. POHDINTAA

Aloitin tämän opinnäytetyön tekemisen selvittääkseni, miten nuotinluvun aloittamisen kynnystä voisi madaltaa pianovalmennusopetuksessa. Nuotinluvun haastavuus on askarruttanut minua pitkään. Lisäksi kiinnostukseni nuottikuvan hahmotusta kohtaan on entisestään kasvanut viime vuosina musiikin perusteiden didaktiikkaopintojen myötä.

Opintojeni ansiosta olen päässyt tutustumaan mm. säveljonoajattelun malliin (kts. luku 3.4). Säveljonon käsitteen sisäistäminen on vaikuttanut ratkaisevasti suhtautumiseeni nuotinluvun opettamista kohtaan. En ollut aiemmin tullut ajatelleeksi, kuinka vähän sävelten nimeämistä soittotuntitilanteissa harjoitetaan. Varsinkin sävelten nimeäminen suhteessa toisiinsa on ainakin omassa opetuksessani jäänyt vähäiselle huomiolle. Oppilailta aletaan jossain vaiheessa opintoja odottaa musiikillisten käsitteiden ymmärtämistä ja käyttöä. Soittotuntitilanteessa pitää mm. osata soittaa nimettyjä säveliä viivastolta, hahmottaa tahdit ja rivit ja ymmärtää esitysmerkintöjä. Peruskäsitteiden järjestelmällinen opettaminen jää soittotuntitilanteessa helposti muiden pianonsoiton osa-alueiden varjoon, koska aika on rajallista. Käytän edellisessä luvussa esiteltyjä säveljonon nimeämisharjoituksia osana pianonsoitonopetusta eri-ikäisten oppilaiden opetuksessa. Pidemmällä olevien oppilaiden kanssa harjoitamme sävelnimijonoa mm. suuremmilla intervaleilla ("Luettele sekstihyppyjä ylhäältä alaspäin").

Opinnäyteprosessin aikana saman aihepiirin tiimoilta heräsi muitakin ajatuksia. On kiinnostavaa, kuinka moniulotteisista ilmiöistä on kysymys, kun käytämme yksinkertaisiakin musiikillisia käsitteitä. Kun soittotuntitilanteessa käytämme esim. sanaa *terssi*, sisältää kyseinen sana paljon informaatiota. Sillä viitataan mm. kahteen soivaan ääneen, jotka soivat tietyn matkan päässä toisistaan joko yhtäaikaisesti tai peräkkäin, itse soittotapahtumaan, jossa sävelet tuotetaan pianolla tietyistä kohdista yhtäaikaisesti tai peräkkäin, ja nuottiviivastosymboliikkaan (kaksi nuotin nuppia päällekkäin tai peräkkäin viivastolla). 'Terssin' käsite pitää sisällään myös informaatiota suhteessa muihin intervaleihin. Terssi on yhden enemmän kuin sekunti ja yhden vähemmän kuin kvartti. Sanan *terssi* takaa löytyy siis laaja käsiteviidakko samoin kuin kaikkien muidenkin musiikillisten peruskäsitteiden takaa. Käsitteiden muodostuminen ei kuitenkaan aktiivisesti kehity soitettaessa, koska soitto itsessään ei sitä vaadi.

Pelkistetysti ajateltuna soitto tapahtuu yhdistämällä joko kuulokuva motoriseen suoritukseen (korvakuulolta soitto) tai nähty nuottikuva motoriseen suoritukseen (nuottikuvasta soitto). Soittaminen on mahdollista ilman, että osaamme esim. nimetä säveliä, puhua perussykkeestä tai sävelten korkeudesta. Kuitenkin odotamme nuoriltakin soittajilta kykyä ymmärtää ja käyttää musiikillisia käsitteitä. Aloin entistä enemmän pohtia soittotunnilla käytettyä kieltä niin opettajan kuin oppilaankin näkökulmasta katsottuna.

Soittotuntitilanteessa olen huomannut, miten oppilaat toisinaan hämmentyvät yksinkertaisenkin soitto-ohjeen kohdalla. Esim. "Soita korkeammalta" tai "Soita valkoisia koskettimia ylhäältä alaspäin" eivät välttämättä avaudu aloittelevalle pianonsoittajalle vaan hän saattaa katsoa hämmentyneenä opettajaa tai soittaa ohjeiden vastaisesti jotain aivan muuta. Nuotinluvun opetuksessa käytetään paljon käsitteitä, jotka ovat varsin monimerkityksisiä ja epämääräisiä. Esim. sanojen *korkea* ja *matala* sekä sanaparin *ylöspäin* ja *alaspäin* monipuolinen ymmärtäminen suhteessa toisiinsa on 5-6-vuotiaille, normaalin oppimiskyvyn omaaville oppilailleni melko vaikeaa. Aloin selvittää, miten musiikilliset käsitteet itse asiassa muodostuvat lapsen kielen käytössä. Tutustuin mm. lapsen kielen kehitystä käsitteleviin kielitieteellisiin tutkimuksiin.

Tutkimuksissa on todettu, että suhdekäsitteet, joihin äsken mainitut sanatkin kuuluvat, omaksutaan myöhemmin kuin muu sanasto niiden abstraktisuuden vuoksi. On helpompaa oppia esim. sanan *pallo* merkitys kuin esim. sanan *kaukana* merkitys. Haastavuutta lisää se, että lapsen kielen kehityksessä sanat *korkea* ja *matala* eivät ensisijaisesti viittaa äänenkorkeuteen vaan muihin ominaisuuksiin, kuten *korkea talo*. Kielenkehityksen tutkijat ovat todenneet, että sanamerkityksistä opitaan ensiksi tyypillisin eli prototyypin merkitys ja vasta sen jälkeen muut sanamerkitykset.

Lapsi oppii ja sisäistää kielellisiä merkityksiä sen mukaan, miten kieltä käytetään hänen ympärillään. Tutkimukset ovat osoittaneet, että käsitteen omaksuminen helpottuu esim. silloin, kun lapsen huomio suunnataan kyseiseen sanaan. Soittotuntitilanteessa korkea-matala-käsitteet kulkevat mukana puheessa, mutta ne ovat harvemmin valokeilassa. Niitä käytetään silloin, kun oppilaalle annetaan soittoa koskevia ohjeita, mutta niiden sisältöön ei erityisemmin keskitytä. Siksi niiden merkitys jää helposti epämääräiseksi.

Suhdekäsitteiden ymmärtämisen haastavuus on ollut opinnäytetyöprosessini olennaisin anti. Musiikillisten käsitteiden monipuolinen ymmärtäminen vaatii paljon aikaa. Niiden ymmärtäminen vaikuttaa nuottikuvan kokonaishahmotukseen mm. soittoon liittyvien suuntien takia. Soitonopettajana voin edesauttaa suhdekäsitteiden kehittymistä olemalla johdonmukainen sanavalinnoissani ja tuomalla esille, mihin sanamerkitykseen puheessani sillä hetkellä viitataan ja miten se liittyy muihin sanan merkityksiin. Myös merkityssisältöjen yhdistäminen lasten itsensä käyttämiin sanoihin mielestäni selkeyttää suhdekäsitteiden oppimista.

Pyrin siihen, että pystyn tulevaisuudessa jatkamaan selvitystyötäni musiikillisten käsitteiden muodostumisen ja musiikillisten ilmiöiden nimeämisen suhteesta nuottikuvan hahmotukseen. Toivon, että tulevat vuodet kaksoisroolissani musiikin perusteiden ja pianonsoiton opettajana syventävät ymmärrystäni nuottikuvan hahmotukseen vaikuttavista tekijöistä.

LÄHTEET

Asikainen, Kaisu. 2004. Säveljonon hallinta ja musiikin teoria-aineiden oppimisvaikeudet. Sibelius-Akatemia. Sävellyksen ja musiikinteorian osasto. Tutkielma.

Heimo, Helena 2003. "Kaikki on enemmän kuin joka toinen": Oppimisvaikeudet ja suhdekäsitteet esiopetusiässä. Väitöskirja. Helsinki: Hakapaino Oy.

Joutsenvirta Aarre & Perkiömäki Jari 2007. Musiikinteoria 1. Verkkodokumentti. Helsinki: Sibelius-Akatemia. <<http://www2.siba.fi/muste1/index.php?id=24&la=fi>>. Luettu 20.2.2012.

Karma, Kai 1986. Musiikkipsykologian perusteet. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.

Leiwo, Matti 1989. Lapsen kielen kehitys. Helsinki: Yliopistopaino.

McDonald Dorothy T. & Simons Gene M. 1989. Musical Growth and Development Birth Through Six. New York: Schirmer Books.

Paananen, Pirkko 2003. Monta polkua musiikkiin - Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatiotehtävissä ikävuosina 6-11. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Paananen, Pirkko 2010. Säveltason kehittyminen kouluiässä. Teoksessa Louhivuori Jukka & Saarikallio Suvi. Musiikkipsykologia. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.

Peltomaa, Aino 2010. Laulun kehityksen vaiheet varhaisiässä. Teoksessa Louhivuori Jukka & Saarikallio Suvi. Musiikkipsykologia. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.

Sloboda, John A. 1985. The Musical Mind: The cognitive psychology of music. New York: Oxford University Press.