

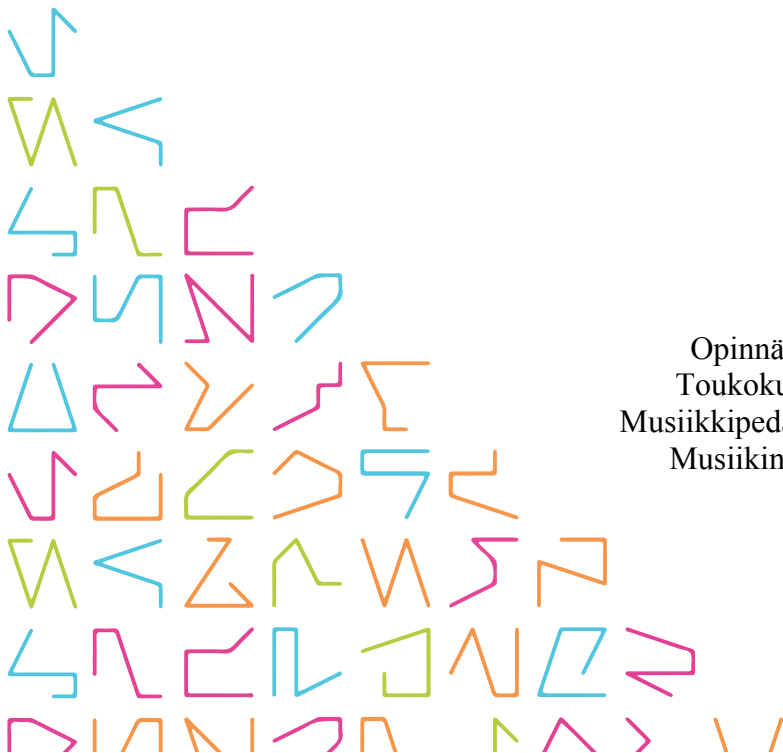


TAMPEREEN
AMMATTIKORKEAKOULU

”MUN MIELESTÄ MUSIIKKIA PITÄÄ OSATA HAHMOTTA MYÖS KORVALLA”

Melodiadiktaatin teettämiseen käytetyt menetelmät ja
oppilaiden ongelmat melodiadiktaatin kirjoittamisessa

Mia-Leena Hulkko



Opinnäytetyö
Toukokuu 2016
Musiikkipedagogi AMK
Musiikin ohjaaja

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Musiikkipedagogi AMK
Musiikin ohjaaja

HULKKO MIA-LEENA

”Mun mielestä musiikkia pitää osata hahmottaa myös korvalla”

Melodiadiktaatin teettämiseen käytetyt menetelmät ja oppilaiden ongelmat melodiadiktaatin kirjoittamisessa

Opinnäytetyö 35 sivua, joista liitteitä 1 sivua
Toukokuu 2016

Melodiadiktaatti on musiikkioppilaitoksissa yleisesti käytetty tapa harjoittaa melodian kuulonvaraista hahmottamista. Musiikin perusteiden opettajilla on paljon erilaisia menetelmiä käytössään, kun he teettävät oppilaille melodiadiktaatteja. Itse musiikin perusteita opettaneena olen myös huomannut, että oppilailla on usein ongelmia saada kirjoitettua esittämäni melodiat oikein.

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on selvittää, millaisia erilaisia menetelmiä musiikin perusteiden opettajat käyttävät melodiadiktaattien teettämiseen ja millaisia ongelmia he ovat havainneet omilla oppilaillaan melodiadiktaattien kirjoittamisessa. Tein teemahaastattelun eräässä musiikkioppilaitoksessa kevään 2016 aikana ja käytin haastatteluista saatua materiaalia tulosten analysointiin. Haastattelin sekä musiikin perusteiden opettajia, että musiikin perusteiden opettajiksi opiskelevia henkilöitä.

Taustatutkimuksena kartoitin lapsen musiikillista kehitystä melodian, harmonian ja laulun kehittymisen näkökulmasta. Lisäksi selvitin, millainen melodiadiktaatti on yleisesti prosessina. Lopuksi peilaan haastatteluaineistosta saatuja tuloksia tähän kontekstiin.

Asiasanat: melodiadiktaatti, lapsi, musiikin perusteet, mupe, teemahaastattelu, kehitys, musiikki

ABSTRACT

Tampereen ammattikorkeakoulu
Tampere University of Applied Sciences
Degree Programme in Music
Option of Music Pedagogy

HULKKO MIA-LEENA:

“I think that you must know how to perceive music with you ear”

Used methods when assigning melodic dictation and students problems when writing down melodies presented to them

Bachelor's thesis 35 pages,appendices 1 pages
May 2016

Melodic dictation is commonly used manner to practice aural skills. Teachers of music theory use number of various teaching methods when they assign students melodic dictation. Teaching music theory myself, I have noticed that students often have difficulties to write down melodies presented to them correctly.

The purpose of this thesis is to find out what kind of methods are used among music theory teachers when assigning melodic dictation and what kind of problems their students have encountered when writing down melodic dictation presented to them. I made an interview at one of the music institutions during Spring 2016 and I used material received from interviews to analyze the results. I interviewed both music theory teachers and students to become music theory teachers.

As a background research I searched material about children's musical development through the angle of melody, harmony and singing development. In addition I investigated what is melody dictation in general as a process. Lastly I reflect received and analyzed data to this context.

Key words: melodic dictation, child, music theory, interview, development, music

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	KESKEISET KÄSITTEET	7
2.1	Lapsen musiikillinen kehitys	7
2.1.1	Melodian ja harmonian hahmottamisen kehittyminen.....	7
2.1.2	Laulun kehittyminen	9
2.2	Kuunteleminen.....	11
2.3	Musiikin perusteet oppiaineena	12
2.3.1	Musiikin perusteet perustasolla.....	12
2.3.2	Sisällöt ja arviointi	13
2.4	Melodiadiktaatti.....	14
2.4.1	Melodiadiktaatin määritelmä	14
2.4.2	Melodiadiktaatti prosessina	14
3	TUTKIMUSKYSYMYKSET	16
4	HAASTATTELU	17
4.1	Aineiston hankinta ja kohderyhmä	17
4.2	Aineiston käsittely ja analyysi	17
4.3	Sisällönanalyysi	19
4.4	Kvantifiointi.....	25
5	POHDINTA	30
	LÄHTEET.....	33
	LIITTEET	35

1 JOHDANTO

Opettaessani musiikin perusteita olen usean ryhmän kanssa törmännyt samaan ongelmaan: melodian kuulonvarainen kirjoittaminen, toisin sanoen melodiadiktaatti, tuottaa usealle oppilaalle ongelmia ja sitä pidetään mielestäni yleisesti ottaen vaikeana oppimisen muotona. Tähän asti en ole pystynyt samaistumaan oppilaiden murheisiin ja ongelmiin, sillä itselläni ei ole koskaan ollut ongelmaa melodiadiktaattien kuuntelemisessa ja kirjoittamisessa tarkan sävelkuulon ansiosta. Melodiadiktaatin kirjoittamisen opettaminen ja prosessissa auttaminen on ollut itselleni erittäin hankala asia.

Melodiadiktaattien teettäminen on vakiinnuttanut paikkansa musiikin opetuksessa musiikkioppilaitoksissa. Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. on laatinut suoritusohjeet musiikin perusteiden opetukseen musiikkioppilaitoksille avuksi, ja siinä mainitaan, että oppilaan tulee harjaantua melodian hahmottamiseen muun muassa kuulonvaraisen kirjoittamisen kautta (SML 2013, 5). Vaikka melodiadiktaatit ovat mukana opetuksessa alusta alkaen ja tasoa korotetaan maltillisesti, minusta tuntuu, että samat perusongelmat säilyvät vuodesta toiseen. Melodian kulkusuunta ei aina hahmotu ja suuret säveltasohypyt tuottavat ongelmia. Miksi melodiadiktaattien tekeminen on niin tärkeä asia? Mitä lapsen mielessä tapahtuu diktaattiprosessin aikana? Mitä menetelmiä opetuksessa käytetään, kun tehdään melodiadiktaattia?

Näillä ajatuksilla lähdin tekemään opinnäytetyötäni. Tein tätä työtä varten teemahaastattelun, jossa haastattelin musiikin perusteiden opettajia ja musiikin perusteiden opettajaksi opiskelevia eräissä musiikkioppilaitoksissa. Tavoitteenani oli selvittää, minkälaisia menetelmiä ja materiaaleja muut opettajat käyttävät opetuksessaan, kun he teettävät melodiadiktaatteja. Tämän lisäksi haastattelullani halusin kartoittaa opettajien havainnoimat yleisimmät virheet ja ongelmat, mitä oppilailla on diktaatteja tehdessä. Haastattelin yhteensä kuutta henkilöä, joista puolet olivat jo valmistuneita ammattilaisia ja puolet opiskelijoita. Sain haastateltavilta paljon hienoja näkökulmia melodiadiktaattiin ja uusia asioita pohdittavaksi. Eräs haastateltavistani sanoi, että ”mun mielestä musiikkia pitää osata hahmottaa myös korvalla”. Tämä ajatus oli mielestäni niin osuva, että päätin nimetä opinnäytetyöni sen mukaan.

Lapsen musiikillinen kehitys alkaa jo paljon ennen, kun lapsi on edes aloittanut musiikkiopintojaan musiikkioppilaitoksessa. Laulaminen on tärkeässä roolissa lapsen elämässä varhaisista elinvuosista alkaen. Myös melodista ja harmonista kehitystä tapahtuu jo lapsen elämän alkutaipaleilla. Näitä asioita selvitin taustatutkimukseksi. Päälähteenäni olen käyttänyt Kari Ahosen teosta Johdatus musiikin oppimiseen. Lisäksi taustatiedoksi kartoitin kuuntelemista, musiikin perusteita oppiaineena ja melodiadiktaattia prosessina.

2 KESKEISET KÄSITTEET

2.1 Lapsen musiikillinen kehitys

Kun mietitään lapsen musiikillista kehitystä laajassa mittakaavassa, se alkaa jo ennen syntymää ja jatkuu koko elämän ajan (Karma 1986, 81; Ahonen 2004, 84). Ympäristö johon synnymme määrittää sen, minkälaisen säveljärjestelmän omaksumme. Esimerkiksi länsimaissa lapsi kuulee duuri-mollitonaalista musiikkia ja kehitys tapahtuu sen pohjalta. (Ahonen 2002, 49.)

Kehityopsykologian näkökulmasta merkittävin musiikillinen kasvu tapahtuu vasta lapsuudessa ja kouluiässä, jolloin lapsi omaksuu musiikin eri elementtejä aiempaa laajemmin (Ahonen 2004, 84). Näitä elementtejä ovat rytmi, melodia, harmonia sekä tonaaliset funktiot, eli melodian ja harmonian keskinäiset suhteet. Vaikka nämä kaikki elementit ovat vahvasti kytköksissä toisiinsa, pystyy elementtejä jonkin verran tutkia myös toisistaan irrallisina.

Koska tässä opinnäytetyössä keskityn lähinnä lapsen melodiseen hahmotuskykyyn ja melodiadiktaattiin, musiikin elementtien kehittymistä tarkastelen lähemmin vain melodian ja harmonian hahmottamisen kehittymistä. Lisäksi tarkastelen laulun kehittymisen eri vaihteita.

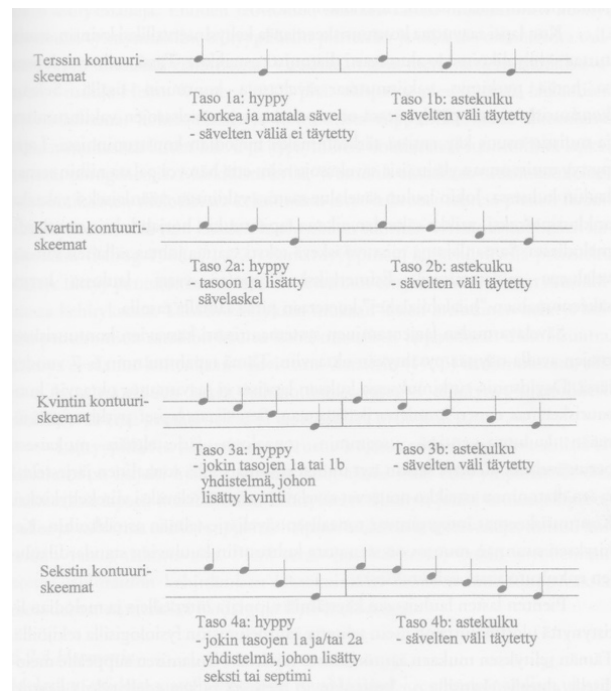
2.1.1 Melodian ja harmonian hahmottamisen kehittyminen

Ahosen (2002, 2004) mukaan melodiaa voidaan tarkastella sekä tarkkoina säveltasoina ja niiden suhteina että suurpiirteisenä graafisena ääriiviivana, eli kaaroksena. Tätä kaarrosta nimitetään kontuuriksi. Kontuuri kuvaa melodian liikettä, esimerkiksi nousuja ja laskuja, tasaisuutta tai aaltomaisuutta, mutta ei anna tarkkaa tietoa yksittäisten säveltasojen etäisyyksistä. Säveltasojen erottaminen toisistaan on monimutkainen mielensisäinen prosessi, jossa kuuliija jaottelee sävelet funktionaalisten ominaisuuksien perusteella omiin sävelluokkiinsa ja joutuu havainnoida näitä sävelluokkia suhteessa toisiinsa. Tämän kaiken pohjalla toimii diatoninen asteikko, eli duuri- tai molliasteikko. (Ahonen 2002, 51–52; Ahonen 2004, 96.)

Pienen lapsen kanssa kontuuri-ajattelu on mielekkäämpää, sillä varhaisessa iässä säveltasot ja sävelvälit, eli intervallit, eivät vielä hahmotu tarkkoina. On tutkittu, että jopa puolivuotias lapsi pystyy kuulla melodiasta kontuurin muutoksen, mutta yksittäisten sävelten muutokseen ja esimerkiksi transponointiin he eivät reagoi millään tavalla. Noin 4–6 vuotiaana lapsen kontuuri-informaatio muuttuu hiljalleen yksityiskohtaisemmaksi, sillä melodian karkean linjan sijaan lapsi pystyy erotella myös täsmällisempiä intervaleja. Siitäkin huolimatta lapsen laulamissa melodioissa ei ole säveltasoja tai tonaalisuutta aikuisten ymmärtämässä merkityksessä, sillä lapsi havainnoi melodiat vielä pääasiassa kontuurina. (Ahonen 2004, 96–97.)

Voidaan kuitenkin päätellä, että lapsen melodinen kehitys ohjautuu hitaasti karkeasta tunnistamisesta kohti täsmällisempää intervallitajua. Ahonen (2004) viittaa teoksessaan Lyle Davidsonin tekemään kontuuriskeemateoriaan, joka perustuu Harvardin yliopistossa tehtyyn tutkimukseen. Tutkimuskohteena oli lapsen musiikillinen kehitys ja se toteutettiin havainnoimalla yhdeksän lapsen laulua viiden vuoden ajan. Teoria selittää pienten lasten sävelmaailman kehittymistä ja kuinka se johtaa diatonisen asteikon omaksumiseen melodisten intervallien kautta. Davidson käyttää analyysiyksikkönä kontuuriskeemaa, joka kuvastaa sävelrakenteita jotka toimivat lapsilla melodisina kehyksinä. Kontuuriskeemaan sisältyy kehysintervalli, joka rajaa lapsen käytettävissä olevan sävelalueen. Nämä kehysintervallit lapsi yhdistää vähitellen asteittaisella sävelkululla tai -hypyllä. Koska lapset hahmottavat melodiat kontuurina, ei kehysintervalleja tarkastella diatonisen asteikon mukaisesti. (Ahonen 2004, 97–99.)

Aluksi lapsi omaksuu suppean kehysintervallin, terssin, mutta sävelalue laajenee asteittain iän myötä. Kehysintervallien täyttäminen sävelillä tapahtuu sen jälkeen, kun lapsi on omaksunut seuraavan, laajemman, kehysintervallin. Esimerkiksi kvartin väli täytetään vasta, kun on omaksuttu kvintti. Kun lapsi on omaksunut kontuuriskeemansa kehysintervalliksi sekstin, ovat säveltasot kehysintervallin sisällä jo jokseenkin vakiintuneet lapsen mielessä. Laulaessaan tuttuja lauluja lapsi pystyy palaamaan tiettyihin säveltasoihin, vaikka osa vielä horjuisikin. Kehitys loppuu oktaaviin, joka saavutetaan 6–7 vuoden iässä. Tämän jälkeen kontuuriskeemat integroituvat tonaalisen säveljärjestelmän asteikkoihin ja se nousee lapsella sävelten hahmotuksen ohjaavaksi tekijäksi. (Ahonen 2004, 98–100.) Seuraava kuvio havainnollistaa eri kontuuriskeemojen kehittymistä:



KUVA 1. Kontuuriskeemojen kehitys. (Ahonen 2004, 99)

Melodia on tiiviisti yhteydessä taustalla vaikuttavaan sointurakenteeseen. Sointujen ymmärtäminen saattaa helpottaa melodian hahmottamista jopa musiikin opiskelun varhaisessa vaiheessa. Harmoninen taju kehittyy kuitenkin musiikin elementeistä viimeisenä, noin 7-vuotiaana, sillä lapset eivät pääse itse tuottamaan sointuja, elleivät opiskele siihen mahdollistavaa soitinta, kuten pianoa. Säestävillä soinnuille ei myöskään anneta niin paljon painoarvoa kuin kuuluvalla melodialle. Ahosen (2004) mukaan tutkimuksissa on todettu, että alle kouluikäinen lapsi ei huomaa, vaikka jokin tuttu laulu säestettäisiin eri sävellajista kuin melodia. Tämä kertoo siitä, että lapsi ei pysty hallitsemaan ennen kouluikää sointurakenteita. Myös esimerkiksi kaanoneita laulaessa lapsi yrittää pysyä sitkeästi omissa melodiassa ja saattaa konkreettisesti sulkea korvansa, ettei kuulisi toisten laulua. (Ahonen 2004, 100–102.)

2.1.2 Laulun kehittyminen

Säveljärjestelmän omaksumista pystytään tarkastella myös laulun kehittymisen näkökulmasta. Laulun kehittymisen vaiheita on järkevää kartoittaa siksi, että se on nykyäänkin yksi yleisin musiikin opetuksen toimintamuoto. Laulut ovat myös lapsen ensimmäisiä

omia musiikillisia tuotoksia. Lapsen laulamisen kehityksessä voidaan erottaa kolme vaihetta: spontaanin laulun vaihe, jäljittelyvaihe sekä tonaalisuuden omaksumisen vaihe. (Ahonen 2004, 84.)

Spontaanin laulun vaihe alkaa jo varhaislapsuudessa, noin yhden vuoden ikäisenä. Aluksi laulut ovat hyvin alkeellisia hyräilyjä, intervallit laskevia ja suppeita, eivätkä ne aluksi sisällä kokonaisia sanoja. Sävelten välisiä intervaleja ei pystytä vielä luokittelemaan mihinkään olemassa olevaan säveljärjestelmään. Kahden-kolmen vuoden iässä nämä spontaanit laulut laajenevat ja niistä on selvästi havaittavissa toistoa. Melodiat ovat vielä ylimalkaisia, mutta niissä on selkeä kontuuri. Laulut useimmiten säestävät lapsen toimintoja, kuten leikkejä tai liikettä. Vaikka tutut melodiat jäävät hyvin lapsen mieleen, ei lastenlaulujen opettelu yksinään kiinnosta. Tuttuja melodioita useimmiten sisällytetään omiin lauluihin. Spontaanit laulut eivät pysy lapsen ohjelmistossa kuutta viikkoa pidempään, mutta on todennäköistä, että sama tietorakenteet, mitkä ovat lapsella laulua tuottaessa, vaikuttaa myös musiikkia kuultaessa sen hahmottamiseen. (Ahonen 2004, 85–86.)

Jäljittelyvaihe alkaa siitä, kun lapsi alkaa toistaa kuulemiaan tuttuja melodioita. Näitä kulttuuriin vakiintuneita tuttuja lauluja kutsutaan standardilauluiksi. Esimerkiksi Hämähäkki tai Ukko-Nooa ovat standardilauluja. Aluksi lapsi sekoittaa standardilauluja omiin tuotoksiinsa, mutta vähitellen nämä tutut lastenlaulut syrjäyttävät lapsen omat laulut. Kyky luoda omia melodioita ei kuitenkaan häviä. Lauluissa opitaan ensimmäisenä sanojen kautta rytmi, melodia ja sen intervallisuhteet tulevat vasta viimeisenä, sillä lapsen käsitys melodiasta perustuu edelleen kontuuri-informaatioon. Lapsi ei vielä kykene tässä vaiheessa erottelemaan musiikin eri elementtejä. Siksi tuttua melodiaa ei välttämättä tunnusteta, jos siinä ei ole mukana sanoja. Jäljittelyvaiheessa lapsella on tarve toistaa oppimaansa yhä uudelleen ja uudelleen. Laulujen jäljitteleminen myös johtaa ennen pitkää säveljärjestelmän parempaan ymmärtämiseen, sillä toistaessaan tuttuja lauluja lapsi pyrkii yhä tarkempiin intervaleihin ja rytmeihin. (Ahonen 2004, 86-88.)

Tonaalisuuden omaksumisen vaihe ajoittuu noin esikoulu- ja alakouluikään. Melodiat eivät hahmotu enää vain kontuuri-informaationa, vaan melodian kulku tarkentuu meille normaalina asteikkokulkuna, eli diatonisena asteikkona. Laulamisen puhtaus paranee ja tonaaliset horjahdukset vähenevät. (Ahonen 2004, 88.)

2.2 Kuunteleminen

”–[musiikin] havaitseminen ei ole passiivista ulkomaailman ärsykkeiden kirjaamista, vaan päinvastoin aktiivista toimintaa, jonka lopputulokseen vaikuttavat lukuisat eri tekijät.” (Karma 1986, 8.)

Kuunteleminen on aina aktiivista toimintaa. Passiivinen kuunteleminen on oikeammin sanottuna kuulemistä, jonka aikana yksilö ei tee havaintoja kuulemastaan. Myös ympäristön äänien kuuleminen on passiivista kuuntelua. Aktiivisesti kuunnellellessamme keskitymme ja teemme tietoisia havaintoja kuulemastamme. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 1994, 90–91.) Tutkimuksissa selviää, että tapaan millä ihminen kuuntelee musiikkia ja mitä havaintoja hän musiikista tekee vaikuttaa omat kokemukset, asenteet, suhtautuminen kuultavaan musiikkiin, terveyden tila, ympäristö, odotukset ja niin edelleen (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981). Näin ollen eri ihmiset kuulevat saman teoksen hyvin eri tavoin. Lapsilla ei ole aina mahdollisuutta olla aktiivinen ja tiedostava kuuntelija, ja siksi kuuntelukasvatuksen merkitys ja tarve kasvaa jatkuvasti (Linnankivi, ym. 1981).

Aktiivisen kuuntelun lajeja ovat luova kuuntelu, keskittynyt kuuntelu ja sisäinen kuuntelu. Luovassa kuuntelussa voimme ilmaista musiikin herättämät tunteet liikkumalla, tanssimalla, maalaamalla tai vaikkapa käsinukkeja ja palloja apuna käyttäen. Keskittyneessä kuuntelussa tehdään tarkkoja havaintoja musiikin eri elementeistä, esimerkiksi melodiasta tai muusikin teemoista. Sisäinen kuuntelu on mielensisäistä ilman ulkopuolista kuuloärsykettä. Muun muassa tuttuja lauluja voi ”laulaa” mielessään. (Hongisto-Åberg, ym. 1994, 93.) Mielestäni musiikin opiskelussa korostuu eniten keskittynyt ja sisäinen kuuntelu.

Musiikin kuunteluun vaikuttaa erityisesti musiikilliset odotukset. Musiikilliset odotukset ovat hypoteeseja siitä, kuinka musiikki tulee jatkumaan esimerkiksi melodian tai sointujen suhteen. Muun muassa musiikin soivat hahmot vaikuttavat siihen, minkälaisia odotuksia meille tulee kuunnellellessamme musiikkia. Länsimaisessa säveljärjestelmässä toonikalla eli asteikoin ensimmäisellä sävelellä on kaikista eniten päättävä vaikutus musiikissa. Jos sävellys päättyy toonikaan, kuulijalle tulee olo, että musiikki päättyy tähän.

Taas dominantilla, asteikon viidennellä sävelellä, on päinvastainen vaikutus: kuuliija odottaa teoksen jatkuvan, sillä dominantti jättää avoimen vaikutuksen musiikkiin. Musiikilliset odotukset ovat kytköksissä vahvasti kuulijan omaan kokemukseen ja oppimiseen, siksi ne voivat muuttua ajan myötä ja niitä voidaan muokata. (Ahonen 2000, 292–294.)

2.3 Musiikin perusteet oppiaineena

2.3.1 Musiikin perusteet perustasolla

Laajan oppimäärän mukaista musiikinopetusta tarjoavissa musiikkioppilaitoksissa, kuten konservatorioissa, soitonopiskelun rinnalla opiskellaan myös musiikin perusteita. Musiikin perusteet on yksi musiikin perusopetuksen opintokokonaisuus, jossa oppilas oppii musiikin luku- ja kirjoitustaitoja, musiikin hahmottamista, musiikin historian ja tyylien tuntemusta sekä soitinoppia. Opetus pyrkii olemaan vuorovaikutuksessa instrumenttiope-
tuksen kanssa ja lähtökohtana on oppilaan oma musisointi. Aikaisemmin musiikin perusteiden sisältöjä opetettiin erillisinä kursseina, esimerkiksi teorian ja säveltapailun 1/3, 2/3 ja 3/3 -kursseina ja musiikkitiedon kurssi opetettiin erikseen. Myös nykyisessä musiikin perusteet mallissa on eri tasoja (esimerkiksi mupe 1 tai mupe 2), mutta ne ovat oppilaitoskohtaisia. (Opetushallitus 2002.)

Opetushallitus vahvisti taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 6.8.2002. Tämä opetussuunnitelma on määräys, jonka pohjalta musiikkioppilaitosten kuuluu suunnitella opetuksensa. Iästään huolimatta opetussuunnitelma on käytössä vielä tänäkin päivänä ja se sisältää suurpiirteisen ohjeistuksen taiteen perusopetuksen arvoista, opetuksen toteuttamisesta, opetuksen rakenteesta ja laajuudesta, tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä, arvioinnista ja todistuksista. Musiikkioppilaitosten etujärjestö Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry:n MUPE-työryhmä laati tämän lisäksi ohjeistuksen musiikin perusteiden sisällöistä ja suoritusohjeista vuonna 2013.

Opetushallitus on parastaikaa laatimassa taiteen perusopetukselle uutta opetussuunnitelmaa. Uuden opetussuunnitelman on suunniteltu olevan valmis vuonna 2017 ja otettavan käyttöön vuonna 2018. (Opetushallitus 2016.)

2.3.2 Sisällöt ja arviointi

Jo aikaisemmin mainittu Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry:n tekemä ohjeistus musiikin perusteiden sisältöön ja arviointiin on vuonna 2013 laadittu MUPE-työryhmän voimin musiikkioppilaitosten avuksi. Ohjeistukset on tehty taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Nimensä mukaisesti tämä on vain ohjeistus, joka antaa liikkumavaraa musiikkioppilaitoksille toteuttaa opetus omien resurssiensa ja painotustensa mukaan. Tämän vuoksi opetuksessa voi olla hyvinkin suuria eroja oppilaitosten välillä.

Ohjeistuksen (2013) mukaan perustasolla kehitetään oppilaan musisointi- ja hahmotustaitoja sekä musiikin eri rakenteiden tiedostamista (Nystén, Ahlajoki, Airola, Hildén, Jaakkola & Närhinsalo, 2013). Näitä taitoja harjoitellaan tunneilla muun muassa soittamalla yhdessä, opiskelemalla musiikin teoreettisia taitoja, tutustumalla soittimiin sekä länsimaisen taidemusiikin historian eri tyylikausiin, tekemällä rytmin tai melodian kuulonvaraisen hahmottamisen harjoituksia, säveltämällä, sovittamalla ja konsertoimalla. Laulaminen ja oman instrumentin soittaminen ovat lisäksi tärkeitä työkaluja myös musiikin perusteiden opetuksessa, ja omaan musiikilliseen ilmaisuun kuuluu rohkaista (Nystén, ym. 2013). Oman instrumentin lisäksi käytössä on erilaisia laatta- ja rytmisoittimia, joiden avulla oppilaat voivat musisoida yhdessä helposti. Rytmia ja melodiaa harjoitellaan monipuolisesti muun muassa laulu- ja rytmiohjelmiston avulla sekä säveltämällä. Yleistä musiikkitietoa opiskellaan kuunteluesimerkein, keskustelemalla ja esimerkiksi konserteissa käymällä (Närhinsalo 2013). Musiikin perusteiden opetus on erittäin oppilaslähtöistä ja vuorovaikutteista, jossa opettaja ei vain luennoi luokan edessä, vaan oppilaat aktivoidaan osallistumaan omalla toiminnallaan opetukseen.

Joistakin osa-alueista tehdään jonkinlainen kirjallinen suoritus. Esimerkiksi melodian hahmottamisesta annetaan melodian kuulonvaraisen kirjoittamisen näyte. Arviointi tapahtuu asteikolla 1-5, joista numero viisi tarkoittaa erinomaista ja numero yksi hyväksyttyä. Oppilaan tulee myös saada säännöllisesti suullista ja kirjallista palautetta tekemisestään. Kaikkia osa-alueita ei arvioida näytteillä, esimerkiksi käytännön muusikkous arvioidaan muiden osa-alueiden yhteydessä. (Nystén, ym. 2013.) Oppilaitokset voivat itse päättää, millä tavalla kirjalliset suoritukset kerätään. Esimerkiksi jotkut oppilaitokset ovat siirtyneet perinteisistä kokeista portfoliosuorituksiin, jolloin suorituksia kerätään hiljalleen pitkin lukuvuotta oppilaan omaan henkilökohtaiseen tehtäväkansioon. Tehtävät ovat

etukäteen määrättyjä. Jos oppilas ei läpäise ensimmäisellä yrittämällä tehtävää hyväksytysti, voidaan suoritusta täydentää portfolioon myöhemmin.

2.4 Melodiadiktaatti

2.4.1 Melodiadiktaatin määritelmä

Melodiadiktaatti on musiikin opetuksessa käytettävä oppimisen muoto, jossa opettaja soittaa tai laulaa pieniä melodioita, joita oppilaat kirjoittavat korvakuulolta nuoteiksi. Melodiadiktaatin voi tehdä myös niin sanotusta elävästä musiikista, jolloin opettaja soittaa musiikkia äänitteeltä, jonka melodian oppilaat nuotintavat. Edellytyksenä melodiadiktaatin kirjoittamiselle on, että oppilas hallitsee länsimaisen notaation tasolleen tarvitsevalla laajuudella. Lasten kanssa työskennellessä melodiadiktaatti on useimmiten yksiaäninen, melodiadiktaatteja voidaan tehdä kuitenkin myös moniäänisenä.

Tohtori Ágnes Paraczký (2009, 28–29) kertoo musiikkitieteen väitöskirjassaan, että melodiadiktaatin todennäköinen syntypaikka on Saksa tai Ranska. Musiikkioppilaitoksissa se esiintyy ensimmäisen kerran Ranskassa. Työssä viitataan myös Thomas Ambroiseen, joka lisäsi melodiadiktaatin Pariisin konservatorion opetussuunnitelmaan vuonna 1871 osaksi *solffeggio* oppiainetta. Solffeggio oli säveltapailunomainen oppiaine, jonka päämääränä olivat diktaattiin perustuvan melodioiden kirjoittaminen ja nuoteista laulaminen.

2.4.2 Melodiadiktaatti prosessina

Melodiadiktaatin kirjoittaminen on monimutkainen prosessi, sillä oppilaan täytyy diktaattia tehdessä kyetä muodostamaan monia musiikin osatekijöitä yhdeksi kokonaisuudeksi. Paraczkyn (2009) väitöskirjassa viitataan teokseen *Musicianship: Ear Training, Rhythmic Reading and Sight Singing*. Teoksessa kerrotaan teoreetikkojen ajattelevan, että on olemassa monenlaisia hyviä diktaatin kirjoitustapoja. Lähtökohtana he pitävät kuitenkin melodian huolellista kuuntelua, tonaliteetin muistamista, ensimmäisen ja viimeisen sävelen vertailua, melodian suhteuttamista asteikkoon tai sointuihin sekä yleisen teorian tietämyksen hyödyntämistä. (Paraczký 2009, 46.)

Toinen teos mihin Parazckyn (2009) väitöskirjassa viitataan, on Sight Singing and Ear Training Literature. Teoksessa esitetään, että diktaattiprosessin tulee sisältää kolme vaihetta: valmistelu, melodian nuotintaminen ja hiominen. Valmisteluvaiheessa oppilaalle annetaan tarpeellinen informaatio, kuten nuottiaavain, tahtilaji ja lähtösävel. Melodia myös esitetään oppilaalle kerran kokonaisuuden hahmottamiseksi. Nuotintamisen vaiheessa diktaatti esitetään kahden tahdin pätkissä, joista jokainen melodianpätkä toistetaan kolme kertaa. Toisen kuuntelukerran jälkeen lapsen tulee laulaa ja viittoa kuulemansa, taas kolmannen esityskerran jälkeen soitetaan myös seuraava katkelma. Tavoitteena on, että ensimmäisellä kuuntelukerralla havaitaan säveltasot, toisella kerralla rytmi ja kolmannella kerralla ymmärretään kahden vierekkäisen katkelman yhteys toisiinsa. Hiomisen vaiheessa melodia soitetaan kerran vielä alusta loppuun kokonaan. (Parazcky 2009, 47.)

Parazcky (2009) väitöskirjassaan viittaa myös Arvi Karvosen teokseen Säveltapailun oppijakso, jossa Karvonen on verrannut melodiadiktaatin prosessia nuoteista laulamiseen. Nuoteista laulaessa henkilö aluksi näkee nuotit, jotka näköaistin avulla kulkeutuvat aivojen näkökeskukseen ja sieltä edelleen kuulokeskukseen. Kuulokeskuksessa nuottien aika-arvot ja säveltasot tajutessaan informaatio etenee puhekeskukseen, josta määräykset päätyvät äänielimiin, jotka laulavat nuottien sävelmän. Lisäksi nuoteista laulaminen edellyttää musiikin teoreettista tietoa. Karvosen mielestä melodiadiktaatin kuuluisi olla helppompi prosessi, sillä vaiheita ei ole näin paljoa. Melodiadiktaattia tehdessä kuulohavainto muuttuu näkökuviksi, josta tieto välittyy melodiaa kirjoittavalle kädelle. Kuitenkaan käytännössä melodian kuulonvarainen kirjoittaminen ei ole osoittautunut helpommaksi, jopa päinvastoin. (Parazcky 2009, 69–70.)

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia erilaisia menetelmiä opettajat käyttävät teettäessään melodiadiktaatteja oppilailleen ja mitkä ovat yleisimmät virheet ja ongelmat, mitä he ovat nähneet oppilailla melodiadiktaattia tehdessä. Halusin myös tietää, mitä materiaaleja opettajilla on käytössään melodiadiktaatteihin ja kuinka he ratkaisevat oppilaiden kanssa heidän ongelmiaan melodiadiktaattien suhteen. Toteutin tutkimuksen aineistolähtöisesti ja pääaineistonani on haastatteluaineisto.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä erilaisia menetelmiä ja materiaaleja opettajat käyttävät teettäessään melodiadiktaatteja lapsille?
2. Minkälaisia virheitä lapsilla tulee, kun he kirjoittavat melodiadiktaattia?

4 HAASTATTELU

4.1 Aineiston hankinta ja kohderyhmä

Käytin aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua, joka on yleisimmin käytetty tutkimushaastattelun muoto (Vilka 2005, 101). Teemahaastattelussa haastattelija miettii etukäteen teema-alueet, joiden pohjalta haastattelu toteutetaan vapaasti ilman tiukkaa järjestystä ja valmiita kysymyksiä (Eskola & Suoranta 2005, 86). Teemahaastattelusta käytetään myös toisinaan nimitystä puolistrukturoitu haastattelu (Vilka 2005, 101), jossa teemojen lisäksi mietitään osa kysymyksistä valmiiksi etukäteen, mutta myöskään näiden esittämisjärjestyksellä ei ole väliä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Päädyin puolistrukturoituun teemahaastatteluun, sillä se sopii tilanteisiin, kun halutaan tietoa jostain tietyistä asiasta eikä haastateltavalle ole tarvetta antaa liian suurta vapautta vastaamiseen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Käytin haastattelussa Zoom tallenninta, sillä se helpottaa materiaalin litterointia ja analysointia myöhemmin.

Keräsin haastatteluaineiston eräässä musiikkioppilaitoksessa huhtikuun ja toukokuun aikana vuonna 2016. Paikan valinnassa tärkeintä oli se, että musiikin perusteiden opetus on laajaa, monipuolista ja täyttää suurilta osin Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry:n suositukset sisällöistä ja arvioinnista. Haastattelin kolmea kyseessä olevan oppilaitoksen musiikin perusteiden opettajaa ja näiden lisäksi kolmea musiikin perusteiden opettajaksi opiskelevaa henkilöä. Jokaisella opettajalla on takanaan jo usean vuoden työkokemus musiikin perusteiden opettamisesta. Myös opiskelijoista löytyy sellaisia henkilöitä, joilla on myös koulun harjoittelun lisäksi ulkopuolista työkokemusta opettamisesta. Vaikka työkokemusta löytyy kummastakin ryhmästä runsaasti, tässä työssä suoria lainauksia käyttäessäni viittaan joko opettajaan tai opiskelijaan. Muussa tekstissä puhun yleisesti opettajista. Olen numeroinut jokaisen haastateltavan (esimerkiksi opiskelija 1 ja opiskelija 2) ja käytän näitä numeroita myös suoria lainauksia käyttäessäni.

4.2 Aineiston käsittely ja analyysi

Koska haastatteluaineistoni oli nauhoitettu, aloitin aineiston käsittelyn litteroinnista. Litterointi helpottaa aineiston järjestelmällistä läpikäyntiä, ryhmittelyä sekä luokittelua. On

myös mahdollista tehdä vain osittainen litterointi muun muassa teema-alueiden mukaisesti (Vilkkä 2005, 115–116). Koska tein teemahaastattelun, litteroin haastattelumateriaalista vain teemoihin liittyvät vastaukset ja puheenvuorot. Toisaalta haastatteluni oli puolistrukturoitu teemahaastattelu, joten tämän vuoksi puheenvuoroissa ei ollut paljoa poisjättämisen varaa. Koska haastateltavan puhetta ei saa litteroinnissa muokata tai muuttaa (Vilkkä 2005, 115–116), pyrin kirjoittamaan haastateltavien vastaukset mahdollisimman sanatarkasti ylös. Vain sisällön kannalta täysin merkityksettömät liialliset täytesanat poistin litteroinnista, että tekstistä tulisi helpompaa luettavaa.

Kun litterointi oli valmis, jaottelin vastaukset teemoittain. Näin sain jonkinlaisen järkevämmän kokonaisuuden kaikelle sille materiaalille mitä minulla oli. Palasin miettimään uudelleen tutkimuskysymyksiäni ja niiden mukaan erottelin vielä haastattelijoiden vastaukset näihin kysymyksiin. Luin useaan kertaan kaikki vastaukset ja tein vastauksista itselleni luettavan kokonaisuuden myöhempää analysointia varten. Tulostin myös itseleni litteroidun materiaalin, ja tein niihin kynällä merkintöjä ja huomioita.

Analysoin aineistoni kvalitatiivisten eli laadullisten menetelmien mukaisesti sisällönanalyysilla, toisin sanoen etsin aineistostani eroja ja yhtäläisyyksiä sekä keskeisimpiä ilmaantuneita seikkoja. Koska tutkimuksen tavoitteena oli ilmiön pintapuolinen kuvailu ja yleisten käytettävien menetelmien ja ongelmien kartoitus melodiadiktaattien suhteen, analyysini ei tarvitse olla kovin intensiivinen (Hirsijärvi & Hurme 1985, 116). Jotta haastatteluaineistoni sisältö tulisi vielä konkreettiseen muotoon, kvantifioin osan aineistostani. Kvantifiointi tarkoittaa jonkin asian ilmaisemista lukuina tai määrinä. Vaikka tutkimusotteeni on laadullinen, voi analysointiin lisätä elementtejä myös määrällisestä tutkimuksesta. Aineiston kvantifiointi voidaan koota esimerkiksi erilaisiksi taulukoiksi kuvaamaan aineiston piirteitä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tapauksessa listasin aineistoista keskeisimmät melodiadiktaatin ongelmat ja opettajien käyttämät menetelmät, ja laskin niiden yleisyyden haastateltavien joukossa. Esimerkiksi kun erittelin melodiadiktaatin ongelmaksi intervallihyppy, niin laskin, kuinka moni vastaajista oli pitänyt intervallihyppyjä ongelmana oppilaiden melodiadiktaateissa. Näistä luvuista tein ympyrädiagrammit havainnollistamaan lukuja.

4.3 Sisällönanalyysi

Melodiadiktaattia pidetään hyvin tärkeänä oppimisen muotona. Melodian kuulonvaraista hahmottamista pidetään jopa kaikista hyödyllisimpinä muusikon perustaitona. Melodiadiktaatin tekeminen kuuluu myös oleellisena osana musiikin perusteiden opetussuunnitelmaan. Tästä huolimatta juuri melodiadiktaatin tekeminen saa väistyä muun opetuksen tieltä, jos aikataulut ovat liian tiukat. Myös opettajan oma kiinnostus niiden teettämiseen vaikuttaa, kuinka paljon niitä tehdään. Joillakin melodiadiktaattien teettäminen on mukana jatkuvasti, toisilla niiden tekeminen painottuu lukuvuoden tiettyihin jaksoihin.

”Aika paljonki [teetän melodiadiktaatteja], ne on semmonen luonteva välipala tai tunnin aihe – –”

(opiskelija 1)

”Se vaihtelee, tänä vuonna ainaki meni niin että syksyllä me tehtiin aika paljon, syksyllä oli aikaa ja ryhmät eteni, mutta jostain syystä keväällä tulee kiire niin nyt ei oo ehitty tekeen vaan ku kerran kuussa.”

(opettaja 2)

”Teetän. Mut tietysti sit se vielä enemmän painottuu sinne suorituksiin. Et nyt on huomannu sen tavallaan tarpeen et sitä vois vielä treenata enemmänkin. Et se ois ihan perusjuttu aina.”

(opiskelija 3)

Melodiadiktaatti kehittää musiikin hahmottamista. Korvakuulolta soittamista ja kykyä tehdä nuotteja itselleen nauhoitetusta musiikista pidetään hyödyllisenä, jopa välttämättömänä taitona. Melodian kuulonvarainen hahmottaminen saattaa kehittää myös omaa soittoa, kun nuottia pystyy miettimään kuulokuvan näkökulmasta. Melodiadiktaattien tekeminen on äärimmäisen kehittävää harjoitusta juuri näitä taitoja ajatellen. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että samanlaista ymmärrystä melodiadiktaatin hyödyllisyydestä ei löydy oppilailta.

”– – siinä on jotaki tosi tärkeitä, niitä paljon ja et ne oppilaat tajuais et miks ne on tärkeitä.”

(opettaja 2)

Yleisin instrumentti, minkä avulla melodiadiktaatit teetetään, on piano. Se koetaan helpoimmaksi instrumentiksi esittää melodiat oppilaille. Laulu on toinen lähes yhtä yleinen tapa esittää melodioita. Usein laulua käytetään yhdessä pianon kanssa. Myös oppilaita laitetaan laulamaan kesken melodiadiktaatin kirjoittamisen ja siten hahmottamaan kuulutta melodiaa.

”–Mutta piano on varmaan se yleisin ja ehkä helpoin diktaatin tällöinen havainnollistusväline.”

(opiskelija 1)

”Pianolla ja sit mä laulan. No siis kyllä me joskus kuunnellaan niitä nauhalta, mut enimmäkseen piano ja laulu.”

(opettaja2)

Laulua käytetään hyödyksi myös silloin, kun halutaan konkreettisesti näyttää joitain paikkoja oppilaalle hänen kirjoittamassaan nuotissa. Oppilaita myös harjoitetaan paljon kuuntelemaan esimerkiksi asteikkoja ja sointuja laulun avulla. Jotkut laulavat myös pelkästään melodiadiktaatteja, riippuen esimerkiksi kirjoitettavan melodian tyylikaudesta.

”Osittain teen pelkästään laulamalla, tai sitten pianon kanssa. – Ja seki riippu vähän minkä aikakauden ohjelmistosta puhutaan. Jos puhutaan keskiajan tai renessanssin ohjelmistosta ni silloin ilman muuta laulamalla.”

(opettaja 1)

Voidaan siis sanoa, että laulu on pianon lisäksi yleinen menetelmän melodiadiktaattia teettäessä. Kuitenkin useimmiten laulua käytetään pianon rinnalla. Vaikka piano on hyvin vakiintunut instrumentti tässä kontekstissa, saa sen jatkuva käyttäminen osakseen myös runsaasti kritiikkiä. Soittimia halutaan käyttää monipuolisesti myös melodioiden kuunteleluun. Piano syrjii muiden instrumenttien soittajia, sillä oman instrumentin sointiväriin kuuleminen helpottaa melodian kirjoittamista. Oppilaat monesti myös assosioivat omalla instrumentillaan soitettujen melodien soittotekniikkaan, josta voi päätellä miten melodia liikkuu. Kaikki eivät kuitenkaan halua käyttää muita instrumentteja juuri soittoteknisten

asioiden vuoksi: joku oppilaista saattaa soittaa samaa instrumenttia ja tehdä melodiadiktaatin pelkästään opettajan sormituksia katsomalla. Pianossa oppilaat eivät näe koskettimia, joten huijaamista ei voi tapahtua.

”Nykystandardi on ihan jees sinänsä paitsi et se korostaa just sitä pianoo liikaa. Jotenki tuntuu olevan harvassa sellaset opettajat jotka niinku soit-taski kaiken vaikka kitaralla joskus, – – ettei aina ite soittais diktaatteja pianolla ja sitte niinku vesittäis sitä hommaa sillai.”

(opiskelija 1)

”Jos on jonkun tietyn instrumentin soittaja, niin kuuntelee mieluiten sitä omalla soitettua melodiaa. Eli vaikka klarinetisti kuuntelee klarinetilla soitettua melodiaa ihan eri tavalla ku sitte taas viululla soitettuna tai pianolla soitettuna tai millä tahansa. Eli ku on tottunu siihen tiettyyn instrumenttiin ja tietyn instrumentin sointiin ja monet sanoo et kuulee millä sormituksella tietynlaiset melodiat soitetaan ni se on helppo sitte siihen omaan soittamiseen niinku siirtää se kuulema, siihen sormitekniikkaan esimerkiksi.”

(opettaja 1)

Opettajat käyttävät toisinaan omaa pääinstrumenttiaan melodian esittämiseen, useimmiten kuitenkin vain soitinopin yhteydessä, jos oma pääinstrumentti on ollut aiheena kyseisellä oppitunnilla. Myös luokasta löytyviä soittimia, kuten irrallisia ksylofonipaloja tai kellopeliä, hyödynnetään melodian esittämiseen. Toisinaan melodiadiktaattia ei tehdä kään opettajan omasta soitosta, vaan käytetään äänitettyjä kappaleita, niin sanottua elävää musiikkia. Elävää musiikkia soitetaan useimmiten vuorotellen pianon kanssa.

”– ehkä yleensä ne melodiadiktaatit mitä mä teen ni ne on yleensä ollu niinku oikeita kappaleita et ne ei oo mitään mun tekemiä yleensä, et niistä on joku elävä musiikkinäyte saattaa olla mitä me ekana voidaan kuunnella.”

(opiskelija 2)

Opettajat säveltävät myös omia melodioitaan, mistä he sitten teettävät melodiadiktaatteja. Omia melodioita säveltämällä pystytään varmistamaan, että materiaali sisältää sellaisia elementtejä, missä oppilaat kaipaavat lisää harjoitusta. Toiset kaipaavat lisää valmista

diktaattimateriaalia, toiset taas kokevat, että itse säveltäminen on kaikista helpointa ja heidän materiaalipankkinsa on riittävän runsas. Osa taas kaipaasi jonkinlaista kokoelmaa diktaatteihin käytettävästä elävästä musiikista tai tutuista lastenlauluista, ei niinkään kokoelmaa valmiista keinotekoisista melodioista.

”Kaipaan, kyllä kaipaan. Aina tuntuu ehtyvän vähän se pankki siinä että minkälaisia käyttää. Sellasta materiaalia joka jotenki avais sitä diktaatin opettamista ja jotenki havainnollistais sitä että mitä kannattaa koittaa soittaa kenellekki. Että niinku vähä sellasta outoo on koittaa saada semmonen sopivan vaikee diktaatti ettei oo liian helppo eikä himovaikee. Vähän on silleen kuutamolla siitä et mikä niinkun uppoo ja mikä olis hyödyllistä.”

(opiskelija 1)

”En. Kyl sitä niinku ite pystyy miettimään ja sit jos haluaa painottaa jotain – – ni mitä sit haluaa hakee.”

(opiskelija 3)

Menetelmiä esittää melodiadiktaatti on kaiken kaikkiaan yhtä paljon kuin on opettajiakin. Opettajat ovat usein luovia ja keksivät mitä omaperäisimpiä ratkaisuja auttaakseen oppilaita hahmottamaan melodian liikettä. Toiminnallisuus myös melodiadiktaattia tehdessä on lisääntynyt huomasti viime aikoina. Melodian liike halutaan tuoda konkreettiseksi antamalla oppilaiden itse kokeilemalla. Myös visuaalisuutta painotetaan enemmän kuin ennen. Toiset opettajat taas haluavat pysyä perinteisemmällä linjalla.

*”Oon itseasiassa käyttäny myös ihan pienillä, käytiin asteikkoja, vaikka viittä säveltä, sormien avulla. *näyttää sormilla pikkurillistä peukaloon* – – Mä oon tehny myös sellasen melodiadiktaatin missä mä oon näyttäny sormilla [sormea], et sit jos mä hyppään [peukalosta] keskisormeen ni sit pitäis hoksata et tässä muuten tuli [hyppy]. Sit tätä voi tavallaan käyttää et tästä tulee sellanen oma soitin, et jos painaa näin [sormea] ni se saattaa ruveta muhimaan et sitte tästä pitäis tulla ne asteikon äänet.”*

(opiskelija 2)

*”Aika perinteisesti ollaan menty, annetaan ambitus ja sävellaji, joskus te-
hään niin et on sellasia tuttuja lauluja joista tehää rytmi ensin ja sitte me-
lodia.”*

(opettaja 3)

Luoville menetelmille on kysyntää, sillä oppilailla on valitettavan usein ongelmia melo-
diadiktaatin kirjoittamisessa. Yleisin ongelma on melodian erilaiset sävelhyppyt, interval-
lit. Nuorimpien oppilaiden diktaateissa ei esiinny aluksi lainkaan sävelhyppyjä, vaan niitä
lisätään hiljalleen mukaan diktaatteihin. Ongelmana on useimmiten sävelhypyn laajuus,
eli kuinka suuren matkan melodia hyppää ylös- tai alaspäin. Hämmennystä herättää myös
se, liikkuuko melodia asteittain vai tuleeko välissä pieniä sävelhyppyjä.

*”Mut meneekö melodia asteittain vai tuleeko siellä hyppyjä, ni sitä on han-
kala erottaa. Varsinki pienet hyppyt, tarkotan terssihyppyjä, ni onko se suuri
sekunti vai pieni terssi ni se on monille hankala erottaa.”*

(opettaja 1)

*”Heti ku tulee sekuntia suurempia hyppyjä, et helposti kuulee kyllä et nyt
mennään alaspäin, mut sit niitä saattaa kirjottaa sekunnin välein tai näin.”*

(opiskelija 3)

*”Kyl ne suunnat yleensä menee melodias oikein, mut ne joo, ne hyppyt on
sellasii mistä pitää yleensä korjata niitä et hei, mietis toi uudestaan.”*

(opiskelija 2)

Kaikilla oppilailla ei edes melodian suunta hahmotu oikein. Nouseva melodia kirjoitetaan
laskevaksi ja toisinpäin. Tähän pidetään syynä sitä, että oppilaat eivät oikein ymmärrä,
miten heidän tulisi melodiaa kuunnella. Melodian kokonaisuutta on toisilla hankala hah-
mottaa ja nuotteja ruvetaankin kirjoittamaan minne huvittaa. Haastattelussa tuli ilmi, että
opettajat ovat pohtineet paljon myös instrumentin vaikutusta asiaan. Esimerkiksi selloa
soittaessa soittokäsi liikkuu alaspäin, kun melodia liikkuu ylöspäin. Pianon koskettimis-
ton vaakatasoisuus on myös askarruttanut mieltä.

"Yleensä se että ei hahmota sitä hommaa ihan täysin. Sitä ei ehkä tiedä miten sitä pitäis tehdä niinku ne oppilaat niillä ei välttämät niinku oo sitä tietoo sitä, ne ehkä laittaa vaan niinku nuottei peräkkäin -- "

(opiskelija 2)

"En tiää et onko se jopa instrumenttikohtasta, mutta jos on sellanen soitin et se ei etene sillain --. Mut jos on semmonen soitin et ne sormitukset ei mee sormelta toiselle, ni oon huomannu et melodia saattaa heittelehtiä, et ne ei hahmota sitä et tässä mennään ylöspäin ja alaspäin. -- Ja usein esimerkiksi sellisteillä saattaa olla, et ne kirjottaa hyvin niitä melodioita, mut jos niille sanoo et mennään ylöspäin et ne ei hahmota. Ku jos ne soittaa ylöspäin ni ne siirtää kättä alaspäin. Mut ne nyt saattaa olla aluks vaan semmonen."

(opettaja 3)

Melodiadiktaatti on prosessina hyvin monitasoinen ja siinä täytyy pystyä yhdistämään monta eri asiaa. Opettajat ovat huomanneet, että jo yksistään nuottien kirjoittaminen on toisinaan hankalaa. Siihen kun yhdistetään rytmin ja nuottien oikeiden aika-arvojen hoksaaminen, kuunteleminen ja oikeat säveltasot, on pieni lapsi syystäkin hämmentynyt. Opettajat helpottavat usein oppilaan työmäärää antamalla esimerkiksi rytmin tai tutun laulun sanat valmiiksi. Näin lapsi saa keskittyä pelkästään oleelliseen, eli melodian kuuntelemiseen.

"No joskus rytmi saattaa sekottaa sitä keskittymistä, ni sit me ollaan vaan kirjoitettu rytmi valmiiks."

(opiskelija 3)

"--joskus tehään niin et on sellasia tuttuja lauluja joista tehää rytmi ensin ja sitte melodia. Ja sitte saattaa olla niin et on sanat kirjoitettu valmiina."

(opettaja 3)

Vaikka melodiadiktaattia teettäessä esitetään ja toistetaan hyvin usein yksiaänistä melodiaa (paitsi tietenkin elävässä musiikissa) niin opettajat pitävät kiinni siitä, että melodia liitetään vallitsevaan sävellajiin.

”Ehkä tärkeintä must tuntuu olevan et on siinä sävellajissa ja että se ois tosi luontaista laulaa sitä asteikkoo. Ensin ihan ääneen ja sit et se siirtyy mieleen.-- Kolmisointu on toinen juttu mitä painotan, siitä on sitte helppo hakea viereisiä [säveliä] tai et osuuk ne siinä melodiadiktaatussa jopa siihen kolmisointuun. Et jos se kolmisointu on mielessä no, onks se ääni joku näistä ja jos ei, ni mihin väliin se sitte tulee.”

(opiskelija 3)

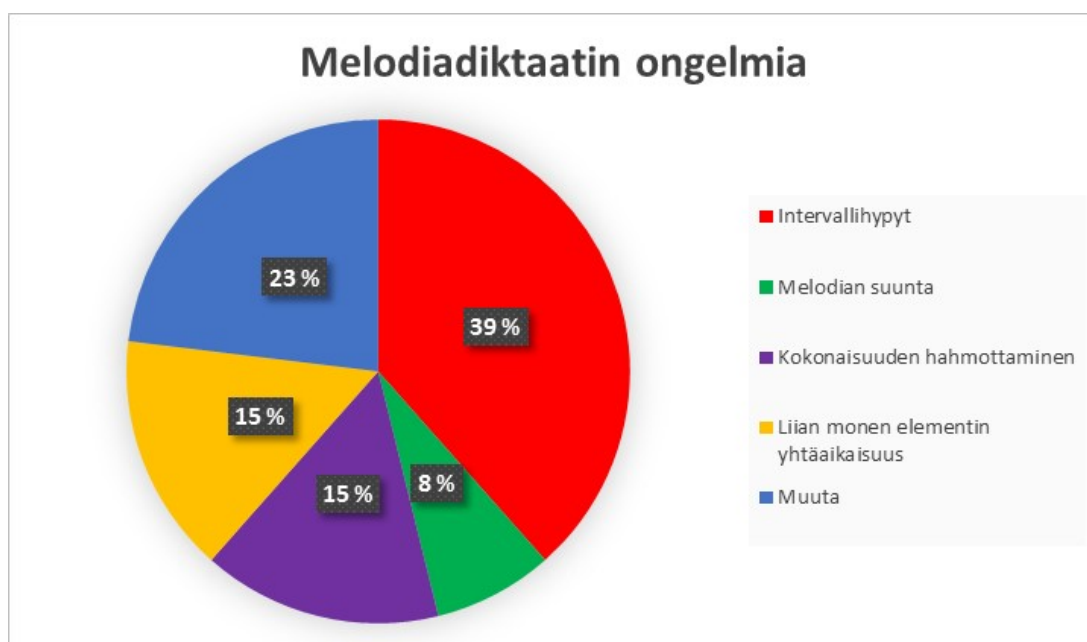
”Kyllä mä pientenkin lasten kanssa lähtisin siitä sävellajista ja siitä toonikasta. Tonaalisesta musiikista kuitenkin puhutaan pääosin. Se toonika on niin tärkeä, miten ne asiat suhteessa toonikaan [toimii]. Jos siellä on jotain hyppyjä ni ne varmaan liittyy johonki sointuun mikä liittyy siihen melodiaa, ihan perus toonikan kolmisoinnun sävelistä lähetään liikkeelle.”

(opettaja 1)

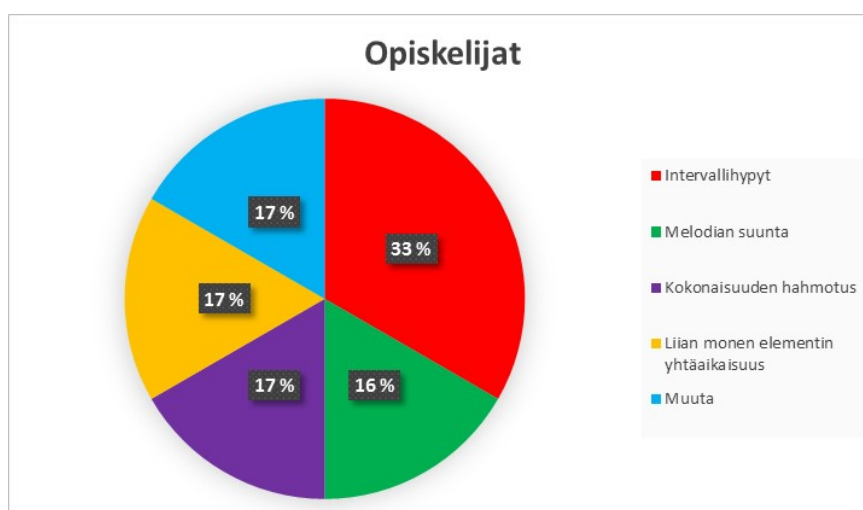
Toonikaa ja kolmisointua pidetään melodiadiktaatin tekemisessä kulmakivenä, joihin opilaita kehoitetaan kuulemansa melodia suhteuttamaan. Ilman harmonista pohjaa on esimerkiksi säveltasohyppyjä ja melodiaa yleisestikin on hankala hahmottaa.

4.4 Kvantifointi

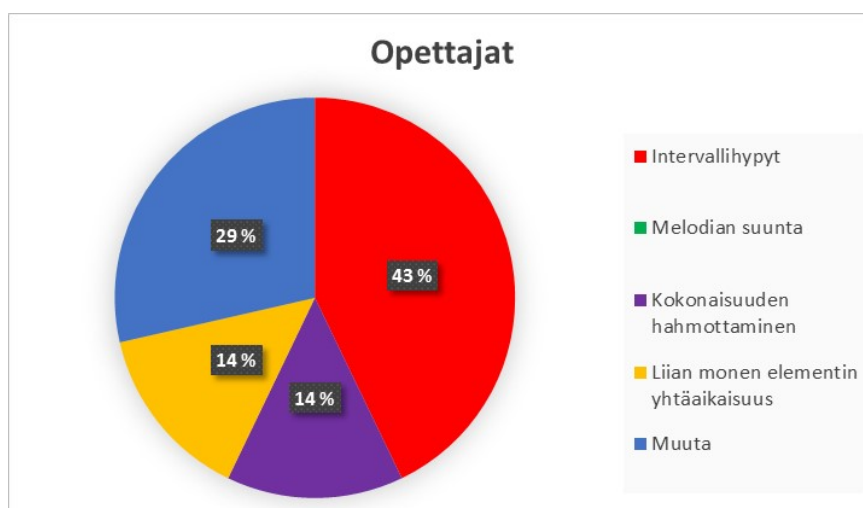
Seuraavat ympyrädiagrammit näyttävät haastateltavien mielipiteiden jakautumisen melodiadiktaatin kirjoittamiseen liittyvistä ongelmista. Kaikkia diagrammeja analysoidessa täytyy ottaa huomioon se, että yksi vastaaja saattoi pitää useampaa tekijää ongelmana eikä vain yhtä. Diagrammit eivät siis kerro sitä, kuinka haastateltavat jakaantuivat eri tekijöiden välillä, vaan kuinka usein jokin tietty tekijä tuli ilmi haastatteluaineistossa. Ympyrädiagrammit ovat tehty havainnollistamaan sitä, kuinka yleinen ongelma melodiadiktaattien kirjoittamisessa esimerkiksi intervallihypyt ovat haastateltavien kesken. Tulokset näkyvät ympyröissä prosentteina. Analysoinnissa tulee ottaa huomioon myös haastateltavien määrä. Opettajia ja opiskelijoita kumpiakin on kolme, yhteensä kuusi.



KUVIO 1. Havaitut ongelmat.



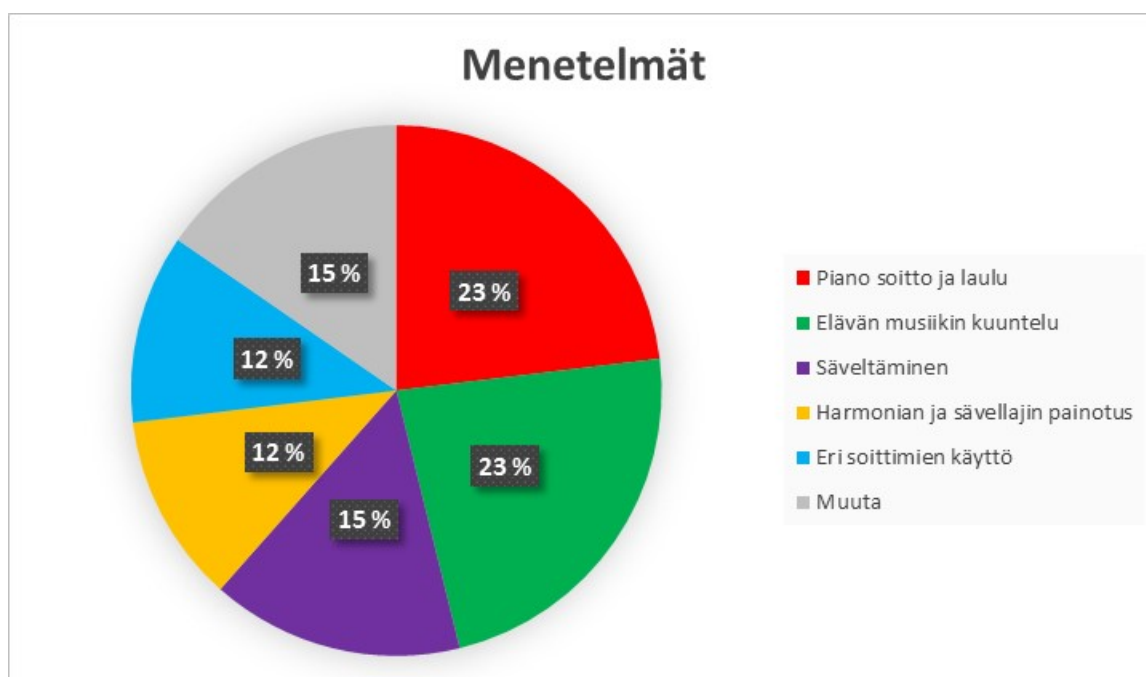
KUVIO 2. Havaitut ongelmat, opiskelijat.



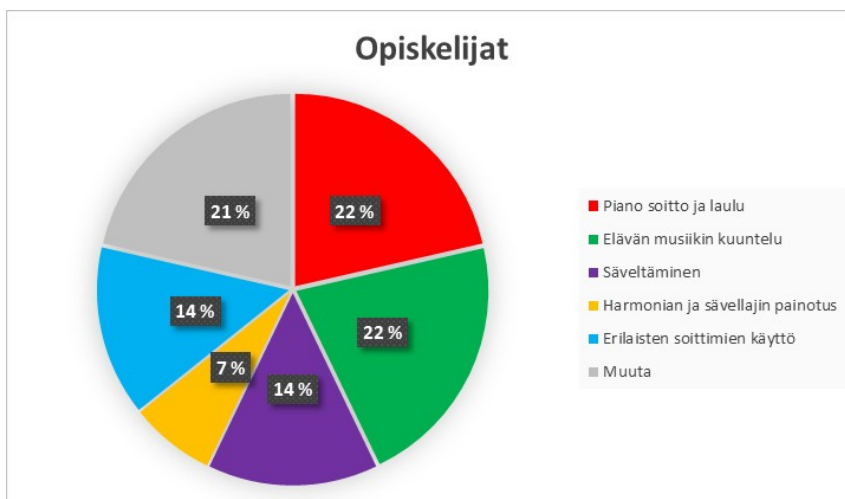
KUVIO 3. Havaitut ongelmat, opettajat.

Ympyrädiagrammeista selviää, että intervallihypyt ovat sekä opiskelijoiden että opettajien mielestä yleisin ongelma oppilailla, kun he kirjoittavat melodiadiktaattia. Melodiadiktaatin yleisen kokonaisuuden hahmotusta pidetään myös ongelmana laajasti. Erona opiskelijoiden ja opettajien välillä on, että opettajien haastattelumateriaalista kenelläkään ei tullut esille melodian kulkusuunta ongelmana. Muuta kohtaan laskin kaikki sellaiset havainnot, jotka mainittiin vain kerran koko haastatteluaineistossa yhden henkilön toimesta. Sen vuoksi se vie niin ison lohkon ympyröistä.

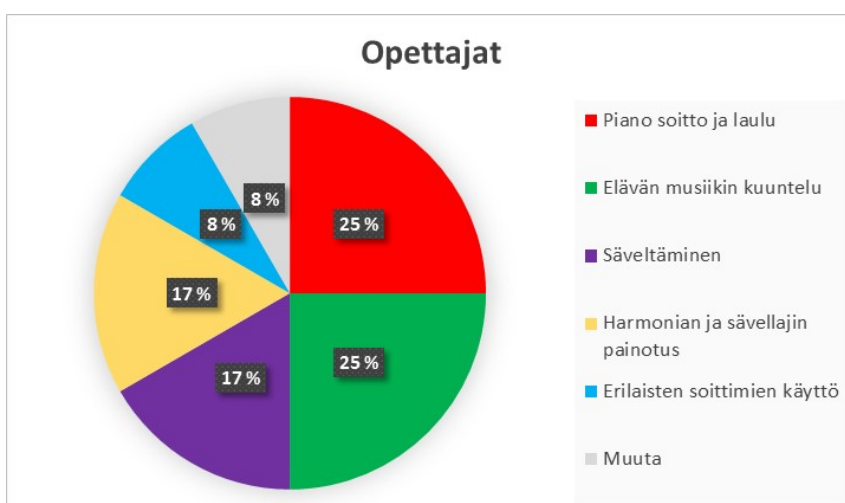
Seuraavat ympyrädiagrammit havainnollistavat taas opettajien käyttämiä menetelmiä melodiadiktaattien teettämisessä. Myös näissä diagrammeissa tulee ottaa huomioon se, että yksi haastateltava saattaa käyttää useampaa eri menetelmää opetuksessaan.



KUVIO 4. Käytetyt menetelmät.



KUVIO 5. Käytetyt menetelmät, opiskelijat.



KUVIO 6. Käytetyt menetelmät, opettajat.

Melodiadiktaatteja teettäessä selvästi eniten käytetään hyödyksi pianon soittoa ja laulua sekä elävän musiikin kuuntelua. Näin on sekä opiskelijoiden että opettajien keskuudessa. Opettajat säveltävät itse diktaattimateriaalejaan hiukan enemmän kuin opiskelijat, kun taas opiskelijat käyttävät opettajia enemmän hyödykseen erilaisia instrumentteja opetuksessaan. Harmonian ja sävellajin painotusta toivat haastatteluissa enemmän ilmi opettajat, kun taas opiskelijat ovat keksineet muita menetelmiä käyttöönsä. Muuta kohta tässä tapauksessa kuvastaakin juuri opettajien ja opiskelijoiden itse keksittyjä tai haastatteluissa vain harvoin esille tulleita menetelmiä. Yleisesti kaikkia menetelmiä käytetään suhteellisen tasaisesti opetuksessa hyödyksi.

Nämä diagrammit ovat luotu keräämäni haastatteluaineiston pohjalta. Ne kertovat sen, kuinka usein jokin tietty ongelma tai menetelmä tulee haastattelussa ilmi ja miten ne ja-

kaantuvat opiskelijoiden ja opettajien välillä. Aikaisemmat diagrammit taas kertovat metodidiktaattien suhteen havaituista ongelmista. Analysoidessa tulee ottaa huomioon tutkimuksen laadullinen luonne ja aineisto. Laadulliseen tutkimukseen voi ottaa joskus myös elementtejä määrällisestä tutkimuksesta havainnollistamaan tutkimuksesta saatuja tuloksia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tämän vuoksi tein nämä ympyrädiagrammit, siis helpottaakseni omaa analysointiani sekä lukijalle tulosten havainnollistamista varten.

5 POHDINTA

Teemahaastattelua oli mukavaa tehdä, sillä haastateltavat olivat avoimesti mukana haastattelutilanteessa. Lähestyin haastateltavia aluksi sähköpostilla, jossa kysyin heitä mukaan, mutta ilmeisesti sähköposti ei ollut saavuttanut henkilöitä tai sitten siihen ei oltu haluttu vastata. Loppujen lopuksi kysyin jokaista haastateltavaa henkilökohtaisesti mukaan ja sovin heidän jokaisen kanssaan ajan yksilöhaastattelulle. Mielestäni otos tähän haastatteluun onnistui hyvin, haastateltavia oli riittävästi ja heillä jokaisella oli runsaasti omakohtaista kokemusta aiheeseen liittyen. Kerroin jokaiselle haastateltavalle etukäteen haastattelun tarkoituksen, ja mihin materiaalia tulisin käyttämään.

Pyrin siihen, että haastattelut toteutetaan rauhallisessa ympäristössä jossa ei olisi liikaa häiriötekijöitä. Valitettavasti yksi haastatteluista jouduttiin tilanpuutteen vuoksi toteuttamaan käytävällä, jossa kulki jonkin verran ihmisiä ohitse. Haastattelun kysymykset eivät kuitenkaan olleet kovin henkilökohtaisia, joten tulimme yhdessä siihen päätökseen, että käytävällä olo ei haittaa. Uskon, että haastattelupaikka ei vaikuttanut vastauksiin millään tavalla. Yhden haastatteluista tein harjoitusluokassa, ja seinien läpi kuului ihmisten soittoa. Koska kuuluvat musisoinnin äänet ovat haastateltavalle arkipäivää en usko, että kuuluvat äänet häiritsivät hänen keskittymistään.

Valmiit kysymykset pyrin laatimaan mahdollisimman neutraaleiksi, että ne eivät johdattelisi haastateltavaa vastaamaan tietyllä tavalla. Välillä jouduin kuitenkin selventämään, mitä joillakin kysymyksilläni tarkoitan, joten ilmeisesti haastattelukysymyksistä olisi pitänyt tehdä vielä helpommin ymmärrettäviä. Annoin haastateltaville mahdollisimman paljon tilaa vastata rauhassa kysymyksiin, vaikka aihe olisikin lähtenyt rönsyilemään alkuperäisestä kysymyksestä. Välissä saatoin esittää tarkentavia kysymyksiä, joilla ohjasin haastateltavat takaisin aiheeseen.

Havaitsin, että haastateltavilla oli hyvin samankaltaisia ajatuksia siitä, minkälaisia menetelmiä he suosivat omassa opetuksessaan ja millaisia ongelmia lapsilla on melodiadiktaatin kirjoittamisessa. Tämä on mielestäni mielenkiintoinen havainto, sillä osalla haastateltavista on takanaan usean vuoden työkokemus, kun taas toiset ovat opettaneet musiikin perusteita vain pedagogiikkaryhmissä. Yleisin havaittu virhe oppilailla oli suuret sävelta-sohypyty ja se, että melodiadiktaatin funktiota ja kokonaisuutta ei oikein ymmärretä. Kuten diagrammeista selviää, myös hajontaa haastateltavien välillä löytyy. Omien oppilaiden

suhteen olen huomannut samoja ongelmia melodiadiktaattien kirjoittamisessa. Minut yllytti se, että kukaan haastateltavista ei kokenut rytmien nuotintamista varsinaisena ongelmana. Muutama haastateltava mainitsi lyhyesti antavansa rytmin toisinaan valmiiksi helppottaakseen melodiadiktaatin tekemistä, ja nuottien kirjoittamisesta mainittiin vain yleisellä tasolla. Itse olen kokenut rytmin nuotintamisen ongelmaksi oppilaiden keskuudessa.

Haastateltavilla oli paljon sanottavaa melodiadiktaateista myös yleisellä tasolla. Kaikki painottivat sitä, kuinka tärkeä asia melodiadiktaatti on kuulon kehittymisen ja musiikin hahmottamisen kannalta. Samanlaisiin tuloksiin pääsi myös Paraczky (2009, 93) omassa väitöskirjatutkimuksessaan. Kaikki haastateltavat käyttävät melodiadiktaattia opetuksessaan, toiset enemmän ja toiset vähemmän. Itseäni jäi kuitenkin mietityttämään, että miksi juuri melodiadiktaatti jää opetuksesta pois tiukan aikataulun tullen, jos se koetaan niin tärkeänä ja kehittävänä asiana? Toki ymmärrän melodiadiktaatin kirjoittamisen olevan lapsilla hidasta puuhaa sen monimutkaisen prosessiluonteensa vuoksi, joten sen teettäminen vie oppitunnista suuren osan.

Olisi mielenkiintoista tietää, kuinka tulokset muuttuisivat, jos haastattelun sijaan olisin tehnyt kyselytutkimuksen. Tällöin olisin analysoinut vastauksia määrällisen tutkimuksen mukaisesti, jolloin tutkimuksen tekijän omalle tulkinnalle ei jätetä tilaa. Myös tulokset ilmoitettaisiin numeroina ja taulukkoina, eikä sisällönanalyysillä. Jatkona tälle tutkimukselle voisin myös tutkia perustason oppilaiden näkökulman siihen, mikä on melodiadiktaateissa kaikista vaikeinta ja milloin niitä on kaikista helpointa kirjoittaa. Tähän opinnäytetyöhön suunnittelin aluksi tekäväni opetuskokeilun, jossa olisin testannut erilaisia melodiadiktaatin teettämisen menetelmiä, mutta aikataulullisista syistä en ehtinyt sitä toteuttamaan. Se voisi kuitenkin olla myös mielenkiintoinen jatkumo tälle tutkimukselle.

Lapsen musiikillinen kehitys alkaa siis luonnostaan jo ennen kouluikää, eli toisin sanoen ennen, kun hän on aloittanut omia musiikkiopintojaan. Musiikkiopintojensa aikana lapsi oppii ymmärtämään sitä, mitä hän on jo oppinut ja kehittämään taitojaan eteenpäin. Musiikin perusteet käyttää hyödyksi lapsen luonnollista musiikillista ymmärrystä, esimerkiksi laulua ja oman äänen käyttöä opetellaan paljon. Kuuntelukasvatus on myös tärkeässä roolissa musiikin perusteiden tunneilla. Tunneilla kuunnellaan alusta alkaen paljon erilaista musiikkia ja musiikkia kannustetaan kuuntelemaan analyttisesti. Lapsi oppii musiikin perusteissa lisäksi nuotintamaan musiikkia. Nämä kaikki taidot yhdistyvät me-

lodiadiktaatin tekemisessä. Jotta lapsi ei hämmentyisi siitä informaatiotulvasta mitä heidän pitäisi melodiadiktaattia kirjoittaessaan havaita, pystytään erilaisin menetelmin helpottaa lapsen ymmärtämistä. Tämän opinnäytetyön aikana minulle selkeni vielä kirkkaammin se, kuinka alkeista nuorimpien oppilaiden kanssa on hyvä lähteä liikkeelle. Lapsen informaatioähkyä ei kannata missään tapauksessa lisätä teettämällä liian vaikeita melodiadiktaatteja. Melodiadiktaatin merkitys opetuksessa selkeytyi paljon itselleni ja aion pitää sen edelleen tärkeänä elementtinä omassa opetuksessani jatkossakin.

LÄHTEET

Ahonen, K. 2000. Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta (toim. Enkenberg J., Väisänen, P. & Savolainen, E.) s.292-307. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Ahonen, K. 2002. Kuinka esikouluikäiset valloittavat sävelavaruutta. Esiopetusta linnan liepeillä (toim. Niikko, A.) s.49-63. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere. Finn Lectura.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus> Viitattu 4.5.2016.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Jyväskylä. Gummerus kirjapaino Oy.

Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. 3. painos. Helsinki. Gaudeamus Oy.

Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piironen, A. & Mäkinen, L. 1994. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Hip Hoi, musisoi! Käsikirja. Toinen painos. Espoo. Fazer musiikki Oy.

Karma, K. 1986. Musiikkipsykologian perusteet. Suomen musiikkitieteellinen seura. Helsinki. Offset OY.

Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1981. Musiikin didaktiikka. Jyväskylä. Gummerus Oy.

Nystén, L., Ahlajoki, A., Airola, M., Hildén, S., Jaakkola, I. & Närhinsalo, H. 2013. Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet. Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML). MUPE-työryhmä. http://www.musicedu.fi/easydata/customers/musop/fi-les/ajankohtaista/mupe_2013.pdf Viitattu 12.5.2016.

Närhinsalo, H. 2013. Musiikin perusteet oppisisällöt ja tasosuoritusohjeet. Verkkoseminaari. 28.11.2013. Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit ry. http://www.musry.com/ppt/verkkoseminaari_281113_Hanne3.pdf Viitattu 12.5.2016.

Opetushallitus. 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Määräys 41/011/2002. Helsinki. Edita Prima Oy.

Opetushallitus. 2016. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/taiteen_perusopetus/tpo2018 Viitattu 12.5.2016.

Paraczky, Á. 2009. Näkeekö taitava muusikko sen minkä kuulee? Melodiadiktaatin ongelmat suomalaisessa ja unkarilaisessa taidemusiikin ammattikoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Väitöskirja.

Vilkkä, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki. Tammi.

LIITTEET

Liite 1. Teemat ja kysymykset haastateltaville

Taustaa:

1. Kuinka usein teetät melodiadiktaatteja?
2. Onko mielestäsi melodiadiktaattien teettäminen tärkeää? Miksi/miksi ei?

Menetelmät/materiaalit:

3. Mitä menetelmiä käytät teettäessä melodiadiktaatteja?
4. Mitä materiaaleja käytät?
5. Kaipaisitko enemmän materiaalia käyttöösi?

Ongelmat:

6. Minkälaisia ongelmia olet havainnut oppilaillasi melodiadiktaattia kirjoittaessa?
7. Miten olet yrittänyt ratkaista näitä ongelmia?

Muuta:

8. Tuleeko mieleen muuta, mitä haluaisit sanoa melodiadiktaatteihin liittyen?