

Harmonikkaviikarit musiikkimaassa

Colourstrings-menetelmän soveltamisperiaatteita harmonikalle

Pro gradu -tutkielma
Kevät 2006
Terhi Romu
Musiikkikasvatuksen osasto
Sibelius-Akatemia

Työn nimi	Sivumäärä
Harmonikkaviikarit musiikkimaassa: Colourstrings-menetelmän soveltamisperiaatteita harmonikalle	89+ 4
Laatijan nimi	Lukukausi
Terhi Romu	Kevät 2006
Koulutusohjelma	Suuntautumisvaihtoehto
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
Osasto	
Musiikkikasvatuksen osasto	
Tiivistelmä	
Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Colourstrings-menetelmän soveltamista harmonikalle. Tätä lähestyttiin neljän tutkimusongelman kautta. Ensimmäisen tutkimusongelman tarkoituksena oli selvittää, miten lapsen kehitysvaiheet vaikuttavat musiikillisen ymmärryksen kehittymiseen soitonopiskelun alkuvaiheessa. Tätä lähestyttiin erityisesti Pirkko Paanasen musiikillisen kehityksen mallin kautta. Toisen tutkimusongelman tarkoituksena oli kuvailla harmonikan erityispiirteitä soittimen oppimisen kannalta. Kolmas tutkimusongelma käsitteli Colourstrings-menetelmän pääpiirteitä. Viimeisessä tutkimusongelmassa edellä mainitut kolme tutkimusongelmaa yhdistettiin: Miten Colourstrings-materiaali on sovellettavissa harmonikalle ottaen huomioon sekä soittimen erityispiirteet että lapsen musiikillinen kehitys. Jo tutkimuksen taustaoletuksena oli menetelmän soveltuvuus harmonikalle, ja tutkimus vahvisti tätä oletusta. Monet menetelmän piirteet ovat joko suoraan tai pienin muutoksin sovellettavissa harmonikalla. Vain yksittäiset soitinspesifit piirteet korvataan harmonikalle paremmin soveltuvilla osa-alueilla. Harmonikan rakenne ja erityisesti näppäimistön järjestys soveltuvat menetelmään hyvin. Myös Paanasen musiikillisen kehityksen malli tukee Colourstrings-menetelmän etenemistä ja erityisesti menetelmän alkuvaihetta. Tyypillisessä soitonaloitussiässä oleva lapsi (n. 4–5 v.) on kehityksellisesti valmis aloittamaan soitto-opinnot. Tutkimuksessa esitellään Harmonikkaviikarit-soittoaapisen peruspiirteet. Tutkimuksen perusteella on tarkoitus koota materiaali koeversioksi ja saada se koekäyttöön. Tämän jälkeen olisi mielenkiintoista tutkia materiaalin soveltuvuutta käytännössä ja sen mahdollisia hyötyjä pitkällä aikavälillä. Lisäksi olisi kiinnostavaa pohtia jatkossa sekä sovelluksen ohjelmistollisia ratkaisuja että instrumentin soittoteknisiä erityispiirteitä, joiden tutkiminen ei tämän työn puitteissa ollut mahdollista.	
Hakusanat	
harmonikka, pedagogiikka	
Muita tietoja	

Sisällys

1 Miten opettaa pienelle lapselle harmonikansoittoa?	5
2 Lapsen musiikillisen ymmärryksen kehityksestä.....	8
2.1 Casen kognitiivisen kehityksen malli.....	9
2.2 Paanasen musiikillisen kehityksen malli	12
2.2.1 Sensomotorinen vaihe.....	15
2.2.2 Relationaalinen vaihe.....	16
2.2.3 Dimensionaalinen vaihe	18
2.3 Tarkkaavuuden tukeminen opetuksessa	19
2.3.1 Lapsen maailma	20
2.3.2 Kuvista musiikillisiksi symboleiksi	21
2.3.3 Värin ja musiikin suhde	24
3 Harmonikka.....	26
3.1 Instrumentin erityispiirteet	26
3.1.1 Näppäinjärjestelmä	27
3.1.2 Palje	32
3.1.3 Notaatio.....	33
3.1.4 Lasten instrumentit	35
3.2 Harmonikkapedagogiikasta	36
3.2.1 Saksalainen koulukunta	36
3.2.2 Skandinaavinen koulukunta.....	37
3.2.3 Venäläinen koulukunta	39
3.2.4 Suomalainen koulukunta	40
3.3 Aiempia alkeismateriaaleja	42
3.3.1 Siniset näppäimet.....	43
3.3.2 Tarinoita.....	44
3.3.3 Konkki.....	45
4 Colourstrings – jousisoitinopetusta Zoltán Kodályn jalanjäljillä.....	46
4.1 Musiikillinen perusta	47
4.2 Aistien yhteistoiminta.....	48
4.3 Visuaalisuus – värit ja symbolit	49
4.4 Integroitu opetus.....	52
4.5 Laulu ja relatiivinen solfa.....	54
4.6 Lapsilähtöinen notaatio	56
4.7 Musiikkikasvattajan vastuu	57
5 Miten kehittää oppikirjamateriaalia?.....	59
5.1 Tutkimukselliset lähtökohdat	59
5.2 Laadullisesta analyysistä	60
5.3 Luotettavuudesta	61
6 Colourstrings Violin ABC -kirjat.....	63
6.1 Vihreä Karhukirja – perusasiat.....	64
6.2 Punainen Isäkirja – notaation perusta.....	66
6.3 Sininen Äitikirja – kohti perinteistä notaatiota.....	67
6.4 Keltainen Lintukirja – tekniikkaa ja laajempaa soittimen hallintaa	68
6.5 Yhteistä kaikille kirjoille	69

7 Harmonikkaviikarit musiikkimaassa.....	71
7.1 Relatiivisuus ja värit.....	71
7.2 Notatio	72
7.2.1 Sävelten relatiiviset tasot ja perusrytmit.....	72
7.2.2 Nuotit saavat kodin.....	75
7.2.3 Kohti perinteistä nuottikirjoitusta.....	76
7.2.4 Perusrytmejä seuraava rytminen kehitys	77
7.3 Harmonikan erityispiirteet.....	78
7.4 Colourstrings-symbolit yhdistettynä uusiin symboleihin.....	81
7.5 Yhteenveto.....	82
8 Pohdinta	84
Lähteet.....	86
Liite: Analyysitaulukko Colourstrings-viuluaapisista	90

1 Miten opettaa pienelle lapselle harmonikansoittoa?

Soitonopetuksessa pienten lasten opettaminen on yksi haastavimmista osa-alueista, jossa instrumenttitaitojen ohella tarvitaan myös vahvaa pedagogista osaamista. Siitä lähtien kun 13-vuotiaana sain ensimmäiset oppilaani, olen melko paljon pohtinut opetustaidon merkitystä. Aluksi pohdiskelu keskittyi pääosin omaan itseen ja opettamisesta selviämiseen, mutta vuosi vuodelta ajatukset ovat kääntyneet kohti oppilasta ja hänen tarpeitaan. Oppilaan kannalta opetuksessa tärkeää on mielestäni sekä harrastuksen mielekkyys että oppimisen järjestelmällisyys. Mielekkyys tarkoittaa sitä, että lapsi on innoissaan soittimestaan ja soitostaan. Hän tulee mielellään soittotunneille ja nauttii soittimen kanssa olemisesta ja sen ”tutkimisesta”. Oppimisen järjestelmällisyydellä tarkoitan puolestaan opettajan velvollisuutta huolehtia siitä, että oppilaan osaaminen kasvaa aukottomasti. Eri osa-alueille jäävät tiedolliset tai taidolliset puutteet ovat tunnetusti myöhemmin paljon vaikeampia korjata. Tällöin vaikutukset näkyvät usein myös mielekkyyden vähenemisenä. Kuitenkin materiaalia, joka ottaisi nämä molemmat aspektit huomioon, on hyvin vähän. Mielestäni yksi mahdollinen vaihtoehto mielekkyyden ja järjestelmällisyyden yhdistämiseen on Colourstrings-soitonopetusmenetelmä.

Olen itse tutustunut menetelmään Itä-Helsingin musiikkiopistossa, jonka rehtorina Colourstrings-menetelmän kehittänyt Géza Szilvay toimii. Kolmen vuoden aikana, jotka olen kyseisessä musiikkiopistossa opettanut, olen voinut myös kokeilla ideoitani menetelmän harmonikkasovellukseksi. Tässä ajassa olen saanut monia positiivisia kokemuksia menetelmän toimivuudesta. Lapset eivät ensinnäkään ”pelkää” soitinta, vaan he rohkeasti käyttävät soittimen koko äänialaa transponoidessaan sävelmiä eri sävellajeihin. Sen sijaan oppilaat, joiden opetuksessa pysytään pitkään vain yhdessä sävellajissa, jäävät kiinni yhteen sormien asentoon muun näppäimistön jäädessä vieraaksi. Toinen positiivinen kokemus on sekä sävellajien että näppäinten ”tasa-arvoisuus”. Kun absoluuttisista nuottinimistä opintonsa aloittanut musiikkiopistolainen melko usein kokee etumerkit ja niihin liittyvät mustat näppäimet hankaliksi, saattaa Colourstrings-menetelmällä aloittanut melko pienikin soittaja kokeilla oppimaansa

kappaletta Des-duurissa huomaamatta siinä mitään vaikeutta. Lisäksi lapset nauttivat soittimen kanssa leikkimisestä ja kokeilemisesta.

Tutkimuksen taustaoletuksena on käytännön kokeilujen perusteella, että harmonikalla voidaan soveltaa Colourstrings-menetelmää. Tästä on kuitenkin vain edellä kuvatun mukaisia yksittäisiä kokemuksia, jotka eivät yksinään riitä alkeisoppikirjan kehittämiseen. Tarvitaan selkeitä perusteita sekä soittimesta että lapsen musiikillisesta kehityksestä tukemaan materiaalin rakentumista. Lähestyn tätä tehtävää neljän tutkimusongelman kautta:

1. Miten lapsen kehitysvaiheet vaikuttavat musiikillisen ymmärryksen kehittymiseen soitonopiskelun alkuvaiheessa?
2. Mitkä ovat harmonikan erityispiirteet soittimen oppimisen kannalta?
3. Millaisista elementeistä Colourstrings-viuluaapiset koostuvat?
4. Miten Colourstrings-viuluaapisten materiaali on sovellettavissa harmonikalle ottaen huomioon sekä soittimen erityispiirteet että lapsen musiikillisen ymmärryksen kehitysvaiheet?

Viimeinen tutkimusongelma on tämän tutkimuksen tulosten kannalta pääongelma. Sovelluksen kehittäminen vaatii kuitenkin kolmen ”esiongelman” tutkimista. Lapsen musiikillisen kehityksen, harmonikan erityispiirteiden ja analysoidun Colourstrings-viuluaapismateriaalin kautta voidaan vastata neljanteen tutkimusongelmaan eli Colourstrings-menetelmän soveltumiseen harmonikalle. Tällaisella tutkimusongelmien yhdistelemisellä pyrin aiheen laaja-alaiseen käsittelyyn, jolloin materiaalin rakentuminen on sekä instrumentin että musiikillisen kehityksen kannalta perusteltua. Olen valinnut lapsen kehitykselliseksi teoriaksi Pirkko Paanasen musiikillisen kehityksen mallin, joka perustuu tonaalisen musiikin perusrakenteiden kuten melodian, rytmin ja harmonian kehittymisen kuvaamiseen. Tämä toisessa luvussa esittelemäni malli soveltuu hyvin kehitykselliseksi lähtökohdaksi soitonopiskelumateriaalille, sillä tonaalisen musiikin perusrakenteet ovat keskeisessä roolissa myös soiton alkeisopetuksessa. Kolmannessa luvussa kuvailen harmonikalle tyypillisiä piirteitä, ja neljäs luku käsittelee Colourstrings-menetelmän piirteitä. Tämän jälkeen alkaa

varsinainen tutkimusosa, jossa ensin analysoin Szilvayn Colourstrings-viuluaapiset keskittyen Paanasen mallin mukaisesti rytmiin, melodiaan, harmoniaan sekä lisäksi Colourstrings-menetelmän symboleihin. Tässä kuudennessa luvussa pyrin yhdistämään Paanasen musiikillisen kehityksen mallin Szilvayn viuluaapiseen. Seitsemännessä luvussa esittelen oman harmonikkasovellukseni yhdistäen kuudennen luvun analyysin tulokset lapsen musiikilliseen kehitykseen ja harmonikan erityispiirteisiin.

Tässä tutkimuksessa esitelty harmonikkasovellus pohjautuu suomalaiseen taideharmonikkakulttuuriin, jossa opetus noudattaa taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista opetussuunnitelmaa. On tärkeää huomata, että seitsemännen luvun harmonikkasovellukseen ovat vaikuttaneet Colourstrings-analyysin ja teoreettisen taustan ohella vahvasti myös omat kokemukseni. Lisäksi olen keskustellut Colourstrings-menetelmästä ja sen soveltamisesta useasti Itä-Helsingin musiikkiopiston muiden instrumenttien opettajien sekä Géza Szilvayn kanssa. Suurena apuna on ollut myös Helka Kymäläinen, joka Sibelius-Akatemian harmonikkapedagogiikan vastuupettajana on antanut tärkeitä neuvoja harmonikkaopetuksen näkökulmasta. Taideharmonikkakulttuurin kehittymisen kannalta on erittäin tärkeää, että alkeisopetusmateriaalia on saatavilla. Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin antaa yksi mahdollinen malli siitä, miten pienelle lapselle voi opettaa harmonikansoittoa.

2 Lapsen musiikillisen ymmärryksen kehityksestä

Tarkastelen lapsen musiikillisen ymmärryksen kehitystä kognitiivisesta näkökulmasta. Kognitiivisessa lähestymistavassa ollaan kiinnostuneita ajatteluun liittyvistä prosesseista ja painotetaan oppijan omaa aktiivista roolia oppimistilanteissa (Jordan-Decarbo & Nelson 2002, 212). Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu lapsen musiikillisen ajattelun kehittymiseen musiikin rakenteiden ymmärtämisen kautta. Musiikillisella ymmärryksellä tarkoitan tässä tutkimuksessa sellaista tieto- ja taitotasoa, joka on tavoitteena nykyisessä taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelmassa. Musiikin perustason tavoitteisiin kuuluvat instrumenttiopintojen ohella musiikin luku- ja kirjoitustaidon sekä musiikin hahmottamisen kehittäminen. (Opetushallitus 2002, 10.) Neljännessä luvussa esiteltävä Szilvayn Colourstrings-menetelmä perustuu tällaiseen musiikin kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen pelkän instrumentin hallinnan sijaan. Lisäksi Szilvayn menetelmälle olennainen piirre on lapsenomaisen nuottikuvan integroiminen alusta asti soitonopiskeluun, jolloin lapsen musiikin luku- ja kirjoitustaito kehittyvät muiden musiikillisten taitojen ohella. (Szilvay 2005e, 97.) Szilvayn menetelmä voidaankin ajatella yhtenä esimerkkinä nykyaikaisten kehitysteoreetikkojen näkemyksestä, jonka mukaan ei ole tarpeellista erotella oppimista ja kehittymistä toisistaan. Sen sijaan oppiminen ja kehittyminen tapahtuvat vuorovaikutteisesti lapsen kokonaisvaltaisessa kehityksessä. Merkitykselliseksi nousevat tällöin konstruktivistisen teoreetikon Vygotskin termiä lainaten lapsen kehitystä tukevien ”rakennustelineiden” luominen ja strategisen opetuksen järjestäminen lapsen tasoa vastaavaksi. (Jordan-Decarbo & Nelson 2002, 212.)

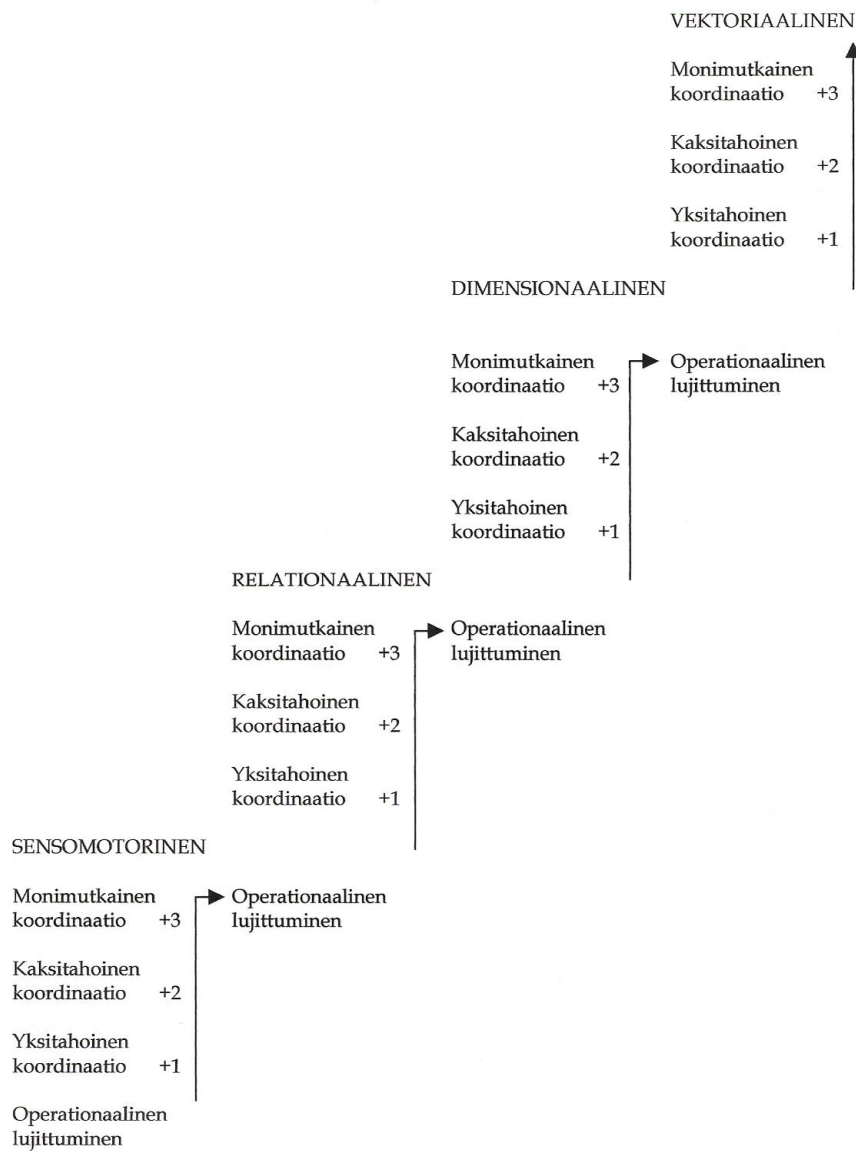
Valitsin tämän tutkimuksen teoreettiseksi lähtökohdaksi Pirkko Paanasen musiikillisen kehityksen mallin (luku 2.2), joka pyrkii kuvaamaan musiikillisten perusrakenteiden kehittymistä. Kuten johdannossa mainitsin, tämän mallin avulla voidaan kehityksellisestä näkökulmasta perustella alkeissoitonopetuksen etenemistä. Malli pohjautuu kehityspsykologi Robbie Casen teoriaan lapsen kognitiivisesta kehityksestä, jonka perusolettamuksia esittelen luvussa 2.1. Casen teoria luokitellaan sekä uuspiaget’laiseksi että informaatioprosessoinnin pehmeän linjan teorioihin kuuluvaksi.

(Paananen 2003, 57.) Näin ollen Paanasen musiikillisen kehityksen mallinkin juuret ovat uus-piaget’laisessa vaiheteoriassa.

2.1 Casen kognitiivisen kehityksen malli

Lapsen musiikillista kehitystä on tutkittu melko paljon ja yksimielisiä ollaan siitä, että kehitys eri ikävaiheissa ilmenee laadullisina eroina. Musiikillisen kehityksen tutkimuksessa ollaan kuitenkin usein kiinnostuneita yksityiskohtaisista tilanteista kehityksessä, jolloin tutkimustieto kehityksen kokonaiskaaresta rakentuu hitaasti. (Paananen 2003, 22–23.) Kokonaismusiikillisen kehityksen teorioista tunnettuja ovat mm. Gardnerin lapsen taiteellisen ja musiikillisen kehityksen sekä älykkyyksien tutkimukset, Piaget’n leikkiteoriaan pohjautuva Swanwickin ja Tillmanin musiikillisen kehityksen malli, Gordonin puheen oppimiseen perustuva musiikin oppimisen teoria sekä Hargreavesin ja Galtonin taiteellista kehitystä kuvaava malli. (Jordan-Decarbo & Nelson 2002, 210–219; Paananen 2003, 51–57.)

Paanasen musiikillisen kehityksen malli rakentuu samansuuntaiselle empiiriselle tutkimustiedolle kuin Hargreavesin ja Galtonin malli, mutta sen pohjana on kuitenkin Robbie Casen moderni kognitiivinen vaiheteoria (Paananen 2003, 48). Paananen pitää Casen teorian vahvuutena sitä, että toisaalta ”musiikillista älykkyyttä voidaan käsitellä omana spesifinä alueenaan samalla, kun sen kehittymistä on mahdollista tulkita eri alueille yhteisen kehitysmekanismin näkökulmasta” (Paananen 2003, 9). Lisäksi tämä teoria on Paanasen mukaan selittävä aiempien musiikillisen kehityksen teorioiden ollessa kuvaavia (Paananen 2003, 12). Casen teoria koostuu neljästä kehitysvaiheesta, joista jokainen jakautuu kolmeen osavaiheeseen (kuva 1).



KUVA 1. Casen vaiheteorian kehitysvaiheet (Paananen 2003, 59).

Kehitysvaiheet ovat siis sensomotorinen vaihe (4–18 kk), relationaalinen vaihe (1,5–5 v.), dimensionaalinen vaihe (5–11 v.) ja vektoriaalinen vaihe (11–19 v.). Olennaista Casen teoriassa ovat osavaiheet, joiden kautta siirtymä seuraavalle kehitysvaiheelle tapahtuu. Yksitahoisen koordinaation osavaiheessa lapsi koordinoi alemman tason rakenteita uudeksi yhdistyneeksi rakenteeksi. Kaksitahoisen koordinaation osavaiheessa lapsi pystyy koordinoimaan samanaikaisesti kahta yhdistynyttä rakennetta. Monimutkaisen koordinaation osavaiheessa yhä useampien rakenteiden rinnakkainen koordinointi on mahdollista, jolloin ne muodostavat yhtenäisen järjestelmän. Operationaalisen lujittumisen vaiheessa tämä järjestelmä toimii uuden kehitysvaiheen alemman tason rakenteena. (Case 1992, 345–346.) Jotta kehittymistä seuraavalle

osavaiheelle voi tapahtua, vaaditaan seuraavanlainen informaatioprosessoinnin ketju: ensin kaksi alemman tason tilannekohtaista skeemaa eli Casen termin toimeenpanevaa kontrollirakennetta aktivoituu, jonka jälkeen seuraa skeemojen arviointi niiden yhteisen hyödyn kannalta. Tämän jälkeen skeemat järjestetään niin, että niiden aktivoiminen yhdessä on mahdollista ja kannattavaa. Lopuksi yhdistyneet skeemat vielä lujittuvat, jotta ne voivat toimia jatkossa yhtenäisenä yksikkönä ja yhtä sulavasti kuin ne toimivat aiemmin erillään. Tämän tyyppinen tapahtumaketju toistuu jatkuvasti lasten päivittäisessä elämässä. (Case 1985, 260; Case 1992, 31.)

Edellä mainitun ketjun toteutumiseen tarvitaan erilaisia toimintatapoja. Tällaiset toimintamallit pysyvät samoina riippumatta kehitysvaiheesta. Näitä ovat Casen mukaan ongelmanratkaisu ja tutkiminen, jotka ovat itsenäistä toimintaa, sekä jäljittely ja keskinäinen säätely, jotka ovat enemmän sosiaalista toimintaa. Keskinäisen säätelyn eräs tärkeä osa-alue on opetus (instruction), jonka merkitys korostuu varsinkin dimensionaalisessa ja vektoriaalisessa kehitysvaiheessa. (Case 1992, 31–32.) Ongelmanratkaisun ja tutkimisen ero on siinä, että ongelmanratkaisussa lopputulos on tiedossa mutta strategia puuttuu, ja tutkimisessä päinvastoin strategia tiedetään mutta päämäärä ei ole tiedossa. (Case 1985, 261, 266–267.)

Casen teoriassa voidaan lapsen kehityksessä erottaa tilanne- ja alue-spesifit kokemukset sekä ns. yleinen tekijä. Edellä kuvattu toimeenpaneva kontrollirakenne edustaa tilannespesifejä kokemuksia. Se koostuu olemassaolevan tilan representaatiosta, tavoitellun tilan representaatiosta sekä strategian representaatiosta. Toisin sanoen näitä voidaan nimittää ongelmatilanteeksi, objektiiviksi ja strategiaksi. Kehitysvaiheen muutos näkyy juuri kontrollirakenteen toiminnan laadullisena muutoksena. (Case 1985, 412; Paananen 1997, 49.) Tilannespesifeihin kokemuksiin vaikuttavat erityisesti henkilöspefit osa-alueet, joita ovat ympäröivä kulttuuri ja sen historiallinen ajanjakso, ohjauksen merkitys kulttuurin vaatiman tieto- ja taitotason saavuttamiseksi sekä henkilökohtaisen oppimishistorian vaikutus tarkkaavuuden kohdistumiseen. Casen mukaan kontrollirakenteen ketju (ongelma, objekti, strategia) on aina henkilökohtaisen historian muovaama. Alue-spesifeillä kokemuksilla Case tarkoittaa käsitteellisiä keskusrakenteita, jotka ovat erityisiä tietämysalueita. (Case 1992, 34–35.) Paananen tutkimuksessa tällainen käsitteellinen keskusrakenne on tonaalisen musiikin

perusrakenteet, jota esittelen tarkemmin seuraavassa luvussa (Paananen 1997, 60; 2003, 58).

Lyhytkestoisen muistin koko edustaa Casen teoriassa yleistä tekijää. Kuvassa yksi olevat numerot +1, +2 ja +3 havainnollistavat vapautuvia muistiyksiköitä. Casen mukaan edellä kuvattu rakenteiden integroituminen riippuu juuri lyhytkestoisen muistin koosta. Siirryttäessä osavaiheelta toiselle muistiyksikköjä vapautuu ja operationaalinen tehokkuus lisääntyy. (Case 1985, 414.) Lyhytkestoisen muistin vapautumiseen liittyvät kypsyminen ja harjaantuminen ovat lapsen kehityksen kannalta ratkaisevia piirteitä. Voidaan Casen mukaan olettaa, että esitetyille neljälle kehitysvaiheelle on olemassa neurologinen vastine, jota voidaan kuvata biologisella kypsymisellä. Tämä aiheuttaa tietyt rajoitteet toiminnoille ja Case kirjoittaakin, että onnistuneesta kontrollirakenteiden integraatiosta huolimatta ilman riittävää kypsymisen tasoa kehittyminen ei ole mahdollista. Harjaantuminen taas kuvastaa automatisaation merkitystä muistitilan vapautumiselle. Ilman riittävää harjoitusta eivät toiminnot harjaannu ja automatisoidu, jolloin tarkkaavuutta ei voida siirtää uudelle alueelle. (Case 1992, 32–33.)

Olennaista Casen teoriassa on sekä tiedon prosessoinnin ja integroinnin merkitys että kehittymiseen vaikuttavien osa-alueiden merkitys oppimiseen ja kehittymiseen. Paanasen musiikillinen malli soveltaa Casen teoriaa aluespesifiyden eli käsitteellisen keskusrakenteen osalta. Sen sijaan käsitys tilannespesifeistä kokemuksista tai lyhytkestoisen muistin vaikutuksesta on Paanasella ja Casella täysin yhtenevä. Mallit ovat siis samanlaiset – Paananen vain käyttää sitä musiikillisen kehityksen kuvaamiseen.

2.2 Paanasen musiikillisen kehityksen malli

Kuten jo edellisessä luvussa mainitsin, Casen teorian mukaan lapsen tietämys jakaantuu erityisiin tietämysalueisiin eli käsitteellisiin keskusrakenteisiin, joita ovat esimerkiksi kielellinen, matemaattinen ja musiikillinen alue (Paananen 2003, 14). Nämä alueet ovat sisällöltään erilaisia mutta niiden yleinen kehitysmalli on yhtenevä (Case 1992, 34). Paanasen musiikillisen kehityksen mallissa käsitteellisenä keskusrakenteena toimivat

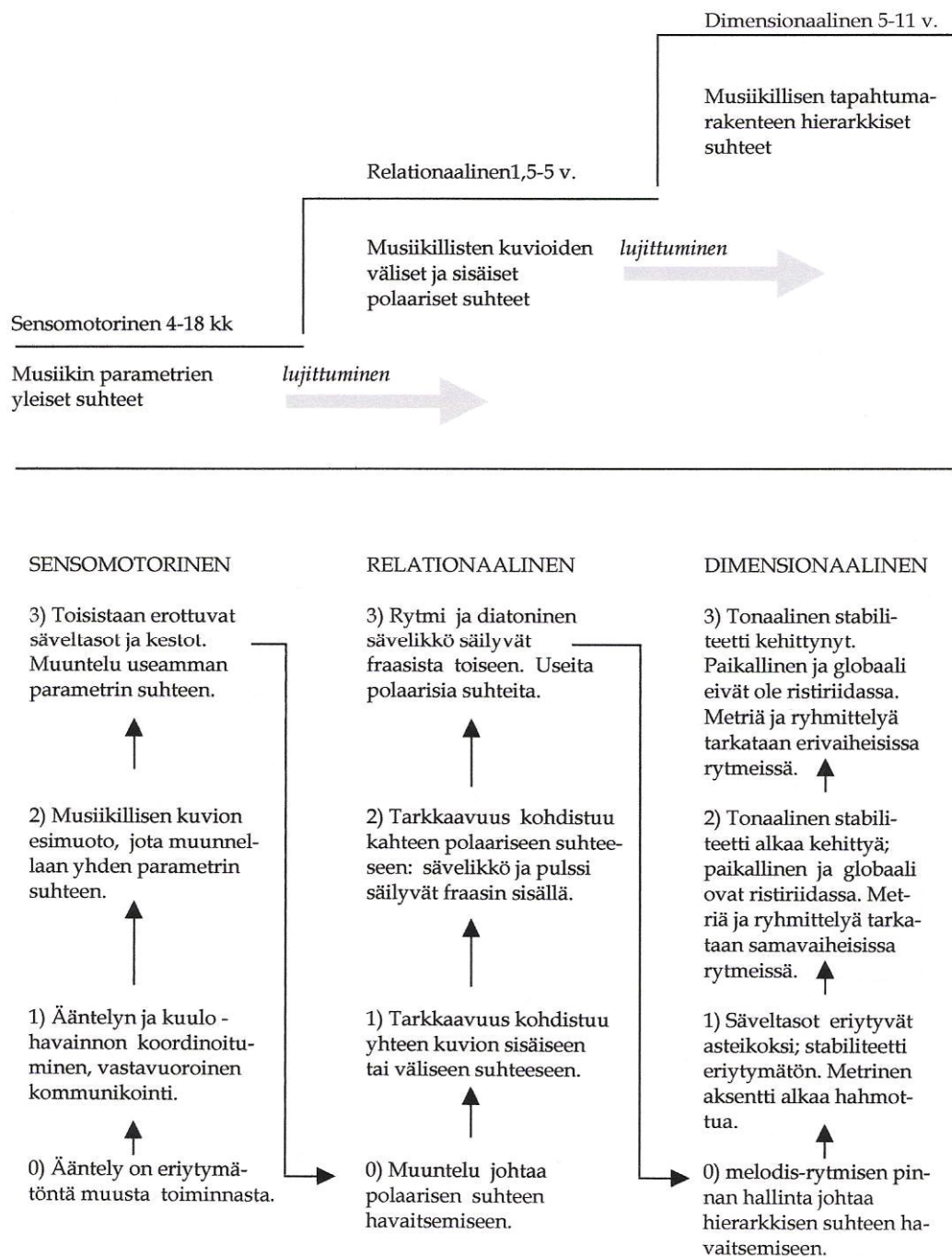
tonaalisen musiikin perusrakenteet (Paananen 2003, 14). Tässä mielessä Paanasen mallia voidaan hyödyntää sellaisenaan myös Szilvayn Colourstrings-menetelmän analysointiin (luku 6), sillä Colourstrings-materiaali perustuu tonaalisen musiikin oppimiseen ja ymmärtämiseen (Szilvay 2005e, 1–3). Lisäksi Paananen (1997, 65) kirjoittaa, että kulttuurimme musiikilliset mallit ovat pääosin tonaalista musiikkia.

Tonaalisen musiikin keskeinen käsiterakenne voidaan jakaa kahteen pääulottuvuuteen: ajalliseen (horisontaaliseen) ja säveltasoon liittyvään (vertikaaliseen) ulottuvuuteen. Näihin liittyvät hierarkkiset järjestelmät ovat ajan periodisuutta kuvaava metrinen hierarkkia ja säveltasojen stabiliteettia kuvaava tonaliteetti. (Paananen 1997, 66,68.) Tällaiset aika–säveltasoyhdistelmät muodostuvat syntaktisiksi eli rakenteellisiksi kuvioiksi, joista ensisijaisia ovat melodia, harmonia ja rytmi, ja toissijaisia sointi, tekstuuri ja dynamiikka (Paananen 1997, 82).

Paanasen empiirinen tutkimus (2003) perustuu improvisaatiotuotosten analysointiin ja hänen vuonna 1997 esittelemänsä musiikillisen mallin toteutumiseen saatujen tutkimustulosten perusteella. Näin ollen musiikin keksiminen toimii Paanasen tutkimuksessa ajallisen ja säveltasoulottuvuuden ohella lapsen musiikillisen kehityksen kuvaajana (Paananen 1997, 84). Keskityn omassa työssäni musiikillisen kehityksen kuvaamiseen musiikin keksimistä korostamatta. En kuitenkaan sivuuta sitä täysin, sillä luvussa 4.7 kuvaan Colourstrings-materiaalin yhtä ominaisuutta, jossa jokaisen uuden jakson lopussa lapset voivat keksiä omia sävellyksiä uusia, opittuja asioita hyödyntäen. Se on siis tässä tutkimuksessa vain yksi osa-alue soitonopiskelumateriaalin analysoinnissa.

Paananen (2003) käsittelee mallissaan vain kolmea ensimmäistä kehitysvaihetta, jotka jakautuvat Casen teorian mukaisesti kolmeen osa-vaiheeseen (kuva 2). Kehitysvaiheet näkyvät laadullisina eroina lapsen toiminnassa. Sensomotorisessa vaiheessa (4–18 kk) kehittyvät musiikin yleiset parametriset suhteet, relationaalisessa vaiheessa (1,5–5 v.) muodostuvat musiikillisten kuvioden kahdenväliset suhteet, ja dimensionaalisessa vaiheessa (5–11 v.) kehittyvät musiikin ymmärtämisen hierarkkiset suhteet. (Paananen 2003, 60.) Paananen uskoo myös neljännen kehitysvaiheen, horisontaalis-vertikaalisten

suhteiden vaiheen (11v.–), olemassaoloon, jonka aikana hän olettaa esimerkiksi tonaalisen moniäänisen tekstuurin välisten suhteiden kehittyvän ja syventyvän. Tästä ei kuitenkaan vielä ole tutkimustietoa. (Paananen 2003, 218.)



KUVA 2. Paanasen musiikillisen kehityksen malli (Paananen 2003, 61).

Esittelen seuraavissa luvuissa Paanasen mallin kehitysvaiheet ja niissä tapahtuvia laadullisia muutoksia verrattaessa alemman tason vaiheeseen. Keskityn erityisesti siihen

ikäkauteen, joka Colourstrings-menetelmässä on tyypillinen soitonaloitusikä. Szilvay (1996, 56) kirjoittaa suunnitelleensa monet Colourstrings-kirjan harjoitukset alun perin valmistaviksi harjoituksiksi käyttämäänsä kouluikäisille suunnattuun viulukirjaan. Suorsa-Rannanmäki (1986, 3) taas toteaa Piano ABC -kirjan esipuheessa kirjan olevan suunnattu 4–8-vuotiaille. Näitä ikävuosia vastaavat kehitysvaiheet ovat Paananen (1997, 2003) tutkimuksessa relationaalisen vaiheen viimeiset osavaiheet sekä dimensionaalisen vaiheen ensimmäiset osavaiheet. Esittelen kuitenkin lyhyesti myös muut kehitysvaiheet, jotta musiikin käsitteellinen keskusrakenteen kehittymisen ymmärtäminen olisi helpompaa.

2.2.1 Sensomotorinen vaihe

Sensomotorinen vaihe on lapselle esimusiikillinen kehitysvaihe, jonka päättyessä noin 18 kuukauden iässä lapsi saavuttaa spontaanin laulun tason, joka vastaa kielellisesti puheen oppimisen tasoa (Paananen 1997, 85). Operationaalisen lujittumisen vaiheessa (1–4 kk) ääntely on vielä eriytymätöntä muusta toiminnasta. Varsinainen sensomotorinen vaihe alkaa, kun kuulonvaraiset hienomotoriset skeemat ja äänentuottamiseen liittyvät karkeamotoriset skeemat koordinoituvat keskenään äänentuottamisskeemoiksi. (Paananen 1997, 87; 2003, 62.)

Yksitahoisen koordinaation osavaiheessa (4–8 kk) ratkaiseva ero aiempaan on sekä äänentuottamisen ja kuuntelemisen koordinaatio että raajanliikkeen ja äänen koordinaatio. Kaksitahoisen koordinaation osavaiheessa (8–12 kk) lapsi pystyy kontrolloimaan intensiteetin, ajan tai säveltason yleistä muutosta, ja musiikillisen kuvion esimuoto on havaittavissa. Muuntelutoiminnassa mahdollista on kuitenkin vain yhden parametrin muutos kerrallaan. Lapsi siis mukauttaa tuottamiaan skeemoja uusiin malleihin ja näin laajentaa ääntelymallien repertuaaria. (Paananen 1997, 87–88; 2003, 62.)

Monimutkaisen koordinaation osavaiheessa (12–18 kk) lapsi kontrolloi kahta tai useampaa parametrista muunnosta. Tyypillisimmillään näitä ovat melodiankaarrostojen sävelkorkeus ja rytmikuvion kestot. Tämä mahdollistaa ensin laulukuvioiden syntymisen. Kun lapsi oppii yhdistelemään näitä laulukuvioita kokonaisuuksina, on

kehitys siirtynyt seuraavaan, relationaaliseen vaiheeseen. (Paananen 1997, 88; 2003, 62.)

2.2.2 Relationaalinen vaihe

Spontaani laulun myötä alkava relationaalinen kehitysvaihe kestää noin viiden vuoden ikään asti. Tälle vaiheelle on tyypillistä leikki ja keksiminen kaikissa muodoissaan, myös musiikillisena toimintana. Tällainen spontaani musiikin keksiminen on Paanasen mukaan välttämätöntä myöhemmälle musiikin oppimiselle. Relationaalisen kehitysvaiheen aikana lapsi oppii myös jäljittelemään kulttuurilleen tyypillisiä piirteitä. (Paananen 1997, 89, 91.)

Relationaalisessa vaiheessa lapsen tarkkaavaisuus kohdistuu yksittäisten parametrien sijaan yksiköiden sisäisiin ja välisiin polaarisuhteisiin. Näitä käsitteitä ovat Paanasen (1997, 93; 2003, 62–63) mukaan ainakin

- melodian kaarros ylös tai alas
- lyhyt ja pitkä kesto
- nopea ja hidas tempo
- tasavälinen pulssi vs. vaihteleva rytmi
- kuvion toisto tai muunnos
- melodiaintervallin suunta ylös tai alas
- kahden yhtäaikaisen sävelen suhde
- siirtymä referenssisävelestä askeleella tai hypyllä
- relatiivinen epästabiliteetti-stabiliteetti (jännite-lepo).

Operationaalisen lujittumisen osavaiheessa (12–18 kk) lapsi havaitsee musiikillisen kuvion polaarisen suhteen mutta ei vielä kykene tarkkaamaan kuvion sisäistä tai kuvioden välistä suhdetta, joka tapahtuu yksitahoisien koordinaation osavaiheessa (1,5–2 v.). Spontaanit laulut muodostavat usein pitkiä ketjuja, joissa tarkkaavuus kiinnittyy vain yhteen polaariseen suhteeseen kerrallaan. Kaksitahoinen koordinaatio (2–3,5 v.)

ilmenee siten, että operaatioiden koordinointi on mahdollista sekä kuvioiden välillä että kuvioiden sisällä. Tämä mahdollistaa esimerkiksi sävelikön synnyn (esiaste sävellajille), jossa yksi sävel muodostuu referenssisäveleksi, johon intervallikokoja verrataan. Myös aiempaa monimutkaisempi rytmikuvioiden yhdistely on mahdollista. Paananen puhuu sekä melodiakaarrostensa että rytmin yhteydessä kuvioiden ”kellumisesta”, sillä sävellaji tai pulssi eivät vielä säily fraasien yli lapsen musiikillisissa tuotoksissa. (Paananen 1997, 93–94; 2003, 63.)

Monimutkaisen koordinaation osavaihe (3,5–5 v.) on mielenkiintoinen soitonopiskelun aloittamisen kannalta, sillä kuten edellä mainitsin, Colourstrings-soitonopiskelu aloitetaan usein jo tämän osavaiheen kuluessa. Tässä osavaiheessa useiden erilaisten polaarisuhteiden hallinta on mahdollista. Ajan ja säveltason rakenteet siis integroituvat, mikä ilmenee koherentin eli yhtenäisen laulun ilmaantumisena. Edellisen osavaiheen ”kelluvat” kuviot vakiintuvat, jolloin rytmin ja diatonisen sävelikön säilyttäminen onnistuu fraasista toiseen. Lisäksi lapsi pystyy havaitsemaan pulssin sekä relatiiviset rytmisuhteet silloinkin, kun kestot ovat pulssin sykäysväliä pidempiä (esim. puolinuotti). Paanasen mukaan on kuitenkin olennaista huomata, että relationaalisessa vaiheessa musiikin tuottaminen on vielä lineaarista ja sidoksissa horisontaaliseen jatkumoon. Hierarkisia suhteita ei siis vielä havaita. (Paananen 1997, 93–95; 2003, 63.) Tämän perusteella voidaan kuitenkin todeta, että lapsella on kehitykselliset mahdollisuudet aloittaa soitonopiskelu tämän osavaiheen kuluessa, koska sekä musiikin vertikaalin että horisontaalin ulottuvuuden yhtäaikaista tarkkaamista on mahdollista.

Lisäksi relationaalisessa vaiheessa jäljittely ja spontaani keksiminen eriytyvät toisistaan, kun sensomotorisessa vaiheessa tätä voitaisiin kutsua erityymättömäksi tuottamiseksi. Dimensionaalisessa vaiheessa tämä eriytyminen jatkuu, jolloin jäljittelyä seuraa korvakuulolta ja nuoteista esittäminen ja spontaania keksimistä puolestaan spontaani ja työstävä keksiminen. (Paananen 1997, 117.) Tämä on mielenkiintoinen aspekti klassisen soitonopetuksen kannalta, joka on ”perinteisesti” painottanut jäljittelyä unohtaen spontaanin keksimisen. On kuitenkin huomattava, että jäljittely ja spontaani keksiminen kuuluivat pitkään yhteen myös taidemusiikin musiikin historiassa; valmiiksi sävelletty ja improvisoitu musiikki kulkivat käsi kädessä aina 1800-luvulle asti. Romantiikan musiikkiesteettiset käsitykset aiheuttivat sekä sävellysten muuttumisen

valmiiksi taideteoksiksi että toisaalta säveltäjien aseman muuttumisen nerokultiksi. (Luukkonen 2002, 32.) Tämä asenne on osittain jäänyt klassisen musiikin piiriin olemaan, eikä sen poistamiseksi ole esimerkiksi pedagogisella puolella riittävästi ponnisteltu. Jotta lapsen kokonaisvaltainen musiikillinen kehitys toteutuisi, tulisi soitonopettajan tasaisesti kehittää oppilaan jäljittely- ja keksimistaitoja.

2.2.3 Dimensionaalinen vaihe

Dimensionaalinen kehitysvaiheen alkaessa lapsen tarkkaavuus kohdistuu yhä enemmän musiikin hierarkkisiin suhteisiin. Tämä tapahtuu noin viiden vuoden iässä. Dimensionaalisen vaiheen aikana lapsi kehittää relationaalisessa vaiheessa omaksumiaan musiikillisia tietoja sekä globaalimpaan että paikallisempaan suuntaan. Tämän vaiheen kuluessa lapsi kohtaa myös ns. dimensionaalisen konfliktin, joka syntyy juuri globaalin ja paikallisen tason ristiriidasta. Tämän ratkaistuaan lapsi on noin 11-vuotiaana saavuttanut dimensionaalisen vaiheen tason, ja hän ymmärtää sekä musiikissa tapahtuvia yksityiskohtia että musiikin laajempia kokonaisuuksia. Rytmin osalta kehitys on yleensä nopeinta, ja sitä seuraa melodisten taitojen kehittyminen. Harmoniataju kehittyy tavallisimmin viimeisenä. Dimensionaalisen vaiheen lopussa lapsi on omaksunut käsitteellisen keskusrakenteen sisällön eli tässä tapauksessa kulttuurinsa musiikilliset peruskäsitteet. (Paananen 1997, 96, 108, 114; 2003, 63, 210.) Dimensionaalisen vaiheen yhteydessä on tärkeää huomata ohjauksen ja koulutuksen kasvava vaikutus lapsen ajattelun kehittymiseen. Casen (1992) mukaan ympäröivä kulttuuri muuntuu lapsen kasvaessa mahdollisuuksien kehitysympäristöstä suoran ohjauksen tarjoajaksi. Koulutuksen avulla siis voidaan selventää ja helpottaa niiden työvälineiden rakentumista, joiden avulla itsenäinen ongelmanratkaisu on myöhemmin mahdollista. (Case 1992, 32.)

Operationaalisen lujittumisen osavaihe (4–5 v.) on yhteneväinen relationaalisen vaiheen lopulle, jossa musiikin lineaarinen pintataso on kehittynyt. Ajallisessa ulottuvuudessa relatiivisten kestojen ja pulssin yhteinen koordinointi onnistuu, mutta metrin aksentti ei ole vielä kehittynyt. Säveltasot ovat puolestaan vakiintuneet, mutta ne eivät vielä muodosta itsenäistä suhdejärjestelmää. Paananen yhdistää tämän useisiin vastaavan ikäkauden tutkimuksiin, joiden mukaan transponointi on tässä kehitysvaiheessa mahdotonta. (Paananen 2003, 63.) Colourstrings-menetelmän kannalta tämä on

mielenkiintoinen aspekti, sillä menetelmän eräs pääpiirre on relatiivinen solmisaatio yhdistettynä transponointiin (ks. luku 4.5).

Hierarkkisten suhteiden tarkkaaminen alkaa yksitahoisen koordinaation osavaiheessa (5–7 v.). Koska vain yhden hierarkkisen suhteen koordinointi on tässä osavaiheessa mahdollista, lapsi ymmärtää vertikaalisessa ulottuvuudessa säveltasosuhteiden järjestelmän paikallisella tasolla mutta järjestelmän siirtäminen muihin sävellajeihin ei ole mahdollista. Tällainen intervallinen asteikko ei ole kuitenkaan vielä diatonisen asteikon mukaan järjestäytynyt. Lapsi ei ymmärrä tonaalista liikettä, ja Paanasen mukaan harmonia-ajattelu on edelleen kehittymätön. Horisontaalisessa ulottuvuudessa lapsi alkaa ymmärtää metristä aksenttia pulssissa sekä tämän seurauksena tahtilajeja. (Paananen 1997, 110; 2003, 63–64.)

Kaksitahoisen koordinaation osavaiheessa (7–9 v.) kahta hierarkkista suhdetta pystytään tarkkaamaan, mutta vain kun niiden vaikutus on samansuuntainen. Nyt sekä sävellajin että säveltasosuhteiden tarkastelu on mahdollista. Myös pidemmän metrisen rakenteen ymmärtäminen on mahdollista. (Paananen 1997, 110.) Kuten edellä mainitsin, siirtymistä monimutkaisen koordinaation osavaiheeseen (9–11 v.) edeltää dimensionaalinen konflikti, jossa erisuuntaiset vaikutukset aiheuttavat ristiriidan pää- ja välitavoitteiden välillä. Tämän ratkaistuaan lapsi kykenee tarkkaamaan sekä paikallisia, asteikon sisäisiä suhteita että globaalimpaa tonaalista liikettä. Myös harmonia ymmärretään sävellajien välisenä suhteena. Aikaulottuvuudessa puolestaan tarkkaavuus voidaan kiinnittää sekä metriin että ryhmittelyn eriaikaisuuteen. (Paananen 1997, 114; 2003, 64–65.)

2.3 Tarkkaavuuden tukeminen opetuksessa

Casen ja Paanasen teoriat pohjautuvat informaation prosessoinnin teorioihin, joissa lyhytkestoisella muistilla ja tarkkaavuuden suuntautumisella on keskeinen rooli. Nykyisten kognitiivisten käsitysten mukaan lapsella onkin aktiivinen rooli oppimisessaan. Casen mukaan sekä lapsen oppimishistoria että kulttuuritausta vaikuttavat kehityksen tason ohella lapsen tarkkaavuuden suuntautumiseen (Case 1992,

34–35). Pyrin tässä luvussa kuvaamaan niitä tekijöitä, joilla lapsen tarkkaavaisuuden suuntautumista voidaan tukea. Pohdin tätä lapsen maailman ymmärtämisen näkökulmasta sekä kuvailen notaation oppimisen ja värien merkitystä lapsen musiikillisen ymmärryksen kehittämisessä.

2.3.1 Lapsen maailma

Kehittymisen ja oppimisen suhde on Casen ja Paanasen teorioissa kiinteä. Kuten luvussa 2.1 kirjoitin, opetuksen kannalta mielenkiintoinen sosiaalisen oppimisen laji on keskinäinen säätely, jonka keskeinen osa-alue on ohjaus (Case 1992, 31–32). Soitonopetuksen kannalta onkin tärkeää selvittää, miten ohjauksen avulla voidaan helpottaa lapsen tarkkaavuuden kiinnittymistä haluttuun opittavaan asiaan. Vygotsky kuvaa tällaista tilannetta lapsen kehityksessä termillä lähikehityksen alue (‘zone of proximal development’), joka on eräänlainen välitila opitun ja uuden, ei vielä omaksutun asian välillä. Vygotskyn mukaan lähikehityksen alueella lapsi kykenee toimimaan aikuisen ohjauksessa mutta ei vielä itsenäisesti. (Vygotsky 1978, 85–86.) Tällaisessa vaiheessa lapsi saattaa antaa ohjaajalleen merkkejä siitä, että tarvitsee apua tai toisaalta antaa signaalin siitä, että on valmis siirtymään eteenpäin. Opettajan vastuulla on näiden merkkien havaitseminen. Nykyisen kehitysteoreettisen käsityksen mukaan opetuksen merkitys ja sen tehokkuus tulevatkin esiin vain, kun ohjaus on mukautettu lapsen tasolle. (Jordan-Decardo & Nelson 2002, 212.)

Lapsen toiminta on sekä hyvin konkreettista että sadun ja leikin ympäröimää. Sen sijaan, että lapsen tarkkaavuus saavutettaisiin sanallisella ohjauksella, lasta ohjaavat ympäristön virikkeet, joihin lapsi osallistuu kokonaisvaltaisesti. Ahmavaara kirjoittaa, että lapsi ajattelee koko ruumiillaan, jaloillaan ja käsillään. Nämä virikkeet muuntuvat eläväksi ajatteluksi lapsen kasvaessa aikuiseksi. (Skinnari 2004, 87–90.) Soiton ja musiikinopiskelua koskevat nämä samat lainalaisuudet. Työtapojen tulee olla niin monipuolisia, että ne aktivoivat eri aisteja (kuulo-, näkö- ja tuntoaistit) ja näin kehittävät kokonaisvaltaista musiikin oppimista (Kuoppamäki 1998, 72).

Sanonta ”leikki on lapsen työtä” on hyvin kuvaava. Lapsi tutustuu ympäristöönsä paitsi edellä mainitun kokonaisvaltaisuuden kautta, myös hyvin vahvasti leikin ja sadun

kautta. Skinnari (2004, 94) kirjoittaa, että lapsen mielikuvitus ohjaa leikkiä samalla tavalla kuin ajattelu ohjaa aikuisen työskentelyä. Kuoppamäki (1998, 71) painottaa, että leikki ei ole lapsille meidän aikuisten ymmärtämää ”leikkiä”, vaan väline uusien asioiden ja ympäröivän maailman prosessoimiseen. Leikissä lapsi itse asiassa kykenee irrottamaan ajattelunsa todellisesta kohteesta, mikä on abstraktin ajattelun esimuoto (Kalliala & Tahkokallio 2001, 58). Satujen merkitys on nähty myös lapsen tunne-elämän kehittäjänä. Lisäksi sadut johdattavat lapsen metaforien kautta taiteen kielen pariin, jonka kehittyminen on mielestäni tärkeää myös musiikin opiskelijalle. (Heinonen & Suojala 2001, 147–148.) Jotta lapsen käsitys musiikista muodostuisi monipuoliseksi ja taiteelliseksi mekaanisen nuottien opetteluun sijaan, tulee soitonopettajan tukea lapsen mielikuva-ajattelua ja tarvittaessa myös rohkaista lasta siihen. Tunnettu suomalainen pianopedagogi Katarina Nummi pitääkin erittäin tärkeänä, että soitonopetus liittyy elämyksellisesti voimakkaisiin asioihin verraten musiikin maailmaa ”fantasiamaailmaan”. (Nummi 2004.) Lisäksi lapsen tarkkaavuuden suuntautumisen kannalta on olennaista myös soitonopetuksessa esitellä uudet asiat lapsen maailmasta käsin – sadun ja leikin avulla.

2.3.2 Kuvista musiikillisiksi symboleiksi

Nuotinluvulla ja nuottikirjoituksella on tämän päivän klassisessa musiikissa merkittävä rooli. Sen sijaan muiden musiikkikulttuurien piirissä on hyvin eriäviä näkemyksiä nuottikirjoituksen merkityksestä musiikin oppimiseen. Tämän työn lähtökohtana on kuitenkin taiteen opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2002) nojaten, että eräs musiikin ja instrumentin oppimisen väline on nuotinluvun oppiminen. Kodály kirjoittaa, että soitonopiskelu ilman muuta musiikillista toimintaa (so. laulaminen, musiikin luku- ja kirjoitustaito) on soittotaidon rakentumista hiekan päälle. Hän jatkaa, että ilman kirjoitetun musiikin ymmärtämistä ei voi tulla valveutuneeksi, sivistyneeksi muusikoksi. Kodály kuitenkin lisää, että yksipuolinen nuotteihin painottunut opetus ei myöskään ole tavoiteltava asia. Päämääränä pitäisi olla sävelmielikuvan (tone-image) ja kirjoitetun nuotin yhdistyminen niin, että kumpi tahansa voi aktivoida toisen toimimaan. (Kodály 1974, 196–197.)

Edellä esitetyt Kodály'n näkemykset ovat hyvin laajasti kritisoituja erityisesti ei-klassisissa musiikkikulttuureissa. Ajatukset edustavat kuitenkin edelleen

taidemusiikkikulttuurin yleistä näkemystä, mikä näkyy esimerkiksi taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2002). Tärkeää kokonaisvaltaisen musiikillisen kehittymisen kannalta, joka on tämän työn lähtökohta, on Kodály'n jälkimmäinen ajatus soivan äänen ja kirjoitetun nuotin vuorovaikutuksesta. Edelleen hyvin moni musiikkiopistolainen kokee vaikeaksi esimerkiksi omien sävellystensä nuotintamisen, vaikka nuotinluku olisikin melko sujuvaa. Tämä liittyy mielestäni luvussa 2.2.2 esiteltyyn jäljittelyn ja keksimisen eriytymiseen. Jos opetuksessa kehitetään yksipuolisesti jäljittelyyn perustuvaa 'kirjoitetusta nuotista soivaan ääneen' -ajattelua, jää keksimisen kautta syntyvä vastakkainen ajattelu kehittymättä. Tällöin musiikin harrastaja saattaa kokea soittoharrastuksensa ulkokohtaiseksi ja hyvä musiikkisuhde jää kehittymättä. Sen sijaan monipuolisella opetuksella voidaan vahvistaa tätä keksimisen ja jäljittelyn vuorovaikutusta, jolloin musiikillinen ajattelu palvelee soittajaa parhaalla mahdollisella tavalla.

Tutkimalla lasten omia nuotinnoksia on päästy ainakin osittain selville nuottikirjoituksen graafisen kuvaamisen kehittymisestä yhtenä musiikillisen kehittymisen osa-alueena. Hargreaves ja Galton toteuttivat lapsen taiteellista kehitystä kuvaavan tutkimuksen, jossa eri taiteen alojen ammattilaisilta pyydettiin kuvauksia lapsen kehityksestä psykologisesta ja erityisesti kasvatuksellisesta näkökulmasta. Erääksi musiikillisen kehityksen osa-alueeksi he valitsivat myös graafisen esityskyvyn. Hargreavesin ja Galtonin mallissa vaiheet etenevät hyvin samansuuntaisesti Paanasen mallin kanssa. Molemmissa tutkimuksissa ensimmäinen vaihe on sensomotorinen vaihe. Musiikin graafinen kuvaus on tässä vaiheessa Hargreavesin ja Galtonin mukaan 'raapustelua' (scribbling movements), joka on musiikkia vastaavaa samanaikaista toimintaa mutta ei paperilla näy varsinaisena yhtäläisyytenä. (Hargreaves 1996/2003, 154–157.)

Lasten graafisen representaation tutkimukseen ovat vaikuttaneet erityisesti Bambergerin tutkimukset lapsille taputetun rytmin nuotintamisesta niin, että se on uudelleen toistettavissa. Bamberger jakaa nämä piirrokset tutkimuksensa perusteella figuraalisiin ja metrisiin. Figuraaliset piirrokset kuvaavat musiikillista muotoa ja ryhmittelevät materiaalia, ja metriset piirrokset edustavat numeraalista laskemisoperaatioon

perustuvaa näkökulmaa. Bamberger on johtanut tästä ajatuksen, että jako figuraalinen-metrinen perustuu erilaisiin kuulemisen tapoihin, jotka ovat molemmat tärkeitä muusikolle. (Hargreaves 1996/2003, 159–161.) Tähän yhdistyy myös Domerin ja Eastlund Gromkon tutkimus, jonka mukaan notationalaiseen kehitykseen vaikuttaa kuulonvaraisten havaintojen kehittyminen (Jordan-Decarbo & Nelson 2002, 223). Bambergerin kanssa vastaavanlaista tutkimusta ovat tehneet myös Davidson ja Scripp, jotka pyysivät lapsia nuotintamaan tutun lastenlaulun niin, että toiset lapset pystyvät tunnistamaan sen. He saivat samansuuntaisia tuloksia kuin Bamberger. (Hargreaves 1996/2003, 163.)

Hargreaves ja Galton ovat mm. edellä mainittujen tutkimusten perusteella jatkaneet musiikillisen kehityksen mallia graafisen esityskyvyn osalta. Figuraalisessa vaiheessa, joka on yhtäaikainen Paanasen relationaalisen vaiheen kanssa, lasten tuottama notaatio on suhteessa enemmän figuraalista kuin metristä ja sille on tyypillistä yksiulottuvuus. Huomio siis kiinnittyy vain yhteen musiikilliseen ulottuvuuteen kerrallaan. (Hargreaves 1996/2003, 156, 161, 163.) Tämä on mielenkiintoinen tulos sen takia, että Paanasen relationaalisen vaiheen kuluessa lapsi kykenee ymmärtämään yhtäaikaaisesti useita musiikin relationaalisia suhteita. Tämän tutkimustiedon perusteella voidaankin olettaa, että musiikin graafinen esityskyky vaatii musiikin hierarkkisten rakenteiden kehittymistä. Tätä tukee Uptisin tutkimustulos, jossa viisivuotiaat kykenivät nuotintamaan musiikillisen hahmon, jos he olivat mukana sävellystyössä. Sen sijaan jos he eivät osallistuneet sävellysprosessiin, kyky ilmeni vasta noin kymmenvuotiailla. (Jordan-Decarbo & Nelson 2002, 223.)

Hargreavesin ja Galtonin mallissa seuraavassa, skeemapohjaisessa vaiheessa, joka vastaa Paanasen dimensionaalisen vaiheen yksi- ja kaksitahoisen koordinaation osavaiheita, graafisessa esityskyvyssä on nähtävissä sekä figuraalisia että metrisiä piirteitä ja kahden ulottuvuuden huomioiminen on mahdollista. Vähitellen lapsi kykenee kuvaamaan graafisesti sekä rytmistä, säveltasollista että lukumääräistä muutosta musiikissa. Iän mukana metrinen puoli vahvistuu, mutta Hargreavesin mukaan opetuksessa tulisi ottaa huomioon figuraalisen ja metrisen ajattelun tasapuolinen kehittäminen. (Hargreaves 1996/2003, 161, 163.) On siis kehityksellisesti perusteltua muokata perinteistä nuottikirjoitusta lapsen tasoa vastaavaksi.

2.3.3 Värin ja musiikin suhde

Värin ja äänen suhdetta on pohdittu jo tuhansia vuosia ennen ajanlaskun alkua Kiinassa ja Intiassa (Konttori-Gustafsson 2001, 10). Musiikin historiassa hyvin monet säveltäjät ovat kokeneet värin ja musiikin voimakkaan yhteyden – mm. Rameau, Wagner, Schönberg ja Messiaen. Sibeliuksen viihtyi lapsena taffelipianon alla kuunnellen soittoa ja jo hyvin nuorena yhdisti mielessään tiettyjä säveliä pianon alla olleen räsymäton erivärisiin raitoihin. Myöhemmin hän assosioi vahvasti tietyt värit tiettyihin sävellajeihin. (Tawaststjerna 1997, 19.) Monet musiikillista kolorismia edustavat säveltäjät ovat joutuneet myös kritiikin kohteeksi, koska tällaisen ajattelun pelättiin irrottavan sävellykset niille kuuluvista ajan vaatimuksista. (Riley II 1995, 274.) Värejä on historian kuluessa liitetty yksittäisiin säveliin, moodeihin ja asteikoihin. 1800-luvulla värin ja äänen suhdetta tarkkailtiin aiempaa kriittisemmin ja tultiin lopputulokseen, että näkyvät ja kuultavat värähtelyt eivät ole samanlaisia. (Konttori-Gustafsson 2001, 10.)

Vähitellen pääpaino siirtyi värin ja äänen välisiin psykologisiin assosiaatioihin, ja 1800-luvun lopulla kiinnostuttiin synesthesiasta eli eri aistihavaintojen yhdistymisestä (Konttori-Gustafsson 2001, 11; Riley II 1995, 336). Tyypillisin synesthesian muoto on juuri ääni- ja värihavainnon yhdistyminen, ns. colour-hearing. Tutkimusten mukaan nämä assosiaatiot ovat yksilöllisiä ja melko harvinaisia mutta myös hyvin pysyviä ominaisuuksia. (Ruismäki 2000, 162–164.) Värin ja musiikin suhde on siis hyvin henkilökohtainen kokemus. Koska ei ole olemassa 'totuutta' tiettyjen värien ja äänten suhteesta, tulee jokaisella olla mahdollisuus luoda musiikista oma värikarttansa. Näin ollen värien sitominen musiikkiin itseisarvoisesti luottaen niiden suhteeseen ei opetuksellisessa mielessä ole kannattavaa. Tätä tukee myös Heikki Ruismäen (2000, 163) tapaustutkimus, jossa tutkittava ei ole kokenut synesthesiaa sen enempää haittana kuin hyötynä musiikin oppimisessa.

Värien merkitys musiikin opetuksessa liittyykin mielestäni sekä värin ja luovuuden suhteeseen että lapsen tarkkaavaisuuden suuntautumiseen. Riley II (1995) kirjoittaa, että taiteen historiassa on tehty useita kertoja jako 'viivan' ja 'värin' kesken. Kun viiva edustaa järkiperäisyyttä, rakenteellisuutta, muodollisuutta, totuudellisuutta ja luotettavuutta taiteessa, niin väri kuvastaa tunteellisuutta, katkelmallisuutta,

vapautuneisuutta, vapaamuotoisuutta ja jopa petollisuutta. Väriin on suhtauduttu ja suhtaudutaan edelleen varauksellisesti. Leonard Shlainin mukaan taiteessakin vallitsee siis länsimaiselle yhteiskunnalle tyypillinen pitäytyminen rationaalisuudessa. (Riley II 1995, 6.) Viivan ja värin jako on olemassa myös musiikin opetuksessa, joka helposti painottuu musta-valkoisen nuottipaperin kanssa työskentelyyn. Nuottipaperihan on täynnä viivoja. Sen sijaan väriin yhdistetyt elementit ovat pitkälti yhteneväisiä luovuuteen liitettävien assosiaatioiden kanssa. Tässä mielessä värin yhdistäminen musiikilliseen toimintaan on perusteltua.

Shlainin mukaan värit edelsivät sanoja ja sivilisaatiota (Riley II 1995, 6). Voidaan siis tehdä johtopäätös, että myös musiikillisen kirjallisuuden kehittäminen on perusteltua aloittaa väreistä. Toisaalta vauvat reagoivat väreihin, ennen kuin he oppivat sanoja tai edes määrätietoisia liikkeitä – värit ovat siis luvussa 2.3.1 esiteltujen sadun ja leikin ohella lapsen maailmaan kuuluva elementti. Useissa väriä koskevissa tutkimuksissa onkin havaittu lapsilla olevan väriaisti, jota aikuisilla ei enää ole. (Riley II 1995, 6, 16.)

Casen ja Paanasen kognitiivista kehitystä kuvaavissa malleissa yksi keskeinen piirre oppimisen kannalta on siis tarkkaavuuden suuntautuminen. Soitonopetuksessa lapsen tarkkaavuutta voidaan tukea luomalla opetustilanne mahdollisimman lapsen maailmaa vastaavaksi. Tämä tarkoittaa sekä opetuksen konkreettisuutta että sadun ja leikin hyödyntämistä opetuksessa. Lisäksi tarkkaavuuden suuntautumiseen voidaan vaikuttaa pysymällä opetuksessa mahdollisimman paljon Vygotskyn (1978, 85) kuvaamalla lähikehityksen alueella, jolloin etenemisessä noudatetaan lapsen omaa kehitystasoa.

Tarkkaavuuden suuntaamisen kannalta on myös perusteltua yksinkertaistaa perinteistä nuottikirjoitusta lasten soitonopetuksessa, sillä lapsen kyky havaita notaation eri osat alueita on rajallista. Värien käytöllä voidaan puolestaan aktivoida lapsen taiteellista ajattelua. Lisäksi nuottikirjoitus tulee värien avulla lähemmäs lapsen maailmaa, jolloin lapsen tarkkaavuuskin kiinnittyy paremmin nuottikirjoitukseen. Colourstrings-menetelmässä pyritään vaikuttamaan juuri näihin tarkkaavuuden suuntaamista tukeviin tekijöihin.

3 Harmonikka

Soittimena harmonikka on varsin nuori; sen ensimmäiset versiot kehitettiin Saksassa 1820-luvulla. Tosin soittimen esihistoria juontaa yli 4000 vuoden päähän Kiinaan, jossa tarun mukaan keisari kehitti suu-urun (mm. Cheng tai Sho) Fenix-linnun kuvaa mukaillen. (Kymäläinen 1994, 21.) Tästä suu-urusta kehittyivät vapaalehdykkäsoittimet, joista nykypäivänä tunnetaan mm. harmooni, huuliharppu sekä harmonikan sukulaissoittimet bandoneon ja concertina (Kymäläinen 1994, 24).

Vapaalehdykkäsoittimet ovat puhallussoittimia, joissa elastisesti värähtelevät kielet synnyttävät ilmapirran avustuksella äänen. Kielet ovat nykyisissä soittimissa metallia, ja ne kiinnitetään toisesta päästään kielilaattaan, jolloin kielen kolme muuta sivua voivat värähdellä vapaasti. (Macerollo 1980, 3.) Vapaalehdykkäkieli mahdollistaa suuret ja nopeat dynaamiset vaihtelut, sillä sen äänenvoimakkuus on hyvin herkkä ilmanpaineen muutoksille (Müller 1979, 570).

3.1 Instrumentin erityispiirteet

Harmonikassa on useita piirteitä, jotka tekevät sen sointimaailmasta hyvin persoonallisen. Nämä piirteet ovat myös olennaisia soittimen oppimisen kannalta. Näppäinjärjestelmä kokonsa ja järjestyksensä vuoksi on eräs tällainen erityispiirre, jota esittelen luvussa 3.1.1. Äänentuottamiseen vaikuttaa pääosin näppäimistöjen välissä oleva palje (luku 3.1.2). Lisäksi harmonikoissa on soittimesta riippuen eri määrä rekistereitä eli äänikertoja, jotka tuovat soinnillista ja dynaamista muunneltavuutta instrumenttiin sekä lisäävät soittimen äänialaa (Kymäläinen 1994, 16). Pienimmissä lasten harmonikoissa rekistereitä ei kuitenkaan ole, joten tämän työn puitteissa niitä ei ole mielekästä käsitellä. Yksityiskohtaisempaa tietoa rekistereistä, kuten muutenkin harmonikan rakenteesta ja historiasta, löytyy mm. Helka Kymäläisen (1994) kirjasta *Harmonikka taidemusiikissa* tai Joseph Macerollon (1980) kirjasta *Accordion Resource Manual*.

Näppäinjärjestelmän ja palkeen lisäksi esittelen tässä luvussa myös harmonikalle tyypillistä notaatiota sekä lasten instrumentteja, jotka ratkaisevasti vaikuttavat alkeismateriaalin valintaan. Pyrin lähestymään näitä harmonikan erityispiirteitä erityisesti pedagogisesta näkökulmasta, jotta niistä olisi mahdollisimman paljon hyötyä Colourstrings-harmonikkasovelluksen kannalta (luku 7).

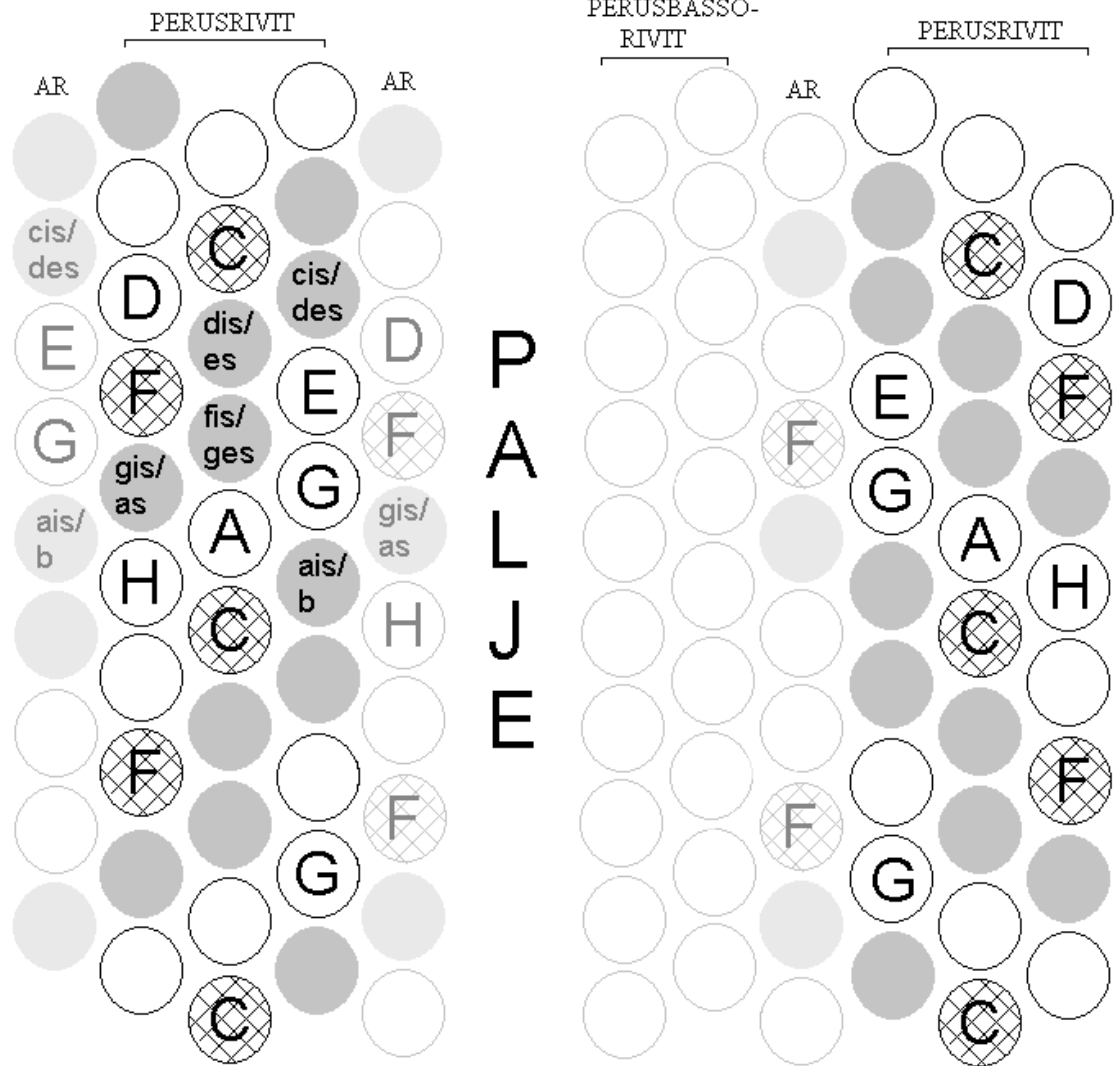
3.1.1 Näppäinjärjestelmä

Harmonikka oli vielä hyvin uusi keksintö sen kulkeutuessa eri puolille Eurooppaa 1800-luvun puolivälissä. Soitinta kehiteltiin eteenpäin ja uudenlaisia versioita syntyi useissa maissa jatkuvasti. (Kymäläinen 1994, 32–33.) Tämä on osaltaan aiheuttanut sen, että nykypäivänä harmonikkoja valmistetaan erilaisilla näppäinjärjestelmillä. Suomalainen järjestelmä on muunnos italialaisesta eli eurooppalaisesta järjestelmästä, ja sitä käytetään ainoastaan Suomessa. Syynä tähän olivat italialaisten harmonikansoittajien ”suomenkiertueet”, joiden kautta suomalaiset soittajat tutustuivat kehittyneempiin soittimiin 1900-luvun alkupuolella. Tämän jälkeen Suomessakin aloitettiin harmonikkojen valmistus. (Kymäläinen 1994, 60, 62.) Näppäinjärjestelmistä edelleen ovat käytössä myös belgialainen ja venäläinen näppäinjärjestelmä, jotka ovat melko lähellä toisiaan (Kymäläinen 1994, 15; Väyrynen 1997, 24). Lisäksi harmonikkoja valmistetaan myös pianokoskettimilla. Esittelen tässä yhteydessä kuitenkin vain suomalaisen näppäinharmonikan järjestelmän, sillä Colourstrings-sovellukseni on suunniteltu juuri tälle harmonikkatyypille. Tosin uskon, että sen soveltaminen on mahdollista myös muille näppäinjärjestelmille.

Harmonikassa on kaksi näppäimistöä, ns. diskantti- ja bassosormiot. Näistä bassosormio pitää sisällään kaksi erilaista järjestelmää, melodia- ja standardbassojärjestelmän, joista haluttu järjestelmä valitaan painamalla koneistonvaihtajaa. Tällaista soitinta kutsutaan Convertor-harmonikaksi. (Kymäläinen 1994, 15.) Diskantti- ja melodiabassosormio ovat toistensa peilikuvat (kuva 3). Olen havainnollisuuden vuoksi kuvannut sormioiden näppäimet samankokoisina, jotta symmetrisyys olisi paremmin havaittavissa. Todellisuudessa bassonäppäimet ovat suhteellisesti paljon pienemmät. Kuva on piirretty katsojan perspektiivistä, eli katsottaessa kohtisuoraan soitinta näppäinten järjestys on kuvaa vastaava.

DISKANTTISORMIO

MELODIABASSOSORMIO



KUVA 3. Harmonikan diskantti- ja melodiabassosormio.

Kuten kuvasta voi nähdä, sekä diskantti- että bassosormio rakentuvat kolmesta perusrivistä, jotka ovat siis toistensa peilikuvat, sekä eri määrästä apurivejä (AR), jotka ovat identtisiä perusrivien kanssa. Soittimen koko ja malli vaikuttavat apurivien määrään ja esimerkiksi lasten pienissä soittimissa on usein vain perusrivit. Apurivien merkitys on nimensä mukaisesti toimia perusrivien apuna sormituksellisesti hankalissa kohdissa. Apurivit eivät kuitenkaan lisää soittimen äänialaa (Kymäläinen 1994, 14). Sujuvampien sormitusten ohella apurivien käytöllä voidaan tukea myös hyvää kädenasentoa.

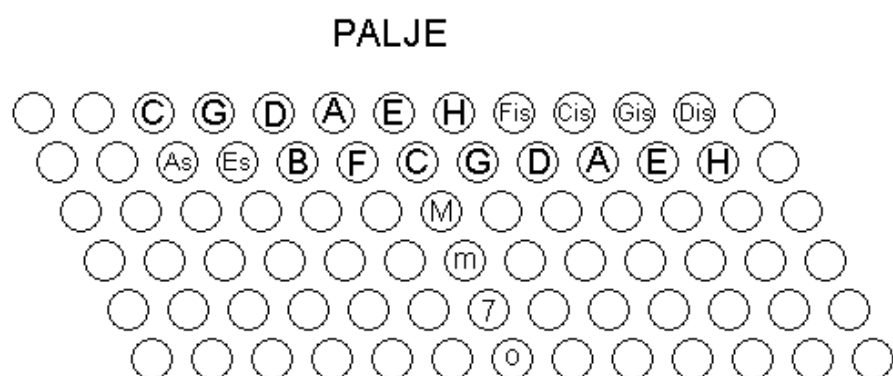
Suomessa on viime vuosien aikana käyty jonkin verran keskustelua apurivien käytön tarpeellisuudesta. Osa opettajista käyttää apurivejä alkeisopetuksesta lähtien tukeutuen edellä mainittuihin perusteisiin sormituksista ja kädenasennosta. Värynen (1997, 25) esittää asiasta kuitenkin päinvastaisen näkemyksen: ”Koska opiskelun tarkoitus on kehittää oppilaan valmiuksia tulevia vaativampia tehtäviä varten, ei helppojen asemien etsintä kehitä soittotekniikkaa kokonaisvaltaisesti. – – Avainsana on nähdäkseni joustavuuden oppiminen.” Seitsemännessä luvussa esittämäni Colourstrings-harmonikkasovellus pohjautuu tähän jälkimmäiseen näkemykseen kahdesta syystä: Suomen musiikkioppilaitosten liiton hyväksymissä harmonikan kurssitutkintovaatimuksissa asteikot tulee soittaa kolmelta perusriviltä, joten näiden harjoittelu kuuluu osana musiikkiopistotyöskentelyyn. Olen myös käytännössä huomannut, että lasten on helpompi hahmottaa näppäimistö, kun alussa soitetaan vain perusriveiltä.

Pystysuunnassa näppäimistö on rakentunut päällekkäisistä pienistä tersseistä ja vierekkäisistä pienistä ja suurista sekunteista. Näppäimistö on siis kromaattisesti järjestetty. Virtuosoisen soittotekniikka on hyvin luonteenomaista harmonikalle, sillä näppäimet sijaitsevat lähellä toisiaan ja näppäimistön järjestys mahdollistaa toistuvien kuvioden nopean soittamisen. Varsinkin kromaattiset kuviot ja kromatiikkaan perustuvat asteikot ovat olleet suosittuja harmonikkakirjallisuudessa. Harmonikan näppäinten kosketus on myös hyvin kevyt, mikä edesauttaa virtuosoisen tekstuurin soittamista.

Transponointi on toinen hyvin luonteenomainen piirre harmonikalle, sillä soinnut tai erilaiset kuviot säilyvät samanmuotoisina, kun käytetään kolmen perusrivin lisäksi apurivejä. Myös ilman apurivejä kuvioajattelua voidaan hyödyntää esimerkiksi transponoimalla pieniä terssejä ylös tai alas. Perusrivejä käyttäen voidaan mikä tahansa kappale soittaa kaikissa sävellajeissa vain kolmella erilaisella sormituksella: ulkorivin (soittimen ulkoreunan puolella), keskirivin tai sisärvin (lähempänä paljetta) sormituksella. Tähän ajatukseen perustuu myös Colourstrings-sovellukseni.

Kolmas näppäimiin liittyvä hyöty on mahdollisuus soittaa ambitukseltaan laajoja sointuja. Sekä oikealla että vasemmalla kädellä voi soittaa yli kahden oktaavin laajuisia otteita (Kymäläinen 1994, 14). Tämä mahdollistaa siis soinnun hajottamisen yhteensä neljän oktaavin alueelle, mikä ei kovinkaan monella muulla soittimella ole mahdollista.

Edellä mainitut näppäimistön järjestykseen liittyvät piirteet koskivat diskantti- ja melodiabassosormiota. Toinen bassojärjestelmä, standardbasso, on huomattavasti melodiabassoa vanhempi bassojärjestelmä. Tämän järjestelmän tarkoituksena on toimia säestävässä roolissa diskanttisormion melodian kanssa (Kymäläinen 1994, 16). Standardbassossa on kahdenlaisia näppäimiä: yksittäisiä perusbassosäveliä sekä sointuja tuottavia näppäimiä. Standardbassojärjestelmä (eli kytketty järjestelmä) on rakentunut niin, että kaksi paljetta lähinnä olevaa pystyriviä ovat perusbassorivit, jotka sisältävät kaikki kromaattiset sävelet yhden oktaavin alueelta. Nämä on järjestetty kvinttiympyrän mukaisesti: C:stä ylöspäin (kuvassa oikealle) ovat ylennysmerkkiset sävellajit (G-D-A-E-H jne.) ja C:stä alaspäin (kuvassa vasemmalle) alennusmerkkiset sävellajit (F-B-Es-As-Des jne.) Perusbassorivejä seuraava pystyrivi (kuvassa vaakarivi) on ensimmäinen ns. kytketty rivi, duuri-rivi. Sitä seuraavat molli- ja septimi- rivi sekä viimeisenä, ulommaisena rivinä vähennetyn soinnun rivi.



KUVA 4. Standardbassosormio. M=duuri, m=molli, 7=septimi ⁰=vähennetty.

Kolmisoinnun soittaminen on siis mahdollista yhtä näppäintä painamalla mutta sen käännöstä ei voi muuttaa (Kymäläinen 1994, 16). Myöskin melodian soittaminen perusbassoilla on hyvin rajallista yhden oktaavin ambituksen vuoksi. Sen sijaan standardbassolla on luontaista soittaa säestystä, jossa perussävel ja sointu vaihtelevat. Perussäveltä muuttamalla voidaan muuttaa kuultavan soinnun käännöstä, vaikka sointunäppäimen tuottama sointu pysyy samana. Nykyisin yhä enemmän hyödynnetään myös sointujen yhdistelemistä, jolloin laajempien sointujen soittaminen on mahdollista. Perussäveleksi voidaan esimerkiksi valita A ja sointusäveliksi a-molli (am) ja C-duuri (CM), jolloin koko soinnuksi tulee Am⁷. Koska sointubassonäppäinten sointusävelten järjestyksen muuttaminen ei ole mahdollista, esimerkiksi jazzsoinnutuksessa käytettäviä sointuhajotuksia ei voida standardbassolla toteuttaa.

Koska ns. perusbassorivit ovat yhteiset sekä melodia- että standardbassolla (ks. kuvat 3 ja 4), voidaan perusbassorivejä hyödyntää myös melodiabassojärjestelmää käytettäessä. Tällöin on mahdollista soittaa sekä hyvin matalia että hyvin korkeita ääniä yhtäaikaaisesti tai välittömässä yhteydessä – ääriesimerkkinä voidaan mainita, että konserttiharmonikassa kontra E ja cis³ ovat vierekkäiset näppäimet.

Pedagogiselta kannalta harmonikan näppäinjärjestelmässä on monia hyödyllisiä piirteitä. Kymäläinen (1994, 14) kirjoittaa diskantti- ja melodiabassojärjestelmän analogisuuden helpottavan näppäimistön hahmottamista. Lapset voivat myös oppia monia musiikinteorian asioita soittimestaan: standardbasson avulla kvinttiympyrän hahmottamisen sekä diskantti- ja melodiabassonäppäimistön päällekkäisten pienien terssien avulla rinnakkaissävellajit. Standardbasson avulla voidaan myös tutustua harmoniaan. (Kymäläinen.) Näppäinjärjestelmä helpottaa lisäksi transponoinnin oppimista heti opintojen alkuvaiheessa. Toisaalta joidenkin esimerkiksi pianolla soitettavien helppojen lasten kappaleiden soittaminen harmonikalla saattaa olla sormituksellisesti epämukavaa. Harmonikan opiskelua ei olekaan sormituksellisesti järkevää aloittaa asteikon järjestelmällisestä etenemisestä varsinkaan C-duurissa, vaan soittimen näppäinjärjestelmän mukaisesti pienestä terssistä. Tästä johtuen Kodály-filosofian mukainen so-mi-ajattelu soveltuu hyvin harmonikalle.

3.1.2 Palje

Diskantti- ja bassopuolen yhdistää palje, joka on soittimen tärkein osa äänenmuodostuksen kannalta. Palkeen avulla kontrolloidaan kielen värähtelyä eli instrumentin sointia. Paineen muutos (eli vedon tai työnnön voimakkuus) aiheuttaa muutoksen soinnissa. Pelkällä sormiartikulaatiolla ei aikaansaada minkäänlaista ääntä, vaan palkeen ja sormiartikulaation yhteistuloksena syntyy haluttu sointi. Palje muistuttaa käytöltään hyvin paljon viulun jousta. Myös paljemerkinä käytetään jousisoittimista tuttuja symboleja:

□ = vetopalje

∨ = työntöpalje

KUVA 5. Paljemerkinä.

Kuten jousisoittimissa jousen, palkeenkäytön ainoa rooli ei ole vedon tai työnnön aikaansaaminen, vaan dynaamisten ja soinnillisten vaihteluiden toteuttaminen. Aksentit, nopeat dynamiikan vaihdokset ja toisaalta pitkät, urkumaisen tasaiset jaksot ovat harmonikalle hyvin luontaisia soittotapoja. Harmonikalle hyvin ominainen tekniikka on myös palkeella toteutettava paljetremolo, jossa veto- ja työntöpaljetta toistetaan nopeasti peräkkäin. Se muistuttaa jousisoittimista tuttua tremoloa ja on hyvin paljon käytetty tekniikka harmonikalle sävelletyissä materiaalissa. Lisäksi palkeen avulla voidaan tehdä monia efektejä, jotka ovat hyvin yleisiä varsinkin modernissa harmonikkakirjallisuudessa.

Harmonikansoiton opetuksessa palje jää usein hyvin vähälle huomiolle. Väyrynen (1997, 53) kirjoittaaakin, että palkeen käyttöön tulisi kiinnittää samalla tavoin huomiota kuin soittoasentoon ja sormitekniikkaan. Helposti huomio kiinnittyy vain sormitekniisiin ja nuottikuvallisiin asioihin, jolloin palkeen syvällisempään käyttöön ei keskitytä. Mielestäni Colourstrings-menetelmällä voidaan tukea palkeenkäytön huomiointia, sillä

menetelmän keskeisiä piirteitä on integroitu opetus (ks. luku 4.4), jossa esimerkiksi teknistä ja tulkinnallista puolta ei eroteta toisistaan. Sen sijaan huomio kiinnitetään jo ensimmäisestä äänestä lähtien sointiin ja oppilaan oman kuuntelun kehittämiseen.

Sekä luvussa 3.1.1 kuvailemani harmonikan näppäimistön erityispiirteet että palkeen käytön mahdollisuudet ovat herättäneet myös nykysäveltäjien kiinnostuksen. Rantanen (1991, 32–33) kirjoittaa, että erittäin laajan äänialueen, käytännöllisten sormioiden ja joustavan dynamiikan ansiosta soitin sopii loistavasti aikamme musiikkiin. Tänä päivänä soitin on saavuttanut yhtäläisen aseman muiden soitinten rinnalla, jolloin säveltäjätkin entistä rohkeammin tutustuvat soittimeen ja säveltävät sille musiikkia. Ruotsalainen säveltäjä Torbjörn Lundquist kiinnostui harmonikasta taidesoittimena jo 1960-luvulla. Hän kuvaa ajatuksiaan uudesta soittimesta ensimmäisen harmonikkasävellyksensä esipuheessa:

Kun ymmärsin, että harmonikka täyttäisi erään aukon modernien instrumenttien ryhmässä, havaitsin myös omassa musiikillisessa ajattelussani uusia ja ennen käyttämättömiä piirteitä. Ajatukset ja ideat, joita pidin käyttökelvottomina – – perinteisillä instrumenteilla, olivat harmonikalla toteutettuina luonnollisia ja ennenkokemattoman ilmaisurikkaita. (Lundquist 1965.)

3.1.3 Notaatio

Harmonikalle kirjoitettava notaatio muistuttaa hyvin paljon kosketinsoittimille kirjoitettavaa materiaalia. Nuotit kirjoitetaan yleensä kahdelle viivastolle: diskanttisormio g-avaimelle ja bassosormio f-avaimelle. Melodiabasson ja perusbasson yhdistelmissä voidaan käyttää myös urkunotaatiota, jolloin alempi f-avaimelle kirjoitettu perusbassorivi vastaa urkujen jalkiota. Muunlaisiakin teoskohtaisia ratkaisuja löytyy, mutta ne eivät ole olennaisia ajatellen lapsille kirjoitettua harmonikkakirjallisuutta.

Standardbassomerkinnöissä on sen sijaan kirjavuutta. Kuvassa 6 on esitetty yleisimmin käytössä olevat standardbasson merkintätavat:

American Accordionist's Association -notaatio:

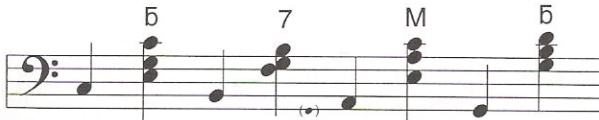


M = duuri
m = molli
7 = pieni septimi
d (dim) = vähennetty septimi

vanha saksalainen notaatio:



venäläinen notaatio:



5 = duuri
m = molli
7 = pieni septimi
y = vähennetty septimi

KUVA 6. Erilaisia standardbassomerkintöjä (Kymäläinen 1994, 19).

Useimmissa harmonikansoiton opetusmenetelmissä nuottien opiskelu aloitetaan g-avaimelta. Toisissa menetelmissä f-avain tulee hyvin nopeasti mukaan, toisissa taas molempien käsien viivastot pysyvät pidempään g-avaimella. Lapselle viiden viivan ja varsinkin kahden erilaisen viivaston lukeminen on usein hankalaa. Tämän ongelman on Géza Szilvay ratkaissut Colourstrings-menetelmässään lapsilähtöisellä notaatiolla (ks. luku 4.6). Harmonikalle se ei kuitenkaan sellaisenaan sovellu, sillä perinteinen viulunotaatio perustuu g-avaimelle kirjoitettuun materiaaliin ja harmonikkanuotit taas kirjoitetaan g- ja f-avaimille, kuten jo edellä mainitsin. Arja Suorsa-Rannanmäki (1986) on ratkaissut Colourkeys-pianosovelluksessaan notaation kahdelle avaimelle käyttämällä oikean käden do:na kaksiviivaista c:tä ja vasemman käden do:na pientä c:tä, jolloin molemmat perussävelet sijaitsevat viivan alla. Näin helpotettu alkeisnotaatio näyttää samankaltaiselta molemmilla käsillä mutta on kuitenkin loogisesti muutettavissa perinteiseksi notaatioksi. Tämän sovelluksen puutteena on sen kiinnittyminen C-duuriin, vaikka transponointia säännöllisesti materiaalille tehdäänkin. Olen pyrkinyt ottamaan tämän huomioon harmonikkasovelluksessani.

3.1.4 Lasten instrumentit

Harmonikalle erityinen piirre ovat myös erikokoiset soittimet. Monissa muissakin instrumenteissa valmistetaan lapsille sopivia pieniä soittimia, mutta harmonikan kohdalla soittimen pienentyessä myös ääniala pienenee. Kun täysikokoisessa harmonikassa ääniala on rekisterit hyödyntäen kontra E:stä viisiviivaiseen cis:ään eli lähes seitsemän oktaavia, niin lasten aloitusharmonikan ääniala on yleensä n. kolme oktaavia riippuen soittimen mallista. Olen listannut seuraavaan taulukkoon Suomessa tällä hetkellä yleisimmin käytettyjä lasten aloitussoittimia. Näistä Lasse Pihlajamaan 1-äänikertaisen harmonikan valmistus on lopetettu, mutta sitä on saatavilla käytettynä vielä niin yleisesti, että otin sen listaan mukaan. Taulukosta näkyy soittimen korkeus, diskantti- ja melodiabassosormion ääniala, standardbasson mukanaolo sekä kokonaisääniala.

TAULUKKO 1. Aloitussoittimien äänialat (MB= melodiabasso, SB= standardbasso).

nimi	korkeus	disk.ääniala	MB:n ääniala	SB	kok. ääniala
Convertor Kiddy	28 cm	gis-ais ²	H-e ¹	ei	H-ais ²
Convertor Zero	30 cm	fis- fis ³	G-dis ²	on	G-fis ³
LP Peter Pan 1	33 cm	gis-f ³	E-cis ²	on	E-f ³
LP 1-äk 34cm (käytetty)	34 cm	h-c ³	H-c ²	ei	H-c ³

Pienten soitinten äänialat ovat olennainen tieto suunniteltaessa alkeismateriaalia instrumentille, jotta nuottimateriaali hyödyntäisi lasten soitinten äänialueen mutta ei kuitenkaan ylittäisi sitä. Erikokoisista soittimista johtuen näitä äänialueen ylityksiä tulee harmonikansoittajille vastaan usein, mutta mielestäni on tärkeää, että alkeismateriaali etenee hyvin loogisesti eikä pienen lapsen nuotteja jouduta ”sovittamaan” näppäinten puuttumisen takia.

3.2 Harmonikkapedagogiikasta

Kiinnostus järjestelmälliseen harmonikansoiton opetukseen ja harmonikkakulttuurin kehittämiseen heräsi vasta 1900-luvun alkupuolella. Soitonopiskeluoppaita on tietysti ollut soittimen historian alusta asti, ja soitonopetusta on annettu yksityisesti, mutta mistään pedagogisesta toiminnasta ei siis voida puhua ensimmäisen sadan vuoden aikana harmonikan historiassa. (Kymäläinen 1994, 34–37.) Tässä yhteydessä on olennaista mainita, että käsittelen tässä työssä ns. taideharmonikkakulttuuria, jonka kehittymisen myötä harmonikka on noussut tasavertaiseksi soittimeksi muiden rinnalle.

1930-luvulta eteenpäin syntyi vähitellen kolme koulukuntaa, jotka ovat merkittävästi kehittäneet harmonikkakulttuuria kohti nykypäivää: saksalainen, skandinaavinen ja venäläinen (silloinen neuvostoliittolainen). Rantasen (2003a, 115–116) mukaan näiden kolmen koulukunnan muotoutumiseen ovat vaikuttaneet ainakin instrumenttiin liittyvät ominaisuudet, soinnilliset ihanteet, ohjelmistolliset painotukset, yhteiskunnan vaikutus sekä tärkeimpinä pedagogit ja taiteilijat.

3.2.1 Saksalainen koulukunta

Saksalaisen harmonikkakulttuurin keskipisteenä toimi useiden vuosikymmenien ajan Trossingerin pikkukaupungissa sijaitseva Hohner-koulu. Tämä Hohner-harmonikkatehtaan ja nuottikustantamon yhteyteen perustettu harmonikansoitonopettajia valmistava koulu oli ensimmäinen lajiaan. (Rantanen 2003a, 117.) Soittimina käytettiin pääosin Hohner-tehtaan omaa mallistoa, jolle tyypillistä oli 9-rivinen bassojärjestelmä (vrt. luku 3.1.1). Tällaisessa mallissa kuuden standardbassorivin eteen rakennetaan 3-rivinen melodiabasso, jolloin vaihtomekanismia ei tarvita. Lisäksi suurimmassa osassa saksalaisia harmonikkoja oli diskantissa pianojärjestelmä. Tänä päivänäkin moni saksalaisen koulukunnan edustaja soittaa tällaisella harmonikalla. (Rantanen 2003a, 123.)

Saksalaisen harmonikkakulttuurin suurimmaksi kiinnostuksen kohteeksi nousivat soinnilliset kysymykset. Jo vuonna 1941 Hohner-tehtaan johtaja Hugo Hermann, joka ei

edes itse ollut harmonikansoittaja, käsitteli artikkelissaan harmonikan eri äänenmuodostustapoja. Koulun opettaja Franz Krieg kirjoitti vuonna 1949 Rantasen sanoin ”käänteentekevän” oppikirjan palkeenkäytöstä ja äänenmuodostuksesta. (Rantanen 2003a, 118.) Käytännössä soinnillisiin aspekteihin kiinnitti ensimmäisenä huomiota edelleen hyvin arvostettu harmonikkapedagogi Hugo Noth (1943–). Eräänä lähtökohtana hän piti harmonikan palkeen vertaamista jousenkäyttöön ja erityisesti barokkijousituksiin (ks. luku 3.1.2). Rantanen (2003a, 128) kirjoittaa, että saksalaisen koulukunnan sointi-ihanteen mukaisesta ”kokonaissoinnista tulee näin erittäin monivivahteinen, paljon yksityiskohtia sisältävä, jossa perinteinen pitkäjännitteinen tasaisen laulava legato tai kuiva pomppiva staccato puuttuu tai sitä ei suosita.”

Ohjelmistollisesti saksalaisessa harmonikkakulttuurissa on pitäydytty barokkimusiikissa ja originaalimusiikissa eli harmonikalle sävelletyssä musiikissa. Edellä mainitut soinnilliset kysymykset ovat tietysti vaikuttaneet ohjelmistokysymyksiin, jolloin barokkimusiikista erityisesti cembalo- ja klaveerimusiikki ovat olleet suosittuja. Sen sijaan urkutranskriptiot eivät ole juuri soinnillisista syistä kuuluneet ohjelmistoon. Hohner-kustantamo oli tärkeässä roolissa originaalimusiikin julkaisijana. Suuri osa tästä materiaalista on soinnillisesti monipuolista ja haastavaa, mutta se on Rantasen sanoin ”emotionaalisesti kuivahkoa”. (Rantanen 2003a, 125–126.) Vaikka nämä teokset ovatkin olleet merkittävässä osassa harmonikkaohjelmiston kehittämisessä, niillä on pääosin vain historiallista arvoa nykypäivänä (Kymäläinen 1994, 40). Varsinaisen pedagogisen materiaalin määrä on ollut melko pieni saksalaisessa harmonikkakulttuurissa, eikä materiaalia juurikaan nykyisin käytetä (Rantanen 2003a, 126).

3.2.2 Skandinaavinen koulukunta

Mogens Ellegaard (1935–1995) oli aivan keskeinen henkilö pohjoismaalaisen koulukunnan muotoutumisessa. Hän suhtautui hyvin kunnianhimoisesti työhönsä, ja hänen henkilökohtainen panoksensa taideharmonikan kehittymiseen on ollut merkittävä. Ellegaard aloitti harmonikansoiton opetuksen vuonna 1972 Kööpenhaminan Kuninkaallisessa Musiikkikonservatoriossa päämääränään monipuolisten harmonikansoitonopettajien koulutus. (Rantanen 2003a, 116–117.) Pohjoismaiseen koulukuntaan on alusta asti kuulunut Convertor-näppäinharmonikka (ks. luku 3.1.1).

Tämä Ellegaardin ja suomalaisen Lasse Pihlajamaan venäläisen mallin mukaan kehittänyt ja Italiassa valmistettu harmonikkatyyppi on edelleen ylivoimaisesti suosituin kaikissa Pohjoismaissa. (Rantanen 2003a, 123–124.) Ellegaardin ajatuksesta, joka herätti ensin harmonikansoittajien keskuudessa ihmetystä ja vastustusta, alkoi myös pienten melodiabassoharmonikkojen valmistus (Kymäläinen 1994, 43–44). Ilman tätä kehityskulkua harmonikansoiton opettaminen 5-vuotiaille olisi täysin mahdotonta.

Toinen äärimmäisen tärkeä asia pohjoismaisen koulukunnan kehittämisessä oli Ellegaardin yhteistyö niin tanskalaisten kuin ruotsalaisten ja norjalaistenkin säveltäjien kanssa. Olennaista tässä yhteistyössä oli se, että säveltäjät olivat pohjoismaisittain ja jopa eurooppalaisittain merkittäviä säveltäjiä. Näin ollen harmonikka tuli todella nopeasti suuren konserttiyleisön tietoisuuteen sekä sooloinstrumenttina että myös orkesterien solistina. (Rantanen 2003a, 116.) Juuri tämä originaalimusiikki muodosti skandinaavisen harmonikkakulttuurin ohjelmiston keskeisen osan. Tyyllillisesti tämä tarkoitti ”vapaatonaalista, energisesti virtaavaa neoklassismia” (Rantanen 2003a, 124). Ellegaardin ohjelmistossa painottuivat kuitenkin klassiset peruselementit (rytmi, melodia ja harmonia) sekä musiikillinen selkeys, joten pohjoismaisen koulukunnan ohjelmistoon ei juuri kuulunut kokeilevaa musiikkia. Pohjoismaiden ulkopuolista musiikkia soitettiin hyvin vähän, kuten myös muille soittimille sävellettyjä teoksia. (Rantanen 2003a, 124–125.) Pohjoismaiset teokset ovat sen sijaan säilyttäneet paikkansa nykyisessä harmonikkakirjallisuudessa.

Ellegaardin sointi-ihanne oli hyvin selkeä ja kirkas sointi. Rytmisen täsmällisyys, soiton energisyys ja sormiartikulaation selkeys olivat soinnillisia tavoitteita. Kun saksalaisessa perinteessä on kiinnitetty huomiota soinnillisiin yksityiskohtiin (palkeen avulla), niin skandinaavisen tekstuurin eräs kantava piirre on ollut virtuoosisuus. (Rantanen 2003a, 128.) Voidaankin sanoa, että saksalainen traditio edustaa rehevämpää sointia skandinaavisen soinnin ollessa selkeän viileää.

Pedagogisessa mielessä skandinaavisen koulukunnan merkitys on ollut suuri. Samalla kun lapsille sopivia instrumentteja kehiteltiin, syntyi tarve myös lapsille sopivasta opetusmateriaalista. Ellegaard oli vahvasti tämänkin asian puolestapuhuja. (Kymäläinen

1994, 43–44.) Ehkä merkittävin pedagogisen materiaalin tuottaja on ollut Ellegaardin oppilas, Lars Holm, jonka sävellykset ja sovitukset niin soolo- kuin kamarimusiikkikokoonpanoillekin ovat levinneet ympäri maailmaa. Holm yhdistää teoksissaan hauskan materiaalin ja opettavuuden. (Väyrynen 1997, 13.)

3.2.3 Venäläinen koulukunta

Venäläiseen eli entiseen neuvostoliittolaiseen koulukuntaan on vaikuttanut suuresti maan poliittinen asema. Marxilainen kansanomaisuus nosti harmonikan ja muut kansansoittimet poikkeukselliseen kukoistukseen Neuvostoliitossa. Näin aukeni myös tie kaikkiin korkeakouluihin lukuun ottamatta Moskovan Tšaikovski-konservatoriota, jossa opetusta annetaan edelleen vain ns. klassisissa instrumenteissa. Klassisen harmonikkakulttuurin kannalta tärkeimmäksi korkeakouluksi Venäjällä on muodostunut Gnesinin musiikkiakatemia, johon kansanmusiikin tiedekunta perustettiin 1948. (Rantanen 2003a, 119–120.) Ns. taideharmonikansoittajien instrumentiksi muotoutui bajan-näppäinharmonikka convertor-mekanismilla ja ylösalaisella melodiabassolla. Tämä mahdollistaa tekstuurin sormittamisen pianon tapaan; vasemman käden pikkusormi soittaa basson matalimman äänen. Soittimien suhteen Venäjällä ja entisessä Neuvostoliitossa on oltu hyvin omavaraisia monine tehtaineen ja soitinrakentajineen. (Rantanen 2003a, 124.)

Ohjelmistollisesti venäläinen koulukunta on poikennut suuresti eurooppalaisista harmonikkakulttuureista. Mikä tahansa musiikki, joka oli ylipäätään sallittua neuvostoyhteiskunnassa, oli sallittua myös harmonikalle. Suurten klassikoiden (Beethoven, Chopin, Schumann, Schubert) teokset kuuluivat ja kuuluvat edelleen venäläisten harmonikansoittajien ohjelmistoon. Lisäksi Bachin urkuteokset, lähinnä bajanin urkuja jäljittelevän soinnin vuoksi, ovat olleet ohjelmiston peruselementti. Lisäksi hanuristisäveltäjät loivat valtavan määrän ohjelmistoa, joka tyyllisesti edustaa romanttista ja pateettista tyyliä sekä sisältää paljon piirteitä kansanmusiikista. (Rantanen 2003a, 126.)

Venäläisen bajanin sointiin on haettu sekä orkestraalista että urkumaista sointia. Tälle soittimelle on myös tyypillistä diskantti- ja bassosormion eriytetty sointi – korkeat äänet

ovat hyvin kirkkaita ja matalat muhkeita. Tasaisella, suoralla soittotavalla tätä korostetaan entisestään, jolloin palje ei niinkään toimi äänenmuodostajana vaan dynamiikan luojana. (Rantanen 2003a, 124.)

Pedagogista materiaalia syntyi paljon lähinnä Neuvostoliiton vuosikurssijärjestelmää varten. Jokaiselle vuosiluokalle oli omat ohjelmistovihkonsa, jotka koostuivat polyfonisista kappaleista, etydeistä, kansansävelmistä ja varsinaisista harmonikalle sävelletyistä tai sovitetuista kappaleista. Osa tästä materiaalista on noussut myös muiden maiden pedagogiseen käyttöön. (Rantanen 2003a, 127.)

3.2.4 Suomalainen koulukunta

Edellä esitellyt kolme koulukuntaa ovat vaikuttaneet maailmanlaajuisesti taideharmonikkakulttuurin kehittymiseen. Myös suomalainen, neljäs koulukunta on kehittynyt näiden vaikutuksesta. Suomalainen taideharmonikkakulttuuri alkoi kehittyä 1900-luvun puolivälin jälkeen erityisesti Lasse Pihlajamaan (1916–) toimesta. Hän on ollut oman alansa visionääri niin harmonikansoittajana, säveltäjänä kuin soittimen kehittäjänä. (Kymäläinen 1994, 62–63.) Hyvin suuri joukko tämän päivän harmonikansoittajista on saanut oppinsa joko suoraan Pihlajamaalta tai välillisesti hänen oppilailtaan. Harmonikka hyväksyttiin 1970-luvun alussa musiikkiopistojen opetusohjelmaan ja pari vuotta myöhemmin otettiin käyttöön peruskurssitutkintovaatimukset (Kymäläinen 2003, 6). Ensimmäistä kertaa harmonikka noteerattiin virallisemmin vuoden 1974 Musiikinopetustoimikunnan mietinnössä, jossa eräänä musiikinopetuksen kehityskohteena oli myös harmonikkamusiikki:

Toimikunnan mielestä tulisi harmonikansoiton opetusta järjestää kaikissa musiikkioppilaitoksissa. Tyylillisesti harmonikansoiton opetus liittyisi sekä klassiseen harmonikkamusiikkiin, kansanmusiikkiin että ns. kevyeen musiikkiin. – – Harmonikansoiton opettajakoulutus olisi aloitettava ensi tilassa siten, että harmonikansoitto tulisi solistiseksi aineeksi Sibelius-Akatemiaan sekä kaikkiin soitonopettajia valmistaviin musiikkioppilaitoksiin. (Musiikinopetustoimikunnan mietintö 1974, 129.)

Vuonna 1975 perustettiin myös Harmonikansoitonopettajat ry., joka on toimintansa alusta asti koostunut koulutetuista opettajista ja opettajiksi opiskelevista. Yhdistys on

uudistanut kurssitutkintovaatimuksia, kustantanut suuren määrän pedagogista materiaalia, järjestänyt vuosittain harmonikkakursseja sekä kilpailuita ja lisäksi ollut näkyvässä osassa puhumassa soittimen kehityksen puolesta. (Kymäläinen 2003, 8.)

Eräs tärkeimmistä askeleista suomalaisen harmonikkakulttuurin kannalta oli soittimen hyväksyminen solistiseksi aineeksi Sibelius-Akatemiaan 1977 (Kymäläinen 2003, 11). Matti Rantasen aloitteesta syntynyt ja silloisen Sibelius-Akatemian rehtorin Veikko Helasvuon soittimelle antama tuki avasivat harmonikalle tien Sibelius-Akatemiaan (Rantanen 2003b, 133). Tämä päätös on mahdollistanut nykyisen tilanteen, jossa harmonikka on tasavertainen soitin muiden soittimien rinnalla. Samalla lähes 30-vuotinen koulutus sekä Sibelius-Akatemiassa että nykyisissä ammattikorkeakouluissa on luonut laajan ja ammattitaitoisen opettajaverkoston.

Suomalaiselle harmonikkakulttuurille on toisaalta ominaista myös edellä esiteltyjen saksalaisen, skandinaavisen ja venäläisen koulukunnan yhteensulautuminen niin soinnillisissa kuin ohjelmistollisissakin piirteissä. Monet suomalaiset harmonikkapedagogit ovat opiskelleet ja täydentäneet opintojaan ulkomailla ja näin tuoneet kansainvälisiä vaikutteita Suomeen. Lisäksi on huomattava, ettei suomalaisessa taideharmonikkakulttuurissa ole tehty täydellistä irrottautumista perinteisestä suomalaisesta harmonikkakulttuurista, vaan se koetaan voimavarana (Lips 2003, 132).

Suomalainen harmonikansoiton taso on tänä päivänä maailmanlaajuisestikin huippuluokkaa. Suomalaiset sijoittuvat säännöllisesti kansainvälisten harmonikkakilpailujen kärkisijoille. Myös suomalaiset nykysäveltäjät ovat kiinnostuneita soittimen mahdollisuuksista ja aktiivisesti säveltävät sille musiikkia; pelkästään Matti Rantanen on kantaesittänyt yli 80 harmonikkateosta (Kymäläinen 2003, 108). Nykyään tilanne onkin kääntynyt siihen suuntaan, että yhä useammat ulkomaalaiset harmonikansoiton opiskelijat hakeutuvat Suomeen lisäkoulutukseen (Rantanen 2003b, 134).

3.3 Aiempia alkeismateriaaleja

Vaikka pedagogista alkeismateriaalia kehitetään harmonikalle koko ajan lisää, sen määrä on moniin muihin soittimiin verrattuna edelleen hyvin suppea. Tässä yhteydessä tarkastelen vain melodiabassojärjestelmälle suunniteltuja alkeiskirjoja, sillä oma Colourstrings-sovellukseni on suunniteltu pienelle melodiabassoharmonikalle. Lisäksi koen, että melodiabassojärjestelmä on lapsen kannalta parempi aloitusbasso. Tähän on useitakin perusteluja. Luvussa kaksi esittämäni Paanasen malli lapsen musiikillisesta kehityksestä selkeästi esittää, että lapsen ymmärryksessä hierarkkiset mallit, joihin harmonia kuuluu, kehittyvät viimeisenä eli vasta noin yhdeksän vuoden iässä. Näin ollen olisi lapsen kehityksen vastaista aloittaa standardbassolla, joka perustuu sointuajatteluun. Sen sijaan lapsen kehitystä tukee unisono-soitto, jossa aloitetaan lapsen omaksumista säveltasoista ja rytmeistä. Myös motorisen kehittymisen kannalta on parempi kehittää tasapuolisesti molempien käsien sormitekniikkaa, sillä standardbassojärjestelmässä vasen käsi jää helposti passiiviseen rooliin. Kolmas näkökulma perustuu täysin henkilökohtaisiin kokemuksiin. Lapset ovat nimittäin kokemukseni mukaan hyvin motivoituneita aloittamaan harmonikkaopinnot melodiabassolla. Alku ei yleensä tuota motorisia tai teknisiä ongelmia. Myöhempi siirtyminen standardbassoonkin sujuu vaivatta. Sen sijaan olen joidenkin oppilaideni kanssa joutunut huomaamaan, että siirtymä standardbassosta melodiabassoon ei suju yhtä ongelmitta. ”Helpomman basson” jälkeen vasemman käden motoriikka ei ole useinkaan riittävästi kehittynyt, jolloin uuden järjestelmän opiskelu tuntuu haastavalta eikä välttämättä motivoi oppilasta. Lisäongelman tähän tilanteeseen tuo se, että ohjelmistollisesti joudutaan ottamaan askel taaksepäin, jotta vasen käsi pääsee uuden järjestelmän tasalle.

Kuitenkin melodiabassojärjestelmälle on olemassa vain muutama alkeiskirja. Tästä johtuen monet opettajat tekevät itse oppilailleen materiaalia tai kokoavat ja yhdistelevät muille instrumenteille tehdyistä oppikirjoista soveltuvia osia omaan opetukseensa sopiviksi kokonaisuuksiksi. Jotta harmonikkakulttuuri kehittyisi edelleen, olisi mielestäni tärkeää saada mahdollisimman paljon tällaista materiaalia julkaistuksi kaikkien yhteiseksi hyödyksi.

Musiikkileikkikoulun merkitys on 1990-luvulta eteenpäin kasvanut varhaisiän musiikkikasvatuksessa (Kymäläinen 2003, 76). Kun yhä useampi lapsi on ennen instrumenttiopetusta osallistunut musiikkileikkikoulun toimintaan, on järkevää aloittaa soitonopiskelukin tällä samalla materiaalilla – samoilla lauluilla ja samoilla käsitteillä. Lisäksi musiikkileikkikoulussa voidaan tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua, jossa monipuolisilla työtavoilla ajattelu, tunteminen ja toiminta yhdistyvät. Varhaisiän musiikkikasvatuksen merkitys on myös lapsen identiteetin vahvistamisessa, joka toteutuu toisaalta oman kulttuuritaustan vahvistamisella ja toisaalta muiden kulttuurien musiikin arvostamisella. (Ruokonen 2001, 120–122.) Erityisen paljon musiikkileikkikoulumateriaalia ovat tuottaneet Maija Simojoki ja Ritva Ollaranta. Heidän musiikillinen filosofiansa pohjautuu Zoltán Kodály'n musiikkikasvatusfilosofiaan. Peruslähtökohtana on kokonaisvaltainen musiikillinen kehittyminen, jossa tuetaan tasapuolisesti lapsen persoonallisuuden osa-alueita: affektiivista (tunne-elämään liittyvää), kognitiivista (tiedollista) ja psykomotorista (liikunnallista) aluetta. Alkuopetuksen tavoitteita ovat musiikillisen ilmaisutaidon kehittäminen, musiikillisten tietojen ja taitojen kehittäminen, lasten kuuntelukyvyn kehittäminen, oman kulttuuriperinteen tunteminen, ilmeikkäästi laulaminen, rytmi- ja säveltapailukyvyn kehittäminen sekä yhteismusisointiin tottuminen. (Ollaranta & Simojoki 1994, 8.) Samaan filosofiaan pohjautuu myös Colourstrings-menetelmä.

Harmonikalle tämä kodálylainen relatiiviseen solmisaatioon perustuva menetelmä soveltuu näppäinjärjestelmää ajatellen erittäin hyvin. Menetelmä alkaa pienen terssin oppimisesta, mikä on harmonikalle luontevaa näppäimistön koostuessa pienistä tersseistä. Samoin relatiivisuuteen liittyvä transponointi soveltuu hyvin harmonikalle. Tällä hetkellä on käytössä kolme alkeisopetusmateriaalia, jotka pohjautuvat tällaiseen musiikkileikkikoulusta tuttuun materiaaliin. Näistä vain Siniset näppäimet -harmonikka-aapinen on varsinaisesti relatiiviseen säveltapailuun perustuva, mutta myös Tarinoita-kirja mahdollistaa relatiivisuuden käytön.

3.3.1 Siniset näppäimet

Tereza Szalay'n Siniset näppäimet on kahdesta osasta koostuva alkeisopetusmenetelmä, jonka taustalla on Géza Szilvay'n Colourstrings-materiaali. Szalay'n mukaan harmonikka-aapinen on suunnattu 4–8-vuotiaille lapsille. Kirjoissa on hyödynnetty

Colourstrings-materiaalista ja musiikkileikkikoulusta tuttuja sävelmiä, jotka Kodályn menetelmän mukaisesti alkavat ensin kahden sävelen melodioista. Sävelmät on myös valittu siten, että hahmottaminen ja ulkoa oppiminen olisi lapselle helpompaa. Kirja etenee Szalayn mukaan niin, että yksi uusi asia opitaan kerrallaan. (Szalay 2000a, 3.)

Szalay on soveltanut Colourstrings-menetelmän helpotettua notaatiota I-osassa, jossa sävelmät on kirjoitettu kaksiviivaiselle viivastolle. Oletuksena siis on, että kaikki sävelmät ovat C-duurissa, ja notaatio kuvaa pientä c:tä vasemmassa kädessä ja kaksiviivaista c:tä oikeassa kädessä. Tämä on yhteneväinen Colourkeys-pianomenetelmän kanssa. Szalay on myös käyttänyt aapisessaan värejä: oikean käden viivaston edessä on punainen merkki ja vasemman käden viivaston edessä sininen merkki. (Szalay 2000a.) Ensimmäisen kirjan lopussa esitellään 5-viivainen viivasto ja II-osassa nuottikirjoitus on perinteistä notaatiota (Szalay 2000b).

Nämä Szalayn harmonikka-aapiset ovat toimineet lähtökohtana omalle sovellukselleni. Olen kuitenkin pyrkinyt hyödyntämään laajemmin sekä harmonikan instrumentaalisia mahdollisuuksia että Colourstrings-menetelmää. Itselläni on kolme keskeistä kehitysideaa Colourstrings-menetelmää soveltaen: relatiivisuuden lisääminen, lapsilähtöisen notaation muuntuminen asteittaisesti ja mahdollisimman loogisesti yhdestä viivasta viiteen viivaan sekä värien laajempi hyödyntäminen (ks. luku 7).

3.3.2 Tarinoita

Elina Leskelän laatima Tarinoita on suunniteltu 3–8-vuotiaille melodiabassoharmonikan soittajille. Leskelä kirjoittaa, että Tarinoita on tarkoitettu ohjelmistokirjaksi, ideakirjaksi, improvisointikirjaksi ja opettajan avulla oppikirjaksi. Tämä tarkoittaa sitä, että kirjassa ei varsinaisesti opeteta mitään, vaan opettajan tehtäväksi jäävät sormitukset, palkeenkäännöt, artikulaatiot sekä nuotinluvun opettaminen. (Leskelä 1994a, 6.) Tässä kirjassa nuotinluku on siis ainakin aluksi taka-alalla ja soitonopiskelu aloitetaan korvakuulolta.

Kirjan laulut ovat tuttuja musiikkileikkikoulusta, ja ne perustuvat pitkälti Kodály-filosofian mukaisiin sävelmiin. Koska kirjassa ei viitata absoluuttisiin tai relatiivisiin

nuottinimiin, on kummankin menetelmän käyttö mahdollista. Kappaleet opetellaan aluksi F-duurista ja pian myös C-duurista, joten useampaa sävellajia käytetään alusta asti. Kirjan alussa on improvisaatiosivut, joiden kautta lapsi voi tutustua soittimeensa kokonaisvaltaisemmin. (Leskelä, 1994b.) Tämä on mielestäni toimiva ajatus myös Colourstrings-sovellukseen.

3.3.3 Konkkis

Konkkis on Kristina Kuusiston 6–8-vuotiaille suunnittelema melodiabasson alkeisoppikirja. Kuusisto kirjoittaa kirjansa esipuheessa, että ”Konkkis-aapisen läpi käytyään oppilaalla on värikäs, oma persoonallinen kirjansa” (Kuusisto 1996, 4). Tämä tarkoittaa käytännössä, että kirjassa on paljon tehtäviä ja väritettäviä kuvia, joiden kautta opetellaan nuotteja, rytmejä, dynamiikkaa ja palkeenkääntöjä. Nuotinlukua harjoitellaan näissä tehtävissä, mutta soitettavissa kappaleissa nuotit ovat passiivista oppimista varten (Kuusisto 1996, 4).

Ohjelmistollisesti kirja on samansuuntainen edellisten kanssa – suosituimmat musiikkileikkikoululaulut ovat Konkkiksessakin käytössä. Kirjassa opetellaan nuotit absoluuttisilla nimillä, joten relatiivisten solfanimien käyttö ei ole tämän kirjan kanssa perusteltua.

Luvussa seitsemän esittelen periaatteita uudeksi harmonikkasovellukseksi Colourstrings-menetelmästä. Kuten jo edellä mainitsin, Tereza Szalayn Siniset näppäimet toimii työssäni vahvana pohjana, sillä sen kautta olen ylipäänsä lähtenyt omaa sovellustani miettimään. Lisäksi Leskelän kirjassa esitellyt improvisaatiotehtävät ovat mielestäni hyvin käyttökelpoisia myös Colourstrings-menetelmässä (ks. luku 4). Tällaisten tehtävien käyttämisestä tukevat myös lapsen kehitykselliset piirteet, joiden mukaan lapsen kokonaisvaltaiseen kehittymiseen kuuluvat sekä jäljittely että oma keksiminen. Kuusiston kirjan tehtävääjattelu taas soveltuu Colourstrings-menetelmään siinä mielessä, että Kodály'n filosofiaan kuuluu kokonaisvaltainen musiikillinen kehitys, joka pitää sisällään myös musiikin luku- ja kirjoitustaidon. Violin ABC -kirjassa jokainen luku päättyy luoviin sivuihin, joissa väritetään, piirretään ja sävelletään omia sävellyksiä.

4 Colourstrings – jousisoitinopetusta Zoltán Kodályn jalanjäljillä

Suurin syy opetusmenetelmien ja materiaalin syntyyn ja kehittymiseen on käytännön tarve. Oman alansa ammattilaiset huomaavat aukkoja ja kehityskohteita käyttämässään materiaaleissa, ja näin omaa näkemystään hyväksi käyttäen he luovat uusia käytänteitä ja samalla vievät omaa alaansa eteenpäin. Näin syntyi myös Colourstrings-menetelmä. Nykyisin koko lapsen musiikillisen kehityksen kaaren läpikäyvä menetelmä sai alkunsa yksittäisten oppilaiden ja Szilvayn omien lasten ”musiikillisesta tarpeesta”. Satukirjat syntyivät perheen iltasaduista ja Violin ABC -kirjat vuosien työn tuloksena yksittäisistä harjoituksista ja tehtävistä. (Szilvay 1996, 51, 56.)

Szilvayn musiikkikasvatusfilosofia perustuu Zoltán Kodályn ajatuksiin musiikkikasvatuksesta. Hän uskoo Kodályn mukaisesti, että ”musiikki kuuluu kaikille”. Kodály tarkoittaa tällä, että ihmisen persoonallisuus ei voi tulla kokonaiseksi ilman musiikin vaikutusta. Colourstrings-menetelmässä tämä tarkoittaa musiikin tuomista lapsen ympäristöön, leikin ja lelujen kanssa tasa-arvoiseksi. Musiikin harrastus siis tapahtuu lapsen ehdoilla. (Szilvay 1996, 50.)

Seuraavissa luvuissa esitelty menetelmän piirteiden jaottelu pohjautuu Violin ABC -käsikirjan (Szilvay 2005e, 1–3) johdannossa kuvattuihin menetelmän erityispiirteisiin. Pyrin esittämään nämä osa-alueet niin, että menetelmän filosofia ja kokonaiskuva selviäisi tässä luvussa. En siis puutu soitinspesifeihin osa-alueisiin, vaan kuvaan niitä piirteitä, jotka ovat Colourstrings-ajattelun pohjana. Szilvay (2003, 17) tiivistää menetelmänsä pääajatuksen näin: ”Colourstrings on perhe- ja lapsikeskeinen kasvatusfilosofia, ohjelma ja tekniikka, joka musiikin avulla haluaa vahvistaa onnellista lapsuutta. Onnellinen lapsuus mahdollistaa onnellisen aikuisuuden.”

4.1 Musiikillinen perusta

Eräs Zoltán Kodály'n tunnetuimmista lauseista on: ”Lapsen musiikillinen kasvatus alkaa yhdeksän kuukautta ennen syntymää.” 1920–30-luvuilla alkanut tutkimus lapsen sikiövaiheen kuulonvaraisesta kehityksestä tukee Kodály'n ajatusta (Lecanuet 1996/2003, 3). Sikiön kuuloaisti on Salovaaran (1998, 76–77) mukaan kehittynyt jo raskauden puolivälin jälkeen, ja nämä kuulonvaraiset kontaktit aloittavat lapsen ja äidin välisen vuorovaikutuksen. On myös monin tutkimuksin osoitettu, että toistuvaan puheeseen, musiikkiin tai muuhun ääneen tottuminen sikiövaiheessa näkyy myöhemmin lapsessa aistiherkkytenä kyseiselle äänenlajille (Lecanuet 1996/2003, 24–25).

Lapsen ensimmäisinä vuosina musiikin tulisi kuulua erottumattomana osana perheen elämään. Sinkkonen (1997) kirjoittaa, että lapselle tärkeää on musiikin avulla syntyvä läheisyyden tunne vanhempiin eikä niinkään äidin puhdas laulutekniikka. Lapsi havaitsee myös puheesta ja ympäröivistä äänistä monia musiikillisia elementtejä, kuten äänen korkeuksia ja sävyjä sekä rytmiä ja voimakkuuksia. (Sinkkonen 1997, 42–43.) Tällaisiin perheen yhteisiin musiikkihetkiin on kehitetty Colourstrings-menetelmään kuuluva Viikari-sarja. Näistä ensimmäinen, ns. Pikkuviikarit, on ’Eläinten laulukilpailut’ -niminen satukirja. Se sisältää seitsemän musiikkiaiheista satua, jotka jo huomaamattomasti esittelevät musiikin peruskäsitteitä. Satukirjan mukana on myös cd-levy, jolla sadut on luettuina ja musiikilla täydennettyinä. Lisäksi cd:llä on jokaiseen satuun liittyvä tehtävä, jossa kuunnellaan ja leikkimielisesti tutkitaan musiikillisia aiheita. (Szilvay 1996, 50–51.) Nämä sadut Szilvay kirjoitti ensin omille lapsilleen iltasaduiksi.

Viikari-sarjan toinen vaihe on Laulu- ja Rytmiviikarikirjat sekä näihin liittyvät tehtäväkirjat sekä äänitteet, joiden on Szilvayn (2003, 15) mukaan tarkoitus sekä herättää satukirjan tavoin lapsen kiinnostus musiikkiin että musiikkileikkikoulun oppikirjamateriaalina valmentaa lasta kokonaisvaltaisin harjoituksin tulevaan soittoharrastukseen. Kirjasarjan sisältämät kappaleet on valittu relatiivista solmisaatiota ajatellen ja ne etenevät pienen terssin ambituksesta pentatonian kautta diatoniseen duuri- ja molliasteikkoon. (Szilvay 1996, 52.) Viikarisarjasta tutut laulut kuuluvat myös Colourstrings-instrumenttiopetukseen, jolloin siirtymä kodista musiikkileikkikoulun

kautta soitto-opintoihin on musiikillisen kehityksen jatkumoa tukeva. (Szilvay 1996, 53.)

Musiikkileikkikoulutoiminta kuuluu tärkeänä osana Colourstrings-menetelmään, jonka kautta lapset tutustuvat leikin kautta musiikin peruskäsitteisiin. Tässä Szilvayn ajatukset pohjautuvat jälleen Kodály-filosofiaan, jonka mukaan varhaislapsuudessa opitut taidot eivät unohdu, vaan muuttuvat pääomaksi tulevaisuutta varten. Toisaalta, jos lapsella ei ole ennen kouluikää musiikillisia kokemuksia, hän ei kiinnity musiikilliseen kulttuuriin. Jos tällainen lapsi kuitenkin kiinnostuu musiikista vielä myöhemmällä iällä, hän joutuu Kodályn mukaan työskentelemään paljon enemmän saavuttaakseen vastaavan tason. (Kodály 1974, 128–130.) Musiikkileikkikoulussa käyville lapsille ja heidän vanhemmilleen annetaan myös mahdollisuus seurata musiikkiopiston yksityis- ja ryhmäopetusta, jolloin soittimen valinnassa voidaan kuunnella paremmin lapsen omaa tahtoa (Szilvay 2003, 15).

4.2 Aistien yhteistoiminta

Colourstrings-menetelmässä soitinopetuksessa jatketaan siitä, mihin musiikkileikkikoulussa jäädään. Monet lapset saattavat käydä pari vuotta sekä soittotunneilla että musiikkileikkikoulussa tai esimerkiksi kanteleorkesterissa, jolloin samoja musiikillisia asioita vahvistetaan useasta näkökulmasta. Lapsen kannalta tärkeää on musiikillisen kielen yhtenäisyys eri opettajien välillä, jotta todellinen jatkumo musiikkileikkikoulusta soitinopetukseen saavutetaan.

Kokonaisvaltainen oppiminen on musiikkileikkikoulussa olennaisella sijalla, ja Colourstrings-menetelmän instrumenttiopetuksessa käytettävät työtavat tukevat myös aistien yhteistoimintaa. Uudet asiat opetellaan hyödyntäen kuulo-, näkö- ja tuntoaisteja, jolloin oppiminen on syvällisempää (Szilvay 2005e, 2). Soittotunnin rakenteessa tämä näkyy niin, että soittotunnilla ei pelkästään pysytä paikallaan ja soiteta, vaan laulaminen, taputtaminen, marssiminen ja käveleminenkin oman soiton tahdissa (ei valitettavasti onnistu kaikilla soittimilla) kuuluvat Colourstrings-oppitunnin kulkuun. Leikkien, liikkuen ja lopuksi soittaen opitaan monia musiikin peruselementtejä ilman

että niillä varsinaisesti on vielä nimeä. Näin on mahdollista opettaa lapsille esimerkiksi rytmiin, tempoon, dynamiikkaan ja tulkintaan liittyviä asioita. (Szilvay 2005f.) Tässä Colourstrings-menetelmä on hyvin lähellä toista musiikkikasvatuksen kehittäjää, Emile Jaques-Dalcrozea ja hänen metodologiaan, jota Kodálykin hyödynsi musiikkikasvatusfilosofiassaan.

Jaques-Dalcrozen metodin peruselementti on rytmi, joka ”antaa merkityksen ja järjestyksen sävelten yhdistämiselle” (Juntunen 1999, 61). Jaques-Dalcroze erottaa rytmiikan ja metriikan, joista rytmiikka on rytmisesti elävä ja hengittävä tapahtuma ja metriikka puolestaan konemaisen tarkka suoritus. Jaques-Dalcrozen menetelmän yksi pääajatus on, että rytmi on liikettä, jolloin se on myös olennaisesti fyysistä. Rytmisen liike synnyttää hänen mukaansa kaikkein voimakkaimman aistikokemuksen, jota hän nimitti kuudenneksi aistiksi eli ”lihasaistiksi”. (Juntunen 1999, 62, 64, 76.) Colourstrings-menetelmässä painotetaan juuri tällaista rytmistä soittoa metrisen soiton sijaan. Ensimmäinen opittava asia Colourstrings-menetelmässä on rytmisen varmuuden saavuttaminen. (Szilvay 2005e, 1, 8–9.) Näin ollen rytmin merkitys on Colourstrings-menetelmässä suuri, mutta se ei kuitenkaan ole Jaques-Dalcrozen tavoin kaikkein keskeisin elementti.

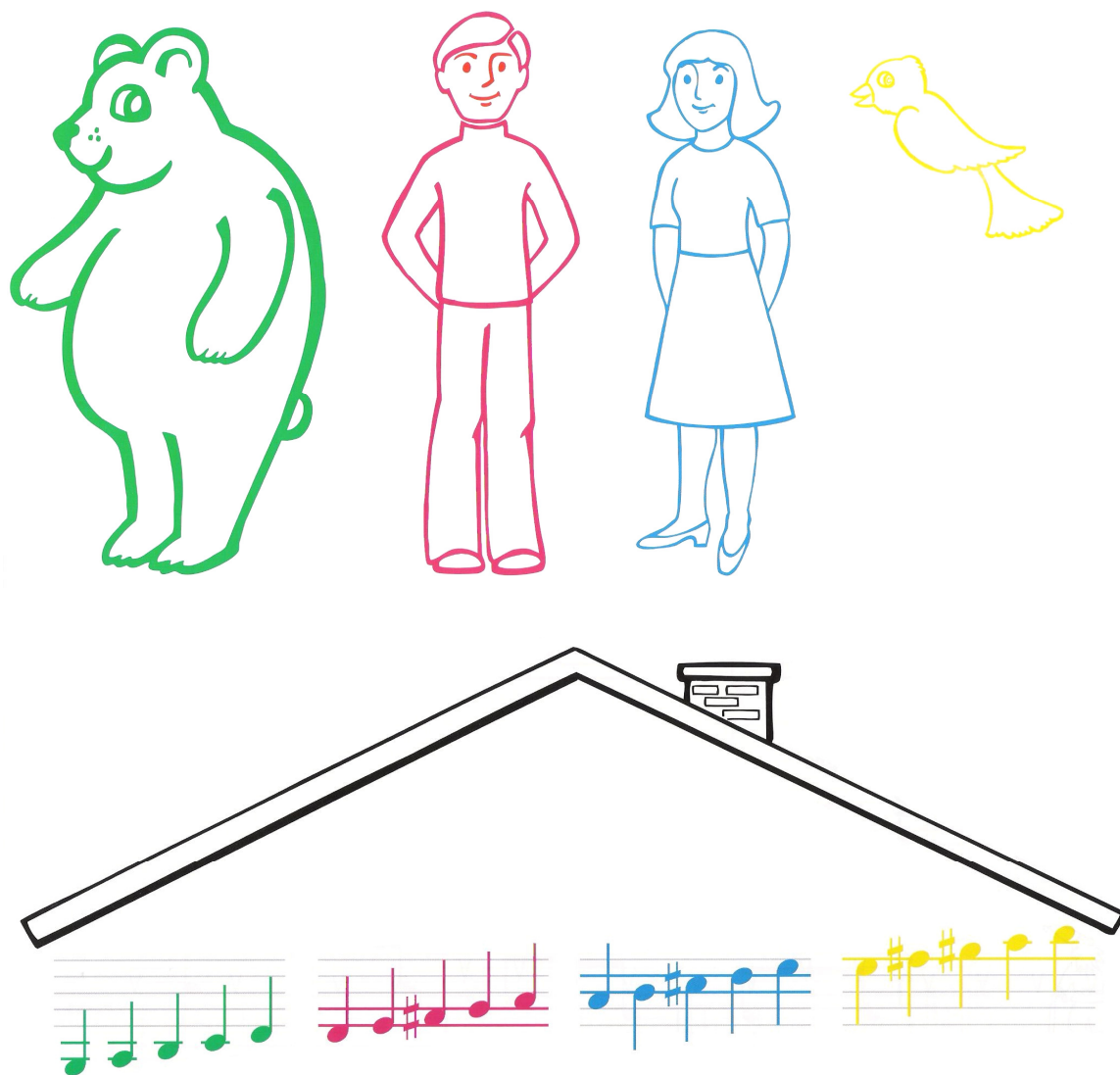
4.3 Visuaalisuus – värit ja symbolit

Colourstrings-menetelmä syntyi Szilvayn (1996) mukaan monessakin mielessä käytännön tarpeesta. Koska hän ei osannut kieltä muutettuaan 1970-luvun alkupuolella Suomeen, hänen piti luoda ei-verbaaliset välineet opettamisensa tueksi. Szilvay valitsi värit ja symbolit, joiden avulla hän pystyi havainnollistamaan niin musiikillisia kuin teknisiäkin asioita. (Szilvay 1996, 56.) Näistä muodostui ydin nykyiselle Colourstrings-menetelmälle.

Violin ABC -viulukoulu koostuu A-, B-, C- ja D-kirjoista, jotka kaikki jakaantuvat kolmeen tai neljään jaksoon. Visuaalisuuden merkitys on nähtävissä jokaisella viulukoulun sivulla. Lähes kaikki teksti on korvattu kuvilla, mukaan lukien kappaleiden nimet. Vain joitain olennaisia merkkejä, kuten TA ja TI-TI ja myöhemmin solfa-nimet

on kirjoitettu näkyviin. Lisäksi sivujen ylä- tai alareunassa on pientä huomaamatonta tekstiä opettajaa tai vanhempaa varten kuvaamassa sivun tarkoitusta. Koska viulukoulu on suunnattu alle kouluikäisille lapsille, olisikin täysin turhaa täyttää sivuja pelkällä kirjoituksella. Lisäksi notaatio on läpi neljän viulukirjan melko isoa, jotta lapsen olisi helpompi seurata nuottia.

Viulukoulu on rakennettu käsitteen 'Musiikkimaa' ympärille. Musiikkimaan asukkaiksi, eli viulun kieliä kuvaamaan, on valittu neljä väriä ja neljä hahmoa: vihreä karhu, punainen isä, sininen äiti ja keltainen lintu. Nämä samat värit muodostavat myöhemmin viivaston (kuva 7).



KUVA 7. Hahmot ja niitä vastaavat pentakordit (Szilvay 2005a, 1; 2005c, 3).

Luvussa 2.3.3 kuvailemani värin ja musiikin suhde on konkreettisesti läsnä viulukoulussa. Lapsen tarkkaavuuden kannalta värit sitovat alkeisnotaation lapsen maailmaan, jolloin lapsen ajattelu pystyy toimimaan. Värit siis tekevät kirjasta lapsen silmissä houkuttelevan. Lisäksi eteneminen tapahtuu historialliseen kehitykseen nojaten – väreistä ja kuvista kohti nuottikirjoitusta. Värin ja luovuuden suhde on myös merkittävä. Kun lapsi ajattelee soittimensa äänet väreinä ensimmäisten soittovuosiensa ajan, hänen koko ajattelunsa musiikista on täysin erilainen verrattuna ’viiva’-ajatteluun ohjatulla lapsella (ks. luku 2.3.3). Paljon värin ja musiikin suhdetta pohtinut Messiaen uskoi ”mielen silmän” kehittyvän juuri kokemusten ja lapsuuden mielikuvien kautta (Konttori-Gustafsson 2001, 74). Tällaista sisäisen näön kehittymistä voidaan verrata luvussa 2.3.1 esiteltyyn taiteen kielen kehittymiseen ja toisaalta sisäisen kuulon kehittymiseen, jota esittelen tarkemmin luvussa 4.5. Kaikki nämä yhdessä kehittävät lapsen mielikuvitusta, jonka kehittyminen nykyajan informaatiotulvassa ei ole enää itsestäänselvyys (Rusanen & Torkki 2001, 103). Voidaankin ajatella, että värit ovat yksi väline kehittää lapsen taiteellista ajattelua – myös musiikissa.

Värien ohella symbolit toimivat lapsen ajattelun aktivoijina Colourstrings-menetelmässä. Edellä kuvatut Musiikkimaan hahmot ovat koko kirjasarjan läpi kulkeva kehysajatus. Tämän lisäksi symboleilla on erityisen iso rooli rytmien opetuksessa: neljäsosanuotti on auto, kahdeksasosanuotit junavaunuja ja puolinuotti laiva. Myöhemmin mukaan tulevat mm. lentokone, etana, kenguru poikasineen sekä vesikäärme (kuva 8). Myös muita musiikillisia asioita opetetaan kuvien ja symbolien avulla. Kyse on jälleen asioiden opettamisesta lapsen maailmasta käsin. Lisäksi symbolit värien kanssa yhdessä rohkaisevat lapsen mielikuvien kehittymistä.



KUVA 8. Rytmit ja niitä vastaavat symbolit (Szilvay 2005d, 83).

4.4 Integroitu opetus

Imitaatio olisi ollut Szilvaylle helpoin tapa opettaa pieniä lapsia ilman suomenkielen taitoa. Hän kuitenkin uskoi Kodály'n ajatuksiin lapsen kokonaisvaltaisesta kehitymisestä, joten imitointi ei olisi täyttänyt tasapuolisesti fyysisiä, emotionaalisia ja älyllisiä tarpeita. Menetelmän olennainen osa on näiden tarpeiden tasapuolinen kehittäminen. Käytännössä tämä tarkoittaa musiikillisen kuulemisen ja älyn yhdistämistä tekniseen oppimiseen ja tunneilmaisuun. Toisin sanoen solfa, teoria, tekniikka ja tulkinta kuuluvat yhteen. (Szilvay 2005e, 1.) Kodály oli tässä vieläkin ehdottomampi. Hänen mukaansa ei voi olla hyvä muusikko ilman hyvin harjoitetun korvan, hyvin harjoitetun älykkyyden, hyvin harjoitetun sydämen ja hyvin harjoitetun käden tasapuolista yhdistelmää. Kodály'n mukaan helpoin ja nopein tie kehitykseen on näiden yhdistäminen pelkän mekaanisen sormiharjoittelun sijaan. (Kodály 1974, 197–198.)

Menetelmän tarkoituksena on siis musiikin kokonaisvaltainen ymmärtäminen. Ensimmäisestä äänestä asti kiinnitetään huomiota soiton laatuun. Samoin jo ensimmäisiltä viulukoulun sivuilta soitetaan musiikkia eikä harjoituksia. Pienet, yhden

kielen kappaleetkin, soitetaan erilaisilla soittotekniikoilla, jousella ja ilman joustia sekä nopeasti ja hitaasti tai kuiskaten ja huutaen. Lapsen edetessä tuttuihin sävelmiin palataan uudestaan ja uudestaan, jolloin opittuja asioita voidaan syventää ja kiinnittää entistä enemmän huomiota soinnillisiin ja musiikillisiin asioihin. (Szilvay 2005e, 3.) Aiemmin opittua materiaalia voidaan käyttää myös transponointiin tai esimerkiksi kirkkosävellajeihin transformointiin, jolloin tavoitteet ovat enemmän teoreettisia. Szilvayn (2005e, 1) mukaan Kodály'n ajatus hyvästä musiikista kehittyikin eri osa-alueiden integroitessa niin, että uusia asioita opeteltaessa keskitytään vain yhteen osa-alueeseen kerrallaan. Tätä tukee informaatioprosessoinnin näkökulma, jossa lyhytkestoisen muistin kapasiteetti on rajallinen (ks. luku 2.1).

Kodály'n mukaan soitonopetuksen suurimmat puutteet ilmenevät usein sydämen harjoittamisen kohdalla. Hänen mukaansa meidän oma elämämme vaikuttaa eniten sydämen kehitykseen; kiinnostuksemme taidetta ja tiedettä sekä muita elämän osa-alueita kohtaan on ratkaisevaa. (Kodály 1974, 198.) Szilvayn (2005e, 1) mukaan Colourstrings-menetelmä on eräs väline lapsen emotionaalisen puolen rikastamiseen. Tämä on erittäin tärkeä osa-alue hyvän musiikkisuhteen syntymisessä ja kehittymisessä. Se on myös suuri haaste koko musiikkioppilaitosjärjestelmälle, jossa hyvin monille muusikonaluille ei kehity tällaista musiikkisuhdetta ja vuosien harrastamisen jälkeen soittaminen loppuu täysin. Vastuu onkin ensisijaisesti opettajalla, jonka tulee omalla esimerkillään ja opetuksellaan mahdollistaa tällaisen musiikkisuhteen syntyminen.

Vaikka tarkoitus ei olekaan erotella muusikkouden osa-alueita, mainitsen tässä yhteydessä Szilvayn menetelmän erilaisen lähestymisen viulutekniikan opettamiseen. Szilvayn (2003, 2005e) mukaan Colourstrings on ensimmäinen viulunsoiton opetusmenetelmä, jossa alusta asti opetetaan luonnolliset huiluäänet ja vasemman käden jokaisen sormen pizzicatot. Lisäksi asemanvaihdot sekä leikin avulla toteutetut jousiharjoitukset kuuluvat alkeistekniikan opetukseen. Nämä kehittävät sekä puhdasta intonaatiota että vapaata sormitekniikkaa. (Szilvay 2003, 16; 2005e, 1.) Tämä on niin soitinspesifi alue, etten koe sen tarkemman esittelyn olevan tämän työn puitteissa mielekäästä. Szilvayn mukaan tällainen tekniikan kehittäminen on kuitenkin kokemuksen perusteella osoittautunut hyvin toimivaksi (2005e, 97). Tämä on eräs näkökulma, jonka tutkiminen myös harmonikan osalta olisi mielenkiintoista. Lapsihan aloittaessaan soitto-

opinnot ei ole vielä hankkinut itselleen mitään soittamiseen liittyviä rutiineita – ei myöskään huonoja tottumuksia. Näin ollen lapsi on hyvinkin vapaa toteuttamaan monenlaista tekniikkaan liittyvää toimintaa.

Opetuksen integrointiin voidaan myös lisätä ryhmäopetus, joka Szilvayn (mm. 2005e, 3) mukaan antaa Colourstrings-yksityisopetukselle merkittävän lisän. Ryhmäopetuksen tarkoitus on tutustuttaa lapset mahdollisimman pian kamarimusiikin pariin ja siitä luontevasti orkesterisoittajaksi. Tähän tarkoitukseen löytyy runsaasti Colourstrings-kamarimusiikkimateriaalia. Nämä duo-, trio-, kvartetti- ja orkesterisovitukset perustuvat jo musiikkileikkikoulussa opittuihin Viikari-lauluihin. Säännöllinen yhteissoitto-ohjelma muuttaa perinteisesti yksilöharrastukseksi mielletyn soitonopiskelun yhteisölliseksi. (Szilvay 2003, 16.)

Itä-Helsingin musiikkiopistossa on toiminut vuodesta 1999 Suomen ainoa musiikkiperuskoulu. Soitonopetuksen osalta koulussa toteutetaan Colourstrings-menetelmää. Oppilailla on viikossa neljä oppituntia ryhmäsoittoa, kolme oppituntia solfaa sekä kerran viikossa yksityistunti. Tämän lisäksi vanhemmat oppilaat osallistuvat myös orkesteriin. Tällainen koulu toteuttaa Szilvayn (1996, 17) mukaan parhaiten Colourstrings-filosofiaa, jossa ”lapsia ei eroteta luonnollisesta ympäristöstään samanikäisten lasten parissa, vaan annetaan heidän lahjakkuutensa vaikuttaa myös muihin lapsiin”.

4.5 Laulu ja relatiivinen solfa

Kodály-menetelmä perustuu laulamiseen. Laulaminen on Kodály'n mukaan jokaisen ihmisen perusominaisuus, jonka kautta soittimet ovat kehittyneet. Laulaminen on erityisen tärkeää muusikolle siksi, että se vaatii sisäisen kuulon aktivoitumista. (Vinden 2005, 1.) Sisäinen kuulo on Holahanin mukaan mielen ominaisuus, jossa abstraktien representaatioiden kautta havaitaan, yhdistellään ja vertaillaan opittuja musiikillisia hahmoja ilman konkreettista musiikin kuulemistä. Se on siis harjoiteltava taito. (Numminen 2005, 106.) Colourstrings-menetelmässä tätä kutsutaan sisäiseksi

laulamiseksi. Relatiivisen solmisaation tarkoitus on toimia tässä työvälteenä (Nemes 1996, 11).

Alkujaan Guido Arezzolaisen kehittämä ja Zoltán Kodály'n tonaaliseen musiikkiin soveltama menetelmä perustuu sävelten suhteeseen absoluuttisen sävelkorkeuden sijaan. Tästä johtuen kaikki sävellajit voidaan tiivistää yhdeksi yhteiseksi järjestelmäksi. Menetelmässä puhutaan liikkuvasta do:sta, jonka mukaan muut sävelet määrittyvät. Szönyin mukaan ”relatiivinen solmisointi opettaa meitä heti tunnistamaan nuottien sisäiset ominaisuudet ja niiden sointurakenteen voidaksemme tietää – ei ainoastaan niiden nimet – vaan myös niiden tarkoitukset”. (Nemes 1996, 6–9.) Relatiivisella säveltapailulla voidaan vahvistaa paitsi laulamista, sisäistä kuuloa ja näiden myötä puhdasta intonaatiota, myös kehittää harmonian, intervallien ja sointujen ymmärtämistä, parantaa musiikin muistamista ja instrumenttitaitoja sekä helpottaa transponointia ja musiikin oikeinkirjoitusta. Lisäksi menetelmän eräänä pääpiirteenä on kehittää silmän ja korvan yhteistyötä. (Nemes 1996, 9–11.) Suorsa-Rannanmäki (1986, 3) lainaa Kodályta Piano ABC -kirjansa esipuheessa: ”What I see as a note, I hear as a tone; and what I hear as a tone, I see in my mind’s eye as a note.” Tätä ajatusta vahvistavat menetelmässä käytettävät solmisaatiokäsimerkit, jotka osoittavat vielä selvemmin äänten väliset suhteet sekä antavat luonnetta jokaiselle äänelle (Nemes 1996, 9). Transponointi on mielenkiintoinen osa-alue, sillä sen ymmärtäminen on Paanasen mallin mukaan mahdollista vasta dimensionaalisen vaiheen loppupuolella (ks. luku 2.2.3). Relatiivinen solmisaatio kuitenkin poistaa tämän ongelman tai ainakin vähentää sitä. Olen käytännössä huomannut, että lapsilla ei ole ongelmia laulaa samaa sävelmää eri korkeuksilta oman äänialueensa puitteissa. Relatiivisen solmisaation avulla lapsi ei transponoidessaan huomaa tekevänsä mitään uutta, vaan hän vain toistaa oppimaansa melodiat eri kohdista.

Musiikillisen äidinkielen periaate kuuluu olennaisena osana Kodály-filosofiaan. Ensinnäkin, Kodály'n mukaan musiikin kieli on kuin mikä tahansa muukin kieli – musiikin lukeminen ja kirjoittaminen on verrattavissa aakkosiin (Nemes 1996, 5). Toiseksi, samalla tavoin kuin lapsi oppii ensin äidinkieltä, tulee hänen myös ensin omaksua musiikillinen äidinkieltä (eli oma musiikillinen kulttuurinsa). Vasta tämän jälkeen kannattaa aloittaa muiden kielten (eli musiikkikulttuurien) opiskelu. (Kodály

1974, 162.) Lisäksi Kodály uskoo, että lapsille parasta musiikkia ovat oman musiikkikulttuurin kansanlaulujen lisäksi lastenlaulut ja tasokas taidemusiikki (Vinden 2005, 2). Näihin olettamuksiin perustuu myös Szilvayn Colourstrings-menetelmä (Szilvay 1996, 52).

Tässä yhteydessä on mainittava, että nykyinen maailma on hyvin monikulttuurinen. Fredrikson kirjoittaa, että Suomessakin vallitsee nykyisin monimusiikillinen kulttuuri. Enää ei voida sulkea pois länsimaisen kulttuurin ulkopuolisia kulttuureja tai populaarikulttuurin vaikutusta. Koulutuksen tehtävä on Fredriksonin mukaan kulttuurinen avautuminen. Länsimaisen kulttuurin ajattelu ohjaa meitä uuden kulttuurin ymmärtämisessä mutta olemalla avoimia ja selvittämällä kyseisen kulttuurin historia, teoria ja esteettiset arvot voidaan ymmärtää paremmin myös toisia kulttuureja. (Fredrikson 1999, 199–200.) Tämähän vastaa uuden kielen opiskelua: ajattelu täytyy muuttaa uuden kieliopin mukaiseksi sen sijaan, että laittaisi vieraskielisiä sanoja peräkkäin suomalaisella sanajärjestyksellä. Kodály'n ajatukset ovatkin varmasti edelleen perusteltuja sillä lisäyksellä, että oman kulttuurimme musiikin perusrakenteet omaksuttuamme meidän tulee pyrkiä kansainvälistymään myös musiikillisesti.

4.6 Lapsilähtöinen notaatio

Kuten luvussa 4.3 kerroin, Colourstrings-notaation perustana ovat lapselle tutut symbolit ja värit. Kuva neljästä Musiikkimaan asukkaasta (ks. kuva 7) on viulukoulun ensimmäinen sivu ja samalla ensimmäinen nuotti. Seuraavalla sivulla värikkäiden hahmojen tilalla on viulun kielet hahmojen mukaan väritettyinä. Tämä kuvastaa, kuinka yksinkertaisesta ja lapsenomaisesta materiaalista viulukoulu alkaa. Tämä kuitenkin mahdollistaa sen, että lapsi on alusta asti aktiivisesti ”lukemassa” nuotteja. Koko A-kirja on nuotinnettu ns. piippukirjoituksella, joka on lapselle helpompaa lukea ja erityisesti kirjoittaa (ks. kuvat 10 ja 14). Vasta ensimmäisen kirjan lopussa mukaan tulevat perinteiset nuotit ja nuottiviivaston ensimmäinen viiva. Värit säilyvät koko ajan mukana. Kahden viivan jälkeen esitellään viisiviivainen asteikko mutta kaksi viivaa on edelleen väritettynä ja kolme muuta viivaa on mukana vain himmeästi. Vähitellen värien käyttö vähenee ja viisiviivainen viivasto tulee käyttöön. (Szilvay 2005e, 2.)

Relatiivinen solmisaatio mahdollistaa tällaisen pelkistetyn notaation. Nuottiavaimena on do-avain, joka pysyy muuttumattomana riippumatta sävellajista. Olennaista Szilvayn kehittämässä notaatiossa on se, ettei siinä opeteta mitään perinteisestä poikkeavaa. Lapsilähtöinen notaatio on vain äärimmilleen pelkistetty versio nuottikirjoituksesta, ja siitä on jätetty aluksi kaikki tarpeeton pois. Tahtiviivat, tahtiosoitukset, etumerkit ja muut musiikilliset merkinnät tulevat nuottikuvaan vähitellen lähes huomaamattomasti. (Szilvay 2005f.) Esimerkiksi viulun ensimmäisessä asemassa soitettaviin D-, A- ja E-duureihin tarvittavat ylennysmerkit merkitään ensin nuottiin pieninä tikapuina ja vasta myöhemmin tilalle tulevat varsinaiset etumerkit. Pikkuhiljaa notaatiota täydennetään, kunnes se on täydentynyt perinteiseksi notaatioksi. Kaiken tämän tarkoituksena on Szilvayn (1996, 53) mukaan välttää nuotinluvun muuttumista taakaksi lapselle. Hän lisää myös, että nuottikirjoituksen historiallinen kehitys on ollut hyvin samansuuntaista. Siirtymä absoluuttisiin nuottinimiin tapahtuu ensin asteikkokirjojen kautta. Seuraavassa vaiheessa solfanimiä ja absoluuttisia nuottinimiä käytetään rinnakkain, minkä jälkeen nuottinimet tulevat vallitseviksi. (Szilvay 1996, 53.)

4.7 Musiikkikasvattajan vastuu

Szilvay puhuu menetelmänsä yhteydessä järjestelmällisyydestä ja siitä, että on edettävä askel kerrallaan. Jos oppimiseen jää aukkoja, ne saattavat myöhemmin muodostua ongelmiksi ja näin vaikeuttaa kehittymistä ja tuottaa pettymyksiä soittajalle. Varsinkin ensimmäisten soitonopiskeluvuosien aikana opetuksen tulisi Szilvayn mukaan edetä turvallisessa tempossa. (Szilvay 2005e, 75.) Musiikkikasvattajan vastuu siis Szilvayn mukaan tarkoittaa, että opettajan tehtävä ei ole päättää kenestä tulee ammattilainen ja kenestä ei. Sen sijaan opettajan tulee opettaa oppilasta niin, että oppilaalla itsellään on halutessaan valmiudet ja mahdollisuudet valita ammattilaisuuden tai hyvän harrastamisen väliltä. (Szilvay 2005e, 3.)

Opettajan vastuulle jää myös lopullinen menetelmän soveltaminen. Vaikka kirjoissa on paljon materiaalia, niiden tarkoitus ei toteudu ilman opettajan ammattitaitoista ohjausta. Szilvay toivoo, että opettajat toimisivat viuluaapisen apukirjoittajina, jotta materiaali muotoutuisi kullekin lapselle sopivaksi. (Szilvay 2005e, 30.) Viuluaapisissa on myös ns. luovat sivut jokaisen luvun lopussa, jossa on tyhjiä sivuja oppilasta ja opettajaa varten.

Näille sivuille voidaan lisätä paitsi oman musiikillisen äidinkielen lauluja mutta myös lapsen omia sävellyksiä sekä kaikenlaisia musiikillisia leikkejä ja harjoituksia. Sivujen tarkoitus on tukea lapsen oppimista ja samalla tehdä kirjasta lapselle omakohtainen. Aapisen sivuilla on myös tehtäviä, jotka erityisesti houkuttelevat transponoimaan (sävelsuhteet pysyvät samana), transformoimaan (sävelsuhteet muuttuvat), improvisoimaan tai säveltämään. Nämä harjoitukset ovat lapselle leikkiä mutta samalla kehittävät hänen soitollisia valmiuksiaan. Tämän tyyppinen leikin ja harjoittelun yhdistelmä on Szilvayn (2005f) mukaan hyvin hyödyllistä, sillä lapsi voi oppia paljon asioita tiedostamatta niitä. Näiden kehittäminen jätetään kuitenkin opettajan tehtäväksi.

Jos opettaja on motivoitunut työhönsä musiikkikasvattajana ja hän vahvasti tukee lapsen taiteellista kehitystä, on lapsella hyvä kasvuympäristö musiikin parissa. Lapset ovat rohkeita luomaan uutta silloin, kun he saavat toistuvasti itsetuntoa vahvistavia onnistumisen elämyksiä. Luovuutta voidaanakin parhaiten tukea sisäisen motivaation tukemisella. (Uusikylä 2001, 15, 21.) Tässä opettajalla on suuri vastuu. Szilvay painottaa myös oppilas–opettaja–vanhempi-kolmion merkitystä hyvän oppimisympäristön synnyssä. Ilman vanhempien tukea soittoharrastuksesta tulee liian suuri taakka lapselle. Musiikkikasvattajan tulee huolehtia, että lapselle mahdollistetaan soittoharrastuksen myötä onnellinen lapsuus.

5 Miten kehittää oppikirjamateriaalia?

5.1 Tutkimukselliset lähtökohdat

Oppikirjamateriaalia kehitetään usein käytännön tarpeeseen. Erityisesti luovien alojen oppikirjat syntyvät kirjan tekijän omien taitojen ja kokemusten yhdistelmänä, jolloin materiaali rikastaa oman alansa kirjallisuutta. Materiaali on kuitenkin vain harvoin tieteellisesti perusteltua. Työni tarkoituksena onkin tieteellisen tutkimuksen keinoin kehittää pääperiaatteet Colourstrings-harmonikkasovellukselle.

Tämä tutkimus edustaa laadullista tutkimusperinnettä. Oman materiaalin kehittäminen sitoo tutkijan vahvasti tutkittavaan ilmiöön, sillä teoreettisen tiedon ja tutkimuksessa saadun tiedon lisäksi omat kokemukset soitonopettajana eivät voi olla vaikuttamatta sovelluksen muotoutumiseen. Tällainen tutkijan osallistuminen tutkimuksen kulkuun on juuri laadulliselle tutkimukselle tyypillistä (Kaikkonen 1999, 429). Tuomen ja Sarajärven mukaan lähes kaikki laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofiset suuntaukset yhtyvät tähän ajatukseen. Ongelmalliseksi tilanteen tekee kuitenkin laadullisen tutkimuskentän moninaisuus, jossa painotukset objektin ja subjektin välisestä suhteesta voivat olla hyvinkin erilaisia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 68–69.)

Laadullista tutkimusta tehdessä onkin tärkeää määritellä selkeästi millaista tutkimusta on tekemässä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 69). Kaikkonen kirjoittaa laadullisen tutkimuksen olevan aina yksilöllistä, jolloin tutkija rakentaa tutkimusmetodologian tutkimuksen vaatimusten mukaiseksi. Tavoitteena ei kuitenkaan ole jatkuvasti luoda uusia menetelmiä. Sen sijaan tutkijan on perusteltava käyttämänsä menetelmät ja niiden soveltuvuus. (Kaikkonen 1999, 432.)

5.2 Laadullisesta analyysistä

Laadullista analyysiprosessia voidaan kuvailla useilla tavoilla. Alasuutarin mukaan se koostuu havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Aineistoa tarkastellessaan tutkija tekee ensin aineistomassasta ”raakahavaintoja”. Näin materiaali pelkistyy jo hieman hallittavammaksi. Sen jälkeen tutkija muotoilee tutkimustaan tukemaan yhteiset piirteet tai nimittäjät, joiden avulla havaintoja edelleen yhdistetään ja niiden määrä pelkistyy. (Alasuutari 1994, 30–31.) Tämän vaiheen raportointi on tärkeää analyysin arvioinnin kannalta (Mäkelä 1990, 53). Arvoituksen ratkaiseminen on osittain yhtenevä yleisemmin käytetylle tulkinta-termille. Alasuutarin ajatus arvoituksen ratkaisemisesta soveltuu kuitenkin hyvin laadullisen tutkimuksen ajattelumalliin, jossa aineistosta pelkistetyt havainnot toimivat johtolankoina yhdessä aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden kanssa. Pelkistettyjen havaintojen yhdistäminen teoriakirjallisuuteen on tärkeää, jotta johtolankoja on riittävästi uskottavan lopputuloksen saavuttamiseksi. (Alasuutari 1994, 34–39.)

Toinen tapa kuvailla analyysimenetelmiä on jakaa ne päättelyn logiikan mukaan induktiiviseen, deduktiiviseen ja abduktiiviseen päättelyyn. Näistä puhtaasti induktiivisessa päättelyssä luodaan teoriaa havaintojen kautta ja deduktiivisessa päättelyssä havainnot luodaan teoriasta käsin. Lähinnä edellä esiteltyä Alasuutarin laadullisen analyysin mallia on abduktiivinen päättely, jossa tutkijan ajatteluprosessia ohjaavat sekä valmiit mallit että aineistolähtöisyys. Havainnot syntyvät siis edellisten vuorovaikutuksessa ja niihin vaikuttavat erityisesti Alasuutarin mainitsemat johtolangat. (Tuomi & Sarajärvi 2002; 95–99.) Abduktiivista päättelyn logiikkaa edustava Alasuutarin analyysimalli soveltuu mielestäni hyvin kuvaamaan tämän tutkimuksen etenemistä. Colourstrings-viuluaapismateriaalista saadut pelkistetyt havainnot toimivat johtolankoina harmonikkasovelluksen kehittämisessä. Lisäksi lapsen musiikillisen kehityksen teoria ja harmonikan erityispiirteet ovat ”lisäjohtolankoina” tukemassa aineistoanalyysin havaintoja. Abduktiivisen päättelyn hyöty onkin Tuomen ja Sarajärven (2002, 99) mukaan mahdollinen uuden tiedon syntyminen.

Tutkimusmenetelmänä Colourstrings-viuluaapisten analysoinnissa käytin sisällönanalyysia. Tuomen ja Sarajärven mukaan sisällönanalyysi on yksi laadullisen

tutkimuksen tyypillisimmistä analyysimenetelmistä mutta se on toiminut jo pitkään myös kvantitatiivisen tutkimuksen analyysimuotona. Sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen analyysiin, joka edustaa induktiivista päättelyä, ja teorialähtöiseen, deduktiivista päättelyä edustavaan analyysiin. Lisäksi sisällönanalyysissa voidaan erottaa kolmas, teoriaohjaava (tai teoriasidonnainen) analyysimuoto, jonka olennainen ero aineistolähtöiseen ja teorialähtöiseen analyysiin on aineisto- ja teorialähtöisyyden yhdistäminen. Aineiston analysoinnissa voidaan siis ensin edetä aineistolähtöisesti, ja lopputulos on kuitenkin aineiston ja teorian vuorovaikutusta. Teoriaohjaava sisällönanalyysi perustuu usein abduktiiviseen päättelyn logiikkaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002; 93, 98–99, 116.)

Teoriaohjaava ja teoriasidonnainen ovat kuitenkin termeinä enemmän teoriaa kuin aineistoa painottavia. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 101–102) kirjoittavat teoriaohjaavan analyysin tapahtuvan aineistolähtöisesti mutta raportin olevan hyvin lähellä teorialähtöisen analyysin raportointia. Kuitenkin abduktiivisen päättelyn luonteeseen kuuluu jatkuva teorian ja aineiston vuorovaikutus. Tein sisällönanalyysin Colourstrings-viuluaapisista aineistolähtöisesti. Tutkiessani neljää viuluaapista Alasuutarin mainitsemien raakahavaintojen kautta materiaali alkoi hahmottua selkeiksi teemoiksi, jotka luokittelin taulukoksi (liite). Tämän taulukon perusteella Colourstrings-materiaali oli yhdistettävissä Paanasen musiikillisen kehityksen mallin mukaisiin tonaalisen musiikin perusrakenteisiin, jolloin analyysiyksiköiksi muodostuivat Paanasen mallin mukaiset melodia, rytmi ja harmonia. Tämän lisäksi valitsin neljänneksi yksiköksi Colourstrings-menetelmän symbolit, jotka analyysivaiheessa tulivat melodian, rytmin ja harmonian ohella selvästi esiin aineistosta. Kuudennessa luvussa esittelemäni Colourstrings-viuluaapisten analyysi perustuu siis aineiston ja musiikillisen kehityksen teorian vuorovaikutukseen. Käyttämäni sisällönanalyysin muotoa voisikin luonnehtia aineiston ja teorian vuorovaikutteiseksi analyysiksi, jossa aineisto ja aiempi tieto ovat keskenään tasa-arvoisia koko tutkimusprosessin ajan.

5.3 Luotettavuudesta

Laadullisen tutkimuksen tärkein luotettavuuden kriteeri on, että lukija voi tutkimusraporttia lukiessaan vakuuttua tutkimuksen uskottavuudesta. Paras tapa lukijan

vakuuttamiseksi on mahdollisimman selkeä kuvaus tutkimuksen etenemisestä. Lisäksi tutkijan tulee perustella ratkaisunsa sekä osoittaa rajat, joiden puitteissa tutkimustulokset ovat päteviä. (Kaikkonen 1999, 433–434.) Tämä tutkimus on hyvin tapauskohtainen siinä mielessä, että sovelluksen painotuksiin ovat vaikuttaneet teorian ja analyysin ohella omat käytännön kokeiluni Colourstrings-menetelmästä sekä kokemukseni harmonikansoittajana ja harmonikansoiton opettajana. Koen nämä kuitenkin enemmän vahvuuksiksi kuin luotettavuutta heikentäviksi asioiksi. Varsinkin Colourstrings-menetelmän ymmärtämisen kannalta on ollut tärkeää seurata sen käyttöä Itä-Helsingin musiikkiopistossa.

Sovellukseni lähtökohtana ovat siis Géza Szilvayn vuonna 2005 ilmestyneet Violin ABC -viuluaapisten uusitut versiot. Analysoin kaikki neljä kirjaa, koska mielestäni menetelmän kokonaisajatuksen hahmottuminen on tärkeää sovelluksen kehittämisen kannalta. Tutustuessani aineistoon aloin vähitellen koota, tai Alasuutarin (1994, 31) termiä käyttäen pelkistää raakahavaintoja, jolloin analyysiyksiköiksi muodostuivat rytmi, melodia, tekniikka, tulkinta, notaatio, kamarimusiikki (eli harmonia), symbolit sekä muut tapahtumat. Ohjelmistoon liittyvät asiat rajasin jo tässä vaiheessa tutkimuksen ulkopuolelle, sillä niiden tutkiminen ei tämän tutkimuksen puitteissa ollut mahdollista. Lisäksi koin, että Colourstrings-menetelmän tyyppisessä opetusmallissa ohjelmistolliset kysymykset voidaan ratkaista vasta siinä vaiheessa, kun musiikilliseen etenemiseen liittyvät valinnat on tehty.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole antaa yleispätevää mallia Colourstrings-menetelmän soveltamisesta harmonikalle. Olen kuitenkin pyrkinyt tekemään omaa sovellustani koskevat ratkaisut niin, että ne ovat perusteltuja sekä kehityksellisesti että soittimen ja Colourstrings-menetelmän kannalta. Seitsemännessä luvussa esittelemäni harmonikkasovellus kokoaakin tämän tutkimuksen eri osa-alueet yhteen. Harmonikkasovellukseni taustalla ovat omat kokemukseni ja kokeiluni menetelmän soveltamisesta mutta lähestyn aihetta Colourstrings-analyysin kautta. Tämän lisäksi pyrin sitomaan sovelluksen sekä musiikillisen kehityksen malliin että harmonikan erityispiirteisiin. Näin ollen tämä tutkimus antaa yhden perustellun mallin harmonikansoiton alkeisopetukseen.

6 Colourstrings Violin ABC -kirjat

Colourstrings-viulumateriaalin analysointi on tämän työn kannalta tärkeää, jotta Colourstrings-menetelmän musiikillisen oppimisen polku selviäisi – mielestäni neljännen luvun kaltainen yleinen esittely ei ole riittävä sovelluksen kehittämiseen. Kiinnostukseni kohdistuu Violin ABC -kirjoissa pääosin musiikin peruskäsitteisiin, joiden kehittymistä myös Paanasen musiikillisen kehittymisen malli kuvaa. Näitä ovat siis rytmi, melodia ja harmonia. Lisäksi olen valinnut yhden teeman, jota kuvaan sanalla symbolit. Tällä tarkoitan kaikkia notaatioon ja musiikillisiin tapahtumiin liittyviä symboleja ja kuvia. Nämä ovat keskeisessä osassa Szilvayn menetelmässä, joka alusta asti painottaa myös musiikin ymmärryksen kehittymistä. En siis tässä yhteydessä tutki ohjelmistollisia tai teknisiä ratkaisuja. Ohjelmistollisesti materiaali on jo hyvin käytettyä myös harmonikalla, kuten kuvailin luvussa 3.3. Lisäksi koen, että ohjelmistolliset ratkaisut syntyvät tämän tyyppisessä materiaalin kehittämisessä vasta muiden musiikillisten vaatimusten jälkeen. Tekniset ratkaisut taas ovat pääsääntöisesti niin soitinspesifejä, ettei niitä voi soveltaa instrumentilta toiselle.

Analyysiprosessin aikana en kuitenkaan pitäytynyt edellä mainituissa kehyksissä, vaan pyrin analysoimaan kirjoja mahdollisimman paljon aineistolähtöisesti. Szilvay on itse jakanut opettajan oppaassa (Szilvay 2005e) kaikki neljä kirjaa kolmeen tai neljään lukuun, jotka käsittelevät yhtä uutta kokonaisuutta. Näitä lukuja on kirjoissa yhteensä 15, ja näiden pohjalta myös toteutin analyysini. Käytin analyysin apuna taulukkoa (liite), johon erittelin rytmiin, melodiaan, tekniikkaan, tulkintaan, notaatioon, kamarimusiikkiin, symboleihin ja muuhun toimintaan liittyvät tapahtumat. Nämä teemat syntyivät aineiston litteroinnin yhteydessä. Tämän taulukon pohjalta päädyin edellä mainittuun jaotteluun – rytmi, melodia, harmonia ja symbolit. Taulukon perusteella on selvästi nähtävissä, että lähes jokaisessa luvussa on yksi edellä mainittu elementti aktiivisen oppimisen kohteena muiden elementtien ollessa taustalla kertaavassa harjaantumisroolissa. Keskityn analyysin yhteenvedossa erityisesti Viuluaapisten alkuvaiheeseen, joka on sovelluksen kannalta parhaiten sovellettavissa ja näin ollen myös kaikkein mielenkiintoisin. Pyrin myös selvittämään musiikillisen polun kehittymistä lapsilähtöisestä notaatiosta perinteiseen nuottikirjoitukseen.

6.1 Vihreä Karhukirja – perusasiat

Kirja A (Szilvay 2005a) koostuu neljästä luvusta, joista ensimmäinen painottuu perusrytmien oppimiseen. A-kirjan alussa lapsi oppii rytmin perustyökalut, joiden avulla hän selviää B-kirjan loppupuolelle asti. Ensimmäinen opittava asia on tasainen rytmi. Sen jälkeen siirrytään lyhyen ja pitkän erotteluun, jonka jälkeen annetaan pitkälle nuotille nimi TA ja lyhyelle TI-TI. Lyhyen ja pitkän eroa havainnollistetaan sana- ja nimiryteillä. Lisäksi opetellaan TA-tauko ja puolinuotti TA-A. Vaikka tahtilajeja ei vielä A-kirjassa käytetäkään, pieniä kappaleita on alusta asti sekä 2/4- että 3/4-tahtilajissa.

Melodisesti ensimmäinen kirja ei ole perinteisessä mielessä rikas. Rytmistä taitoa vahvistavassa ensimmäisessä luvussa soitetaan vain vapaita kieliä, ja melodiset kaarrokset syntyvät puhtaista kvinteistä. Monet harjoitukset soitetaan vain yhdeltä kieleltä. Toinen ja kolmas luku ovat enemmän melodiapainotteisia. Niissä harjoitellaan ensin vapaiden kielten ja huiluaänten avulla oktaavihyppyjä, jonka jälkeen siirrytään huiluaänten ja vapaiden kielten yhdistelmillä soitettaviin pentatonisiin lauluihin – järjestyksessä so-mi, la-so, la-so-mi, so-mi-do ja la-so-mi-do. Tämä järjestys vastaa Kodály-filosofian mukaista järjestystä.

Rytmin ja melodian tällaiselle järjestykselle on perustelunsa. Casen (1985, 1992) ja Paanasen (1997, 2003) teorit perustuvat lyhytkestoisen muistin rajallisuuteen. Näiden tutkimusten valossa on lapsen kannalta hyödyllistä oppia yhtä osa-aluetta kerrallaan. Vasta kun kyseinen osa-alue on harjoituksen myötä automatisoitunut, voidaan tarkkaavuutta siirtää uudelle alueelle. Colourstrings-soitonopiskelun aloittaessaan lapset ovat yleisimmin 4–5-vuotiaita, joka on Paanasen mallissa siirtymävaihetta relationaalisesta dimensionaaliseen vaiheeseen. Taidollisesti lapsi siis kykenee tarkkaamaan yhtäaikaaisesti sekä horisontaalia että vertikaalia ulottuvuutta sekä kykenee näissä kahden välisten suhteiden tarkkaamiseen, kuten luvussa 2.2.2 kuvailin. Lisäksi Paanasen (2003, 210) empiirisessä tutkimuksessa kehitys oli nopeinta rytmin alueella ja hieman hitaampaa melodian alueella. Tämä tukee Szilvayn menetelmän järjestystä rytmin ja melodian suhteen.

Soitonopiskelun aloittamisessa lapsi joutuu melko nopeasti omaksumaan monia uusia asioita lähtien soittoasennosta ja soittimenkäsittelystä. Tässäkin mielessä on perusteltua rajata opeteltavien asioiden määrä minimiin. Lisäksi tätä voidaan perustella musiikillisesta näkökulmasta. Jos soittonopiskelu aloitetaan suoraan sekä rytmistä että melodista tarkkuutta vaativista tehtävistä, ei soitto kuulosta pitkään aikaan sujuvalta eikä musikaaliselta. Jo motoriiikan harjaantumattomuus estää sen. Kuitenkin musikaalisen, virtaavan soiton tulisi olla tavoitteena alusta asti. Onkin siis lapsen kannalta järkevää aloittaa soittaminen niin selkeistä ja yksinkertaisista tehtävistä, että lapsi voi saada niistä onnistumisen elämyksiä. Samalla soittoon voidaan alusta asti hakea musikaalista otetta tempojen, dynaamisten ja erityisesti emotionaalisten muutosten muodossa.

Symbolien avulla Szilvay sitoo soittamisen ensimmäisestä äänestä lähtien nuottikuvaan. Ensimmäisinä nuotteina toimivat eläinhahmot (ks. kuva 7), jotka vähitellen kirjasarjan edetessä muuntuvat perinteiseksi nuottikirjoitukseksi. Symbolit ja värit yhdessä mahdollistavat lapselle helppolukuisen notaation, josta kaikki ylimääräinen on karsittu pois. Ensimmäisessä kirjassa lyhyen ja pitkän nuotin erottelu nuotinnetaan aluksi pitkällä ja lyhyellä viivalla, jotka vähitellen muuttuvat ns. piippukirjoitukseksi (muistuttaa säveltapailutuntien rytminotaatiota). Säveltasot kuvataan eri korkeuksilla kuitenkin sitomatta niitä viivastoon. Vasta A-kirjan lopussa nuotit esitellään perinteisenä nuottikirjoituksena, jolloin myös viivaston ensimmäinen viiva ja nuottiavain (do-avain) otetaan käyttöön.

Edellä mainitut symbolit ovat selkeästi notaation kehitykseen liittyviä merkkejä. Tämän lisäksi Szilvay käyttää aapisissaan paljon musiikkiin ja notaatioon välillisesti liittyviä symboleja. Näiden avulla kirjaan tulee myös tietynlainen kehyskertomus Musiikkimaasta ja sen asukkaista. Rytmejä kuvaamaan Szilvay on myös valinnut symbolit, joista ensimmäisessä kirjassa esitellään auto (TA), juna (TI-TI), laiva (TA-A) ja puhallettu kynttilä (TA-tauko, tauon kohdalla puhalletaan). Näiden merkitys on kuvilla abstrakteja nuottiarvoja konkreettisemmin ja tuoda musiikillinen maailma lähemmäs lapsen maailmaa. A-kirjan lopussa esiteltävät do-avain ja ensimmäinen

viivaston viiva edustavat myös tätä symboliikkaa: talonmies Do:lla on avain, jolla hän pääsee liikkumaan talon eri kerroksissa. Näin lapselle selitetään musiikin relatiivisuus. Nuotit puolestaan muuttavat aluksi yksikerroksiseen taloon, jota kuvastaa yksiviivainen viivasto.

Harmonian merkitys on ensimmäisessä kirjassa vähäinen. Vain kirjan neljännessä luvussa on joitakin kaksiaänisiä duoja, joissa oppilas soittaa huiluäänien avulla helppoa säestysääntä opettajan tai vanhemman oppilaan soittaessa melodiasa. Harmonian vähäisyys on kuitenkin perusteltua. Paanasen (1997, 2003) mallissa musiikin hierarkiset suhteet kehittyvät vasta dimensionaalisen vaiheen loppupuolella (n. 7–11 v.), joten harmoniantaju on vielä pienillä lapsilla kehittymätön. Lisäksi sisäisen kuulon kehittymisen kannalta on hyödyllistä, että lapsi oppii kuuntelemaan ja kehittämään kaunista ääntä sekä laulaen että soittaen ensin yksiaänisesti, ja vasta kuuntelun kehityttyä musiikki voi laajentua moniaäniseksi. On kuitenkin huomattava, että relatiivinen solmisaatio valmistaa lasta harmonian ymmärtämiseen jo yksiaänisessä musiikissa, sillä laulunimet osoittavat sävelten välisiä suhteita (Nemes 1996, 9).

6.2 Punainen Isäkirja – notaation perusta

Melodinen kehittyminen on B-kirjan (Szilvay 2005b) päätavoite. Tämän kirjan aikana lapsi oppii pentakordin (do-re-mi-fa-so) niin, että luvussa viidennessä luvussa on d-r-lauluja, kuudennessa luvussa d-r-m-lauluja, seitsemännessä luvussa d-r-m-f-lauluja ja luvussa kahdeksan koko pentakordin sisältäviä lauluja. Eteneminen tapahtuu koko ajan samassa järjestyksessä – ensin uusi sävel esitellään, sitten on lyhyitä harjoituksia ja lopuksi vähän pidempiä kappaleita, jotka sisältävät opitun asian. B-kirjassa mukaan tulevat myös transponointiharjoitukset, joissa lapsi kuulonvaraisesti voi soittaa oppimansa kappaleet mistä tahansa kohdasta otelaudalta. Transponointitehtäviä tehdään aina edellisen tason kappaleilla, siis opeteltaessa d-r-m-lauluja transponoidaan d-r-lauluja. Szilvayn mukaan on tärkeää, että lapsi osaa transponoitavat laulut ulkoa. Hän myös korostaa opettajan vastuuta olla selvillä oppilaan yksilöllisestä kehityksestä transponointitehtävissä. (Szilvay 2005e, 43.)

A-kirjan lopussa esiteltyt ensimmäinen nuottiviiva ja do-avain ovat nyt käytössä. Lisäksi ylennettyjen nuottien alle on lisätty tikapuut merkkinä myöhemmin opittavista ylennysmerkeistä. Näitä tikapuita tarvitaan ensimmäisenä keltaisen lintukielen d-r (eli e^2 -fis²) -yhdistelmässä. Seitsemännessä luvussa, kun fa-sävel opetellaan, ei yksi viivaston viiva enää riitä ja nuotit muuttavat kaksikerroksiseen taloon. Viivasto siis muuttuu kaksiviivaiseksi. Varsinaisia uusia rytmejä ei B-kirjassa ole. Kahdeksannessa luvussa esitellään tahdit, tahtiviivat ja tahtiosoitus. Tässä luvussa käytetään paljon välillisiä symboleja. Tahdit ovat kuin asuntoja, joiden seinät ovat tahtiviivoja. Päätyseinässä taas tarvitaan vahvempi seinä, joten sinne laitetaan kaksoisviiva. Lisäksi TA-nuottien määrä on yhtä kuin asunnon ikkunoiden määrä, jonka mukaan tahtiosoituksen numero määräytyy. Näiden lisäksi lapsi oppii TA-pulssin ja melodiarytmin yhteyden sekä 2- ja 3-jakoisen eron esimerkkilaululla, jossa samaa melodiaa käytetään kahdessa eri tahtilajissa. Myös kertausmerkki ja Da Capo al Fine esitellään hyödyntäen jälleen symboleja. Kertausmerkki on tarkka nuotinlukija tai -kirjoittaja, joka katsoo taakseen (kaksoispisteen ympärille piirretty pää, jossa pisteet ovat silmät), ja Da Capo al Fine -merkki demonstroidaan kuvanotaation avulla. Lisäksi B-kirjassa on Appendix-luku, joka jatkaa A-kirjassa käytettyä huiluäänten yhdistämistä perinteiseen soittoon. Tämän luvun jätin kuitenkin analysoimatta, sillä sen tavoitteet ovat soitinspesifisiä.

6.3 Sininen Äitikirja – kohti perinteistä notaatiota

C-kirja (Szilvay 2005c) painottuu pääosin rytmin ja symbolien oppimiseen. Notation kannalta suurin muutos on viisiviivaisen viivaston esittely. Karhu, isä, äiti ja lintu muuttavat taloon eri kerroksiin asumaan. Koska karhu ja lintu eivät kokonaan mahdu taloon (eli viivastolle), he tarvitsevat kellarin ja ullakon käyttöönsä, eli apurivit esitellään. Viivasto on edelleen väritetty, jotta nuottien lukeminen olisi helpompaa (ks. kuva 7). B-kirjassa käytetyt tikapuut muuttuvat nyt ylennysmerkeiksi. Samoin perinteisen nuottikirjoituksen mukainen nuottien ylösalaisuus h^1 :stä ylöspäin toteutuu tässä vaiheessa. Kirjan lopussa viivaston viivojen värit jäävät pois keskimmäistä sinistä viivaa lukuunottamatta, jolloin notaatio on jo hyvin lähellä perinteistä nuottikirjoitusta.

Rytmisesti C-kirjassa on paljon uutta. Ensin kerrataan vanhat, tutut rytmit ja niiden suhde toisiinsa. Tässä apuna on keinulauta, jonka molempiin päihin laitetaan tasapainon säilyttävä määrä eri aika-arvoisia nuotteja. Tämän jälkeen esitellään yksittäiset TI-nuotit, joiden kautta opetellaan synkooppi (TI-TA-TI), pisteellinen puolinuotti (TA-A-A) ja pisteellinen rytmi (TAI-TI). Symbolisesti näitä kuvaavat irrotetut junanvaunut, vesikäärme, soutuvene ja kenguru poikasen kanssa (ks. kuva 8). Oppiminen tapahtuu jälleen järjestyksessä esittely–harjoitukset–kappaleet. Lisäksi rytmiin liittyvä tempo-käsite tuodaan tiedostetusti esille, jolloin lapsi alkaa tietoisemmin toteuttaa allegro-tempoa tai erotuksena sille largo-tempoa. Yksittäisenä notaatioon liittyvänä asiana kirjassa esitellään 1. ja 2. maalien käyttö, jota symboloidaan nopan silmäluvuilla yksi ja kaksi.

Melodisesti C-kirja pysyttelee pitkään B-kirjassa opetelluissa pentakordin alueella liikkuvissa sävelmissä. Tämä on perusteltua erityisesti viulun asema-ajattelun vuoksi. Luvussa yksitoista siirrytään melodian opettelussa pentatoniaan, joka viulussa tarkoittaa kahdelta kieleltä soittamista. Tämä on viulussa tientynlainen siirtymä seuraavalle tasolle mutta esimerkiksi harmonikan kohdalla ei ole erityinen haaste. Samalla esitellään do-avain niin, että se ei ole vapaalla kielellä. Tässä kohdassa lapsi viimeistään oppii havainnoimaan viisiviiivaista viivastoa kahden viivan sijaan. Jotta tämä ei tuntuisi lapsesta liian vaikealta, Szilvay käyttää tuttuja Viikari-lauluja asian opettamiseen. Harmonista kehitystä on luvussa kymmenen, jossa harjoitellaan kaksoisääniä. Tämän lisäksi siirryttäessä C-kirjaan lapsi alkaa yleensä soittaa myös Colourstrings-menetelmään liittyvää kamarimusiikkia, joiden kautta harmoninen ajattelu kehittyy. Viulisti ei kuitenkaan yleensä toteuta harmoniaa yksin, joten sen harjoittelu jää automaattisesti vähemmälle huomiolle. Sen sijaan harmonikkasovelluksessa harmonian roolin on oltava mielestäni paljon suurempi.

6.4 Keltainen Lintukirja – tekniikkaa ja laajempaa soittimen hallintaa

D-kirjan (Szilvay 2005d) tarkoitus on kuljettaa Colourstrings-ajattelu kohti perinteistä nuottikirjoitusta. Tämä tarkoittaa värien vähittäistä poistumista, diatonisen asteikon täydentymistä ja absoluuttisten sävelnimien esittelemistä. Melodisesti edetään niin, että luvussa kaksitoista käytetään duuri- ja mollipentakordeja (d-r-m-f-s/ l-t-d-r-m) do:n

ollessa vapaan kielen sijaan 2. sormella. Sävellajeista mukaan tulevat tällöin C-duuri, F-duuri ja B-duuri. Tästä edetään luvussa kolmetoista duuri- ja molliheksakordeihin ja luvussa neljätoista diatonisiin duuri- ja molliasteikoihin.

Rytmin kannalta uudet asiat esitetään luvussa neljätoista, jossa esitellään ”terävä” rytmi (TI-TAI) yhdessä aiemmin opitun pisteellisen, ”venytetyn” rytmin (TAI-TI) kanssa sekä kahdeksasosatauko. Tämän lisäksi luvussa opetetaan myös perusrytmien ääripäät, kokonuotti (TA-A-A-A) sekä kuudestoistaosanuotit neljän ryhmänä (TIRI-TIRI) ja yhdistettynä kahdeksasosanuottiin (TI-TIRI sekä TIRI-TI). Rytmisistä asioista opetetaan myöskin kohotahti sekä fermaatti.

Notaatio muuttuu vähitellen kirjan aikana mustavalkoiseksi nuottikirjoitukseksi päättyen ’hämähäkin verkkoon’, jolle Hämähäkkilaulu on kirjoitettu. Rytmisymboleja käytetään edelleen: kokonuottia kuvastaa etana ja kuudestoistanuotteja symbolisoi lentokone (ks. kuva 8). Kohotahti opetetaan ympyrän mallisella sävelmällä, jossa kohotahdin nuotti on samaa tahtia viimeisen vajaan tahdin kanssa. D-kirjan loppuun asti pyritään kaikki esittämään mahdollisimman kuvailevasti, jotta siirtyminen perinteiseen notaatioon olisi mahdollisimman luontevaa. Kirjan viimeinen, viidestoista luku, kehittää harmonista ajattelua esitellen arpeggioja ja sointuja. Sen esittely ei kuitenkaan soitinspesifiyden takia ole tarpeen.

6.5 Yhteistä kaikille kirjoille

On pari asiaa, jotka jatkuvat läpi näiden kaikkien kirjojen. Jokainen luku päättyy luoviin sivuihin, joita esittelin jo lyhyesti luvussa 4.7. Näille sivuille opettaja voi etsiä oman musiikkikulttuurin sävelmiä, mutta ennen kaikkea lapsi voi itse säveltää omia sävelmiään. Szilvay ei kuitenkaan tarkoita mitä tahansa sävelmiä, vaan niiden olisi tarkoitus sisältää kyseisessä luvussa opittuja asioita. Kun nämä sävelmät myös nuotinnetaan – aluksi aikuisen avustamana ja myöhemmin lapsen itse kirjoittamana – niin niistä tulee konkreettista musiikillista pääomaa lapselle. Näin lapsi kehittää Kodály-filosofian mukaisesti samanaikaisesti musiikillista korvaa ja musiikillista älykkyyttä (ks. luku 4.4). Tätä samaa musiikillisen ajattelun aktivointia tukevat myös luovien sivujen

yhteydessä olevat kirjoitus- ja väritystehtävät. Näissä lapsi esimerkiksi piirtää rytmisymboleja ja solfanimiä vastaavia nuotteja. Szilvay (2005e, 14) vertaa tätä jälleen kielenoppimiseen – samalla tavoin lukemalla ja kirjoittamalla lapset oppivat koulussa äidinkieltä.

Toinen kirjasarjan läpi kulkeva kehityskaari on asteikkoajattelun kehitys, johon Szilvay yhdistää soittimen otelaudan kokonaisvaltaisen hallinnan sekä improvisoinnin. Lukujen päätteeksi on luovien sivujen ohella instrumentin otelautaa kuvaava kaavio, jossa on kuvattuna siihen asti opitut sävelet (sekä normaalit että huiluäänet). Näistä sävelistä pystytään rakentamaan ensin pentatonisia ja myöhemmin myös diatonisia asteikkoja. Näiden sivujen tarkoituksena on tehdä lapsen kanssa leikkimielisiä harjoituksia, joissa ”asteikon” sävelien lisäksi voidaan vaihdella rytmiä, dynamiikkaa ja tempoa.

Lisäksi kirjoissa on monissa luvuissa duoja, joiden tarkoituksena on pääsääntöisesti harjoittaa rytmistä varmuutta. A-kirjassa ne toimivat samalla nuotinseuraamisharjoituksena. Näissä tehtävissä ei ole varsinaista melodiaa, vaan ne voidaan soittaa vapailta kieliltä tai myöhemmin muilla halutuilla sävelillä. Monet kirjan duot voidaan soittaa joko toisen soittajan kanssa, useampien soittajien kanssa (trio, kvartetti ym.) tai lapsi voi soittaa ne soolona soittamalla toista ääntä jousella ja toista ääntä vasemman käden pizzicatona. Näin nuotinlukutaito kehittyy ja kahden käden motorinen hallinta paranee.

7 Harmonikkaviikarit musiikkimaassa

Tämän luvun tarkoituksena on kuvailla niitä pääperiaatteita, joille Colourstrings-sovellukseni perustuu. Sovelluksen muotoutumiseen ovat vaikuttaneet erityisesti harmonikan instrumentaaliset piirteet sekä Szilvayn Colourstrings-viulumetodi yhdistettynä Paanasen lapsen musiikillisen kehityksen malliin. Tämä harmonikkasovellus on suunniteltu pienelle kolmiriviselle melodiabassoharmonikalle.

7.1 Relatiivisuus ja värit

Colourstrings-harmonikkasovellukseni pohjautuu luvussa 3.1.1 kuvailemaani näppäinharmonikan sormion järjestymiseen. Sovellus perustuu siis näppäimistön kolmen perusrivin käyttöön. Näppäimistön rakentuminen päällekkäisistä pienistä tersseistä johtaa pystyrivin sävelten asteikkojen sormitukselliseen samankaltaisuuteen. Näin ollen harmonikassa on periaatteessa vain kolmenlaisia asteikkoon pohjautuvia sormituksia eli ns. sisärvin, keskirivin ja ulkorivin sormituksia. Liikuttamalla kättä ylös tai alas voidaan kaikista saman pystyrivin sävelistä soittaa sama kuvio käyttäen samaa sormitusta (ks. kuva 3).

Nämä kolme näppäinkuviota muodostavat sovelluksen perusyksiköt samalla tavoin kuin viulun kielet muodostavat Colourstrings-menetelmän perustan. Kun Colourstrings-notaatio kiinnittyy erityisesti G-, D-, A- ja E-duuriin (viulun vapaat kielet), harmonikkasovellus kiinnittyy C-duuriin (keskirivi), F-duuriin (ulkorivi) ja G-duuriin (sisärvivi). Nämä sävellajit ovat perusteltuja ensinnäkin siitä syystä, että sekä C- että F-näppäimet on lähes kaikissa harmonikoissa uurrettu tai koverrettu, jolloin sormi löytää nämä sävelet paremmin. Lisäksi nämä sävellajit ovat ns. perussävellajeja, joista esimerkiksi musiikin teorian opiskelukin yleisesti aloitetaan. Perinteiseen nuottikirjoitukseen siirryttäessä on mielestäni myös hyvä, että mukana on sekä ylennysmerkkinen että alennusmerkkinen sävellaji. Vielä eräs syy, joka puoltaa näiden sävellajien käyttöä, on myöhemmin mukaan tuleva standardbassojärjestelmä. Siinäkin perusbasso C on koverrettu ja siitä aloittaminen on näin perusteltua. Standardbasson

järjestyessä kvinttisuhteisesti C:n vierekkäiset sävelet ovat juuri F ja G, jolloin näissä sävellajeissa säestäminen on kaikkein helpointa lapselle (ks. kuva 4). Tärkeää on kuitenkin huomata, että vastaavasti kuin Colourstrings-menetelmässä jatkuvasti ilman nuottikuvaa transponoidaan kuulonvaraisesti lähes kaikkea opittua, samoin voidaan tehdä myös harmonikalla. Lapsen opittua tämän riviajattelun hän voi ongelmitta soittaa missä tahansa sävellajissa.

Koska harmonikkasovelluksessa on vain kolme perusyksikköä viulun neljän kielen sijaan, ei värejäkään tarvita kuin kolme. Väreiksi valitsin sinisen, joka kuvastaa keskirivin sormituskuviota, vihreän kuvaamaan ulkorivin sormituskuviota sekä punaisen kuvaamaan sisärivin sormituskuviota. Tärkeää on huomata, että väri ei kuvasta itse riviä, vaan tietyltä riviltä alkavaa sormituskuviota. Väri määräytyy siis do:n sijainnin mukaan. Koska harmonikka ei viulun tavoin koostu notaatiota tukevista yksiköistä (so. kielten kvinttisuhte), ei harmonikkasovelluksessa voida myöskään rakentaa notaatiota tai symboliikkaa sen varaan. Näin ollen värien ja niihin liittyvien hahmojen vertikaalista suhdetta ei voida harmonikkasovelluksessa hyödyntää. Sen sijaan olen suunnitellut kirjan hahmoiksi kolmea Harmonikkaviikaria. Sininen, vihreä ja punainen Viikari voivat olla värin lisäksi ulkonäöltään hieman erilaisia mutta niiden tulee olla ”samankaltaisia”, sillä pienimmillään keski-, sisä- ja ulkorivin ero on vain suuri sekunti (esimerkiksi C-Cis-D).

7.2 Notaatio

Notaation kehitys noudattaa Szilvayn ajatusta lapsilähtöisestä notaatiosta. Harmonikkasovelluksen haasteena on kuitenkin edellä mainittu hahmojen vertikaalin suhteen puuttuminen sekä kahden sormion ja sen myötä kahden nuottiavaimen hahmottaminen. Esittelen seuraavassa oman ajatukseni notaation kehityksestä.

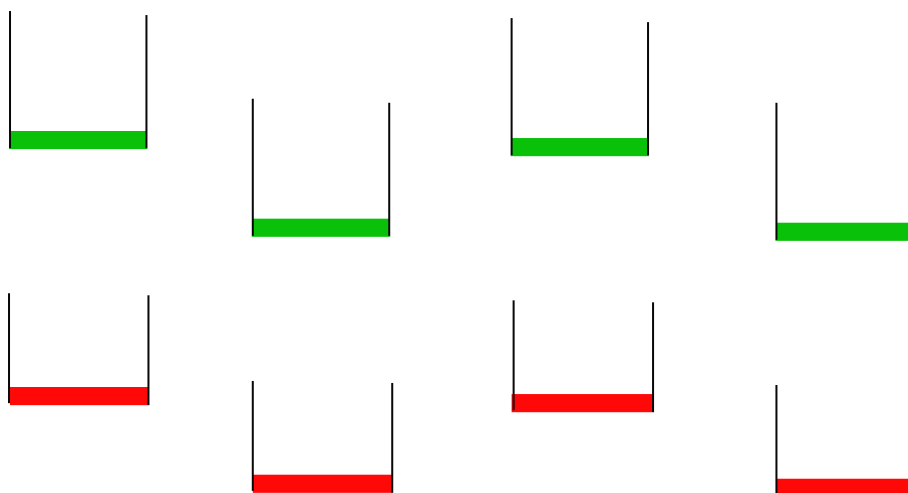
7.2.1 Sävelten relatiiviset tasot ja perusrytmit

Harmonikan näppäimistö koostuu päällekkäisistä pienistä tersseistä. Tämän tiedon hyödyntäminen harmonikan alkeisopetuksessa ei ole enää uusi keksintö: esimerkiksi luvussa 3.3 esittelemäni harmonikan alkeisoppikirjat alkavat kaikki pienen terssin

oppisesta. Perusteet tällaiseen aloitukseen ovatkin vahvat: etusormi ja keskisormi ovat käden vahvimmat sormet ja niiden vuorottelu on kädelle hyvin luontainen liike. Unisono-soitossa, josta tämäkin sovellus alkaa, molempien käsien samanlainen liike vahvistaa toinen toistaan. Transponoitavuus on näiden sävelten kohdalla rajaton; sormien asennolla ei ole tässä vaiheessa eroa edes rivien välillä. Kahdelta säveleltä alkavaa aloitusta tukee myös Paanasen musiikillisen kehityksen malli, jossa lapsi n. 5-vuotiaana ymmärtää melodian osalta hyvin sävelten kahdenvälisiä suhteita. Lisäksi Kodály-menetelmäkin alkaa pienen terssin oppimisesta.

Szilvayn viuluaapisen ensimmäisellä sivulla on siis kuva Musiikkimaan asukkaista. Harmonikkasovelluksen ensimmäisellä sivulla onkin kuva Musiikkimaasta. Kuvan avulla etsitään Musiikkimaan ”rajoja” – korkeita ja matalia säveliä – ja näin oma soitin tulee kokonaisvaltaisesti tutuksi. Vastaavaa ideaa käytetään mm. Leskelän (1994b) Tarinoita-kirjan alussa. Musiikkimaan eräs tärkeä elementti on myös tuuli, joka kuvastaa harmonikalle olennaista palkeenkäyttöä. Paljetta voidaan nimittäin vetää ja työntää painamalla ”paljenappia”, joka harmonikassa on varsinaisesti ilmanpoistonäppäin. Tällöin ei tarvitse painaa muita näppäimiä, ja soittimesta kuuluu tuulta muistuttava suhina. Sekä soittimen erilaisiin ääniin että palkeenkäyttöön tutustuttaessa voidaan lapselle esitellä hiljaisen ja voimakkaan tai nopean ja hitaan käsitepareja. Pääasia on, että lapsi alusta asti kuuntelee ja pohtii soittoaan. Tällaista aloitusta tukee kehityksellisesti myös Paanasen malli, jossa 4–5-vuotias lapsi pystyy ymmärtämään useita kahdenvälisiä suhteita samanaikaisesti. Lisäksi tämän tyyppisellä aloituksella pyritään tuomaan soittaminen mahdollisimman lähelle sekä lapsen konkreettista maailmaa että sadun ja leikin maailmaa, joiden merkitys tarkkaavuuden suuntaamisen kannalta on tärkeää.

Musiikkimaan rajojen kautta siirrytään pieneen terssiin, joka on rytmisten perusasioiden oppimisen ajan melodinen yksikkö. Pienen terssin opettelun yhteydessä värikkäät Harmonikkaviikarit tulevat esiin Musiikkimaan puiden katveesta ja leikkivät omilla keinuillaan. Keinut symboloivat siis so:n ja mi:n eroa. Keinut ovat mielestäni symbolisesti perusteltu valinta tasojen kuvaamiseen, sillä ne ovat liikuteltavissa kuten transponoitavat so ja mi.

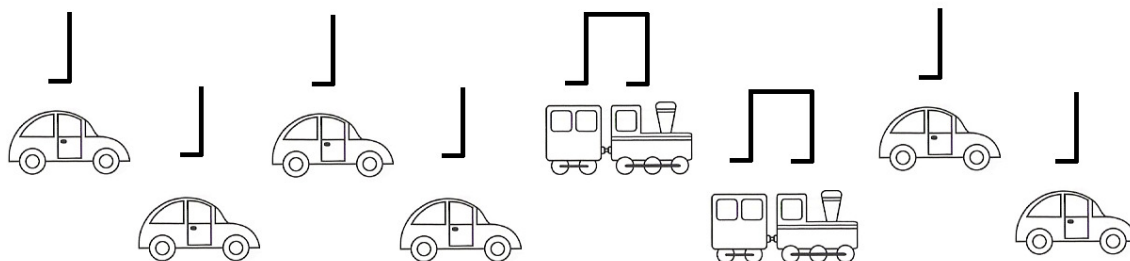


KUVA 9. Vihreä F-duurin so-mi ja punainen G-duurin so-mi (kuva on hyvin karkea versio ideasta. Tarkoitus on, että keinut on sidottu puun oksaan eikä niiden tarkoitus ole ”leijaila ilmassa”).

Tässä kohdassa on tärkeää huomata, että värit ovat ikäänkuin väärässä järjestyksessä: keskirivin siniset so ja mi sijaitsevat sisärivillä, ulkorivin vihreät so ja mi keskirivillä ja sisärivin punaiset so ja mi ulkorivillä. Näin kuvailtuna tämä tuntuu hyvin sekavalta, mutta lapsi oppii sormikuvion pikkuhiljaa, ja vähitellen siirryttäessä la-so, la-so-mi, so-mi-do ja la-so-mi-do-laulujen kautta do-lähtöiseen notaatioon, do:n väriyhdistelmä juurtuu ”oikealle” riville. Tällaisen lapsilähtöisen notaation on tarkkaavuuden kohdistumisen lisäksi tarkoitus tukea lapsen nuottikirjoituksen kehittymistä, jota esittelin luvussa 2.3.2. Lasten nuottikirjoitushan on tässä ikävaiheessa vielä enemmän figuraalista kuin metristä, joten on perusteltua käyttää myös soitonopetuksessa vastaavanlaista nuottikirjoitusta.

Rytmisesti harmonikkasovellus etenee hyvin samansuuntaisesti Szilvayn Viuluaapisen kanssa. Ensin harjoitellaan tasaista rytmiä vuorottelemalla so- ja mi-säveliä vaihtelevassa melodisessa järjestyksessä. Tämän jälkeen harjoitellaan lyhyen ja pitkän eroa, jolloin myös keinut ovat muuttuneet pitkiä ja lyhyiksi viivoiksi. Tämän jälkeen nämä saavat nimet TA ja TI-TI, jonka yhteydessä myös rytmisymbolit (auto ja juna) esitellään. Samalla myös notaatio kehittyy piippukirjoitukseksi. Perusrytmeistä opetellaan myös puolinuotti TA-A (laiva) sekä TA-tauko (puhallettu kynttilä). Notatio

kehittyä sävelten lisääntyessä niin, että tasot ilmaistaan eri korkeuksilla olevilla ”piippunuoteilla” mutta viivastoa ei vielä tässä vaiheessa käytetä.



KUVA 10. Konkkis-laulun alku, so-mi (tämä voidaan värittää siniseksi, vihreäksi tai punaiseksi riippuen siitä mistä kohdasta halutaan soittaa).

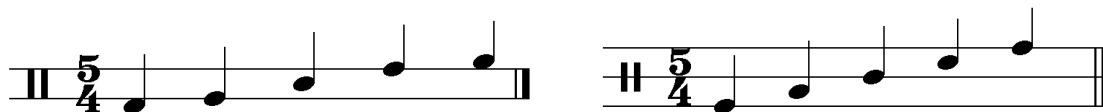
7.2.2 Nuotit saavat kodin

Nuotit muuttavat viivastolle asumaan Colourstrings-menetelmän mukaisesti. Harmonikkaviikarit muuttavat ensin yksikerroksiseen taloon, jonka talonmiehenä toimii herra Do. Samalla piippukirjoitus muuttuu tavallisiksi nuoteiksi. Tässä kohdassa tulee ensimmäinen eroavaisuus Colourstrings-menetelmään johtuen valituista sävellajeista. Viulun vapaiden kielten mukaiset G-, D-, A- ja E-duurin do:t sijaitsevat kaikki g-avaimelle nuotinnettuina nuottiviivaston viivan alla (ks. kuva 7). Sen sijaan harmonikan sävellajeiksi valituissa C- ja G-duurissa do sijoittuu yksiviivaiseen oktaaviin g-avaimelle kirjoitettuna viivalle ja vain F-duurin do sijoittuu viivan alle. Lisäksi tätä sekoittaa f-avain, jolle pieneen oktaaviin kirjoitettuna samat sävellajit sijoittuvat päinvastaisesti viivastolle, C- ja G-duurin do viivan alle ja F-duurin do viivalle. Nämä oktaavialat ovat kuitenkin luontevimpia sekä soittimen äänialan että soittoasennon tasapainoisuuden kannalta (ks. luku 3.1.4). Lisäksi nämä ovat selkeimmät oktaavialat notaation opettelun kannalta.



KUVA 11. C-, F- ja G-duurin pentakordin sijoittuminen perinteisessä notaatiossa.

Sovelluksessani tämä on otettu huomioon siten, että do on alusta asti sekä viivan alla että viivalla. Tätä sovelletaan kaikkiin väreihin siitä syystä, että joko g- tai f-avaimella kaikissa kolmessa sävellajissa molemmat versiot esiintyvät. Do-re-laulut toteutuvat yhtä viivaston viivaa käyttäen, mutta do-re-mi-lauluihin tarvitaan jo kaksi viivaston viivaa silloin, kun do on viivalla. Kahdella viivalla voidaan opetella vielä do-re-mi-fa-sävelmät, mutta siirryttäessä pentakordin laajuisiin sävelmiin tarvitaan viivastolle kolmas viiva do:n ollessa viivalla.

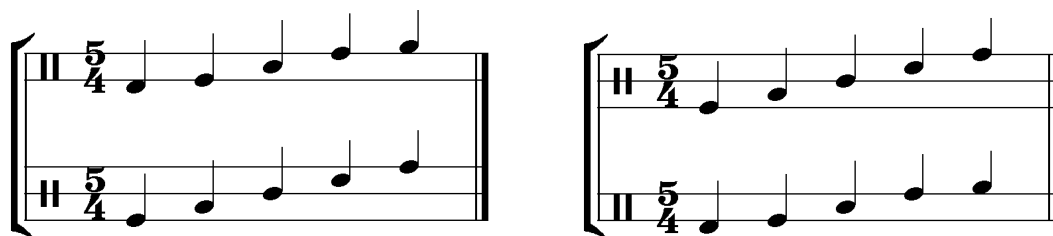


KUVA 12. Pentakordit lapsilähtöisellä notaatiolla do:n ollessa sekä viivan alla että viivalla (värejä käytetään edelleen).

7.2.3 Kohti perinteistä nuottikirjoitusta

Do-re-mi-sävelmien jälkeen siirrytään vähitellen kaksiviivastoiseen notaatioon, jolloin oikealla ja vasemmalla kädellä on oma viivastonsa soitettavana. Laulut soitetaan aluksi unisonossa mutta silmä totuttautuu vähitellen tarkkailemaan kahta viivastoa. Seuraavaksi sävelmät jaetaan viivastoille niin, että vasemman ja oikean käden soitto joko vuorottelee tai on unisonossa. Tästä voidaan luontevasti siirtyä vähitellen myös käsien eriytyneeseen toimintaan. Kun sävelmien ambitus on laajentunut pentakordiin, tapahtuu ratkaiseva muutos notaatiossa. Oikean ja vasemman käden notaatiot eriytyvät niin, että oikean käden soittaessa kahden viivan viivastolta vasen käsi soittaa kolmen viivan viivastolta ja päinvastoin. Do on siis toisella kädellä viivalla ja toisella viivan

alla. Tällä pyritään demonstroimaan yksinkertaistetusti sitä eroa, joka kahdelta viivastolta soittaessa saattaa muodostua ongelmaksi. Tässä vaiheessa ei kuitenkaan käytetä vielä apurivejä.



KUVA 13. Oikean ja vasemman käden eriytetty notaatio. Ensimmäinen pentakordi kuvaa vihreää F-duuripohjaista sormituskuviota ja toinen sekä sinistä C-duurin että punaista G-duurin sormituskuviota (vrt. kuva 11).

Seuraava vaihe notaation kehityksessä on nuottien muuttaminen viisikerroksiseen taloon – harmonikkasovelluksessa nuotit eivät kuitenkaan muuta samaan taloon, vaikkakin samannäköisiin taloihin. Colourstrings-menetelmän mukaisesti viivaston viivat väritetään edelleen ”ylimääräisten” viivojen ollessa aluksi harmaita, jotta sujuva siirtyminen viisiviivaiseen viivastoon toteutuu. Colourstrings-menetelmää noudattaen tässä vaiheessa tarvittavat viivat muuttuvat apuviivoiksi. Tämän jälkeen sävelmien ambitusta voidaan laajentaa kohti diatonista asteikkoa sekä myös alaspäin kohti molliasteikkoa.

7.2.4 Perusrytmejä seuraava rytmien kehitys

Rytmisesti harmonikkasovelluksessa voidaan edetä Szilvayn viuluaapisen mukaan. Perusrytmien opettelun jälkeen lapsen tarkkaavuus siirtyy melodisiin ominaisuuksiin – sävelmien ambituksen laajenemiseen sekä notaation kehitykseen liittyviin seikkoihin. Szilvayn mallin mukaisesti seuraava rytmien osa-alue on tahti-käsitteen esittelemine yhdessä tahtilajin ja tahtiviivojen kanssa. Tämä kuvaillaan lapselle harmonikkasovelluksessa samalla tavoin kuin viuluaapisessa – talon seininä. Szilvayn menetelmässä tahtilajit esitellään suhteellisen myöhään. Tätä kuitenkin tukee Paanasen (1997, 110) musiikillisen kehityksen malli, jonka mukaan lapsi alkaa ymmärtää musiikin metristä rakennetta vasta kun musiikin hierarkiset rakenteet alkavat integroitua

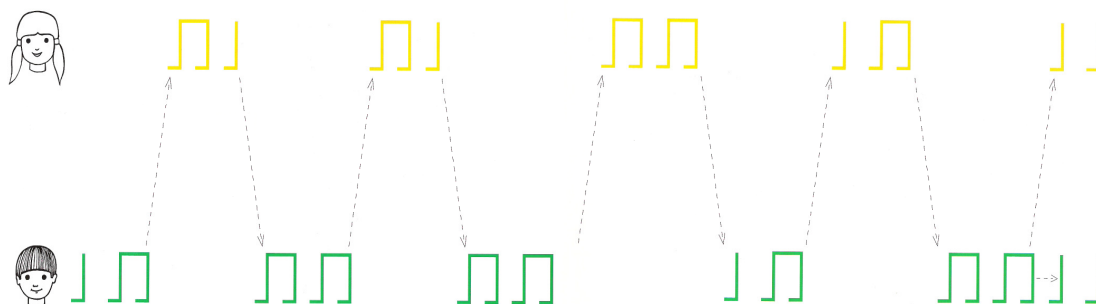
eli dimensionaalisen vaiheen yksitahoisen koordinaation osavaiheessa. Lapsi on tällöin n. 5–7 v., joten hän on ehtinyt soittaa soitinta jo jonkin aikaa. Harmonikkasovelluksessa tahtilajien esittely soveltuu parhaiten vaiheeseen, jossa pentakordisävelmiä harjoitellaan mutta ei vielä siirrytä kahden erilaisen viivaston käyttöön.

Harmonikka on hyvin rytmisen soitin: säveltäjät käyttävät paljon erilaisia rytmisiä elementtejä, myös polyrytmiikkaa, säveltäessään sille musiikkia. Näin ollen vahva rytmisen hallinta yhdistettynä motoriseen hallintaan on tärkeä piirre harmonikansoittajalle. Rytmien oppimisjärjestys on perusteltua pitää lähes vastaavanlaisena kuin Szilvayn menetelmässä: perusrhythmien jälkeen esitellään yksittäiset kahdeksaosanuotit (TI), joista on luontevaa siirtyä yhdistelmärytmeihin (synkooppi, TI-TA-TI; pisteellinen venytetty rytmi, TAI-TI; pisteellinen terävä rytmi TI-TAI sekä TI-tauon yhdistäminen neljäsosanuottiin). Tämän lisäksi opetellaan pisteellinen puolinuotti (TA-A-A), kokonuotti (TA-A-A-A) ja kuudestoistaosanuotit (TIRI-TIRI). Koska harmonikassa rytminmuodostukseen osallistuvat vain sormet palkeen liikkeessä omassa tahdissa, rytmien opiskelu ei vaadi harmonikassa jousen nopeutta säätelevän elementin hallintaa. Näin ollen perusrhythmien opettelua voidaan viuluaapiseen verrattuna aikaistaa, sillä Paanasen mallissa rytmisuhteiden tarkkaaminen on mahdollista jo relationaalisen vaiheen lopussa eli n. 5-vuotiaana (ks. luku 2.2.2). Rytmiiin ja muotoon liittyvistä muista elementeistä kertausmerkit, Da Capo al Fine -merkki, 1. ja 2. maali, fermaatti sekä kohotahti kuuluvat myös harmonikansoittajan perustietoihin, joten ne kuuluvat myös harmonikkasovellukseen.

7.3 Harmonikan erityispiirteet

Harmonikan kahden käden yhtäaikainen toiminta sekä niiden notaatio vaatii erilaisia ratkaisuja kuin viulun yhden viivaston käyttö. Suorsa-Rannanmäen (1986) pianosovelluksessa kädet soittavat aluksi erikseen ja vasta joidenkin soittotuntien jälkeen siirrytään molempien käsien yhteissoittoon. Tämä ei harmonikan kohdalla ole tarkoituksenmukaista, sillä käsien peilikuvamainen yhtäaikainen soitto tukee molempien käsien motorista kehitystä. Erityisesti näin vahvistetaan vasemman käden tuntoaistimusta, joka on tärkeää siitä syystä, että harmonikan vasenta kättä ei voi nähdä soittaessa. Sen sijaan motoriikan kannalta ei ole hyväksi pitäytyä liian pitkään unisono-

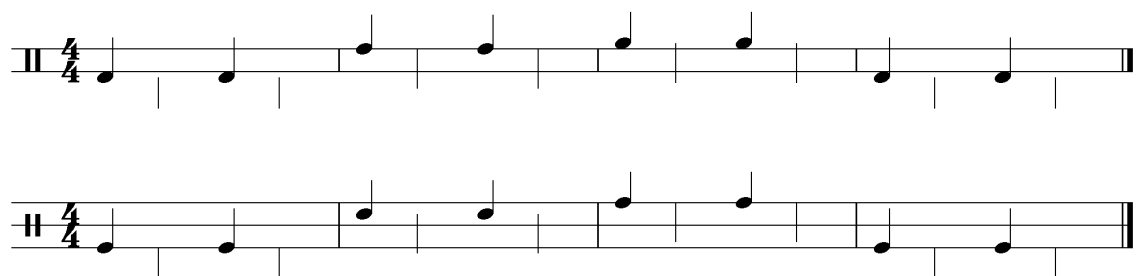
soitossa. Szilvayn viuluaapisen duot ovat hyvä väline tähän. Lapsi oppii seuraamaan kahta viivastoa yhtä aikaa, kun hän odottaa omaa soittovuoroaan. Tämän jälkeen lapsi voi soittaa saman duon myös yksin (ylärivi oikealla kädellä ja alarivi vasemmalla kädellä). Lisää haastetta koordinaatioon tuo alarivin soittaminen oikealla kädellä ja ylärivin vasemmalla kädellä.



KUVA 14. Toinen duo Szilvayn viuluaapisen A-kirjasta (Szilvay 2005a, 16–17). Vastaavalla idealla duoja voidaan kirjoittaa myös harmonikalle.

Toinen harmonikalle tärkeä elementti on palje. Kuten luvussa 3.1.2 kuvailin, ilman paljetta ei harmonikasta tule ääntä. Palkeen käyttöön lapsi tutustutetaan jo ensimmäiseltä sivulta, kun Musiikkimaassa tuulee. Näin lapsi oppii ymmärtämään vedon ja työnnön merkityksen äänen (eli tässä yhteydessä tuulen) voimakkuuden vaihtelussa. Samalla lapsi oppii palkeen käyttöä kokeillessaan myös rauhallisen vedon ja työnnön eron nopeaan ja tehokkaaseen palkeenkäyttöön. Tämän tyyppistä työskentelyä jatketaan, ja ensimmäisten so-mi-sävelmien yhteydessä opettaja rohkaisee oppilasta käyttämään paljetta toisaalta monipuolisesti ja toisaalta soittamaan tasapuolisesti sekä veto- että työntöpalkeita. Vasta kun lapsi ymmärtää palkeenkäytön perusajatukset, siirrytään tietoiseen paljemerkkien opettamiseen ja käyttöön. Tämä ajatus on sovellettu myös Szilvaylta, jonka viuluaapisessa toinen luku alkaa tiedostetulla jousen käytön ohjeistuksella. Szilvay myös hyödyntää veto- ja työntöjousen englanninkielisiä vastineita 'down bow' ja 'up bow', jotka harmonikan palkeen yhteydessä voisivat olla hyvä kuvaileva lisä veto- ja työntöpalje -termien ohella. (Szilvay 2005e, 18.) Viulun jousista vastaavasti harmonikan palje menee vedettäessä alas lattiaa kohti ja työnnettäessä se palautuu "ylös" kohti soitinta. Tämän jälkeen palkeenkäyttöä kontrolloidaan säännöllisesti, ja sen rooli erityisesti musikaalisen soiton kehittämisessä on merkittävä.

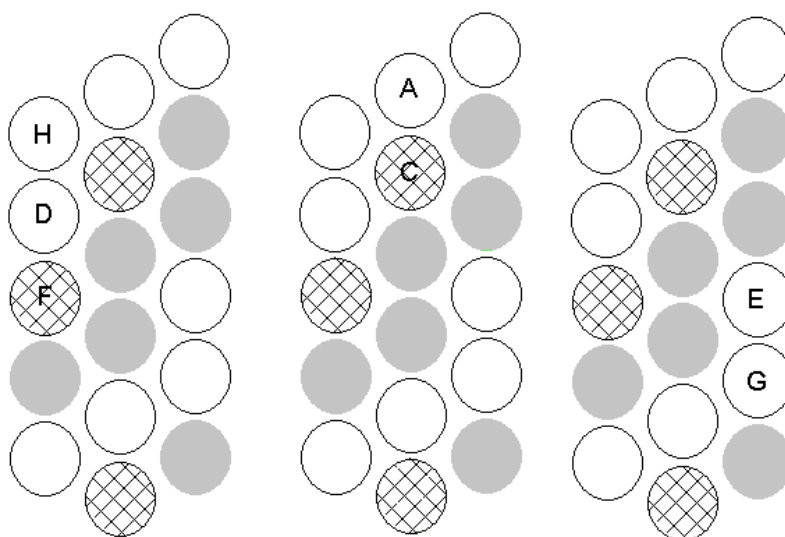
Eräs harmonikan ominaisuus on luvussa 3.1.1 kuvailtu kahden eri bassojärjestelmän olemassaolo. Vaikka tämä sovellus ei varsinaisesti koskekaan toista bassojärjestelmää, standardbassoa, esittelen tässä yhteydessä kuitenkin sen opiskelun aloittamiseen tarvittavan yksinkertaistetun notaation. Tämän basson käyttöönotto jää opettajan oman harkinnan varaiseksi, ja harmonikka-aapisessa tämä osa-alue olisi Szilvayn mallia mukaillen Appendix-lisäsivuja. Tärkeää on huolehtia siitä, että melodiabasson käyttö on riittävän harjaantunut, jotta nämä bassot eivät mene sekaisin. Lisäksi standardbasson käyttö vaatii vähintään pentakordin ambituksen, jotta sointufunktioista voidaan käyttää I- ja V-astetta eli do- ja so-bassoa. Tämän jälkeen opetellaan vielä IV-aste eli fa-basso (ks. kuva 4). Koska lapsen käsi on pieni, sointubassoriveistä käytetään aluksi duuri-riviä ja myöhemmin molli-riviä. Sen sijaan septimisoinnut voidaan tässä vaiheessa korvata duurisoinnulla. Lapsilähtöinen standarbassonotaatio perustuu perusbasson nuotintamiseen, jolloin lapsi löytää kyseisen basson helpommin ja samalla funktioajattelua tuetaan notaatiolla. Verrattuna yleisimpiin standarbasson nuotinnustapoihin (kuva 6) sointubasson kirjoittaminen sointuna ei ole tässä vaiheessa perusteltua, kun lapsi ei ole vielä tottunut lukemaan nuotista kahden tai kolmen sävelen yhdistelmiä. Myöskään oktaavin päähän nuotinnettu sointua kuvaava sävel ei yksinkertaistetussa notaatiossa ole mahdollista. Omassa notaatiomallissani sointubasso kirjoitetaankin perusbasson kanssa samalle tasolle mutta erotukseksi perusbassosta nuotin varsi käännetään alaspäin. Tämän lisäksi sointubasson varren päähän laitetaan symboli kuvaamaan joko duuria tai molliä. Aluksi nämä symbolit voivat olla ”iloinen pää”, ☺, ja ”surullinen pää”, ☹, ja myöhemmin näiden tilalle vaihdetaan iso M-kirjain kuvaamaan duuria ja pieni m-kirjain kuvaamaan molliä. Rytmisesti tästä ei muodostu ongelmaa, sillä standardbassosäestys on pääasiassa tasaista pulssia noudattavaa säestystä.



KUVA 15. Lapsilähtöistä standardbassonotaatiota do:n ollessa sekä viivan alla että viivalla. Varsien päähän lisätään joko symboli ☺/☹ tai myöhemmin kirjain M/m kuvamaan duuri- tai mollisointua.

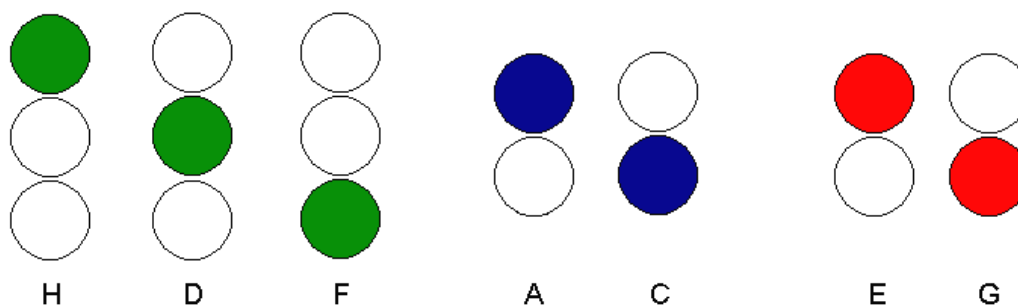
7.4 Colourstrings-symbolit yhdistettynä uusiin symboleihin

Kuten olen jo edellä kuvaillut, Colourstrings-menetelmän rytmiset symbolit soveltuvat harmonikka-aapiseen sellaisenaan. Myöskin Musiikkimaan kehyskertomus toimii harmonikkasovelluksessa pienin muutoksin lähinnä viivastoajattelun suhteen. Sen sijaan musiikkimaan asukkaina eivät ole karhu, isä, äiti ja lintu vaan kolme Harmonikkaviikaria, jotka ohjaavat lasta soittamaan eri sävellajeista. Olen jo edellä esitellyt Viikarien värien merkityksen mutta tämän lisäksi Viikarit ”näyttävät” tarkemmin soitettavan sävellajin. Aapisen alusta asti lasta kannustetaan transponointiin, jolloin koko harmonikan näppäimistö tulee lapselle tutuksi. Tämä on tärkeää joustavan soittotekniikan varmistamiseksi. Notation myötä lapsi juurtuu C-, F-, ja G-duuriin, mutta kuulonvaraisen transponoinnin avulla hän oppii soittamaan mistä tahansa näppäimestä hyödyntäen kolmea sormitusperiaatetta. Vähitellen lapselle aletaan tietoisesti opettaa myös muita sävellajeja, joissa Viikarit ovat apuna. Aapisen puitteissa opetellaan vain perussävelistä, eli valkoisilta näppäimiltä alkavat sävellajit. Näistä punaista eli sisäriivin järjestelmää edustavat G- ja E-duuri, keskiriivin sinistä järjestelmää C- ja A-duuri sekä ulkorivin vihreää järjestelmää F-, D- ja H-duuri. Seuraavasta kuvasta näkee miten nämä järjestäytyvät diskanttinäppäimistölle:



KUVA 16. Ulkorivin, keskiriivin ja sisäriivin perusäänten paikat diskanttinäppäimistöllä.

Kun Viikari osoittaa jo värillään, mistä rivistä on kyse, lapsen täytyy enää tietää kummasta sisärivin tai keskirivin näppäimestä aloittaa. Ulkorivillä valittavana on kolme näppäintä. Nämä näppäimet ovat Viikarin puvussa nappeja, joista soitettavan sävellajin nappi on väritetty Viikarin värillä muiden ollessa valkoisia. Seuraavassa kuvassa on nämä ”napit” ilman Viikari-hahmoa. Kun hahmo on piirretty nappirivin kanssa, lapsi oppii havaitsemaan soittimestaan suuntia paremmin – se, mikä on lähempänä Viikarin kasvoja, on myös lähempänä omia kasvoja. Tästä on selkeää jatkaa niin, että näitä värillisiä nappeja vähitellen nimetään, jolloin lapsi oppii absoluuttiset nuottinimet ja samalla osaa soittaa kaikissa niissä sävellajeissa.



KUVA 17. Viikarinapit.

7.5 Yhteenveto

Edellä esitetty Colourstrings-harmonikkasovellus pyrkii Colourstrings-ajattelun mukaisesti kehittämään kokonaisvaltaisesti lapsen musiikillista kasvua. Tämän tutkimuksen puitteissa on noussut kolme ajatteluun, luovuuteen ja musiikilliseen taitoon liittyvää termiä, joita voi pitää musiikillisen kehittymisen tavoitteena: Messiaen puhui ”mielen silmästä”, Kodály ”sisäisestä kuulosta” ja Heinonen ja Suojala satujen yhteydessä ”taiteen kielestä”. Kaikkia näitä pyrkii myös Harmonikkaviikarit-aapinen vahvistamaan. Värien yhdistäminen nuottikirjoitukseen kehittää mielen silmää, relatiivisuus sisäistä kuuloa ja tarinoiden ja symbolien kautta opettaminen taiteen kielen kehittymistä.

Paanasen musiikillisen kehityksen malli tukee myös Colourstrings-pohjaista opetusta. Colourstrings-menetelmän tyypillinen aloitusikä on n. 4–5 v., jolloin lapsi on kehityksellisesti sopivassa vaiheessa soitonopiskelun aloitusta ajatellen. Lapsi pystyy tällöin tarkkaamaan musiikista yhtäaikaaisesti useampia käsitepareja. Lapsen ymmärrys ei kuitenkaan ole vielä hierarkista, joten esimerkiksi abstraktia nuottikirjoitusta lapsi ei pysty ymmärtämään. Tätä lapsen kehitysvaihetta on Colourstrings-menetelmässä kehitetty tukemaan lapsilähtöinen notaatio, jonka harmonikkasovelluksen esittelin edellä. Tärkeää tällaisen notaation luomisessa on se, että se ei ole irrallinen, oma järjestelmänsä. Sen sijaan lapsilähtöisen notaation tulee olla perinteiseen notaatioon pohjautuva nuottikirjoituksen esimuoto. Colourstrings-menetelmän mukainen notaatio ottaa hyvin huomioon myös lapsen nuotinkirjoituskyvyn kehittymisen, joka etenee enemmän figuurallisesta kohti metristä ajattelua.

Harmonikalle Colourstrings-menetelmä soveltuu hyvin. Joitain elementtejä, kuten rytmisymbolit, voidaan yhdistää suoraan harmonikkasovellukseen. Myös ne elementit, joita täytyy soveltaa, vaativat vain pieniä tarkennuksia. Lisänä ovat tietysti viulutekniikkaan liittyvät osa-alueet, joita en tämän työn yhteydessä analysoinut. Syynä tähän on Colourstrings-menetelmän musiikillisen kehityksen painottaminen. Kodály kuvasi tätä sanomalla, että ei ole niinkään merkityksellistä millä soittimella itseään ilmaisee – soitin on ensimmäinen sivuaine ja pääaine on musiikki (Kodály 1974, 195).

Edellisissä luvuissa esitellessäni Harmonikka-aapista pitäydyin pitkälti harmonikkaan liittyvissä osa-alueissa, jotka vaativat erityishuomiota ja soveltamista. Tämän lisäksi monet Colourstrings-menetelmän piirteet, kuten luovat sivut, kamarimusiikki ja musikaalisen soiton painottaminen ovat olennaisessa osassa myös harmonikkasovelluksessa. Nämä osa-alueet eivät kuitenkaan vaadi soveltamista, joten ne on jo esitelty luvuissa 4 ja 6, eikä niiden esitleminen uudelleen ole tarpeen. Lopuksi on mainittava, että suuri osa tämänkin menetelmän opettamisesta on opettajan vastuulla. Vaikka menetelmä on pyritty muovaamaan mahdollisimman lapsilähtöiseksi, vaaditaan opettajalta melko paljon perehtymistä sen ideologiaan, jotta lapsilähtöisyys todella toteutuu.

8 Pohdinta

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli löytää yksi mahdollinen vastaus siihen, miten opettaa pienelle lapselle harmonikansoittoa. Valitsin soitonopetusmenetelmäksi Colourstrings-menetelmän, jonka avulla pienelle lapselle voidaan antaa sekä mielekäästä että tavoitteellista soitonopetusta. Tutkimustulokset osoittavat, että Colourstrings-menetelmä soveltuu hyvin harmonikalle. Lähestyin aihetta ensin lapsen kehityksellisestä näkökulmasta hyödyntäen Pirkko Paanasen musiikillisen kehityksen mallia. Tämän mallin perusteella voidaan todeta, että lapsella on kehitykselliset edellytykset aloittaa soitonopiskelu n. 4–5-vuotiaana, mikä on Colourstrings-menetelmässä tyypillinen soitonopiskelun aloitusikä. Tässä iässä lapsi pystyy tarkkaamaan musiikista useita yhtäaikaaisia relationaalisia suhteita, kuten melodian ja rytmin muutoksia, jotka ovat tärkeitä taitoja soitonopiskelun kannalta. Colourstrings-menetelmä tukee myös harmonikan instrumentaalisia vaatimuksia. Harmonikan näppäinjärjestelmä on rakentunut niin, että Kodály-menetelmään perustuva sävelmistö on helposti toteutettavissa harmonikalla, ja sävelmät myös tukevat näppäimistön hahmottamista. Lisäksi menetelmään liittyvä transponointi on hyvin luontevasti toteutettavissa harmonikalla.

Harmonikkasovellukseni perustuu sisällönanalyysiin neljästä Colourstrings-viuluaapisesta. Analysoimalla rytmiä, melodiaa, harmoniaa sekä Colourstrings-symboleja huomasin, että Colourstrings-menetelmässä opetellaan pääsääntöisesti vain yhtä musiikillista osa-aluetta kerrallaan muiden ollessa kertaavassa roolissa. Harmonikkasovellus noudattaa pääosin viuluaapisten järjestystä, sillä se soveltuu hyvin myös harmonikalle ja on lisäksi kehityksellisesti perusteltu.

Tärkeää on kuitenkin huomata, että tämä ei ole ainut mahdollinen malli Colourstrings-harmonikkasovellukseksi. On nimittäin täysin mahdotonta kehittää täysin aukotonta ja yleispätevää mallia, joka soveltuisi jokaiselle lapselle tai jokaiselle opettajalle. Sen sijaan tämä on yksi perusteltu malli, jota tukevat sekä lapsen kehitykselliset piirteet että soittimen vaatimukset. Szilvay (2005e) toivoo Violin ABC -viuluaapisiin liittyvässä

opettajan käsikirjassa opettajien toimivan materiaalin edelleenkehittäjinä. Samoin tämä harmonikkasovellus tarvitsee paljon jatkokehittelyä. Tämän tutkimuksen kautta sovellukselle on kehittynyt runko, jonka perusteella on tarkoitus koota varsinainen materiaali. Harmonikka-aapisen valmistuttua se on tarkoitus saada mahdollisimman pian koekäyttöön, jolloin sen toimivuus tulee testattua käytännössä.

Harmonikalle suunniteltua pedagogista materiaalia on edelleen hyvin vähän ja uskon, että tämä tutkimus osaltaan parantaa tilannetta. Olen yhdistänyt tämän työn puitteissa Colourstrings-harmonikkasovelluksen lähinnä klassisen musiikin opiskeluun mutta se soveltuu mielestäni hyvin kaikkeen tonaaliseen musiikkiin. Musiikkioppilaitosten uusiin tasosuoritusvaatimuksiin kuuluu nykyään alkeistasolta lähtien kiinteästi myös vapaa säestys. Uskonkin, että relatiivisuutta ja Colourstrings-menetelmää hyödyntäen vapaan säestyksen alkeiden opettaminen melko pienillekin lapsille on mahdollista. Tätä pitäisi kuitenkin tutkia. En myöskään huomioinut tämän tutkimuksen puitteissa ohjelmistovalintoja, mikä on yksi tärkeä osa-alue soitonopetusmateriaalin kehittämisessä. Ohjelmiston tutkiminen ei kuitenkaan aiheen laajuuden takia ollut mielekästä tässä yhteydessä. Ohjelmiston suhteen olisikin mielenkiintoista tutkia musiikillisen äidinkielen merkitystä sekä soittimen erityispiirteiden vaikutusta valittuihin sävelmiin. Lisäksi ohjelmiston valinnan yhteydessä olisi kiinnostavaa pohtia monikulttuurisuuden vaikutusta ja asemaa lasten musiikillisessa maailmankuvassa.

Tämä työn tarkoituksena on myös toimia harmonikan osalta kartoittavana tutkimuksena Colourstrings-menetelmästä. Olisi mielenkiintoista päästä muutamien vuosien kuluttua esimerkiksi toimintatutkimuksen muodossa selvittämään, miten sovellus toimii käytännössä ja miten sitä pitää vielä muokata. Käytännön kokeilun ja testauksen kautta myös selvinnee, tarvitaanko myös harmonikassa oheismateriaalia, kuten kamarimusiikkinuotteja. Lisäksi Colourstrings-harmonikkamenetelmän tutkiminen soiton teknisestä näkökulmasta olisi mielenkiintoista. Colourstrings-viulumenetelmässähän opetellaan leikin kautta monia teknisesti haastavia asioita. Vastaavanlaisia yhteyksiä saattaa löytyä myös harmonikalla.

Lähteet

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Case, R. 1985. Intellectual Development. Birth to Adulthood. Orlando: Academic Press.
- Case, R. 1992. The Mind's Staircase. Exploring the Conceptual Under-pinnings of Children's thought and Knowledge. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fredrikson, M. 1999. Multiculturalism – A Challenge for Music Education. Teoksessa Laaksamo, J. & Vainio, M. Music and Nationalism. The Finnish Kodály Center. Yearbook 1998–99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 195–202.
- Hargreaves, D. 1996/2003. The development of artistic and musical competence. Teoksessa Deliège, I. & Sloboda J. (toim.) Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence. New York: Oxford University Press, 145–170.
- Heinonen, S-L. & Suojala, M. 2001. Lapsi elää satua. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. (toim.) Taiteen ja leikin lumous. 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Tampere: Oy Finn Lectura Ab, 144–156.
- Jordan-Decarbo, J. & Nelson, J.A. 2002. Music and Early Childhood Education. Teoksessa Colwell, R. & Richardson, C. (toim.) The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. A Project of the Music Educators National Conference. New York: Oxford University Press, 210–242.
- Juntunen, M-L. 1999. Dalcroze-rytmiikka – kehollisuutta korostava ja muusikkoutta kehittävä musiikkikasvatuksen lähestymistapa. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Lisensiaattityö.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 30 (5), 427–435.
- Kalliala, M. & Tahkokallio, L. 2001. Yhteinen leikki. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. (toim.) Taiteen ja leikin lumous. 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Tampere: Oy Finn Lectura Ab, 33–61.
- Kodály, Z. 1974. The selected writings of Zoltán Kodály. Käänt. Halápy, L. & Macnicol, F. Budapest: Corvina Press. Alkuperäisjulkaisu 1964.
- Konttori-Gustafsson, A. 2001. Soiva sateenkaari. Matka Olivier Messiaenin värimaailmaan. Musiikin taiteelliseen tohtorintutkintoon kuuluva kirjallinen työ. Helsinki: Kirjoittaja.
- Kuoppamäki, A. 1998. Elämyksellisesti oppimisen maailmassa. Teoksessa Kaikkonen, M. & Ranta-Meyer, T. (toim.) Lahjakkuus lentoon. Helsinki: Sibelius-Akatemian koulutuskeskus, 69–72.

- Kuusisto, K. 1996. Konkkis-aapinen melodiabassoharmonikan soittajille. Ikaalinen: Suomen harmonikkainstituutti.
- Kymäläinen, H. 1994. Harmonikka taidemusiikissa. Musiikin taiteelliseen tohtorintutkintoon kuuluva kirjallinen työ. Helsinki: Kirjoittaja.
- Kymäläinen, H. 2003. Puhuvat palkeet. Sibelius-Akatemian harmonikkaluokka 1977–2002. Helsinki: Sibelius-Akatemia/Pianomusiikin osasto.
- Kymäläinen, H. Tietoa harmonikan näppäimistöistä: standardi- ja melodiabassokoneisto. Artikkelissa Ilomäki, L. & Mäkinen, S. (toim.) Asteikkosoitto ja sävellajit soitinten alkeisopetuksessa. Printattu 27.1.2006.
<http://aleatori.siba.fi/cgi-bin/aleatori/artikkeli.cgi?id=23>
- Lecanuet, J-P. 1996/2003. Prenatal auditory experience. Teoksessa Deliège, I. & Sloboda J. (toim.) Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence. New York: Oxford University Press, 3–34.
- Leskelä, E. 1994a. Konkkiskoiran tarinoita harmonikalle. Vapaalehdykkä. Harmonikansoiton Opettajat ry:n julkaisu. 1994 (1), 6.
- Leskelä, E. 1994b. Tarinoita melodiabassoharmonikalle. Ohjelmisto- ja oppikirja noin 3–10-vuotiaille. Espoo: Kirjoittaja.
- Lips, F. 2003. Lyhyesti suomalaisen harmonikkamusiikin koulukunnasta. Teoksessa Kymäläinen, H. Puhuvat palkeet. Sibelius-Akatemian harmonikkaluokka 1977–2002. Helsinki: Sibelius-Akatemia/Pianomusiikin osasto, 132.
- Lundquist, T. 1965. Partita piccola [nuotin esipuhe]. Trossingen/ Württ: Matth. Hohner AG., Musikverlag.
- Luukkonen, M. 2002. Improvisoinnista iloa opiskeluun. Rondo 40 (3), 30–33.
- Macerollo, J. Accordion Resource Manual. Canada: The Avondale Press.
- Musiikinopetustoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1974: 139. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Müller, M. 1979. Vapaalehdykkäsoittimet. Teoksessa Otavan iso musiikkitietosanakirja. Osa 5. Keuruu: Otava, 570.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Nemes, K. 1996. Relatiivinen säveltäminen kehittävän musiikkiajattelun työkaluna. Suom. Koivisto, M. Suomen Kodály-seuran tiedotuslehti 1996 (1), 5–12.
- Nummi, K. 2004. Pianonsoitonopettaja. Espoon musiikkiopisto. Helsinki. Haastattelu 20.1.
- Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Sibelius-Akatemia. Väitöskirja. Viitattu 9.2.2006. http://ethesis.siba.fi/ethesis/files/isbn9525531171_copy.pdf

- Ollaranta, R. & Simojoki, M. 1994. Musiikkivalmennus 1. Opettajan opas. Keuruu: Otava.
- Opetushallitus. 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Määräys 41/011/2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Paananen, P. 1997. Lapsen älyllinen kehitys ja musiikin keksiminen. Jyväskylän yliopisto. Lisensiaatin tutkielma. Printattu 16.1.2006. <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/h/679.pdf>
- Paananen, P. 2003. Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatiotehtävissä ikävuosina 6–11. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Printattu 5.1.2006. <http://selene.lib.jyu.fi:8080/vaitos/studies/studhum/9513917800.pdf>
- Rantanen, M. 1991. Discovering the Accordion. Finnish Music Quarterly 1991 (4), 32–41.
- Rantanen, M. 2003a. Harmonikansoiton koulukunnista ja niiden vaikutuksista Sibelius-Akatemian harmonikkaluokan toimintaan. Teoksessa Kymäläinen, H. Puhuvat palkeet. Sibelius-Akatemian harmonikkaluokka 1977–2002. Helsinki: Sibelius-Akatemia/Pianomusiikin osasto, 112–131.
- Rantanen, M. 2003b. Harmonikasta, Sibelius-Akatemiasta ja pallon heittämisestä. Teoksessa Kymäläinen, H. Puhuvat palkeet. Sibelius-Akatemian harmonikkaluokka 1977–2002. Helsinki: Sibelius-Akatemia/ Pianomusiikin osasto, 133–134.
- Riley II, C. A. 1995. Color Codes. Modern Theories of Color in Philosophy, Painting and Architecture, Literature, Music, and Psychology. Hanover: University Press of New England.
- Ruismäki, H. 2000. Elämää äänissä, väreissä ja tunnelmissa. Tapaustutkimus synesteettisistä kokemuksista. Finaali 7 (4), 155–165.
- Ruokonen, I. 2001. Äänimaisemia ja ilmaisun iloa musiikin kielellä. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. (toim.) Taiteen ja leikin lumous. 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Tampere: Oy Finn Lectura Ab, 120–143.
- Rusanen, S. & Torkki, K. 2001. Mistä on lapsen kuvat tehty. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. (toim.) Taiteen ja leikin lumous. 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Tampere: Oy Finn Lectura Ab, 88–105.
- Salovaara, K. 1998. Puhe ja musiikki: äänisilta lapsen kehitykseen. Teoksessa Kaikkonen, M. & Ranta-Meyer, T. (toim.) Lahjakkuus lentoon. Helsinki: Sibelius-Akatemian koulutuskeskus, 75–85.
- Sinkkonen, J. 1997. Musiikin merkitys lapsen kehityksessä. Teoksessa Kaikkonen, M. & Mattila, S. (toim.) Musiikki ja mielen mahdollisuudet. Helsinki: Sibelius-Akatemian koulutuskeskus, 41–54.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Juva: PS-kustannus.

- Suorsa-Rannanmäki, A. 1986. Piano ABC -book 1 & 2. Helsinki: Fazer.
- Szalay, T. 2000a. "Siniset näppäimet". Harmonikka-aapinen lapsille. Osa 1. Ikaalinen: Suomen Harmonikkainstituutti.
- Szalay, T. 2000b. "Siniset näppäimet". Harmonikka-aapinen lapsille. Osa 2. Ikaalinen: Suomen Harmonikkainstituutti.
- Szilvay, G. 1996. Colourstrings. Teoksessa Sormunen, A. (toim.) Zoltán Kodály – Composer, Musicologist and Educationist. A Festschrift for Professor Matti Vainio July 5, 1996. The Finnish Kodály Center Yearbook 1996. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 49–66.
- Szilvay, G. 2003. Colourstrings 30 vuotta. Suomen Kodály-seuran tiedotuslehti 2003 (1), 14–18.
- Szilvay, G. 2005a. Violin ABC: book A. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Szilvay, G. 2005b. Violin ABC: book B. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Szilvay, G. 2005c. Violin ABC: book C. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Szilvay, G. 2005d. Violin ABC: book D. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Szilvay, G. 2005e. Violin ABC: Handbook for Teachers and Parents. [preliminary copy] Helsinki: Fennica Gehrman.
- Szilvay, G. 2005f. Colourstrings Violin tutors [esitelmä]. Kansainvälinen Colourstrings-symposium 31.7.–7.8.2005. Helsinki.
- Tawaststjerna, E. T. (toim.) 1997. Sibelius. Keuruu: Erik Tawastjernan perikunta.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.–3. painos. Jyväskylä: Tammi.
- Uusikylä, K. 2001. Lapsen luovuus elää vapaudessa. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. (toim.) Taiteen ja leikin lumous. 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Tampere: Oy Finn Lectura Ab, 14–22.
- Vinden, D. 2005. An Introduction to Kodály Musicianship and First Steps [esitelmä]. Kansainvälinen Colourstrings-symposium 31.7.–7.8.2005. Helsinki.
- Väyrynen, M. 1997. Mestarikurssi. Harmonikansoiton teknisiä periaatteita. Musiikin taiteelliseen tohtorintutkintoon kuuluva kirjallinen työ. Urjala: AMS-production.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. 2. painos. Lontoo: University Press.

Liite: Analyysitaulukko Colourstrings-viuluaapisista (kirjain viittaa kirjaan ja numero sivunumeroon)

[illegible]

Liite: Analyysitaulukko Colourstrings-viuluaapisista (kirjain viittaa kirjaan ja numero sivunumeroon)

luku	rytmi	melodia	tekniikka	tulkinta/ musiikilliset	teoreettiset / notaatio	muut	kamarimus.	symbolit
5)1.sormi	rytmikertaus	D-R/S-L laulut B2-3 (kuva), B5-B10 (nuotti)	kosketuksen ja painamisen ero (1.sormi) B1, 0-1 kappaleet, käden asento 1. asemassa B2-3, 0-1+pizz. B8, 0-1+ huiluaänet B9, ASTEIKKO1 (sormi-asemanvaihto ja jousiharjoitus) B13, (Appendix-tekniikkasivut BI-V)	laulun ja soiton vuorottelu (inton./sointi) , LAULA, KUUNTELE, SOITA B4, B14	D-R notaatio (viivan alla, viivalla), Fis-portaat B4-5, sivujen B2-3 (ja B5-8) laulut myöhemmin transponointikappaleita, kappaleiden edessä mini-etydi, jos ei ala vapaalta kieleltä B8->, kirj.harjoitus (rytmi ja nimi annettu) VAATII LUKUTAIDON! B10	musiikillinen äidinkieli ja omat sävellykset B11-12, ASTEIKKO 1(D-R+huiluaänet) B13, kuvat kappaleiden vieressä viittaavat laulun aiheeseen B6->	duo B7,	lamppu (kosketus/painaminen) B1, portaat # B5,
6)2.sormi	rytmikertaus	D-R-M laulut B15-17(kuva), B18-22 (nuotti)	2.sormen käyttö 0-1-2 B14, minitydit ennen kappaletta (rytmit yhdistettyinä erilaisiin jousituksiin) B19, 0-2 vaihto (kosketuksen ja painamisen ero) B21-22, 0-1-2+ pizz ja huiluaänet B23-24, ASTEIKKO 2 B28, (Appendix BVI-XII)		D-R-M notaatio B14,18, harjoituskappaleessa portaat joka nuotin alla, kappaleissa ennen DO-avainta (nuotit lainaavat sitä tarvittaessa) B18-19, nuotinkirj. harjoitus B25, transponointia D-R sävelillä (kerrostalo)B27	musiikillinen äidinkieli ja omat sävellykset B26-27, ASTEIKKO 2(D-R-M+huiluaänet) B28, kappaleidenkuvat- laulun aihe B6->	duo B19	kerrostalo (transp. D-R) B27
7)3.sormi		D->F laulut B30-31(kuva) B32-38(nuotti), D-R laulut transponoituina B39	0-3 (kosketus/painaminen)B29-34, 1-3hyppy B35, 0-3hyppy B36-38, 3.sormi+pizz.ja huiluaänet B39-40, ASTEIKKO 3 B44, (Appendix BXIII-XVIII)	opettaja huolehtii alusta asti: kaunis fraseeraus, ilmaisu, dynamiikka.	2 viivaston viivaa, D-R-M-F notaatio B29,32, nuotinnettua D-R transponointia B39, kirj. harjoitus B41, transponointia (D-R, 2-3) ja (D-R-M, 1-2-3)	improvisointia B38, musiikillinen äidinkieli ja omat säv. B42-43, ASTEIKKO 3(D->F+huiluaänet) B44	solo-tutti B32	2.krs talo (2 viivaa)
8)4.sormi	tahti, tahtiviiva, tahtiosoitukset B49->, painon ero 2- ja 3-jakoisessa B51, pulssi(TA) B53,56	D->S lauluja B46-47(kuva), B50-55 (nuotit), D-R laulut transponoituina B48, D-M-S lauluja B56-59, D-S,R-S B60, tutut laulut DC al Fine - opetusmateriaalina B61, 2 joululauluja B64-65, D->Slauluja+pizz. ja huiluaänet B66-69	0-4 B45, 4.sormen vahvistus/inton. parantaminen B48, intonaation vahvistamiseksi aina 3-4 peräkkäin B50-55, 0-2-4+huiluaänet B56-59, 0-4, 1-4 B60, kaikki sormet+ pizz.ja huiluaänet B66-69, (Appendix BXIX-XXIII)	Varo moderato & mf. Jo opittuihin kappaleisiin äärimmäiset erot, tempot, dynamiikat, ilmaisut. esitteile karakterit, pulssi B53,56, solo-tutti B57	nuotinnettu transponointi B48,tahti, tahtiviiva, tahtiosoitukset B49, painon ero 2- ja 3-jakoisessa B51, kertausmerkki B52-53->, pulssi B53, Da Capo al Fine B61-63, nuotinkirj. harjoitus B70, transponointia (D-R, 3-4), (D-R-M, 2-3-4) ja (D-R-M-F, 1-2-3-4) B72	musiikillinen äidinkieli ja omat säv. B71-74, ASTEIKKO 4 (D->S+huiluaänet) B75	solo-tutti B57, duo B65, B-kirjan jälkeen Viuluviikarit, vol.1 ja Colourful Music for Strings	tahti=talo, seinä= tahtiviiva, tuplaviiva=päätyseinä, luku kertoo kuinka monta TA-asukasta talossa asuu B49, kertausmerkki =tarkka nuotinlukija/-kirjoittaja.(katsoo taakseen...) B52, pulssin merkki (risti-TA) B53, laulut kuvina Da Capo- esittelyssä B61
Appendix			vk pizz., oktaavihuiluaänet, käden		notaatio mahdollisimman helpoluista			

Liite: Analyysitaulukko Colourstrings-viuluaapisista (kirjain viittaa kirjaan ja numero sivunumeroon)

luku	rytmi	melodia	tekniikka	tulkinta/ musiikilliset	teoreettiset / notaatio	muut	kamarimus.	symbolit
9)	rytmien kestot (TA-TITI-TAA,TA-tauko) C12, yksittäiset kahdeksasosat C13, synkooppi C14-19, pisteellinen puolinuotti C28, pisteellinen neljäsosa+kahdeksasosa C36-37	lastenlauluja opituilla rytmeillä	jousikäden pyörivä liike C5, kaari vierekkäisillä ja ei-vierekkäisillä sormilla C6,jousen nopeus eri rytmeillä(sekä koko jousen että osajousen) C20, liikennemerkit jousen käyttöön C21-23, jousen nopeus/jako C24-25, kaaret C26-27, jousiharj. rytmeillä C29	tempo-käsite tiedostetusti: moderato, allegro, largo/adagio C4, kaaret ja pitkä-lyhyt nuottiyhdistelmät: jalkimmäistä nuottia ei saa painottaa	5 viivaa, apuviivat,ylennysmerkit, asukkaiden paikat viivastolla, nuottien ylösalainen asettelu h1:stä ylöspäin C1-3,tahtiosoituksessa TA nuotti C4->, kaari TI-TI-nuoteilla C6-11, rytmien kestot C12, yksittäiset kahdeksasosat C13, synkooppi C14-19, pisteellinen puolinuotti C28, pisteellinen rytmi C36, nuotinkirj.harjoitus C44-46	musiikillinen äidinkieli ja omat säv. C47-48, ASTEIKKO 5 (D-R-M-F-S-huiluäänet) C49	rytmiostinato(TI-TAA-TI) C15, rytmiduo (synkooppi), eri intervaleilla, myös triona C16-17, trio (unisono) C18, rytmiduo (pisteellinen puolinuotti) C28, 30 31rytmiduo soittamalla eri intervaleilla, voidaan soittaa myös triona (kolmas soittaa pulssia) C30-31, rytmiostinato (TAI-TI) C37, duo (pisteellinen rytmi) C38-39	5.krs.talo = 5 viivaa, karhu/lintu, kellari/vintti= apuviivat, moottorivene(auton nopeus)=kaari TITILLE C6, keinulauta=rytmien kestot C12, vesikäärme=synkooppi C14, Liikennemerkit musiikkimaassa=jousimerkit C21, purjevene=TAA tai kaari samalle kestolle C25, soutuvene, jossa 3 lasta=pisteellinen puolinuotti C28, kenguru ja poikanen= pisteellinen (venytetty) rytmi C36
10)2-äänit	tähän lukuun kannattaa palata säännöllisesti							
11)kielen vaihto		D-R-M-S-L laulut(pentatonia) C60	tietoinen kielen vaihto/ylitys (jousen käyttö) C55, sormi/kieli (kielenylitys) C71	dynamiikka p-f, crescendo-diminuendo C61	yksi sininen viiva jää jakamaan viivaston kahtia, muuten viivat mustat C55, nuottien edessä olevassa valmistavassa harjoituksessa solfanimet helpottamassa nuotinlukua C55, ykkös- ja kakkosmaalit C58, kaksosnuotit (alemman kielen 4.sormi/ylempi vapaa kieli) C59, pentatonia C60, DO ei vapaalla kielellä C63-65, nuotinkirj. harjoittelu (DO ei vapaalla kielellä) C67, viulun otelauta ja vastaavat nuotit perinteisellä kirjoituksella C68-70, nuotinkirj. harjoitus C71,	musiikillinen äidinkieli ja omat säv. C76-77, Pentatoniset ASTEIKOT C78-78	solo-tutti C71	noppa =1.maali/2.maali C58, kaksoset=sama ääni eri kohdista soitinta, setä-veljenpoika=oktaavi C65

Liite: Analyysitaulukko Colourstrings-viuluaapisista (kirjain viittaa kirjaan ja numero sivunumeroon)

luku	rytmi	melodia	tekniikka	tulkinta/ musiikilliset	teoreettiset / notaatio	muut	kamarimus.	symbolit
12)2.sormi-		viikarilaulut uudessa asemassa	2.sormen uusi asema (ylennetty/palautettu) D1, 2.sormen paikan varmistus huiluäänen jälkeen D4,		ylennys, palautus, alennusmerkki D1, kirjoitettu tranpositio (sama kappale eri sormikaavoilla)D10-11, Do:n uusi positio (G-C-F-B-duurit eli 2.sormi)+musiikinkirj. Harjoitus D13	musiikillinen äidinkieli ja omat sävellykset D14-15, ASTEIKOT:molli ja duuripentakordit D->S, L- >M kaavioina D16		portaati= asteikon säveliä
ryhmittely		D3, mollipentatonisia lauluja D6-9	kaksoisäänet(+uusi sormitus) D12					D16
13)D- ja m-	kohotahti D21	heksakordilaulut+ kielenylitys ja kaaret D19, molli- ja duuriheksakordilauluja	kielen ylitys kaarella D17, +vasemman käden painaminen D18, portato(jousen pysäytys)D20, sormiharj. molemmilla		viivasto kokonaan musta (keskimmäinen viiva edelleen lihavoitu), sormitukset, DO-avain ja etumerkit väreilläD19->, kohotahti D21, musiikinkirj.harjoitus (tiedostettu kohotahti, tahtiviivojen piirtäminen) D28	musiikillinen äidinkieli ja omat sävellykset D29-30, ASTEIKOT: heksakordit (molli ja duuri) D31		stop-merkki jousen keskellä=portato D20, ympyrälaulu=kohotahti D21
heksakordit		molemmilla sormituksilla D23-27	sormitustavoilla D22					
14)diatonia	terävä rytmi (TI-TAI) ja kertauksena venytetty rytmi (TAI-TI) D32->, TI-tauko D39, kokonuotti D49, TIRITIRI D54, TI-TIRI D69, TIRI-TI D73	terävä rytmi lastenlauluissa D37, venytetty ja terävä rytmi yhdistettynä lauluissa D38, lastenlauluja TI-tauko-rytmillä D42-43, Tauko-TI-rytmillä D46- 47, melodioita kokonuotilla D52- 53, melodioita TIRITIRI-nuoteilla D58-59, mel. Pomppivalla jousella D65, mel. TI-TIRI D72, mel. TIRI-TI D76, mel. duuri- ja molliasteikko D80-81	jousen suunta ja jakaminen D36, jousiharjoituksia (jousen nopeus)eri rytmeillä D55, pomppiva jousi D64, jousen nopeus, suunta ja jakaminen D83	puhalluksen tilalle 'mm' TI-tauoissa (lisää sujuvuutta) D44-45,	perinteinen 5-viivainen viivasto (väreillä sormitukset, etumerkit ja DO-avain)D33->, TI-TAI-rytmi D32- 33, kirjoita itse etuharjoitus(=kappaleen nuotit DO- avaimen eteen) D37->, TI-tauko D39, kohotahti TI-nuotilla D48, TIRITIRI D54, tauot(koko,puoli,TA,TI)D60, fermaatti D63, nuotinkirj. harjoituksia opituilla rytmeillä D66-68, TI-TIRI D69, TIRI-TI D73, nuotinkirj. harjoituksia D77, 5-viivainen viivasto ilman värejä D82, nuotinlukuharjoituksia (nuottikartta) D84-85, nuotinkirj.harjoituksia (etumerkit) D86-88	rytmikilpailu (ryhmälle) D61, opettajan täydennettäväksi kilpailu D62, musiikillinen äidinkieli ja omat sävellykset D78-79, ASTEIKOT (diatoninen duuri- ja molliasteikko)	rytmiostinato(TI-TAI) D33, duo (TI-TAI) D34-35, rytmiduo(TI- tauko) D40-41, rytmiduo (tauko- TI) D44-45, rytmiharjoitus (soolo/kvartetti) TA-TITI-TA-A- TA-A-A-A D49, rytmiduo (kokonuotti+kertauksena muut rytmit) D50-51, rytmiduo (TIRITIRI) D56-57, rytmiharjoitus (TI-TIRI) D69, rytmiduo (TI-TIRI) D70-71, rytmiharjoitus TIRI-TI D73, rytmiduo TIRI-TI D74-75	poikanen ja kenguruäiti=TI- TAI (terävä rytmi) D32, pieni kynttilä=TI-tauko D39, lentokone=TIRITIRI D54,lentokoneen siivet=nuottiarvojen balanssi (aiemmin kiikkulauta) D54, taukosymbolit D60, laulaja=fermaatti! D63, pallo+jousi=pomppiva jousi D64, pienet pallot=staccatopisteitä (pienenevät harjoituksen myötä) D64, kameli taaksepäin=TI-TIRI D69, kameli eteenpäin =TIRI-TI D73, asteikkoportaati valmiit D80-81, hämähäkin verkko= viivasto D82
15)soinnut	Arpeggiot ja soinnut							