PRAGMAATTISIA NÄKÖKULMIA MUSIIKINTEORIAN OPETUKSEEN

Tapaustutkimus ”Piano tutuksi” -oppiaineessa toteutetusta musiikinteorian opetuksesta

Pro gradu -tutkielma

Syksy 2018

Jenni Karjalainen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

Klassisen musiikin osasto

Sävellyksen ja musiikinteorian aineryhmä

Tutkielman tai kirjallisen työn nimi	**Sivumäärä**
Pragmaattisia näkökulmia musiikinteorian opetukseen: Tapaustutkimus ”Piano tutuksi” -oppiaineessa toteutetusta musiikinteorian opetuksesta	74

Tekijän nimi	**Lukukausi**
Jenni Karjalainen	Syksy 2018

Aineryhmän nimi

Sävellys ja musiikinteoria

Tiivistelmä

Tämä tutkimus on etnografinen tapaustutkimus ”Piano tutuksi” -oppiaineessa toteutetusta kosketinsoitinavusteisesta musiikinteorian opetuksesta. Oppiaine on tarkoitettu musiikin perusopinnot suorittaneille oppilaille, joilla on pääinstrumenttinaan jokin muu soitin kuin piano. Tutkimus toteutettiin lukuvuonna 2017–2018, jolloin ”Piano tutuksi” -oppiaine järjestettiin tutkimukseen osallistuneessa musiikkiopistossa ensimmäistä kertaa.

Tutkimuksessa selvitettiin ”Piano tutuksi” -oppiaineen sisältöjä ja työtapoja sekä kartoitettiin pianon koskettimiston toimivuutta musiikinteorian opetuksessa. Lisäksi pohdittiin, miten kosketinsoitinavusteinen musiikinteorian ryhmäopetus vaikuttaa oppilaiden musiikkisuhteeseen, asenteisiin ja motivaatioon musiikinteorian opiskelua kohtaan ja kokemukseen itsestä musiikillisena toimijana. Tutkimus toteutettiin havainnoimalla kahta ”Piano tutuksi” -ryhmää syksyllä 2017. Havainnoinnin lisäksi tutkimukseen haastateltiin viittä havainnointijaksolle osallistunutta oppilasta sekä oppiaineen opettajaa. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina ja aineisto analysoitiin temaattisen analyysin menetelmin. Tutkimustuloksia verrattiin viimeisimpään tutkimuskirjallisuuteen pragmaattisista opetusmenetelmistä.

Tutkimus osoitti pianon koskettimiston olevan visuaalisuutensa ansiosta toimiva apuväline musiikinteorian opetukseen oppilaille, jotka eivät olleet aikaisemmin soittaneet pianoa. Koskettimistolla havainnollistettu puolisävelaskelpohjainen musiikinteorian opetus syvensi oppilaiden ymmärrystä tonaliteetista ja paransi oppilaiden nuotinlukutaitoa. Haasteita oppilaille tuottivat pianon soittotekniikka ja kahden nuottiviivaston lukeminen samanaikaisesti soittotapahtuman aikana. Monipuoliset tehtävätyypit, ryhmässä opiskelu ja musiikinteoreettisten asioiden soveltaminen käytännön musisointiin osoittautuivat oppilaiden motivaatiota ja musiikillista toimijuutta vahvistaviksi tekijöiksi.

Hakusanat

integraatio, musiikinteoria, pianonsoitto, pragmatismi

Tutkielma on tarkistettu plagiaatintarkastusjärjestelmällä

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 5

2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA 7
2.1 Opetussuunnitelma musiikkioppilaitosten toiminnan ohjaajana 7
2.1.1 Oppimiskäsitys (TPOPS 2017) 9
2.2 Pragmatismi oppimisessa 12
2.2.1 Transformatiivinen musiikkisuhde 15
2.2.2 Musiikillinen toimijuus 18
2.2.3 Oppimisen refleksiivisyys 20

3 TUTKIMUSMENETELMÄ JA -AINEISTO 22
3.1 Tutkimuskysymykset 22
3.2 Tutkimusmenetelmä 22
3.2.1 Havainnointi 23
3.2.2 Teemahaastattelu 24
3.2.3 Aineiston analysointi 25
3.3 Tutkimuksen eettisyydestä 27
3.4 Tutkimusaineisto 28
3.4.1 Tutkimukseen osallistuneet oppilaat 28

4 TUTKIMUSTULOKSET 29
4.1 ”Piano tutuksi” -opetusryhmä oppimisympäristönä 30
4.2 Koskettimistoon tutustuminen ja ensimmäiset oppitunnit 30
4.2.1 Koskettimiston visuaalisuus teoreettisen hahmotuksen apuna 33
4.3 Havainnointijakson sisältö 33
4.3.1 Soinnut 33
4.3.2 Rytmi ja tahtilaji 37

4.3.3 I–IV–V^7–I-kadenssi 38
4.3.4 Sävellajit 40
4.3.5 Opitun soveltaminen rytmimusiikin ohjelmistoon 41
4.4 Oppilaiden kokemuksia ”Piano tutuksi” -oppiaineesta 46
4.4.1 Työskentely ”Piano tutuksi” -oppiaineessa 47
4.4.2 Oppilaiden kokemuksia musiikinteorian oppimisesta 47
4.4.3 Musiikinteoria osana muusikon käytännön taitoja 49
4.4.4 Oppilaiden kokemat haasteet 50
4.4.5 Musiikinteoria osaksi merkityksellistä musiikkisuhdetta 53
4.5 ”Piano tutuksi” -oppiaineen rakentuminen 55
4.5.1 Opettajan ajatuksia oppiaineen taustalla 55
4.5.2 Oppiaineen suhteutuminen Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin (TPOPS 2017) 61

5 YHTEENVETO 62
5.1 Johtopäätökset 62
5.2 Tutkimuksen reliabiliteetti 64
5.3 Mahdollisuus jatkotutkimukselle 65
5.4 Pohdinta 65

LÄHTEET

LIITE 1: TUTKIMUSLUPAHAKEMUS
LIITE 2: VIDEOINTI- JA HAASTATTELULUPALOMAKE
LIITE 3: HAASTATTELUKYSYMYKSET OPPILAILLE
LIITE 4: HAASTATTELUKYSYMYKSET OPETTAJALLE

1 JOHDANTO

Kiinnostus toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöön musiikinteorian opetuksessa on kasvanut 1900- ja 2000-lukujen vaihteessa. Keskeisenä kiinnostuksen kohteena on ollut, kuinka musiikinteorian voisi tuoda lähemmäksi musiikin käytäntöä, soivaa musiikkia. Lisäksi on pohdittu, mikä motivoi oppilaita opiskelemaan musiikinteoriaa ja tekee musiikinteorian opiskelusta oppilaille merkityksellistä. Musiikkiopistoissa on alettu etsiä keinoja pragmaattisempaan musiikinteorian opettamiseen esimerkiksi integroimalla soittamista ja musiikin luovaa tuottamista perinteisiin opetustapoihin. Lukemisen, kuuntelun ja kirjoittamisen rinnalle ovat nousseet kokeilemalla oppiminen, yhteissoitto, improvisointi, säveltäminen ja sovittaminen. Teknologiaa on alettu hyödyntää yhä enemmän osana musiikinteorian opetusta.

Uusissa Taiteen perusopetuksen laajan ja yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa korostetaan oppijakeskeisyyttä, oppimisen vuorovaikutuksellisuutta, toiminnallisuutta ja positiivisen taidesuhteen merkitystä. Oppiminen käsitetään prosessina, jonka keskiössä taiteen oppija on aktiivisena ja ajattelevana toimijana. (Opetushallitus 2017a, 11; 2017b, 11.) Laajan oppimäärän mukaisissa opetussuunnitelman perusteissa on ratkaisevia eroja opintojen rakenteessa ja arvioinnissa aiempiin Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna (Opetushallitus 2002, 2017a). Esimerkiksi musiikin perusteista ei enää puhuta omana erillisenä oppisisältönään, vaan opetuksen järjestäjä voi järjestää musiikin hahmotustaitojen opinnot haluamallaan tavalla musiikin perus- ja syventävien opintojen laskennallisten tuntimäärien puitteissa. Tämä antaa musiikkiopistoille mahdollisuuden luoviin opetusratkaisuihin ja eri sisältöalueiden integrointiin. (Opetushallitus 2017a, 47–51.)

Kiinnostuksen toiminnallisia opetusmenetelmiä kohtaan musiikinteorian pedagogiikassa voi havaita myös alan viimeisimmässä tutkimuskirjallisuudessa. Ulkomailla pragmaattisia menetelmiä musiikinteorian opetukseen ovat kehittäneet muun muassa Nicholas Bannan (2010), Michael Callahan (2015), Jonathan Dunsby (2010) ja Peter Schubert (2011). Callahan (2015) ja Schubert (2011) ovat keskittyneet kosketinsoitinavusteisen musiikinteorian opetukseen, Bannan (2010) harmonian opettamiseen laulamisen keinoin ja

Dunsby (2010) teknologian käyttämiseen musiikinteorian pedagogiikassa. Tutkimuksissa pragmaattiset opetusmenetelmät ovat tuottaneet positiivisia oppimistuloksia, mutta niitä on tarkasteltu myös kriittisesti (Bannan 2010; Callahan 2015; Dunsby 2010; Schubert 2011). Suomessa musiikinteorian ja käytännön musisoinnin integraatiota ovat tutkineet muun muassa Ertolahti (2007), Hurtig (2009, 2010), Jurvanen (2005) ja Karjalainen (2017).

Tämä tutkimus on etnografinen tapaustutkimus ”Piano tutuksi” -oppiaineessa toteutetusta kosketinsoitinavusteisesta musiikinteorian opetuksesta. Oppiaine on suunnattu musiikin perusopintonsa juuri päättäneille, pääinstrumenttinaan muuta soitinta kuin pianoa soittaville oppilaille. Sen tarkoituksena on laajentaa oppilaiden nuottiviivasto- ja säveltapailupohjaista musiikin hahmottamista klaviatuurin visuaalisuuteen perustuvaan hahmotukseen ja antaa perusvalmiuksia pianonsoittoon. Lisäksi oppiaine valmentaa oppilaita musiikin syventäviin opintoihin.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisena musiikinteoreettisten asioiden oppiminen näyttäytyy ryhmäopetuksessa, jossa oppimisen apuvälineinä käytetään kosketinsoittimia. Tutkimus toteutettiin lukuvuonna 2017–2018 laajan oppimäärän mukaista taiteen perusopetusta antavassa musiikkiopistossa, jossa ”Piano tutuksi” -oppiaine järjestettiin tuolloin ensimmäistä kertaa. Tutkimuksessa havainnoitiin kahta ”Piano tutuksi” -ryhmää syksyn 2017 ajan. Lisäksi viittä havainnointijaksolle osallistunutta oppilasta ja oppiaineen opettajaa haastateltiin teemahaastattelun menetelmin.

Työn toisessa luvussa selvitän tutkimuksen taustoja ja filosofista pohjaa sekä pohdin uusien Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden taustalla vallitsevaa oppimiskäsitystä (Opetushallitus 2017a). Työn kolmannessa luvussa esittelen tutkimuksessa käytetyt aineistonhankinnan ja analyysin menetelmät. Neljäs luku sisältää tutkimuksen tulokset, joita vertaan johdannossa ja luvussa 2 esittelemääni tutkimuskirjallisuuteen. Viides luku on yhteenveto, joka sisältää työn johtopäätökset ja arvion tutkimuksen onnistumisesta, reliabiliteetista ja mahdollisuuksista jatkotutkimukselle. Lisäksi luvussa pohditaan kasvatustiedettä alana ja työn sijoittumista kasvatustieteen kontekstiin.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

2.1 Opetussuunnitelma musiikkioppilaitosten toiminnan ohjaajana

Suomessa musiikkioppilaitosten toimintaa ohjaavat laki (633/1998) ja asetus (813/1998) taiteen perusopetuksesta sekä opetussuunnitelma, joka perustuu Opetushallituksen antamiin opetussuunnitelman perusteisiin. Uudet Taiteen perusopetuksen laajan ja yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet julkaistiin syksyllä 2017. Opetussuunnitelman perusteissa on määriteltyinä ohjeet opetussuunnitelman laatimiseen arkkitehtuurille, kuvataiteelle, käsityölle, mediataiteille, musiikille, sanataiteelle, sirkustaiteelle, tanssille ja teatteritaiteelle. (Opetushallitus 2017a, 2017b.) Tässä työssä käsitellään laajan oppimäärän mukaisia opetussuunnitelman perusteita, sillä musiikkiopistossa, jossa tutkimuskohteena ollut ”Piano tutuksi” -oppiaine toteutettiin, annetaan laajan oppimäärän mukaista taiteen perusopetusta (Opetushallitus 2017a).

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden alussa on yleinen osuus, joka koskee kaikkia julkaisun alle koottuja taiteenaloja. Siinä on määritelty taiteen perusopetuksen tehtävä, arvoperusta, oppimiskäsitys, laajan oppimäärän yhteiset tavoitteet sekä ohjeet opetussuunnitelman laatimiseen. Lisäksi yleisessä osuudessa käsitellään opetuksen toteuttamista, opintojen laajuutta ja rakennetta, oppimäärän yksilöllistämistä ja oppimisen arviointia. (Opetushallitus 2017a, 1–20.) Musiikin laajan oppimäärän opinnot on jaoteltu musiikin perusopintoihin (laskennallinen laajuus 800 tuntia) ja musiikin syventäviin opintoihin (laskennallinen laajuus 500 tuntia) (Opetushallitus 2017a, 15, 47–51). Aiemmin laajan oppimäärän mukaiset musiikin opinnot oli jaoteltu musiikin perustasoon (laskennallinen laajuus 665 tuntia) ja musiikkiopistotasoon (laskennallinen laajuus 635 tuntia) (Opetushallitus 2002, 8–11). Laskennallisen laajuuden tunnin pituus on säilynyt 45-minuuttisena (Opetushallitus 2002, 8; 2017a, 15).

Nykyisissä Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa on huomattavia rakenteellisia eroja aiempiin opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna (Opetushallitus 2002, 2017a). Instrumenttiopinnoille ja yhteismusisoinnille sekä musiikin

perusteille ei olla enää määritelty erikseen tarkkoja laskennallisia laajuuksia, vaan musiikin perusopinnoille ja syventäville opinnoille on määritelty tietyt tavoitteet, joiden pohjalta koulutuksen järjestäjän tulee muodostaa opintokokonaisuudet. Tavoitteet on jaettu seuraaviin tavoitealueisiin: esittäminen ja ilmaiseminen, oppimaan oppiminen ja harjoittelu, kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen sekä säveltäminen ja improvisointi. Jokaisen tavoitealueen alle on listattu tarkemmin, mitä kukin niistä pitää sisällään musiikin perusopinnoissa ja syventävissä opinnoissa. Tavoitteita ei kuitenkaan ole tarkoitettu noudattamaan kirjaimellisesti, vaan sekä perusopinnoissa että syventävissä opinnoissa on annettu tilaa myös paikallisille ratkaisuille ja vaihtoehtoisille opintokokonaisuuksille. (Opetushallitus 2017a, 47–51.) ”Koulutuksen järjestäjä määrittelee opetussuunnitelman perusteiden pohjalta paikalliset opintokokonaisuudet, niiden tavoitteet ja sisällöt sekä laajuuden. Yksittäinen opintokokonaisuus voi sisältää tavoitteita perusteiden eri tavoitealueilta. Perusopintoihin voi sisältyä vaihtoehtoisia opintokokonaisuuksia.” (Opetushallitus 2017a, 47.)

Kuten johdannossa esitin, Suomessa on 2000-luvun alussa alettu keskustella musiikinteorian ja käytännön musisoinnin integraatiosta (Ertolahti 2007; Hurtig 2009; Hurtig 2010; Jurvanen 2005; Karjalainen 2017; Opetushallitus 2002, 16–18). Nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa ei kuitenkaan enää puhuta musiikin perusteista omana oppisisältönään, vaan musiikin hahmotustaidoista osana musiikin opintojen tavoitealueita. Taustalla on ajatus kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittämisestä, jonka toisiaan tukevia osasia soittaminen, hahmotustaidot, säveltäminen, sovittaminen ja improvisointi ovat. Työtavoissa rohkaistaan monipuolisuuteen ja mainitaan myös teknologian hyödyntäminen tarkoituksenmukaisella tavalla. Nykyiset opetussuunnitelman perusteet mahdollistavat opintokokonaisuuksien suunnittelun niin, että eri tavoitealueet voivat tulla luovalla tavalla integroiduiksi. (Opetushallitus 2017a, 47–50.) Esimerkiksi syventävissä opinnoissa musiikin hahmotustaitojen tavoitteet on määritelty seuraavasti:

”Opetuksen tavoitteena on

- ohjata oppilasta kuuntelemaan ja kehittämään musisointiaan sekä solistina että ryhmän jäsenenä
- ohjata oppilasta tarkastelemaan soivaa ja nuotinnettua musiikkia monipuolisesti eri näkökulmista
- ohjata oppilasta hahmottamaan musiikin rakenteita ja lainalaisuuksia

- ohjata oppilasta hyödyntämään kuuntelu- ja hahmotustaitojaan sekä musiikin historian tuntemustaan muusikkoutensa kehittämisessä.” (Opetushallitus 2017a, 50.)

Aiemmin musiikin perustason ja musiikkiopistotason päättötodistuksiin annettiin numeroarvosanat 1–5 oppilaan suorittamista opinnoista (Opetushallitus 2002, 12–14). Uusissa opetussuunnitelman perusteissa numeroarvioinnista on luovuttu, ja oppilas saa musiikin perusopintojen päätteeksi todistuksen, johon on merkitty oppilaan suorittamat opintokokonaisuudet ja niiden laajuudet sekä sanallinen arvio oppilaan edistymisestä ja saavuttamasta osaamisesta opintojen aikana. Syventävien opintojen aikana oppilaan tulee suunnitella ja toteuttaa lopputyö, joka on osoitus hänen musiikillisesta osaamisestaan. Lopputyö voi muodostua erilaisista kokonaisuuksista tai keskittyä tiettyyn syvennettyyn osaamiseen, ja sen arvioinnissa huomioidaan oppilaan sille asettamat tavoitteet. Kun oppilas on suorittanut musiikin laajan oppimäärän, hän saa päättötodistuksen, johon merkitään suoritetut perus- ja syventävät opinnot sekä sanallinen arvio koko laajan oppimäärän opinnoista. Arviointi perustuu edellä kuvailtuihin tavoitealueisiin, ja laajan oppimäärän arvioinnin lähtökohtana ovat oppilaan suorittamat syventävät opinnot, joissa oppilaalla on mahdollisuus osoittaa osaamistaan monipuolisesti. Oppilaan on mahdollista saada myös osallistumistodistus suorittamistaan laajan oppimäärän opinnoista, mikäli opinnot keskeytyvät tai hän tarvitsee todistuksen muusta syystä. Oppilaan ja hänen huoltajansa tulee joka lukuvuosi saada tietoa oppilaan suorittamista opintokokonaisuuksista. (Opetushallitus 2017a, 17–20 ja 49–51.)

2.1.1 Oppimiskäsitys (TPOPS 2017)

Tässä luvussa selvitän taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden taustalla vaikuttavaa oppimiskäsitystä (Opetushallitus 2017a). Oppimiskäsitys heijastuu kaikessa suhtautumisessa oppijaan: opetuksen sisällöissä, tavoitteissa, arvovalinnoissa, arvioinnissa ja ratkaisuissa jäsentää opetusta. Oppimiskäsitys näkyy opettajan jokapäiväisessä toiminnassa ja valinnoissa opetuksen suhteen. (Opetushallitus 2017a, 8.)

Tämänhetkiset taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat oppimiskäsitykselle, jossa oppilas nähdään aktiivisena toimijana (Opetushallitus 2017a, 2017b). Oppilaan ajatellaan olevan jatkuvasti aktiivinen osa oppimisprosessia; hän osallistuu opiskelun suunnitteluun, opiskeluun ja opiskelun arviointiin. Opetussuunnitelmaa laadittaessa tulisi huomioida oppilaan omat kiinnostuksen kohteet, yksilölliset tarpeet ja valmiudet. Oppilasta tulisi tukea opetuksessa siten, että hän oppisi opiskelemaan taidetta pitkäjänteisesti ja päämäärätietoisesti sekä asettamaan opiskelun tavoitteita itse ja toimimaan niiden suuntaisesti. Opetussuunnitelman perusteissa painotetaan oppimaan oppimista; sitä, että oppilas tiedostaisi omat tapansa oppia ja kykenisi kehittämään niitä. Oppimäärää voidaan tarvittaessa yksilöllistää oppilaan opiskelu- ja oppimisedellytysten mukaisesti. (Opetushallitus 2017a, 8–11 ja 16.)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimisen ajatellaan tapahtuvan sekä itsenäisesti että vuorovaikutuksessa muiden oppijoiden ja ympäristön kanssa. Oppimisen kontekstien ymmärretään ulottuvan myös laajemmalle kuin vain luokkatilassa tapahtuvaan oppimiseen. Opetuksessa tulisi vahvistaa oppilaan tulkinnan ja arvottamisen taitoja sekä kulttuurisen lukutaidon kehittymistä ja ohjata oppilasta rakentamaan toiminnassaan yhteyksiä tieteiden ja taiteiden välille. (Opetushallitus 2017a, 10–11; 2017b, 10–11.)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppimisympäristöt tulee suunnitella niin, että ne ovat fyysisesti, sosiaalisesti ja psyykkisesti turvallisia. Niiden tulee olla ilmapiiriltään avoimia ja myönteisiä ja innostaa oppilaita kehittämään osaamistaan. Oppimisympäristöjen tulee tarjota oppilaille mahdollisuudet onnistumiseen ja luoda edellytyksiä aktiiviseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn taiteen parissa sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Oppimisympäristöillä pyritään luomaan edellytyksiä myös taiteiden väliseen osaamisen kehittämiseen. Työtavat tulee valita siten, että ne perustuvat tavoitteisiin ja oppimisen edistämiseen. Myös oppiminen epäonnistumisen kautta hyväksytään. (Opetushallitus 2017a, 13–14 ja 51.)

Lisäksi taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan oppilaitoksen toimintakulttuurista, eli siitä, miten oppilaitoksen työtä ohjaavia normeja tulkitaan, mitkä ovat oppilaitoksen vakiintuneet käytännöt ja sen jäsenten ajattelu- ja toimintatavat. Oppilaitoksen toimintakulttuuri on osa oppimisympäristöä, ja opetussuunnitelman perusteissa

oppilaitoksia kannustetaankin kestävää hyvinvointia edistävään toimintakulttuuriin; aitoon kohtaamiseen, yhdessä toimimiseen, välittävään ja kunnioittavaan vuorovaikutukseen sekä osallisuuden edistämiseen. Oppilaitoksia rohkaistaan toimintakulttuurin kehittämiseen, missä avainasemassa ovat oppilaitoksen johto sekä avoin ja rakentava vuorovaikutus oppilaiden huoltajien ja muiden yhteistyötahojen kanssa. (Opetushallitus 2017a, 13–14.)

Myös oppimisen arviointi heijastelee opetuksen taustalla vallitsevaa oppimiskäsitystä. Perusopintojen ja päättötodistuksen sanallinen arviointi on valinta kohti oppilaskeskeisempää näkökulmaa. Arvioinnin tulee perustua opetussuunnitelmassa kuvattuihin opintokokonaisuuksien tavoitteisiin ja sen tehtävänä on ohjata oppilaan oppimista ja tukea hänen edistymistään opinnoissa. Sanallinen arviointi mahdollistaa oppilaan arvioinnin yksilöllisesti ja siinä tulee painottaa oppilaan oppimisen vahvuuksia suhteessa opinnoille asetettuihin tavoitteisiin. Opetussuunnitelman perusteissa painotetaan myönteistä ja realistista palautetta sekä kannustavaa ohjausta. Palautteen tulee ohjata oppilasta omien tavoitteiden suuntaiseen opiskeluun sekä vahvistaa oppilaan ymmärrystä omasta oppimisprosessistaan ja luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa. Palautteen antamisessa huomioidaan oppilaan hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkuvan kehittyminen; arvioinnin ei tule kohdistua oppilaan arvoihin, asenteisiin tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Opintojen aikana palautteen antamisen tulee olla monipuolista, jatkuvaa ja keskeinen osa oppimista edistävää vuorovaikutusta. (Opetushallitus 2017a, 17–20.) Opetuksen tulee ohjata myös itsearviointiin ja vertaisarviointiin sekä rohkaista oppilaita yhteisen työskentelyn havainnointiin ja rakentavan palautteen antamiseen. Opetuksessa perehdytetään taiteenalan arvioinnin periaatteisiin ja käytäntöihin. (Opetushallitus 2017a, 17–20 ja 51.)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa näkökulma on selkeästi oppijakeskeinen ja oppimisessa esiin nostettuja teemoja ovat toiminta, kokemuksellisuus ja oppimisen prosessi. Tekstissä voi havaita viitteitä pragmatistiseen filosofiaan, joka on musiikkikasvatuksen alalla 2000-luvulla johtanut uudenlaisiin teorioihin musiikin oppimisesta. (Opetushallitus 2017a.) Näistä mainittakoon transformatiivinen musiikkisuhde, musiikillisen toimijuuden käsite ja refleksiivinen oppiminen. Kaikille näille yhteistä on käsitys musiikin oppimisesta vuorovaikutuksellisena prosessina sekä ajatus musiikin op-

pijasta aktiivisena toimijana. Seuraavassa luvussa esittelen pragmatismin historiaa, vaikuttajia ja perusajatuksia, sekä selvitän, millä tavalla pragmatistinen ajattelu vaikuttaa nykypäivän musiikkikasvatuksessa.

2.2 Pragmatismi oppimisessa

1800- ja 1900-luvun vaihteessa Pohjois-Amerikassa kehittyi filosofinen suuntaus, joka levisi usealle eri tieteenalalle (logiikkaan, metodologiaan, metafysiikkaan, etiikkaan, politiikkaan ja kasvatukseen). Suuntausta alettiin kutsua pragmatismiksi, ja se sai alkunsa luonnontieteilijä ja filosofi Charles Sanders Peircen (1839–1914), psykologi ja filosofi William Jamesin (1842–1910) sekä filosofi, psykologi ja kasvatustieteilijä John Deweyn (1859–1952) kirjoituksista. Sana pragmatismi juontaa juurensa Immanuel Kantin (1724–1804) filosofiaan, jossa hän kutsui tiedon ja toiminnan toisistaan erottavaa haaraa praktiseksi (*practical*) ja tiedon ja toiminnan yhdistävää haaraa pragmaattiseksi (*pragmatic*). Dewey kehitti pragmaattisen ajattelun kasvatustieteiden alalla kenties pisimmälle. Hän kirjoitti tieteellisen tutkimuksen prosessista ja sen suhteesta ihmisen toimintaan laajasti ja yksityiskohtaisesti. (Biesta & Burbules 2003, 3–4.) Tässä luvussa kerron, miten pragmatismi ja erityisesti Deweyn ajattelu vaikuttaa nykypäivän musiikkikasvatuksessa. Tiedot pohjautuvat Gert J. J. Biestan ja Nicholas C. Burbulesin (2003) teokseen ”Pragmatism and Educational Research” (Biesta & Burbules 2003).

Deweyn pragmatismissa toiminta on nostettu keskiöön tiedonhankinnassa. Hän käsitti luonnon vuorovaikutteisista osista muodostuvana kokonaisuutena, ja häntä kiinnosti erityisesti elävän organismin ja sen elinympäristön keskinäinen vuorovaikutus. Deweyn mukaan ihmistoiminta on aina vuorovaikutusta ihmisluonnon elementtien ja luonnollisen ja sosiaalisen ympäristön välillä. Tätä aktiivista, mukautuvaa ja sopeutuvaa vuorovaikutusta, jossa ihminen pyrkii säilyttämään dynaamisen balanssinsa jatkuvasti muuttuvan ympäristönsä kanssa, Dewey alkoi kutsua termillä *transaction*. (Biesta & Burbules 2003, 10.)

Yksi tärkeimpiä kohtia Deweyn transaktionaalisessa näkemyksessä on, että ihmisen ajatellaan aina olevan kosketuksissa ympäristönsä kanssa, toisin kuin dualistisessa ajattelussa, jossa aineetonta mieltä ja aineellista maailmaa pidetään toisistaan erillisinä. Dewey ei kuitenkaan tarkoita, että todellisuus yksinkertaisesti ”paljastaisi itsensä” ihmiselle, vaan että se paljastuu toiminnan kautta. Deweyn transaktionaalinen näkemys perustuu siis realistiselle olettamukselle, että ulkoinen todellisuus on olemassa havaitsijoista riippumatta. Todellisuus on Deweylle kuitenkin kokemusperäinen, ja Biesta ja Burbules (2003, 11) kutsuvatkin Deweyn realismia transaktionaaliseksi realismiksi. Deweyn mukaan tieto on rakentuneena elävän organismin (esimerkiksi ihmisen) ja elinympäristön toiminnassa eikä se ole vain ihmismielen rakentamaa. Biestaa ja Burbulesia lainaten Deweyn realismia voisikin kutsua myös transaktionaaliseksi konstruktivismiksi, sillä hänen mukaansa tieto on yhtäaikaisesti konstruktio ja perustuu todellisuuteen. (Biesta & Burbules 2003, 10–11.) ”Deweyn transaktionaalisen lähestymistavan mukaan tieto paljastuu ennen kaikkea tavassa, jolla organismit vuorovaikuttavat ja vastaavat muutoksiin ympäristössään. [– –] Tosiasia, että me tiedämme jotakin, paljastuu aluksi toiminnan tasolla ja vasta myöhemmin symbolisissa muodoissa (kuten kielessä).” (Biesta & Burbules 2003, 11.)

Biesta ja Burbules (2003) tulkitsevat Deweyn transaktionaalisen konstruktivismin viittaavan lopulta siihen, että jokainen meistä rakentaa oman, yksilöllisen maailmansa (Biesta & Burbules 2003, 12). He kokoavat Deweyn ajatukset toiminnasta teoriaksi kokemuksellisesta oppimisesta (*theory of experimental learning*). Deweyn mukaan elävä organismi on kykenevä luomaan ja säilyttämään dynaamisen, koordinoidun vuorovaikutuksen ympäristönsä kanssa. Tämä vuorovaikutus johtaa yksilötasolla spesifimpiin toimintatapoihin ja laajemmalla tasolla erilaistuneeseen (*differentiated*) maailmaan. (Biesta ja Burbules 2003, 37.) Yritämme jatkuvasti säilyttää dynaamisen balanssin ympäristömme kanssa, ja tämän jatkuvan yrityksen seurauksena kehitämme mahdollisia toimintatapoja (*habits*). Näiden toimintatapojen, mahdollisten tapojen reagoida ja vuorovaikuttaa ympäristömme kanssa, hankinta on jatkuva yrittämisen ja erehtymisen prosessi. Joudumme kokemaan tekojemme seuraukset, ja yritämme säätää toimintaamme niiden mukaisesti, ja tämä kehä toistaa itseään. Tämän prosessin seurauksena toimintamallimme tarkentuvat, mikä on toinen tapa sanoa, että oppiminen tapahtuu kokemuksellisen tavan kautta järjestää vuorovaikutusta. Yrittämisen ja erehtymisen voi kuitenkin välttää käyttä-

mällä symbolisia operaatioita, joita Dewey kutsuu ajatteluksi. Ajattelemalla voimme kokeilla erilaisia toimintamalleja tulematta altistetuiksi niiden seurauksille. Tämä voi auttaa meitä harkitsemaan mahdollisia käyttäytymismalleja ja tuottamaan tarkempia ja älykkäämpiä reaktioita. Kuitenkin vasta kun toimintatapaa on kokeiltu konkreettisesti, tiedämme, onko se sopiva. Tähän tarvitsemme toimintaa, ja tästä syystä toiminta on Deweyn ajattelussa tiedonhankinnan keskiössä. (Biesta & Burbules 2003, 11–12.)

Kun yksilöt toimivat saavuttaakseen yhteisen tavoitteen, heidän on Deweyn mukaan järjestettävä yksilölliset lähestymistapansa, näkökulmansa ja toimintamallinsa sillä tavoin, että yhteinen reaktio tulee mahdolliseksi. Tässä prosessissa heidän yksilölliset maailmansa muuttuvat. Näistä maailmoista ei tule identtisiä, mutta vuorovaikutuksessa olevat osapuolet luovat jotakin yhteistä, ja tämän prosessin Dewey käsittää kommunikaationa. Deweylle kommunikaatio on yksilöllisten toimintatapojen koordinaatiota ja uudelleenrakentamista, joka johtaa jaettuun, yksilöiden väliseen maailmaan. (Biesta & Burbules 2003, 12.)

Biesta ja Burbules uskovat, että monet Deweyn ideat ovat relevantteja kasvatustieteissä vielä nykypäivänäkin (Biesta & Burbules 2003, 3). Deweyn kasvatusajattelussa käytäntö on keskeisessä asemassa ja siten myös kasvattaja ratkaisevassa roolissa pedagogiikan kehittämisessä. Kasvatuksen käytäntö tarjoaa aihepiirejä ja materiaalia tutkimusongelmien muodostamiseen, ja kasvatustieteen tehtävä on Deweyn mukaan kehittää opetusta tuottamalla tietoa kasvattajille. Tämä tarkoittaa, että kasvatuksen tutkimuksen tulokset muodostuvat kasvatustieteeksi vasta, kun kasvattajat ovat testanneet niitä. Tutkimusten tulokset ovat kasvatustieteen lähteitä, mutta todellinen ”kasvatustiede” syntyy vasta tulosten kokeilusta kasvatuksellisessa prosessissa. (Biesta & Burbules 2003, 79–81.)

2.2.1 Transformatiivinen musiikkisuhde

Kiinnostus kokemusperäisiin näkökulmiin musiikin oppimisesta on kasvanut viime vuosikymmeninä. Susan O'Neill (2012) on tutkinut oppimiskäsitysten kehittymistä musiikinopetuksen alalla 2000-luvulla. Hän muodostaa artikkelissaan "Becoming a Music Learner: Toward a Theory of Transformative Music Engagement" teoriaa transformatiivisesta musiikkisuhteesta. O'Neill pohtii muun muuassa, miten musiikkikasvattajat käsittävät musiikin oppijan 2000-luvulla, mitä musiikin oppija tekee ja mitä hänen pitäisi tehdä, mitä hän tarvitsee, mikä käynnistää ja ylläpitää musiikin oppimista ja mitä musiikin oppija saa musiikin opiskelusta. (O'Neill 2012.)

1960-luvulta alkaen kehitys- ja kasvatuspsykologiassa musiikillisia taitoja on jaoteltu niiden kognitiivisiin, affektiivisiin ja psykomotorisiin rakenneosiin (O'Neill 2012, 168). O'Neillin mukaan nämä lähestymistavat oppimiseen kohdistivat tutkijoiden ja kasvattajien fokuksen suorituksiin oppimisen mittareina (O'Neill 2012, 168–169). Behavioristisessa oppimiskäsityksessä oppiminen ajateltiin ärsyke-reaktio-kytkentöinä, joita voitiin säädellä vahvistamalla tai rankaisemalla. Oppiminen tapahtui, kun reaktio vakiintui pysyväksi käyttäytymiseksi yhdistettäessä se ympäristöstä tulevaan ärsykkeeseen. Opittavat asiat pilkottiin loogisesti pienempiin osiin ja oppija käsitettiin tiedon passiivisena vastaanottajana. Tällaista opetusmenetelmää on sovellettu ehkä laajimmin juuri musiikin alueella; se sopii esimerkiksi haastavan soittotehtävän pilkkomiseen pienemmiksi osiksi. (Björk, Partti & Westerlund 2013, 57.)

Nykyään musiikin oppiminen nähdään kuitenkin paljon laajempana ilmiönä kuin luokkatilanteessa tapahtuvina ärsyke-reaktio-kytkentöinä. Oppijan ei enää ajatella olevan staattisessa tilassa, vaan jatkuvassa muutosprosessissa (*being* vs. *becoming*). Tämä on myös yksi transformatiivisen ajattelumallin peruslähtökohtia (*transform* = muuttua). Tällainen muutos ajattelussa avaa uusia näkökulmia oppimiseen ja edellyttää oppijan koko potentiaalin hyväksymistä. O'Neillin mukaan transformatiivinen ajattelumalli ulottuu useille oppimisen eri tasoille (yksilöllinen, sosiokulttuurinen ja systeeminen) ja yhdistelee kehityspsykologisia oppimisnäkökulmia transformatiiviseen oppimisteoriaan, kriittiseen transformatiiviseen pedagogiikkaan ja positiivisen musiikkisuhteen käsitteeseen. (O'Neill 2012, 164–165.)

Positiivisen musiikkisuhteen käsite (*positive music engagement*) keskittyy oppijan motivaatioon ja merkitykselliseen osallistumiseen oppimistapahtumassa sekä oman aktiivisuuden ymmärtämiseen ja arvostamiseen. Näistä seurauksena on tunne oppimisen mielekkyydestä, joka ajaa oppimista eteenpäin. O'Neillin mukaan sana *engagement* tarkoittaa osallistumista toimintaan, jolla on oppijalle psykologinen merkitys (esimerkiksi arvot, merkityksellisyys, identiteetti, osallisuuden tunne) ja käyttäytymiseen liittyvä merkitys (esimerkiksi pyrkimys, intensiteetti, keskittyminen). (O'Neill 2012, 165.) O'Neill nostaa artikkelissaan esiin esimerkiksi käsitykset lahjakkuudesta, jotka saattavat toimia esteenä oppimiselle. Transformatiivisessa ajattelumallissa tällaiset estot pyritään poistamaan ja näkemään potentiaali kaikissa musiikin oppijoissa. Tavoitteena on rakentaa kasvua jokaisen omalle potentiaalille ja luoda kestävä musiikkisuhde jokaiselle musiikin oppijalle. Transformatiivisessa pedagogiikassa oppijaa kannustetaan pitkäjänteisyyteen ja sinnikkyyteen sekä pääsemään yli oppimisen esteenä olevista negatiivisista ajattelumalleista. (O'Neill 2012, 165–166.)

Transformatiivisessa ajattelumallissa oppijan ajatellaan tuovan koko tietämyksensä, kokemuksensa ja oman persoonallisen maailmansa, situaationsa oppimistilanteeseen. Oppijan ajatellaan olevan paitsi samanaikaisesti tulossa joksikin, myös yhdistettynä menneisyyden kokemuksiinsa. Oppimisen ajatellaan tapahtuvan aika-paikka-ulottuvuudessa. (O'Neill 2012, 164.) Tätä kutsutaan situationaalisuudeksi, joka on yksi holistisen oppimiskäsityksen kolmesta peruselementistä (tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus). Maija Lehtovaara (1996) antaa artikkelissaan "Situationaalinen oppiminen – ontologisia ja epistemologisia käsityksiä" määritelmän situationaalisuudelle. Hänen mukaansa se tarkoittaa ihmisen suhteutuneisuutta situatioonsa eli elämäntilanteeseensa. Situaatio ei siis tarkoita samaa kuin fyysinen ympäristö, vaan kaikkea sitä mihin yksi ihminen on suhteessa. (Lehtovaara 1996, 98.) O'Neill mainitsee tekstissään myös Deweyn ajatukset kontekstien ja kontekstuaalisen dynamiikan tärkeydestä oppijoiden ymmärtämisessä. Deweyn mukaan oppijat eivät koskaan voi olla erotetut vuorovaikutussuhteista ja yhteisistä kokemuksista. (O'Neill 2012, 170.) Samassa yhteydessä O'Neill esittelee Bronfenbrennerin "bioekologista teoriaa ihmisen kehityksestä" (Bronfenbrenner 1979; Bronfenbrenner & Morris 2006, siteerattu teoksessa O'Neill 2012, 170). "Tämä teoria ottaa huomioon monimutkaiset tasot ja vuorovaikutussuhteet oppijan perheen/koulun/yhteisön/oppijan oman kehittymisen sekä yhteiskunnan ja laajemman kulttuurin, johon se on sijoittunut, välillä. Muutokset tai konfliktit millä tahansa vuorovaikutuksen osa-alueella

lähettävät väre-efektin muiden osa-alueiden läpi. Tämä alleviivaa monien oppimiskontekstien keskinäistä vuorovaikutusta ja musiikin oppimisen dynaamisuutta ja ennalta-arvaamattomuutta.” (O’Neill 2012, 170–171.) Lisäksi informaatioteknologian kehittyminen monimutkaistaa oppimiskonteksteja ja tietämisen muotoja entisestään (O’Neill 2012, 169–170).

Sosiokulttuurisessa tutkimuksessa tiedon, arvojen ja ymmärryksen nähdään syntyvän merkityksellisessä vuorovaikutuksessa muiden kanssa (O’Neill 2012, 163). O’Neill esittelee artikkelissaan osallistumiselle avoimia oppimisympäristöjä (*participatory cultures*) (O’Neill 2012, 172–174). Näillä viitataan lähinnä Internet-yhteisöihin, joissa tietämystä ja taitoja jaetaan avoimesti. Näissä yhteisöissä ei välttämättä ole vain yhtä eksperttiä, joka jakaisi tietoa, vaan alan kaikilla tasoilla toimivat henkilöt voivat toimia tiedon jakajina ja vastaanottajina. O’Neillin mukaan tietynlainen omistajuuden tunne opittavaan asiaan on Internet-yhteisöjen oppijoille motivoiva tekijä, jota voitaisiin hyödyntää myös formaalin opetuksen puolella. (O’Neill 2012, 167 ja 172–174.) Hänen mielestään käsityksissä yhteisöllisestä oppimisesta painotetaan kuitenkin liiaksi, että jokainen oppimisyhteisön jäsen kokisi yhteisöllisyyden samalla tavoin. Kaikki yhteisön jäsenet eivät välttämättä jaa keskenään samoja merkityksiä osallistuttuaan yhteiseen toimintaan. Sosiaalinen vuorovaikutus musiikin oppimisessa ei ole tärkeää vain vertaistuen vuoksi, vaan se on myös olennainen osa kykyämme vertailla ja kontrastoida eroja, jotka toimivat kasvun ja muutoksen, identiteettityön, luovien prosessien ja taiteellisen ilmaisun lähtökohtina ja välineinä. Sosiaalisia yhteyksiä käytetään tiedonjakamiseen sekä haastamaan, laajentamaan, ja muokkaamaan käsityksiämme siitä, mitä musiikin oppiminen merkitsee jokapäiväisessä elämässämme. Sosiaaliset suhteet ovat transformatiivisen musiikkisuhteen yksi joustava, muokkautuva ja dynaaminen osa. (O’Neill 2012, 167.)

Koska oppilaat käyttävät kieltä ja kertomuksia kuvaillessaan keitä he ovat ja esitellessään musiikillisia maailmojaan toisille, musiikkikasvatuksen tutkijat ovat alkaneet tutkia musiikin oppimiseen liittyvää yksilöllistä tietoa oppilaiden kertomuksissa kokemuksistaan (O’Neill 2012, 178). Tästä syystä valitsin itsekin toiseksi tutkimusmetodikseni teemahaastattelun, jonka avulla pyrin selvittämään oppilaiden kokemuksia musiikinteorian oppimisestaan ja kohtaamistaan haasteista ”Piano tutuksi” -oppiaineessa. Lisäksi pyysin oppilaita kertomaan omasta musiikkisuhteestaan ja itsestään musiikillisena toimijana.

O’Neill korostaa, että transformatiivinen ajattelumalli ei ole opetusmetodi, vaan pikemminkin joukko periaatteita, jotka voivat ohjata vuorovaikutusta opettamisen ja oppimisen välillä. Transformatiivinen ajattelumalli mahdollisuuden tarkastella kriittisesti oletuksiamme siitä, mitä tämän päivän musiikin oppijat tietävät ja mihin he ovat pystyviä. O’Neill muistuttaa, kuinka arvot ohjaavat kasvattajien, päättäjien ja oppijoiden päätöksentekoa, ja siksi omien oletusten tiedostaminen oppimisesta on tärkeää. Arvot päätösten taustalla vaikuttavat tapaan, jolla tietoa rakennetaan, käytetään ja jaetaan. Transformatiivisessa pedagogiikassa erilaisia oppimiseen liittyviä ajatusmalleja tarkastellaan avoimesti ja kriittisesti. Oppiminen nähdään prosessina ja opetuksessa pyritään huomioimaan oppilaan koko potentiaali. Ohjaajan tai opettajan rooli on auttaja, organisoija ja tiedonjakaja, ei oppimisen päälähde. Opetus lähtee oppilaiden omasta tiedosta ja oppilaita kannustetaan toimimaan ja oppimaan omista taiteellisista ja kulttuurisista lähtökohdistaan tavalla, joka auttaa heitä luomaan merkityksellisiä yhteyksiä oppimisessa. Opetus antaa mahdollisuuden kaikenlaisille oppimisen ja tietämisen muodoille ja opetuksessa painotetaan toiminnallisuutta ja luovia tehtävätyyppejä. Oppilaita ohjataan jakamaan luovia tuotoksiaan muiden kanssa ja osallistumaan dialogiin, merkitysten jakamiseen ja keskusteluun sosiokulttuurisista ja sosiopoliittisista yhteyksistä. (O’Neill 2012, 177–178.) Omaksuakseen transformatiivisen ajattelumallin kasvattajan on kyettävä tarkastelemaan kriittisesti myös omaa ajatteluaan; tarkoituksena on mahdollistaa optimaaliset oppimisolosuhteet kaikenlaisille oppijoille. (O’Neill 2012, 167–168.)

2.2.2 Musiikillinen toimijuus

Sidsel Karlsen (2011) jäsentää artikkelissaan ”Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience” musiikillisen toimijuuden (*musical agency*) käsitettä. Hän luokittelee musiikin eri käyttötarkoituksia ja suhteuttaa niitä musiikillisen toimijuuden käsitteeseen yksilöllisellä ja kollektiivisella tasolla. Hän puhuu musiikillisesta toimijuudesta kuvainnollisesti ”linssinä”, jonka läpi tutkija ja musiikkikasvattaja voi tarkastella musiikin oppimista. (Karlsen 2011, 107–121.)

Musiikillinen toimijuus käsitettiin aluksi nimenomaan soittotapahtumaan ja siinä tapahtuviin fysikaalisten liikeratojen muutoksiin ja kehon kontrolliin liittyväksi. David J. Elliott (1995) laajensi ”praksiaalisessa” filosofiassaan musiikillisen toimijuuden käsitettä ”musiikin tekemiseen ja musiikin kuuntelemiseen” (”*music making/musicing and music listening”*). Musiikin tekeminen käsitti musiikin ”esittämisen, improvisoinnin, säveltämisen, sovittamisen ja johtamisen”, ja musiikin kuuntelun hän määritti aktiivisena ”musiikillisten ja ei-musiikillisten tietojen, suhteiden ja merkitysten” rakentamisena. (Elliott 1995, 40 ja 296; katso myös Karlsen 2011, 108–109.) Elliottin mukaan kumpikin toiminta musiikin parissa tukee itsetuntemuksen, itsetunnon ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä, auttaa yksilöllisen ja kulttuurisen identiteetin rakentamisessa sekä antaa flown kokemuksia (Elliott 1995; katso myös Karlsen 2011, 109).

Musiikillisen toimijuuden käsite on myös rajankäyntiä formaalin ja informaalin oppimisen välillä. Karlsen mainitsee suorituksiin keskittymisen oppimisen mittareina yksipuolisena arviointimenetelmänä musiikin opetuksessa (vertaa luku 2.2.1 ”Transformatiivinen musiikkisuhde”) (Karlsen 2011, 107). Hän painottaa oppimisprosessin edistämistä ja pitää myös ei-musiikillisia oppimisen seurauksia arvokkaina (Karlsen 2011, 109–110). Myös Lucy Green viittaa musiikilliseen toimijuuteen tai ”henkilökohtaiseen autonomiaan”, joka voi nousta esiin silloin, kun oppilaille on annettu mahdollisuudet päättää omasta toiminnastaan oppijakeskeisissä pedagogisissa ratkaisuissa, kuten esimerkiksi Greenin itsensä ehdottamassa ”informaalissa oppimispedagogiikassa” (Green 2008, 103, siteerattu teoksessa Karlsen 2011, 109). Green näkee kyvyn tunnistaa ”soivaa musiikillista materiaalia ja musiikillisen materiaalin ei-musiikillisia suhteita” olennaisena taitona oman musiikillisen toiminnan ohjaamisessa (toisin sanoen musiikillisen toimijuuden harjoittamisessa) laajemmalla tasolla (Green 2008, 87, siteerattu teoksessa Karlsen 2011, 109.) Karlsen näkee musiikillisen toimijuuden kykynä hakeutua musiikin oppimisen pariin informaaleissa konteksteissa ja rohkaiseekin kaikkia musiikkikasvattajia valmistamaan oppilaitaan jatkuvaan oppimiseen myös musiikkiluokan ulkopuolella. (Karlsen 2011, 109.) Hän viittaa myös Regelskin näkemyksiin musiikillisesta toimijuudesta. Regelski muun muassa painottaa opettajien vastuuta auttaa oppilaitaan voimaantumaan siten, että oppilaat kehittäisivät musiikillisia taitoja ja käsityksiä, ”jotka antaisivat heille mahdollisuuden olla aktiivisia musiikillisia toimijoita [– –] läpi elämän” ja täten tulisivat ”omien musiikillisten elämiensä ja historioidensa luojiksi” (Regelski 2008, 7–10, siteerattu teoksessa Karlsen 2011, 109–110).

Karlsen jakaa musiikillisen toimijuuden yksilölliseen ja kollektiiviseen tasoon. Hän jaottelee kuusi eri musiikin käyttötarkoitusta yksilöllisellä tasolla: musiikillisten taitojen kehittäminen, itsesäätely, identiteetin muodostus, itsesuojelu, ajattelu ja oleminen (tällä hän viittaa tietoisuuden avartamiseen, herkkyyden ja mielikuvituksen lisäämiseen, turvallisuudentunteen luomiseen ja hengellisyyden toteuttamiseen). Kollektiivisella tasolla taas musiikkia hänen mukaansa käytetään sosiaalisten kohtaamisten strukturointiin ja säätelyyn, kehollisen toiminnan koordinointiin, kollektiivisen identiteetin tunnistamiseen ja tutkiskeluun, maailmantuntemukseen (itsen käsittäminen sosiaalisena toimijana ja osana ympäröivää maailmaa) sekä yhteisöllisen musiikillisen toiminnan perustan vahvistamiseen. (Karlsen 2011, 111–117; Kuoppamäki & Vilmilä 2017, 7–8.)

Toimijuus voidaan yleisemmällä tasolla käsittää yksittäisen toimijan tai ryhmän kykynä tehdä mielekkäitä valintoja itselleen asettamiensa tavoitteiden saavuttamiseksi. Musiikillinen toimijuus voidaan ymmärtää yksilön käsityksenä oman musiikillisen toimintansa mahdollisuuksista ja rajoista. (Kuoppamäki & Vilmilä 2017, 7.) Esimerkiksi musiikinteorian oppimisessa tämä voi tarkoittaa oppilaan kykyä tiedostaa oma osaamisensa taso kulloisessakin oppimisen vaiheessa, sekä itselleen sopivat oppimistrategiat. Se on oppilaan kykyä ”nähdä” oma kehityskaarensa: missä minä olen hyvä, mitä osaan nyt, mitä minun tulisi tehdä seuraavaksi edistyäkseni? Miten vuorovaikutan muiden oppijoiden kanssa? Musiikilliseen toimijuuteen liittyvät myös kyky itsearviointiin sekä oman toimintansa tiedostaminen sekä yksilönä että ryhmässä.

2.2.3 Oppimisen refleksiivisyys

Kokemusperäisten oppimisteorioiden yhteydessä on alettu puhua oppimisen refleksiivisyydestä. Tämä tarkoittaa sitä, että oppiminen on sidoksissa oppilaan omaan kokemusmaailmaan, ja että oppimisesta tulee oppijalle omakohtaista ja kokemusperäistä. O’Neill ottaa refleksiivisyyden käsitteen esiin puhuessaan situationaalisuudesta (O’Neill 2012, 178). Hänen mukaansa ymmärrystä siitä, mitä on olla musiikin oppija, voidaan syventää keskittymällä yksilöllisyyteen (*personhood*), joka tarkoittaa koko oppijan situaatiota suh-

teessa hänen musiikin oppimiseensa (O'Neill 2012, 178). O'Neillin mukaan voimme kasvattajina vahvistaa musiikin oppijoita vaalimalla heidän refleksiivistä kapasiteettiaan reflektoida sisäisesti yhteyksiä itsen, musiikin ja näiden sosiokulttuuristen ymmärrysten välillä (O'Neill 2012, 178).

Karlsen puhuu refleksiivisyydestä musiikillisen toimijuuden yhteydessä. Kun musiikki ymmärretään rakennusmateriaalina, jota ihmiset käyttävät musiikillisen toimijuutensa rakentamiseen, päästään vuorovaikutuksellisesti laajoihin näkökulmiin musiikin oppimisesta. Karlsen puhuu vuorovaikutuksen makro- ja mikrotasoista. Mikrotasolle sijoittuvat oppijan omat näkökulmat ja kokemukset, ja makrotasolle ympäröivä maailma, yhteisö ja kulttuuri, jonka kanssa oppija vuorovaikuttaa. Vuorovaikutuksen makro-mikro-yhteyksien tiedostaminen auttaa tutkijaa omaksumaan refleksiivisen näkökulman. Oppijan näkökulmien ja kokemusten painottaminen ja samanaikaisesti makro-mikro-yhteyksien tiedostaminen antaa tutkijalle mahdollisuuden nähdä, kuinka nämä yhteisön mikrotasolle sijoittuvat näkökulmat ja kokemukset voivat olla yhteydessä makrotason laajempiin rakenteellisiin alueisiin ja tapahtumiin. (Karlsen 2011, 117.)

Elina Särkelä ja Juha Suoranta (2016) kirjoittavat refleksiivisyydestä artikkelissaan "Nuorten tulevaisuuskertomukset ja refleksiivinen oppiminen" (Särkelä & Suoranta 2016). Artikkelissa pohditaan nuorten tulevaisuuskuvaa, koulun roolia nuorten elämässä sekä nuorten suhdetta nyky-yhteiskuntaan. Suorannan ja Särkelän mukaan nuoret oppivat yhä enenevässä määrin koulun ulkopuolella ja käyttävät teknologiaa yhä sujuvammin. Nuoret pystyvät liittymään osaksi ajasta ja paikasta riippumattomia, globaaleja sosiaalisia verkostoja yhä varhaisemmassa iässä. (Särkelä & Suoranta 2016, 19–20.) Suorannan ja Särkelän mukaan formaalin opetuksen tulisi reagoida tähän; koulun tehtävänä olisi heidän mukaansa huomioida nuorten kokemusmaailma ja tehdä koulutiedosta oppilaille merkityksellistä siten, että se tukisi refleksiivistä oppimista (Särkelä & Suoranta 2016, 19). Nuoret oppivat arvoja myös tiedonvälityksen kautta. Refleksiivinen oppiminen voikin parhaimmillaan tarkoittaa erilaisten tietämisen muotojen, kulttuuristen uskomusten ja toimintatapojen arviointia ja vertailua sekä uusien ajattelu- ja toimintamahdollisuuksien tiedostamista. (Särkelä & Suoranta 2016, 34.)

3 TUTKIMUSMENETELMÄ JA -AINEISTO

3.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisena musiikinteoreettisten asioiden oppiminen näyttäytyy ryhmäopetuksessa, jossa oppimisen apuvälineinä käytetään kosketinsoittimia. Tutkimuksen tarkentavia kysymyksiä ovat:

- Millaisia asioita ”Piano tutuksi” -oppiaineessa opiskellaan?
- Miten oppilaat kokevat musiikinteoreettisten asioiden opiskelun ryhmäopetuksessa, jossa käytetään kosketinsoittimia?
- Mitä haasteita kosketinsoitinten käyttö teoriaopetuksessa tuo oppilaille, jotka eivät aiemmin ole soittaneet pianoa?
- Miten kosketinsoitinavusteinen musiikinteorian ryhmäopetus vaikuttaa oppilaiden musiikkisuhteeseen ja kokemukseen itsestä musiikillisena toimijana?
- Miten kosketinsoitinavusteinen musiikinteorian ryhmäopetus suhteutuu vuonna 2017 julkaistuihin Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin? (Opetushallitus 2017a).

3.2 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus on etnografinen tapaustutkimus. Keräsin tutkimusaineistoni havainnoimalla ”Piano tutuksi” -oppiaineen opetusta eräässä laajan oppimäärän mukaista taiteen perusopetusta antavassa musiikkiopistossa sekä haastattelemalla viittä havainnointijaksolle osallistunutta oppilasta ja oppiaineen opettajaa. Eri menetelmien yhdistely kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tavallista, ja esimerkiksi Sirkka Hirsjärvi ja Helena Hurme (2010) puhuvat teoksessaan ”Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö”

menetelmätriangulaatiosta. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan menetelmätriangulaatiota on kahta eri muotoa: samaa menetelmää käytetään eri tilanteissa tai eri menetelmiä käytetään saman tutkimuskohteen tutkimiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 39.) Tämän työn tapauksessa kyse on jälkimmäisestä menetelmätriangulaation muodosta; aluksi havainnoin tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ja opettajan toimintaa luokkatilanteessa, minkä jälkeen syvensin ja täydensin havaintojani teemahaastattelun menetelmin.

3.2.1 Havainnointi

Teoksessaan ”Etnografinen tutkimus: Miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön?” Jorma Kananen (2014) jakaa havainnoinnin viiteen eri muotoon: tekniseen havainnointiin, piilohavainnointiin, suoraan havainnointiin, osallistavaan havainnointiin ja osallistuvaan havainnointiin (Kananen 2014, 81). Lisäksi Kananen listaa erilaisia havainnoinnin työkaluja, joita ovat kenttämuistiinpanot, havainnointipäiväkirja ja videointi. Hän suosittelee videointia, koska sillä tavoin havainnoinnin kohteena olevasta tilanteesta saa kaikkein autenttisimman taltioinnin. Videointi on siten havainnoinnin työkaluista kaikkein objektiivisin. (Kananen 2014, 85–87.)

Toteutin ”Piano tutuksi” -ryhmien havainnoinnin suorana havainnointina, jonka määritelmä on, että tutkija on havainnointitilanteessa läsnä, mutta ei osallistu havainnoitavan kohteen toimintaan. Havainnoinnin kohteena olevat toimijat voivat huomata havainnoinnin. (Kananen 2014, 81.) Havainnoinnin työkaluina käytin kaikkia kolmea Kanasen esittelemää työkalua (Kananen 2014, 85–87). Kenttämuistiinpanoja tehdessäni pyrin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin: Mitä oppitunneilla opiskellaan? Miten opettaja esittelee oppilaille uuden asian ja miten hän kommunikoi oppilaiden kanssa? Tekevätkö oppilaat tunneilla pyydettyjä tehtäviä / miten he suhtautuvat annettuihin tehtäviin? Ymmärtävätkö oppilaat tunneilla opiskeltavia asioita ja onnistuvatko he pyydetyissä tehtävissä? Miten ongelmatilanteet ratkaistaan? Millainen ilmapiiri tunneilla on? Otetaanko oppilaiden taustat huomioon ja onko oppilailla oikeus kysymyksiin/omien mielipiteiden ilmaisemiseen? Millaista oppilaiden välinen vuorovaikutus on? Miten oppiaine rakentuu kokonai-

suutena? Muistiinpanojen pohjalta koostin havainnointipäiväkirjan, jonka paikkansapitävyyden tarkistin videomateriaalista. Videomateriaalista lisäsin myös oppilaiden ja opettajan kommentteja osaksi päiväkirjaa.

3.2.2 Teemahaastattelu

Haastattelut toteutin puolistrukturoituina haastatteluina eli teemahaastatteluina. Teemahaastattelussa yksi haastattelun aspekti, aihepiirit eli teema-alueet, on kaikille haastateltaville sama. Vastauksia ei ole sidottu vastausvaihtoehtoihin, vaan haastateltavat voivat vastata omin sanoin. Lisäksi haastattelija voi vaihdella kysymysten sanamuotoa ja esittää lisäkysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 47–48.) Teemahaastattelussakin, kuten kaikissa tutkimusmetodeissa, on kuitenkin omat haasteensa. Haastattelija saattaa tietämättään kysymyksenasetteluilla ohjata haastateltaviensa vastauksia. Tämän vuoksi pyrin valitsemaan haastattelukysymyksiin mahdollisimman neutraaleja sanamuotoja. Lisäksi pyrin haastatteluissa huomioimaan haastateltavien iän ja varmistamaan, että he ymmärsivät käyttämieni käsitteiden merkitykset (katso Liite 3: Haastattelukysymykset oppilaille).

Teemahaastattelun käytäntö pohjautuu Mertonin, Fisken ja Kendallin (1956) teokseen ”The Focused Interview”, josta ilmestyi uusi painos vuonna 1990. Siinä kirjoittavat antavat kuvauksen kohdennetun haastattelun (*the focused interview*) menetelmästä. Heidän mukaansa tutkijan tulee ensiksi tietää, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen. Sitten tutkija alustavasti selvittää tutkittavan ilmiön oletetusti tärkeitä osia, rakenteita, prosesseja ja kokonaisuutta. Sisällön- tai tilanneanalyysin avulla hän muodostaa oletuksensa tilanteen määräävien piirteiden seurauksista tilanteen kokeneille. Tämän jälkeen tutkija kehittää haastattelurungon analyysinsa perusteella. Haastattelu suunnataan tutkittavien henkilöiden kokemuksiin tilanteista, jotka tutkija on etukäteen analysoinut. (Merton, Fiske & Kendall 1956, 3–4; katso myös Hirsjärvi & Hurme 2010, 47.)

Teemahaastattelussa huomio kohdennetaan siis tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Nykyinen teemahaastattelu ei kuitenkaan edellytä tiettyä kokeellisesti aikaansaatua yh-

teistä kokemusta, vaan lähtee oletuksesta, että kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita voidaan tutkia tällä menetelmällä. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 48.) Tässä tutkimuksessa tutkitaan havainnoinnin ja teemahaastattelun keinoin haastateltavien toisaalta yksilöllistä, toisaalta jaettua kokemusta formaalissa oppimisympäristössä.

3.2.3 Aineiston analysointi

Sekä havainnointimateriaalin että haastatteluvastausten analysointiin sovelsin temaattista analyysia (Braun & Clarke 2006), jonka avulla aineistosta on mahdollista nostaa esiin tutkimuskysymyksen kannalta oleellisia seikkoja. Temaattinen analyysi on yksi laadullisen tutkimuksen menetelmistä, jota käytetään paljon kasvatustieteissä. Virginia Braun ja Victoria Clarke (2006) määrittelevät temaattisen analyysin artikkelissaan ”Using thematic analysis in psychology” metodiksi, jota käytetään teemojen tunnistamiseen, analysointiin ja raportointiin aineistossa. Mikrotasolla temaattinen analyysi järjestää ja kuvailee tutkimusaineistoa yksityiskohtaisesti. Kuitenkin se usein viedään tätä pidemmälle, ja tutkimusaiheesta tulkitaan erilaisia näkökulmia. (Braun & Clarke 2006, 6.)

Temaattinen analyysi sisältää lukuisia valintoja, jotka tutkijan on tehtävä ennen analyysin aloittamista. Tutkijan on esimerkiksi valittava, haluaako hän tehdä laajan kuvauksen koko aineistosta vaiko yksityiskohtaisemman selvityksen tietystä kiinnostuksen kohteesta/kohteista. Laaja kuvaus tarjoaa kattavan kokonaiskuvan aineistosta sekä selvityksen aineistossa vallitsevista teemoista. Tässä tapauksessa teemat toimivat kuvauksena koko aineiston sisällöstä. Yksityiskohtaisemmassa analyysissa taas aineistosta voidaan nostaa esiin vain tiettyyn, valittuun teemaan/teemoihin liittyviä asioita, ja teemojen ulkopuolelle jääviä asioita voidaan jättää analysoimatta. (Braun & Clarke 2006, 11.) Lisäksi tutkijan on valittava, onko hänen analyysinsa lähtökohta induktiivinen vai teoreettinen. Induktiivinen päättely tarkoittaa analyysia, joka ei ole sidottu etukäteen olemassa olevaan teoriaan tai alueeseen. Induktiivinen analyysi tehdään ikään kuin aineiston ehdoilla. Teoreettinen analyysi taas tehdään jonkin jo olemassa olevan teorian pohjalta; aineistosta nostetaan esiin juuri tähän teoriaan liittyviä teemoja. (Braun & Clarke 2006, 12.)

Yksi temaattiseen analyysiin liittyvä valinta koskee tasoja, joilla teemat luodaan. Semanttisella tasolla tutkija ei etsi aineistosta piileviä merkityksiä tai merkityssuhteita, vaan analysoi aineiston kirjaimellisesti sellaisena kuin se on. Latentilla tasolla taas pyritään löytämään piilomerkityksiä. Latentin tason temaattinen analyysi kumpuaa konstruktionistisesta ajattelumallista ja limittyy joidenkin diskurssianalyysin muotojen kanssa (esimerkiksi temaattinen diskurssianalyysi), joissa laajemmat oletukset, rakenteet ja/tai merkitykset ovat teoreettisena pohjana sille, mitä aineistosta ilmenee. (Braun & Clarke 2006, 13.)

Eräs valinta koskee näkökulmaa, josta temaattinen analyysi tehdään. Laajassa mielessä Braun ja Clarke erottelevat essentialistisen ja konstruktionistisen näkökulman. Essentialistisesta näkökulmasta analyysi voi teoretisoida esimerkiksi motiiveja, kokemuksia ja merkityksiä suoraviivaisessa mielessä, koska oletuksena on laajasti yksisuuntainen suhde merkityksen, kokemuksen ja kielen välillä. Konstruktionistisen näkökulman mukaan taas merkitykset ja kokemukset ovat sosiaalisesti tuotettuja, eivät yksilöiden sisällä olevia, ja siksi konstruktionistisesta näkökulmasta tuotettu temaattinen analyysi pyrkii teoretisoimaan sosiokulttuurisia kontekseja ja rakenteellisia olosuhteita, jotka mahdollistavat syntyneet yksilölliset merkitykset. (Braun & Clarke 2006, 14.)

Temaattisen analyysin etuja ovat sen joustavuus ja sovellettavuus. Temaattisen analyysin keinoin on mahdollista koota laajankin aineiston vallitsevia teemoja ja/tai antaa tiivis kuvaus aineistosta. Sen avulla on mahdollista kuvata yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia aineiston sisällä ja tuottaa jopa ennakoimattomia oivalluksia. Temaattinen analyysi soveltuu myös osallistuviin tutkimusmenetelmiin. Sen haittapuolet nousevat esiin lähinnä silloin, kun tutkimuskysymys on analyysin kanssa epäsopiva tai analyysi on muutoin heikko. Tutkijalle haasteellisinta on käsiteltävien aiheiden, teemojen, rajaaminen. Siinä missä joustavuus on etu, se voi olla myös haaste: Mitä kaikkea aineistosta nousevaa tulisi ottaa huomioon tutkimuksessa? Temaattisen analyysin tulkinnallinen voima voi myös jäädä pelkän kuvauksen tasolle, mikäli tulkintoja ei ole sidottu teoreettiseen viitekehykseen. (Braun & Clarke 2006, 27.)

Tässä tutkimuksessa aineistoa on analysoitu laajoja kokonaisuuksia huomioon ottaen. Analyysi on induktiivinen eli aineistolähtöinen, ja teemat on muodostettu tutkimuksen tarkentavien kysymyksien pohjalta. Lisäksi tutkimuksessa on huomioitu aineistosta esiin

nousseita teemoja. Aineisto on analysoitu osin semanttisella, osin latentilla tasolla, sillä aineistosta tulkittiin myös laajempiin teoreettisiin viitekehyksiin viittaavia piirteitä (pragmatismi, transformatiivinen ajattelumalli, musiikillisen toimijuuden käsite ja oppimisen refleksiivisyys). Analyysin näkökulma on ennemminkin konstruktivistinen kuin essentialistinen, sillä aineistosta tulkittiin vuorovaikutussuhteissa muodostuneita merkityksiä ja kokemuksia.

3.3 Tutkimuksen eettisyydestä

Tutkimuksessa on huomioitu havainnointi- ja haastattelututkimuksen eettiset periaatteet. Ihmistieteissä tutkimukseen osallistuvia tulee informoida tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta etukäteen ja heiltä tulee pyytää informointiin perustuva suostumus. Kun tutkimuksen kohteena ovat lapset ja nuoret, suostumus pyydetään lisäksi heidän huoltajiltaan. Tutkimukseen osallistuvien anonymiteettia tulee suojella kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 19–20.)

Tähän tutkimukseen osallistuneita oppilaita ja heidän huoltajiaan informoitiin tutkimuksesta etukäteen ja heiltä pyydettiin kirjallinen videointi- ja haastattelulupa syyskuussa 2017 (katso Liite 2: Videointi- ja haastattelulupalomake). Myös musiikkiopistolta, jossa tutkimus suoritettiin, pyydettiin kirjallinen tutkimuslupa (katso Liite 1: Tutkimuslupahakemus). Tutkimusaineisto on käsitelty luottamuksellisesti, ja video- ja haastattelumateriaalia on käytetty ainoastaan tutkimuksen tekemiseen. Tutkimukseen osallistuneen musiikkiopiston, opettajan, oppilaiden ja heidän huoltajiensa anonymiteetti on suojattu tutkimuksessa eettisten periaatteiden mukaisesti.

3.4 Tutkimusaineisto

Havainnointikertoja musiikkiopistossa oli neljä; 14.9.2017, 26.10.2017, 23.11.2017 ja 14.12.2017, ja jokaisella kerralla havainnoin kaksi oppituntia. Yksi oppitunti oli kestoltaan 45 minuuttia, ja molemmissa ryhmissä oli neljä oppilasta. Kolme viimeistä havainnointikertaa videoitiin, ja videoitua havainnointimateriaalia kertyi yhteensä 260 minuuttia 54 sekuntia. Havainnointipäiväkirjan laajuudeksi tuli 12,5 sivua.

Oppilaiden haastattelut toteutettiin 18.1.2018 musiikkiopiston tiloissa, ja esitin oppilaille yhdeksän kysymystä ”Piano tutuksi” -oppiaineeseen liittyen (katso Liite 3: Haastattelukysymykset oppilaille). Oppilaiden haastattelut videoitiin, ja videoidun haastattelumateriaalin kestoksi tuli 56 minuuttia 55 sekuntia. Oppilaiden litteroitujen haastatteluvastausten pituudeksi tuli yhteensä 22,5 sivua. Oppiaineen opettajaa haastattelin lukuvuoden päätteeksi 30.5.2018 helsinkiläisessä kahvilassa. Hänelle esitin 18 kysymystä (katso Liite 4: Haastattelukysymykset opettajalle), ja haastattelun kestoksi muodostui 45 minuuttia. Analysoin havainnointimateriaalin ennen kaikkien haastattelujen toteuttamista, jotta kykenin esittämään myös mahdollisia kohdennettuja lisäkysymyksiä havainnointikertojen tapahtumista. Opettajan litteroitujen haastatteluvastausten pituudeksi tuli yhteensä 8,5 sivua.

3.4.1 Tutkimukseen osallistuneet oppilaat

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat 13–15-vuotiaita. Ennen ”Piano tutuksi” -oppiaineen aloittamista he olivat suorittaneet entisen musiikin perustason musiikin perusteet (Opetushallitus 2002). Haastatteluihin valikoitui havainnointiryhmistä viisi oppilasta, jotka nimesin tähän tutkimukseen kirjaimin A, B, C, D ja E. Haastatteluihin valinnan kriteerinä oli säännöllinen läsnäolo havainnointikerroilla. Haastatelluista oppilaista A soitti pääsoittimenaan kitaraa, B poikkihuilua, C alttoviulua, D poikkihuilua ja E klarinettia ja nokkahuilua. Oppilailla A ja B ei ollut tutkimusprosessin aikana muuta harrastustoimintaa musiikin parissa, mutta oppilas B mainitsi soittaneensa poikkihuilua aiemmin

orkesterissa. Oppilas C oli ollut kaksi vuotta kantelemusiikkileikkikoulussa ja saanut puoli vuotta pianonsoiton opetusta ennen musiikkiopisto-opintoja. Tutkimusprosessin aikana hän soitti alttoviulua myös kamariorkesterissa. Hän oli aloittanut musiikin perusteiden opinnot muita haastateltuja oppilaita myöhemmin, 11-vuotiaana. Oppilas D osallistui oman yläkoulunsa orkesteri- ja kuorotoimintaan. Koulun musiikintunneilla hän oli kokeillut myös bändisoittimia, joista mieluisimmaksi hän mainitsi kitaran. Oppilas E osallistui tutkimusprosessin aikana nokkahuilukvartettiin.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaisena musiikinteoreettisten asioiden oppiminen näyttäytyy ryhmäopetuksessa, jossa oppimisen apuvälineinä käytetään kosketinsoittimia (tutkimuksen tarkentavat kysymykset on esitelty luvussa 3.1 ”Tutkimuskysymykset”). Tämä luku sisältää tutkimuksen tulokset. Aluksi esittelen ”Piano tutuksi” -oppituntien oppimisympäristöä ja ensimmäisten oppituntien sisältöä oppiaineen opettajan antaman kuvauksen perusteella. Tämän jälkeen selvitän, millaisia asioita havainnointijaksolla opiskeltiin. Havainnointijakson sisältö etenee kronologisesti havainnointikertojen mukaan ja sisältää haastatteluihin osallistuneiden oppilaiden ja opettajan kommentteja. Tämän jälkeen kuvailen oppilaiden kokemuksia ja haasteita ”Piano tutuksi” -oppiaineessa. Pohdin myös oppiaineen vaikutusta oppilaiden musiikkisuhteeseen ja heidän kokemuksiinsa omasta musiikillisesta toimijuudestaan. Lopuksi selvitän ”Piano tutuksi” -oppiaineen opettajan näkemyksiä kosketinsoitinavusteisen musiikinteorian opetuksen suunnittelusta sekä ”Piano tutuksi” -oppiaineen suhteutumista vuonna 2017 julkaistuihin Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2017a).

4.1 ”Piano tutuksi” -opetusryhmä oppimisympäristönä

”Piano tutuksi” -oppiaineen tarkoituksena on laajentaa oppilaiden musiikinteoreettista hahmotusta koskettimiston visuaalisuuteen perustuvaan hahmotukseen sekä antaa pianonsoiton perusvalmiuksia oppilaille, jotka eivät ole aiemmin soittaneet pianoa. Lisäksi oppiaineen tarkoituksena on valmentaa oppilaita syventäviin musiikinteorian opintoihin. ”Piano tutuksi” -opetus tapahtui luokassa, joka oli varustettu kosketinsoittimilla. Kosketinsoittimilla harjoittelu oli mahdollista joko kuulokkeiden tai kaiuttimien kautta, ja kosketinsoittimissa oli äänitysmahdollisuus. Kummassakin havainnointiryhmässä oli neljä oppilasta, ja yhden oppitunnin kesto oli 45 minuuttia viikoittain. Tunneilla käytettiin pääasiassa rytmimusiikin ohjelmistoa ja termistöä, mutta myös muutamia länsimaisen taidemusiikin esimerkkejä tutkittiin ja analysoitiin. Nuottiesimerkeissä, tehtävissä ja kappaleiden nuoteissa soinnut ja niiden käännökset oli merkitty reaalisointumerkein. Reaalisointumerkit olivat opettajan tietoinen valinta, sillä niistä ilmenevät suoraan sointujen laadut. Lisäksi reaalisointumerkkien käyttäminen vahvistaa sävelten sijainnin muistamista koskettimistolla sointusoiton yhteydessä. Reaalisointumerkkien rinnalla käytettiin jonkin verran astemerkintöjä; toisinaan oppitunneilla soitettujen sointukiertojen sointuasteet analysoitiin ja transponoitiin toiseen sävellajiin.

4.2 Koskettimistoon tutustuminen ja ensimmäiset oppitunnit

Ennen ensimmäistä havainnointikertaa oppilailla oli ollut jo kolme oppituntia. Ensimmäisellä oppitunnilla kerrattiin puolisävelaskelen käsite ja tutustuttiin sävelten jäsentymiseen pianon koskettimistolla. Tätä verrattiin myös oppilaiden omien pääinstrumenttien sävelorganisaatioon. Tunnilla oli pelattu ”kromaattista rallia”, peliä, jossa siirretään pelinappula koskettimiston vasemmasta reunasta oikeaan kaikki koskettimet läpikäyden. Pelin tarkoituksena oli saada oppilaat hahmottamaan pianon koskettimisto yhtenä mustien ja valkoisten koskettimien muodostamana jonona ja sitä kautta opettaa heidät laskemaan puolisävelaskelia. Peli toimi myös ryhmäytymisleikkinä. Oppitunneilla käytettiin myös

Tenuto-nimistä mobiilisovellusta, jossa on mahdollista harjoitella sävelnimien, asteikkojen ja sointujen löytämistä koskettimistolta.

Seuraavaksi oppilaat olivat opetelleet löytämään duuri- ja mollisointuja pianon koskettimistolta puolisävelaskelia laskien (duurisointu 4+3 puolisävelaskelta, mollisointu 3+4 puolisävelaskelta). Myös tässä käytettiin apuna pelinappuloita. Tämän jälkeen oppilaat olivat opetelleet soittamaan sointukiertoa C–Am–F–G perusmuotoisin soinnuin. Reaalisointumerkkien avulla oppilaat opettelivat muistamaan, missä sävelet sijaitsevat pianon koskettimistolla ja samalla tiedostamaan sointujen laadut. Lisäksi tunnilla opeteltiin pianonsoiton perustekniikkaa viiden sormen tekniikkaharjoituksilla molemmin käsin. Näissä harjoituksissa oppiaineen opettaja oli ohjeistanut oppilaita pitämään jokaisen sormen omalla koskettimellaan ja soittamaan legatossa. Legatosoitossa hän oli neuvonut nostamaan edellisen sormen ylös samalla hetkellä kun seuraava sormi soittaa (katso Kuva 1: Sormiharjoituksia).

Kuva 1. Sormiharjoituksia (Opettaja 2018).

Toisella oppitunnilla tekniikkaharjoituksia jatkettiin ja duuri- ja mollikolmisointujen puolisävelaskelrakenteet kerrattiin. Lisäksi oppiaineen opettaja oli opettanut oppilaita muistamaan sävelten nimet visuaalisesti koskettimistolla suhteessa mustien koskettimien ryhmiin. Seuraavaksi oli käyty duuri- ja molliasteikon sointuasteet kolmisointuina taululla läpi ja tutustuttu myös vähennetyn ja ylinousevan soinnun puolisävelaskelrakenteisiin.

> *Kerroin samalla, miten tonaalinen musiikki rakentuu melodiasta ja harmoniasta, jotka molemmat muodostetaan sävellajin pohjana toimivasta duuri- tai molliasteikosta. Sitten oppilaat saivat kokeilla pianolla kaikki C-duurisävellajin sointuasteet läpi ja kuunnella, mitä sointutyyppejä milläkin asteella on. Erityisesti kävimme läpi VII asteen soinnun tyyppiä, jolloin tutustuimme vähennetyn kolmisoinnun rakenteeseen puolisävelaskelina (3+3).* (Opettaja 2018.)

Tämän jälkeen oppilaat olivat harjoitelleet C–G–Am–F-sointukiertoa (huom. soinnut ovat samat kuin edellisessä sointukierrossa, mutta eri järjestyksessä). Soinnut opettaja oli antanut tällä kertaa astemerkein funktionaalisuuden kertaamiseksi. Oppitunnin lopuksi oppilaat olivat opetelleet ensimmäisiä säestysmallejaan Gavin Sutherlandin Sailing-kappaleeseen, jossa kerrattiin samoja sointuja perusmuotoisina.

Kolmannella oppitunnilla opettaja oli kertauksena pyytänyt oppilaitaan etsimään tiettyjä säveliä ja kolmisointuja pianon koskettimistolta. Sointuja etsittiin koskettimistolta myös kosketinsoitinten äänet pois päältä kytkettyinä, jolloin oppilaiden oli löydettävä soinnut pelkästään koskettimiston visuaalisen hahmotuksen kautta. Sitten oppilaat olivat saaneet tehtävän, jossa heidän tuli ensin tunnistaa nuoteille kirjoitettuja kolmisointuja reaalisointumerkein ja päinvastoin, kirjoittaa kolmisointuja nuoteille annettujen reaalisointumerkkien perusteella. Pianon koskettimistoa sai käyttää apuna äänet pois kytkettynä visuaalisuuden painottamiseksi. Tunnin lopuksi oppilaat olivat harjoitelleet muutamaa erilaista säestysmallia Sailing-kappaleeseen sekä amerikkalaiseen kansansävelmään The House of the Rising Sun. Tässä vaiheessa oppilaat soittivat vasemmalla kädellä sointujen pohjasävelet ja oikealla kädellä kolmisoinnut kvinttiasemissa.

4.2.1 Koskettimiston visuaalisuus teoreettisen hahmotuksen apuna

Pianon koskettimiston käyttö opiskelun välineenä johti ”Piano tutuksi” -oppiaineessa puolisävelaskelpohjaiseen opetukseen. Puolisävelaskelet ovat tasavireisen järjestelmän pohja, mutta ne eivät käy nuottiviivastolta ilmi samalla tavalla kuin koskettimistolta, jossa ne ovat järjestyneet selkeäksi jonoksi. Nuottiviivastolla puolisävelaskelen ja kokosävelaskelen mittainen matka näyttää yhtä pitkältä, vaikka todellisuudessa näin ei ole. Koskettimistolla puolisävelaskel ja kokosävelaskel erottuvat selkeästi erimittaisina, ja lisäksi sävelten oktaavikerrannaiset ovat loogisesti keskenään samannäköiset. Klassisista instrumenteista ainoastaan muissa kosketinsoittimissa sekä harpussa ja kanteleessa voi hahmottaa oktaavialat visuaalisesti vastaavalla tavalla. Tämän takia opettaja painotti jo ensimmäisillä oppitunneilla puolisävelaskeliin tutustumista, jotta koskettimiston, ja sitä kautta myös nuottiviivaston, sävelorganisaatiologiikka hahmottui oppilaille selkeänä.

> *Oppilaiden on helpompi hahmottaa nuottiviivaston relatiivisuus, kun heillä on jonkinlainen käsitys viivaston takana piilevistä tarkoista rakenteista. Nuottiviivastollahan ei voi etumerkkiä katsomatta tietää, missä kohdassa viivastoa puolisävelaskelet ovat, eikä suurin osa tuonikäisistä (tai vähän vanhemmistakaan) oppilaista sen vuoksi tiedosta ollenkaan, että viivasto ei ole rakenteeltaan kromaattisesti symmetrinen, vaan diatoninen.* (Opettaja 2018.)

4.3 Havainnointijakson sisältö

4.3.1 Soinnut

Ensimmäisellä havainnointikerralla opettaja antoi oppilailleen harjoituksen, jossa heidän tuli soittaa kolmisointuja valkoisia koskettimia pitkin c-sävelestä ylöspäin. Samalla heidän tuli selvittää kuulonvaraisesti tai puolisävelaskelina laskien, minkä laatuisia soinnut

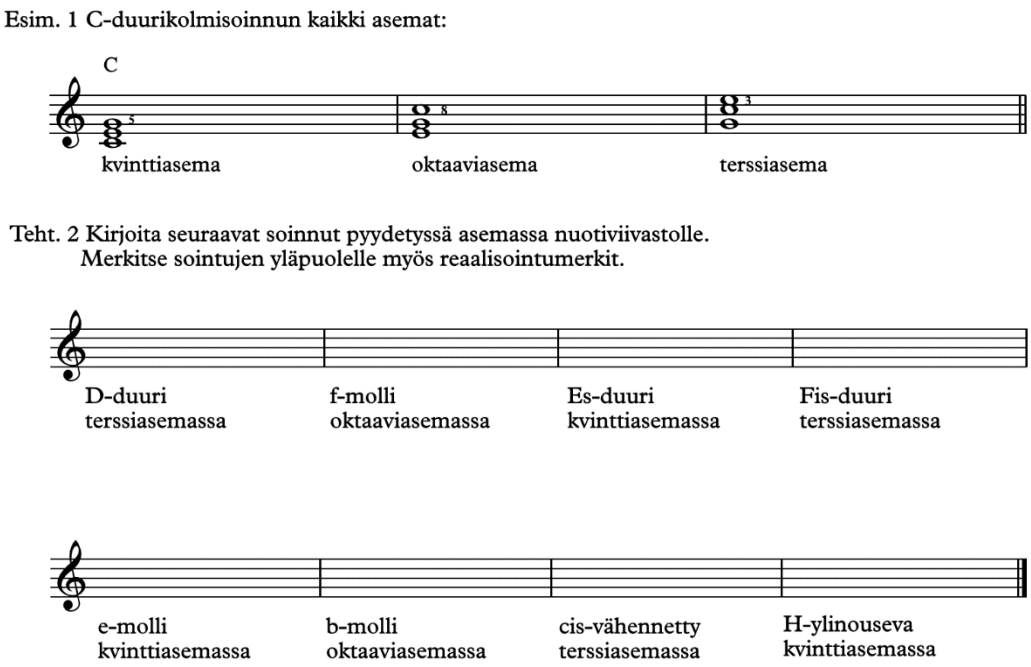
olivat. Näin tulivat kerratuksi duuriasteikon sointuasteiden laadut. Tämän jälkeen oppilaiden tuli valita soinnuista neljä, ja soittaa niitä oikealla kädellä haluamassaan järjestyksessä perusmuotoisina. Vasemmalla kädellä he soittivat sointujen pohjasäveliä. Jokainen oppilas kehitti oman sointukierron valitsemaansa tahtilajiin, ja he kirjoittivat sen paperille reaalisointumerkein. Opettaja antoi malliesimerkin sointujen merkitsemisestä taululle ja huomautti samalla, että esimerkiksi sointukaavion omalle yhtyeelle voisi tehdä tähän tapaan. Tämän jälkeen jokainen oppilas harjoitteli hetken omaa sointukiertoaan, jotkut vapaavalintaisella säestyskuviolla.

Tehtävän seuraavassa vaiheessa oppilaat siirsivät sointukiertonsa vasemmalle kädelle. Opettaja havainnollisti, mistä kohtaa koskettimistoa soinnut soivat pianolla parhaiten (pienestä oktaavialasta kaksiviivaiseen). Hän myös huomautti, että pikkurilli tai nimetön sormi sopii vasemmalla kädellä parhaiten soinnun vasempaan laitaan. Oppilaat harjoittelivat sointukiertoja hetken vasemmalla kädellä, minkä jälkeen he saivat improvisoida kiertojen päälle melodioita oikealla kädellä valkoisia koskettimia käyttäen. Aluksi opettaja improvisoi malliksi kunkin oppilaan kanssa heidän soittaessaan sointuja. Hän selitti, että sointuihin kuuluvat sävelet ovat kiinnekohtia, ja että muut sävelet täytyisi dissonansseina purkaa. Tässä harjoituksessa tuli siis esille myös dissonanssin ja hajasävelen käsite. Lisäksi opettaja mainitsi, että kun oppilaat löytävät tätä kautta sointuihin sopivia melodioita, joihin tekee mieli palata, heille syntyy jo lyhyitä sävellysaihioita.

Toisella havainnointikerralla kerrattiin yhteisesti, mitä tarkoittaa sointukäännös. Tämän jälkeen opettaja selitti, mitä tarkoittaa sointuasema, ja miten se eroaa sointukäännöksestä (soinnun asema kertoo, mikä soinnun sävelistä soi korkeimpana). Haastattelussaan hän piti tätä erottelua erityisen tärkeänä, sillä se on pohja myöhempien syventävien harmoniaopintojen sujumiselle. Oppitunnilla hän havainnollisti taululla kolmisoinnun kvinttiaseman, oktaaviaseman ja terssiaseman (aseman korkein sävel suhteessa soinnun pohjasäveleen määrää aseman nimen).

Yhteisen teoriaosuuden jälkeen oppilaat saivat kokeilla eri sointuasemia C- ja D-duurisoinnuilla ilman kuulokkeita. Näin opettaja varmisti, että kaikki olivat ymmärtäneet asian. Tämän jälkeen alkoi itsenäinen harjoittelu kuulokkeiden kanssa, ja oppilaat saivat tehtäväkseen sointuasemien soitto- ja kirjoitusharjoituksia (katso Kuva 2: Kolmisoinnun asemat). Oppilaille hieman haastavampi Fis-duurisointu haettiin F-duurisoinnun kautta, eli

kaikki F-duurisoinnun sävelet korotettiin. H-ylinousevan soinnun kohdalla opeteltiin myös kaksoiskorotus. Toisinaan oppilaat kirjoittivat esimerkiksi alennetun sävelen enharmonisesti samana korotettuna sävelenä, kun he etsivät soinnun koskettimiston avulla, mutta eivät vielä tunteneet kyseisen sävellajin etumerkintää. Nuottiviivastolla tällainen enharmoninen ratkaisu ei kuitenkaan näyttänyt enää kolmisoinnulta, koska yksi sävel siirtyi viivastolla väärään kohtaan. Opettaja kiersi ohjaamassa oppilaitaan ja selitti heille, kuinka enharmonisesti samalla sävelellä voi olla kaksi eri nimeä.



Kuva 2. Kolmisoinnun asemat (Opettaja 2018).

Kolmannella havainnointikerralla oppilaat etenivät äänenkuljetusharjoituksiin. Sointuja alettiin yhdistellä ensin sointupareina sointujen yhteisiä säveliä apuna käyttäen. Harjoituksissa sointuparin ensimmäinen sointu soitettiin oikealla kädellä ja toinen vasemmalla kädellä kvinttiasemassa. Sitten katsottiin, oliko soinnuilla yhteisiä säveliä. Mikäli oli, oikealla kädellä soitettiin sointuparin toinen sointu sointujen yhteiset sävelet paikallaan pitäen. Jos yhteisiä säveliä ei ollut, soinnusta toiseen tuli liikkua mahdollisimman pienin liikkein. Näin saatiin mahdollisimman linjakas äänenkuljetus kahden soinnun välille. Vasemmalla kädellä soitettiin sointujen pohjasävelet. Sointupariharjoitusten jälkeen harjoiteltiin äänenkuljetusta neljän soinnun kierroissa. Kierroissa edettiin sointupari kerrallaan, jotta jokaisen soinnun välille löytyi optimaalinen äänenkuljetus. Neljän soinnun kierroissa tuli huomioida myös kertausmerkit ja äänenkuljetus kierron viimeisestä soinnusta

takaisin ensimmäiseen (katso Kuva 3: Äänenkuljetus – sointujen yhdistäminen lähimpiä sointuasemia hyödyntäen).

Kuva 3. Äänenkuljetus – sointujen yhdistäminen lähimpiä sointuasemia hyödyntäen (Opettaja 2018).

4.3.2 Rytmi ja tahtilaji

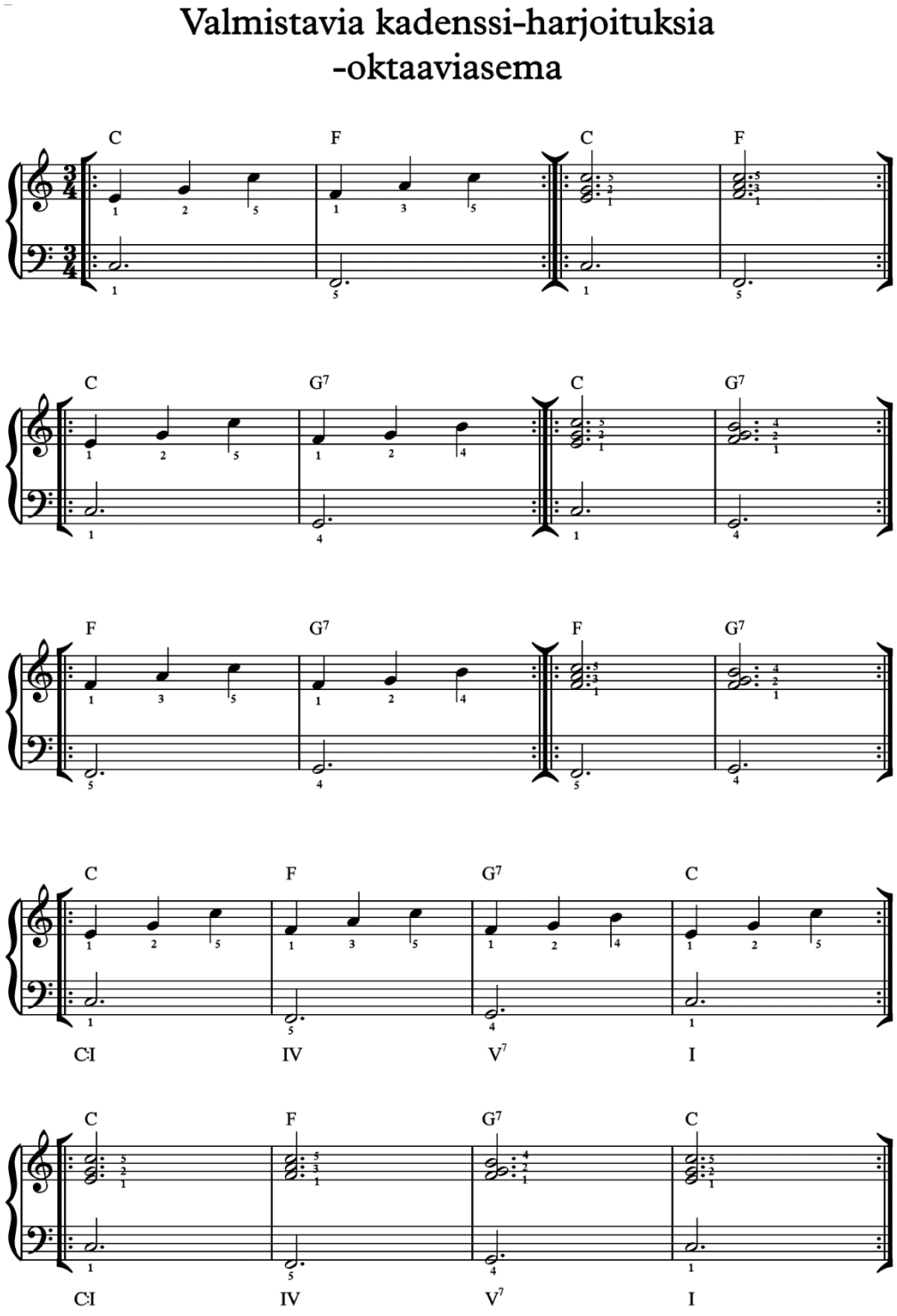
Kolmannella havainnointikerralla oppilaat harjoittelivat soittamaan sujuvasti F–C–Dm–Bb -sointukiertoa, joka oli tuttu myös edeltävästä äänenkuljetustehtävästä. Kun kierto alkoi sujua heiltä, opettaja esitteli soittaen muutamia yleisimpiä säestysmalleja pop-musiikissa (katso Kuva 4: Yleisimpiä säestystapoja pop-musiikissa). Murtosointusäestyksen kohdalla hän huomautti, että se voi näyttää nuoteilla melodialta, mutta on kuitenkin sointusäestystä. Oppilaat saivat kokeilla säestysmalleja harjoittelemaansa F–C–Dm–Bb -sointukiertoon, ja tämä oli heille ensimmäinen kerta, kun he lisäsivät eri sointuasemien yhdistelyyn rytmisen elementin. Rytmiset elementit olivat kuitenkin osin tuttuja jo aiemmin kvinttiasemissa harjoitelluista pop-kappaleista. Säestysmallit olivat C-duurissa, eli tässä kohtaa harjoiteltiin myös mallien soveltamista toiseen sävellajiin.

Kuva 4: Yleisimpiä säestystapoja pop-musiikissa (Opettaja 2018).

Usealle oppilaalle säestysmalleista motorisesti hankalimmaksi osoittautui vuorottelu oikealla kädellä. Siinä kolmisoinnun sävelet jaetaan kahteen ryhmään, joita vuorotellaan kahdeksasosa-rytmissä. Tämä osoittautui monelle hankalaksi luultavasti siksi, että sointuaseman vaihtuessa eri sormet tekivät vuorottelun, eivätkä oppilaat olleet pääsoittimiensa parissa kohdanneet tällaisia liikkeitä. Eräälle oppilaalle opettaja kehitti tätä varten teknisen harjoituksen, jossa jokainen asema soitettiin ensin puolinuotin mittaisena, ja vuoroteltiin sen jälkeen. Oppilas teki tämän harjoituksen ensin pelkällä oikealla kädellä, minkä jälkeen hän harjoitteli oikean käden osuuden alkuperäisessä muodossaan. Lopuksi hän otti vasemman käden pohjasävelet mukaan alkuperäiseen säestysmalliin.

4.3.3 I–IV–V^7–I-kadenssi

Viimeisellä havainnointikerralla oppilaat soittivat valmistavia kadenssiharjoituksia C-duurissa. Kadenssit muodostuivat pohjamuotoisista soinnuista I, IV ja V^7. Näiden sointujen yhdistämistä harjoiteltiin ensin sointupareina murto- ja blokkisointuina. Kaikki mahdolliset sointuparit käytiin läpi niin, että toonikasointu oli oktaaviasemassa. Tämän jälkeen kadenssi soitettiin muodossa I–IV–V^7–I murto- ja blokkisointuina toonikasoinnun oktaaviasemasta lähtien (katso Kuva 5: Valmistavia kadenssiharjoituksia – oktaaviasema). Murtosointuharjoittelu vahvisti oppiaineen opettajan mukaan sormien erillisyyden tiedostamista. Kaikkiin harjoituksiin oli merkitty kadenssisoinnuille optimaaliset sorminumerot ja soinnut oli merkitty reaalisointumerkein. Näissä harjoituksissa opettaja tähdensi, että optimaalisten sormitusten opettelu on tärkeää, sillä harjoitukset ovat transponoitavissa samoilla sormituksilla muihin sävellajeihin. Esimerkiksi C-duurisoinnun oktaaviasemasta lähdettäessä oikean käden sormet peukaloa lukuun ottamatta pysyvät samojen koskettimien päällä koko harjoituksen ajan. Lisäksi opettaja ohjeisti oppilaitaan katsomaan oikeaa kättään, koska vasemman käden sormet pysyivät jatkuvasti samojen koskettimien päällä. Kadenssisointujen tultua tutuiksi oppilaille opettaja kehotti heitä lukemaan soinnut soittaessaan reaalisointumerkeistä, ei viivastolle kirjoitetuista nuoteista. Tämä sai heidät yhdistämään kunkin soitetun ja kuullun soinnun reaalisointumerkkiin ja valmisti heitä I–IV–V^7–I-kadenssille pohjautuvien kappaleiden soittamiseen, joihin oli kirjoitettu vain melodia ja reaalisointumerkit.



Kuva 5: Valmistavia kadenssiharjoituksia – oktaaviasema (Opettaja 2018).

Viimeisellä havainnointikerralla toisessa ryhmässä olivat paikalla vain oppilaat B ja D. Heille opettaja ehti esitellä Am-soinnun osana I–VI–IV–V^7–I-sointukulkua C-duurissa. Sointu lisättiin I–IV–V^7–I-kadenssiin aiemmin opittuja äänenkuljetussääntöjä noudattaen (katso luku 4.3.1 ”Soinnut”). Oppilaat harjoittelivat sointupareja C–Am, Am–F, F–G^7 ja

G^7–C twist-rytmiin yhteisessä tempossa ilman kuulokkeita, ja kahden ensimmäisen sointuparin päälle opettaja improvisoi twist-tyylisiä melodioita. Kun jokaista sointuparia oli harjoiteltu, hän kirjoitti oppilaille reaalisointumerkein sointukierron C–Am–F–G^7 (I–VI–IV–V^7 C-duurissa). Oppilaat harjoittelivat tätä sointukiertoa ensin blokkisointuina ja sitten twist-rytmillä. Tunnin lopuksi pidettiin lyhyt improvisointisessio, jossa opettaja soitti itse twist-säestystä C–Am–F–G^7-sointukiertoon, ja oppilaat saivat yhtä aikaa improvisoida omia melodioita valkoisilla koskettimilla tämän säestyksen päälle. Opettaja ohjeisti oppilaitaan soittamaan melodioita sointuja korkeammasta oktaavialasta, jolloin basso, soinnut ja melodia erottuvat toisistaan paremmin. Sitten oppilas B sai soittaa sointukiertoa twist-rytmillä ja oppilas D improvisoida, minkä jälkeen osat vaihdettiin. Viimeiselle improvisaatiolle tuli luonnollinen lopetus, kun sointusoittaja (oppilas D) päättikin soittaa pitkän C-duurisoinnun ja melodiasoittaja (oppilas B) viimeisteli melodiansa tähän mukautuen. Improvisaatiosession päätteeksi opettaja rohkaisi oppilaita B ja D kokeilemaan improvisointia yhdessä myös ”Piano tutuksi” -tuntien ulkopuolella.

4.3.4 Sävellajit

Haastattelussaan oppiaineen opettaja kertoi, että havainnointikertojen välissä hän oli kerrannut sävellajit oppilaidensa kanssa duuriasteikon rakenteen pohjalta. Ensin oli opeteltu hahmottamaan C-duuriasteikon rakenne pianon koskettimistolla; puolisävelaskelet ovat siellä, missä kahden valkoisen koskettimen välissä ei ole mustaa kosketinta. C-duuriasteikon sormitus oli opeteltu niin, että kädet soittivat kaksi oktaavia vastakkaisiin suuntiin lähtien c^1:stä. Osa oppilaista oli opetellut sormituksen myös kädet samaan suuntaan liikkuen yhden oktaavin verran, jotkut myös kahden oktaavin verran. Muita duuriasteikkoja oli sitten opeteltu C-duuriasteikkoa mallina käyttäen; asteikon rakenne vain siirrettiin alkamaan eri koskettimelta. Tämän tarkoituksena oli opettaa, että sävellajien etumerkinnät johtuvat asteikkojen puolisävelaskelrakenteesta. Opettaja kertoi kerranneensa havainnointijakson jälkeen oppilaiden kanssa kvinttiympyrän pianon koskettimistolla niin, että ylennysmerkkiset duurisävellajit haettiin soittamalla puhtaita kvinttejä c-sävelestä

ylöspäin ja alennusmerkkiset vastaavasti c:stä alaspäin. Samalla kerrattiin, kuinka ylennysmerkkisissä duurisävellajeissa uusi ylennysmerkki on aina asteikon 7. sävelen kohdalla, ja alennusmerkkisissä uusi alennusmerkki asteikon 4. sävelen kohdalla.

Myös rinnakkaismollit oli kerrattu puolisävelaskelrakenteen kautta. Aluksi oli soitettu pieni terssi c-sävelestä alaspäin, ja näin löydettiin C-duurin rinnakkaissävellaji a-molli. Oppilaat olivat itse havainneet pienen terssin sisältävän kolme puolisävelaskelta. Tätä suhdetta hyödyntämällä etsittiin muita rinnakkaissävellajeja koskettimistolla. Opettaja pyrki tällä siihen, että vältettäisiin tyypillinen virhe, jossa esimerkiksi A-duurin rinnakkaissävellajiksi väitetään f-mollia, koska nuottiviivastolla f-sävel on terssin alempana kuin a-sävel.

Opettaja oli antanut havainnointikertojen välissä oppilailleen myös yhden käden prima vista -melodioita, jotka koostuivat aina sävellajin viidestä ensimmäisestä sävelestä. Niissä opeteltiin laittamaan sormet valmiiksi ylennettyjen tai alennettujen sävelten kohdalle koskettimistolla, jolloin loogiset melodiasormitukset tukivat sävellajietumerkkien hahmottumista. Opettaja oli valinnut melodiat John Kemberin ”Piano Sight-Reading 1: A fresh approach” -kirjasta. Niiden avulla opeteltiin hahmottamaan eri sävellajeja pianon koskettimistolla kahteen etumerkkiin saakka.

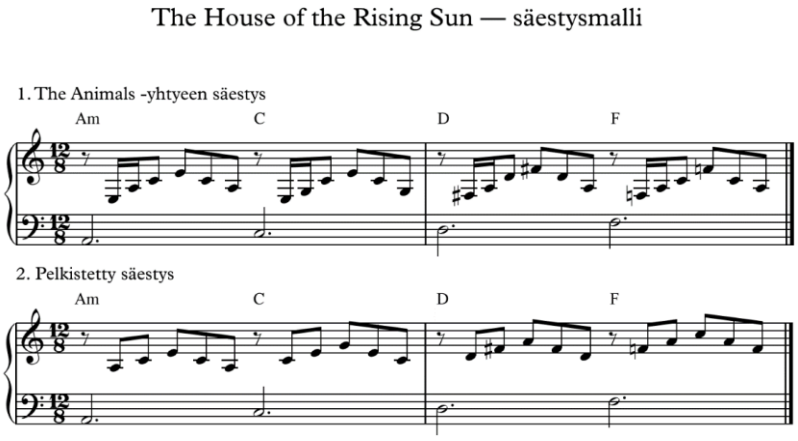
4.3.5 Opitun soveltaminen rytmimusiikin ohjelmistoon

Jokaisen havainnointikerran päätteeksi opettaja antoi oppilaille kappaleen, jossa oli mahdollista soveltaa tunnilla opiskeltuja asioita. Oppilaat saivat kappaleisiin nuotit, joihin oli kirjoitettu laulumelodia ja soinnut reaalisointumerkein. Opettaja ohjeisti, että jos tahdin alkuun ei ollut kirjoitettu reaalisointumerkkiä, edellisen tahdin sointu soitettiin uudelleen.

> *Vapaasti säestettävät kappaleet valitsin pääasiassa niiden sointujen perusteella. Soitimme aluksi helppoja, muutamalla perusmuotoisella kolmisoinnulla säestettäviä kappaleita sävelten sijainnin ja sointujen muodostamisen oppimiseksi.* (Opettaja 2018.)

Ensimmäisellä havainnointikerralla harjoiteltiin säestyksiä kappaleisiin Sailing ja The House of the Rising Sun. Sailing-kappale on C-duurissa ja sen tahtilaji on 4/4. Oppilaat soittivat sitä erilaisin säestysmallein; ensin niin, että vasen käsi soitti sointujen pohjasävelet kokonuotteina ja oikea käsi kolmisoinnut jokaiselle neljäsosalle (katso Kuva 4: Yleisimpiä säestystapoja pop-musiikissa, 2. Repetitio). Sitten oikeaan käteen vaihdettiin murtosointusäestys, ja yksi oppilaista ehti kokeilla myös beat-säestystä. Opettaja ohjeisti säestämistä siten, että oppilaat pyrkisivät olemaan katsomatta vasenta kättä ja yrittäisivät ajatella seuraavaa sointua jo edellistä sointua soittaessaan. Niille, jotka omaksuivat säestykset nopeasti, opettaja antoi tehtäväksi soittaa melodiaa oikealla ja sointujen pohjasäveliä vasemmalla kädellä.

The House of the Rising Sun -kappaleesta kuunneltiin The Animals -yhtyeen levytys. Kappaleen sävellaji on a-molli ja tahtilaji 12/8. Opettaja ohjasi oppilaita kuuntelemaan äänitteeltä erityisesti basson ja kitaran säestyskuviota, joka poimittiin oppilaille uudeksi säestysmalliksi. Opettaja pelkisti säestysmallia hieman oppilaita varten, ja havainnollisti pelkistetyn mallin pianolla soittaen. Soinnut vaihtuvat kappaleessa pääosin 2 kertaa tahdissa, ja vasemmalla kädellä soitettiin soinnun pohjasävel tahdin ensimmäiselle ja seitsemännelle iskulle. Oikealla kädellä soitettiin sointu murrettuna kvinttiasemassa aina vasemman pohjasävelen jälkeen (katso Kuva 6: The House of the Rising Sun, säestysmalli). E-duurisointua, joka oli oppilaille uusi sointu koskettimistolla, kokeiltiin ensin yhdessä ennen itsenäistä harjoittelua. Opettaja muistutti oppilaita, että jos tahdin puoleen väliin ei oltu kirjoitettu sointumerkkiä, tahdin alussa ollut sointu tuli soittaa uudelleen. Säestysmallin nopeimmin omaksuvien oppilaiden oli jälleen mahdollista harjoitella kappaleen melodiaa oikealla ja sointujen pohjasäveliä vasemmalla kädellä.



Kuva 6. The House of the Rising Sun, säestysmalli.

Toisen havainnointikerran, jolla opiskeltiin sointuasemia, päätteeksi oppilaat harjoittelivat synkooppi-säestystä Hedy Westin Five Hundred Miles -kappaleeseen. Tämä kappale on G-duurissa ja sen tahtilaji on 4/4. Vasemmalla kädellä soitettiin soinnun pohjasävel tahdin ensimmäiselle iskulle, ja oikealla kädellä soitettiin kolmisointu kvinttiasemassa synkoopin toiselle ja kolmannelle osalle. Muita sointuasemia ei siis hyödynnetty vielä tässä vaiheessa.

Kolmannella havainnointikerralla, jolla opiskeltiin äänenkuljetusta ja yleisimpiä pop-säestysmalleja, oppilaat saivat soitettavakseen John Lennonin ja Paul McCartneyn Let It Be -kappaleen. Kappale on F-duurissa, ja se alkaa samalla F–C–Dm–B^{b}-sointukululla, johon oppilaat harjoittelivat yleisimpiä pop-säestysmalleja samalla oppitunnilla. Tähän kappaleeseen oppilaat sovelsivat ensimmäistä kertaa oikean käden eri sointuasemia. He saivat myös valita eri säestysmallit kappaleen eri osiin. Opettaja auttoi oppilaitaan tässä siten, että hän merkitsi heidän nuotteihinsa valmiiksi kappaleen eri osat. Tämä oli johdatusta kappaleen rakenteen hahmottamiseen ja sovittamisen alkeisiin.

Kolmannella havainnointikerralla toisessa ryhmässä olivat paikalla vain haastateltavat B ja D. He etenivät nopeasti, ja aikaa jäi myös ylimääräiselle soittotehtävälle. Opettaja antoi heille soitettavaksi Carsten Gerlitzin sovituksen Yann Tiersenin kappaleesta Syksyinen iltapäivä elokuvasta Amélie (katso kuva 7: Syksyinen iltapäivä elokuvasta Amélie, tahdit 1–4). Kappale on e-mollissa ja sen tahtilaji on 4/4. Vasemman käden osuus kappaleessa perustuu Em–G/D–Hm/D–D-sointukierrolle Albertin basso -kuvioinnilla. Ensin oppilaat harjoittelivat pelkästään vasemman käden osuutta: he pelkistivät sen kokonuotin mittaisiksi soinnuiksi ja opettelivat sointukierron ulkoa. Samalla he pohtivat vasemman käden sormituksia. Tämän jälkeen he harjoittelivat sointukiertoa Albertin basso -kuvioinnilla. Kun kuvio alkoi sujua, lisättiin ensimmäiselle riville oikean käden stemma, joka koostui samoista sävelistä kuin vasemman käden bassostemma. Tässä tehtävässä oppilaat pääsivät käyttämään jo opittuja taitoja kappaleen analysoimiseen. Opettaja auttoi heitä kohdistamaan huomionsa analyysin ja kappaleen soittamisen kannalta oleellisiin asioihin, kuten esimerkiksi siihen, mikä sävel missäkin stemmassa muuttuu siirryttäessä soinnusta toiseen.

Kuva 7. Syksyinen iltapäivä elokuvasta Amélie, tahdit 1–4 (Jääskeläinen, Kantala & Rikandi 2009, 52).

Viimeisellä havainnointikerralla, jolla oppilaat harjoittelivat I–IV–V^7–I -kadenssin soittamista toonikasoinnun oktaaviasemasta lähtien, he saivat soitettavakseen näille kadenssisoinnuille pohjautuvia kappaleita. Kaikki kappaleet olivat C-duurissa ja kahdeksan tahdin mittaisia, ja niissä harjoiteltiin kadenssisoinnuilla säestämistä eri tahtilajeissa ja/tai eri harmoniarytmeissä toonikasoinnun oktaaviasemasta lähtien. Oktaaviaseman valintaa opettaja perusteli sen teknisesti helpolla transponoituvuudella koskettimistolla (mikäli kappaleita halusi soittaa myöhemmin jossakin toisessa sävellajissa); esimerkiksi sävellajeissa, joissa on vain yksi etumerkki tai ei etumerkintää lainkaan, oikean käden peukaloa ei tarvitse toonikan oktaaviasemasta lähtien sijoittaa mustalle koskettimelle kuin F-duurin IV asteen soinnulla (mikä on pianonsoittoa aloittavalle teknisesti vaikeaa), kun taas kvinttiasemasta lähdettäessä se päätyisi etumerkittömissä tai yhden etumerkin sävellajeissa mustalle koskettimelle V^7-soinnulla d-mollissa, e-mollissa, G-duurissa ja a-mollissa (mollisävellajeissa kadenssit soitettiin ”Piano tutuksi” -oppiaineessa harmonisina).

Viimeisellä havainnointikerralla soitettiin C-duurissa suomalainen kansansävelmä Pienet sammakot (alla breve), tanskalainen kansansävelmä Pienen pieni veturi (tahtilaji 4/4), suomalainen kansansävelmä Joulu on taas (tahtilaji 3/4) sekä Berndt Sarlinin sävellys Joulukirkkoon (tahtilaji 2/4). Riippuen tahtilajista kappaleisiin sovellettiin valssisäestystä tai 4/4-vuorottelusäestystä käsien välillä. Kappaleiden sointukulkuja harjoiteltiin aluksi myös blokkisointuina ja opettaja kehotti oppilaitaan kiinnittämään erityishuomiota rivinvaihtojen ja kertausten sujuvaan soittamiseen. Lisäksi hän havainnollisti laulaen ja itseään säestäen, kuinka säestyksen voi päättää pitkään sointuun.

Koska kappaleet olivat suurimmalle osalle oppilaista entuudestaan tuttuja, he pystyivät kuvittelemaan melodiat mielessään tai hyräilemään niitä hiljaa kadenssisointuja soittaessaan. Sisäinen kuulo auttoi oppilaita soittamaan soinnut oikeisiin kohtiin kussakin kappaleessa. Tunnin aikana siirryttiin kohtalaisen nopeasti kappaleesta toiseen, jotta sointuja jouduttiin opettelemaan myös käsitteiden (tässä tapauksessa reaalisointumerkkien) kautta. Jos tunnilla olisi soitettu esimerkiksi vain yhtä kappaletta, oppilaat olisivat todennäköisesti opetelleet sen ulkoa ja toistaneet sointuja liikemuistista.

Opettaja soitti kadenssikappaleiden melodioita vuorotellen kunkin oppilaan kanssa ja ohjasi heitä tarvittaessa sointusoitossa. Esimerkiksi Pienet sammakot -kappaleen kohdalla tuli kerratuksi kohotahdin käsite; oppilaan tuli aloittaa säestys vasta kohotahdin jälkeen. Sointuja harjoiteltiin tarvittaessa blokkisointuina kappaleen harmoniarytmissä. Välillä palattiin harjoittelemaan jotakin tiettyä sointuparia, mikäli se koettiin tarpeelliseksi. Toisinaan harjoittelun tempoa hidastettiin, jotta oppilas ehti ajatella sointuvaihdot tarkkaan ennen niiden soittamista. Oppilas E kehitti sointuparien harjoitteluun myös omia rytmejä, ja oppilas D soitti Joulu on taas -kappaleen kumpaankin neljän tahdin fraasiin oman rytmisen lopetuksen. Opettaja selitti hänelle, että tämä voi olla hänen oma sovituksellinen ratkaisunsa ja ehdotti, että hän säästäisi oman rytminsä yllätyksellisenä elementtinä kappaleen loppuun.

> *Tuo oli hauska, kun siellä tuli aina rivin lopussa ”ump-paa”. Se voi olla sovituksellinen ratkaisu, että silloin sinä alleviivaat miten se fraasi päättyy. Monesti, jos mennään tuommoisella komppimeiningillä, niin semmoinen tulee vasta sitten, kun biisissä mennään seuraavaan rakenneosaan. Merkataan se vähän niin kuin että laittais pisteen lauseen perään, että tää loppu ja alkaa uusi. Niin minusta ehkä kannattais säästää se tänne* [2. rivin loppuun]. (Opettaja 2017.)

Osassa kappaleista (Pienen pieni veturi ja Joulukirkkoon) oppilaiden tuli huomioida, että toisinaan yhteen tahtiin oli merkitty kaksi eri sointua, jolloin vuorottelusäestyksessä vuorottelun käsien välillä ehti tehdä vain kerran kummallakin soinnulla. Oppilaalle A opettaja näytti vaihtoehtoisen ”tii-tii-taa”-säestyskuvion Pienen pieni veturi -kappaleeseen. Siinä vasemmalla kädellä soitettiin basson sävel tii-tii-rytmeillä ja oikealla kädellä blokkisointu taa-rytmiin. Yksi ”tii-tii-taa” -kuvio oli Pienen pieni veturi -kappaleessa puolen tahdin mittainen. Oppilas D soitti Joulukirkkoon -kappaleen viimeiselle tahdille vahingossa C-

duurisoinnulle f-sävelen e:n sijaan, ja opettaja selitti hänelle, että f-sävelen voisi purkaa pidätyksenä e:hen, jolloin viimeisen tahdin soinnuiksi tulisi C^{sus4} ja C (kvarttipidätys ja purkaus).

Opettaja sanoi antaneensa havainnointijakson jälkeen keväällä 2018 oppilailleen kadenssikappaleita muissakin sävellajeissa kuin C-duurissa. Näitä kappaleita oli soitettu sointuastemerkinnöistä funktionaalisen hahmottamisen vahvistamiseksi. Säestysten harjoittelu eri sävellajien kadenssisoinnuilla oli sujunut oppilailta opettajan mukaan hyvin sen jälkeen, kun käsien asennot oli opeteltu huolella C-duurin I–IV–V^7–I-kadenssissa. Lisäksi tunneilla oli soitettu muutamaa kappaletta perinteisistä kahden viivaston pianonuoteista lukien. Näissä kappaleissa sointuja oli sekä blokki- että murtosointumuodossa. Tarkoituksena oli edesauttaa usean sävelen rakenteiden hahmottamista sointuina sekä yhteyden muodostumista nuottitekstin ja sormitusten/sointuotteiden välille oppilaiden mielissä. Tähän tarkoitukseen valittuja kappaleita olivat muun muassa Robert Schumannin ja Franz Schubertin liedit, Howard Blaken Walking in the Air sekä aiemmin mainitsemani Yann Tiersenin Syksyinen iltapäivä elokuvasta Amélie.

4.4 Oppilaiden kokemuksia ”Piano tutuksi” -oppiaineesta

Tässä luvussa selvitän haastatteluihin osallistuneiden oppilaiden kokemuksia ”Piano tutuksi” -oppiaineesta. Kysyin oppilailta, miten he kokivat työskentelyn ”Piano tutuksi” -oppiaineessa, oliko pianonsoitto tuonut heidän mielestään jotakin uutta musiikinteoreettisten asioiden oppimiseen, olivatko he kokeneet suhteensa musiikinteorian opiskeluun muuttuneen ”Piano tutuksi” -oppiaineen myötä ja oliko pianonsoitto tuonut jotakin uutta heidän muuhun toimintaansa musiikin parissa. Lisäksi selvitin oppilaiden mahdollisesti kokemia haasteita ”Piano tutuksi” -oppiaineessa. (Katso Liite 3: Haastattelukysymykset oppilaille.)

4.4.1 Työskentely ”Piano tutuksi” -oppiaineessa

Työskentely ”Piano tutuksi” -oppiaineessa oli pääpiirteissään itsenäistä. Oppitunnin alussa yleensä opiskeltiin tai kerrattiin yhdessä tunnin aihe, minkä jälkeen oppilaat harjoittelivat itsenäisesti kuulokkeiden kanssa. Koska ryhmäkoko oli pieni, jokainen oppilas sai tarvittaessa yksilöllistä ohjausta. Kaikki haastatellut oppilaat olivat sitä mieltä, että kuulokkeiden kanssa harjoittelussa hyvä puoli oli se, että uusia taitoja sai opetella rauhassa. Silloin myös virheiden tekeminen tuntui turvalliselta. Haittapuolena oli, että tunneilla ei tullut tutustuneeksi muihin. Tämä on tyypillinen piirre formaalin musiikinopetuksen puolella, jonka myös Kuoppamäki ja Vilmilä ovat havainneet (Kuoppamäki & Vilmilä 2017, 18). Koska formaalissa musiikinopetuksessa pääpaino on henkilökohtaisten taitojen kehittämissä, työskentely on monesti itsenäistä. Joka tapauksessa riippumatta siitä, tutustuivatko ”Piano tutuksi” -oppiaineen oppilaat toisiinsa, kaikkien heidän mielestään opiskelu ryhmässä oli rennompaa kuin tilanteessa, jossa olisi ollut läsnä vain oppilas ja opettaja.

> *Siel tunnin aikana ei tuu nii hirveesti juteltuu ku kuitenki pitää keskittyy siihen itse asiaan. Mut kyl se tuo sellasta rennompaa ja epätiukempaa ilmapiiriä et on muitaki. Ja sit muutenki mun mielest se sopii tosi hyvin tollaseen ”Piano tutuksi” -tyyppiseen, et missä ei oo tavotteena oppii soittamaan pianoa, vaan se teorian soveltaminen käytäntöön.* (Oppilas C 2018.)

4.4.2 Oppilaiden kokemuksia musiikinteorian oppimisesta

Suurin osa haastatelluista oppilaista koki musiikinteorian oppimisensa helpottuneen pianon käytön myötä. Esimerkiksi oppilaat C (pääsoitin alttoviulu) ja D (pääsoitin poikkihuilu) kertoivat haastatteluissaan, että sointuasemia oli heidän mielestään helppo omaksua pianon koskettimistolla sen visuaalisuuden vuoksi. Opettaja edesauttoi tämän visuaalisen yhteyden muodostumista oppitunneilla erilaisin kommentein. Hän esimerkiksi havainnollisti, kuinka C-duurisoinnun oktaaviasemassa kahden alimman sävelen väliin jää

yksi valkoinen kosketin ja kahden ylimmän sävelen väliin kaksi valkoista kosketinta. Oppilas D:n mielestä erityisesti I–IV–V^7–I-kadenssin opettelu pianolla oli helppoa, koska näkymä koskettimistolla vastasi suoraan näkymää nuoteilla, ja koskettimistolla sävelten välit oli mahdollista laskea. Ainoastaan oppilas A, joka soitti pääsoittimenaan kitaraa, ei kokenut ”Piano tutuksi” -oppiaineella olleen vaikutusta omaan musiikinteorian oppimiseensa tai muuhun toimintaansa musiikin parissa. Hän oli haastateltavista ainoa, jolla oli pääsoittimenaan harmoniasoitin, ja reaalisointumerkkien lukeminen sekä yksinkertaisten laulujen säestäminen oli hänelle jo kitaratunneilta tuttua.

> *Mun mielest on helpompi ymmärtää näitä asioita, ku siin on se piano. Ku oli aikasemmin pakolliset teoriat, nii sillon se oli vähä vaikeeta ymmärtää joskus niit asioita, ku ne vaan selitettiin suoraan sulle, eikä ollu oikeen mitään, millä voi näyttää ne jutut.* (Oppilas B 2018.)

> *Huilulla ei oikeen nää esimerkiks kolmisointuja, et miten ne muodostuu. Mut sit pianolla on ihan selkeesti, et miten ne tulee ja ylennykset ja alennukset ym.* (Oppilas D 2018.)

> *Mun mielest se helpottaa, et siin on se soitin, joka helpottaa sitä ymmärtämistä, jos joku on vähän vaikeempaa* (Oppilas E 2018).

Oppilas C koki hahmottavansa nuottiviivaston paremmin ”Piano tutuksi” -oppiaineeseen osallistumisensa myötä. Aiemmin alttoviulua soittaessaan hän oli mielessään yhdistänyt tietyn nuotin nuottiviivastolla tiettyyn sormeen tietyllä alttoviulun kielellä. Alttoviulunsoitossa yhteys nuottiviivastoon oli ollut hänelle siis motorinen. ”Piano tutuksi” -oppitunneilla hän oli kuitenkin alkanut hahmottaa myös alttoviulun nuotit sävelniminä. Hänen kohdallaan ”Piano tutuksi” -oppiaine vahvisti nuotinlukutaitoa, vaikka hän joutuikin lukemaan oppitunneilla eri nuottiavaimia kuin omaa pääsoitintaan soittaessaan.

> *Mä oon itse asias huomannu, et sit ku on oppinu paremmin hahmottaa sen nuottiviivaston pianolla ja niinku niihin ääniin, niin sit se on helpompi hahmottaa* [altto]*viulus ne äänet, et ei oo vaan erikseen silleen et ”pallura tos kohtaa tarkottaa ykkössormee täl kielellä”* (Oppilas C 2018).

> *Tällainen käsitteellistämisen täydellinen ohittaminen soittamisessa aiheuttaa väistämättä haasteita teoriaopetuksessa: jokainen nuotille kirjoitettava sävel lasketaan c:stä lähtien, jolloin tehtävien tekemisestä tulee hidasta ja vaivalloista. Tämä on ehkäpä yksi syy, miksi monet kokevat teoriatunnit raskaiksi.* (Opettaja 2018.)

4.4.3 Musiikinteoria osana muusikon käytännön taitoja

Oppilaat kokivat ”Piano tutuksi” -oppiaineeseen osallistumisesta olleen myös muita hyötyjä kuin teoreettisen hahmottamisen paraneminen. Oppitunneilla opeteltiin myös muusikon käytännön taitoja. Näitä olivat esimerkiksi yhteissoitto, improvisointi, sovituksen alkeet ja sointukaavion tekeminen. Oppilas D sanoi, että oman poikkihuilun virittäminen pianon avulla ja sointumerkkien tulkitseminen yläkoulun musiikintunnilla oli hänelle helpompaa ”Piano tutuksi” -oppiaineen myötä. Vaikka koulun musiikintunnilla hän oli kohdannut itselleen vieraita sointumerkkejä, hän osasi soveltaa oppimiaan taitoja ja etsiä soinnut pianolla ja rakentaa niihin sopivat sormitukset.

> *Nytte on ainaki helpompi jos haluu vaik ite virittää, nii pystyy. Et niinku tietää, missä ne kaikki on ne sävelet, ja sitten koulussa on paljon helpompi kun osaa soittaa pianoo, ihan niit perusjuttuja, koska niitäki harjotellaa siellä. Ja sitten jotkut ihan perus säestysjutut, niinku ihan nää C, F* [soinnut]*, nii niitäki pystyy sit hyödyntää joskus, jos auttaa muita.* (Oppilas D 2018.)

Oppilaat B ja D, jotka tunsivat toisensa entuudestaan, saivat viimeisellä havainnointikerralla kokeilla improvisointia sointukiertoon C–Am–F–G^7 (katso luku 4.3.3 ”I–IV–V^7–I-kadenssi”). Koska kumpikin oppilas kokeili improvisointia ensimmäistä kertaa, improvisaatiolle sovittiin selkeät säännöt. Molemmat oppilaat saivat improvisoida melodioita ensin yhtä aikaa, jotta huomio ei kiinnittynyt vain jompaankumpaan heistä kerrallaan. Tämän jälkeen toinen oppilaista säesti toisen improvisoidessa melodioita sovitulla asteikolla. Sitten osat vaihdettiin. Tässä harjoituksessa yhdistyivät tunneilla opittujen asioiden soveltaminen, yhteissoitto, toisen kuuntelu ja toisen soittoon reagointi sekä oman

luovuuden käyttäminen. Jälkeenpäin molemmat oppilaat sanoivat improvisaation olleen heille yksi mieluisimpien tehtävien joukossa ”Piano tutuksi” -tunneilla. Oppilas B olisi toivonut tunneille enemmänkin työskentelyä kaverin kanssa.

> *Joskus me ollaan saatettu tehä jotain improvisaatioo tai omia juttuja, ite keksiä kappaleisiin jotain lisäystä, tai tietyillä soinnuilla tehdä joku oma kappale, niin se on kivaa* (Oppilas D 2018).

”Piano tutuksi” -oppiaineessa rytmimusiikin konventiot ja sävellykset olivat osa oppimisympäristöä. Pääinstrumenttiensa soittotunneilla oppilaat opiskelivat pääasiassa länsimaisen taidemusiikin ohjelmistoa, mutta ”Piano tutuksi” -oppitunneilla he tutustuivat myös rytmimusiikin merkintätapoihin, yleisimpiin säestysmalleihin, sointukiertoihin, sävellyksiin ja improvisointiin. Kaikki haastatellut oppilaat arvostivat ”Piano tutuksi” -oppiaineessa sitä, että he olivat oppineet säestämään yksinkertaisia lauluja pianolla. Usean vuoden vapaan säestyksen opetuskokemuksella opettaja tiesi sen olevan oppilaille mieluinen tapa opiskella harmoniaa ja siten myös keino sitouttaa heidät musiikinteorian opiskeluun. Lisäksi oppilas B kertoi, että tutustuttuaan pianolla säestämiseen hän ymmärsi poikkihuilua soittaessaan myös paremmin oman säestäjänsä tehtävää.

4.4.4 Oppilaiden kokemat haasteet

Havainnointiryhmien oppilaille ehkä suurin musiikinteoriaan liittyvä haaste oli kahden viivaston lukeminen samanaikaisesti soittotapahtuman aikana. Esimerkiksi oppilas A, joka soitti pääsoittimenaan kitaraa, kertoi, että hän oli käyttänyt F-avainta aikaisemmin vain musiikinteorian opinnoissa, ja sen lukeminen oli hänelle haastavampaa kuin G-avaimen. Oppilas C:lle taas G-avaimen käyttäminen oli haastavaa, koska hän oli alttoviulunsoiton kautta tottunut C-avaimeen ja aloittanut muiden avainten opiskelun ikätovereitaan myöhemmin (katso luku 3.4.1 ”Tutkimukseen osallistuneet oppilaat”). Tämä johtui hänen soitinvalinnastaan; koska hän soitti alttoviulua, hänen ensimmäinen oppimansa nuottiavain oli C-avain, jota musiikinteorian alkeisopetuksessa ei käytetä. Siksi hänen soiton-

opettajansa oli katsonut parhaaksi opettaa hänelle ensin vuoden ajan C-avaimen lukemista, minkä jälkeen hän pääsi musiikinteorian ryhmäopetukseen opiskelemaan muiden nuottiavainten käyttöä.

> *Kahden viivaston lukeminen on luonnollisesti alkeispiano-oppilaille erittäin vaikeaa. En kuitenkaan vaatinut heiltä kappaleiden harjoittelemista esityskuntoon, vaan keskityimme tunneilla nuotinlukuun erilaisten sointu- ja intervallihahmojen perusteella. [– –] Harjoittelimme myös murtosointujen lukemista ensin* [blokki]*sointuina ja sitten vasta niiden ulossoittamista murrettuina. Aluksi uusia kappaleita soitettiin kädet erikseen ja sitten vasta yhteen.* (Opettaja 2018.)

Oppilas C koki tunneilla tehdyistä harjoituksista vaikeimmiksi neljän soinnun äänenkuljetusharjoitukset eri sävellajeissa. Reaalisointumerkein annetut soinnut kirjoitettiin ensin G-avaimelle ja sitten soitettiin. Sävellajia ei ollut merkitty tehtäviin. Eri sointuasemien etsiminen pianolla oli oppilas C:lle uutta, ja oman haasteensa toivat G-avaimen käyttäminen ja äänenkuljetussääntöjen noudattaminen. Edellisestä soinnusta tuli edetä aina seuraavan soinnun lähimpiin säveliin, jolloin seuraava sointu oli todennäköisesti edelliseen nähden eri asemassa. Samalla tuli pohtia, oliko soinnuissa etumerkkejä. Etumerkit oli mahdollista selvittää joko päättelemällä kunkin sointukierron sävellaji reaalisointumerkkien perusteella tai pohtimalla jokaisen soinnun muoto erikseen puolisävelaskelina. Lopuksi sointukierrot soitettiin, ja eri sointuasemat tuli muistaa osana sointukiertoa.

> *Me tehtiin se joku sointujuttu, missä piti äänenkuljetuksellisista syistä miettii, et soittaaks sen* [soinnun] *sillee perusmuotosena vai sillee toisel tapaa vai sit viel sillee kolmannel tapaa. Sit ku ne oli kerran löytäny, nii sit ne piti muistaa ja soittaa viel peräkkäin, ja sit viel yhdistää siihen, et onks kyseessä C-duuri vai g-molli vai mikä *naurahtaa*.* (Oppilas C 2018.)

”Piano tutuksi” -oppiaineessa ilmeni joitakin soittoteknisiä haasteita. Sointujen soittamisessa oppilas C mainitsi myös motorisen haasteen; pianonsoitossa virheellistä ääntä ei voi korjata kuin vaihtamalla kosketinta, kun taas esimerkiksi alttoviululla äänen intonaatiota pystyy korjaamaan liu’uttamalla sormea kielellä haluttuun suuntaan. Lisäksi usean äänen tuottaminen usealla sormella yhtä aikaa ja käsien liikuttaminen horisontaalisesti soittotapahtuman aikana tuottivat oppilaille ajoittain vaikeuksia. Oppilas D:n mukaan tämä oli

kuitenkin kehittänyt hänen vasemman kätensä motoriikkaa ja auttanut myös kitaransoitossa yläkoulun musiikintunneilla. Oppilas E, joka soitti pääsoittiminaan nokkahuilua ja klarinettia, sanoi kokeneensa samat soittotekniset asiat haastaviksi. Hän taas oli vasenkätinen, minkä arveli tuovan itselleen lisähaastetta pianonsoittoon. Hän usein painoi koskettimia lihasvoimalla alaspäin blokkisointuja soittaessaan. Hänellä ei ollut aiempaa kokemusta pianon soittotekniikasta, ja lisätäkseen hänen kätensä luonnollisen painon käyttöä opettaja demonstroi painovoiman ja lihasvoiman käytön eron pitämällä omaa kättään hänen kätensä päällä ja painamalla sitä välillä lihasvoimaa käyttäen alaspäin. Tämän jälkeen opettaja ohjeisti oppilas E:tä ajattelemaan ranneliikkeen alhaalta ylöspäin jokaista sointua soitettaessa ja ”poimimaan” soinnut sormilla.

> *Siin saattaa olla jotain tekemistä sen kanssa, että mä oon vasenkätinen, mutta jotkut niistä liikkeistä mitä pitäis tehä kädellä, on vähä hankalia. Mutta kyllä mä niistäki selviän.* (Oppilas E 2018.)

Monien sointutehtävien kohdalla opettaja painotti, että sointujen ajatteleminen etukäteen parantaa soiton sujuvuutta. Erityisesti I–IV–V^7–I-kadenssin opettelun yhteydessä opettaja teki yksittäisille oppilaille testejä, joissa oppilas otti ensin käden pois koskettimistolta, ja sitten hänen oli etsittävä opettajan pyytämä kadenssisointu tietyssä asemassa. Opettaja kehotti oppilaitaan harjoittelemaan sointutehtäviä myös hitaissa tempoissa ja käyttämään aikaa siirryttäessä soinnusta toiseen, jotta sointuvaihdot sujuivat jo harjoittelun alkuvaiheessa oikein. Hän neuvoi oppilaita ajattelemaan soinnun kaikkia ääniä yhtä aikaa, vaikka esimerkiksi vasemman käden basso olisi rytmisesti soitettu eri aikaan kuin oikean käden sointuäänet. Oppilas E:n kohdalla opettaja totesi, että oppilaan vasen ja oikea käsi toimivat synkronoidusti. Oppilas harjoitteli C–F–G7–C-kadenssin G7-sointua, jossa ääriäänet g ja h soitettiin nimettömillä sormilla. Kun oppilas osasi soittaa vasemman kätensä nimettömällä g-sävelen, hän löysi myös oikean käden sointuaseman nopeammin. Jos vasemman käden g-sävelelle osui vahingossa jokin muu sormi, myös oikean käden sointuaseman löytyminen vaikeutui.

Yleisesti ottaen soittotekniikkaa opeteltiin ”Piano tutuksi” -oppiaineessa sen verran kuin tunneilla läpikäydyt teoreettiset asiat vaativat. Tekniikkaharjoitukset tähtäsivät kaikkien sormien itsenäiseen hallintaan sekä kykyyn valita sormitukset soitettavan materiaalin

muodostamien intervalli- ja sointuhahmojen perusteella. Asteikkojen soittamisen soittoteknisenä tavoitteena oli oppia luonteva peukalonsiirron tekniikka melodiasoittoa varten. Oppiaineen opettaja tarkkaili jokaisella oppitunnilla oppilaiden istuma-asentoa ja käden asentoa sekä ohjasi oppilaita yksilöllisesti, mikäli koki siihen tarvetta.

4.4.5 Musiikinteoria osaksi merkityksellistä musiikkisuhdetta

Haastatelluilla oppilailla oli toisistaan hyvinkin poikkeavia asenteita musiikinteorian opiskelua kohtaan. Esimerkiksi oppilas A:n mielestä musiikinteorian opiskelu oli aina ollut tylsää, eikä hänen suhteensa musiikinteorian opiskeluun juurikaan muuttunut ”Piano tutuksi” -oppiaineen myötä. Hän mainitsi kuitenkin pianonsoiton ”Piano tutuksi” -oppiaineessa olleen mukavaa vaihtelua musiikkiopisto-opintoihin. Oppilas B taas oli aiemmin kokenut musiikinteorian opiskelun tylsäksi, mutta ”Piano tutuksi” -oppiaineen myötä hänen suhtautumisensa musiikinteorian opintoja kohtaan muuttui positiivisemmaksi. Oppilas D oli aina pitänyt ja piti edelleen musiikinteorian opiskelusta. Oppilailla C ja E suhde musiikinteorian opiskeluun oli aina ollut neutraali, eikä tämä muuttunut heidän osallistuttuaan ”Piano tutuksi” -oppiaineeseen.

> *Sillon ku oli ne pakolliset teoriat, nii sillon mun mielest teoria oli tosi tylsää. Ku sitä vaa opiskeltiin ja kirjotettiin ja kaikkee. Mut toi ”Piano tutuksi” on silleen kiva, ku mun mielest pianon soittaminen on aika kivaa, ja sit se ei oo niin tylsää se teoria.* (Oppilas B 2018.)

> [Piano tutuksi -oppiaineessa] *on saanu kokee ja tuntee sen musiikinteorian ihan ite, eikä vaan kuunnella ja kirjottaa.* [– –] *Soittamisessa on tullu niinku sitä ymmärrystä*. (Oppilas E 2018.)

Haastatteluvastausten perusteella tietynlainen omistajuuden tunne opittavaan asiaan oli ”Piano tutuksi” -oppiaineen oppilaille motivaation kannalta tärkeää. Neljä viidestä haastatellusta oppilaasta mainitsi yhtenä mieluisimmista harjoituksista oppitunneilla improvisoinnin. Oppilas E ei ollut koskaan aikaisemmin improvisoinut, mutta ”Piano tutuksi” -

oppiaineen myötä hän oli alkanut improvisoida myös vapaa-ajallaan. Kuoppamäki ja Vilmilä kirjoittavat autonomian tunteesta, joka konkretisoituu kykynä toimia itsenäisesti erilaisissa musiikin tekemisen tilanteissa (katso myös luku 2.2.2 ”Musiikillinen toimijuus”) (Kuoppamäki & Vilmilä 2017, 12). Tarja Juvonen (2015) kuvaa autonomian tunnetta haluna tehdä itsenäisiä valintoja ja päätöksiä (Juvonen 2015, 39; katso myös Kuoppamäki & Vilmilä 2017, 12). Myös O’Neill puhuu omistajuuden tunteen tärkeydestä oppimisessa. Jotta musiikinopetus olisi täysin osallistavaa, osallistujien täytyy saada ”omistaa” prosessi olemalla alusta alkaen mukana musiikin oppimista koskevissa päätöksissä. Osallistamalla oppilaita kysymään kysymyksiä ja ajattelemaan, mitä kysymyksiä on kaikkein tärkeintä kysyä, he alkavat löytää itsensä keskeltä oppimisprosessia. (O’Neill 2012, 173.)

Voitaisiin sanoa, että ”Piano tutuksi” -oppiaineessa toteutuivat transformatiivisen ajattelumallin perusperiaatteet. Jo opetuksen lähtöasetelma oli transformatiivinen; oletuksena oli, että oppilaat kykenevät muokkaamaan ajatteluaan ja oppimaan musiikinteoriaa pianon koskettimiston avulla. Opetuksessa huomioitiin oppilaiden musiikilliset lähtökohdat ja yhtenä tavoitteena oli tehdä musiikinteorian opiskelusta oppilaille merkityksellistä. Opettaja oli oppiaineessa O’Neillin kuvailemalla tavalla auttajan, organisoijan ja tiedonjakajan roolissa (O’Neill 2012, 178). Oppilaiden ajattelussa tapahtui transformaatiota musiikinteoreettisen hahmottamisen ja musiikinteoriaan liittyvien asenteiden suhteen. Havainnointijakson aikana oppilaat alkoivat hahmottaa sävellajeja, intervalleja ja sointuja visuaalisesti pianon koskettimiston avulla. Aiemmissa musiikinteorian opinnoissaan he olivat oppineet sävellajit duuri- ja molliasteikkopohjaisesti, ja tätä tietoutta vahvistettiin puolisävelaskelpohjaisella näkökulmalla. Asenteissa taas muutos positiivisempaan tapahtui, kun oppilaat saivat musiikinteorian opiskelulle merkityksen sen onnistuneesta integroimisesta käytännön musisointiin.

> *Välillä jotkut oppilaat, jotka osasivat tunneille tullessaan hyvin perinteiset tavat muodostaa perusrakenteita, saattoivat kysyttäessä sanoa puolisävelaskelpohjaista tapaa hankalammaksi kuin aiemmin opittu tapa. [– –] Toisaalta, [– –], kysyessäni loppukeväästä samaa asiaa intervalleista oppilas sanoi, että vasta nyt hänestä tuntuu, että hän viimein ymmärtää, miten intervallit toimivat. Perinteinen tapa ei siis tunnu toimivan kaikille oppilaille yhtä hyvin, eikä puolisävelaskelpohjainenkaan tapa välttämättä kaikille sovi. Minusta tuntuu kuitenkin pidettyäni vuoden näitä tunteja neljälle ryhmälle, että suurimmalle osalle kokemus*

> *oli avartava ja tunnit myös innostivat opiskelemaan lisää sekä pianonsoittoa että musiikinteoriaa.* (Opettaja 2018.)

4.5 ”Piano tutuksi” -oppiaineen rakentuminen

”Piano tutuksi” -oppiaine oli vuonna 2017 täysin uusi kokeilu tutkimukseen osallistuneelle musiikkiopistolle ja oppiaineen opettajalle. Aiemmin tällaista nivelvaiheen oppiainetta kyseisessä musiikkiopistossa ei ollut, ja useimmiten oppilaat olivat siirtyneet opinnoissaan suoraan perustasolta (nykyiset musiikin perusopinnot) musiikkiopistotasolle (nykyiset musiikin syventävät opinnot) (Opetushallitus 2002). Lisäksi vuonna 2017 Opetushallitus julkaisi uudet Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet, ja musiikkiopistoissa suunniteltiin uusia opetussuunnitelmia (Opetushallitus 2017a). Uusi opetussuunnitelma otettiin tutkimukseen osallistuneessa musiikkiopistossa käyttöön syksyllä 2018. Tässä luvussa selvitän, miten ”Piano tutuksi” -oppiaine rakentui lukuvuonna 2017–2018. Luku sisältää oppiaineen opettajan reflektointia oppiaineen suunnittelusta ja sen onnistumisesta sekä oppilaiden kommentteja opetuksesta. Uuden oppiaineen suunnittelu sisältää aina myös ennakoimattomuutta, haasteita ja ongelmia. Luvussa pohditaan myös opettajan kohtaamia haasteita sekä oppiaineen suhteutumista vuonna 2017 julkaistuihin Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2017a).

4.5.1 Opettajan ajatuksia oppiaineen taustalla

”Piano tutuksi” -oppiaineessa huomioitiin ensimmäisestä oppitunnista alkaen oppilaiden musiikilliset lähtökohdat. Opettaja esimerkiksi vertasi oppilaidensa kanssa pianon sävelorganisaatiota sävelten jäsentymiseen heidän omissa pääsoittimissaan. Havainnointiryhmissä oli hyvin monipuolisesti eri pääsoitinten soittajia, ja ainoastaan yksi heistä, oppilas

A, soitti pääsoittimenaan harmoniasoitinta, kitaraa (katso luku 3.4.1 ”Tutkimukseen osallistuneet oppilaat”). Oppituntien tehtävät oli suunniteltu siten, että ne kannustivat oppilaita itsenäiseen ongelmanratkaisuun. Oppiaineen suunnittelussa oli huomioitu oppilaiden aiemmat musiikinteorian opinnot, ja sisällöissä edettiin oppilaiden kehittymistä seuraillen. Haastavat aiheet oli purettu loogisesti osiin. Opettaja antoi oppilailleen oppitunneilla niin paljon aikaa kuin he asioiden omaksumiseen tarvitsivat; seuraavaan asiaan ei siirrytty ennen kuin edellinen oli omaksuttu. Yksinkertaisetkin soittotehtävät harjoiteltiin laadukkaalla tavalla (oikeilla sormituksilla, tempossa pysyen ja hyvällä äänenlaadulla). Esimerkiksi oppilas B:n mukaan opiskelu tunneilla eteni tasaisesti eivätkä opeteltavat asiat tuntuneet hänestä liian helpoilta tai vaikeilta. Oppilas C taas kertoi, ettei hänellä ollut mahdollisuutta harjoitella ”Piano tutuksi” -oppiaineen asioita tuntien ulkopuolella, mutta tunsi silti edistyneensä.

> *Kiva siin* [”Piano tutuksi” -oppiaineessa] *on kans se haaste, että pitää itekki selvittää niitä asioita* (Oppilas E 2018).

> *Ne* [Piano tutuksi -oppiaineessa opiskeltavat asiat] *on kuitenki sillee helposti ymmärrettäviä ja sit kuitenki tunneilki harjotellaan sen verran hyvin.* (Oppilas C 2018).

”Piano tutuksi” -oppiaineessa päädyttiin puolisävelaskelpohjaiseen musiikinteorian hahmottamiseen (katso myös luku 4.2.1 ”Koskettimiston visuaalisuus teoreettisen hahmotuksen apuna”). Opettajan mukaan musiikin perusrakenteiden taustalla piilevät puolisävelaskelrakenteet jäävät monelle oppilaalle musiikkiopisto-opinnoissa epäselviksi, ja tämä vaikeuttaa esimerkiksi asteikkojen, intervallien ja sointujen tunnistamista. Nuottiviivasto ei itsessään paljasta perusrakenteiden taustalla piileviä puolisävelaskelrakenteita; esimerkiksi terssit c–e ja e–g näyttävät nuottiviivastolla samanmittaisilta, vaikka todellisuudessa terssi c–e sisältää neljä puolisävelaskelta ja terssi e–g kolme puolisävelaskelta. Pianon koskettimisto on opettajan mukaan tällaisten asioiden havainnollistamiseen oiva apuväline, sillä siinä puolisävelaskelet järjestyvät selkeäksi mustien ja valkoisten koskettimien muodostamaksi jonoksi.

> *Puolisävelaskelet pianon koskettimistolla tuovat perusrakenteiden hahmotukseen mukaan niiden todelliset nuottiviivastosta riippumattomat rakenteet. Esimerkiksi intervalleissa pieni terssi on konkreettisesti yhden pienempi kuin suuri terssi tai ylinouseva on yhden suurempi kuin puhdas. Vasta puolisävelaskelten ymmärtämisen kautta monet oppilaat lopulta ymmärsivät enharmonian merkityksen intervalleissa – sen miksi jonkin tietyn kahden sävelen välisen laajuuden voi ilmaista nuotilla niin monella tavalla, mutta silti se on sama soivana intervallina. Pelkästään viivastolla tapahtuva teorian opiskelu saattaa jättää käsityksen tonaliteetista ikään kuin kellumaan tyhjän päälle ilman kontaktia säveljärjestelmän kromaattiseen pohjaan ja sitä edustaviin puolisävelaskeliin. Yksi kurssin päätavoitteista olikin saada oppilaat ymmärtämään nuottiviivastolla tapahtuvien asioiden suhde juuri tähän kromaattiseen pohjaan. Tarkoitus ei ole hylätä nuottiviivastopohjaista teoriaa, vaan tukea sitä antamalla oppilaille toinen näkökulma perusrakenteisiin.* (Opettaja 2018.)

Reaalisointumerkkien ja rytmimusiikin ohjelmiston valitsemista opettaja perusteli oppilaiden motivoimisella ja sitouttamisella musiikinteorian opiskeluun. Musiikinteorian opiskelun alkuvaiheessa ohjelmistoesimerkkien tyylilaji ei vielä vaikuta ratkaisevasti esimerkkien musiikinteoreettiseen sisältöön. Lisäksi reaalisointumerkkien käyttäminen edesauttoi sointujen laatujen ja sävelnimien hahmottamista pianon koskettimistolla (katso luku 4.1 ””Piano tutuksi” -opetusryhmä oppimisympäristönä”).

> *Jätin varsinaisen sointuanalyysin ja käännösten numeromerkinnät pois tästä oppiaineesta osaksi ajanpuutteen vuoksi ja osaksi siksi, että koin olevan tärkeämpää saada oppilaat ymmärtämään ensin peruskäsitteet soinnun käännöksestä ja asemasta ja niiden merkityksestä käytännön pianonsoitossa. Kysehän on lopulta vain merkintätapojen välisestä erosta, itse ilmiöthän ovat täsmälleen samat merkintätavoista riippumatta. Seuraavissa syventävän tason opintojaksoissa tullaan kuitenkin palaamaan kenraalibassopohjaiseen astemerkintätapaan reaalisointujen rinnalla.* (Opettaja, 2018.)

”Piano tutuksi” -oppiaineen sisällöt oli rakennettu oppilaiden oletettuihin tietoihin ja taitoihin perustuen, sillä oppiaineen opettaja tiesi oppilaiden suorittaneen entisen musiikin

perustason musiikin perusteet ennen ”Piano tutuksi” -oppiaineen aloittamista (Opetushallitus 2002). Oppiaineen tarkoitus oli vahvistaa näitä opittuja tietoja taitoja käytännön musisoinnin ja pianon koskettimiston avulla. Haasteiksi oppiaineen suunnittelussa opettaja mainitsi tehtävien rakentamisen yksiselitteisesti ja erot oppilaiden etenemisessä. Ongelma näkyi konkreettisesti esimerkiksi oppilas C:n kommentissa neljän soinnun äänenkuljetusharjoituksista (katso luku 4.4.4 ”Oppilaiden kokemat haasteet”).

> *Aluksi minulla oli ongelmia tehdä teoriatehtävistä riittävän selkeitä ja yksinkertaisia, että oppilaat ehtisivät tehdä ne tunnin aikana. Välillä ohjeiden sanamuotojen löytäminen ja tehtävien rakentaminen siten, että ne olisivat olleet yksiselitteisesti ymmärrettävissä oli hankalaa.* (Opettaja 2018.)

Myös Michael Callahan (2015) on maininnut artikkelissaan ”Teaching and Learning Undergraduate Music Theory at the Keyboard: Challenges, Solutions, and Impacts” tehtävien suunnittelun yhtenä pianoavusteisen musiikinteorian opetuksen haasteista. Artikkeli on raportti Callahanin tutkimuksesta vuodelta 2013, jossa hän opettaja-tutkijana seurasi ja analysoi oman opiskelijaryhmänsä edistymistä Michigan State Universityn College of Musicissa. Callahanin tutkimuskohteena oli ryhmä toisen vuoden musiikin ammattiopiskelijoita, jotka opiskelivat musiikinteoriaa kosketinsoittimia ja SmartMusic -tietokoneohjelmaa apuna käyttäen. (Callahan 2015.) Callahanin kurssilla opetettavat asiat olivat kuitenkin musiikinteoreettisesti haastavampia kuin ”Piano tutuksi” -oppiaineessa, ja vaikeudeksi muodostui tehtävien suunnittelu siten, että muita instrumentteja kuin pianoa soittavien opiskelijoiden huomio ei kiinnittyisi tehtävissä pelkästään pianonsoitosta suoriutumiseen. (Callahan 2015, 2.)

Tehtävien yksiselitteisyyden lisäksi ”Piano tutuksi” -oppiaineen opettaja joutui pohtimaan ajankäyttöä ja sitä, kuinka hän tukisi oppilaiden motivaatiota ja sitoutumista musiikinteorian opintoihin. Jo itsessään asioiden havainnollistaminen konkreettisella tavalla ja soveltaminen käytäntöön vaikutti tuovan oppilaille merkityksen musiikinteorian oppimiselle. Lisäksi oppimiseen vaikuttavat oppimisympäristö, yhdessä luotu toimintakulttuuri ja arviointi. ”Piano tutuksi” -oppiaineessa työskentely oli mahdollista sekä itsenäisesti että yhdessä. Oppiaineesta ei annettu pakollisia kotitehtäviä tai loppuarvosanaa, vaan opettaja antoi oppilailleen jatkuvaa ja yksilöllistä palautetta. Oppilaat kokivat järjestelyn vapauttavana (katso myös luku 4.4.1 ”Työskentely ”Piano tutuksi” -oppiaineessa”).

> *Kaikkien usko omaan kykyyn soittaa kahden käden pianonuottia parani, kun harjoittelemisesta poistettiin esityskuntoon saattamisen pakko. Harjoittelemiseen toi rentoutta myös se, että ryhmätunneilla käytössämme oli sähköpianot ja kuulokkeet. Tällöin kaikki saivat harjoitella kappaleita omaa tahtiaan ilman, että muiden tai edes opettajan tarvitsi kuulla harjoitteluvaihetta. Tunneilla saattoi siis opiskella soittamista yksin ryhmässä ilman turhia suorituspaineita.* (Opettaja 2018.)

Motivaatio ja sitoutuminen liittyvät myös Callahanin artikkelissaan mainitsemaan opetuksen kestävyyteen, joka on kenties kaikkien kasvattajien huolenaihe (Callahan 2015, 2). Tämä on myös Peter Schubertin (2011) tutkimuksen lähtökohta (Schubert 2011). Artikkelissaan ”Global Perspective on Music Theory Pedagogy: Thinking in Music” Schubert pohtii, miten opiskelijat saisi teoriaopetuksessa näkemään ”musiikin pinnan alle”. Hän pohtii, mitä työkaluja ja taitoja opiskelijat tarvitsisivat saavuttaakseen syvemmän ymmärryksen musiikin lainalaisuuksista. (Schubert 2011, 217–218.) Erityisesti huoli opetuksen kestävyydestä korostuu suunnitellessa uutta oppiainetta, johon ei ole olemassa täysin valmiita toimintamalleja. Aiemmissa kokemuksissaan vapaan säestyksen ja musiikinteorian opetuksesta ”Piano tutuksi” -oppiaineen opettaja oli havainnut käytännön musisoinnin olevan oppilaille motivoiva tekijä. Siksi hän pyrki sisällyttämään jokaiselle ”Piano tutuksi” -oppitunnille soittotehtäviä ja luovaa toimintaa. Myös Callahan ja Schubert olivat havainneet käytännön musisoinnin säännöllisyyden musiikinteorian opetuksessa olevan oppimistulosten kannalta tärkeää (Callahan 2015, 2–3; Schubert 2011, 218–221). Schubert painottaa monipuolisten työtapojen tärkeyttä opetuksessa: ”Jos haluat oppilaiden ymmärtävän mikä ”V4/2 V asteen soinnulle” h-mollissa on, heidän täytyy olla kykeneviä tunnistamaan se nuoteista, tunnistamaan se kuulonvaraisesti, soittamaan se pianolla, laulamaan se, kirjoittamaan se, improvisoimaan se ja purkamaan se. Ainoa tapa varmistaa, että oppilaat sitoutuvat näihin harjoituksiin on tehdä niitä oppitunnilla ainakin kerran viikossa ja toivoa, että he tekevät niitä myös oppituntien ulkopuolella.” (Schubert 2011, 219–220.)

> *Yleensä oppilaat olivat motivoituneita tunneilla käsiteltäviä asioita kohtaan. Opin alkusyksyn aikana rakentamaan tuntien sisällön ja käytettävän teoriamateriaalin siten, ettei oppilailla mennyt niihin enää koko tuntia, vaan joka tunnilla ehdittiin myös soittaa pianoa.* (Opettaja 2018.)

Kummankin havainnointiryhmän oppitunneilla oli keskittynyt tunnelma, ja oppilaat tekivät pyydettyjä harjoituksia. Opettajan mukaan aivan jokaisen ”Piano tutuksi” -ryhmän kohdalla näin ei kuitenkaan ollut, vaikka pääosin oppilaat olivat motivoituneita. Havainnointijaksolla joku oppilaista saattoi toisinaan soittaa jotakin muuta kuin oppitunnin tehtäviä, mutta tämä tapahtui vain silloin, kun oppilas oli harjoitellut pitkään samaa harjoitusta ja/tai ollut pitkään vailla opettajan huomiota. Havainnointijakson edetessä poissaolomäärät kasvoivat, ja useimmiten poissa olivat samat henkilöt. Syitä tähän voi olla monia, kuten esimerkiksi sairastumiset tai aikataulujen päällekkäisyydet.

> *Ryhmien etenemistahti oli kutakuinkin sama yhtä lukuunottamatta: maanantain ensimmäisen ryhmän* [ei havainnointiryhmä] *ajankohta oli huono, koska se oli päällekkäin iltasoiton kanssa ja ryhmän viulistit olivat usein poissa. [– –] Oppimistulokset olivat selvästi kehnommat tässä ryhmässä oppilaiden toistuvien poissaolojen vuoksi.* (Opettaja 2018.)

”Piano tutuksi” -oppiaineen opettajan, Callahanin ja Schubertin kohtaamien pedagogisten haasteiden välillä voi havaita yhtäläisyyksiä, vaikka heidän oppilaidensa ikäero on verrattain suuri (”Piano tutuksi” -ryhmien oppilaat olivat 13–15-vuotiaita, kun taas Callahan ja Schubert opettivat musiikin ammattiopiskelijoita) (Callahan 2015, 1–2; Schubert 2011, 217–218). Eroja oli kuitenkin opetuksen lähtöasetelmissa; esimerkiksi Callahanilla oli ryhmässään sekä pianoa pää- tai sivuaineenaan soittavia opiskelijoita että opiskelijoita, joilla ei ollut aiempaa kokemusta pianonsoitosta. ”Piano tutuksi” -ryhmät taas olivat tässä mielessä homogeenisempia, sillä niissä kaikki oppilaat olivat muiden pääsoitinten kuin pianon soittajia. Siksi oppilaiden keskinäiset erot pianonsoiton lähtötaidoissa eivät olleet ”Piano tutuksi” -ryhmissä yhtä suuret kuin Callahanin opiskelijoilla.

4.5.2 Oppiaineen suhteutuminen Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin (TPOPS 2017)

”Piano tutuksi” -oppiaine oli tutkimukseen osallistuneessa musiikkiopistossa lukuvuonna 2017–2018 uudenlainen opetuskokeilu musiikinteorian opettamiseen. Vaikka tuolloin uudet Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet julkaistiin samana lukuvuonna, ”Piano tutuksi” vastasi hyvin uusien opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitystä (Opetushallitus 2017a). Opetus ”Piano tutuksi” -oppiaineessa oli toiminnallista, käytännön musisointia ja musiikinteoriaa integroivaa, oppilaita osallistavaa ja luovaan toimintaan kannustavaa. Työtavat perustuivat oppiaineelle asetettuihin tavoitteisiin; oppilaiden musiikinteoreettisen hahmotuksen laajentamiseen, pianonsoiton perusvalmiuksien antamiseen ja oppilaiden valmentamiseen musiikin syventäviin opintoihin. Opetuksessa hyödynnettiin teknologiaa asianmukaisella tavalla. Arviointi oli jatkuvaa ja yksilöllistä, ja oppilaita kannustettiin myös itsearviointiin.

Oppilaiden kommenttien perusteella vaikuttaa siltä, että ”Piano tutuksi” -oppiaineessa opiskellut aiheet linkittyivät oppilaiden omaan kokemusmaailmaan musiikista onnistuneesti. Oppiaineessa opetellut musiikinteoreettiset tiedot ja taidot rakentuivat oppilaiden aiemmissa musiikinteorian opinnoissaan oppimille tiedoille ja taidoille. Luovat toimintatavat, kuten improvisointi, säveltäminen ja sovitusideoiden jakaminen, tukivat oppilaiden oman musiikillisen ajattelun kehittymistä. Opettaja loi opetuksessaan yhteyksiä rytmimusiikin perinteen ja käytäntöjen välille. Esimerkkikappaleista kuunneltiin niiden alkuperäisesityksiä, joiden pohjalta oppilaat saivat toteuttaa kappaleista soittaen pelkistettyjä versioita. Luovaan toimintaan kannustetaan myös pragmaattisissa oppimiskäsityksissä sekä Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2017a, 47). Voitaisiin sanoa, että ”Piano tutuksi” -oppiaineessa toteutui opetussuunnitelman perusteiden taustalla vaikuttava ajatus kokonaisvaltaisesta muusikkoudesta. (Opetushallitus 2017a).

5 YHTEENVETO

5.1 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaisena musiikinteoreettisten asioiden oppiminen näyttäytyy ryhmäopetuksessa, jossa oppimisen apuvälineinä käytetään kosketinsoittimia. Tutkimus toteutettiin etnografisena tapaustutkimuksena laajan oppimäärän mukaista taiteen perusopetusta antavassa musiikkiopistossa, jossa havainnoinnin kohteena oli kaksi ”Piano tutuksi” -oppiaineen ryhmää. Tutkimuksen tarkentavia kysymyksiä olivat: Millaisia asioita ”Piano tutuksi” -oppiaineessa opiskellaan? Miten oppilaat kokevat musiikinteoreettisten asioiden opiskelun ryhmäopetuksessa, jossa käytetään kosketinsoittimia? Mitä haasteita kosketinsoitinten käyttö teoriaopetuksessa tuo oppilaille, jotka eivät aiemmin ole soittaneet pianoa? Miten kosketinsoitinavusteinen musiikinteorian ryhmäopetus vaikuttaa oppilaiden musiikkisuhteeseen ja kokemukseen itsestä musiikillisena toimijana? Miten kosketinsoitinavusteinen musiikinteorian ryhmäopetus suhteutuu vuonna 2017 julkaistuihin Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin? (Opetushallitus 2017a).

”Piano tutuksi” -oppiaine on suunnattu musiikin perusopintonsa juuri päättäneille, pääinstrumenttinaan muuta soitinta kuin pianoa soittaville oppilaille. Sen tarkoituksena on laajentaa oppilaiden nuottiviivasto- ja säveltapailupohjaista musiikinteorian hahmottamista klaviatuurin visuaalisuuteen perustuvaan hahmotukseen, antaa perusvalmiuksia pianonsoittoon ja valmentaa oppilaita musiikin syventäviin opintoihin. Kumpaakin ”Piano tutuksi” -ryhmää havainnoitiin neljä kertaa syksyllä 2017, ja kolme havainnointikerroista videoitiin. Lisäksi viittä havainnointiryhmän oppilasta ja oppiaineen opettajaa haastateltiin tutkimukseen teemahaastattelun menetelmin. Havainnointi- ja haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöisesti temaattisen analyysin menetelmin.

Tutkimuksessa pianon koskettimiston todettiin visuaalisuutensa ansiosta olevan toimiva apuväline musiikinteoreettisten ilmiöiden havainnollistamiseen. Tasavireisen järjestel-

män pienimpien yksiköiden, puolisävelaskelten, todettiin järjestyvän koskettimistolla visuaalisesti selkeämpänä jonona kuin nuottiviivastolla. Oppilaiden musiikinteoreettiset tiedot ja taidot sekä nuottikuvan hahmottaminen vahvistuivat havainnointijakson aikana. ”Piano tutuksi” -oppiaineessa opiskeltiin musiikinteoriaa toiminnallisin menetelmin. Käytännön musisoinnin ja luovien tehtävätyyppien todettiin lisäävän oppilaiden motivaatiota ja sitoutumista musiikinteorian opiskeluun. Oppimisympäristö ja tehtävätyypit tukivat oppilaiden musiikillisen toimijuuden kehittymistä. Oppiaineen opettaja huomioi kunkin oppilaan musiikillisen taustan ja ohjasi oppilaita yksilöllisesti. Tämän mahdollisti myös ryhmien pieni koko; kummassakin havainnointiryhmässä oli neljä oppilasta. Työskentely oppitunneilla oli pääpiirteissään itsenäistä, mutta oppilaiden kommenttien mukaan ryhmän läsnäolo loi tunneille stressittömämmän ilmapiirin.

”Piano tutuksi” -oppiaineessa oppilaille oli luotu selkeä kuva siitä, mitä ollaan opiskelemassa ja miten. Oppiminen oli refleksiivistä; opettaja osallisti oppilaitaan luomalla aktiivisesti keskusteluja opiskeltavista aiheista sekä johdattelemalla oppilaita kysymyksin omaehtoiseen ongelmanratkaisuun. Hän oli omaksunut informaalin oppimisen työtapoja osaksi formaalia opetusta. Opetuksessa käytettiin rytmimusiikin ohjelmistoa ja reaalisointumerkkejä, joiden opettaja oli vapaan säestyksen opetuskokemuksellaan todennut olevan oppilaille opiskelua motivoivia tekijöitä. Oppilaille annettiin ”Piano tutuksi” mahdollisuus omien mielipiteiden ja ideoiden ilmaisulle, ja esimerkiksi oppilaiden omiin sovituksellisiin ratkaisuihin suhtauduttiin avoimesti. Haasteita oppilaille tuottivat kahden nuottiviivaston lukeminen samanaikaisesti soittotapahtuman aikana sekä pianonsoittoon liittyvien uudenlaisten motoristen liikkeiden omaksuminen. Oppiaineen opettaja mainitsi suurimmiksi haasteiksi opetuksessa uuden oppiaineen suunnittelun ja tehtävien rakentamisen riittävän selkeiksi ja yksiselitteisiksi.

Uudet Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet heijastelevat pragmaattista oppimiskäsitystä, jossa tiedot ja taidot hankitaan toiminnan kautta. Oppiminen käsitetään prosessina, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Oppija nähdään aktiivisena toimijana, joka osaa myös itse asettaa oppimiselleen tavoitteita ja toimia niiden suuntaisesti. (Opetushallitus 2017a, 11.) ”Piano tutuksi” -oppiainetta voisi pitää esimerkkinä tällaisesta opetuksesta. Siinä yhdistyvät luova toiminta, oppilaan

osallistaminen, musiikinteoria ja käytännön musisointi. Opetus tapahtuu oppilaiden musiikillisista lähtökohdista käsin ja musiikinteoria pyritään liittämään osaksi merkityksellistä, positiivista musiikkisuhdetta.

5.2 Tutkimuksen reliabiliteetti

Tämä tutkimus on tapaustutkimus kahden havainnointiryhmän toiminnasta. Tästä syystä tämän tutkimuksen tuloksia voida vielä yleistää laajemmaksi oppimisteoriaksi. Haastateltujen oppilaiden kokemuksissa kosketinsoitinavusteisesta musiikinteorian opetuksesta näkyi myös hajontaa. Kuten O'Neill artikkelissaan transformatiivisesta musiikkisuhteesta mainitsee, kaikki yhteisön jäsenet eivät välttämättä jaa samoja kokemuksia osallistuttuaan yhteiseen tapahtumaan (O'Neill 2012, 167). ”Piano tutuksi” -opettajan mukaan havainnointiryhmät olivat kuitenkin oppimisen suhteen varsin homogeenisia, mutta muissa ryhmissä erot oppimisessa tuottivat hänelle haasteita. Kaikki ryhmien jäsenet eivät omaksuneet samoja asioita samalla nopeudella. Myös Callahan mainitsee saman ilmiön, osa hänen tutkimuksensa opiskelijoista saattoi käyttää samaan tehtävään 3 tuntia osan ratkaistessa tehtävän 20 minuutissa, mutta lopputulos oli silti yhtä laadukas (Callahan 2015, 14).

Tutkimuksen havainnointiosuuden aikaväli oli myös verrattain lyhyt pragmaattisen opetuksen pitkän aikavälin hyötyjen ja haasteiden todentamiseen. Olisikin kiinnostavaa haastatella tutkimukseen osallistuneita oppilaita muutaman vuoden kuluttua, jolloin he todennäköisesti ovat suorittaneet musiikin syventävät opinnot uuden opetussuunnitelman mukaisesti. Tuolloin voisi selvittää, kuinka oppilaat näkevät musiikillisen polkunsa, miten he kokevat itsensä musiikillisina toimijoina nykyhetkessä ja tulevaisuudessa, aikovatko he jatkaa musiikkiopintojaan ja millaisia asenteita heillä tuolloin on musiikinteorian opiskelua kohtaan. Olisi myös kiinnostavaa selvittää, miten he näkevät ”Piano tutuksi” -oppiaineen osana musiikillista polkuaan.

5.3 Mahdollisuus jatkotutkimukselle

Jatkossa olisi mahdollisuus tutkimukselle, jossa tutkittaisiin musiikinteoreettisen tiedon rakentumista oppilaiden mielissä pianoavusteisessa kontekstissa. Oppilaille voisi järjestää koeasetelman, jossa heitä pyydettäisiin soveltamaan ”Piano tutuksi” -tyyppisessä oppiaineessa opiskeltuja asioita. Haastattelun keinoin voisi selvittää, kuinka oppilaat ratkaisevat koeasetelman tehtäviä, miten tämä korreloi opetuksessa annettujen työkalujen kanssa ja miten oppilaat itse arvioivat omaa oppimistaan. Tällöin tutkimusote olisi kehityspsykologinen.

5.4 Pohdinta

Kasvatustiede on alati muuttuva ala, sillä se on jatkuvasti vuorovaikutuksessa muuttuvan maailman ja käytännössä tapahtuvan toiminnan kanssa. Tämä on myös pragmatismin ja O’Neillin transformatiivisen ajattelumallin perusajatuksia (Biesta & Burbules 2003; O’Neill 2012). Koska ympäröivä maailma ja oppimisympäristöt muuttuvat, on pedagogien ja kasvatuksen tutkijoiden reflektoitava kriittisesti omaa toimintaansa. Pragmatistisessa ajattelussa kasvatustieteellistä tutkimusta ei voida koskaan suoraan kääntää opetusmetodiksi, sillä sen seurauksia ei voida täysin ennustaa (Biesta & Burbules 2003, 110). Kasvatustieteellinen tieto, kasvatustieteellisen tutkimuksen ”tuote”, paljastaa kuitenkin mahdollisia yhteyksiä toiminnan ja sen seurausten välillä, ja useimmiten hyviksi todetut käytännöt riittävät jokapäiväisessä toiminnassamme. Ongelmat nousevat kuitenkin esiin tilanteessa, jossa aiemmin opitut käyttäytymismallit eivät toimikaan. Silloin voimme käyttää olemassa olevaa tietoa ohjataksemme havaintojamme ja tutkimustamme ja ehdottaa mahdollisia toimintamalleja. Tämä voi auttaa meitä ymmärtämään kohtaamaamme ainutlaatuista ja uutta tilannetta, ja näin tieteellinen tutkimus voi tehdä ongelmanratkaisustamme älykkäämpää. (Biesta & Burbules 2003, 110.)

”Piano tutuksi” -oppiaine on esimerkki pedagogisesta kokeilusta, joka reagoi musiikinteorian opetuksessa aiemmin havaittuihin ongelmiin. Osaan ongelmista, kuten esimerkiksi musiikinteoreettisten ilmiöiden havainnollistamiseen ja musiikinteorian opiskelun merkityksellisyyden vahvistamiseen löytyi ratkaisuja, mutta käytännön opetus herätti myös uusia kysymyksiä, kuten kokevatko kaikki musiikin oppijat pianon käytön musiikinteorian oppimisessa motivoivaksi, ja millä tavalla pragmaattiset opetusmenetelmät vaikuttavat musiikinteorian oppimiseen pidemmällä, useiden vuosien aikavälillä. Esimerkiksi Suomessa saamme tämän todennäköisesti selville vasta vuosien kuluttua, kun uudet opetussuunnitelmat ovat vakiintuneet musiikkiopistoissa ja tietoa pragmaattisista opetuskokeiluista musiikinteorian opetuksessa on kenties enemmän. Samanaikaisesti maailma ja informaatioteknologia kehittyvät ympärillämme, mikä mahdollisesti vaikuttaa myös pragmaattisten opetusmenetelmien kehittymiseen.

Tavattuani ”Piano tutuksi” -oppiaineen opettajan uudelleen syksyllä 2018 hän sanoi, että ”Piano tutuksi” oli tutkimukseen osallistuneen musiikkiopiston uudessa opetussuunnitelmassa sisällytetty musiikin perusopintoihin pakolliseksi oppiaineeksi muuta kuin pianoa pääinstrumenttinaan opiskeleville oppilaille. Lisäksi opettaja kertoi muokanneensa oppiainettaan lukuvuoden 2017–2018 pohdintojen pohjalta. Hän oli reagoinut esimerkiksi tehtäviensä yksiselitteisyydessä ilmenneisiin ongelmiin ja pyrkinyt ratkaisemaan niitä. Vasta kokeiltuaan muutoksia opetuksessaan hän kuitenkin tietää, toimivatko muutokset todella käytännössä. Tämä on jatkuvaa pedagogiikan kehittämisen kiertokulkua.

LÄHTEET

Bannan, N. 2010. Embodied Music Theory: New Pedagogy for Creative and Aural Development. *Journal of Music Theory Pedagogy 24*, 197–216. Saatavissa: https://drive.google.com/file/d/0B0ZI8di-pEDvTWZjY1liclNWNms/view [Viittauspäivä 30.9.2018]

Biesta, G. & Burbules, N. 2003. *Pragmatism and Educational Research*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

Björk, C., Partti, H. & Westerlund, H. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa Juntunen, M.-L., Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (toim.) *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 54–70.

Braun, V. & Clarke V. 2006. Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology 3 (2)*, 77–101. Saatavissa: http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised_-_final.pdf [Viittauspäivä 12.1.2018]

Callahan, M. R. 2015. Teaching and Learning Undergraduate Music Theory at the Keyboard: Challenges, Solutions, and Impacts. *Music Theory Online 21 (3)*. Saatavissa: http://www.mtosmt.org/issues/mto.15.21.3/mto.15.21.3.callahan.html [Viittauspäivä 12.1.2018]

Dunsby, J. 2010. Reflections on Music Theory Pedagogy: Virtual and Archeological Known Unknowns. *Journal of Music Theory Pedagogy 24*, 175–195. Saatavissa: https://drive.google.com/file/d/0B0ZI8di-pEDvSk5qQkxTZTdmM1E/view [Viittauspäivä 30.9.2018]

Elliott, D. J. 1995. *Music matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.

Ertolahti, S. 2007. *Teoria ja soitto käsi kädessä?: musiikin teoriaopetuksen ja pianonsoitonopetuksen integroitumisesta musiikkiopistotasolla*. Lopputyö, Sibelius-Akatemia, Sävellyksen ja musiikinteorian osasto. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hurtig, S. 2009. *Musiikin perusteiden ja soittamisen integraatio: katsaus musiikkiopistoikäisten opetuksesta tehtyihin tutkimuksiin.* Seminaarityö, Helsingin yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos. Lopputyö, Sibelius-Akatemia. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Hurtig, S. 2010. *Musiikin perusteiden ja soittamisen integraatio: viulun käyttö apuna musiikin perusteiden opetuksessa*. Lopputyö: Sibelius-Akatemia, Sävellyksen ja musiikinteorian osasto. Helsinki: [S. Hurtig].

Jurvanen, Hanne 2005. *Musiikin teoriaa vai käytäntöä: musiikin perusteiden opettajien näkemyksiä aineensa kehityssuunnasta*. Lopputyö, Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen osasto. Helsinki: [H. Jurvanen]. Saatavissa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/235016/nbnfife20051778.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Viittauspäivä 30.9.2018]

Juvonen, T. 2015. *Sosiaalisesti kontrolloitu, hauraasti autonominen: Nuorten toimijuuden rakentuminen etsivässä työssä*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 116. Saatavissa: https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/kuvat/verkkojulkaisut/sosiaalisesti_kontrolloitu.pdf [Viittauspäivä 30.9.2018]

Jääskeläinen, K., Kantala J. & Rikandi, I. 2009. *Vivo piano 2*. Helsinki: Otava.

Kananen, J. 2014. *Etnografinen tutkimus: Miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön?* Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Karjalainen, J. 2017. *Musiikin perusteiden integraatio pianonsoitonopetuksessa: kolmen pianonsoitonopettajan näkemyksiä musiikin perustasolla*.

Seminaarityö: Tampereen yliopisto. Lopputyö: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, Klassisen musiikin osasto, Sävellys ja musiikinteoria. Tampere: Tampereen yliopisto.

Karlsen, S. 2011. Using musical agency as a lense: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education 33 (2)*, 107–121. Saatavissa: http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1321103X11422005 [Viittauspäivä 12.1.2018]

Kember, J. 2004. *Piano Sight-Reading 1: A fresh approach*. Lontoo: Schott.

Kuoppamäki, A. & Vilmilä, F. 2017: "Musta tuntui, että mulla on ohjat" – nuoret musiikillisen toimijuuden sanoittajina. *Nuorisotutkimus 35 (1–2)*, 5–24.

Lehtovaara, M. 1996. Situationaalinen oppiminen – ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia. Teoksessa Jaatinen, R. & Lehtovaara, J. (toim.) *Dialogissa osa 2: Ihmisenä ihmisyhteisössä*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall, P. L. 1956. *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*. Glencoe, IL: Free Press.

O'Neill, S. A. 2012. Becoming a Music Learner: Toward a Theory of Transformative Music Engagement. Teoksessa McPherson, G. E. & Welch, G. F. (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education 1*. Oxford: Oxford University Press, 163–186.

Opetushallitus 2002. *Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet*. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf [Viittauspäivä 11.8.2018]

Opetushallitus 2005. *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet*. Saatavissa: https://www.oph.fi/download/123012_taideyl_ops.pdf [Viittauspäivä 12.8.2018]

Opetushallitus 2017a. *Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet*. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/186920_Taiteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf [Viittauspäivä 12.1.2018]

Opetushallitus 2017b. *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet*. http://www.oph.fi/download/186919_Taiteen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf [Viittauspäivä 19.1.2018]

Schubert, P. 2011. Global Perspective on Music Theory Pedagogy: Thinking in Music. *Journal of Music Theory Pedagogy 25*, 217–234. Saatavissa: https://drive.google.com/file/d/0B0ZI8di-pEDvU2hWTFJ3dU1NejA/view [Viittauspäivä 30.9.2018]

Särkelä, E. & Suoranta J. 2016. Nuorten tulevaisuuskertomukset ja refleksiivinen oppiminen. *Nuorisotutkimus 34 (3)*, 19–38.

LIITE 1: TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia 14.9.2017

Tutkimuslupahakemus

Hei,

Olen musiikinteorian maisterivaiheen opiskelija Taideyliopiston Sibelius-Akatemiasta ja teen pro gradu -tutkielmaa aiheenani "Pragmaattisia näkökulmia musiikinteorian opetukseen: tapaustutkimus "Piano tutuksi" -oppiaineessa toteutetusta musiikinteorian opetuksesta". Tutkimuksen tarkoituksena on havainnoinnin keinoin selvittää, millaisena musiikinteoreettisten asioiden oppiminen näyttäytyy ryhmäopetuksessa, jossa oppimisen apuvälineinä käytetään kosketinsoittimia. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään havainnointijaksolle osallistuvien oppilaiden suhdetta musiikinteorian opintoihin sekä heidän musiikillisen toimijuutensa kehittymistä tutkimusprojektin aikana.

Tarkoituksenani on syksyn 2017 aikana vierailla neljä kertaa [musiikkiopiston nimi] havainnoimassa [opettajan nimi] "Piano tutuksi" -oppiaineen opetusta sekä videoida kolme havainnointikertaa tutkimusta varten. Havainnointijakson päätteeksi haastattelen lyhyesti tutkimukseen osallistuneita oppilaita ja opettajaa. Myös haastattelut videoidaan materiaalin käsittelyn helpottamiseksi. Havainnoinnista ja haastatteluista koostuu tutkimukseni aineisto, jota käsittelen luottamuksellisesti. Videomateriaali on tarkoitettu ainoastaan henkilökohtaiseen käyttööni pro gradu -tutkielman tekemistä varten, eikä sitä julkaista tai välitetä eteenpäin. Tutkielma julkaistaan Taideyliopiston Sibelius-Akatemian kirjastossa ja eThesis-tietokannassa. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden henkilöllisyydet eivät käy ilmi tutkielmassa.

Pyydänkin nyt [musiikkiopiston nimi] lupaa tutkimuksen suorittamiseen pro gradu -tutkielmaa varten lukuvuonna 2017–2018,

Ystävällisesti,

Jenni Karjalainen, MuK
Puh. 0504656823
jenni.karjalainen@uniarts.fi

___ Tutkimuslupa myönnetään esitetyssä muodossa.
___ Tutkimuslupahakemus hylätään, perustelut:

[Rehtorin nimi], rehtori

Paikka ja päivämäärä

LIITE 2: VIDEOINTI- JA HAASTATTELULUPALOMAKE

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia 14.9.2017

Videointi- ja haastattelulupa

Hei,

Olen musiikinteorian maisterivaiheen opiskelija Taideyliopiston Sibelius-Akatemiasta, ja teen pro gradu -tutkielmaa aiheenani soitonopiskelun ja musiikinteorian integraatio. Tutkin käytännönläheisiä menetelmiä ja soittimen käyttöä musiikinteoreettisten asioiden opettamisessa. Tarkoituksenani on syksyn 2017 aikana vierailla neljä kertaa [opettajan nimi] "Piano tutuksi" -kurssilla [musiikkiopiston nimi] observoimassa opetusta sekä videoida kolme observointikerroista tutkimusta varten. Observointijakson päätteeksi haastattelen lyhyesti tutkimukseen osallistuneita oppilaita ja opettajaa. Myös haastattelut videoidaan materiaalin käsittelyn helpottamiseksi.

Observoinnista ja haastatteluista koostuu tutkimukseni aineisto, jota käsittelen luottamuksellisesti. Videomateriaali on tarkoitettu ainoastaan henkilökohtaiseen käyttööni pro gradu -tutkielman tekemistä varten, eikä sitä julkaista tai välitetä eteenpäin. Tutkielma julkaistaan Taideyliopiston Sibelius-Akatemian kirjastossa ja eThesis-tietokannassa. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden nimet tai henkilöllisyydet eivät käy ilmi tutkielmassa.

Pyydänkin nyt lupaa "Piano tutuksi" -kurssin oppilailta (alle 18-vuotiaiden oppilaiden kohdalla heidän huoltajiltaan) kolmen oppitunnin videoimiseen sekä lyhyisiin haastatteluihin ja niiden videoimiseen tutkimustarkoitusta varten.

Ystävällisesti,

Jenni Karjalainen, MuK
puh: 0504656823
e-mail: jenni.karjalainen@uniarts.fi

✂

___Annan luvan kolmen "Piano tutuksi" -oppitunnin videointiin.
___Annan luvan oppilaan haastatteluun ja haastattelun videointiin observointijakson päätteeksi.

___En anna lupaa kolmen "Piano tutuksi" -oppitunnin videointiin.
___En anna lupaa oppilaan haastatteluun ja haastattelun videointiin observointijakson päätteeksi.

Pvm	Oppilaan allekirjoitus	Huoltajan allekirjoitus
	Nimenselvennys	Nimenselvennys

Alaosa palautettava 21.9.2017

LIITE 3: HAASTATTELUKYSYMYKSET OPPILAILLE

1. Ikäsi ja pääsoittimesi
2. Kerro omasta musiikin harrastamisestasi, mitä kaikkea siihen kuuluu?
3. Kerro, millaista oppiminen on ”Piano tutuksi” -ympäristössä, jossa välillä on mahdollista työskennellä yksin ja välillä ryhmässä?
4. Onko soittimen käyttö ”Piano tutuksi” -tunneilla tuonut musiikinteoreettisten asioiden oppimiseen jotain uutta?
5. Onko suhtautumisesi musiikinteorian opiskeluun muuttunut Piano tutuksi -kurssin aikana? Millä tavalla?
6. Mikä ”Piano tutuksi” -tunneilla on ollut kivointa?
7. Mikä ”Piano tutuksi” -tunneilla on ollut helpointa?
8. Mikä ”Piano tutuksi” -tunneilla on ollut vaikeinta?
9. Onko pianonsoitto tuonut jotain uutta pääsoittimesi opiskeluun tai muuhun toimintaasi musiikin parissa?

LIITE 4: HAASTATTELUKYSYMYKSET OPETTAJALLE

1. Mitkä ovat ”Piano tutuksi” -oppiaineen tavoitteet?
2. Montako oppituntia pidit seuraamilleni ryhmille ennen ensimmäistä havainnointikertaa 14.9.2017, ja mitä niillä käsiteltiin?
3. Kuinka paljon opetit soittotekniikkaa ”Piano tutuksi” -oppitunneilla?
4. Millaisia asioita sormiharjoituksilla harjoiteltiin ja mihin ne valmistivat?
5. Missä vaiheessa C-duuriasteikon sormitus opeteltiin (2 oktaavia)?
6. Mitkä ovat syyt puolisävelaskelpohjaiselle opetukselle?
7. Millä tavoin oppilaasi hahmottavat sävellajit pianolla?
8. Suosit opetuksessasi reaalisointumerkkejä. Oliko tämä tietoinen valinta, ja käsiteltiinkö sointuasteita oppitunneilla havainnointijakson jälkeen?
9. Millä perustein valitsit musiikkiesimerkit oppitunneille (Sailing, The House of the Rising Sun, Five Hundred Miles, Let It Be, Pienet sammakot, Pienen pieni veturi, Joulu on taas ja Joulukirkkoon)?
10. Käytettiinkö Five Hundred Miles -kappaleen säestyksessä eri sointuasemia?
11. Millä toonikasoinnun asemalla kadenssisoinnuille I, IV ja V^7 pohjautuvia kappaleita harjoiteltiin?
12. Verrattiinko oppitunneilla pianon sointuotteita/soittotekniikkaa oppilaiden omien pääsoitinten soittamiseen?
13. Ovatko oppilaat kokeneet F-avaimen tai G-avaimen käytön / kahden viivaston lukemisen oppitunneilla haastavaksi?
14. Olivatko oppilaat motivoituneita ”Piano tutuksi” -oppitunneilla käsiteltyjä asioita kohtaan?
15. Etenivätkö kaikki ”Piano tutuksi” -ryhmät samaan tahtiin?
16. Miksi piano olisi mielestäsi hyvä apuväline musiikinteorian opettamiseen?
17. Oletko kohdannut haasteita ”Piano tutuksi” -oppiaineen opettamisessa? Jos olet, millaisia?
18. Saanko käyttää ”Piano tutuksi” -oppitunneille tekemiäsi nuottiesimerkkejä ja tehtäviä esimerkkeinä opinnäytetyössäni?