

Colour Keys -menetelmä pikkupianisteille

Arja Suorsa-Rannanmäki

Soveltajakoulutuksen (tieteellinen)
lisansiaatin tutkintoon sisältyvä raportti

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

DocMus-tohtorikoulu

Helsinki 2020

ISBN 978-952-329-172-0 (PDF)

TIIVISTELMÄ

Kehittämishankkeen tavoitteena oli tutkia kriittisesti Colour Keys -menetelmää pianonsoitonalkuopetusmetodinä, kehittää menetelmää edelleen ja valmistaa lisäksi uutta oppimateriaalia. Eräänä projektin tavoitteena oli oma kehittymiseni pianonsoitonopettajana ja menetelmän kehittäjänä. Tavoitteenani oli myös pyrkiä ymmärtämään toimintani perusteita ja kehittyä kriittisenä ja arvoivana toimijana. Olin laatinut ensimmäisen Colour Keys -oppimateriaalin vuonna 1986 Colourstrings-viuluaapisen pohjalta. Lähtökohtina tutkimusprojektille olivat omat kokemukseni pianonsoitonopettajana, pianopedagogiikanopettajana, Colour Keys -menetelmän kehittäjänä sekä pianonsoitonopettajien kurssien kouluttajana. Menetelmän kehitystyö pohjautui suurelta osin oppilasryhmissä tapahtuneelle kahden vuoden pituiselle toimintatutkimukselle, johon liittyi myös tutkimusta tukevia kyselyitä Suomessa ja ulkomailla toimiville Colour Keys -menetelmää käyttäville tai käyttäneille pianonsoitonopettajille. Kyselyvastaukset antoivat hyödyllistä tietoa muiden menetelmän käyttäjien näkemyksistä. Oppilasryhmissä testasin ensimmäistä oppimateriaaliani sekä laatimiani uusia opetusluonnoksia. Tutkin menetelmässä käytettäviä toimintatapoja, kuten solmisaation käyttöä ja solmisaation yhdistämistä soittamiseen. Tutkimuksen kohteena olivat myös Colour Keys -oppimateriaalin sisältämät elementit, jotka poikkeavat perinteisistä piano-opetusmateriaaleista, kuten värien käyttö koskettimiston hahmottamisessa ja nuottikuvassa sekä asteittain rakentuva nuottiviivasto. Tallensin tutkimusaineistoa tutkimuspäiväkirjaan ja videoille. Kirjoitin päiväkirjaan opettajan ja kehittäjän näkökulmista myös pohdintoja tutkimusprosessin aikaisista kokemuksistani. Kerättyäni tutkimusaineiston ryhdyin laatimaan uutta oppimateriaalia. Projektin tuotos on kolmiosainen oppikirjasarja nimeltään Colour Keys PIANO ABC sekä siihen liittyvät opetusvälineet. Raportissa kuvaan Colour Keys -idean syntymisen ja menetelmän keskeiset periaatteet. Kerron, miten menetelmä ja oppimateriaali kehittyivät projektissa, ja esittelen uuden oppimateriaalin. Kuvaan tutkimusjakson piano-oppilasryhmissä, tämän tutkimusjakson tulokset sekä käyttäjäkartoitukset johtopäätöksineen. Pohdinnassa arvioin Colour Keys -menetelmää suhteessa muihin alkuopetusmetodeihin. Pohdin menetelmäni soveltuvuutta erilaisille opettajille ja oppilaille. Lopuksi käsittelen tulevaisuuden tarpeita menetelmän jatkotutkimukselle ja -kehittämiseksi. Colour Keys -menetelmällä ja -oppikirjoilla pyrin tuomaan lapsilähtöisiä työvälineitä pieniä lapsia opettaville pianonsoitonopettajille. Sekä menetelmällä että siihen liittyvällä oppimateriaalilla haluan palvella pianopedagogiikkaa, jossa työskennellään lapsesta käsin ja jossa pienen lapsen mielenmaisemia halutaan aidosti ymmärtää.

Avainsanat: pianonsoitto, pianopedagogiikka, solmisaatio, lapsilähtöisyys, leikki, värit

ABSTRACT

The goal of this development project was to conduct a critical study on the Colour Keys method designed for beginner piano students, to further develop the method, and to prepare new teaching material. Another objective of the project was my own growth as a piano teacher and developer of the method. My goal was also to understand the reasoning behind my own actions as well as to continue learning to analyse and critically evaluate ideas. I had developed the first edition of the Colour Keys study material in 1986, which was based on the Colorstrings violin beginner method book. My own experiences as a piano teacher, a lecturer in piano pedagogy, a developer of the Colour Keys piano method, and an instructor at piano teacher seminars served as the starting point for this research project. The development work of the method was mainly based on the research material that was collected during student group lessons over a two-year investigation period. In addition, a survey was conducted amongst piano teachers in Finland and abroad who had experience using the Colour Keys method in their teaching. I analysed the answers collected from the survey and they offered a useful point of view of the other teachers using the method. In these student groups, I tested my original study material together with sketches of my new learning material. I investigated the different approaches to learning associated with this method, such as the use of solfege in conjunction with learning to play the piano. Another focus of the research was the various elements of the Colour Keys study material that differ from the traditional piano teaching materials. These include the use of colours in helping to visualize the keyboard and the music staff, as well as the gradual building of the grand staff. I recorded my notes on the research in a diary and on video recordings. In addition, I wrote down reflections in my diary that described my experiences from the point of view of both a teacher and a developer. Once I had collected all the research data, I started developing new learning material. The output is a three-part book series called Colour Keys ABC and all the additional teaching tools. In this report, I explain how the idea of Colour Keys came about and what the main principles of the method are. I describe how the method and the study materials evolved during the project and introduce the new learning material. I describe my experience in teaching the groups of piano students during the research period as well as the findings and conclusions based on this work. I analyse the relationship between the Colour Keys method and other beginner methods. I discuss what type of student is ideal to be exposed to my method. Finally, I suggest ideas on how to further develop and research the method. With the Colour Keys method and the teaching books, I wish to provide piano teachers with teaching tools that are child-centred and designed for teaching young children. I hope to serve the field of piano pedagogy with both this method and the learning materials and support a way of teaching that genuinely aims to understand the imagination and thinking process of a young child.

Keywords: solfege, child-centred, play, colours

ESIPUHE

Ryhtyessäni suunnittelemaan jatko-opintojani en olisi voinut aavistaa, miten monipolvinen, värikäs ja yllättävän pitkä matka minulla olisi edessäni. Monien haastavien elämäntilanteiden vuoksi olen joutunut pysähtymään tällä tutkimusmatkallani pitkiksikin ajoiksi. Olen usein jo ollut heittää matkani kesken, mutta aina uudelleen olen ilokseni päässyt taipaleelle takaisin. Missään vaiheessa ei kiinnostukseni itse tutkimuskohteeseen ole sammunut.

Esitän kiitokseni Géza ja Csaba Szilvaylle, joiden opetusmateriaali antoi kipinän Colour Keys -menetelmän kehittämiseksi. Olen kiitollinen rakkaimmalle, jo edesmenneelle ystävälleni ja kollegalleni Leena Nikulalle hänen syvällisistä pedagogisista näkemyksistään ja rinnalla kulkemisesta kehittämisprojektin aikana. Työni pitkäaikaiselle ohjaajalleni Kari Kurkelalle haluan ilmaista syvän kiitollisuuteni alati rohkaisevasta, innostavasta ja viisaasta ohjauksesta tutkimus- ja kehitystyössäni. Lausun lämpimät kiitokseni Tuire Kuuselle, sillä hänen taidokas ohjauksensa on ollut ratkaiseva työni valmiiksi saattamiselle. Kiitän sydämestäni siskoani Riitta Paanasta, joka on tarkastanut oppikirjojeni suomenkielisen kieliasun. Lämpimät kiitokset entiselle oppilaalleni Heidi Saariolle, joka on kääntänyt opetusmateriaalini tekstit englanniksi. Ennen kaikkea lausun suurimmat kiitokseni puolisololleni Jussipekka Rannanmäelle, jonka tuki on ollut korvaamaton. Ilman häntä työni ei olisi ollut mahdollinen. Tyttäreemme Aija-Riikka ja Reetta-Stiina ovat tuoneet raikkaasti nuoren muusikon näkökulman oppimateriaalini ideointiin. Siitä suuret ja lämpimät kiitokset heille molemmille.

Helsingissä 14.3.2020

SISÄLLYS

OSA I. PROJEKTIN TAUSTA JA MATERIAALIT

1 KEHITTÄMISPROJEKTIN YLEISKUVA JA TUTKIMUSTEHTÄVÄN MÄÄRITTELY ...	10
1.1 KEHITTÄMISPROJEKTIN LÄHTÖKOHDAT, RAKENNE JA TAVOITTEET	12
1.2 KEHITTÄMISPROJEKTIN TEOREETTINEN TAUSTA.....	15
1.2.1 Solmisaatio, lapsilähtöisyys ja leikki	15
1.2.2 Lapsen musiikillinen kehitys	19
1.3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	25
1.3.1 Tutkimuksen kohde.....	25
1.3.2 Tutkimusmenetelmät	26
2 COLOUR KEYS -MENETELMÄN KUVAUS	28
2.1 METODIN KESKEISET PERIAATTEET	28
2.1.1 Kehittämistyön lähtökohdat.....	28
2.1.2 Värät klaviatuurin havainnollistamisessa	28
2.1.3 Sisäisen kuulemiskyvyn kehittyminen laulun ja relatiivisen solmisaation avulla	29
2.1.4 Asteittain rakentuva värinotaatio.....	32
2.1.5 Transponointi klaviatuurin rakenteen hahmottamisen ja instrumentin hallinnan eräänä lähtökohtana	33
2.1.6 Yhteissoiton keskeisyys Colour Keys -opetuksessa.....	34
2.1.7 Ryhmäopetus yksityistuntien rinnalla.....	35
2.1.8 Lapsen hyvän musiikkisuhteen syntymiselle suotuisan ilmapiirin tavoitteellinen luominen opettajan haasteena.....	37
3 OPPIMATERIAALIN KEHITTÄMISVAIHEET 1983–1986	39
3.1 KESKEISIMMÄT PIIRTEET, JOILLE COLOUR KEYS -MENETELMÄ ALKUJAAN POHJAUTUI	39

3.2 ENSIMMÄISEN CK-OPPIMATERIAALIN KEHITTÄMISEN KUVAUS	39
3.2.1 Muutoskokeilut oppilaiden aikaisempiin tuntikäytäntöihin.....	40
3.3 OPPIMATERIAALIN KEHITTYMINEN KOKEILUJAKSON AIKANA SEKÄ COLOUR KEYS PIANO ABC:n SYNTYMINEN	41
3.4 COLOUR KEYS -MENETELMÄN JA UUDEN OPPIMATERIAALIN KEHITTYMINEN PROJEKTISSA 1998–2005 SEKÄ UUDELLEEN EDITOIDUN JA UUDEN OPPIMATERIAALIN ESITTELY	44
3.4.1 Uusien periaatteiden nousu menetelmän peruslähtökohtien rinnalle	45
4 UUDEN OPPIMATERIAALIN ESITTELY JA MUUTOSTYÖ	57
4.1 COLOUR KEYS PIANO ABC:N A-OSA	57
4.2 COLOUR KEYS PIANO ABC:N B-OSA	62
4.3 COLOUR KEYS PIANO ABC:N C-OSA	67
4.4 PIANO ABC:N A- JA B- OSIEN OHESSA KÄYTETTÄVÄ KLAVIATUURIN HAHMOTTAMISEEN SEKÄ TRANSPONOINTIIN JA TRANSFORMOINTIIN KEHITETTY COLOUR KEYS FLEXIBLE -OPPIMATERIAALI	70
4.4.1 Laajennettu värinauha	70
4.4.2 Transponointi- ja transformointinauhat sekä niiden käyttö koskettimistolla	70
4.5 OPINNÄYTETYÖHÖN KUULUMATON PROJEKTIN AIKANA SYNTYNYT COLOUR KEYS FLEXIBLE ENSEMBEL -OPPIMATERIAALI	72
4.5.1 Colour Keys Flexible Ensemble Ostinato: yhteissoittomateriaali 4–12 kädelle ja 1– 2 pianolle PIANO ABC:n A- ja B-osien rinnalla.....	72
4.5.2 EU-projektissa laadittu Colour Keys Flexible Ensemble -yhteissoittomateriaali 6 kädelle	73

OSA II MATERIAALIN KEHITTÄMIS- JA ARVIOINTIPROSESSI

5 TOIMINTATUTKIMUS COLOUR KEYS -MENETELMÄN KEHITTÄMISEN

VÄLINEENÄ.....	74
5.1 JOHDANTOA KEHITTÄMISPROJEKTIIN	74
5.2 TUTKIMUSJAKSO PIANO-OPPILASRYHMISSÄ 1998-2000	75
5.2.1 Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa	75
5.2.2 Tutkimusjakson suunnittelu	78
5.2.3 Tutkimuksen toteutus.....	79
5.2.4 Oppilasryhmistä kerätty tutkimusaineisto	82

6 KOKEILUN AIKANA TEHDYT HUOMIOT JA NIIDEN VAIKUTUS MENETELMÄÄN JA MATERIAALIIN..... 85

6.1 TOIMINTA PIENTEN RYHMÄSSÄ	85
6.1.1 Sosiaaliset asetelmat.....	85
6.1.2 Menetelmän peruslähtökohtien soveltuvuus.....	88
6.1.3 Värit ja hahmot sekä rytmiiikka.....	89
6.1.4 Relatiivinen solmisaatio sekä tekniikka.....	91
6.1.5 Nuottikuva.....	93
6.1.6 Ohjelmisto.....	94
6.1.7 Transponointi	95
6.1.8 Uusia periaatteita menetelmän peruslähtökohtien rinnalle: part clapping – part singing – part playing, transponointinauha, transformointi ja transformointinauha, kaanon, yhteissoitto, dynamiikka ja agogiikka sekä artikulaatio, Colour Keys Flexible - idea	96
6.1.9 Pienten ryhmän lasten henkilökohtainen kehittyminen projektin aikana.....	106
6.2 TOIMINTA ESKARIRYHMÄSSÄ.....	115
6.2.1 Sosiaaliset asetelmat.....	115
6.2.2 Menetelmän peruslähtökohtien hyödyntäminen sekä uusien periaatteiden nousu vanhojen rinnalle.....	119
6.2.3 Värien, tititoinnin ja taputtamisen osuus nuottikirjoituksen, nuotinluvun ja soiton opettamisessa.....	120

6.2.4 Relatiivinen solmisaatio ja sen käyttö soiton ja notaation opettamisessa.....	125
6.2.5 Teorian ja soiton integroitumisesta	126
6.2.6 Liikkuva DO nuottikuvassa sekä ohjelmisto.....	128
6.2.7 Transponointi, transformointi sekä kaanon.....	129
6.2.8 Yhteissoitto	131
6.2.9 Eskariryhmän lasten henkilökohtainen kehittyminen projektin aikana.....	134
6.3 TOIMINTA JATKORYHMÄSSÄ	152
6.3.1 Sosiaaliset asetelmat ja ryhmätuntien sisältö	153
6.3.2 Notaatio	154
6.3.3 Yhteissoitto	160
6.3.4 Jatkoryhmän lasten henkilökohtainen kehittyminen projektin aikana	163
6.4 KESKEISET HAVAINNOT OPPILASRYHMISTÄ KERÄTYSTÄ TUTKIMUSAINEISTOSTA JA NIIDEN VAIKUTUS MENETELMÄN JA OPPIMATERIAALIN KEHITTÄMISESSÄ SEKÄ ITSENI KEHITTÄMISESSÄ	171
7 KÄYTTÄJÄKARTOITUKSET 1998, 2000 JA 2003 OSANA TOIMINTATUTKIMUSTA.....	179
7.1 KYSELY AINEISTON KERUUN METODINA.....	179
7.1.1 Colour Keys -menetelmää koskevan kyselyn suunnittelu ja vastaajien valinta 1998	179
7.1.2 Kyselylomakkeen laatiminen	180
7.1.3 Kyselytutkimuksen toteuttaminen	181
7.1.4 Uutta oppimateriaalia koskevien testikyselyjen suunnittelu, vastaajien valinta, kyselylomakkeiden laatiminen sekä kyselyjen toteuttaminen 2000 ja 2003	182
7.2 COLOUR KEYS -KYSELY 1998: VUONNA 1986 ILMESTYNYTTÄ COLOUR KEYS -MENETELMÄÄ JA -OPPIMATERIAALIA KOSKEVAN KYSELYN KUVAUS JA ANALYYSI TEEMOITTAIN SEKÄ JOHTOPÄÄTÖKSET	183
7.2.1 Kyselyn A-osa: menetelmään tutustuminen, PIANO ABC :n käyttö, kouluttamisen merkitys	184
7.2.2 Kyselyn B-osa: menetelmän käyttöä koskevat syyt.....	187
7.2.3 Kyselyn C-osa: PIANO ABC :n sisältöä koskeva palaute	198
7.2.4 Kyselyn D-osa: menetelmän edelleen kehittämistä käsittelevä kyselyaineisto....	225
7.2.5 Johtopäätökset notaatiota koskevista tutkimustuloksista sekä niiden vaikutus oppimateriaalin laatimisessa.....	229

7.2.6 Johtopäätökset ohjelmistoa koskevista tutkimustuloksista sekä niiden vaikutus oppimateriaalin laatimisessa.....	233
7.2.7 Johtopäätökset pianonsoiton tekniikkaa koskevista tutkimustuloksista sekä niiden vaikutus oppimateriaalin laatimisessa.....	235
7.2.8 Johtopäätökset muista aineistosta nousseista teemoista sekä niiden vaikutus oppimateriaalin laatimisessa: lapsilähtöisyys, lapsen näkökulma, Colour Keys -menetelmän pedagogiset lähtökohdat, laulun ja sisäisen kuulemiskyvyn kehittymisen merkitys, musiikkileikkikoulun ja soitonopetuksen välinen suhde.....	238
7.3 TESTIKYSELYT 2000 JA 2003: UUTTA OPPIMATERIAALISUUNNITELMAA KOSKEVAN TESTIKYSELYN KUVAUS JA ANALYYSI SEKÄ JOHTOPÄÄTÖKSET	239
7.3.1 Uusia oppimateriaaliesimerkkejä koskeva palaute	241
7.3.2 Johtopäätökset testimateriaalia koskevista tutkimustuloksista sekä niiden vaikutus oppimateriaalin laatimisessa.....	244
8 POHDINTA.....	247
8.1 COLOUR KEYS JA MUUT ALKUOPETUSMETODIT	247
8.1.1 Suzuki-, kuvionuotti- ja Colour Keys -menetelmien välisistä suhteista	252
8.2 KENELLE OPETUSMENETELMÄ SOPII, KENELLE EI?	256
8.3 TULEVAISUUDEN TARPEET MENETELMÄN JATKOTUTKIMUKSELLE JA -KEHITTÄMISELLE	258
LÄHTEET	260
LIITTEET	263

OSA 1 Projektin tausta ja materiaalit

1 KEHITTÄMISPROJEKTIN YLEISKUVA JA TUTKIMUSTEHTÄVÄN MÄÄRITTELY

Musta pyörivä ja keinahteleva pianojakkara c-mollissa. Ikkuna on aavistuksen raollaan, kesätuulahdus havahduttaa ohuessa valkoisessa verhossa kainon vireen – tuo kesäntunnon huvilaan. Lapsilla on polvisukkia, nilkkasukkia. Kesäsandaaleita, vähän pieneksi jääneitä mutta niin vapaanoloisia. Tai sitten upouusia, juuri ennen pianoleirin alkua kenkäkaupasta löytyneitä: punaisia, vaaleita ruohonvihreitä. Ja ihania nahkaisia reiluja remmisandaaleita! Ja alkukesänvaaleita, paljaita, hellyyttäviä varpaita.

Pieni sellonsoittaja tapaa soittimellaan soittovihostaan isokokoisia, oransseja tannuotteja ja vihreitä titi-säveliä. Tummasointisia norsu- ja karhukieliä näppäillessään hän samanaikaisesti laulaa stemmaansa DO-SO-sävelin. Tällaisen vierailijan sain yhteissoittokaveriksi pikkupianisteille opettaessani nuorena opiskelijana Itä-Helsingin Musiikkiopiston kesäleirillä 1980-luvun alussa. Tuo siihen asti itselleni tuntematonta notaatiota sisältävä opetusmateriaali ja siihen liittyvä tapa lähestyä musiikkia synnyttivät aloittelevassa opettajassa ilon ja hämmennyksen sekaista uteliaisuutta ja halun ottaa lähemmin selvää ilmiöstä. Kyseessä oli Csaba ja Géza Szilvayn kehittämän Kodály-metodin instrumenttisovellutus sellolle ja viululle, Colour Strings -menetelmä.

Opiskelin tuolloin Sibelius-Akatemiassa, ja kiinnostukseni lasten opettamiseen sekä opetusmenetelmiin ja materiaaleihin oli herännyt tutustuttuani perinteisen pianopedagogiikan lisäksi myös Suzuki-menetelmään Meri Louhoksen ja Ritva-Tuuli Ahosen pedagogiikkaluokalla. Luokan avoin, kannustava ja pienen lapsen ymmärtämiseen pyrkivä asennetta keskeisenä lähtökohtanaan vaaliva ilmapiiri rohkaisi vuorovaikutukseen oppilaan kanssa hänen omista lähtökohdistaan. Suzuki-metodin korvakuulolta oppimista, kuuntelemista, matkimista ja ryhmäopetusta yksityistuntien rinnalla sisältävä malli poikkesi melkoisesti perinteisemmän pianopedagogiikan käytännöistä. Ohjaavien opettajien pedagoginen neuvonta ja opetusmateriaalien käytön

systematiikka pyrkivät tukemaan opiskelijaa opetusharjoittelussa ja antamaan valmiuksia käytännön opetustyöhön.

Samoihin aikoihin opetin ensimmäisiä oppilaitani ja oppilasryhmiäni musiikkiopistossa. Suurin osa piano-oppilaistani oli esikouluikäisiä vasta-alkajia, sitäkin nuorempia oli joukossa. Monet olivat käyneet aiemmin musiikkileikkikoulua, ja osa oppilaista jatkoi siellä vielä pianotunnit aloitettuaan. Koin toiminnan lasten parissa kovin innostavaksi, mielekkääksi ja haastavaksi ja sovelsin oppimiani pianistisia ja pedagogisia taitoja työhöni.

Vähitellen aloin havaita itsessäni tiettyjä pedagogisia puutteita ainakin kahdella notaatioon ja musiikin omaksumiseen liittyvällä osa-alueella. Ensinnäkin musiikkileikkikoulua käyneet oppilaani hallitsivat sellaisia lähestymistapoja musiikkiin, joita itselläni ei ollut. He käyttivät minulle uutta, musiikkileikkikoulussa omaksumaansa pelkistettyä ja lasten opetuksessa käytännössä toimivalta vaikuttavaa notaatiota. Tällä yksinkertaisella ns. *piippukirjoituksella* he kykenivät vaivattomasti kirjoittamaan pieniä rytmihahmoja. Minkäänlainen teoreettisuus tai matemaattinen laskeminen ei tuntunut kuuluvan siihen tapaan, jolla lapset olivat oppineet lähestymään rytmiiikkaa. Rytmin syke, sen kehollinen ilmaisu liikkuen ja taputtaen sekä lorut ja sana-assosiaatiot olivat pohjana musiikkileikkikoululaisten rytmimusicoinnille. Siihen liittyi vielä oleellisesti yksinkertainen nuottien kestoa ilmaiseva rytmin lukutapa ja terminologia, *tititointi*.

Toiseksi koin haasteellisena nuotinluvun opettamisen erityisesti alle kouluikäisille vasta-alkajille tavalla, joka liittyisi luontevasti itse soittamiseen ja soittotuntien muihin toimintoihin. Hain alle kouluikäisille oppilailleni sopivaa opetusmateriaalia: kokeilin ja yhdistelin useiden eri pianokoulujen ja menetelmien periaatteita. Kokemukseni mukaan eri metodeissa usein jokin osa-alue oli erityisen painotettu tai toisaalta jotain oli jätetty lähes kokonaan vaille tarkastelua. Pianonsoiton aloitukseen suunniteltu perusohjelmisto tuntui notaatioltaan, harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta, melko huonosti esikouluikäisille tai vielä pienemmille lapsille soveltuvalta. Omia oppilaitani ajatellen informaatiota tarjottiin liian suurin annoksin eikä aina välttämättä lapsia innostavassa muodossa. Teoreettinen painolasti vaikutti ylimitoitetulta ja irralliselta kokonaisuudelta, ja myös musiikillinen anti saattoi olla pienen lapsen kannalta ulkokohtaista – se ei kytkeytynyt lapsen maailmaan.

Etsiessäni ratkaisuja yllä kuvaamiini ongelmiin tutustuin alustavasti Csaba ja Géza Szilvayn kehittämään Kodály-metodin instrumenttisovellutukseen, Colour Strings -menetelmään. Erityisesti menetelmän *yksinkertainen ja värejä hyödyntävä notaatio* vaikutti mielestäni kovin kiehtovalta, ja se tuntui lähestyvän lapsen musiikillista maailmaa mielikuvitusta hyödyntäen. Lisäksi *laulamisen integroiminen soitonopiskeluun, lasten- ja kansanlauluihin perustuva ohjelmisto* sekä menetelmän periaatteisiin kuuluva *ryhmäopetus* yksityistuntien rinnalla olivat ne tekijät, jotka silloin herättivät mielenkiintoni ja uteliaisuuteni menetelmää kohtaan. Mieltäni askarrutti, voisinko mahdollisesti ammentaa jotain näistä lähtökohdista omille piano-oppilailleni.

Selailin myös jonkin verran musiikkileikkikoulun laulustoa ja tehtäväkirjoja. Vaistosin niiden tarjoavan monia perehtymisen arvoisia näkökulmia myös pianonsoiton alkuopetukseen.

Valmistuttuani Sibelius-Akatemiasta jatkoin piano-opintojani Budapestin Liszt-Akatemiassa ja varsinaisen soitonopiskeluni lisäksi tutustuin unkarilaiseen piano- ja säveltapailuopetukseen sen eri tasoilla musiikkileikkikoulusta Akatemiaan. Tuolloin saamani virikkeet syvensivät jo aiempia, sisäisen kuulemiskyvyn merkitystä, oppimista ja opettamista koskevia pohdintojani. Palattuani takaisin Suomeen jatkoin opetustyötäni, ja mitä syvemmin siihen paneuduin, sitä enemmän aloin tiedostaa niitä ratkaisemattomia, erityisesti alle kouluikäisten pianonsoiton alkuopetuksen ongelmia ja kehittämistarpeita, jotka osin vielä nytkin liittyvät tähän opetuksen alaan. Halusin kokeilla Colour Strings -menetelmän soveltamista pianolle.

1.1 KEHITTÄMISPROJEKTIN LÄHTÖKOHDAT, RAKENNE JA TAVOITTEET

Lähtökohdat kehittämisprojektilleni perustuvat kokemuksiini niin pianonsoitonopettajana, Colour Keys -menetelmän kehittäjänä, pianopedagogiikanopettajana kuin pianonsoitonopettajille tarkoitettujen kurssien kouluttajana. Kehitin ensimmäisen oppimateriaalini, *Colour Keys Piano ABC:n*, nuorena soitonopettajana *Colourstrings-viuluaapisen* (Szilvay 1977) pohjalta. Kirjan laadittuani keräsin vuosien ajan käytännön kokemusta menetelmästä. Vähitellen syntyi halu ottaa selvää, voisiko sinällään toimivan menetelmän tarjoamia mahdollisuuksia hyödyntää entistä monipuolisemmin. Koin, että suhteellisen pitkä aika ensimmäisen oppimateriaalin laatimisesta antaisi terveellistä

perspektiiviä menetelmän tarkastelulle. Kehittämisprojekti tarjosi tarvittavat puitteet tutkimus- ja kehittämistyölleen

Projektissa tutkin ja analysoin jo aiemmin laatimaani Colour Keys -oppimateriaalia. Editoin vanhaa materiaalia ja laadin uutta tutkimustulosten pohjalta. Kehittämisprojektini rakentui kahden vuoden pituisesta toimintatutkimusjaksosta oppilasryhmissä. Oppilaina oli sekä vasta-alkajia että lapsia, joita oli opetettu Colour Keys -menetelmällä pari vuotta. Keräsin tutkimusaineistoa opetustunneista videoille ja tallensin tutkimuspäiväkirjaan oppimateriaalia koskevia ideoitani sekä havaintojani oppilasryhmistä. Kirjoitin päiväkirjaan myös pohdintoja tutkimusprosessin aikaisista kokemuksistani opettajan ja kehittäjän näkökulmista. Lisäksi suoritin kyselytutkimuksen, joka lähetettiin Suomeen ja ulkomaille menetelmää käyttäville tai käyttäneille pianonsoitonopettajille, sekä testikyselyitä uusista oppimateriaaliluonnoksista.

Kehittämisprojektini oleellisena tavoitteena oli palvella *lapsilähtöisyyteen* (esim. Doddington & Hilton 2007; Jantunen 1996, 2011) pyrkivää pianonsoiton alkuopetusta. Colour Keys -menetelmällä pyrin tukemaan pianonsoitonopetusta, jonka tavoitteena on aidosti ymmärtää pienen lapsen mielenmaisemia sekä kunnioittaa ja tukea lapsen yksilöllistä kehitystä. Haluan sitoutua lähestymistapaan, jossa lapsen *leikkimaailmalle* (Jantunen 1996; Kide 2014; Kuhfuss 1996; Kurkela 1996), persoonakohtaisille ominaisuuksille ja tarpeille, omalle oppimistyyliille ja kypsyemiselle luodaan opetuksessa tietoisesti turvallista tilaa ja edellytyksiä. Tavoitteenani oli luoda Colour Keys -menetelmän avulla edellytyksiä, jotka voivat auttaa myönteisesti merkityksellisen suhteen, *hyvän musiikkisuhteen*, syntymistä oppilaan ja musiikin välille (Kurkela 1996). Eräs projektin tavoite oli oma *kehittymiseni pianonsoitonopettajana ja menetelmän kehittäjänä*.

Kehittämisprojektin sisältö ja päämäärä tiivistyivät seuraavasti:

- Colour Keys -menetelmän toimivuuden kriittinen analyysi ja edelleenkehittäminen
- Vanhan oppimateriaalin muokkaaminen ja uuden valmistaminen
- Oma kehittymiseni niin opettajana kuin menetelmän kehittäjänä.

Kehitystyö pohjautui pääosin toimintatutkimukselle oppilasryhmissä. Siihen liittyi myös toimintatutkimusta ja kehitystyötä tukevia kyselyitä.

Tämän projektin keskeinen tuotos on kolmiosainen oppikirjasarja ja siihen liittyvät opetusvälineet. Oppikirjasarja on nimeltään Colour Keys PIANO ABC. Yhdessä

oppikirjasarja ja tämä raportti muodostavat soveltajakoulutuksen lisensiaatin tutkintoni opin- ja taidonnäytteen

Colour Keys -menetelmän suunnittelussa tärkeimpinä arvoinani ovat olleet *lapsilähtöisyys* (katso lukua 1.2.1), opetusmateriaaliksi valitun ohjelmiston *musiikillinen mielekkyys* ja *taiteellinen korkeatasoisuus* yhdistettynä *pedagogiseen toimivuuteen*. Periaatteenani kaikessa Colour Keys -alkuopetuksessa ja siihen liittyvässä oppimateriaalissa on aluksi intuitiivisesti löytämäni ja myöhemmin tietoisesti valitsemani etenemisen suunta: *konkreettisesta abstraktiin*. Kotona, päiväkodissa, musiikkileikkikoulussa, koulussa tai vaikkapa ensimmäisillä soitotunneilla tutuiksi laulettujen ja leikittyjen *lasten- ja kansanlaulujen pohjalta*, ts. jo käytännössä hallitusta materiaalista käsin, opettajan on luontevaa johdatella lasta vähitellen oman *instrumentin hallintaan* ja *yhteissoittoon* sekä myös abstraktimpaa ajattelua edellyttävään *nuottikuvaan*.

Colour Keys -opetusmateriaalin kehittämisessä keskeisinä lähtökohtinani ovat olleet unkarilaisen säveltäjän ja pedagogin Zoltan Kodály'n pedagogiset näkemykset sekä Géza Szilvayn 1970-luvulta lähtien kehittämä *Colour Strings -metodi* viululle. Tärkeitä virikkeitä ja Colour Strings -oppikirjalähteitä työlleni ovat olleet myös Jussipekka Rannanmäen laatima ja vuonna 1983 julkaistu oppimateriaali kitaralle sekä Csaba Szilvayn s. Sekä Colour Strings- että Colour Keys -menetelmät on luotu Itä-Helsingin Musiikkiopistossa, jossa opettajat ovat kehittäneet ja soveltaneet niitä edelleen muun muassa huilulle, harmonikalle ja kontrabassolle.

Opettajana olen kokenut luontevaksi toimintaperiaatteeksi opetustyylin, jossa kunnioitetaan pienen lapsen kokonaisvaltaista ja intuitiivista ajattelua, joka Gardnerin mielestä liittyy oleellisesti varhaislapsuuteen (katso lukua 1.2.2). Menetelmässä lapsen musiikillista mielenkiintoa pyritään herättelemään ja ruokkimaan monipuolisesti useita eri aisteja stimuloivin harjoitustavoin ja oppimateriaalein.

Tältä pohjalta olen valinnut myös Colour Keys -menetelmän keskeisimmät elementit: pianonsoittoon yhdistetty *sisäisen kuulemiskyvyn kehittäminen* laulamisen ja relatiivisen solmisaation eli solfan avulla (katso relatiivisuudesta lukua 1.2.1), relatiivisuuden pohjalle rakentuva *transponointi*, *värien* avulla hahmotettava *klaviatuuri*, joka korreloi pelkistetyn *värinotaation* kanssa, sekä ryhmätunneilla harjoitettava Colour Keys Flexible Ensemble -*yhteissoitto*, joka sisältyy opetukseen ensimmäisistä oppitunneista lähtien.

Tavoitteenani Colour Keys -pedagogiikassa on hyvän musiikkisuhteen luominen, yksilöllisen kehityksen kunnioittaminen ja tukeminen, turvallinen tila oppimiselle, rakentava vuorovaikutus sekä lapsen leikki- ja kokemusmaailman hyödyntäminen.

1.2 KEHITTÄMISPROJEKTIN TEOREETTINEN TAUSTA

1.2.1 Solmisaatio, lapsilähtöisyys ja leikki

Unkarilaisen säveltapailumenetelmän, *relatiivisen solmisaation* pääideoitsija oli Zoltan Kodály, mutta menetelmän kehitykseen on ollut vaikuttamassa myös useita muita unkarilaisia musiikin ammattilaisia, kuten opettajia, jotka käyttivät Kodályn kouluille *laatimia* opetusmateriaaleja. (Choksy 1981, 8.) Ulkomaalaiset vierailijat alkoivat nimittää Unkarissa kehitettyä menetelmää *Kodály-metodiksi*. (Choksy 1988, 10; lähde Pohjola 2014, 12.) 1000-luvulla Guido Arezzolainen kehitti oman solmisaatiosysteeminsä (Pohjola 2014, 14). Solmisaatiota hyödynnettiin siirryttäessä heksakordista toiseen (Toivanen 2013; lähde Pohjola 2014, 14). Arezzolaisen käyttämät latinankieliset solmisaationimet muuttuivat duuri-molli-tonaalisuuden yleistyessä muotoon DO-RE-MI-FA-SO-LA-TI-DO (Rusi 2008, 16). Relatiivisessa solmisaatiossa duuriasteikko solmisoidaan sävellajista riippumatta aina samalla tavalla (do-re-mi-fa-so-la-ti-do) (Kuusi 1991, 15). Duurin perussävel on do ja mollin la. Emilie Josepg Chevé (1804–1864) on kehittänyt *rytmitavut*, jotka ilmaisevat eripituisten aika-arvojen kestoa (Choksy 1981, 10, Rusi 2008, 17). Kodály-menetelmän keskeiset opetusvälineet ovat relatiivinen solmisaatio, solmisaationimiin liitetyt käsimerkit sekä rytmitavut. Menetelmässä oppiminen etenee kuulemisesta laulamisen kautta nuottikirjoitukseen (Kuusi 1991, 5). (Katso relatiivisuudesta 2.1.3, 7.2.8, 8.1.1 ja 8.2

Colour Keys -menetelmässä käytän Kodály-metodin työkaluja, kuten relatiivista solmisaatiota. Colourstrings-menetelmässä käytettävän *pelkistetyn nuottikuvan* kehitin Colour Keys -opetukseen soveltuvaksi. Sekä viulu- että pianomenetelmässä pelkistetty nuottikuva tarkoittaa nuottiviivastoa, joka kasvaa asteittain yksiviivaisesta viiden viivastoksi. Kehitystyöni tuloksena syntyi pienen pianistin nuotinlukua helpottamaan nuottikuva, joka on samanlainen molemmille käsille. Transponoinnin yhteydessä käytetään termiä *liikkuva DO*. Sillä tarkoitetaan duuriasteikon toonikan ja sen mukana sävelikön muiden sävelien siirtoa sävellajista toiseen. Transponoinnin visualisoimista ja

konkretisoimista varten kehitin projektissa koskettimiston takana liikuteltavan, kaikissa sävellajeissa toimivan *transponointinauhan*. Liitin menetelmääni transformoinnin, jota ei aiemmin ole käytetty piano-opetuksessa systemaattisesti. Transformoinnissa sävelmän sävelten väliset suhteet muutetaan toisiksi kuin ne alkuperäisessä melodiassa ovat. Transformoinnin havainnollistamiseen ja visualisoimiseen kehitin *transformointinauhan*, jota käytetään transponointinauhan tapaan.

Lapsilähtöisyyttä heijastavat Kodály'n ajatukset, joissa hän pohtii muun muassa sopivan oppimateriaalin valitsemista ja opetuksen etenemistä. Kodály'n mottona on: kaiken, mitä opetetaan, tulee liittyä lapsen kokemusmaailmaan (Pohjola 2014, 12). Katso lukua 1.1.)

Hytönen tarkastelee lapsilähtöisyyttä teoksessaan *Lapsikeskeinen kasvatust* (Hytönen 1992). Lapsilähtöisen pedagogiikan tutkijat ovat Hytösen mukaan lähes yksimielisiä siitä, että Jean Jacques Rousseau esitti tämän kasvatustnäkemyksen perusajatukset teoksessaan *Émile eli Kasvatuksesta* (1762). (Katso lukua 6.4) Rousseau piti sekä lapsen oman kiinnostuksen heräämistä että lapsen spontaania kokeilemistä ja yrittämistä välttämättöminä oppimiselle. Lapsilähtöinen pedagogiikka nousi esiin 1900-luvun alkupuolella ruotsalaisen kirjailijan Ellen Key'n teoksen *Lapsen vuosisata* myötä. Kirjan nimen mukaisesti 1900-lukua on kutsuttu ”lapsen vuosisadaksi”. (Hytönen 1992, 7.)

Doddington ja Hilton pohtivat tutkimuksessaan *Child-Centered Education* niitä filosofisia periaatteita ja arvoja, joille uudistunut versio lapsikeskeisestä kasvatuksesta voisi rakentua 2000-luvulla. He arvioivat historiallisen perintömme sisältävän paljon rikkaita ideoita ja lähtökohtia lapsikeskeiselle kasvatukselle. Doddington ja Hilton painottavat, että monet päätökset kasvatustn suunnan luonteesta pohjautuvat ajatukselle lapsuuden arvosta vain aikuisuuteen valmistautumisena. Lapsen kasvatukseen sisältyvät tällöin oletukset ja näkemykset aikuisuuden vaatimuksista. Tämän pohjalta vanhat kasvatustselliset ideat ovat tulleet hyväksytyiksi ”hyvänä kasvatustsena”. Doddington ja Hilton toteavat, että lapsikeskeisestä näkökulmasta tarkasteltuna kasvattajien tulisi pyrkiä jäsentämään käytäntöjä siten, että ne olisivat johdonmukaisia yhtä lailla oppimisen, ruumiillisen ja leikkivän lapsen kuin merkityksellisten kokemusten rakentamisen kannalta (katso lukua 6.1.1). Kasvattajien tulee aloittaa refleктоiva vuoropuhelu nuorten oppijoiden, kollegojen ja vanhempien kanssa. (Doddington and Hilton 2007, 55–56, 114.)

Tarkastellessaan lapsilähtöisyyttä artikkelissaan *Esiopetuksen lapsilähtöisyys* Jantusella

(1966) on taustalla ajatus, että lapsi on tavalla tai toisella lähtökohta. (Katso lukua 1.1.) . Jantunen mukaan lapsilähtöisyyttä tulkitaan muun muassa sen pohjalta, miten lapsen kehitystä hahmotetaan ja erilaisia kykyjä painotetaan. Jantunen kysyy, onko käsitys, että lapsuus on samaa kuin tietämättömyys, kokemattomuus ja taitamattomuus, oikea, vai onko lapsuutta lähestyttävä kokonaan toisesta näkökulmasta? Näemmekö lapsuuteen liittyvät suuret mahdollisuudet? (Jantunen 1996, 11.) Lapsilähtöisyyden yhteydessä Jantunen kirjoittaa leikin merkityksestä. Leikki on kirjoittajan mukaan lapsen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta sekä lapsen sisäisen maailman harjoitusta. Se on myös intuitiivisen ja kuvallisen tietämisen aluetta, joka luo pohjaa kyvylle kuvitella. Mielikuvitus antaa mahdollisuuksia eläytymiselle, kyvyn toisen asemaan asettumiselle. (Jantunen 1996, 12.) Lapsen halujen ja päähänpistojen armoille jääminen ei merkitse lapsilähtöisyyttä. Jos aikuinen heittäytyy lapsen kaveriksi, lapsi joutuu turvattomuuden tilaan. (Jantunen 1996, 13.) Jantunen kirjoittaa artikkelissaan *Esikouluikäisen oppimisen luonne*, että esikouluikäisen lapsen aloitteellisuus kasvaa hyvin, jos lapsen on mahdollista toimia itsestä käsin ohjautuen (Jantunen 2011, 55).

Daniel Sternin kirjan *Maailma lapsen silmin* (1992) esipuheessa Jari Sinkkonen kirjoittaa, että Stern ei tulkitse lapsen kehitystapahtumia aikuisen näkökulmasta vaan lähtee liikkeelle lapsesta itsestään. Sinkkonen pohtii Sternin käsitystä kielen arvostamisesta yli kaiken muun. Sternin mukaan se on kaksiteräinen miekka: kun kaikki käännetään puhutulle tai kirjoitetulle kielelle, on vaarana, että menetetään sanomattomat rikkaudet, joiden äärelle pääsevät enää taiteilijat. (Katso lukua 6.2.9.)

Anneli Vilkkö-Riihelä ja Vesa Laine kirjoittavat teoksessaan *Mielen maailma* (2012, 64), että Sternin näkemyksen mukaan oleellista lapsen minän kehitystä ajatellen on, kuinka hoitava aikuinen kykenee lukemaan lapsen viestit vivahteineen. Oleellista on myös hoitavan aikuisen kyky tulkita lapsen viestit ja vastata niihin ajoissa. Tällöin hoitajan on mahdollista tulla mukaan lapsen mielen maailmaan. Stern kuvaa prosessia virittäytymisenä lapsen tunnemaailmaan tai tunteiden soinnuttamisena. (Katso lukua 1.1.)

Ritva Haapaniemi-Maula kirjoittaa lapsilähtöisyydestä ja *leikistä* artikkelissaan *Lapsuus on leikin asia* (1996, 70). Hän kuvaa lapsen opettamista ja kasvatusta suureksi taiteeksi ja kasvattajaa kasvatustaiteilijaksi. Jos kasvattaja kykenee työskentelemään lapsesta käsin todellisten havaintojen eikä fantasioiden lähtökohdista, hänen on Haapaniemi-Maulan mukaan mahdollista heittäytyä luottavaisesti suhteeseen lapsen kanssa ja yrittää löytää oikeat sanat ja teot, jotka koskettavat lasta. Opettaja voi oppia yhä enemmän eläytymällä

lapseen. Haapaniemi-Maulan näkemys on, että työskennellessä lapsen kanssa leikkikin on taidetta. (Katso lukuja 1.1 , 2.1.8 ja 8.2.

Teemu Kide kirjoittaa väitöksessään *Kelluntamusiikkia* (2014, 53) improvisoinnin lisäksi myös muusta soittamisesta sekä näyttelemisestä ja niiden asettamisesta anglosaksisissa kielissä saman käsitteen *play* alle. Hän päättelee, että suomen sana *soittaa* olisi meillä luonteeltaan vakavampi kuin sanan vastine kielissä, joissa käsite assosioituu myös leikkimiseen (*spela*, *spielen*, *play*). Kide esittää, että seikka on huomionarvoinen hetkellä, jolloin ihminen improvisoi soittaen ensi kertaa. Hän toteaa soittamisen ja näyttelemisen olevan leikkejä. Hän pitää taitavaa soitonopettajaa ihmistyössä eräänlaisena näyttelijänä: hänen tulee kyetä tiedostamaan hetki hetkeltä omaa ilmaisuaan sekä tarvittaessa vaihtelevaan ilmaisuun eri oppilaiden kohdalla. (Katso lukuja 2.1.8, 6.1.8 ja 6.2.9.)

Artikkelissaan *Leikin todellisuus* (1996) Kari Kurkela tarkastelee eräitä leikkiin liittyviä piirteitä, joita hän pitää keskeisinä leikin olemukselle. Hänen näkemyksensä on, että leikki on yksi alkuperäisimmistä ja luonnollisimmista tavoista luoda sisältöä elämään ja että leikki näin ymmärrettynä on vakava asia katso lukuja 1.1). Hänen mielestään leikki on niin taiteen, urheilun kuin tieteellisen uteliaisuudenkin alkuperä. Kurkela kirjoittaa mahdollisuuden ja vapauden liittyvän toisiinsa ja leikin mahdollisuutena edustavan vapautta, kuten sitä voi edustaa esimerkiksi musiikki ja näytteleminen. Hän toteaa, että sekä vapauteen, leikkiin että muuhun mahdollisuuksien maailmaan liittyy mielikuvituksen käyttö: se erottaa arkipäivän itsestäänselvyyksistä ja kasvattaa mielen siivet. Kurkelan ymmärryksen mukaan mielikuvituksen käyttö ei merkitse sekoilemista. Siihen voi liittyä selkeä todellisuuksien havaitseminen ja näin ollen uusien mahdollisuuksien löytäminen. Mielikuvitus ei siis ole pakoa todellisuudesta. Kurkela kirjoittaa artikkelissaan myös, että taiteen vapaus ja tutkijan vapaus ovat perustaltaan samaa kuin leikkijän vapaus. Hän mainitsee, että pedagogia saattaa viehättää ajatus, että kehittäville leikeillä lapsia voidaan valmentaa tulevaisuuteen. Kurkelan (1996) mukaan leikin näkökulmasta asiaa tarkasteltaessa siihen on suhtauduttava varauksellisesti. Kun asiat opitaan ”leikin varjolla”, se ei enää ole leikkiä, vaan välttämättömyyksistä selviytymisen välikappale.

Perimmältään ymmärrän lapsilähtöisyyttä ihmisarvon kunnioittamisen kautta. Koen tärkeäksi, että musiikin opettajat oppisivat aidosti ymmärtämään lapsuuden luonnetta sen syvässä merkityksessä, lapsesta käsin. Oppimateriaalissa ja -menetelmässä olen pyrkinyt ottamaan huomioon lapsen toiminnan. Suojan ja puitteiden antaminen ilman ehtoja,

kannustaminen, lapsesta iloitseminen, kiinnostuksen osoittaminen hänen viestejään ja toimiaan kohtaan, heittäytyminen leikkiin lapsen kanssa; muun muassa nämä seikat koen tärkeiksi lapsilähtöisyydessä. Opetustyössä lähestyn lapsilähtöisyyttä lapsen leikkimaailman kautta. Käsitykseni leikin merkityksestä yhtyy Werner Kuhfussin ajatuksiin leikistä ja lapsesta. Yritän herätellä sisälläni olevan lapsen, joka kykenee löytämään myös leikin. Leikkivänä aikuisena minun on mahdollista löytää avaimia lapsessa asuvan leikin herättämiseen. Kuhfuss (1996) kirjoittaa, että menetettyä leikkimisen kykyä voidaan elävöittää. Tärkein edellytys on, että leikin pelastamista tahtova aikuinen itse leikkii mielellään. Kuhfuss toteaa, että vain leikkivä voi ymmärtää leikin.

1.2.2 Lapsen musiikillinen kehitys

Howard Gardner on tehnyt laadullista pitkittäistutkimusta lapsen musiikillisesta kehityksestä tutkimusryhmässä yhdessä Lyle Davinsonin ja McKernonin kanssa (Louhivuori 2004). Howard Gardnerin ansiona voidaan pitää lapsen taiteellisen ja musiikillisen kehityksen tutkimusta sekä ennen kaikkea teoriaa useista älykkyyksistä (Paananen 2010).

Paananen (2010) kirjoittaa, että Gardnerin mukaan varhaisimmin alkaa kehittyä musiikillinen älykyys. Gardner erottaa yhteensä seitsemän eri älykkyyttä. Niistä kukin kehittyy lapsessa rinnakkain ja itsenäisinä alueinaan. Yhteistä eri älykkyyksialueille on, että varhaiset skeemat muodostavat kaikilla alueilla pohjan myöhemmille, minkä vuoksi useilla alueilla käsitteet muodostuvat suhteellisen samanaikaisesti yksinkertaisesta monimutkaisemmiksi. Gardnerin mukaan lapsen kognitiivinen ja motorinen taso heijastuu aina tämän taiteellisissa tuotoksissa. (Paananen 2010.) (Katso tarkemmin lukua 6.1.9.) Koska Gardnerin mallissa on kosketuspintaa joihinkin Colour Keys -menetelmän toimintatapoihin ja oppimateriaaleihin, koen aiheelliseksi käsitellä seuraavaksi Gardnerin ajatuksia.

Niin musiikillinen kuin muukin taiteellinen kehitys sisältää Gardnerin mallissa kolme vaihetta. Ensimmäinen, vauvaiän *sensomotorinen vaihe* muodostaa perustan taiteelliselle kehitykselle, vaikka ei vielä varsinaisesti liitykään siihen. Toisessa, eli varhaislapsuuden *symbolisessa vaiheessa* lapset kehittyvät eri kulttuureissa keskenään samalla tavalla, ja opetuksella on heille vain vähäistä merkitystä; he oppivat kulttuurilleen tyypillisiä

rakenteita luonnostaan ajattelun ollessa kokonaisvaltaista ja intuitiivista. Gardnerin mukaan tässä vaiheessa lapsi ei tunne sääntöjä ja hänen tuotoksensa ovat ”villejä ja vapaita”. Luovuuden kannalta herkässä symbolisessa vaiheessa tarvitaan ympäristön tukea ja myötäilevää asennetta (katso lukua 2.1.8 opettajan haasteista). Lasten tuotoksissa voidaan havaita myös universaaleja piirteitä. Esimerkkinä voidaan mainita spontaani laulu, joka sisältää toistuvia yksinkertaisia kaarroskuvioita (katso lukua 4.1 A-kirja). Kolmannessa, eli *kouluiän kirjallisessa (literal) vaiheessa* oppiminen on tehokkainta. Tämä vaihe sisältää erilaisten taitojen ja tekniikoiden harjoittelua ja mallien tarkkaa jäljittelyä ja muodostaa pohjan aikuisen taiteilijan työskentelylle (katso lukua 2 4.2 B-kirja). (Paananen 2010.)

Kun verrataan kouluikäisen ja esikouluikäisen mielikuvituksen määrää, mielikuvitusta näyttää kouluikäisellä Gardnerin mukaan olevan vähemmän, mutta lapsi ei ole taantunut taiteellisesti. Kouluikäinen pyrkii opettelemaan sääntöjä ja kokee, että niiden rikkominen on väärin. Hän arvostaa erilaisia tekniikkoja. (Paananen 2010.) Oppimateriaalini C-kirjassa konkretisointi jää vähäiseksi ja materiaalissa paneudutaan musiikin teoriaan liittyviin sääntöihin. Pianotekniikka ja taiteellinen tulkinta ovat keskeisiä. (Katso lukua 4.3.) Gardnerin mukaan kouluikäinen ymmärtää taiteen metaforia paremmin kuin esikouluikäinen. 10-vuotias ajattelee, että taide kopioi todellisuutta. Hän alkaa myös määritellä taidemuotoja. Gardnerin näkemys on, että uutta taiteellisen tason ajattelua ei kehity, mutta taiteellinen ajattelu syvenee. Teini-iässä nuori on tietoinen eri tyyleistä ja huippusaavutuksista. (Paananen 2010.)

Gardnerin (1973) mukaan pikkulapset, kuten taiteilijatkin, tutkivat innokkaasti erilaisia materiaaleja ja välineitä. He etsivät uusia vaihtoehtoja ja antavat alitajuisten prosessien jyllätä. Molemmat lykkäävät tietoisuutta siitä, mitä muut tekevät: he etsivät omia polkujaan. (Paananen 2010.) (Katso lukua 6.1.9)

Louhivuoren (2004) mukaan Swanwick ja Tillman (1986) loivat kehitysspiraalin, joka kuvaa lapsen musiikillista kehitystä. Kehitysspiraali perustuu Swanwickin ja Tillmanin analyysille, jonka he tekivät tutkiessaan lasten soitin- ja lauluimprovisaatioita. (Paananen 2010.)

Swanwick esittää mallissaan kahdeksan lapsen musiikillista vaihetta. Swanwickin mallissa kehittämäni menetelmän kannalta ovat kiinnostavia seuraavat kolme vaihetta: 4–5-vuotiaiden *manipulatiivinen vaihe*, 4–6-vuotiaiden *persoonallisen ilmaisun vaihe* ja 5–8-

vuotiaiden *musiikillisen äidinkielen vaihe*, sillä kehittämäni oppimateriaali ja tutkimusryhmieni oppilaat kuuluivat edellä mainittuihin vaiheisiin: 4-vuotiaat vasta-alkajat kuuluivat niin manipulatiiviseen kuin persoonallisen ilmaisun vaiheeseen, ja heille oli suunnattu ensimmäinen oppikirja (katso lukuja 6.1 ja 4.1). 6-vuotiaat esikouluikäiset vasta-alkajat kuuluivat ikänsä puolesta niin persoonallisen ilmaisun vaiheeseen kuin musiikillisen äidinkielen vaiheeseen. Heille oli suunnattu toinen oppikirja. (Katso lukuja 6.2 ja 4.2.) Ennen tutkimuksen aloittamista opetusta saaneet 7-vuotiaat kuuluivat musiikillisen äidinkielen vaiheeseen, joka ajoittuu ikävuosiin 5–8, mutta erityisesti 7–8 vuoden ikäisten lasten ikäkauteen. Kolmas oppikirja oli suunnattu 7–9 vuoden ikäisille. (Katso lukuja 6.3 ja 4.3.) Kehittämässäni menetelmässä suunta on konkreettisesta abstraktiin, ja tämä oli tärkeä peruserä kaikkien ryhmien oppimisen kannalta.

Paananen (2010) kirjoittaa, että Keith Swanwick soveltaa mallissaan käsitteitä, joita Piaget käyttää teoriassaan. Piaget'n mukaan leikki on osa varhaislapsuuden kehitysvaihetta, jolloin kehitystä leimaa viisi saavutusta: kuvitteluleikki, jäljittely, mielikuva, piirros sekä kieli. Kieli syntyy alun perin havaintopohjaisen jäljittelyn tuloksena. Paananen jatkaa, että leikki on Piaget'n (1951) mukaan lähinnä skeemojen assimilaatiotoimintaa, jäljittely akkomodaatiota ja älyllinen kehittyminen on tulosta näiden kahden tasapainosta.¹ (Paananen 2010, 160.) Piaget kuvasi inhimillistä toimintaa ja ajattelua ohjaavia sisäisiä malleja *skeemoina*. Skeema on käsite, jolla kuvataan havainnosta tai toiminnasta abstrahoitunutta sekä havaintoa ja toimintaa ohjaavaa semanttista tietoa, joka on muodostunut aikaisempien kokemusten yleisimmistä piirteistä. Skeemat sisältävät muuttujia, ja ne representoivat tietoa kaikilla abstraktiotasoilla. (Paananen 1977, 8.)

Swanwickin mukaan keksimisen hallitsevin elementti on kuvitteluleikki, kun taas esittäminen, kuunteleminen ja liikkuminen musiikin mukaan ovat lähinnä jäljittelyä. Jäljittely edellyttää mukautumista kohteeseen. Tieto siitä, kuinka kuuntelussa havaittu vaikutelma tuotetaan, sisältyy hallinnan alueeseen. Soittamiseen sisältyy myös hallinnan elementti. (Swanwick 1988.) Kehittämässäni menetelmässä lapsi sisäistää sävelmät

¹ Assimilaatiolla tarkoitetaan prosessia, jossa uutta tietoa otetaan jo olemassa olevaan tietojärjestelmään. Akkomodaatiolla puolestaan tarkoitetaan prosessia, jossa uusi tieto tai Assimilaatiolla tarkoitetaan prosessia, jossa uutta tietoa otetaan jo olemassa olevaan tietojärjestelmään. Akkomodaatiolla puolestaan tarkoitetaan prosessia, jossa uusi tieto tai uudet kokemukset mukauttavat ja muokkaavat aiemmin omaksuttua tietoa.

relatiivisen solmisaation keinoin. Tällä pyritään muun muassa siihen, että lapsi kykenee soittamaan sisäisen kuulokuvan sävelmästä, mikä lisää hallinnan kokemusta. (Katso lukua 2.1.3.1.) Swanwickin mukaan hallintaan liittyviin tehtäviin sisältyvät äänimateriaalin manipuloimisen taidot sekä havaintojen arviointi ja erottelu. Swanwick sisällyttää hallintaan myös kognitiiviset taidot esimerkiksi notaation käytön luonnostelussa. (Swanwick 1988.)

Swanwickin mallin mukaan aktiivinen jäljittely ei ole kohteen kopioimista. Se sisältää aina päätöksiä teoksen ilmaisusta yksityiskohtien tasolla. Paanasen mukaan (2010) leikkielementti esiintyy yksityiskohtien tasolla. Musiikillisella pinnalla leikkielementti esiintyy myös silloin, kun jäljittely dominoi toimintaa.

Kuvitteluleikki liittyy musiikin rakenteisiin, musiikillisten tapahtumien suhteisiin. Rakenne perustuu sen yksinkertaisimmalla tasolla toistoon ja kontrasteihin. Suhteiden ymmärtämisessä on kyse muutosten laadun ja muutosasteen havaitsemisesta. Lisäksi suhteiden ymmärtäminen liittyy tietoon siitä, kuinka tällaisia suhteita voidaan tuottaa. Musiikin tuottamisen Swanwick johtaa suoraan Piaget'n käsityksestä. Piaget'ille piirros on assimiloivan leikin ja akkomodoituvan mielikuvan välimuoto. (Piaget & Inhelder 1977, lähde Paananen 2010, 160). Myös materiaalien hallinta on edellytyksenä ymmärtämiselle (Swanwick 1988, lähde Paananen 2010, 160). Kehittämässäni menetelmässä sävelten välisten suhteiden ymmärtämiseen pyritään solmisoinnin lisäksi transponoinnilla ja transformoinnilla. Transponointi selkiyttää eri sävellajien ja niiden keskinäisten samankaltaisuuksien sekä pianistisen toteutuksen yhteyttä. Yhteyden ymmärtämiseen pyritään menetelmään sisältyvillä transponointinauhoilla. Transformoitaessa kappaleen alkuperäinen asteikko korvataan jollain toisella, jolloin sävelten väliset suhteet muuttuvat. Kuuntelun lisäksi muutosten havaitsemiseen pyritään oppimateriaalin transformointinauhoilla. (Katso lukuja 2.1.5 ja 2.1.5.1.)

Swanwick ja Tillman (1986) tutkivat 3–11-vuotiaiden lasten parissa näiden laatimia musiikkikappaleita. Tutkijat rakensivat Piaget'n leikkiteorian käsitteiden pohjalta kappaleiden sisältämistä piirteistä musiikillista kehitystä kuvaavan mallin. Malli koostuu neljästä päätasosta: materiaalit, ilmaisu, muoto ja arvo. Mainituista tasoista on kullakin kaksi vastakkaista ”napaa”, vasen ja oikea. Kehitys etenee napojen välisenä dynaamisena prosessina. Persoonasta lähteviä prosesseja, kuten assimilaatiota ja intuitiota, edustaa vasen napa. Oikea napa puolestaan edustaa sosiaalista ulottuvuutta.

Sosiaalisiin ulottuvuuksiin prosesseista sisältyvät akkommodaatio ja analyysi. (Swanwick 1994; lähde Paananen, 2010.) Spiraalimaisessa kehityksessä voidaan havaita kahdeksan eri vaihetta, jotka ovat sensorinen, manipulatiivinen, persoonallinen, äidinkielellinen, spekulatiivinen, idiomaattinen, symbolinen ja systemaattinen vaihe. Mallin sisältämistä kehitysvaiheista valtaosa on johdettu analysoimalla lasten keksimiä tuotoksia. Tutkijat analysoivat tuotokset laadullisesti eri kehitysvaiheille esimerkkitapausten ja niihin liittyvien piirteiden ja ikäarvioiden perusteella. (Paananen 2010.)

Ensimmäisessä eli 0–3 vuoden ikään sijoittuvassa *sensorisessa vaiheessa* lapset vastaavat äänen ilmaisulliseen laatuun ja dynamiikkaan. He keksivät tekemällä kokeiluja soitin- ja ihmisäänellä.

Toisessa eli *manipulatiivisessa vaiheessa* 4–5-vuotiaat lapset harjoittelevat äänen tuottamista käyttäen instrumentteja ja niiden tarjoamia mahdollisuuksia. Kehittämässään menetelmässä lapsen harjoitellessa äänen tuottamista pianolla hän samalla tutustuu sen mahdollisuuksiin monin erilaisin lähestymistavoin, kuten rummuttamalla koskettimistolle kämmenillään tititoimiaan rytmejä. Lapset myös harjoittelevat äänen tuottamista kokeilemalla oktaavialojen vaihtelua (katso lukua 6.1.3).

Kolmannessa eli *persoonallisen ilmaisun vaiheessa* 4–6 vuoden iässä kokeilu kohdistuu muun muassa dynamiikan ja tempon vaihteluihin. Tämä näkyi tutkimusryhmissä tempon vaihteluna, joka kuitenkin tasaantui erityisesti yhteissoitossa. Tutkimuksessa lasten tuottamat dynaamiset vaihtelut korostuivat erityisesti heidän tulkitessaan tunnelmaltaan erilaisia kappaleita. (Katso lukuja 6.1.8 ja 6.2.9.) Dynamiikka yhdistyi sointiväreihin, joita lapset käyttivät soitossaan ilmentäessään musiikin tunnelmaa. Myös kunkin oktaavialan ominaissointi kirvoitti lasten soitosta esiin erilaisia sointivärejä. (Katso lukua 6.2.3.)

Musiikillisen äidinkielen vaihe (neljäs vaihe) ajoittuu ikävuosiin 5–8, mutta erityisesti 7–8 vuoden ikäisten lasten ikäkauteen. Tuotoksissa ilmenee kulttuurille tyypillisiä musiikillisia rakenteita, fraasit järjestyvät metrisesti säännönmukaisiksi, neljän tai kahdeksan tahdin mittaisiksi, ja lapset alkavat tuottaa myös synkopointeja, rytmistä ja melodista ostinatoa sekä sekvenssejä. Tässä kehityksen vaiheessa lapsen ideat voi tunnistaa kulttuurille tyypillisistä rakenteista ja tuotoksissa on vähän yllätyksiä.

Viidennessä, 9–11 vuoden ikään sijoittuvassa *tutkivassa eli spekulatiivisessa vaiheessa*

lapsi keksii tutkimisen avulla. Hän luo rakenteisiin kontrasteja ja variaatioita. Lapsi voi rakentaa yllätyksen kappaleeseen, jossa säännöt on vakiinnutettu. Ensimmäisiä tapoja on luoda kappaleelle poikkeava lopetus. Tyyliin sopivia ne eivät aina ole, ja ne saattavat hämärtää pulssia ja fraasirakenteen selkeyttä.

Idiomaattisessa eli kuudennessa vaiheessa 13–14 vuoden iässä nuorten laatimat kappaleet muistuttavat esikuvien tuotoksia. Swanwick toteaa, että rakenteelliset originellit piirteet liittyvät yhtenäiseksi kokonaisuudeksi tunnettujen musiikkityylien kanssa. Harmonian ja instrumentaation autenttisuus on nuorille tärkeää identiteetin kehittymiseen liittyvien syiden vuoksi. Fraasit, jotka rakentuvat kysymys–vastaus-periaatteelle, ovat tyypillisiä muotoratkaisuissa. Tyypillistä on myös kontrastoivien jaksojen esiintyminen. Arviointi kehittyy edelleen. Myös pidemmissä sävellyksissä vakiintuu tekninen ja ekspressiivinen ilmaisu sekä rakenteiden hallinta. Seitsemännessä, *symbolisessa vaiheessa* 15-vuotiaat ja sitä vanhemmat nuoret kokevat tietyt kappaleet ja tietyt fraasitkin merkityksellisiksi ja myös harmonisen kehittelyn tärkeäksi. Heidän tietoisuutensa musiikin affektiivisesta voimasta kasvaa. Nuoret pyrkivät heijastamaan omia kokemuksiaan ja kommunikoimaan niitä muille. He kokevat yksilöllisen tunteensa ainutlaatuiseksi, mikä ohjaa musiikkiin sitoutumiseen. Tämä vaihe ilmenee siten, että nuoret ovat kykeneviä pohtimaan musiikillista kokemusta sekä suhteuttamaan sen yleisiin arvojärjestelmiin. Swanwickin mielestä on todennäköistä, että edellä lueteltuja metakognitiivisia kykyjä ei ilmene alle viisitoistavuotiailla. Hänen näkemyksensä mukaan on mahdollista, että kaikki eivät saavuta tätä kehitystasoa. *Systemaattinen vaihe* (kahdeksas vaihe) on aikaa, jolloin musiikista tulee tärkeä osa arvojärjestelmää. Tässä vaiheessa kehittyy kyky rakentaa käsitteellisiä ”karttoja”. Ne voivat sisältää muun muassa historiaa, musiikkitiedettä, psykologiaa ja filosofiaa. Tutkiminen ja uusien järjestysperiaatteiden kehittäminen leimaa säveltämistä, ja sävellykset voivat pohjautua uudella tavalla synnytettyihin musiikillisiin materiaaleihin. (Paananen 2010.)

Swanwickin ja Tillmanin mallissa eri tieteenalat rinnastuvat hyvin. Kokonaiskuva, jonka se luo, on hyödyllinen musiikkikasvattajalle. Se ei myöskään rajoitu pelkästään kognitiiviseen kehitykseen. Swanwick (1994) antaa esimerkkejä mallin toiminnasta soitonopetuksessa koulumaailman kontekstissa. Malli on kuitenkin ongelmallinen musiikin kehityspsykologisen tutkimuksen valossa. Ongelmana on, että analyysimenetelmää ei ole julkaistu yksityiskohtaisesti ja avoimesti. Tällöin tutkimuksen validiteetista on vaikeaa tehdä päätelmiä. Mallin tieteellinen ennustusvoima on puutteellinen, sillä se ei selitä,

kuinka musiikilliset rakenteet liittyvät toisiinsa kehityksen myötä. (Paananen 2010.)

1.3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

1.3.1 Tutkimuksen kohde

Tutkimuksen kohteena on kehittämäni Colour Keys -menetelmä, joka on pianonsoitonalkuopetusmetodi. Menetelmä on lapsilähtöinen, ja oppikirjassa erilaiset opetettavat asiat on pyritty esittelemään niin, että lapsen on mahdollisimman helppo lähestyä kulloinkin opeteltavaa aihetta. Menetelmä on tarkoitettu antamaan työvälineitä pieniä lapsia opettaville pianonsoitonopettajille.

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään, miten olisi mahdollista kehittää edelleen 1980-luvulla laatimaani Colour Keys -menetelmää ja -oppimateriaalia. Tutkimuksen kohteina olivat menetelmässä käytettävät toimintatavat, kuten relatiivisen solmisaation käyttö ja sen yhdistäminen soittamiseen, sekä opetusmateriaali, joka poikkeaa muista piano-opetusmateriaaleista esimerkiksi värillisen nuottikuvan, koskettimiston hahmottamisen ja vähitellen rakentuvan notaation suhteen.

Kehittämiprojektissa tutkin menetelmän periaatteiden toimivuutta lapsiryhmissä. Lisätietoa menetelmän toimivuudesta sain kyselyllä, joka oli suunnattu niin Suomessa kuin ulkomailla menetelmää käyttäville tai käyttäneille opettajille. Tutkimuksen kohteena oli myös vuorovaikutus oppilaitteni ja itseni välillä. Pyrin ymmärtämään toimintani perusteita ja halusin kehittyä kriittisenä ja arvoivana toimijana. Lisäksi tutkin Colour Keys -oppimateriaalin roolia tässä vuorovaikutusasetelmassa.

Colour Keys -menetelmän soveltamista relatiivisen solmisaation ja muotorakenteiden opettamisessa on aiemmin tutkinut Virpi Sorasalo maisteriopinnoissaan (1991). Jonkin verran tutkielmia on tehty Colorstrings-metodista, jonka periaatteiden pohjalle olin laatinut vanhan Colour Keys -oppimateriaalin. Colorstrings-tutkielmien tekijät ovat pääasiassa seuranneet Géza Szilvayn opetusta tai tarkastelleet menetelmän oppimateriaalia. Luettuani näitä tutkielmia totesin niiden sisällön keskittyvän vahvasti viulunsoittoon, enkä kokenut saavani niistä apua omaan tutkimukseeni.

1.3.2 Tutkimusmenetelmät

Laadullisen tutkimuksen piiriin kuuluvan toimintatutkimuksen keskeiset ominaisuudet vaikuttivat soveltuvan hyvin projektini luonteeseen, sillä toimintatutkimus sopii omaa työtään tutkivan ja kehittävän tutkimusstrategiaksi. Toteutin kahden vuoden mittaisen toimintatutkimuksen oppilasryhmissä. Videoin oppilaiden opetustunnit ja konsertit. Pidin toimintatutkimuksen ajan tutkimuspäiväkirjaa, jossa kerroin kokemuksistani niin soitonopettajana, menetelmän kehittäjänä kuin tutkimuksen tekijänä. Tallensin tutkimuspäiväkirjaan tuntisuunnitelmiani ja kokemuksiani siitä, miten koin opetustuntien toteutuneen. Kerroin uusista opetusmateriaaleista ja niiden testaamisesta ja toimivuudesta. Kirjoitin myös vuorovaikutuksesta itseni ja lasten välillä. Peilasin aiheita videotallenteilta oivaltamieni ajatusten valossa. Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa antoi minulle mahdollisuuden tutkia ja kehittää myös itseäni ja toimintaani niin opettajana kuin menetelmän kehittäjänä. Lisäksi keräsin tietoa Colour Keys -kyselyillä, joilla kartoitin muiden opettajien kokemuksia ja ajatuksia.

Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa sai alkunsa USA:sta 1940-luvulla. Se on kasvattanut suosiotaan Suomessa 1980-luvun loppupuolelta lähtien (Suojanen 1992, 10). Opettaja tutkijana -liikkeessä vaikuttanut Elliot arvostelee tapaa, joka ilmenee perinteisessä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa: opettaja nähdään vain tutkimuksen tulosten soveltajana tutkimuksen tekijän sijaan (Elliot 1981, 73; lähde Suojanen 1992, 10). Toimintatutkimuksessa on kyse tavasta lähestyä omaa tutkimuskohdetta (Jyrkämä 1978, 67; Cohen & Manion 1980, 174; lähde Suojanen 1992, 13). Tutkimusta voidaan kutsua toimintatutkimukseksi, jos se toteutetaan spiraalimaisesti etenevinä suunnittelu-, toiminta-, havainnointi- ja reflektointivaiheet sisältävinä sykleinä. Toimintatutkimusprojektin tarkoituksena tulee olla ryhmän toiminnan tai sosiaalisen kohteen kehittäminen. Tutkijan on myös osallistuttava kaikkiin tutkimusprosessin vaiheisiin (Carr & Kemmis 1983; lähde Suojanen 1992, 38.) Toikka painottaa, että tutkijan ja tutkimuskohteen välissä on tapahduttava muutos. Hänen mielestään on tärkeää, että kehitysprojektissa kehitetään sekä tutkimuskohdetta että tutkijaa itseään ja hänen tiedettään. (Toikka 1984; lähde Suojanen 1992, 21.)

Suojasen mukaan reflektiivisen prosessointitavan syntyminen on tärkeää, jotta ammatillinen kehittyminen olisi mahdollista. Hänen näkemyksensä mukaan reflektiivisen

ammattikäytännön toimintamallin omaksunut henkilö pohtii tietoisesti toimintansa perusteita, laatua ja tulosta tarkoituksenaan itsensä, työnsä ja työympäristönsä jatkuva kehittäminen. (Suojanen 1992, 35.) Kriittisen lähestymistavan omaavassa tutkimuksessa tutkija pyrkii oman toimintansa perusteiden ymmärtämisen lisäksi vapautumaan virheellisiksi osoittautuneista uskomuksistaan ja epätydyttäviksi osoittautuneista toimintatavoistaan (Kemmis 1985, 155; Carr 1986, 183; lähde Suojanen 1992, 11).

Sharples esittää Kellyn mukaan, että validiteettiin liitetyt edustavuuden ja yleistettävyyden kriteerit eivät ole merkityksellisiä tutkija-opettajalle. Toimintatutkijan on keskityttävä todistamaan asiansa luotettavuus käytännön toiminnan avulla. Jotta toimintaa voidaan kutsua tutkimukseksi, se pitää julkistaa raportin muodossa. (Kelly 1985, 131–132; lähde Suojanen 1992, 47) Koska toimintatutkimusprosessin syklisen luonteen mukaisesti asiat tulevat esiin useita kertoja, on tutkijalla hyvät edellytykset tulkita havainnoimansa asiat oikein (Suojanen 1992, 51).

2 COLOUR KEYS -MENETELMÄN KUVAUS

2.1 METODIN KESKEISET PERIAATTEET

Seuraavassa esittelen menetelmän ja opetusmateriaalin keskeisiä elementtejä ja periaatteita. Käsittelen lyhyesti myös erilaisia Colour Keys -opetukseen liittyviä käytännön harjoitustapoja. Lopuksi pohdin opettajan roolia lapsen hyvän musiikkisuhteen syntyemisessä ja tukemisessa.

2.1.1 Kehittämistyön lähtökohdat

Tarkastelen arvojani ja lähtökohtiani tarkemmin luvussa 1.2.

2.1.2 Värit klaviatuurin havainnollistamisessa

Nimi Colour Keys viittaa erääseen menetelmän keskeisimpään piirteeseen: *pianon oktaavialoja havainnollistetaan värein* ja niitä vastaavin *värillisin symbolein*. Klaviatuurin kutakin oktaavialaa vastaa tietty väri. Apuna havainnollistamisessa käytetään värinauhaa, joka asetetaan pianon koskettimiston taakse. Värinauhan avulla lapsi hahmottaa koskettimiston helposti. Värien vaikutusta ovat tukemassa lapsiystävälliset symbolit, joita menetelmässä kutsutaan ”Musiikkimaan asukkaiksi”. Sekä värit että symbolit voivat opettajakokemukseni mukaan herättää lapsessa uteliaisuutta ja tutkimusintoa sävelien etsimiseen koko klaviatuurin alueelta – vaikkapa norsun tummien ja ehkä jännittävien äänien tai kirkkaan tähtitaivaan soinnin kuulosteluun. Symbolit noudattavat samoja värejä värinauhan kanssa.

Colour Keys -värit ja niitä vastaavat symbolit ja oktaavialat ovat seuraavat:

Liila	Dinosaur	subkontraoktaavi
Harmaa	Elefantti	kontraoktaavi
Vihreä	Karhu	suuri oktaavi
Punainen	Isä	pieni oktaavi

Sininen	Äiti	yksiviivainen oktaavi
Keltainen	Lintu	kaksiviivainen oktaavi
Valkoinen	Pilvet	kolmiviivainen oktaavi
Hopea	Tähdet	neliviivainen oktaavi
Kulta	Enkeli tai Aurinko	viisiviivainen oktaavi

Sekä oktaavialojen värit että oktaavialoja vastaavat värilliset symbolit korreloivat *Colour Keys -värinotaation* kanssa (katso lukua 2.1.4).

2.1.3 Sisäisen kuulemiskyvyn kehittyminen laulun ja relatiivisen solmisaation avulla

2.1.3.1 Eri aistien ja mielikuvituksen stimulointi

Oppimateriaalissa esittelemäni, useita eri aisteja ja mielikuvitusta stimuloivat harjoitustavat pyrkivät auttamaan lasta musiikkisuhteen luomisessa ja kappaleiden omaksumisessa. Sensoriset harjoitukset, joiden avulla lapselle luodaan välineitä musiikin sisäistämiseen, ovat luonteeltaan sekä kinesteettisiä että audiovisuaalisia. Niillä pyritään *sisäisen kuulemiskyvyn* kehittämiseen muun muassa *relatiivisen solmisaation* eli *solfan* keinoin. Relatiivinen solmisaatio on eräs Kodály-menetelmän keskeisistä opetusvälineistä (katso lukua 1.2). Opetuksen alkuvaiheessa tilaa sisäisen korvan kehittymismahdollisuuksille on kokemukseni mukaan hyvä tavoitella pitäytymällä mahdollisimman konkreettisiin ja fyysisiin käytännön harjoituksiin, joissa opettaja rohkaisee lasta käyttämään omaa ääntään, kehoaan ja mielikuvitustaan monipuolisesti. Näillä harjoituksilla pyritään kehittämään sisäistä kuulokykyä, kun lapsi toteuttaa sisäisen kuulokuvan sävelmästä soittamalla.

2.1.3.2 Musiikin eräiden elementtien sisäistäminen: fyysisiä harjoituksia ja konkreettisia toimintatapoja rytmin, melodian ja säkeen, dynamiikan ja artikulaation sekä karakterin omaksumiseksi

Kappaleiden *rytmit* sisäistetään harjoitusprosessin aikana ennen varsinaista soittamista esimerkiksi liikkumalla ja leikkimällä, taputtamalla ja laulamalla sekä piirtämällä. Lasten- tai kansanlaulujen *melodiat* opetellaan laulamalla niitä laulujen sanoin ja kytkemällä

melodia laulun rytmin sykkeeseen liikkuen ja taputtaen. Näillä pienillä harjoituksilla lapsi ottaa musiikin haltuunsa, mikä edesauttaa sen tavoittelemista omasta instrumentista.

Tukea ovat antamassa *rytmi- ja solmisaatiotavut* sekä erilaisten *rytmien taputtamista koskevat käytännöt*. Lapsen keskittymistä *säveltasoihin* vahvistetaan niitä ilmaisevin *käsimerkein*, joiden avulla lapsi voi konkretisoida säveliä ja niiden välisiä suhteita. *Sävelaskelia* ja intervallien välisiä suhteita havainnollistaa piirros *sävelaskelrappusista*, joka osoittaa nämä suhteet visuaalisesti. Sävelmää laulettaessa sen etenemistä voidaan osoittaa näyttämällä kutakin säveltä symboloivaa sävelaskelrappua.

Kun *sävelmää* on jo laulettu sen verran, että melodia sekä myös laulun sanat ovat tulleet tutuiksi, ryhdytään tarkastelemaan melodian sisältä löytyviä suppeampia jaksoja. Aluksi *hengityksen* avulla etsitään melodian jaksottumista *säkeisiin*. Lapsi oppii, aluksi opettajaa matkimalla, löytämään fyysisen hengityksen kautta *kokemuksen* säkeestä ja säkeiden välisistä rajoista sekä säkeiden keskinäisestä yhteenkuuluvuudesta. Niin *rytmi-* kuin *lauluharjoituksiinkin* voidaan jo varhaisessa vaiheessa yhdistää laulun *luonnetta*, elämyksellisyyttä ja muotorakennetta tukeva *dynamiikka*. Myös sellainen *artikulaatio*, joka auttaa pientä lasta sävelmän soittamisessa ja soveltuu kappaleen henkeen, on tarkoituksenmukaista ottaa mukaan näihin musiikin sisäistämiseen tähtääviin ja soittoa valmisteleviin opetuskäytäntöihin.

2.1.3.3 Part singing – part playing

Keskeistä harjoituksissa on eri toimintatapojen yhdisteleminen ja varioiminen sekä musiikin lähestyminen useasta eri näkökulmasta. Esimerkiksi toinen kappaleen stemmoista voidaan taputtaa ja toinen soittaa, tai melodia lauletaan ja säestävä stemma soitetaan. Vastavuoroisesti voidaan toimia toisinpäin, mikä on omiaan kehittämään sisäistä kuulokykyä moniäänisen musiikin hahmottamisessa.

Tätä ns. *part singing – part playing* -harjoittelutyyliä voi käyttää tarkoituksenmukaisesti yhtä lailla pienen, kaksi stemmaa sisältävän lastenlaulun kuin myöhemmissä opiskeluvaiheissa minkä tahansa moniäänisen kappaleen tai polyfonisen invention tai fuugan harjoitteluun yhteydessä: jokin stemmoista lauletaan, jokin taputetaan ja jokin tai tietyt stemmat soitetaan. Kun soittaja musisoi itsensä kanssa vuorovaikutteisesti

useammalla tasolla, laulamalla, taputtamalla ja soittamalla, eri toimintatavat ovat tukemassa musiikin omaksumista.

2.1.3.4 Konkreettisen ja abstraktin lähestymistavan yhdistäminen harjoituksissa

Abstraktimpaa lähestymistapaa kokeillaan vasta, kun edellä kuvatut, alkuvaiheen keskeisimmät *konkreettiset ja fyysiset harjoitukset* sujuvat helposti ja leikkisästi (katso lukua 2.4.2). Periaatteena kaikessa Colour Keys -alkuopetuksessa ja siihen liittyvässä oppimateriaalissa on tietoisesti valittu etenemisen suunta *konkreettisesta abstraktiin*. Vähin erin käytännönläheiseen harjoitteluun yhdistetään myös puhtaasti ajatuksellisia elementtejä. PIANO ABC sisältää käytännön harjoituksia ja antaa soveltamissuosituksia, joissa ohjataan konkreettisten ja abstraktien elementtien yhdistämiseen. Esimerkiksi lapsi laulaa tai soittaa laulusta tietyn jakson tai sen tietyt sävelet ääneen, kun taas seuraavan jakson tai sen tietyt sävelet hän vain kuvittelee ja kuuntelee mielessään, tai annetaan lapsen kuunnella vaikkapa koko melodia sisäisellä korvallaan ja taputtaa rytmin sykettä tai soittaa säestävää stemmaa yhtäaikaaisesti.

2.1.3.5 Musiikin muotorakenteiden hahmottaminen

Havaintojeni mukaan musiikin *muotorakenteiden* tarkastelu on jäänyt rytmien ja melodioitten varjoon lasten pianonsoiton opetuksessa. Se saatetaan kokea alkuopetuksen yhteydessä abstraktisuutensa vuoksi turhan vaikeaksi. Ehkäpä siksi siihen piano-opetuksessa on perinteisesti myös tutustuttu musiikin muita elementtejä myöhemmin.

Esimerkiksi *Dalcroze*-pedagogiikassa ja musiikkileikkikouluissa muodon hahmottamista leikin ja liikkeen avulla on käytetty jo pitkään. Colour Keys -opetuksessa *muotorakenteisiin* tutustutaan leikkien ja symbolien välityksellä, ja muotoanalyysi on osa alkuopetusta siinä missä rytmeihin ja melodioihinkin perehtyminen. Colour Keys -pianotunneilla tietyn melodian kuuntelemisen, laulamisen ja soittamisen lisäksi sävelmän muotoa sekä säkeiden vastaavuutta ja eroavuutta vertaillaan, visualisoidaan ja konkretisoidaan laulun struktuureja piirtämällä tai rakentamalla. Lasten itse keksimillä ja piirtämällä kuvilla ja symboleilla leikkien, tai vaikkapa dublo-legoja käyttäen, pienen laulun tai rytmin rakenne avautuu lapselle opettajan ohjauksessa luontevasti.

2.1.3.6 Notaatio muiden havainnollistavien opetuskäytäntöjen rinnalla

Edellä esiteltyjen, käsitteellistä hahmottamista käytäntöön yhdistävien ja selkiyttävien osatekijöiden ohella kulkee *notaatio*, jota pienen lapsen on helppo sekä piirtää että lukea. Nuottikuva liitetään asteittain muiden käytännön ja teorian yhteyttä havainnollistavien osatekijöiden mukana edellä kuvattuihin, sisäisen kuulemiskyvyn kehittämiseen tähtääviin harjoituksiin.

2.1.4 Asteittain rakentuva värinotaatio

Oleellisena tekijänä menetelmässä on *asteittain rakentuva nuottikuva*. Colour Keys PIANO ABC:n värillinen notaatio on pelkistetty, ja sen tarkoituksena on ilmaista lapsen kannalta vain kaikkein välttämättömin informaatio.

Rytmit ilmaistaan aluksi värillisellä ja yksinkertaisella ns. *piippukirjoituksella*, jota lapsen on helppo kirjoittaa ja lukea. *Melodiat* kirjoitetaan ja luetaan *värinuottiviivastolta*, joka kasvaa vähitellen ns. *yhdenviivan- ja kahdenviivansysteemin* kautta perinteiseksi viisiviivaiseksi. Nuottiviivaston yhteydessä käytetään relatiivista *DO-avainta*, joka ilmaisee kunkin duurisävellajin toonikan paikan nuottiviivastolla. Yhdenviivan- ja kahdenviivansysteemissä viivaston alkuun on lisätty lyhyt pätkä perinteisessä absoluuttisessa systeemissä käytettävää viivastoa. Viivat on väritetty vastaamaan oktaavialojen tunnusvärejä. Myös G- ja F-avaimet ovat näkyvillä, jotta perinteinen nuottikuva painuisi oppilaan mieleen jo ennen kuin sitä aletaan varsinaisesti käyttää. Notaation on tarkoitus ilmaista relatiivinen ja absoluuttinen systeemi rinnakkaisina ja toisiaan täydentävinä.

Klaviatuurilla relatiivisuuden havainnollistamiseen käytetään erityistä *transpoinointinauhaa*, josta kerron lähemmin seuraavassa, transpoinointia käsittelevässä luvussa (ks. lukua 2.1.5).

G- ja F-avaimet tulevat käyttöön DO-avaimen rinnalle vasta, kun siirrytään perinteiseen notaatioon.

2.1.5 Transponointi klaviatuurin rakenteen hahmottamisen ja instrumentin hallinnan eräänä lähtökohtana

Relatiivinen lähestymistapa (liikkuva DO) mahdollistaa eri sävellajeissa laulamisen ja soittamisen, mikä onkin eräs keskeinen toimintatapa tässä menetelmässä. Perinteisestä pianon alkuopetusmaailman C-keskeisyydestä muihin sävellajeihin laajentuva relatiivisuus avaa uusia mahdollisuuksia lasten pianonsoiton opetukseen. Olen havainnut, että se palvelee *instrumentin hallinnan* oppimiseen ja opettamiseen liittyviä näkökohtia tavalla, joka pohjustaa vankkoja *lähtökohtia pianonsoiton tekniikan asteittaiselle ja systemaattiselle rakentamiselle*.

Relatiivisuuteen pohjautuva runsas *transponointi* heti alusta alkaen selkiyttää koskettimiston rakenteen, eri sävellajien ja niiden keskinäisten samankaltaisuuksien sekä pianistisen käytännön toteutuksen yhteyttä ja on omiaan kehittämään klaviatuurilla liikkumista luontevaksi.

Transponointi on esitetty oppimateriaalissa yksinkertaisesti, ja tavoitteena on, että lapsi voi kokea transponoinnin kiehtovana seikkailuna sävellajista toiseen. Tätä tukemaan olen kehittänyt liikuteltavan *transponointinauhan*, jota käytetään yhdessä koskettimiston taakse sijoitettavan värinauhan kanssa. Transponointinauha on läpinäkyvä, joten se ei peitä värinauhan informaatiota. Se ilmaisee sävelasteikon sävelten väliset suhteet visuaalisesti, ja koskettimien mittasuhteista johtuen sitä voidaan käyttää missä tahansa sävellajissa.

Opettaessani lapsille transponointia ja transponointinauhan käyttöä olen kutsunut transponointia *matkustamiseksi* ja transponointinauhaa esimerkiksi passiksi, jolla pianonsoittaja saa seikkailla Musiikkimaassa matkakohteesta eli sävellajista toiseen. Pianonsoiton aloitusvaiheessa, lapsen iän, valmiuden ja kiinnostuksen huomioiden, etsin lasten kanssa yhden tai muutaman koskettimen, vaikkapa kolme valkoista kosketinta C, D ja E kaikilta oktaavialoilta. Kun norsun, karhun, isän äidin, linnun, pilvien ja tähtien C-, D- ja E-koskettimet ovat löytyneet, opetellaan niiden absoluuttisia nimiä. Nämä koskettimet eivät ole liikuteltavissa, ne pysyvät ehdottoman (absoluuttisen) tukevasti paikoillaan klaviatuurilla. Mutta DO (relatiivinen sävel) voi matkustaa minne haluaa! DO voi olla vaikkapa C-koskettimella, jota haluttaessa (koskettimen nimen lisäksi) kutsutaan millä tahansa C:llä alkavalla nimellä. DO voi siis (kun soitetaan C-duurissa) asua talon C-rapussa, matkustaa Cecilian luokse, käydä ostoksilla City-Marketissa, seikkailla

Ceylonilla, ja mikä parasta, mennä Circukseen! D-duurissa DO on mennyt D-rappuun hakemaan ystäväänsä Daavidia ja lähtenyt tämän kanssa ulkoiluttamaan dalmatialaista Disneylandiin. Vastaavien assosiaatioiden avulla transponointia koskettimistolla voidaan havainnollistaa lapsille eri sävellajien puitteissa. Transponointinauhaa voidaan käyttää myös teoria- ja säveltapailunopetuksessa.

2.1.5.1 Transformointi

Transformointi tarjoaa sekä duurista että luonnollisesta ja harmonisesta mollista poikkeavien asteikkojen oppimisen, joita ovat esimerkiksi kokosävelasteikko, turkkilainen asteikko ja eri moodit. Kappaletta transformoitaessa siinä käytettävä sävelikkö korvataan jollain toisella, jolloin sävelten väliset suhteet muuttuvat. Tällöin sävelmä saa uuden sävyn käytettävän sävelikön mukaan, mutta kumminkin sen alkuperän voi tunnistaa. Transponoinnin ohella transformaatio edistää instrumentin hallintaa ja kehittää pianistisia valmiuksia. Se antaa myös eväitä improvisointiin.

Transformoinnin tarkoituksena on tuoda lapselle välineitä ohjelmistonsa muunteluun. Kun tuttu kappale kulkee uudessa sävelikössä, tunnelma on tyystin erilainen, aivan kuin kappale olisi pukeutunut uuteen asuun. Musiikillisella mielikuvitusnäyttämöllä sävelmät esittäytyvät uusissa rooleissa.

Transformointia havainnollistamaan kehitin erilaisiin sävelikköihin pohjautuvat läpinäkyvät *transformointinauhat*, joita kutsutaan *pääsylipuiksi teatteriin tai naamiaisiin*. Transformointinauhaa käytetään värinauhan päällä transponointinauhan tapaan.

2.1.6 Yhteissoiton keskeisyys Colour Keys -opetuksessa

Colour Keys -menetelmä poikkeaa muista pianonsoiton opetusmetodeista myös siinä, että *yhteissoitto* kuuluu opetuksen keskeiseen runkoon ensimmäisistä tunteista lähtien. Perinteisesti yksityistunti- ja soolo-ohjelmistokeskeisessä piano-opetuksessa yhteissoittoa on totuttu viljelemään vasta sitten, kun oppilas hallitsee melko suuren joukon pianistisia taitoja. Yhteissoiton yleisempää taidekasvatuksellista aspektia ja sen tarjoamia mahdollisuuksia on tuskin kuitenkaan punnittu ja hyödynnetty pianopedagogiikassa riittävästi tai ainakaan tyhjentävästi. Piano-oppilaiden lähtökohdat yhteissoittoon ovat yleisesti olleet ratkaisevasti erilaiset kuin monien muiden instrumenttien soittajilla.

Tässä menetelmässä yhteissoittoon johdatellaan huomioiden erityisesti *pienistä pianonsoittajista* muodostettavien *pianokokoonpanojen* asettamat vaatimukset. Sovitusten tulee olla niin yksinkertaisia, että lapsi voi alusta alkaen pysyä vaivatta mukana yhteissoitossa. Vähittäin ja hienovaraisesti musiikillisten elementtien määrää laajentamalla ja kunkin oppilaan yksilölliset valmiudet huomioimalla yhteissoitto voidaan integroida alkuopetukseen luontevasti. Yhdistämällä helppoja *ostinatoja* esimerkiksi PIANO ABC:n A- ja B-osien *lasten- ja kansanlaulusovituksiin* opettaja voi laatia kuhunkin opetustilanteeseen yksilöllisesti soveltuvia ja helposti muunneltavissa olevia sovituksia. Kokoonpanojen soittajien määrä voi vaihdella tarpeen mukaan laajentuen 2–3 piano-oppilaan ryhmästä 5–6 soittajan viritelmiin. Stemmojen sävellajit ja oktaavialat ovat vapaasti valittavissa. Tällöin lasten on mahdollista kuulla ja kokea eri sävellajien sävyt sekä pianon laaja-alainen sointi sen kaikissa oktaavialoissa. Pianonsoiton opettajille tämänkaltaisen käytäntö tarjoaa mahdollisuuden totuttautua yhteissoiton opetukseen asteittain ja nimenomaan oman instrumenttinsa lähtökohdista (vertaa pianonsoiton opettajien ja orkesterisoitinten opettajien mahdollisuuksia yhteissoiton ohjauksen harjoitteluun. Orkesterisoitinten opettajilla on perinteisen käytännön mukaisesti enemmän mahdollisuuksia muodostaa kokoonpanoja ja harjaantua niiden ohjaamisessa).

Colour Keys Flexible OSTINATO -vihkon luonnos käsittää joukon erilaisia ostinatoja yhteissoiton alkuopetusta varten. Colour Keys Flexible Ensemble -vihkot sisältävät asteittain vaikeutuvia 6-kätisiä sovituksia, ja ne ovat tulostettavissa osoitteesta www2.siba.fi/colourkeys/.

2.1.7 Ryhmäopetus yksityistuntien rinnalla

Ryhmätunti yksityistunnin rinnalla antaa useita mahdollisuuksia oppituntien sisällön monimuotoiselle rakentamiselle opetuksen erilaisten tavoitteiden mukaisesti. Yksityistunti tarjoaa erinomaiset puitteet perinteiselle mestari–kisälli-opetukselle, eikä sitä voi korvata ryhmäopetuksella. Ryhmätunti soveltuu kokemukseni mukaan mainiosti yhteissoiton ja siihen sisältyvän vuorovaikutuksen harjoitteluun lisäksi muun muassa musiikin eri elementtien opetteluun sekä sellaiseen musiikin luku- ja kirjoitustaidon harjoitteluun, joka kytkeytyy suoraan soitettavaan ohjelmistoon ja siten oppijan aktiiviseen toimintaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti (Järvinen 2011, 59). Ryhmätunnilla voidaan luontevasti totuttautua myös esiintymiseen. Olen huomannut tällaisen opetuskäytännön, johon sisältyy sekä ryhmä- että yksityistunteja, auttavan myös

opetusajan mielekkäässä jaksottamisessa kullekin oppilaalle sopivan pituisiin oppitunteihin viikon varrelle.

Ryhmän oppilaiden ja opettajan lisäksi oppilaan vanhemmat tai muut lapsen harrastuksessa mukana olevat ihmiset voivat tuoda oman arvokkaan lisänsä ryhmätuntien toimintaan. Opettajan lisäksi muiden aikuisten läsnäolo tunneilla on viisasta ratkaista tapauskohtaisesti. Myös tämä toteuttaa konstruktivistista oppimiskäsitystä: lapsi oppii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa.

Miksi Colour Keys -menetelmään sisältyy ryhmäopetus? Menetelmää kehittäessäni olen todennut ryhmäopetuksen tarjoavan lukuisia mahdollisuuksia *positiiviseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen* myös pianonsoiton opetuksessa. Oppilaiden, opettajan, vanhempien sekä muiden lapsen harrastuksen piirissä vaikuttavien aikuisten ja lasten muodostama joukko luo yhdessä varteenotettavan sosiaalisen tukiverkon, johon lapsen on mahdollista kiinnittyä. Jos tämä verkosto pystyy määrittelemään ja tiedostamaan toimintansa yhteiset arvot, lähtökohdat, tavoitteet ja vastuualueet, on havaintojeni mukaan mahdollista, että se kykenee myös toimimaan näiden pohjalta. (Katso myös Järvinen 2011, 61–62.) Myös suunnan arviointi ja tarkistus on mahdollista, kun tiedostetaan toiminnan ydinajatus. Mikäli ryhmädynamiikka toimii, voidaan ryhmäopetusta kokemukseni mukaan hyödyntää lasten pianonsoiton opetuksessa rakentavasti. Yksityisopetuksen rinnalla siitä on löydettävissä sellaisia musiikkipedagogisia lähtökohtia, joita pelkästä yksityisopetuksesta ei ole käytännössä mahdollista tavoittaa.

Colour Keys -menetelmässä ryhmäopetusta käytetään välineenä sellaisessa mahdollisimman kokonaisvaltaisessa musiikin- ja pianonsoitonopetuksessa, jonka päämääränä on edesauttaa *lapsen hyvän musiikkisuhteen* syntymistä ja kehittymistä. Kun toiminta saa kipinänsä tästä ajatuksesta, on selvää, että ryhmä on lasta ja hänen hyvinvointiaan varten. Silloin ryhmän toiminta sinällään on arvokasta. Se on samalla erittäin haastava *pedagoginen päämäärä* opettajalle, joka on toiminnan keskeinen vastuuhenkilö. Ryhmä ei siis ole olemassa välineellisistä syistä: instituution kunnianhimoa varten, tulosrahoitusta varten tai musiikkimaailman kilpailua varten. Opettajan tulee pyrkiä luomaan ryhmässä tilaa kunkin lapsen persoonakohtaisille ominaisuuksille ja tarpeille musiikkikasvatuksen avulla.

Colour Keys -ryhmäopetuksen keskeiset periaatteet voidaan tiivistää vaikkapa näin:

Ryhmäopetuksessa pyritään hyödyntämään sen tarjoamia mahdollisuuksia positiiviseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tämän päämääränä on edesauttaa lapsen hyvän musiikkisuhteen syntymistä ja kehittymistä.

Kuten edellä jo todettiin, menetelmäni sisältyvässä ryhmäopetuksessa käytettävillä toimintatavoilla on kosketuspintaa konstruktivismiin. Menemättä sen tarkemmin konstruktivistisen oppimiskäsityksen yksityiskohtiin, totean, että siinä suositetaan asiakokonaisuuksien hahmottamista (Kauppila 2007; lähde Järvinen 2011, 60) kielen avulla. Nimenomaan ryhmätilanteissa ajattelu tulee kielen avulla jäsenneyksi, kun oppilaat refleктоivat omaa ajatteluaan ja tapaansa ymmärtää asioita (Järvinen 2011, 69) sekä keskenään että opettajan kanssa. Kokemukseni on, että ryhmässä toimittaessa opettajalla on mahdollisuus rakentaa opetuksensa sellaisille musiikkipedagogisille lähtökohdille, joita pelkästä yksityisopetuksesta ei ole käytännössä mahdollista tavoittaa. Ryhmätunneilla on luontevaa harjoittaa yhteissoittoa ja opetella asiakokonaisuuksien hahmottamista, kuten yhteissoittokappaleen eri stemmojen kuuntelemista ja niiden osuutta koko kappaleen soivan rakenteen hahmottamisessa. Myös erilaisiin musiikin elementteihin ja luku- ja kirjoitustaidon hahmottamisen harjoitteluun ryhmätunnit antavat oivat puitteet. Ryhmätunnilla lasten on myös mahdollista oppia toisiltaan ja saada uusia näkökulmia toisin kuin yksityistunneilla. Yhdessä toisten kanssa toimiminen johtaakin Järvisen mukaan erilaisiin ajatteluprosesseihin kuin yksin tehden. (Järvinen 2011, 80.) Menetelmässäni erityisesti ryhmätuntien käytännöissä yhteisöllisyyden merkitys on oleellinen. Ryhmätunnit tarjoavatkin opetukseen yksityistunneista poikkeavan yhteisöllisen kontekstin: ryhmätunneilla oppilaiden ja opettajan lisäksi läsnä olevat muut aikuiset, kuten vanhemmat, vaikuttavat ryhmän toimintaan. Aikuiset voivat tukea niin oppilaita kuin opettajaakin. Oppimiseen liittyy Järvisen mukaan konteksti- ja tilannesidonnaisuus. Hänen näkemyksensä onkin, että dialogissa, jossa oppiminen tapahtuu, vaikuttavat oppimisyhteisön eri toimijoiden erilaiset roolit sekä yhteisön asiantuntijuus. (Järvinen 2011, 83.) Ryhmätuntien yhteistoiminnallisuus on eräs perusta myös sosiokonstruktiiviselle näkemykselle oppimisesta.

2.1.8 Lapsen hyvän musiikkisuhteen syntymiselle suotuisan ilmapiirin tavoitteellinen luominen opettajan haasteena

Opettajan tehtävänä on *virittää* mielikuvitukselle, keskittymiselle, vuorovaikutukselle ja musiikin sisäistämiselle avointa ja suotuisaa *ilmapiiriä*, joka voi edesauttaa ja herkistää

lasta kokemaan oman kokonaisvaltaisen läsnäolonsa ja kiireettömän viipymisen juuri tässä hetkessä, tässä tunnelmassa, tässä ryhmässä tai tunteilanteessa, juuri tässä musisoinnissa, tässä sävelmässä ja rytmissä sekä lopulta ainoastaan juuri tässä sävelessä ja sen suhteessa muihin, joko fyysisesti tai sisäisellä korvalla kuultaviin, laulettuihin tai soitettuihin musiikillisiin hahmoihin. Gardnerin mielestä luovuuden kannalta varhaislapsuuden herkässä symbolisessa vaiheessa tarvitaan ympäristön tukea ja myötäilevää asennetta (katso lukua 1.2).

Haapaniemi-Maulan (1996) näkemys on, että lapsen opettaminen ja kasvatustaito on suurta taidetta ja kasvattaja kasvatustaiteilija. Mikäli kasvattajalla on kyky toimia lapsesta käsin todellisten havaintojen eikä fantasioiden pohjalta, hänellä on mahdollisuus päästä luottavaiseen suhteeseen lapsen kanssa ja yrittää löytää lasta koskettavat oikeat sanat ja teot. Kide (2014) pitää taitavaa soitonopettajaa ihmistyössä eräänlaisena näyttelijänä, jonka tulee kyetä tiedostamaan hetki hetkeltä omaa ilmaisuaan sekä tarvittaessa vaihtelevaan sitä eri oppilaiden kohdalla.

Pakoton ja samalla turvalliset ja selkeät pedagogiset kehykset omaava pianotuntikulttuuri voi ruokkia lapsen omaa uteliaisuutta, luovuutta ja pyrkimystä löytää aivan itse jotain juuri häntä henkilökohtaisesti stimuloivaa musiikista. Jantusen (1996) mukaan kannustava ja kasvamaan saattava kasvattaja auttaa lasta vähitellen ottamaan rohkeita askelia maailmassa.

Vartiainen (2010) kirjoittaa kannustavan, turvallisen ja tukea antavan ympäristön, joka on musiikillisesti palkitseva, suovan oppilaan musiikkisuhteen suotuisan kehittymisen. Opettajalta se edellyttää taiteellisteknisiä valmiuksia ja vuorovaikutustaitoja. Kasvattajalla tulee olla taito valita ohjelmisto ja harjoittaa oppilaita, sillä tällä on keskeinen vaikutus osaamisen tasoon ja siihen, kuinka palkitsevaksi oppilaat kokevat musisoinnin.

Tämänkaltaisen oppimisilmapiiri voisi muodostua hedelmälliseksi lähtökohdaksi ja rakentavaksi pohjaksi musisoinnin ja pianonsoiton oppimiselle ja opettamiselle sekä luottamuksellisen oppilas–opettaja-suhteen syntyämiselle ja kehittymiselle.

3 OPPIMATERIAALIN KEHITTÄMISVAIHEET 1983–1986

Seuraavassa esittelen ne keskeisimmät piirteet, joiden pohjalle aloin suunnitella oppimateriaalin laatimista. Kerron, kuinka hain ratkaisuja oppilaitteni tuntien uudelleenlaiseen järjestämiseen. Lopuksi kuvaan oppimateriaalin kehittämisjaksoa, jonka tuloksena syntyi ensimmäinen Colour Keys PIANO **ABC**

3.1 KESKEISIMMÄT PIIRTEET, JOILLE COLOUR KEYS -MENETELMÄ ALKUJAAN POHJAUTUI

Ne keskeisimmät piirteet, joille Colour Keys -menetelmä alkoi rakentua, löytyivät Géza Szilvayn oppikirjasta Colour Strings VIULU **ABC**. Kirjan esittelemä metodi ja sen sisältämät pedagogiset ratkaisut tuntuivat liittyvän ja sulautuvan luontevasti jo pianopedagogiikkaluokalla viljeltyyn lapsilähtöiseen alkuopetuksen tyyliin. Yhtä lailla se tarjosi runsaasti yhtymäkohtia musiikkiopistossa vallinneeseen yleiseen innostukseen ja kiinnostukseen lasten musiikkikasvatusta ja soiton alkuopetusta kohtaan.

Menetelmän peruseräpäätteistä löysin opetustyöhöni sellaisia käytännön välineitä, joilla tunsin pystyväni raottamaan luontevasti musiikin ja myös notaation alkeiden maailmaa pienelle oppilaalle.

Viuluaapisessa käytettiin *värejä ja symboleja* havainnollistamaan viulun eri kieliä. Nuottikuvan väritys toi yksinkertaisesti esille, miltä kieleltä kukin nuottijakso tuli soittaa. Myös menetelmään kuuluva pelkistetty rytminotaatio ns. *piippukirjoitus* ja rytmien *tititointi* ja taputtaminen poikkesivat muista opetusmateriaaleista. Colour Strings *asteittain rakentuva notaatio* oli myös yksi merkittävä menetelmän erityispiirre. Kodály pedagogisille ajatuksille pohjautuvan relatiivisen säveltapailuopetuksen liittäminen soitonopetukseen oli metodin kulmakivi.

3.2 ENSIMMÄISEN CK-OPPIMATERIAALIN KEHITTÄMISEN KUVAUS

Intuitiivisesta alkuasetelmastani ja pianonsoiton opetuksen näkökulmasta käsin aloin muokata metodin ideoita piano-oppilaitteni käyttöön. Käytännön kehittelyn lähtökohtana olivat siis pianistinen ja pedagoginen koulutukseni, oma lyhyt opettajakokemukseni sekä

vuorovaikutus musiikkiopiston pianonsoiton, viulunsoiton, sellonsoiton ja musiikkileikkikoulun opettajien kanssa. Myös tuolloin aloitetut säännölliset opiston pianokollegion järjestämät pianoseminaarit, joiden yhteydessä musiikkileikkikoulun opettajat tekivät työtään tutuksi piano-opettajille, avasivat uusia näköaloja pienten lasten musiikinopetuksen mahdollisuuksiin.

Mielipiteiden vaihto pianonsoiton lehtori Leena Nikulan kanssa Colour Strings soveltumismahdollisuuksista piano-opetukseen antoi uskallusta uusille kokeiluilleni ja mahdollisuuden jakaa muun muassa pelkistettyyn notaatioon ja ohjelmistoon liittyviä ajatuksia. Käytännön toteutukseen sain perustavanlaatuisia virikkeitä puolisoiltani Jussipekka Rannanmäeltä, joka oli jo aiemmin soveltanut menetelmää kitaraopetukseen.

Colour Keys -menetelmää kehitettäessä tuli luonnollisesti tarkastella pienen aloittelijan lähtökohtien lisäksi pianon ja pianonotaation asettamia erityisvaatimuksia. Notaation alkeitten rakentamisessa oli huomioitava pianonotaation perinteinen kompleksisuus verrattuna useimpien muiden soittimien nuottikirjoitukseen. Kappaleiden sovittamisessa koin tärkeäksi pitäytyä yksinkertaisuuteen, musiikilliseen mielekkyyteen ja lapsen fysiikan kunnioittamiseen.

3.2.1 Muutoskokeilut oppilaiden aikaisempiin tuntikäytäntöihin

Aloin kokeilla menetelmän soveltamista 4–6-vuotiaiden oppilaitteni tunneilla. Tuolloin kukin lapsi sai musiikkiopistossa opetusta 45 minuuttia viikossa. Tämä oli useimmiten aivan liian pitkä aika pienen aloittelijan kannalta. Poikkeaaahan opetustilanne kuitenkin melkoisesti musiikkileikkikoulutoiminnasta instrumentin tultua tunnin erääksi tärkeäksi lähtökohdaksi lapsen ja musiikin lisäksi. Olin jo pedagogiikkaharjoittelussa todennut perinteistä opistokäytäntöä lyhyempien ja useammin pidettävien soittotuntien toimivuuden pienten lasten opetuksessa. Mietin, miten vastaavaa käytäntöä voisi soveltaa piano-opetukseen musiikkiopistossamme. Jotta ryhmätunnit olisivat mahdollisia, teimme lasten vanhempien kanssa suunnitelman, jonka mukaan 45 minuutin opetusaika jaettiin uudella tavalla: kunkin oppilaan henkilökohtaisesta ajasta 20–30 minuuttia käytettiin omaan henkilökohtaiseen soittotuntiin. Henkilökohtaiseen opetukseen varatusta ylijäävästä ajasta muodostettiin 45–60 minuutin ryhmätunnit 3–4 piano-oppilaalle. Arvelin tällaisen opetuskäytännön olevan pienille oppilailleni perinteistä mielekkäämmän, kun saatoin jaksottaa opetuksen keston lyhyempiin oppitunteihin sekä kahteen osaan viikon varrelle.

3.3 OPPIMATERIAALIN KEHITTYMINEN KOKEILUJAKSON AIKANA SEKÄ COLOUR KEYS PIANO ABC:n SYNTYMINEN

Opiston tunnit pidettiin tuohon aikaan koululuokissa. Luokassa olevan pianon lisäksi liitutaulu osoittautui oivaksi opetusvälineeksi myös pianonsoiton alkuopetuksessa. Samoin suuri tila antoi mahdollisuuksia ryhmätunnin toteuttamiselle.

Ensimmäiset kokeilut koskivat *rytmiä*. Viuluaapisen sisällöstä valitsin joitakin rytmitehtäviä ja harjoitutin niitä oppikirjan ohjeitten mukaan. Perinteisestä rytmien laskemisesta oli kirjassa luovuttu. Laskemisen sijaan rytmit ilmaistiin *piippukirjoituksella* ja niitä luettiin *tititoimalla*. Kaiken harjoittelun pohjana oli *rytmin syke*, ja se tuli tuntea kehollisesti joko liikkuen tai taputtaen. Aluksi laadin tehtäviä kummallekin kädelle erikseen. Melko pian oli laadittava harjoituksia myös molemmille käsille, ja tässä vaiheessa alkoi *muutos kohti piano-opetuksen vaatimaa notaatiota*. Tein yksinkertaisia tehtäviä, joissa rytmistemat kulkivat päällekkäin kahdella rivillä. *Käsien välinen koordinointi* tuli keskeiseksi, eikä notaation kehittäminen rytmitehtävien osalta osoittautunut vaikeaksi. Pelkän *soittamisen* lisäksi harjoitutin soittamisen *yhdistämistä* sekä rytmin *tititoimiseen* että *laulamiseen* heti ensimmäisistä tehtävistä alkaen. Jaoin ryhmätunneilla kappaleen eri stemmoja oppilaiden kesken. Kokeilin oppilaillani rytmitehtävien *tapututtamista syliin* ennen soittoa. Tämä tehtävän pohjustaminen etukäteen tuntui varsinkin alkuvaiheessa edesauttavan suuresti soittoa. Kehitin myös harjoitustapoja, joissa toisen käden stemma soitettiin ja yhtäaikaaisesti toisen osuus tititoitiin ääneen tai myös sen lisäksi taputettiin syliin. Näissä harjoituksissa, joissa lapset musisoivat monipuolisesti itsensä kanssa soittoa, laulua ja rytmin tititoimista yhdistellen, huomasin oppilaiden keskittymiskyvyn olevan kovin intensiivistä.

Piippukirjoitusmerkit olivat käteviä lasten opettamisessa: oppilaiden oli helppo lukea niitä ja he pystyivät myös itse kirjoittamaan rytmidiktaatteja. *Rytmin laskeminen* ei tässä menetelmässä ollut ensisijainen lähtökohta rytmikan opettamiselle. Pienten oppilaiden opetuksessa koin tämän merkittäväksi positiiviseksi eroksi verrattuna aikaisempaan, perinteisemmälle opetusmateriaalille pohjautuneeseen opetuskokemukseeni. Tunsin voivani keskittyä oleelliseen.

Viulun kieliä havainnollistavat *värit* sovelsin vastaamaan pianon eri oktaavialoja. Otin käyttöön neljän oktaavin alueen (suuri, pieni, 1-viivainen ja 2-viivainen). Viuluaapisen esittelemistä tunnusväreistä (äidin sininen väri ja isän punainen väri) vaihdoin äidin värin punaiseksi ja isän värin siniseksi oppilaitteni mieltymyksen mukaisesti. *Symbolit* äiti, isä, lintu ja karhu tulivat viuluaapisesta. Värit tuntuivat tuovan lapselle keinoja klaviatuurin oktaavialojen visuaaliseen hahmottamiseen. Värien lisäksi kutakin oktaavialaa vastaavat symbolit houkuttelivat pianon eri äänialoilla leikkimiseen ja korkeuserojen vertailuun. Sain väreistä ja symboleista uudenlaisen ja lapsiystävällisen kommunikointi- ja opetusvälineen entisten, pienille lapsille teoreettisuudessaan mielestäni huonommin soveltuvien välineiden tilalle.

Asteittain viiva viivalta ja yhdestä uudesta elementistä kerrallaan *rakentuvan värillisen notaation* ja sen rinnalla kulkevan *relatiivisen DO-avaimen* avulla koin nuotinlukemisen alkeita opettelevan lapsen hahmottavan nuottikuvaa helpommin ja luontevammin kuin kokeillessani perinteisten pianokoulujen notaation oppimiseen tarkoitettuja opetusmateriaaleja. Sovitin pieniä kappaleita ja kirjoitin ne pelkistetyllä notaatiolla. Pelkistetyn notaation soveltaminen pianolle antoi paljon pohdittavaa. Perinteisesti apuviivalla sijaitsevalta keski-C:ltä alkava opetus ei tullut kysymykseen tämän notaation puitteissa. Suzuki-pedagogiikkaopinnoissa muista pianokouluista poikkeavat *käsien aloitusasemat*, pieni C ja kaksiviivainen C, olivat tulleet minulle tutuiksi. Ne luontuivat kokemukseni mukaan erittäin hyvin alle kouluikäisten lasten *pianotekniikan kehittämiseen*. Kokeilin näitä oktaavialoja yhden ja kahden viivan viivastolla, ja tämä kokeilu toi kuin vahingossa tullessaan yhden tärkeimmistä Colour Keys -notaation kulmakivistä: nyt *nuottikuva* oli täysin *samanlainen molemmille käsille*. Vain värit erottivat ne toisistaan. Perinteiseen tyyliin kirjoitin kaikki kappaleet C-duuriin. *Asteittain rakentuvan nuottikuvan* periaatteita käyttäen tuntui mahdolliselta annostella notaation eri elementtien määrää opetuksessa suhteessa lapsen sulatuskykyyn. Myös *isokokoinen nuottikuva* vaikutti lapselle perinteistä paremmin sopivalta. Tämän notaation onnistuin kokeilussani soveltamaan duuripentakordiin. Sävelalueen laajenemisen myötä oli löydettävä uusi ratkaisu. Oli rakennettava yhteys perinteiseen nuottiviivastoon. Otin kokeiltavaksi perinteisen nuottiviivaston, johon yhdistin värinauhassa oktaavialoja ilmaisevat tunnusvärit. Viisiviivaisen viivaston myötä lisäsin ohjelmistoon myös kappaleita a-mollissa. Viuluaapisen mukaisesti jatkoin edelleen DO-avaimen käyttöä. Vaikka nuotinluvun opettaminen edelleenkin vaati paneutumista, en enää opettajana turhautunut siinä määrin kuin aikaisemmin jolloin en saanut 4–6-vuotiasta oppimaan nuotinlukua.

Kódalyn ajatus *auditiivisen kuvan* luomisesta oppilaalle *ennen nuottikuvaan* tutustuttamista oli eräs perustavanlaatuinen testaukseni aihe. Viuluaapisesta valitsemani sävelmät laulatin ensin sanoilla. Tämä tuntui lapsille sopivalta lähtökohdalta. Kokeiluissani soiton pohjaksi muodostui *tuttu laulu*. Laulatin lapsilla lauluja jo hyvissä ajoin edellisillä tunneilla ennen kappaleen yksityiskohtaisempaa opettamista. Tunneille antoi hyvät raamit Suzuki-pedagogiikassa oppimani alku- ja loppulaulujen käytäntö, jota hyödynsin tunnin rakenteen ja tunnelman virittämisen lisäksi uuden lauluvaraston kartuttamiseen.

Relatiivinen solmisaatio sisäisen kuulemisen kehittämisen välineenä sen paremmin kuin alkuopetuksessa käytettävät *käsimerkitkään* eivät olleet minulle tuttuja. Minulla ei ollut omaa, henkilökohtaista kokemusta siitä, miten relatiivisuuden avulla sävelkieltä lähestyttäessä musiikki hahmottuu. *Sävelten väliset suhteet* olivat keskeisiä Viuluaapisessa, ja ne opetettiin sävelaskel kerrallaan ambitusta laajentaen. *Relatiivisen solmisaation yhdistäminen soittamiseen* asetti nuottikuvan sisäisen kuulemisen opettamisen kantavaksi periaatteeksi tässä menetelmässä. Kokeilun alkuvaiheessa opettelin itse ja opetin lapset solmisoimaan kappaleiden oikean käden ja vasemman käden stemmat erikseen käsimerkkien avulla. Sitten tehtävät soitettiin. Myöhemmässä vaiheessa testasin myös sitä, miten toisen käden osuuden soittaminen sujuu, jos toisen käden osuus solmisoidaan. Tämä osoittautui verrattomaksi polyfonista kuuntelua kehittäväksi harjoitustavaksi itseni kohdalla, ja se tuntui vaikuttavan samoin lapsiin.

Relatiiviseen menetelmään liittyvän *transponoinnin* yhdistin kokeiluissani pianolla soitettujen ja ulkoa opittujen kappaleiden transponointiin koskettimistolla. Tein pienen pahvisen DO-avaimen osoittamaan DO:n paikkaa koskettimistolla valitun sävellajin mukaisesti. Nuottikuvassa pitäydyin C-duuriin. Transponoinnin myötä saatoin opettajana viipyä saman kappaleen äärellä pitempään oppimisen vahvistamiseksi ja liittää mukaan myös eri sävellajien tuoman rikkauden. Lisäksi klaviatuurin tuntemus ja pianotekniikka tuntui kehittyvän oppilailla kiitettävästi.

Kappaleet perustuivat Viuluaapisesta, Kitara-aapisesta, musiikkileikkikoulujen oppikirjoista ja kansanlaulukokoelmista valitsemilleni sävelmille. Vain muutamia säveliä sisältävät laulut olivat mielenkiintoinen haaste kappaleiden sovittamisessa pianolle. Tunsin viihtyväni tällaisessa pelkistämisessä. Huomaan nyt jälkeenpäin pyrkineeni tuomaan kappaleen muotorakenteen selvästi esille. Yritin tehdä sovituksista yksinkertaisia

ja musiikillisesti mielekkäitä ja samalla kumpaakin kättä sekä käsien välistä koordinaatiota kehittäviä.

Artikulaatiota, dynamiikkaa sekä agogiikkaa en merkinnyt nuotteihin vaan suunnittelin ne aina oppilaskohtaisesti.

Suunnittelin ja testasin materiaalia oppilasryhmissäni kolmen vuoden ajan tietämättä, että itse asiassa tuossa prosessissa oli melko paljon yhtäläisyyttä toimintatutkimuksellisen tutkimusotteen kanssa. Tavoitteenani oli luoda oppilailleni lapsilähtöinen, lapsen maailmaan luontevasti kytkeytyvä oppimateriaali, joka toimisi myös opettajan apuna etsittäessä keinoja pianonsoiton alkuopetukseen. Laadin tuona ajanjaksona oppikirjan *Colour Keys PIANO ABC* (Fazer 1986, 1992). Oppilaitteni ja heidän vanhempiansa aktiivinen panos oli *Colour Keys* -menetelmän kehittämisvaiheessa ensiarvoista. Oppilailtani sain välittömän palautteen joka tunti ja saatoin muuttaa opetusmateriaalia käytännössä toimivammaksi. Keskustelut tunteja seuraavien vanhempien kanssa toivat lisää näkökulmia lasten ymmärtämiselle. Vanhemmat antoivat myös käytännön apua mustavalkoisten kokeilumonisteiden värittämisessä.

3.4 COLOUR KEYS -MENETELMÄN JA UUDEN OPPIMATERIAALIN KEHITTYMINEN PROJEKTISSA 1998–2005 SEKÄ UUELLEEN EDITOIDUN JA UUDEN OPPIMATERIAALIN ESITTELY

Tässä luvussa kuvaan niitä uusia periaatteita, jotka projektin aikana vähitellen nousivat jo olemassa olevien menetelmän peruslähtökohtien rinnalle. Tuon esiin sen, miten värien ja symbolien käyttö monipuolistui ja aiemmin kehitetyn *Colour Keys* -notaation rajat laajenivat uutta oppimateriaalia laadittaessa. Käsittelen myös haasteita, jotka tulivat esiin pyrkiessäni esittämään relatiivisen ja absoluuttisen systeemin rinnakkaisina ja toisiaan täydentävinä elementteinä, sekä sitä, minkälaisia käytännön ratkaisuja kehitin.

Lisäksi kerron uuden transponointinauha- ja transformointinauhaidean synnystä ja idean muokkaamisesta käytännössä toimivaksi oppimateriaaliksi. Kysyn myös, miksi editoida aiemmin laatimaani ensimmäistä oppikirjaa *PIANO ABC* ja millaisia nuo muutokset olivat. Pohdin tätä niiden menetelmän periaatteita käsittelevien lukujen yhteydessä, kun asia suoranaisesti liittyy tähän oppimateriaaliin. Kuvaan ohjelmiston kehittymistä ja sen

vaikutusta pianotekniikan rakentamiselle. Kerron myös yhteissoiton integroimisesta jo pianonsoiton alkuopetukseen eräänä menetelmän keskeisenä tekijänä. Lopuksi esittelen sekä uudelleen editoidun että täysin uuden oppimateriaalikonaisuuden.

3.4.1 Uusien periaatteiden nousu menetelmän peruslähtökohtien rinnalle

Tutkimusprojekti antoi puitteet, joissa saatoinkin ryhtyä ottamaan selvää, voisiko sinällään toimivan metodin tarjoamia mahdollisuuksia hyödyntää entistä monipuolisemmin. Oli kulunut suhteellisen pitkä aika ensimmäisen oppimateriaalin laatimisesta, ja tämä antoi terveellistä perspektiiviä asian tarkastelulle. Luvussa 2.3.2.2 kuvattuihin menetelmän peruslähtökohtiin kehittyi vähitellen niitä edelleen vahvistavia ja niiden monipuolisempaa käyttöä mahdollistavia ominaisuuksia. Syntyi myös täysin uusia ideoita, jotka lopulta nousivat uusiksi periaatteiksi entisten rinnalle.

3.4.1.1 Värien ja symbolien laaja-alaisempi käyttö

Värien käyttö oktaavialojen havainnollistajana laajeni vanhan oppimateriaalin käytännöstä käsittämään koko klaviatuurin (katso oppimateriaalin A-osa, s. 15). Oppilaitteni kanssa olimme jo ennen projektia ja myös sen aikana jutelleet vanhassa oppimateriaalissa käytettyjen linnun, äidin, isän ja karhun ”asuinpaikkojen” lisäksi muista pianon oktaavialoista. Myös yhteissoiton viljely tunneilla antoi tarvetta oktaavialojen laajemmalle nimeämiselle ja värittämiselle. Nyt kokeilin uutta värinauhaa, johon lisäsin vanhaan neljän oktaavin nauhaan siitä puuttuvat muut pianon koskettimiston oktaavialat. Keksinkin uudet symbolit ja pyrin antamaan niille luontevat värit. Sekä ylimmän että alimman rekisterin symbolit ja värit oppilaat keksivät itse. Kokonaisuudessaan *uusi värinauha* muotoutui seuraavanlaiseksi korkeimmasta rekisteristä alaspäin lukien: 5-viivaista C:tä vastasi kullankeltainen aurinko, 4-viivaista oktaavia vastasivat hopeiset tähdet, 3-viivaista symboloivat vaaleansiniset pilvet, 2-viivainen lintujen alue oli edelleen keltainen, 1-viivainen äidin alue sai uuden, sinisen värin, pientä oktaavialaa vastaavaa isä muuttui punaiseksi ja ison oktaavialan karhu pysyi edelleen vihreänä. Uusi norsun alue (kontra) maalattiin harmaaksi, ja subkontra-alue annettiin lasten ehdotuksesta dinosaurukselle, jonka tunnusväriksi oppilaat valitsivat liilan värin. Kehitin uudeksi materiaaliksi oktaavialoja havainnollistamaan ns. *värihissin* (katso oppimateriaalin A-osa, s. 36–37), joka tuntui innostavan lapsia soittamaan tehtäviään eri oktaavialoilla.

Värien käyttö kehittyi myös osaksi rytmitehtäviä: vanhassa oppimateriaalissa käyttämieni symbolien lisäksi vaihdoin *piippukirjoituksen värilliseksi* (katso oppimateriaalin A-osa, s. 16). Tutkimusprojektin kuluessa osoittautui, että tämä muutos havainnollisti lapsille käsien liikkumisen eri oktaavialueilla (katso oppimateriaalin A-osa, s. 45) tehtävien edellyttämin tavoin entistä selkeämmin.

Syynä äidin ja isän alueen värien vaihtamiseen oli Colourstrings-menetelmän kehittäjä Géza Szilvayn kanssa käymäni keskustelu. Ennen uuden oppimateriaalini painattamista hän nimittäin ehdotti vanhassa materiaalissa esitettyjen isän sinisen ja äidin punaisen värin vaihtamista keskenään, jolloin ne vastaisivat viulumateriaalin värejä. Näkemystään hän perusteli havainnollaan oppilaista, jotka soittavat sekä pianoa että viulua, jolloin symbolivärien eroavuudet saattavat haitata lasten nuotinlukua. Esimerkiksi musiikkioppilaitoksissa viuluoppilaat voivat soittaa sivuaineenaan pianoa. Tutkimusryhmieni lapset eivät soittaneet pianon lisäksi muita instrumentteja, joten minulla ei ollut asiasta tutkimusnäyttöä. Puntaroituani asiaa eri näkökulmista päätin tehdä värien vaihdon. Oppimateriaalini julkaisemisen jälkeen olen käyttänyt kirjoja opetuksessani, eivätkä lapset ole vieroksuneet uuden oppimateriaalin värejä (katso oppimateriaalin A-osan kansi), kuten 1980-luvulla, jolloin suunnittelin ja julkaisin ensimmäisen Colour Keys -aapisen.

3.4.1.2 Sävelaskelporaat

Kehitellessäni ensimmäistä oppimateriaalia en ollut tullut huomioineeksi sitä, miten oivallisesti musiikkileikkikouluissa käytettävät visualisoidut rappuset, joilla kuvataan sävelten korkeuseroja sekä sävelten välisiä suhteita, antavat lapsille todella *konkreettisen välineen* näiden *abstraktisten asioiden oppimiselle*. Esimerkkinäni toimineessa Viuluaapisessa rappusia ei käytetty, mutta myöhemmin julkaistussa Sello ABC:ssä ne olivat esillä aina kutakin sävelikköä opettavalla sivulla. Kokeilin ennen tutkimusprojektia satunnaisesti pienimpien oppilaitteni tunneilla vanhan oppimateriaalin, PIANO ABC:n sivuille piirtämieni sävelaskelrappusten käyttöä opetuksessa. Nyt tutkimusprojektissa otin käytännön säännölliseksi tavaksi ja se osoittautui kannattavaksi. Liitin rappuset oppimateriaaliin ja osaksi menetelmän periaatteita (katso oppimateriaalin A-osa, s. 56–57).

3.4.1.3 Colour Keys -notaation kehittyminen

Projektin aikana ei mikään osoittanut, että edellisessä oppimateriaalissa käytettyyn rytmikirjoitusmenetelmään olisi syytä tehdä muutoksia. Kokeilin sijoittaa kertausmerkin esittelyn rytmitehtävien yhteyteen, eikä se tuntunut tuottavan lapsille minkäänlaisia vaikeuksia (katso oppimateriaalin A-osa, s. 26). Vanhassa kirjassa kertausmerkki opetettiin varsinaisten kappaleiden yhteydessä. Vanhassa materiaalissa esiteltiin tahtiosoitus ja tahtiviivat DO-RE-MI-FA-SO-ohjelmiston yhteydessä. Kokeilin niiden soveltuvuutta jo DO-RE-MI-osastoon ja lapset omaksuivat ne vaivatta, kun asian yhteydessä ei esitelty muita uusia notaation elementtejä.

Kappaleissa käytettävästä asteittain rakentuvasta Colour Keys -notaatiosta kehittyi vanhan mallin pohjalle muutamia uusia muunnelmia, joita kokeilin oppilaitten tunneilla. Testautin uusia malleja myös muilla opettajilla. Siirsin kahden viivan systeemin käytön aikaisempaan vaiheeseen, (DO-RE-MI-osastoon, katso oppimateriaalin A-osa, s. 72–73) kuin ensimmäisessä materiaalissa ja tämä vaikutti siihen, että opetettavat asiat oli mahdollista jakaa vieläkin pienempiin kerrallaan opeteltaviin annoksiin kuin vanhassa oppikirjassa. Aikaisemmassa kirjassahan kahden viivan systeemi esitettiin DO-RE-MI-FA-osastossa, tosin loogisesti, jos ajatellaan neljän sävelen asteikon vaatimaa tilaa C-duurissa 2-viivaisella oktaavialueella. Mainitun sävelikön sisällä esiintyy kuitenkin ensimmäistä kertaa puolisävelaskel, jonka opettamiseen oli syytä projektissa saatujen kokemusten perusteella paneutua opetusmateriaalissa entistä selkeämmin ja perusteellisemmin (katso oppimateriaalin A-osa, s. 90–91). Uusi materiaali osoitti, että lasten mielenkiinnon kohdistaminen MI-FA-puoliaskeleeseen helpottui, kun viivasto oli jo vakiintunut 2-viivaiseksi, eikä lapsilla ollut tarvetta kiinnittää siihen enää sen kummempaa huomiota. Varhaisempi siirtyminen kahden viivan systeemiin vaikutti myös siten, että joitakin aiemmassa kirjassa opetettavia helppoja asioita, kuten kappaleen jakamista tahteihin, päästiin opettamaan aiemmin. Kokeilin kahden viivan käyttöä teoreettisesta mielenkiinnosta myös oppimateriaalin ensimmäisten kappaleiden yhteydessä. Opettajilta saamani palaute yhden viivan systeemin toimivuudesta ja selkeydestä DO- ja DO-RE-kappaleiden yhteydessä oli kuitenkin niin vakuuttava, että päädyin käyttämään kahden viivan viivastoa DO-RE-MI-kappaleista lähtien.

Vanhassa oppimateriaalissa, PIANO **ABC** esittelin perinteisen viisiviivaisen

nuottiviivaston DO-RE-MI-FA-SO-ohjelmiston päätyttyä. Projektin aikana koin haasteena menetelmässä käytetyn viivaston ja perinteisen viivaston yhteensovittamisen. Halusin löytää toimivan sillan perinteiseen notaatioon jo paljon aiemmin. Kehittämiskulun kuluessa viisiviivainen nuottiviivasto asettui luontevasti keskelle DO-RE-MI-FA-SO-kappaleita. Sitä, miten päädyin tähän, kuvaan luvussa 2.4.1.5.

3.4.1.4 Relatiivisen ja absoluuttisen systeemin rinnakkaisuudesta klaviatuurilla sekä transponointi- että transformointinauhon syntyminen

Relatiivisen ja absoluuttisen systeemin rinnakkaisuutta olin jo aiemmassa opetuksessani esitellyt ensin koskettimistolla ja myöhemmin nuottiviivastolla. Vanhassa oppimateriaalissa johdattelua asiaan oli opettajille kirjoittamissani ohjeissa, mutta ei aapisen oppilaille tarkoitetuilla sivuilla. Systeemien rinnakkaisuus oli minulle itsestään selvä, enkä voinut vielä tuolloin ymmärtää asian mahdollista ongelmallisuutta jonkun toisen opettajan näkökulmasta. Lähestyin ongelmaa visuaalisesti, koska koin sen verbaalista konkreettisemmaksi tavaksi välittää tietoa lapsille.

Päädyin kokeilemaan seuraavaa: ennen nuottikuvaan siirtymistä DO:hon tutustuttiin edelleen ensin koskettimistolla mutta lisäksi myös oppimateriaalin sivulle painetun koskettimiston kuvan avulla (katso oppimateriaalin A-osa, s. 51). Näin käytännössä kokeiltu asia sai vastineen kuvallisessa muodossa. Aiemmassa oppimateriaalissa relatiivisuus ei tullut riittävän selkeästi esille, ja siksi kokeilin heti alusta asti kahden eri DO:n, C-DO:n ja D-DO:n, käyttöä (katso oppimateriaalin A-osa, s. 48–49, 52–53). Pyrin näillä sivuilla havainnollistamaan DO:n konkreettista, sävellajikohtaista sijaintia koskettimistolla. Piirsin oppilaille DO-hahmon, jolla oli jalassaan FLEX-merkkiset lenkkitosut. Tossut kuvasivat sitä joustavuutta, jota relatiivisuus tarjoaa. Lasten kanssa leikimme, että tossuillaan DO tarvittaessa hyppää uuteen kohteeseen koskettimistolla eli koskettimelle, joka edustaa käytettävän duurisävellajin toonikaa (C-duurissa kosketin C, D-duurissa kosketin D ja niin edelleen). Tällä pyrin välttämään DO:n fiksaantumisen C:ksi.

Selkeyden vuoksi myös kaikki kappaleissa tarvittavien nuottien paikat osoitettiin koskettimiston kuvassa pienin pallon: DO-kappaleissa C-DO C-koskettimen kohdalla ja D-DO D-koskettimen kohdalla. Samaan tapaan esimerkiksi DO-RE-kappaleissa DO on osoitettu C-duurissa C-koskettimen kohdalle ja RE D-koskettimen kohdalle ja D-duurissa vastaavasti D-DO D-koskettimen kohdalle ja RE E-koskettimen kohdalle (katso oppimateriaalin A-osa, s. 58). Kun menetelmä tuntui toimivan, jatkoin sen käyttöä

laajempien ambitusten yhteydessä. Oppikirjan sivuilla olevista koskettimistokuvista ilmenivät kappaleessa tarvittavat koskettimet sekä solmisaationimet kunkin käytössä olevan sävellajin mukaisesti: tarvittavat koskettimet merkittiin pienin palloin ja niiden absoluuttiset nimet koskettimien alapuolelle sekä solmisaationimet yläpuolelle (katso oppimateriaalin A-osa, s. 90–91). Projektin aikana vakiintui tapa, jonka mukaan absoluuttisia nimiä kutsuttiin koskettimien nimiksi ja solmisaationimiä laulunimiksi. Koskettimien nimiä assosioitiin eri nimiin, joita lapset keksivät: DO matkusti esimerkiksi D-koskettimelle Dalmatialaisen luo, Dorikselle kylään tai vaikkapa Delfiiniä katsomaan, jos soitettiin D-duurissa (katso oppimateriaalin A-osa, s. 70). Havaitsin myös, että on hyödyllistä antaa lasten opetella absoluuttisten nimien merkitsemistä koskettimiston kuvaan sen lisäksi, että asiaa opetellaan pianon ääressä. Tämä sijoittui luontevasti B-osan oppimateriaalin alkupuolelle (katso oppimateriaalin B-osa, s. 18–19).

Olin jo aiemmin kehittänyt erityisen *transponointinauhan* auttamaan absoluuttisen ja relatiivisen systeemin rinnakkaisuuden opettamista. Projektissa kokeilin tätä systemaattisesti. Transponointinauha on läpinäkyvälle kalvolle painettu nauha, joka

ilmaisee solmisaationimet ja sävelten väliset suhteet. Koskettimien mittasuhteitten ansiosta (niin mustat kuin valkoisetkin koskettimet vievät kunkin koskettimen takaosassa saman levyisen tilan) sitä voi käyttää osoittamaan kappaleissa tarvittavat koskettimet kaikissa eri sävellajeissa. Läpinäkyvyytensä vuoksi se soveltuu käytettäväksi oktaavialoja ilmaisevan värinauhan päällä. Transponointinauha osoittautui kehittämisjakson aikana selkeyttäväksi oppimateriaaliksi. Lapset kutsuivat sitä matkalipuksi, jolla voi leikkiä, että DO matkustelee sävellajista toiseen (katso oppimateriaalin A-osa, s. 64).

Ensimmäiseksi kokeiltiin DO-RE-MI-FA-SO-transponointinauhaa ja vähitellen innostuin tekemään nauhoja myös muista sävelikäistä, kuten mollin viisisävelikäistä RE-MI-FA-SO-LA ja LA-TI-DO-RE-MI sekä duuri- että molliasteikoista. Laadin myös ambitukseltaan suppeampia transponointinauhoja (DO-RE, DO-RE-MI, DO-RE-MI-FA).

Transponointinauha tuotti uuden idean *transformointinauhasta*, joka mahdollistaa eri kappaleitten alkuperäisen luonteen muuttamisen. Tätä nauhaa käytetään transponointinauhan tapaan. Sävelmä muuntuu, kun kappaleen alkuperäisen toonikan tilalle vaihdetaan jonkin muun sävelikön pohjasävel. Esimerkiksi DO-RE-MI-FA-SO-sävelille rakentuva kappale Satu meni saunaan muuntuu tunnelmaltaan, kun se soitetaan

turkkilaisen asteikon sisältämin MI-FA-SI-LA-TI- tai vaikkapa kokosävelasteikon DO-RE-MI-FI-SI-sävelin (katso oppimateriaalin B-osa, s. 97). Kokeilun tuloksena erilaisille säveliköille pohjautuville transformointinauhoille muokkautui oma erityinen roolinsa: ne toimivat ikään kuin teatteri- tai naamiaislippuina, joiden avulla leikkien arkipäivistä tuli juhlaa (ks. lukua 1.2 Kallialan näkemyksestä kuvitteluleikistä). Sekä transponointi- että transformointinauhojen käyttö opetuksessa muodostui erääksi uudeksi menetelmän periaatteeksi.

3.4.1.5 Relatiivisen ja absoluuttisen systeemin rinnakkaisuudesta nuottikuvassa sekä notaation vakiintuminen

DO:n fiksaantumista C:ksi tuli tutkimusaineistoni, saamani palautteen ja myös jo ennen tutkimusta saamieni kokemusten perusteella ehdottomasti välttää. Käytin siksi jo alussa kahta eri DO:ta myös nuottikuvassa. Käytetäänhän tässä menetelmässä nimenomaan relatiivista solmisaatiota, johon käsite liikkuva DO viittaa. Pyrin ehkäisemään mahdollisen väärinkäsityksen syntymistä projektin alusta alkaen (katso oppimateriaalin A-osa, 55).

Notaatioluonnosten testaamisen kautta päädyin aluksi käyttämään yhden viivan väriviivastoa. Kuten aiemmassakin materiaalissa, piirsin relatiivisen DO-avaimen osoittamaan DO:n paikan viivastolla. DO-avain piirrettiin osoittamaan nuottia viivan alla tai viivalla riippuen siitä, käytettiinkö C-DO:ta vai D-DO:ta. Aluksi sävelmät olivat C- tai D-duurissa. Aloitusasemina käytettiin linnun ja isän oktaavialueita, kuten jo edellisestä oppimateriaalista saadun kokemuksen perusteella oli osoittautunut hyväksi. Varmuuden vuoksi ne koskettimet, joita kussakin kappaleessa tarvittiin, olivat nähtävillä myös sivulla olevassa koskettimiston kuvassa (katso oppimateriaalin A-osa, s. 56–57). D-duurin myötä myös tilapäinen korotusmerkki, tikapuu, tuli lapsille tutuksi (katso oppimateriaalin A-osa, s. 73).

Viivaston alkuun lisäsin lyhyen pätkän perinteisessä absoluuttisessa systeemissä käytettävää viivastoa. Väritin viivat väriviivaston oktaavialojen mukaan. Myös G- ja F-avaimet piirrettiin näkyville, jotta perinteinen nuottikuva painuisi oppilaan mieleen jo ennen kuin sitä alettiin varsinaisesti käyttää. Kokeilin tätä nuottikuvaa sekä yhden viivan että kahden viivan systeemissä. Se vaikutti helpottavasti relatiivisen ja absoluuttisen systeemin rinnakkaisuuden opettamista ja toi selkeän parantavan muutoksen edelliseen oppikirjaan. Tämä uusi, sekä absoluuttisen että relatiivisen systeemin rinnakkain esiin

tuova notaatio vakiintuikin aivan uudeksi periaatteeksi menetelmässä.

Sävelalueen laajetessa ohjelmistossa jouduin pohtimaan paljon sitä, missä vaiheessa perinteinen viiden viivan viivasto olisi järkevintä ottaa käyttöön. Aiemmassa oppimateriaalissa esittelin sen DO-RE-MI-FA-SO-jakson jälkeen. Halusin kuitenkin saada aikaan mahdollisimman portaattoman oppimateriaalin, jossa uusia asioita pohjustetaan hienovaraisesti eikä kovin suuria muutoksia tapahdu kerralla. Tuntui kätevältä tuoda perinteinen viivasto mukaan keskelle jo sellaista tuttua oppikirjan jaksoa, jossa sama tuttu asia esitettäisiin rinnakkain kahdella erilaisella notaatiolla. Käteväksi jaksoksi osoittautui DO-RE-MI-FA-SO-osasto (katso oppimateriaalin B-osa, s. 22–23). Käytin myös viiden viivan viivastossa värejä. Jatkoin DO-avaimen käyttöä viivastolla osoittamaan sävellajia (katso oppimateriaalin B-osa, s. 32). C- ja D-duurien rinnalla kokeilin muita sävellajeja, sekä duureja että molleja ja transformoinnissa käytettäviä sävelikköjä. Samalla sain luonnollisesti tarvittavat korotus- ja alennusmerkit mukaan nuottikuvaan (katso oppimateriaalin B-osa, s. 76 ja 101). Lopulta häivytin DO-avaimen käytön asteittain (katso oppimateriaalin B-osa, s. 80) kun nuotinluku oli relatiivisuuden kautta saatu pohjustettua absoluuttiseen. DO-avaimen käyttö nuotinluvun ”apupyöränä” oli tehnyt tehtävänsä. Relatiivista periaatetta ei ollut kuitenkaan tarve kumota, vaan pyrkimyksenä oli näin saada nuo kaksi systeemiä täydentämään toisiaan.

3.4.1.6 Ohjelmiston rikastuttaminen ja sen vaikutukset pianonsoiton alkeisopetukseen

Vanhasta PIANO **ABC** -kirjan A-osan ohjelmistosta en karsinut kappaleita vaan laajensin sitä. B-osan ohjelmistosta poimin soitettavaksi jo aiemmin parhaimmiksi osoittautuneet. Etsin uusia sävelmiä, joiden kuvittelin soveltuvan lasten opetukseen. Edelleen periaatteena oli käyttää pääosin lasten- ja kansanlauluja. Projektin aikana ohjelmisto karttui vähän kerrassaan sävelmillä, jotka tuntuivat toimivan hyvin tunneilla ja jotka sovitin pianokappaleiksi. Muutamia kappaleita laadin itse. Halusin tuoda mollin sävyt oppimateriaaliin entistä varhemmin duurin rinnalle rikastuttamaan ohjelmistoa. Aiemman kirjan etenemisjärjestyksessä se ei ollut mahdollista. Siinä olin edennyt ensimmäistä Colour Strings -viuluapista noudattaen duurin toonikasta sävelaskel kerrallaan sävelaluetta laajentaen koko duuriasteikkoon. Vasta sen jälkeen olin esitellyt mollin. Halusin kuitenkin edelleen säilyttää vanhan oppikirjan yleisen periaatteen, jonka mukaan sävelalue laajenee ohjelmistossa vain yksi uusi ääni ambitukseen kerrallaan lisäten.

Ratkaisin asian sijoittamalla ensimmäiset mollin sävyiset kappaleet DO-RE-MI-FA-osastoon. Tämä poikkeaa perinteisestä relatiivisen säveltapailun opetuksesta, jossa molli opetetaan siten, että sen pohjasävelenä on LA. Esimerkiksi mollin viisisävelikkö rakentuu tällöin sävelistä LA-TI-DO-RE-MI. Käytin hyväkseni DO-RE-MI-FA-sävelikön tarjoamaa rakennetta, joka sisältää molliterassin sävelten RE ja FA välillä, ja otin ohjelmistoon sävelmiä, joiden pohjasävelenä oli mahdollista käyttää RE-säveltä. Transformoin duurisävelmiä molliin ja liitin kappalevalikoimaan myös yleensä LA-TI-DO-melodioiksi tulkittuja lauluja (katso oppimateriaalin A-osa, s. 103). Tämä kaikki toi kaivattua vaihtelua kappaleisiin, ja lapset tuntuivat ottavan mollisävyt mieluisasti vastaan. Innostuin tästä suunnan muutoksesta ja sovitin kappaleita myös pentatoniseen asteikkoon pohjautuville lauluille. Tämä oli mahdollista, kun tuli aika lisätä sävelalueeseen jälleen uusi sävel.

Tällaiseksi kohdaksi aavistelin hetken, jolloin lapset olivat omaksuneet DO-RE-MI-FA-SO-sävelikön ja sille pohjautuvan ohjelmiston. Erotuksena vanhaan aapiseen (jossa duuripentakordin esittelyn jälkeen sävelikköön lisättiin duuriasteikon seuraava ylöspäinen sävel LA), otin käyttöön asteikon, jossa liitin duuripentakordissa esiintyviin säveliin ns. ala-LA:n ja ylä-LA:n sekä poistin FA-sävelen, jolloin syntyy mollipentatoninen asteikko LA-DO-RE-MI-SO-LA (katso oppimateriaalin B-osa, s. 50). Pelkkää ylä-LA:ta käyttämällä saadaan duuriasteikon osa DO-RE-MI-FA-SO-LA, joka kehittämisprojektin antaman tuntuman mukaan kannatti ottaa käyttöön vasta myöhemmin. Kun sävelalueeseen yhdistettiin vielä TI, saatiin mollipentakordi LA-TI-DO-RE-MI, ja nyt lapsilla olikin hallussaan luonteeltaan entistä useampia ja teknisesti kehittäviä viiden sormen käyttöä vahvistavia kappaleita sekä duurissa että erilaisissa molleissa (katso oppimateriaalin B-osa, esim. s. 78–79).

Varsinainen asteikkosoitto siirtyi myöhemmäksi kuin vanhassa oppimateriaalissa, sillä tutkimus osoitti viiden sormen tekniikan kehittämisen hedelmälliseksi pohjaksi myös asteikkojen harjoitteluun. (Katso oppimateriaalin C-osaa.)

Ensimmäisestä oppimateriaalista saamani palautteen mukaan monet opettajat olivat kokeneet albertinbasson opettamisen vaikeaksi. Itselläni ei ollut tällaista kokemusta, mutta ryhdyin tutkimaan, miten asiaa voisi parantaa. Tarjosin lapsille kappaleita, joissa vasen käsi säestää yksinkertaisella murretulla DO-SO- tai LA-MI-kuviolla, riippuen siitä, kulkeeko sävelmä duurissa vai mollissa. Kvinttisäestys soveltuu mainiosti mitä erilaisimpiin melodioihin ja on oiva pohja improvisoinnille. Tämä yksinkertainen kuvio on

myös albertinbassoa helpompi säestyskuvio, mutta samalla se valmistaa tulevaa oppimista, onhan se osa albertinbassoa (katso oppimateriaalin B-osa, s. 60). Aluksi kuviolla säestettiin omaa laulua korvakuulolta, sitten ohjasin lapsia sekä laulamaan että säestämään nuottikuvasta ja lopulta DO-SO-ohjelmistoa soitettiin kädet yhdessä (katso oppimateriaalin B-osa, s. 61–63, 68–69). Löydettyäni tämän ratkaisun kehittämisprojektissa ohjelmisto rikastui ja mahdollisti pianotekniikan vanhaa materiaalia asteittaisemman opettamisen (albertinbassoon pystyi johdattelemaan myöhemmin). Kokeilin erilaisten ostinatojen käyttöä säestämisessä samoin periaattein kuin kvintin käyttöä. Tämä toi kokonaan uuden ulottuvuuden ohjelmiston rikastuttamiseen (katso oppimateriaalin B-osa, s. 108, 109, 111, 112, 114–115).

Aiempi ohjelmisto sisälsi seuraavat aika-arvot: neljäsosanuotin, kahdeksasosanuotin, neljäsosatauon, puolinuotin ja kokonuotin. Koska ohjelmisto oleellisesti kävi suuremmaksi, sain tilaisuuden kokeilla myös runsaampaa aika-arvovalikoimaa. Ensimmäiseksi mukaan otettiin synkooppirytmii (katso oppimateriaalin B-osa, s. 47). Halusin kokeilla myös myöhemmissä Viuluaapisen osissa käytettyjä rytmejä, ja ne tuntuivat olevan lapsille helppoja ja hauskoja. Projektin aikana kokeilin asteittain (aluksi jatkoryhmän ja myöhemmin myös vasta-alkajina tutkimuksessa aloittaneiden kanssa) uusia aika-arvoja ja lisäsin pisteellisen neljäsosan yhdistettynä kahdeksasosanuottiin ja heti sen jälkeen sen käänteistä muotoa (kahdeksasosa + pisteellinen neljäsosa), mikä muissa pianokouluissa harvoin alkuvaiheessa esiintyy. Tämä ei tuntunut tuottavan ongelmia oppilaille ja rikastutti positiivisella tavalla kappaleiden rytmiiikkaa. Sitten sisällytin ohjelmistoon kappaleita, joissa esiintyy kuudestoistaosanuotteja sekä kuudestoistaosanuottien ja kahdeksasosanuottien yhdistelmiä. Kreikkalaisten, serbialaisten, unkarilaisten ja turkkilaisten sävelmien myötä tutustutin oppilaat heidän jo oppimiensa 2-, 3- ja 4-jakoisten tahtilajien lisäksi 5-, 7- ja 9-jakoisiin rytmeihin sekä vaihtuviin tahtilajeihin. Koska tässä menetelmässä aluksi perinteisen laskemisen sijaan tititoidaan, jolloin lapset oppivat rytmit helpommin kuin laskemista käytettäessä, ei tämä rytmien monipuolisemman kirjon opettaminen osoittautunut vaikeaksi. Sisällytin C-osaan rytmit TAI-TI, TA-A-(T)A-A, TI-TAI, TIU-tauko, TI-RI-TI-RI, TI-TI-RI, TI-RI-TI, TAI ja TIR-RI. (Koska kirja on käsikirjoituksen muodossa, en viittaa sen sivunumeroihin).

Vähitellen ohjelmisto muodostui käsittämään sävelmiä lukuisista eri maista: Suomesta, Norjasta, Englannista, Unkarista, Kroatiaasta, Serbiasta, Turkista, Ranskasta, Tanskasta, Amerikasta, Venäjältä, Itävallasta, Japanista, Italiasta, Perusta, Brasiliasta, Israelista ja

Espanjasta.

3.4.1.7 Dynamiikka, agogiikka ja artikulaatio

Aiempaan oppimateriaaliin en ollut halunnut merkitä kappaleissa käytettävää dynamiikkaa, agogiikkaa ja erilaisia artikuloititapoja. Olin jotenkin vaistomaisesti ajatellut opettajien haluavan suunnitella nämä asiat itse kappalekohtaisesti kunkin lapsen valmiudet huomioon ottaen ja haluavan kirjoittaa tämän perusteella merkinnät nuotteihin. Olin itse usein ollut eri mieltä eri pianokouluissa käytetyistä merkinnöistä ja siksi poistanut tai vaihtanut niitä. En kuitenkaan ollut tullut huomioineeksi, että jotkin näistä oleellisista musiikillista tekijöistä voivat jäädä varjoon opetuksessa, jos niitä ei ole painettuina oppimateriaalissa. Niinpä lisäsin dynamiikan ja agogiikan opettamisen oppimateriaaliin (katso oppimateriaalin A-osa, s. 34–35, 66, 102). Esittelin dynamiikan ja agogiikan sekä artikulaation käsitteitä sellaisenaan muutamien havainnollistavien kuvien ja nuottiesimerkein. Jätin ne tietoisesti pois useista kappaleista antaakseni tilaa monille erilaisille tulkinnoille. Artikulaatioiden opettamisen yhdistin tekniikan pohjan asteittaiseen rakentamiseen. Olin havainnut erittäin hyväksi jo pedagogiikkaopinnoissani oppimani lähestymistavan: soitto aloitetaan non legatolla (katso A-osa, s. 60). Non legaton jälkeen kokeilin asteittain sovituksia, joissa käytettiin legatoa pienin annoksin (katso oppimateriaalin A-osa, s. 62), sekä staccatoa (katso oppimateriaalin A-osa, s. 98). Nämä artikulaativaihtoehdot tuntuivat riittävilä ohjelmistossa ja jäivätkin ainoana käyttöön projektissa.

3.4.1.8 Yhteissoiton integroiminen alkuopetuksen erääksi keskeiseksi lähtökohdaksi

Varsinaisena projektin kehittämishaasteena oli vanhan kirjan A- ja B-osien oppimateriaalin uudelleen editointi sekä sen jälkeen uuden oppimateriaalin kehittäminen ja kirjan C-osan laatiminen. Olin opettanut pianoryhmiä jo pitkään ja ohjannut lapsia yhteismusisointiin eri tavoin. Minua viehätti se vuorovaikutus, joka ryhmän parhaimmillaan toimiessa joukon eri jäsenten välille syntyi. Projektin aikana jatkoin minulle ominaisella, yhteistoimintaan pyrkivällä ja sen myötä yhteissoittoon ohjaavalla opetustyyllilläni. Kokemukseni oli, että lasten yhteinen musisointi kehittää heidän musiikillisia taitojaan, enkä nähnyt mitään pedagogista estettä sille, etteikö sitä voisi integroida jo pianonsoiton alkuopetukseen, jos saatavilla vain olisi sopivaa oppimateriaalia. Yhteissoittomateriaalin laatiminen ei kuitenkaan kuulunut projektin piiriin. Kehittämisyksikön aikana erilaiset

yhteiseen musisoimiseen liittyvät ideat silti sinnikkäästi pyrkivät mielikuvitukseeni, enkä malttanut jättää niitä kokeilematta.

Ryhdyin kirjoittamaan opetusmateriaaliluonnoksia niistä opetuskäytännöistä, joiden pohjalta olin aiemmin johdatellut oppilaitani yhteissoiton pariin. Ideana oli käynnistää yhteissoitto yhdistämällä helppoja ostinatoja erilaisiin lastenlauluihin ja kansansävelmiin. Projektin alussa tähän tarkoitukseen käytettiin vanhan oppimateriaalin ohjelmistoa, jonka säestämiseen kirjoitin ostinatoja. Perusrhythmit opittuaan oppilaat saivat kokeilla, miltä tuntuu säestää aapisen rytmiosaston tehtäviä pienillä rytmiostinatoilla. Kun lapset oppivat kutakuinkin pitämään tempon tasaisena (ja samana soittajien kesken!), siirryttiin varsinaisiin sävelmiin ja niiden sovituksiin. Kirjoitin erilaisia, kuhunkin sävelalueeseen sopivia ostinatoja, ja niillä kappaleita säestettiin aluksi kaikkien säestäessä samanlaisilla stemmoilla ja vähitellen pyrkien kamarimusiikilliseen suuntaan, jolloin joka soittajalla oli omat erilaiset stemmansa. Pyrin myös vaihtelevaan soittajien tehtäviä ja pitämään huolen siitä, ettei kukaan jäisi tiettyyn rooliin soittamaan vain joko säestys- tai soolo-osuuksia tai tietyn oktaavialan ”vangiksi”. Projektissa mukana olevien lasten kanssa kokeilimme yhteissoittoa, jossa soittajien määrä vaihteli kahdesta oppilaasta neljään. Joskus soitettiin jopa 12-kätisesti. Erittäin mieluiseksi nousivat 6-kätisesti soitettavat kappaleet. Keräsin näin syntyneen oppimateriaalin vihkoksi ja annoin sille nimeksi Colour Keys Flexible Ensemble OSTINATO.

Kehittämishankkeen ajankohtaan osui myös mahdollisuus anoa EU-rahoitusta erilaisiin opetukseen liittyviin hankkeisiin, ja päätin yrittää. Hakemus ja suunnitelma piano-oppilaille tarkoitetun Colour Keys Flexible Ensemble -oppimateriaalin säveltämisestä ja sovittamisesta hyväksyttiin. Tuon projektin tuloksena syntyi kaksi kuudelle kädelle laadittua vihkoa, jotka julkaistiin internetissä (www2.siba.fi/colourkeys/).

3.4.1.9 Kirjan käyttöohjeitten laatiminen opettajille

Projektin päätyttyä ja sitä seuranneen uutta kirjaa varten suorittamani oppimateriaalin valikoimisen ja viimeistelyn jälkeen oli aika ryhtyä kirjoittamaan opettajille ajatuksia siitä, kuinka oppimateriaalia tulisi käyttää. Olin saanut tutkimusprojektissa ohjeita koskevaa palautetta hyvin erilaisen taustan omaavilta opettajilta, joiden tarpeet tuntuivat suurestikin poikkeavan toisistaan. Tärkeimpänä lähtökohtanani tässä työssä oli saada kirjalliseen muotoon se tieto, joka ensimmäisen oppimateriaalin ohjeista puuttui, sekä se sanallinen

informaatio, jota olin vuosien varrella jakanut erilaisten Colour Keys -demonstraatioiden ja piano-opettajille suunnattujen kurssien sekä pianopedagogiikan opettamisen yhteydessä.

Kävin oppimateriaaliani läpi mahdollisimman huolellisesti useita kertoja. Näytin sitä myös joillekin kollegoilleni, saadakseni tietää, milloin kaivattaisiin tekstiä kuvallisen viestinnän rinnalle. Kirjoitin ohjeita sivu sivulta periaatteella ”tämän vähintään haluaisin kertoa, jos nyt esittelisin Colour Keys -menetelmää sekä uutta oppimateriaalia opiskelijoille ja opettajille”. Pyrin lähestymään opetusta koskevia asioita mahdollisimman käytännönläheisesti ja syventämään ymmärrettävyyttä vertauksin ja esimerkein. Minusta tuntui haasteen arvoiselta myös menetelmän perusperiaatteiden ilmeneminen ohjeista niin optimaalisesti kuin minulle tähän mennessä karttuneiden kokemusten pohjalta oli mahdollista. Laadin erilliset opettajan oppaat kutakin Colour Keys -ABC:n osaa varten.

4 UUDEN OPPIMATERIAALIN ESITTELY JA MUUTOSTYÖ

Seuraavissa alaluvuissa esittelen tutkimusprojektissa laatimani uuden oppimateriaalin pianonsoiton vasta-alkajille. Materiaali jakautuu A-, B- ja C-osiin. Kirjoihin liittyvät opettajien oppaat, jotka sisältävät käyttöohjeet sekä laulujen sanat. Kirjojen lisäksi oppimateriaaliin sisältyvät koskettimistoa havainnollistava värinauha sekä transponointi- ja transformointinauhat.

4.1 COLOUR KEYS PIANO ABC:N A-OSA

PIANO ABC:n A-osa jakautuu eri jaksoihin, jotka ovat tarinajakso, rytmijakso, DO-jakso, DO-RE-jakso, DO-RE-MI-jakso sekä DO-RE-MI-FA-jakso. Aloituspäivässä kuvitteelliseen Musiikkimaahan lähdetään Pikku-DO:n tarinan saattamana, minkä jälkeen tutustutaan menetelmässä käytettävään, kaikkia oktaavialoja havainnollistavaan värinauhaan ja symboleihin (s. 10–15). Tarinan tekstiosuus löytyy A-oppaasta, mistä aikuinen voi lukea sen lapselle ja seurata samalla hänen kanssaan tarinaan liittyviä kuvia. Oppaassa on yksityiskohtaiset ohjeet kirjan käyttöön niin yksityis- kuin ryhmätunneilla. Kaikki kirjassa opetettavat asiat on pyritty nuottien lisäksi esittämään mahdollisimman havainnollisesti käyttämällä lapsen maailmaan kytkeytyviä iloisia kuvia, jotka konkretisoivat abstrakteja käsitteitä. Menetelmässä käytettävät värinauha sekä transponointi- ja transformointinauhat on kiinnitetty oppikirjan rengasselkään kannen alle.

Ensimmäinen varsinainen oppijakso on rytmiosasto. Rytmiosaston aikana pohjustetaan käsien välistä koordinaatiota ja nuotinlukutaitoa suppean rytmikan ja värillisen rytmimateriaalin puitteissa: jaksossa esitellään neljäsosanuotti TA (s. 16), kahdeksasosanuotit TI-TI (s. 18), neljäsosatauko TAU (s. 20) sekä puolinuotti TA-A (s. 21). Yksinkertaiset tehtävät sisältävät lyhyitä toistuvia rytmejä (katso lukua 1.2 Gardnerin havainnoista lapsen spontaanin laulun piirteistä varhaislapsuudessa). Tehtäviä taputetaan ja tititoidaan eli sanotaan rytmiminillä, jotka vastaavat erikestoisia nuotteja. Tehtävät taputetaan myös syliin käsien välisen koordinaation kehittämiseksi. Rytmien sykkettä haetaan näillä konkreettisilla tavoilla ennen nuottikuvaan siirtymistä. Kun syke on löytynyt, tehtävät tititoidaan ja soitetaan nuoteista. Tehtävät on laadittu siten, että aluksi niissä luetaan yhtä riviä ja käytetään yhtä kättä kerrallaan (s. 19). Tämän jälkeen seuraa jakso, jossa luetaan kahta riviä yhtä aikaa (s. 24). Jakson tehtävissä harjoitellaan ensin samojen

rytmien soittamista molemmilla käsillä yhtä aikaa (s. 25), ja myöhemmin rytmit vuorottelevat oikean ja vasemman käden välillä (s. 29). Harjoitukset vaikeutuvat asteittain. Jatkossa opetellaan soittamaan kahta erilaista rytmistemmaa yhtä aikaa (s. 30). Harjoituksissa kehitetään myös käsien siirtoa toistensa yli (s. 40–41) ja liikkumista oktaavialoilta toisille (s. 40–41, 43).

Rytmiharjoitusten myötä opetellaan myös dynamiikan käyttöä ja opitaan joitakin perustavanlaatuisia dynaamisia merkkejä (s. 34–35). Kertausmerkki (s. 26–27) sekä käsitteet soolo ja tutti (s. 28) tehdään tutuiksi tehtävien yhteydessä. Erityinen värihissi antaa mahdollisuuden siirtää tehtäviä eri oktaavialoille, jotta kunkin oktaavialan ominaisointi, samoin kuin klaviatuurilla liikkuminen, tulisivat lapselle tutuiksi (s. 36–37, 45). Pienet ”rytmikappaleet” on varustettu hauskein rytmien opetteluun kannustavin otsikoin, jotka löytyvät sisällysluettelosta. Kappaleiden yhteydessä olevat piirroksot heijastelevat otsikoiden sisältöä. Oppilaiden omilla sivuilla on tilaa rytminotaation kirjoittamisen harjoitteluun (s. 22).

Seuraavissa jaksoissa siirrytään sävelmien pariin. Sävelalue laajenee aina yhden sävelen kerrallaan. Kappaleiden säkeet ovat lyhyitä ja yksinkertaisia ja sisältävät toistoa. Kappaleiden lisäksi sävelillä leikitään, jolloin improvisaatioissa on samankaltaisuutta Gardnerin kuvaaman varhaislapsuuden spontaanin laulun kanssa (katso lukua 1.2). Kirjan A-osan ohjelmistosta löytyvät rytmijakson lisäksi DO-, DO-RE-, DO-RE-MI- ja DO-RE-MI-FA-jaksot. Vähitellen kappaleet vaikeutuvat, ja niiden myötä ohjelmistoon tulee myös uusia rytmisiä elementtejä. Myös notaatio muuttuu aste asteelta monimuotoisemmaksi, ja nuottikuvaan sisällytetään uusia merkkejä, kuten non legato, legato, ritardando, korotusmerkki, staccato ja fermaatti. Transponointi on mukana alusta pitäen, ja liikkuvaa DO:ta käytetään sekä koskettimistolla että nuottikuvassa (s. 51–52, 55). Uudessa oppimateriaalissa käytetään kahta eri DO:ta: C-DO:ta ja D-DO:ta. Tällä vältetään DO:n fiksaantuminen C:ksi. DO tulee tutuksi ensin DO-käsimerkin ja laulamisen kautta (s. 46). Nuottien väliset suhteet tulevat konkreettisiksi, kun laulettaessa käytetään kutakin säveltä vastaavaa käsimerkkiä.

Toonikan konkreettista sävellajikohtaista sijaintia koskettimistolla havainnollistetaan DO-hahmolla, jolla on jalassaan Flex-merkkiset lenkkitosut. Niiden avulla se tarvittaessa hyppää uuteen kohteeseen eli koskettimelle, joka edustaa käytettävän duurisävellajin toonikaa: C-duurissa kosketin on C, D-duurissa kosketin on D ja niin edelleen (s. 48, 52).

Absoluuttiset koskettimien nimet on ilmaistu koskettimiston kuvassa.

Nuottiviivasto esitellään nuottien kotitalona, johon pääsee DO-avaimella (s. 47). DO-ohjelmisto sisältää muutamia helppoja kappaleita, joita harjoitellaan laulamalla laulun sanoin, tititoimalla, solmisoimalla ja soittamalla nuottikuvasta C- ja D-duureissa. Kappaleiden nimet, kuten Cecilia City-Marketissa tai Dalmatialaisen tassut, viittaavat käytettäviin sävellajeihin. Kun kappaleet osataan ulkoa, ne transponoidaan ilman nuottikuvaa eri sävellajeihin (s. 51).

DO-RE-jaksossa käytetään lastenlauluille ja kansanlauluille pohjautuvia kappaleita. Ohjelmisto on sovitettu siten, että kädet soittavat joko vuorotellen tai unisonossa (s. 68). Dynamiikkaa on totuttu viljelemään jo rytmijaksossa ja sillä väritetään kappaleita myös jatkossa. Dynaamisia merkkejä ei ole kirjoitettu kappaleisiin valmiiksi kuin kerran.

Sävelten välisten suhteiden oppiminen alkaa DO-RE-osastossa. Nyt opetellaan uusi RE-käsimerkki (s. 56–57). Kun laulut sanoineen sujuvat helposti, niitä solmisoidaan käsimerkkejä käyttäen. DO:n ja RE:n välistä suhdetta havainnollistetaan sävelaskelrappusin, jotka ovat näkyvissä oppikirjan sivulla (myös jatkossa sävelalueen laajentuessa uusi ambitus esitellään nuottikuvan lisäksi aina myös rappusin). Opettaja laulaa sävelmän malliksi käsimerkkejä käyttäen, ja lapset matkivat perässä. Käsimerkein opettaja voi havainnollistaa sävelten korkeuseroja siten, että hän pitää kättään sananmukaisesti alhaalla silloin, kun lauletaan matalampaa DO-säveltä, ja ylempänä laulettaessa korkeampaa RE-säveltä. Opettaja laulattaa säveliä näyttäen niitä ensin rappusilta ja sitten viivastolta. Asiaa tarkastellaan myös koskettimiston kuvan avulla, jossa ovat ilmaistuna sekä relatiiviset että absoluuttiset nimet. Sävelkorvaa kehitetään laulamalla sävelmiä eri sävelkorkeuksilta relatiivista solmisaatiota käyttäen. Uudelta sävelkorkeudelta laulettaessa DO:ta täytyy ensin virittää ennen sävelmän laulamista. Opettaja laulaa DO:ta malliksi ja kokeilee jokaisen oppilaan kanssa erikseen, löytyykö opettajalle ja oppilaalle yhteinen DO. Opettaja mukautuu lapselle soveltuvaan säveltasoon. Joskus, varsinkin alkuvaiheessa, lasten on vaikea kuulla omaa ääntään silloin, kun muut laulavat mukana. Yksin laulaen sävelpuhtaus löytyy paremmin. Opettajan tulee luoda edellytykset, joiden puitteissa lapsen on mahdollista keskittyä kuuntelemaan omaa ja opettajan ääntä kaikessa rauhassa. On tärkeää löytää jokaiselle oma sopiva sävelkorkeus. Opettajan A-oppaasta löytyy ohjeistusta edellä kuvatuista harjoitustavoista.

Non legaton ja legaton artikulaatiotapoja havainnollistetaan kuvin, joissa kissa liikkuu pompahdellen tai kävellen (s. 60, 62). Staccaton kosketustapaa ilmentää kuva, jossa lintu nokkii jyviä ja kissa hyppii (s. 98). On suositeltavaa kirjoittaa merkinnät nuottiin vasta, kun oppilas hallitsee kosketustavat käytännössä. Näin lapsi saa edetä oman konkreettisen kokemuksensa kautta abstraktin merkinnän sisäistämiseen.

Muotorakenteiden tarkastelu saattaa joskus jäädä rytmien ja melodioitten varjoon pienten lasten opetuksessa. Tässä jaksossa nuotit on jaksoteltu säkeittäin, eikä tahtiviivoja ja tahtiosoitusta vielä käytetä (s. 61). Tarkoituksena on opettaa lasta lukemaan ja hahmottamaan musiikkia tahtien sijaan kokonaisina säkeinä. Sävelmien kuuntelemisen, laulamisen ja soittamisen lisäksi kappaleen muotoa ja säkeiden vastaavuutta ja eroavuutta voidaan vertailla, visualisoida ja konkretisoida esimerkiksi piirtämällä tai rakentamalla. Opettajan A-opas tarjoaa tähän käytännön esimerkkejä. Sovitukset sisältävät sekä soolo- että tuttijaksoja, jotka nekin auttavat muotorakenteen hahmottamisessa (s. 67).

Transponointia sivuttiin lyhyesti jo edellä. DO-RE-jaksossa transponointi varsinaisesti alkaa. Edelleen kappaleet liikkuvat C- ja D-duureissa. Tässä vaiheessa voidaan ottaa käyttöön transponointinauha havainnollistamaan transponointia ja konkretisoimaan relatiivisuutta (s. 64). Transponointinauhan käytön ei kuitenkaan tule korvata ensisijaisesti korvakuulon varaista transponointia.

DO-RE-MI-jaksossa siirrytään käyttämään kahden viivan viivastoa ja tutustutaan uuteen MI-säveleen ja sitä vastaavaan käsimerkkiin (s. 72–73). Kuten edellisessä jaksossa, tässäkin sävelet esitellään sävelaskelrappusilla. Uutena asiana opetellaan DO-MI-hyppyä niin sävelaskelrappusilla kuin nuottikuvassakin. C-duurin ja D-duurin rinnalle ilmestyy E-duuri (s. 84–85). D-duurin ja E-duurin yhteydessä opetellaan korotusmerkki ja sen merkitys. Asiaa konkretisoidaan kuvalla, jossa kissa kiipeää tikapuita pitkin ylöspäin (s. 73, 85). Eri sävellajien DO-RE-MI-sävelikköjä ja niissä tarvittavia koskettimia konkretisoidaan koskettimiston kuvassa. Myös mollin sävyihin saadaan hieman tuntumaa tässä jaksossa. Näin suppean sävelalan sisällä se on mahdollista, kun kappaleissa käytetään RE-säveltä pohjasävelenä (s. 83). Luonnollisen mollin tunnelma syntyy, kun DO-sävel toimii kuin luonnollisen mollin 7. sävel.

Tässä jaksossa otetaan käyttöön myös tahti ja tahtiosoitus. Tahteihin jakautuvaa nuottiviivastoa verrataan opetuskuvassa rivitaloon, jossa nuotit asuvat (s. 76). Jo opittujen aika-arvojen valikoimaa täydennetään pisteellisellä puolinuotilla (TA-A-A), ja kolmijakoinen tahtilaji ilmestyy tasajakoisuuden rinnalle ohjelmistoon (s. 78).

Kappaleisiin sisältyy aiempaa vaativampia haasteita, jotka liittyvät käsien väliseen koordinaatioon. Aiemmista kappaleista poiketen toinen käsi säestää toisen käden soittaessa melodiaa (s. 78, 80). Kappaleet on sovitettu siten, että opettaja voi oppilaan edellytysten mukaan valita, käytetäänkö non legatoa vai legatoa. Artikulaatioita on myös mahdollista yhdistellä, jolloin voidaan alkaa harjoituttaa sellaista käsien toimintaa eriyttävää soittotapaa, jossa toinen käsi nousee toisen sitoessa. Tehtävisivulla harjoitetaan DO-RE-MI-sävelikön kirjoittamista C-, D- ja E-duureissa (s. 88).

PIANO ABC:n A-osa päättyy keskelle DO-RE-MI-FA-jaksoa, joka jatkuu vielä B-osassa muutaman kappaleen verran. Tässäkin jaksossa säveliä havainnollistetaan sävelaskelrappusin ja sävelikkö esitetään viivaston lisäksi koskettimistolla. Ensimmäistä kertaa lapset kohtaavat puolisävelaskeleen. Erotuksena aiempiin samankokoisiin rappusiin nähdään portaiden joukossa nyt myös pikku rappu (s. 90–91). Kokosävelaskelta kutsutaan isoksi rapuksi ja puolisävelaskelta pikku rapuksi. Uusi transponointinauha ilmaisee konkreettisesti puolisävelaskeleen paikan sävelikössä (s. 97). Uutena artikulaatiotapana harjoitellaan staccaton soittamista. (s. 98).

Tunnelmiltaan ja tekniikaltaan vaihtelevat kappaleet liikkuvat C- ja D-duureissa (s. 92, 95) sekä säveliköllä RE-MI-FA (s. 103). Ulkoa opitut kappaleet transponoidaan mihin tahansa sävellajiin. Tienviitat näyttävät suuntaa DO:n matkakohteisiin (s. 96–97). Kirja on käännetty myös englanniksi, ja siksi tienviitoissa on kohteita, joiden nimet alkavat b:llä (englanninkielisissä maissa käytetään h:n sijaan absoluuttista nimeä b). Duurin rinnalla duurista molliin transformoidut kappaleet päättävät kirjan (s. 105, 107). A-osaa varten on erillinen opettajan opas, josta löytyvät laulujen sanat ja ohjeet kirjan käyttöön niin yksityis- kuin ryhmätunneille. Transformoinnista ja transponointinauhan käytöstä puhun lisää luvussa 2.4.2.3.

4.2 COLOUR KEYS PIANO ABC:N B-OSA

Colour Keys PIANO ABC:n B-osassa yksinkertaistettu notaatio lähestyy ilmeeltään perinteistä notaatiota. B-kirjan ohjelmistoa soittavat lapset ovat useimmiten aloittaneet koulunkäynnin. Kirjaa voidaan käyttää myös muiden alkeisopetusmateriaalien rinnalla. Se sisältää lyhyen DO-RE-MI-FA-jakson lisäksi DO-RE-MI-FA-SO-, LA-DO-RE-MI-SO-LA-, DO-SO-, LA-MI-, LA-TI-DO-RE-MI-, DO-MI-SO-, LA-DO-MI-, DO-SO-LA-SO- ja DO-RE-MI-FA-SO-LA-jaksot. Näille säveliköille rakennetun ohjelmiston kautta lapset saavat haltuunsa luonteeltaan erilaisia ja teknisesti pääasiassa viiden sormen käyttöä kehittäviä kappaleita sekä duurissa että erilaisissa molleissa. Kappaleissa ei tarvita vielä peukalon kuljetusta 3- tai 4-sormen alta. Muita viisisävelikköjä ovat transformoinnissa käytettävät säveliköt sekä sävelikkö LA-DO-RE-MI-SO. A-osan tavoin B-osa sisältää vapaita sivuja lapsille kunkin uuden asian kirjoitusharjoituksia varten. B-osan rengasselkään on kiinnitetty oppikirjan ohella käytettävät värinauha sekä transponointi- ja transformointinauhat. Opettajan B-opas ohjaa kirjan käyttöön sekä yksityis- että yhteistunneilla ja antaa työvälineitä sovittamiseen. Opas sisältää myös sovituksissa käytettyihin lauluihin kuuluvat sanat.

Kirjan alussa soitetaan muutama DO-RE-MI-FA-kappale, joissa käytetään jo tutuksi tullutta kahden viivan viivastoa. A- ja B-osien DO-RE-MI-FA-kappaleita myös transformoidaan A-osan transformointinauhojen avulla (s. 8). Nyt opetellaan myös ykkös- ja kakkosmaalit. Niiden merkitystä opetetaan konkretiaan pohjaavalla kuvalla (s. 9). Lapset harjoittelevat soittamaan nuottikuvasta tuttuja kappaleita, jotka on transponoitu uusiin sävellajeihin. Kappaleista on kirjoitettu vain niiden alku, ja lapsi opettelee soittamaan jatkon korvakuulolta. Tässä jaksossa kokeillaan ensimmäistä kertaa pedaalin vaikutusta sointiin (s. 16).

Uudessa jaksossa opetellaan SO-käsimerkki ja duurin viisisävelikkö DO-RE-MI-FA-SO C-duurissa. Kuten A-osassa, tätäkin sävelikköä konkretisoidaan relatiivisin sävelaskelrappusin. Sävelikkö esitetään tutulla kahden viivan viivastolla (s. 20). Tämän jälkeen tutustutaan 5-viivaiseen nuottiviivastoon. Nuottiviivasto edustaa edelleen nuottien kotia, ja se rakennetaan nyt valmiiksi. Sivulla 22–23 esitellään siirtymistä kahden viivan systeemistä perinteiseen viiden viivan viivastoon. Viivastossa käytetään edelleen oktaavialoja vastaavia värejä. G- ja F-avaimet opetetaan leikinomaisesti (s. 24). Lapsille on sivu, jossa he voivat harjoitella nuottiavaimien piirtämistä. Kirjassa havainnollistetaan

viivaston, nuottiavainten, nuottien ja koskettimiston yhteyttä useista näkökulmista, jotta perinteisen nuottiviivaston opetteluun olisi välineitä erilaisille oppijoille (s. 26–27). Viisiviivaista nuottiviivastoa tarkastellaan ensin koskettimiston näkökulmasta. Sivulla 26 nuottiviivaston viivat on piirretty alkamaan pystyasennossa olevan klaviatuurin koskettimilta. Tällä pyritään havainnollistamaan perinteisen nuottiviivaston ja koskettimiston välistä yhteyttä. Viivaston ja koskettimiston vastaavuuden ymmärtämistä voidaan harjoittaa soittamalla kutakin viivaa vastaavat koskettimet alhaalta lukien, vasemmalla kädellä F-avaimen viivastolta alkaen ja oikealla kädellä G-avaimen viivastolta jatkaen seuraavasti: vasemman käden sormilla 5, 4, 3, 2 ja 1 soitetaan siis sävelet G, H, D, F ja A ja oikean käden sormilla 1, 2, 3, 4 ja 5 soitetaan siis sävelet E, G, H, D ja F. Samalla opetellaan viivoja vastaavien koskettimien nimet ulkoa. Lapsi voi piirtää viivastolle nuotteja ja katsoa koskettimiston kuvasta, minkä nimisiä nuotteja hän on kirjoittanut. Myös keski-C:n (äiti-C:n) paikka tulee tutuksi.

Nuottikartta-aukeamalla esitellään viivastolle mahtuvat nuotit (s. 28–29). Kappaleitten lukemisessa nuottikartalta voi tarkistaa tarvittavien nuottien nimet. Ohjelmiston ohella kirjassa on säännöllisin väliajoin perinteisen notaation oppimista kehittäviä harjoitussivuja (s. 33, 38–39, 45).

Kun nuottiviivasto ja avaimet ovat tulleet tutuiksi, ryhdytään relatiivisuuden ohella selkiyttämään absoluuttista systeemiä. Solmisaationimien lisäksi käytetään ensisijaisesti absoluuttisia nimiä ja samalla ryhdytään tutustumaan käsitteeseen sävellaji ja sen merkitykseen. Tässä prosessissa käytetään erilaisia viisisävelikköjä ja niille pohjautuvia kappaleita. Solmisaationimiä käytetään absoluuttisten nimien rinnalla toisiaan täydentämässä. DO-avain auttaa edelleen hahmottamaan duurin toonikan viivastolta. Ohjelmiston edetessä DO-avaimen käyttö häivytetään taka-alalle. Ensimmäiseksi viiden viivan väriivivastolla tutustutaan C-duurin viisisävelikköön ja tuttuun suomalaiseen lastenlauluun Satu meni saunaan (s. 30–31). Mukana on myös kappale, jossa sävelmä luetaan ensimmäistä kertaa äidin oktaavialalta (s. 32). Välittömästi tämän jälkeen opetellaan D-duurin viisisävelikkö (s. 34). DO-RE-MI-FA-SO-jakson kappaleet liikkuvat C- ja D-duureissa, ja niitä transponoidaan useisiin eri sävellajeihin sitten, kun kappaleet sujuvat helposti ulkoa. A-osasta tuttu värihissi ohjaa lasta soittamaan kappaleita miltä tahansa oktaavialalta. A-osan tapaan myös B-osassa on ns. ”jatka soittoa” -tehtäviä. Niissä lapset harjoittelevat soittamaan nuoteista kappaleita, jotka ovat heille ennestään tuttuja, mutta nyt kappaleet on kirjoitettu uusiin sävellajeihin. Kappaleista on kirjoitettu

esiin vain muutama tahti, jonka jälkeen lapsen tulee jatkaa soittoa korvakuulolta.

Kirjan A-osassa opittuun rytmiikkaan lisätään B-osassa puolitauko (s. 14), kokotauko (koko tahdin tauko s. 40), synkooppi (s. 46–48) ja 5/4-tahtilaji (s. 83). Piippukirjoituksella aiemmin ilmaistusta TAU-tauosta luovutaan ja käyttöön otetaan perinteinen neljäsosatauko (s. 35). Merkkeihin tutustumisen lisäksi asioita opetellaan myös aiheen sisältöä konkretisoivin kuvin.

Aiemmin korotusmerkki on kirjoitettu nuotin alle, mutta nyt korotusmerkki siirtyy B-osan kappaleissa sen tavalliselle paikalle nuotin eteen (s. 41). Edelleen käytetään tilapäistä etumerkkiä (kirjan C-osassa tutustutaan kokonaisiin asteikkoihin ja niiden yhteydessä etumerkintöihin).

Duurin viisisävelikön jälkeen tutustutaan uusiin rytmisiin elementteihin, erilliseen TI-nuottiin (s. 46) sekä synkooppiin. Synkoopin taputtamista ja soittoa sellaisenaan tai synkooppiä yhdistettynä toisella kädellä soitettavaan erilaiseen rytmiin harjoitetaan pienin tehtävin ja leikein ennen varsinaisten synkooppi-kappaleiden soittamista (s. 47, 46–48). Synkooppijaksossa opetellaan mollipentatoninen sävelikkö LA-DO-RE-MI-SO-LA (s. 50) ja sille pohjautuvia, teknisesti ja rytmisesti haastavia kappaleita. Sävelaskelrappusilta on helppo havaita asteittaisuuden lisäksi myös uudet, sävelikön muodostamien sävelten välillä olevat hypyt. Jaksossa on mukana myös kappale, jonka yhteydessä opetellaan käsite variaatio ja sen merkitys (s. 56–57).

DO-SO-jaksossa pohjustetaan myöhemmin opeteltavaa albertinbasson soittoa (s. 60). Murrettua DO-SO-kuviota kutsutaan ”isoksi aalloksi” (vastaavasti albertinbasson terssikuviota nimitetään ”pikkuaalloksi”). Opettelu aloitetaan säestämällä omaa laulua (s. 61). Apuna käytetään jo aiemmin opittuja lauluja, ja aluksi tehtävää harjoitellaan ilman nuotteja. Tarkoituksena on vahvistaa sisäisen kuulemiskyvyn kehittämistä ja yhdistää se fyysiseen soittosuoritukseen. Kun laulaminen ja DO-SO-kuvion yhtäaikainen soittaminen sujuu, soitetaan sävelmä korvakuulolta vasemman käden säestäessä melodiaa. Tämän jälkeen on aika ryhtyä soittamaan nuoteista. Aluksi kehitetään käsien välistä koordinaatiota tehtävissä, joissa toinen käsi soittaa legatossa, toinen non legatossa (s. 65). Laiva-kappaleessa (s. 68–69) vasen käsi soittaa aaltokuviota samalta oktaavialalta keskeytyksettä koko kappaleen ajan, mutta oikean käden osuus on jaettu kolmelle eri oktaavialalle siten, että se liikkuu vasemman käden yli. Vastaavasti toimitaan myös

”molliaallon” LA-MI harjoittelussa.

Duurin ja pentatonisen viisisävelikön jälkeen opetellaan uusi sävel TI ja sen myötä mollin viisisävelikkö LA-TI-DO-RE-MI. Lapsia opetetaan tunnistamaan duurin mollipari, eli rinnakkaissävellaji, sekä mollin pohjasävel LA. Tätä havainnollistetaan sävelaskelrappusilla, jotka laskeutuvat alaspäin duurin DO-säveleltä sävelin DO-TI-LA, ja uudeksi opetusvälineeksi otetaan sävelikköä vastaava transponointinauha (s. 72). Sävelikkö esitellään a- ja h-mollissa (s. 73, 76). Kappaleiden säveliköt ilmaistaan myös koskettimiston kuvissa. Tyyllisesti ja tempollisesti vaihtelevat ja erilaista tekniikka vaativat kappaleet sisältävät polyfoniaa (s. 75), käsien nopeaa siirtoa kertaukseen, ensimmäistä kertaa jonkin sormen kuljettamista peukalon yli (s. 78) sekä pitkän legato-säkeen soiton harjoittelua (s. 80–81). Tähän jaksoon liittyy myös jo edellä tutuksi tulleita ”jatka soittoa” -tehtäviä.

Seuraavan jakson kappaleet rakentuvat duuri- ja mollikolmisoinnuista DO-MI-SO (s. 84–85) ja LA-DO-MI (s. 88, 90). Ne opetellaan niin nuottikuvasta kuin sävelaskelrappusilta. Myös kolmisointujen kirjoittamista viivoille ja väleihin sekä sointujen kuuntelemista ja toisistaan erottamista opetellaan oppilaan omilla sivuilla (s. 94–95). Viivaston lisäksi lapset ilmaisevat erilaiset kolmisoinnut myös merkitsemällä soinnuissa tarvittavat koskettimet muutaman kappaleen sivuille liittyviin koskettimistojen kuviin. Sovituksissa kolmisointu esiintyy sellaisenaan tai murretussa muodossa, ja sen soittamisen yhteydessä harjoitellaan myös pedaalin käyttöä. Kappaleet vaihtelevat tekniikaltaan ja tunnelmaltaan.

Kuten voidaan huomata, sävellajeja ei tässä vaiheessa opeteta kvinttiympyrän mukaisesti. Sävellajien valinta perustuu käytäntöön, joka tutkimusprojektin aikana osoittautui toimivaksi. Lapsen on aluksi helpompaa ymmärtää transponoiminen ja sen mukanaan tuomat muutokset soittoon ja nuottikuvan lukemiseen, kun ne tapahtuvat lähekkäisillä eikä toisistaan etäällä olevilla koskettimilla ja viivaston alueilla (vertaa C-duurin ja D-duurin ja niiden rinnakkaissävellajien välimatkat).

Seuraavaksi paneudutaan transformointiin entistä laajemmin. Systemaattista transformointia pianopedagogisena periaatteena löytyy tuskin koskaan pianon oppimateriaaleista. Se tarjoaa uusia näkökulmia opetukseen. Jaksossa tutustutaan uusiin viisisävelikköihin ja transformaationauhoihin, jotka ovat MI-FA-SI-LA-TI, LA-TI-DO-RI-MI,

LA-DO-RE-MA-MI, DO-RE-MI-FI-SI, DO-RE-MI-SO-LA ja LA-DO-RE-MI-SO (s. 96). Niiden avulla improvisoidaan, muunnellaan tuttuja kappaleita ja keksitään uusia ja saadaan uusi ulottuvuus, jos jonkin kappaleen parissa on tarve viipyä tavallista pidemmän aikaa. Uusien sävelikköjen myötä lapset saavat tuntumaa yhä uusiin tunnelmiin. Teknisesti mielenkiintoista on, että neljää ensimmäistä sävelikköä soitettaessa jokin sormista joutuu venymään puolisävelaskelta kauemmas edellä soittaneesta sormesta ja kahta viimeistä soitettaessa kokosäveltä kauemmas edellä soittaneesta sormesta kuin duurin- tai mollin viisisävelikköjen soittamisessa. Tämä on omiaan kehittämään soittotekniikkaa kohti laajempia otteita ja vaativampaa ohjelmistoa. Transformointiosasto sisältää kappaleet, jotka edustavat kutakin uutta sävelikköä. Jaksossa opetellaan myös alennusmerkki, jonka merkitystä havainnollistetaan kuvalla, jossa kissa liukuu alas vinoon piirrettyä alennusmerkkiä pitkin (s. 101). Sovituksissa on kuultavissa ennestään tuttuja sävelmiä, jotka transformoinnin myötä ovat muuntuneet sävelten välisiltä suhteiltaan ja tunnelmaltaan täysin toisiksi, esimerkiksi bluesiksi (s. 101; katso myös s. 97, 98–99, 102–103).

Erilaisten ostinatojen yhdistäminen sävelmiin tuo vaihtelevan lisän kappaleisiin. Ostinatosoitto totuttaa korvaa kuuntelemaan kahta itsenäistä stemmaa yhtä aikaa ja on lapselle helpompi säestystapa kuin säestyskuviot, joissa äänet eivät kertaudu samoina. Näin lapsi saa tilaisuuden opetella säestämistä asteittain kohti vaativampia tehtäviä. Ostinatojen tarkoituksena on näissä sovituksissa johdatella lasta pehmeästi usein vasemmalla kädellä tapahtuvaan oikealla kädellä soitettavan melodian säestämiseen. Kuten ”aaltojen” yhteydessä, kappaleissa esiintyvien ostinatojen (esimerkiksi DO-SO-LA-SO-ostinato s. 108) soittamista harjoitellaan yhdistämällä säestys ensin omaan lauluun ilman nuottikuvaa ja sitten sävelmän soittoa harjoitellaan vasemman käden säestyksellä (s. 109). Käyttöön otetaan uutena sävellajina G-duuri ja musiikkitermi Da Capo al Fine (s. 113). Molemmat kädet totuttelevat ostinatoilla säestämiseen (s. 111, 114–115). Transponointi jatkuu. Opettajalle on sivu, johon hän voi kirjoittaa uusia ostinatoja oppilaita varten. Oppilaan sivulla lapsen on mahdollista harjoitella opeteltujen duuri- ja mollisävelikköjen nuotintamista.

Viisisävelikköjen jälkeen ambitus laajenee. DO-RE-MI-FA-SO-LA-sävelistä löytyy kappaleisiin jälleen uusi sävy (s. 118–119). Kuten ostinotojakso, tämäkin jakso sisältää lasten- ja kansanlauluille pohjautuvia kappaleita C-, D- ja G-duureissa. Samoissa sävellajeissa tehtäviä myös kirjoitetaan harjoitussivulle (s. 124–125). Käyttöön otetaan

uutta sävelikköä vastaava transponointinauha. Huolimatta kuuden sävelen ambituksesta, peukalon kuljettamista ei harjoiteta vielä. B-osan eräänä keskeisenä tavoitteena on kehittää viiden sormen tekniikka eri viisisävelikköjen avulla mahdollisimman toimivaksi ennen siirtymistä asteikkojen harjoitteluun. Kappaleissa kehitetään muun muassa käsien siirtoa eri oktaavialoille (s. 119, 121) ja erilaisia kosketustapoja (s. 120).

B-osan lopussa opetellaan uutena sävellajina e-mollin viisisävelikkö. Samalla kertaillaan, mitä käsite rinnakkaissävellaji merkitsee. Kirjan päättää kappale, joka on pisin tähänastisista.

Kirjan antamien valmiuksien myötä oppilaat omaavat monipuolisen valikoiman musiikillisia ja pianistisia taitoja siirtyäkseen PIANO ABC:n C-osaan.

4.3 COLOUR KEYS PIANO ABC:N C-OSA

Colour Keys PIANO ABC:n C-osa on uuden oppimateriaalikonaisuuden viimeinen kirja. Ohjelmisto vaikeutuu aiempaa nopeammin, ja pianontekniikan sekä musiikin teorian hallinnan osa-alueet laajenevat. Perinteisiin nuotinluku- sekä diktaatinkirjoittamistaitoihin paneudutaan entistä syvemmin. Tavoitteena on ollut, että relatiivisen säveltapailun myötä sisäinen kuulemiskyky on vakiintunut oleelliseksi osaksi musiikin omaksumiskykyä. Relatiivisuutta ei tässä osassa juuri enää ilmaista visuaalisesti. Viivastolla sijaitsevia nuotteja konkretisoidaan vain paikoin koskettimiston kuvissa. Viivaston viivat ovat kuitenkin edelleen värilliset, jotta oppilaat voivat opetella uudet asiat tutussa viitekehyksessä. C-osassa ei käytetä DO-avainta, vaan vahvistetaan perinteisen notaation lukemista G- ja F-avaimien avulla. Notaation kirjoittamisen harjoittamista varten on omat sivunsa, joille lapset voivat tallentaa omia kappaleitaan tai esimerkiksi opettajan sanelemia diktaatteja. Kirjassa opetellaan lukuisia eri rytmejä sisältävää ohjelmistoa sekä myös vaihtuvia tahtilajeja. Uutena teknisenä haasteena on peukalon kuljetuksen kehittäminen muun muassa tulevaa asteikkosoittoa varten. Perinteisen tahtiosoituksen lisäksi tutustutaan etumerkintöihin. Kappaleissa käytetään sävellajeja C-, G-, D- ja F-duuri sekä a-, e-, h- ja d-molli. Tämä vastaa SML:n PT1-tasosuorituksen vaatimuksia, jotka edellyttävät kahdeksan asteikon hallintaa. Kappaleiden transponointi, transformointi sekä oktaavialojen siirto jatkuu. Ohjelmisto koostuu amerikkalaisista, kiinalaisista, englantilaisista, suomalaisista, unkarilaisista, italialaisista, venäläisistä, serbialaisista, kreikkalaisista ja sveitsiläisistä sävelmistä.

C-osan rinnalla on mahdollista käyttää myös muuta oppimateriaalia. C-osaa varten on erillinen opettajan opas, ja sieltä löytyvät myös laulujen sanat.

Koska kirja on käsikirjoituksen muodossa, en viittaa sen sivunumeroihin, mutta esittelen aiheet niiden etenemisjärjestyksessä.

Kirjan ensimmäisissä kappaleissa opetetaan pisteellinen neljäsosanuotti yhdistettynä kahdeksasosanuottiin (TAI-TI). Seuraavassa jaksossa opitaan kaarilla toisiinsa sidotut puolinuotit TA-A-(T)A-A ja tutustutaan myös muunlaisiin aika-arvoihin, jotka sidotaan kaarilla tahtiviivan yli. Rytmejä havainnollistetaan kuvin.

Tämän jälkeen siirrytään ohjelmistoon, joissa tarvitaan peukalon kuljettamisen taitoa 3-sormen alta (F-duurissa 4-sormen alta). Sovitukset liikkuvat kuusi säveltä käsittävillä DO-RE-MI-FA-SO-LA- ja LA-TI-DO-RE-MI-FA-säveliköillä. Kappaleet kulkevat kaikissa kirjassa esiteltävissä sävellajeissa. Peukalon kuljetusta opetellaan pienten tehtävien muodossa ensin oikealla kädellä, sitten vasemmalla ja lopuksi molemmilla käsillä yhdessä niin unisonossa kuin vastaliikkeessäkin. Sovituksissa peukalon kuljettamista kehitetään edelleen vaihe vaiheelta. Jaksossa opetellaan uusi 6/8-tahtilaji ja tutustutaan rytmikuvioon TI-TAI, jossa kahdeksasosanuotti on yhdistetty pisteelliseen neljäsosanuottiin. Rytmia havainnollistetaan samoin hahmoin kuin TAI-TI-rytmia, mutta nyt symbolit esiintyvät käänteisessä järjestyksessä. Jatkossa käytetään perinteistä tahtiosoitusta. Siihen johdatellaan jälleen havainnollistavien kuvien avulla.

Seuraavassa jaksossa opetellaan albertinbasso täydellisenä neljän nuotin kuviona, jota kirjan B-osassa pohjustettiin kuvion kahdella ensimmäisellä nuotilla. Ensin albertinbassoa harjoitellaan ensimmäisen asteen soinnun sävelin sekä duuri- että mollisävellajeissa. Albertinbassolla säestämiseen totutellaan aluksi yhdistämällä ko. kuvio johonkin tuttuun sävelmään, jota lauletaan vasemman käden soittaessa säestystä. Kun sekä laulaminen että sen kanssa yhtäaikaan albertinbasson soittaminen sujuvat hyvin, melodia siirretään oikean käden soitettavaksi ja vasen käsi huolehtii edelleen säestyskuvion soittamisesta. Myöhemmin kuvioita harjoitetaan viidennen ja neljännen asteen puitteissa. Ohjelmisto tarjoaa lapselle albertinbassolla säestettäviä kappaleita kaikissa kirjassa käytettävissä sävellajeissa. Uusina rytmisinä elementteinä albertinbassokappaleiden yhteydessä opetellaan kahdeksasosatauko (TIU, vertaa kahdeksasosanuotti TI), neljän

kuudestoistaosanuotin ryhmä (TI-RI-TI-RI) sekä kahdeksasosan ja kuudestoistaosien yhdistelmiä, kuten rytmikuvio, jossa kahdeksasosanuotti yhdistyy kahteen kuudestoistaosanuottiin (TI-TI-RI) sekä kaksi kuudestoistaosanuottia yhdistettyinä kahdeksasosanuottiin (TI-RI-TI).

Aiemmasta poikkeavaan rytmiikkaan oppilaat saavat tuntumaa seuraavan jakson serbialaisissa ja kreikkalaisissa kansansävelmissä, jotka sykkivät 5/8-tahtilajissa. Myös vaihtuviin tahtilajeihin tutustutaan. Uusina tahtilajeina opetellaan tahtilajit 6/4 ja 9/4. Lapset tititoivat, käyttävät sana-assosiaatioita ja opettelevat laskemaan rytmit perinteiseen tapaan.

Kirjan loppujaksossa opitaan duuriasteikko DO-RE-MI-FA-SO-LA-TI-DO. Tässä vaiheessa ryhdytään käyttämään etumerkintöjä. Jakson ohjelmisto liikkuu koko duuriasteikon laajuudella eri sävellajeissa.

Tämän jälkeen seuraa jakso, jossa opetellaan luonnollinen ja harmoninen molliasteikko (LA-TI-DO-RE-MI-FA-SO-LA ja LA-TI-DO-RE-MI-FA-SI-LA). Luonnollisen mollin tunnelmaan paneudutaan sovituksessa, jossa luonnollinen molliasteikko esiintyy kokonaisuudessaan sekä melodiassa että säestysosuudessa. Ohjelmistossa on myös kappale, joka kulkee harmonisessa mollissa, mutta kätkee säestykseen jonkin verran myös luonnollisen ja melodisen mollin säveliä. Harmonisen mollin yhteydessä harjoitellaan soittamaan albertinbassoa viidenteen asteeseen sisältyvine johtosävelineen. Ensimmäisen ja viidennen asteen sointujen vaihtamista opetellaan harjoituksissa, joissa oppilas pyrkii löytämään korvanvaraisesti, kumpi asteista sopii luontevimmin säestämään melodian eri kohtia. Molli-jaksossa harjoitellaan myös polyfoniaa. Tähän haetaan tuntumaa yhdistämällä oma laulu kaanonissa toisella kädellä soitettavaan stemmaa. Tämän jälkeen stemmat soitetaan kaanonissa.

Kirja ja samalla koko PIANO ABC sulkeutuu kappaleen Soittorasia myötä, jota soitetaan pilvien ja tähtien korkeudelta, kunnes kertauksen loppupuolella sävelmän vauhti hidastuu ja soittorasiasta loppuu veto!

4.4 PIANO ABC:N A- JA B- OSIEN OHESSA KÄYTETTÄVÄ KLAVIATUURIN HAAMOTTAMISEEN SEKÄ TRANSPONOINTIIN JA TRANSFORMOINTIIN KEHITETTY COLOUR KEYS FLEXIBLE -OPPIMATERIAALI

4.4.1 Laajennettu värinauha

Colour Keys -värinauha symboleineen on tarkoitettu havainnollistamaan lapselle pianon koskettimistoa. Nauha asetetaan koskettimiston taakse ja se kattaa kaikki oktaavialat. Eri oktaavialoja edustavat erityiset symbolihahmot, joilla kullakin on omat tunnusväriinsä. Näitä värillisiä hahmoja kutsutaan Musiikkimaan asukkaiksi, jotka asuvat koskettimistolla.

Symbolien värit ja oktaavialat vastaavat toisiaan pianon matalimmasta oktaavialasta lukien seuraavasti:

DINO	lila	subkontra
NORSU	harmaa	kontra
KARHU	vihreä	suuri
ISÄ	sininen	pieni
ÄITI	punainen	1-viivainen
LINTU	keltainen	2-viivainen
PILVET	vaal.sininen	3-viivainen
TÄHDET	hopea (vaal.harmaa)	4-viivainen
AURINKO	kulta (oranssi)	5-viivainen

4.4.2 Transponointi- ja transformointinauhat sekä niiden käyttö koskettimistolla

Transponointinauha on opetusväline, jolla havainnollistetaan transponointia koskettimistolla. Nauhan avulla DO voi matkustaa kohteesta toiseen eli transponoida eri sävellajeista toisiin.

Läpinäkyvään transponointinauhaan on kirjoitettu solmisaationimet. Asettamalla transponointinauhan DO-kohdan tietyn koskettimen taakse saadaan kyseisen duurisävellajin solmisaationimet näkyviin oikeiden koskettimien kohdille. Näin voidaan kuuntelemisen lisäksi selkiyttää lapselle koskettimiston visuaalista olemusta eri sävellajien

kohdalla, kun nauha näyttää kaikki sävellajissa tarvittavat koskettimet. Transponointinauha auttaa lasta soittamaan ilman suurempaa kynnystä myös ns. vaikeissa sävellajeissa. Tämä taas on omiaan edistämään instrumentin hallintaa sekä auditiivisesti että visuaalisesti mutta myös kinesteettisesti, kun käsi totuttautuu soittamaan käyttäen useita erilaisia koskettimien kombinaatioita.

Transponointinauhoja on useita – sekä ambitukseltaan että säveliköiltään erilaisia. Duurien transponointiin käytetään nauhoja DO-RE-MI-FA-SO (duuripentakordi) ja DO-RE-MI-FA-SO-LA sekä DO-RE-MI-FA-SO-LA-TI-DO (duuriasteikko). Erilaisten molliasteikkojen sävellajeja voi vaihtaa nauhoilla LA-DO-RE-MI-SO-LA (pentatoninen molliasteikko), LA-TI-DO-RE-MI (mollin viisisävelikkö), LA-TI-DO-RE-MI-FA-SO-LA (luonnollinen molliasteikko) ja LA-TI-DO-RE-MI-FA-SI-LA (harmoninen molliasteikko). Kromaattista asteikkoa edustaa DO-DI-RE-RI-MI-FA-FI-SO-SI-LA-TA-TI-DO-transponointinauha. Oppikirjan sisältämät käyttöohjeet antavat lisätietoa transponoinnista ja transponointinauhan käytöstä.

Transformointia voi havainnollistaa käyttämällä läpinäkyvää *transformointinauhaa* värinauhan päällä. Sen käyttö muistuttaa transponointinauhan (matkalipun) käyttöä. Transformointinauhaa kutsutaan teatterilipuksi tai pääsylipuksi naamiaisiin. Kuten transponointinauhat, myös transformointinauhat sisältävät erilaisia sävelikköjä: MI-FA-SI-LA-TI (turkkilainen pentakordi), DO-RE-MI-FI-SI (kokosävelpentakordi) ja LA-TI-DO-RI-MI (mustalaismollipentakordi). Oppimateriaali sisältää myös tyhjiä transformointinauhoja, joihin opettaja voi halutessaan kirjoittaa lisää erilaisia sävelikköjä. Nauhaa käytetään seuraavasti: transformointinauhan osoittaman ensimmäisen sävelen kohta sijoitetaan kappaleen alkuperäisen DO-koskettimen kohdalle. Esimerkiksi jos D-duurissa soitettu Haikara-kappale transformoidaan turkkilaiseen sävelikköön MI-FA-SI-LA-TI, asetetaan MI-säveltä osoittava nauhan kohta D-koskettimen kohdalle. Sävelmä siis muuntuu, kun kappaleen alkuperäisen toonikan tilalle vaihdetaan jonkin muun sävelikön pohjasävel. DO-RE-MI-FA-SO-sävelille rakentuvan kappaleen Satu meni saunaan tunnelma muuntuu, kun se soitetaan vaikkapa kokosävelasteikon DO-RE-MI-FI-SI-sävelin. Transformointi on ikään kuin musiikin roolileikkiä, jossa sävelmät muuttavat muotoaan ja soivat uusin sävelin, mutta kumminkin niiden alkuperän voi tunnistaa. Duuri-molli-tonaliteetin ohella transformoinnilla saadaan virkistävää vaihtelua jo harjoiteltuihin kappaleisiin sekä improvisointiin.

Kuten transponointi, myös transformointi on oiva konsti säilyttää lapsen mielenkiinto kappaleeseen, jos sen ääressä on syytä viipyä pitempään oppimisen syventämiseksi.

4.5 OPINNÄYTETYÖHÖN KUULUMATON PROJEKTIN AIKANA SYNTYNYT COLOUR KEYS FLEXIBLE ENSEMBEL -OPPIMATERIAALI

Yhteismusisointiin soveltuvan oppimateriaalin valmistaminen ei kuulunut opinnäytetyösuunnitelmaan, vaikka yhteissoitto kuuluukin Colour Keys -menetelmän periaatteisiin. Tutkimus- ja kehittämisprojektin tavoitteena oli editoida uudelleen vanhan kirjan oppimateriaali sekä laatia uutta oppimateriaalia kirjan jatko-osaa varten. Kehittämisjakson aikana syntyneet erilaiset yhteiseen musisoimiseen liittyvät ideat johtivat kuitenkin oppimateriaalin laatimiseen.

4.5.1 Colour Keys Flexible Ensemble Ostinato: yhteissoittomateriaali 4–12 kädelle ja 1–2 pianolle PIANO ABC:n A- ja B-osien rinnalla

COLOUR Keys -menetelmän periaatteiden mukaisesti yhteissoitto kuuluu alkuopetuksen piiriin jo ensimmäisillä pianotunneilla. Yhteissoiton aloittaminen käy pehmeästi, kun riittävästi huomioidaan pienten oppilaiden edellytykset ja heistä muodostettavien pianokokoonpanojen asettamat rajat. Yhteissoittomateriaalin tulee olla niin yksinkertaista, että lapsi pystyy soittamaan vaivatta muiden lasten kanssa yhtä aikaa. Tällainen käytäntö tarjoaa lapsille mahdollisuuden totuttautua yhteissoittoon nimenomaan oman instrumenttinsa lähtökohdista oman piano-opettajansa ohjauksessa. Projektin aikana syntynyt Colour Keys Flexible OSTINATO -vihkon luonnos käsittää joukon erilaisia ostinatoja yhteissoiton alkuopetusta varten. Yhdistämällä vihkon sisältämiä helppoja ostinatoja PIANO ABC:n A- ja B-osien kappaleisiin tai muihin soitettuihin lasten- ja kansanlauluihin opettaja voi laatia kuhunkin opetustilanteeseen soveltuvia ja muunneltavissa olevia sovituksia. Soittajien määrää voi vaihdella 2–3 piano-oppilaan ryhmästä 5–6 soittajan kokoonpanoihin. Stemmojen sävellajit ja oktaavialat ovat relatiivisessa menetelmässä vapaasti valittavissa.

PIANO ABC:n A-osan sisältämät perusrytmit opittuaan oppilaat voivat kokeilla, miltä tuntuu säestää aapisen rytmiosaston tehtäviä pienillä OSTINATO-vihkon rytmiostinatoilla. Kun lapset ovat oppineet pitämään tempon kutakuinkin tasaisena ja samana soittajien kesken, voidaan siirtyä varsinaisiin sävelmistä ja niihin liitettävistä ostinatoista syntyviin

sovituksiin. Erilaisia, kuhunkin PIANO ABC:n A-osan sävelalueeseen sopivia ostinatoja voi käyttää sävelmien säestämiseen esimerkiksi siten, että aluksi oppilaat säestävät kappaletta samanlaisin stemmoin. Vähitellen pyritään kamarimusiikilliseen suuntaan, jolloin joka soittajalla on omat erilaiset stemmansa. Soittajien tehtäviä voi vaihdella, ja näin voidaan estää oppilaiden jääminen tiettyyn rooliin soittamaan vain joko säestys- tai solo-osuuksia tai tietyn oktaavialan ”vangeiksi”.

4.5.2 EU-projektissa laadittu Colour Keys Flexible Ensemble - yhteissoittomateriaali 6 kädelle

Kehittämiprojektin ajankohtaan osui mahdollisuus anoa EU-rahoitusta erilaisiin opetukseen liittyviin hankkeisiin. Päätimme yhdessä Harri Wessmannin kanssa hakea rahoitusta. Hakemus ja suunnitelma piano-oppilaille tarkoitetun Colour Keys Flexible Ensemble -oppimateriaalin laatimisesta hyväksyttiin. Kansan- ja lastenlauluihin pohjautuvan ohjelmiston sovittivat ja sävelsivät Harri Wessman ja Engin Özköseoglu Suomesta, Freddy Hoel Nilsen Norjasta, Hanne Mulvad Tanskasta ja Lászlo Rossa Unkarista. Tuon projektin tuloksena syntyi kaksi kuudelle kädelle laadittua vihkoa, jotka julkaistiin internetissä (www2.siba.fi/colourkeys/).

OSA II Materiaalin kehittämis- ja arviointiprosessi

5 TOIMINTATUTKIMUS COLOUR KEYS -MENETELMÄN KEHITTÄMISEN VÄLINEENÄ

5.1 JOHDANTOA KEHITTÄMISPROJEKTIIN

Yhtäältä uteliaisuus ja kiinnostus kehittää Colour Keys -menetelmää edelleen, toisaalta haave jatko-opinnoista olivat ne ratkaisevat sytykkeet, jotka lopulta johtivat tutkimus- ja kehittämisprojektin konkretisoitumisen kannalta suotuisiin olosuhteisiin. Menetelmän kehittämisen tarve pulpahti esiin usein hyvin käytännönläheisissä tilanteissa niin pianonsoiton- ja pianopedagogiikanopettajana toimiessani kuin Colour Keys -demonstraatioiden ja -koulutuspäivien kouluttajana. Taustalla olivat myös kokemukseni soittavien lasten äitinä. Äitiys oli laajentanut ja syventänyt näkökulmaani niistä ajoista, jolloin ensimmäisen kerran hahmottelin Colour Keys -oppimateriaalia. Myös pitkäaikainen vuorovaikutus kollegoiden ja opiskelijoiden kanssa oli herättänyt monenlaisia ajatuksia. Uudet pedagogiset oivallukset, joita vuosien varrella oli syntynyt, tuntuivat usein jäävän käytäntöön soveltamista vaille moninaisten kiireiden keskellä. Koin tilanteen epätydyttäväksi. Luontevaa ja riittävää aikaa systemaattiselle menetelmän ja itseni kehittämiseen opetustyön ja perheen ohessa oli vaikea löytää. Aloin miettiä, minkälaiset puitteet vaadittaisiin, jotta järjestelmällinen työskentely kaipaamieni tavoitteiden saavuttamiseksi olisi mahdollista. Otin selvää Sibelius-Akatemian jatko-opintomahdollisuuksista. DocMus-yksikön kehittäjäkoulun ohjelma vaikutti sopivalta: se näytti tarjoavan mahdollisuuden, jossa henkilökohtainen haluni kehittää itseä edelleen sekä Colour Keys -menetelmän tutkiminen ja kehittäminen voisivat löytää yhtymäkohdan. Jatko-opintojen kautta voisin saada tutkimukselliset välineet sekä sopivan foorumin projektin toteuttamiselle.

Kehittämisprojektin sisältö ja päämäärä tiivistyivät seuraaviin tavoitteisiin:

- Colour Keys -menetelmän toimivuuden kriittinen analyysi ja edelleenkehittäminen
- vanhan oppimateriaalin muokkaaminen ja uuden valmistaminen
- oma kehittymiseni niin opettajana kuin menetelmän kehittäjänä.

Lisäksi projektia luonnehtivat seuraavat piirteet:

- kehitystyö pohjautuu pääosin toimintatutkimukselle oppilasryhmissä
- kehitystyöhön liittyy myös toimintatutkimusta ja kehitystyötä tukevia kyselyitä.

5.2 TUTKIMUSJAKSO PIANO-OPPILASRYHMISSÄ 1998-2000

Tutkimusjaksossa oli mukana kolme ryhmää: pienten ryhmä, eskariryhmä ja jatkoryhmä. Charlotta, Mikko ja Petteri muodostivat 4-vuotiaiden vasta-alkajien ryhmän eli pienten ryhmän. Toiseen vasta-alkajaryhmään, eskariryhmään, kuuluivat esikouluikäiset Timo, Heljä, Aapo ja Moonika. Jatkoryhmän oppilaina olivat 7-vuotiaat Ester ja Terttu sekä 6-vuotias Niina (kaikkien lasten nimet on muutettu). Lapsiryhmätutkimuksen lisäksi kehittämisprojektiin liittyi myös toimintatutkimusta ja kehitystyötä tukevia kyselyitä.

Seuraavassa esittelen ensin toimintatutkimuksellisen lähestymistavan keskeisimpiä piirteitä ja arvioin sen soveltuvuutta omaan kehittämisprojektiini. Sitten kerron tutkimusjakson suunnittelusta ja toteutuksesta ja tarkastelen oppilasryhmistä keräämääni aineistoa. Kuvatessani tutkimusjaksoa eri oppilasryhmissä pyrin valottamaan sosiaalisia asetelmia, jotka raamittivat toimintaa, sekä ilmapiiriä, joka tunneilla vallitsi. Tuon esiin erityispiirteitä eri ryhmien toiminnassa ja sellaisia tapahtumia, jotka osoittivat toimintasuunnitelmien muuttamisen tarpeelliseksi. Pohdin vanhassa oppimateriaalissa esitettyjen peruslähtökohtien luontumista eri oppilasryhmien toimintaan. Kerron menetelmän kehittämiseen ja oppimateriaalin laatimiseen liittyneistä oivalluksista, jotka avarsivat menetelmän luonteen ja mahdollisuuksien ymmärtämistä. Kuvaan myös sitä, miten menetelmän peruslähtökohtien rinnalle syntyi uusia periaatteita pyrkiessäni joustaviin, luontevasti muunneltavissa ja toisiinsa yhdistettävissä oleviin opetuskäytänteisiin ja -materiaaleihin. Lisäksi arvioin lasten henkilökohtaista kehittymistä projektin aikana. Lopuksi esittelen keskeiset havaintoni aineistosta ja selvittelen niiden vaikutusta menetelmän ja oppimateriaalin kehittämisessä sekä itseni kehittymisessä. Toimintatutkimusta ja kehitystyötä tukevia kyselyitä tarkastelen luvussa 3.3.

5.2.1 Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa

USA:sta 1940-luvulla alkunsa saanut toimintatutkimuksellinen lähestymistapa laajeni 60- ja 70-luvuilla Eurooppaan (Jyrkämä 1978, 41), ja Englannissa se on selvästi ollut

yhteydessä opettaja tutkijana -liikkeen syntymiseen ja leviämiseen (Hustler et. al. 1986, 3). Suomessa toimintatutkimuksen suosio on kasvanut 80-luvun loppupuolelta lähtien. Carr ja Kemmis esittävät suosion syyksi muun muassa sen, että ammattitietoiset opettajat ovat ruvenneet vaatimaan itselleen oikeutta oman työnsä tutkimiseen (Carr & Kemmis 1983; lähde Suojanen 1992, 10). Opettaja tutkijana -liikkeessä vaikuttanut Elliot arvosteli tapaa, jolla kasvatustieteellisessä tutkimuksessa perinteisesti oli toimittu. Siinä opettaja nähdään tutkimuksen tekijän sijaan vain tutkimuksen tulosten soveltajana (Elliot 1981; lähde Suojanen 1992, 10).

Toimintatutkimukselle ei ole yleisesti tunnettua ja hyväksyttyä määritelmää, vaan se vaihtelee melkoisesti määrittelijän tutkimuskohteen ja tutkimusnäkökulman mukaan. Kyse on tutkimusstrategiasta, tavasta lähestyä omaa tutkimuskohdetta (Jyrkämä 1978, 38–39). Jotta tutkimusta voitaisiin kutsua toimintatutkimukseksi, se on toteutettava spiraalimaisesti etenevinä suunnittelu-, toiminta-, havainnointi- ja reflektointivaiheet sisältävinä sykleinä (Walker 1985, 195), projektin tarkoituksena on oltava sosiaalisen kohteen tai ryhmän toiminnan kehittäminen ja tutkijan on osallistuttava kaikkiin tutkimusprosessin vaiheisiin (Carr ja Kemmis 1983; lähde Suojanen 1992, 38). Yksi sykli on perusta seuraavalle, ja tarkoituksena on kehittää toimintoja ja toimintojen ymmärtämistä jatkuvasti. Carr ja Kemmis määrittelevät toimintatutkimuksen tavoitteeksi kehittämisen lisäksi vaikuttamisen. Toimintatutkimuksen luokittelua pidetään vaikeana, sillä erilaiset suuntautumisvaihtoehdot esiintyvät todellisuudessa harvoin puhtaina (Suojanen 1992, 18). Suojanen näkee toimintatutkimuksessa kaksi pääsuuntausta sen perusteella, mihin tutkimuksella ensisijaisesti pyritään. Koulutuspainotteisessa toimintatutkimuksessa keskeistä on osallistujien kouluttautuminen itseään ja työskentelyään kriittisesti arvioiviksi toimijoiksi. Mikäli tärkeimpänä pidetään tutkimuskohteen kehittämistä paremmin tarkoitustaan vastaavaksi tai epätyytyttäväksi koetun organisaation kehittämistä paremmin toimivaksi, puhutaan hankepainotteisesta toimintatutkimuksesta.

Suojanen kirjoittaa teoksensa *Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä* takakannessa, että toimintatutkimus soveltuu omaa työtään tutkivan ja kehittävän tutkimusstrategiaksi. Siinä käytännön työ yhdistyy tutkimukselliseen otteeseen. Tämä asetelma on vaativa: täytyyhän tutkijan samanaikaisesti olla kykenevä tarkkailemaan monia tilanteita ja ohjaamaan muutosprosesseja (Suojanen 1992, 51). Tutkija-opettaja asetelmassa on hoidettava myös opetustyö. Kelly (1985; lähde Suojanen 1992, 47) haluaakin pitää hyvän opetuksen ja hyvän tutkimuksen käsitteet erillään. Hän

painottaa, että toiminta, jota voidaan nimittää tutkimukseksi, on julkaistava raportin muodossa. Kankaan (1979, 223) mukaan toimintatutkijan rooli puhtaimmillaan on yhtäaikaaisesti toiminnan käynnistäjän, toiminnassa mukanaolijan ja toiminnan tutkijan rooli. Toikka (1984, 263) painottaa muutosta, joka tutkijan ja tutkimuskohteen välissä on tapahduttava. Hänen mielestään on toivottavaa, että kehittävä asetelma ei kehitä ainoastaan tutkimuskohdetta vaan myös tutkijaa itseään ja hänen tiedettään.

Toimintatutkimus luetaan lähinnä kriittiseen paradigmaan kuuluvaksi, ja keskeistä siinä on reflektiivisyys. Suojasen mukaan reflektiivisen prosessointitavan syntyminen on ammatillisen kehittymisen kannalta tärkeää. Hän määrittelee reflektiivisen ammattikäytännön toimintamalliksi, jonka omaksuttuaan henkilö tietoisesti pohtii toimintansa perusteita, laatua ja tulosta tarkoituksenaan itsensä, työnsä ja työympäristönsä jatkuva kehittäminen. (Suojanen 1992, 35.) Kriittisen lähestymistavan omaavassa tutkimuksessa tutkija pyrkii oman toimintansa perusteiden ymmärtämisen lisäksi vapautumaan virheellisiksi osoittautuneista uskomuksistaan ja epätydyttäviksi osoittautuneista toimintatavoistaan (Carr 1986, 183).

Toimintatutkimuksen kuten muunkin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden osoittaminen on ongelmallista (Grönfors 1982, 173; lähde Suojanen 1992, 47, Walker 1985, 88). Validiteetin sijaan onkin mielekkäämpää puhua perustellun tiedon vaatimuksesta (Salner 1989, 47, 68–69; lähde Suojanen 1992, 47). Toimintatutkijan on keskityttävä käytännön toiminnan avulla todistamaan asiansa luotettavuus, eivätkä luotettavuuteen liitetyt edustavuuden ja yleistettävyyden kriteerit ole merkityksellisiä tutkija-opettajalle (Kelly 1985, 131–132; lähde Suojanen 1992, 47). Koska toimintatutkimusprosessin syklisen luonteen mukaisesti asiat tulevat esiin useita kertoja, on tutkijalla hyvät edellytykset tulkita havainnoimansa asiat oikein (Suojanen 1992, 51). Toimintatutkimuksen lähdeteoksissa esitetään useita erilaisia tapoja aineiston kokoamiseksi tutkimuksen aikana. Tutkimusstrategian etuna on saada tietoa monesta eri näkökulmasta. Monimenetelmällisyys lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Suojanen 1992, 59.)

Toimintatutkimuksen keskeiset ominaisuudet vaikuttivat soveltuvan hyvin hahmottelemani projektin luonteeseen. Toimintatutkimuksessa voisin tutkia ja kehittää menetelmää sekä laatia oppimateriaalia, joka pohjautuisi tutkimuksesta saataville tuloksille (katso lukua 2.4.2). Toisaalta toimintatutkimuksellinen lähestymistapa antaisi mahdollisuuden tutkia ja kehittää myös itseäni ja toimintaani niin opettajana kuin menetelmän kehittäjänä.

Tutkimuksen erääksi tavoitteeksi tuli saada tietoa menetelmän ja oppimateriaalin toimivuudesta. Jotta oppisin ymmärtämään oman toimintani perusteita ja kehittäisin itseäni kriittisenä ja arvioivana toimijana, tutkimuksen tavoitteeksi tuli myös tiedon hankkiminen vuorovaikutuksesta, joka syntyy opetustilanteissa oppilaitteni ja itseni välille. Lisäksi tutkimuksen tavoitteeksi tuli selvittää, minkälainen rooli Colour Keys -oppimateriaalilla on tässä vuorovaikutusasetelmassa. Tältä pohjalta menetelmän kehittäminen entistä paremmin tarkoitustaan vastaavaksi ja myös uuden oppimateriaalin laatiminen voisi olla mahdollista. Saadakseni monipuolisen ja riittävän laajan näkökulman aiheeseeni tarvitsin tietoa myös muiden menetelmää käyttävien opettajien mielipiteistä, kokemuksista sekä näkemyksistä metodin ja oppimateriaalin edelleen kehittämiseksi. Omaan toimintatutkimukseeni suunnittelin sisällytettäväksi oppilasryhmissä toteutettavan tutkimuksen lisäksi Colour Keys -kyselyt, joilla kartoittaisin muiden opettajien kokemuksia ja ajatuksia. Koko toimintatutkimuksen ajan tulisin pitämään tutkimuspäiväkirjaa.

5.2.2 Tutkimusjakson suunnittelu

Oppilasryhmätutkimuksen suunnittelu oli aluksi melko yleisluontoista pohdintaa, joka koski tutkimusjakson tarkoitusta, tavoitteita ja päämääriä sekä toteuttamistapoja. Yleissuunnitelman pyrin laatimaan tarpeeksi joustavaksi, jotta sitä voisi tutkimuksen kuluessa tarpeen tullen muuttaa.

Toimintatutkimukseen liittyvä työskentely oppilaiden parissa tapahtui Itä-Helsingin musiikkiopistossa. Valinta oli luonteva; olinhan opettanut siellä jo parikymmentä vuotta. Itä-Helsingin musiikkiopistossa olin myös tutustunut Colour Strings -menetelmään ja siellä olin tämän metodin pohjalta laatinut ensimmäisen oppimateriaalini. Tutkimuksen opetusjaksot suunnittelin siten, että ne luontuisivat yhteen mahdollisimman hyvin opistossa tapahtuvan opetuksen ja muun toiminnan kanssa. Vuoden 1998 kevätlukaudella pyysin ja sain luvan tutkimuksen aloittamiselle. Projektiin tarvittiin niin vasta-alkajia kuin oppilaita, jotka olivat jo ennen tutkimuksen aloittamista saaneet Colour Keys -opetusta noin 1–2 vuoden ajan. Opiston musiikkileikkikoulunopettajiin otin yhteyden kirjeitse vasta-alkajien ryhmien kokoamiseksi. Pyrin löytämään tutkimushenkilöt opistoon keväällä 1998 pyrkivien kaikkien alle kouluikäisten lasten joukosta. Kriteereiksi määrittelin sisäänpääsyttestin läpäisemisen sekä halukkuuden osallistua tutkimukseen. Lisäksi koehenkilöiden tuli olla eri-ikäisiä pianonsoiton vasta-alkajia, jotta yhtäältä menetelmän toimivuutta ja toisaalta tutkija-opettajan työskentelyä ja lasten soittoharrastusta olisi

mahdollista tarkastella useammasta näkökulmasta. Koska vuonna 1986 julkaistu oppikirja oli suunniteltu erityisesti alle kouluikäisten ensimmäiseksi yksityistunti- ja ryhmätuntioppimateriaaliksi, päätin valita koehenkilöt esikoulunsa syksyllä 1998 aloittavien sekä 4-vuotiaiden vasta-alkajien keskuudesta. Jatkoryhmän kokoamisessa pyrin välttämään opettajanvaihdoksia. Niinpä jatkoryhmän piano-oppilaat kutsuttaisiin niiden omien oppilaitteni joukosta, joiden vanhemmat haluaisivat lapsensa osallistuvan projektiin. Projektissa arvioin tarvittavan kolme oppilasryhmää, ja kuhunkin ryhmään päätin ottaa 3 tai 4 oppilasta. Kun kevään 1998 oppilasvalinnat oli suoritettu, pääsin aloittamaan tutkimusjakson oppilasryhmissä syyslukukauden 1998 alkaessa.

Havaintoja tulisin tekemään erilaisissa opetustilanteissa, yksityis- ja ryhmätunneilla sekä konserteissa. Tutkimusaineiston päätin kerätä ääninauhoille ja kirjalliseen tutkimuspäiväkirjaan sekä videoille. Ääninauhat litteroisin kirjalliseen tutkimuspäiväkirjaan. Videotallenteita reflektaisin niitä katsomalla ja kirjoittaisin havainnoistani tutkimuspäiväkirjaan aina silloin, kun videoilta nousisi esiin sellaista tietoa, joka projektin kannalta olisi tarkoituksenmukaista ottaa huomioon. Koko aineistoa reflektaisin sekä tutkimusjakson aikana että sen jälkeen. Niin opetustilanteissa kuin aineistoa kootessani tulisin tekemään koko ajan tulkintaa ja päätelmiä siitä, missä määrin etenen kokeilun tavoitteiden suuntaisesti ja miten niitä tai toimintaa pitäisi muuttaa. Analysoisin ja tulkitsisin keräämäni aineiston ja esittäisin tutkimusprosessin kokonaisuudessaan tutkimusraportissa. Oppilaiden seurannan suunnittelin kolmivuotiseksi, jotta saisin tutkimussyklejä riittävästi. Mitä pidemmän ajan tutkija käyttää tutkimukseen osallistuvien kanssa, sitä paremmat edellytykset hänellä on tehdä oikeita johtopäätöksiä (Hämäläinen 1987, 56–57).

5.2.3 Tutkimuksen toteutus

Itä-Helsingin musiikkiopiston kevään 1998 pianon pääsykokeisiin ilmoittautui 146 pyrkijää, joista alle kouluikäisiä oli 26. Tutkimusprojektista oli informoitu pyrkijöiden vanhempia ja huoltajia. Heille oli kerrottu, että lapset valitaan arpomalla kaikkien niiden 4-vuotiaiden sekä esikouluikäisten pääsykokeissa hyväksytyiksi tulevien vasta-alkajien joukosta, joiden vanhemmat tai huoltajat haluavat lapsensa osallistuvan tutkimusprojektiin. Tämän ikäjoukon niistä lapsista, jotka eivät aiemmin olleet saaneet soitonopetusta, pääsykokeen läpäisi yhteensä neljatoista pyrkijää. Tästä joukosta löytyi kymmenen lasta, joiden vanhemmat tai huoltajat halusivat lastensa osallistuvan tutkimukseen. Näistä 4-vuotiaita

oli kolme, jotka kaikki täyttivät vasta-alkajien ryhmää varten ilmoittamani kriteerit. Heistä muodostettiin yksi vasta-alkajien ryhmä, ns. pienten ryhmä. Toinen vasta-alkajien ryhmä, ns. eskariryhmä, syntyi neljästä esikouluikäisestä lapsesta, jotka olivat arvottu vasta-alkajien kriteerit täyttävistä opiston uusista oppilaista. Jatkoryhmään tarvittiin 3 lasta. Vaatimuksena oli, että jatkoryhmään tulevat lapset olivat saaneet jo aiemmin Colour Keys -opetusta. Omista oppilaistani löytyi kaksi lasta, jotka täyttivät jatkoryhmään valikoitumisen kriteerin. Näitä oppilaita olin opettanut kahden vuoden ajan ennen tutkimuksen käynnistämistä. Kolmanneksi ryhmään tuli kollegani esikouluikäinen oppilas, jonka vanhemmat halusivat lapsen mukaan tutkimusryhmään. Hän oli aloittanut pianonsoiton Colour Keys -menetelmällä puoli vuotta aiemmin.

Kun oppilasryhmät oli muodostettu, käynnistin toimintatutkimuksen syyslukukauden alussa elokuussa 1998. Seuranta oli suunniteltu kolmivuotiseksi, mutta tutkimuksen edetessä suunnitelmaa muutettiin siten, että seuranta päättyisi kevätlukukauden 2000 lopussa. Toimintasykliä toistuessi kävi nimittäin vähitellen ilmi, ettei tiedon hankintaa ollut tarkoituksenmukaista jatkaa pidemmälle, sillä uutta tutkimisen ja kehittämisen kannalta merkittävää informaatiota ei enää saatu.

Projektissa oli koko tutkimusjakson ajan mukana siis kolme ryhmää: pienten ryhmä eli 4-vuotiaiden vasta-alkajien ryhmä, eskariryhmä eli 6-vuotiaiden vasta-alkajien ryhmä sekä jatkoryhmä, jonka tutkimushenkilöistä kaksi olivat 7-vuotiaita ja yksi 6-vuotias. Jatkoryhmän oppilaat olivat jo ennen tutkimuksen aloittamista saaneet Colour Keys -opetusta kahden vuoden ajan. Lapset kävivät viikoittain yhdellä yksityis- ja yhdellä ryhmätunnilla. Yksityistunnit kestivät 30 minuuttia. Ryhmätunnit olivat 45 minuutin pituisia. Jokaisen oppilaan ohjelmistoon sisältyi yksittäisten pianokappaleiden lisäksi myös runsaasti yhteissoittoa. Yhteissoitto-ohjelmisto oli suunniteltu siten, että se soveltui erikokoisille pienistä pianonsoittajista muodostetuille kokoonpanoille. Kokoonpanoissa soitti 2–6 lasta.

Havainnoimalla toimintajaksojen eri vaiheita keräsin tietoa toiminnan analysointia ja reflektointia varten. Toimintasyklit olivat lukukauden mittaisia, mutta jokaisen syklin sisälle mahtui pienempiä, viikoittaisen tuntikierroksen mittaisia jaksoja, joiden aikana huomasin toteuttavani toimintatutkimukselle ominaisia suunnittelu-, toiminta-, havainnointi- ja reflektointivaiheita. Toimin pianistina, opettajana ja tutkijana tiiviissä vuorovaikutuksessa tutkimusryhmien lasten kanssa niin, että roolini painotus vaihteli tehtävän mukaan. Lasten

näkökulmasta olin ensisijaisesti opettaja, pianisti ja yhteissoitossa mukana oleva muusikko.

Vasta-alkajien ryhmissä testasin ja arvioin jo aiemmin julkaistua Colour Keys -oppimateriaalia ja menetelmän toimivuutta. Testauksen ja arvioinnin pohjalta muokkasin osan vanhasta materiaalista paremmin tarkoitustaan vastaavaksi, osaa käytin sellaisenaan. Tämän lisäksi laadin uutta oppimateriaalia. Uuden PIANO ABC:n A- ja B-osien sisältö tulisi muodostumaan sekä vanhasta että uudelleen muokatusta ja uudesta oppimateriaalista. Jatkoryhmässä oli oleellista PIANO ABC:n C-osan ohjelmiston ja pedagogisen sisällön kehittäminen. Nämä piano-oppikirjat tulisivat olemaan osa opinnäytetyötäni. Tein projektin aikana oppilailleni kuitenkin myös yhteissoittomateriaalia erikokoisia pianokokoonpanoja varten. Yhteissoitto oli ollut jo aiemmin tärkeä osa Colour Keys-opetustani, enkä kokenut luontevaksi rajata sitä opetukseni ulkopuolelle tutkimusjaksonkaan ajaksi. Pidin tärkeänä sen systemaattista integroimista menetelmään, ja toiminta oppilasryhmissä vakuutti entisestään, että tämän idean kehittäminen olisi hyödyllistä.

Keräsin aineistoa äänitettyyn tutkimuspäiväkirjaan, jossa selvittelin heti tuoreeltaan havaintojani tuntitapahtumista ja muusta toiminnan kulusta. Pohdin myös vaikutelmiani ja kokemuksiani siitä vuorovaikutuksesta, joka syntyi projektissa mukana olevien välillä. Lisäksi tallensin ääninauhoille oppimateriaalia koskevia ideoitani, arviointejani ja suunnitelmiani, jotka perustuivat välittömään ja säännölliseen vuorovaikutukseen lasten kanssa. Videoidut tunti- ja konserttitallenteet muodostivat osan aineistosta. Pukiessani havaintojani kirjalliseen muotoon kävin ääninauhojen litteroinnin ohella läpi myös videot. Videohavaintoni kirjoitin tutkimuspäiväkirjaan aina todettuani jotain tutkimuksen kannalta oleellista. Tutkimukseni ensimmäisen syyslukukauden aikana litteroin ääninauha-aineiston kirjalliseen tutkimuspäiväkirjaan säännöllisesti viikoittain, myöhemmin muutaman viikon välein. Ideoistani, arvioinneistani ja suunnitelmistani kirjoitin päiväkirjaan lähinnä silloin, kun jokin ajankohtainen tilanne tutkimuksen edetessä antoi siihen sysäyksen. Palasin kirjallisen materiaalin pariin aina lukukauden päätyttyä, mutta myös kesken pitkää sykliä, jos jokin akuutti tilanne oppilasryhmätoiminnassa tai opetusmateriaalin ideoinnissa sitä vaati. Oppimateriaalia koskevat ideoinnit lähtivät usein liikkeelle tästä alustavasta loogisen päättelyn ja tulkinnan yrityksestä. Uuden, kuten myös vanhasta uudelleen muokkaamani Colour Keys -opetusmateriaalin luonnoksineen tallensin opetusmateriaalikansioon.

5.2.4 Oppilasryhmistä kerätty tutkimusaineisto

Oppilasryhmistä keräämäni aineisto muodostui varsin laajaksi ja aiheiltaan monipuoliseksi. Menetelmän kehittämiseen suoranaisesti liittyvän tiedon lisäksi aineisto sisältää myös paljon muuta pedagogisesti mielenkiintoista informaatiota. Vuorovaikutukseen ja lasten kehittymiseen liittyvät aiheet nousivat voimakkaasti esiin sekä ääninauha- että videoaineistosta. Lasten oma kehityskaari yleisesti, suhteet vanhempiin, yksilöllinen musiikkisuhteen kehittyminen tutkimusjakson aikana, opettaja-oppilassuhteen muodostuminen ja ryhmädynamiikka; muun muassa nämä aiheet sisältyvät aineistoon. Keräsin tietoa myös siitä, miten koin muuttuvani ja kehittyväni opettajana ja menetelmän kehittäjänä tutkimusjakson aikana. Näiden sinänsä tärkeiden pedagogisten aiheiden lisäksi erityisesti aineiston menetelmää koskeva tieto oli tärkeää metodin kehittämisen ja oppimateriaalin laatimisen näkökulmasta.

Se, miksi muuta tietoa kertyi niin runsaasti, saattaa johtua siitä, että tutkija-opettajana pyrin tarkkailemaan kaikkia oppilasryhmätoimintaan mahdollisesti vaikuttaneita seikkoja ja saamaan havaintoni talteen. Vasta ryhtyessäni analysoimaan aineistoa olisi mahdollista eritellä projektin kannalta oleellisen aineiston vähemmän merkityksellisestä. Valppaaseen tarkkailuun ajoi luonnollisesti se, että olin kaikissa opetustilanteissa tietoinen siitä, että välittömästi tuntien jälkeen raportoisin niistä ääninauhoille. Tulisni kertomaan selonteoissani kaikesta, mitä havaitsisin opetustilanteissa, en ainoastaan menetelmää koskevista huomioistani. Videotallenteet toivat tiedostamieni asioiden lisäksi esiin sellaisia sekä menetelmää koskevia että muita pedagogisia seikkoja, joita en ollut pystynyt havaitsemaan toiminnan aikana. Pyrin kuitenkin valottamaan aineistoa pääasiassa siltä osin kuin sillä saattoi nähdä olevan merkitystä menetelmän ja oppimateriaalin kehittämisessä.

Aineiston kerääminen osoittautui vaativaksi tehtäväksi opetustyön ohella. Lukujärjestys oli suunniteltava siten, että havainnot olisi mahdollista tallentaa mahdollisimman pian tuntien jälkeen. Laadin väljän aikataulun niin, että saotin selostaa tuntiraportit ääninauhoille välittömästi kunkin oppitunnin jälkeen kiireettä. Myöhemmin litteroin raportit kirjalliseen tutkimuspäiväkirjaan. Puhetta kaseteille kertyi runsaat 10 tuntia. Tuntiraportit sisälsivät kuvaukset niin yksityis- kuin ryhmätunneista. Tuntiraportoinnin lisäksi kerroin myös muista projektiin liittyvistä aiheista. Taltioin tietoa kasettinauhoille elokuusta 1998 lähtien vuoden 2000 helmikuun ensimmäisen viikon loppuun saakka. Aloin havaita aineiston

kylläntymistä syyslukukauden 1999 loppupuolella. Koska samat asiat toistuivat raporteissa yhä uudestaan eikä uusia teemoja löytynyt, päätin marraskuussa 1999 lopettaa litteroinnin ja pitäytyä ääninauhojen kuunteluun ja kirjoittaa tutkimuspäiväkirjaan vain, jos tutkimusaiheen kannalta ilmaantuisi jotain oleellisista. Helmikuussa 2000 aineisto saavutti saturaatiopisteen, jolloin lopetin oppituntiaineiston keräämisen kaseteille.

Lasten oppitunteja ja konsertteja taltioin videoille elokuusta 1998 alkaen. Yhteensä aineistoa kertyi lähes 21 tuntia. Viimeinen videotallennus tehtiin toukokuussa 2000, jolloin opistossa alkoi kesäloma ja kenttäjakso lapsiryhmätutkimuksessa saatiin päätökseen. Kasettiaineisto osoittautui hyvin moniteemaiseksi. Tuntiraporteissa pyrin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti muun muassa tuntirakenteen, tunneilla tapahtuneen toiminnan, opetuksessa käytetyn oppimateriaalin ja sen toimivuuden. Tavoittelin eläytyvää otetta kertoessani lapsista ja heidän reaktioistaan tunti-ilanteissa. Luonnehdin tunneilla vallitsevaa ilmapiiriä ja kerroin havainnoimistani vuorovaikutuksellisista ilmiöistä. Koska oppilaat olivat vielä pieniä, myös vanhempien rooli tuli esiin jo käytännön syistä, mutta samalla kertyi myös tietoa lasten ja vanhempien välisistä suhteista sekä vanhempien suhtautumisesta soittoharrastukseen, opettajaan ja musiikkiopistoon. Arvioin raporteissa omaa osuuttani ja vaikutusmahdollisuksiani opettajana. Lisäksi pohdin suhteitani lapsiin ja heidän vanhempiinsa. Pyrin heijastelemaan selostuksissani niitä joskus hapuilevia aavistuksia ja toisinaan oivalluksen omaisia havahtumisiini, joiden avulla kokonaistoiminnan ja oppimateriaalin yhteys näytti kirkastuvan. Raportin loppupuolella suunnittelin usein seuraavien tuntien sisältöä tarvittavine opetusmateriaaleineen ja pyrin suuntaamaan tulevaa toimintaani keräämäni kokemuksen ja tiedon pohjalta. Näin kukin tuntiraportti koostui pienessä mittakaavassa toimintatutkimukselle ominaisen syklin suunnittelu-, toiminta-, havainnointi- ja reflektointivaiheista. Tuntiraportit veivät nauhojen kestosta valtaosan. Tallensin äänitteille myös projektin aikana syntyneitä menetelmän kehittämiseen liittyviä ideoita ja toimintasuunnitelmia. Pohdiskelin nauhoilla myös videohavaintojani. Samoin kerroin siitä, miten koin itseni opettajan ja tutkijan rooleissa. Mietin sitä, miten projekti vaikuttaa itseeni sekä käsitykseeni opettajuudesta ja millaisena näen toimintatutkimusprosessin vaikutuksen ammatillisen kehittymiseni kannalta niin opettajana kuin menetelmän kehittäjänä.

Kirjallista tutkimuspäiväkirjaa pidin koko toimintatutkimuksen ajan. Sen sisältöön vaikuttivat sekä oppilasryhmätutkimus että kyselytutkimus. Tutkimuspäiväkirja muodostui viidestä eri luvusta, joita kirjoitin rinnakkain. Litteroiduista tuntiraporteista syntyi

ensimmäinen luku. Toinen luku käsittää menetelmään ja sen kehittämiseen liittyviä arvioita ja suunnitelmia, jotka nousivat usein ääninauha- ja videohavainnoistani. Kuten eräät muutkin aineiston sisältämät aiheet, myös instrumentin hallintaa sivuava tieto voisi liittyä yhtä lailla muihinkin alkeisopetusmetodeihin kuin Colour Keys -menetelmään. Tähän metodiin soittimen hallinnan opettaminen muiden musiikin omaksumiseen tähtäävien käytäntöjen rinnalla kytkeytyy kuitenkin niin elimellisesti, että minusta oli luontevaa ja tarkoituksenmukaista sisällyttää pianonsoiton tekniikkaa käsittelevä informaatio yhteen menetelmää ja sen kehittämistä koskevan tiedon kanssa. Kolmannessa luvussa pohdin sitä, miten toimintatutkimusprosessi vaikuttaa itseeni menetelmän kehittäjänä ja opettajana. Tutkimuspäiväkirjassa on lyhyt (neljäs) luku, jossa kerron jatko-opintoihini liittyvien seminaarien ja opintojeni ohjaajien merkityksestä projektin suunnittelulle ja etenemiselle. Viidennessä luvussa tuon esiin joitakin musiikkiopiston tapahtumia, joilla olen kokenut olevan vaikutusta prosessiin. Oppilasryhmätoimintaa kuvatessani käytän lähinnä tutkimuspäiväkirjan kolmen ensimmäisen luvun aineistoa.

6 KOKEILUN AIKANA TEHDYT HUOMIOT JA NIIDEN VAIKUTUS MENETELMÄÄN JA MATERIAALIIN

Kuvatessani toimintaa pienten ryhmässä kerron ensin tutkimusjakson sosiaalisista aloitusasetelmista. Sitten arvioin, miten menetelmän peruslähtökohdat soveltuivat tämän vasta-alkajaryhmän opettamiseen. Kerron myös uusien periaatteiden synnystä vanhojen rinnalle ja uuden oppimateriaalin suunnittelusta. Lopuksi selvittelen lasten henkilökohtaista kehittymistä projektin aikana.

6.1 TOIMINTA PIENTEN RYHMÄSSÄ

6.1.1 Sosiaaliset asetelmat

Charlotta, Mikko ja Petteri muodostivat 4-vuotiaiden vasta-alkajien ryhmän, *pienten ryhmän*. Pienten ryhmä vaati opettajalta alusta lähtien erityistä herkkyyttä ja venymistä moneen suuntaan. Oli pyrittävä ymmärtämään tutkimusjakson aloituksessa vallinneet sosiaaliset asetelmat ja vaistoamaan aloitusilmapiiriä koskevat viestit. Koska lapset olivat vasta 4-vuotiaita, he luonnollisesti tarvitsivat paljon huomiota osakseen. Suunnitelman mukaisesti lapsen isä, äiti tai joku muu läheinen aikuinen olisi lapsen tukena hänen harrastuksessaan ja mukana tunteilla ainakin tutkimuksen alkuvaiheissa. Erityispiirteenä muihin ryhmiin verrattaessa tähän ryhmään oli valikoitunut lapsia, joilla oli toisistaan suuresti poikkeavat lähtökohdat pianonsoiton aloittamisen suhteen. Persoonallisuuden lisäksi heidän hyvinkin erilaiset henkiset, musiikilliset ja motoriset valmiutensa, heidän sosiaalinen kypsyytensä sekä perhetilanteet olivat tärkeitä tekijöitä, joiden vuoksi jouduin muuttamaan ja varioimaan toimintaani tässä ryhmässä enemmän kuin muiden lasten kanssa. Vanhempien antama tuki tai sen puute sekä perheissä ilmenneet muutokset heijastuivat lapsissa voimakkaasti. 4-vuotiaiden joukossa oli myös harvinaislaatuinen poikkeuslahjakkuus. Myös tämä antoi oman erityisen leimansa ryhmän toimintaan. Lasten erilaisuus kannusti muokkaamaan menetelmää entistä joustavammaksi erilaisia oppijoita ajatellen. Eri syiden vuoksi ryhmässä olo soveltui toisille koko tutkimuksen ajan hyvin, toisille ei aluksi ollenkaan. Yksityistunneilla opettajan oli luonnollisesti helpompi huomioida kunkin lapsen erityistarpeet. Se, kumpi tuntimuoto sopi oppilaalle parhaiten, vaihteli joidenkin oppilaiden kohdalla projektin aikana. Yleisesti ottaen yksityistuntien ja ryhmätuntien rinnakkaisuus osoittautui toimivaksi pienten ryhmässä. Totutin lapsia yhteistunneilla myös esiintymään, ja siihen ryhmätunnit tarjosivat sopivan kotoiset ja

turvalliset puitteet. Tutkimusjakson aikana lapset soittivat yhdeksässä konsertissa, jotka videoin. Tutkimuspäiväkirjassa kerron tunnelmista 4-vuotiaiden vasta-alkajien ensimmäisillä ryhmätunneilla ja myös tapahtumista, jotka jo syksyn alussa antoivat aiheita muuttaa suunnitelmiani ryhmätuntien pitämisestä:

Charlotta, Mikko ja Petteri ensimmäisellä ryhmätunnillaan. Charlottan pikkusisko oli äitinsä kanssa mukana ja teki voitavansa saadakseen läsnäolijoiden huomion osakseen. Äiti ja pikkusisko lähtivät luokasta ja Charlotta seurasi perässä. Sähäkästä alusta ja lievästä rauhattomuudesta huolimatta päästiin vähitellen musiikin pariin, aluksi Mikko ja Petteri kaksistaan rauhassa. Myöhemmin Charlotta palasi luokkaan ilman äitiä. Aikaa olin varannut ensimmäiselle kerralle 45 min. kaiken varalta, eikä se tällä kertaa riittänytkaan vaan yhdessä oltiin 60 min! Tunnin sisällöksi olin ajatellut kevään tapaamisen liittyviä muisteluksia ja siitä nousevia kimmokkeita, pikkuisen ryhmän jäsenten toisiinsa tutustuttamista ja nimistä syntyviä rytmejä ja niiden taputtamista, laulamista ja soittamista sekä taululla kirjoittamista (piippukirjoitus), ja näillä kaikilla teemoilla myös pelattiin. Otettiin jo heti Piano ABC:n alkusivuilta joitakin rytmejä ja jokainen sai oman roolinsa: lintu, karhu tai jokin muu oktaavialojen symboleista. Näillä rooleilla ”kamarimusiseerattiin” sekä taputtaen, laulaen että soittaen ja näitä kaikkia osatekijöitä myös jonkin verran jo heti yhdistellen. Ettei tuolilla istuminen puuduttaisi, tehtiin pikkuisen myös muskarijuttuja, esim. käveltiin TA-nuotin sykkeessä ja yhtä aikaa laulettiin ja taputettiin kunkin lapsen nimeä vuorotellen: TA-TA= Mik-ko, TI-TI-TA=Pet-te-ri, Char-lot-ta. Jonkinlaisen käsityksen näistä lapsista sain jo kevään pääsykokeen yhteydessä. Pieni suloinen ja vähän arka Mikko (ryhmän nuorin) oli tarkasti seuraten mukana ja avautui tunnin aikana kuin salaa pikkuhiljaa ja rohkaistui käyttämään ääntä reippaasti ja laulamaan ja taputtamaan ISOLLA ÄÄNELLÄ, ja sitä seurasi jo pieni ovela hymykin. Petteri taas puolestaan on niin avoin ja valmis mihin vaan, että harvoin olen tavannut sellaista persoonaa! Molemmat pojat olivat tällä ensimmäisellä tunnillaan hämmästyttävän pitkäjänteisiä, ja pidin huolen siitä, että mielenkiintoisia tehtäviä oli koko ajan tarpeeksi. Charlotta oli iloinen ja vaikutti uteliaalta, muttei ollut niin keskittyväinen kuin pojat, vaikkakin teki juttuja yhdessä muiden kanssa. En osaa toistaiseksi arvella muuta kuin että alkutunnin häiriötekijät eivät olleet Charlottalle parasta mahdollista tukea, hän joutui jakamaan huomionsa niin moneen. Hänellä ei ollut jokaiselle kuuluvaa leikki/työ/soitto-rauhaa, minkä pitäisi olla selvää ilman muuta. Siitä koetan jatkossa pitää huolen. Ensimmäisessä vanhempaintiedotustilanteessa ja ilmoittautumisten yhteydessä käydyissä keskustelussa näistä tuntijärjestelyasioista ja vanhempien tunnilla olosta kyllä puhuttiin, mutta kaikki on vielä niin alussa, että yritän

diplomaattisesti selvittää tätä asiaa perusteellisemmin Charlottan vanhemmille.

Tutkimuksen alkuvaiheessa tekemäni havainto pienten ryhmän oppilaiden erilaisista valmiuksista toimia ryhmässä vaikutti siihen, että jatkossa muokkasin tuntikäytäntöjä aiempaa lapsikeskeisemmin ja vapaammin kuin perinteisessä opisto-opetuksessa on tapana. Doddington ja Hilton (2007, 114) toteavat: *Lapsikeskeisestä näkökulmasta tarkasteltuna kasvattajien tulisi pyrkiä jäsentämään käytäntöjä siten, että ne olisivat johdonmukaisia yhtä lailla oppimisen, ruumiillisen ja leikkivän lapsen kuin merkityksellisten kokemusten rakentamisen kannalta.* (Katso lukua 1.2.) Ryhmätuntiraportti kertoo:

Charlotta on musiikista kovin kiinnostunut, avoin ja musikaalinen tyttö. En usko, että Charlottalle nyt vielä sopii ryhmätunnit säännöllisesti, hän tarvitsee paljon henkilökohtaista, jakamatonta huomiota eikä pysty ehkä vielä nauttimaan yhteisestä tekemisestä toisten lasten kanssa. Vuorovaikutukseen heittäytyminen toisten lasten kanssa ei ole Charlottan juttu nyt vielä; rauhallinen kanssakäyminen opettajan kanssa kylläkin luonnistuu erittäin hyvin. Myöskään äidin läsnäolo tunneilla ei tue Charlottan oppimista; äiti on kovin huolestuneen ja jännittyneen oloinen. Hän ei millään jaksu kuunnella, kun yritän selittää hänelle Charlottan asioita, puhuu heti päälle eikä rauhoitu keskustelemaan lapsestaan. Tämä tuntuu heijastuvan Charlottassa ailahtelevaisuutena ja keskittymiskyvyn puutteena tuntien aikana. Nyt täytyy virittää puitteita! Toistaiseksi kokeilen Charlottan kanssa pelkkiä kahdenkeskisiä yksityistunteja tilanteen rauhoittamiseksi ja toivon, että asiat selkiytyisivät kirkkaammiksi. 4-vuotiaiden ryhmätunnit pidetään jatkossa tarpeen ja tilanteen mukaan eri kokoonpanoissa. Pääsääntöisesti pojat käyvät ryhmätunneilla keskenään, heiltä yhteistoiminta luonnistuu. Ryhmätuntiaika jaetaan soolotuntipätkiksi, milloin siihen tarvetta ilmenee. Muokkaan käytäntöä niin, että lapset joka tapauksessa käyvät tunneilla 2 kertaa viikossa ja saavat sen opetusmäärän, mikä heille musiikkiopiston oppilaina kuuluu.

Koin jatkossa tuntikäytäntöjen tapauskohtaisen muuntelun positiiviseksi, ja tutkimusta tehdessäni muusta opetuksesta vapaana minun oli mahdollista muokata lukujärjestystä melko lailla. Se vaati suunnittelua ja mahdollisuuksia vaikuttaa ajankäyttöön enemmän kuin kokopäiväisenä toimivalle piano-opettajalle perinteisen opetussuunnitelman puitteissa on mahdollista. Toistaiseksi tällainen toiminta on ollut opettajien oman aktiviteetin varassa. Positiiviseksi osoittautunut havainto perinteistä väljemmistä

tuntijärjestelyistä herätti ajatuksen siitä, miten piano-opetukseen voisi sisällyttää ryhmä- ja yhteissoittotunteja niin, että ne sisältyisivät viralliseen opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelman joustavuus soveltuisi hyvin menetelmän lapsilähtöiseen henkeen.

6.1.2 Menetelmän peruslähtökohtien soveltuvuus

Vanhassa oppimateriaalissa esitetyt menetelmän peruslähtökohdat – värien hyödyntäminen, rytmikan opetus tititoinnin avulla, relatiivinen solmisaatio, transponointi, yksinkertaistettu nuottikuva ja lasten- ja kansanlauluista muodostuva ohjelmisto – luontuivat hyvin pienten ryhmän opetuksessa sekä yksityis- että ryhmätunneilla. Nuo periaatteet olivat pohjana, kun korjasin vanhaa opetusmateriaalia ja myös, kun arvioin, mitkä vanhoista tehtävistä oli hyvä jättää ennalleen. Yhtä lailla samat periaatteet olivat ohjaamassa uuden materiaalin ideoimisessa. Opetustilanteissa nousi esiin asioita, jotka synnyttivät tarpeen oppimateriaalin tietynlaiseen muokkaamiseen tai kokonaan uuden laatimiseen. Mikon ja Charlottan keskittymishetket olivat melko usein ja erityisesti tutkimusjakson alkuvaiheessa pieniä pyrähdyksiä. Oli arvioitava herkästi, kuinka pitkään erilaisissa asioissa oli mielekästä viipyä. Lasten vireystaso ja musiikilliset kiinnostuksen kohteet vaihtelivat eri tunneilla, ja yritin valita kuhunkin tilanteeseen mahdollisimman hyvin toimivat systeemit. Näissä tilanteissa auttoi se, että menetelmän peruslähtökohdista käsin on löydettävissä useita erilaisia lähestymistapoja saman asian tarkasteluun. Autoin oppilaita musiikin omaksumisessa valitsemalla kullekin lapselle mielestäni parhaat mahdolliset harjoitustavat. Vanhan oppimateriaalin laatimisen jälkeen ja kokemuksen kartuttua olin oppinut yhä täsmällisemmin valitsemaan ja vaihtamaan opetuskäytäntöjä tarpeen vaatiessa lyhyenkin oppitunnin aikana. Eräs ominaispiirre toiminnalleni tutkimusjakson aikana olikin se, että yhtä lailla kuin opetin lapsia keskittymään yhteen opittavaan asiaan kerrallaan, harjoitutin heitä myös käyttämään erilaisia musisointitapoja yhtäaikaaisesti (katso lukua 2.1.3.3 Part singing – part playing). Tämän tarkoitus oli tukea ja vahvistaa lapsen oppimisprosessia luomalla tilanne, jossa oppilas voi sisäistää musiikin abstrakteja tasoja useiden eri aistien avulla. Päämääränä oli, että harjoituksen vaikutus olisi mahdollisimman pysyvä ja syvä. Tämä toimintatapa, joka enenevässä määrin vahvistui lapsia opettaessani, oli kehittynyt vuosien myötä, eikä siitä ollut ohjeistusta vielä vanhassa kirjassa. Jo tutkimusjakson alkuaikoina päätin, että toisin asian esiin uudessa oppimateriaalissa, sillä ns. part singing – part playing oli oleellinen menetelmällinen periaate.

6.1.3 Värit ja hahmot sekä rytmiikka

Eri oktaavialoja symboloivat värit ja hahmot antoivat lapsille konkreettisen lähtökohdan koskettimiston havainnollistamiseen. Vanhassa oppikirjassa väreillä ja hahmoilla havainnollistettiin pianon keskialueen neljää oktaavialaa. Myöhemmin tutkimuksen edetessä sain käytännön tilanteista kimmokkeen ryhtyä tutkimaan värien ja symbolien mahdollista laaja-alaisempaa käyttöä niin nuottikuvassa kuin oktaavialoja havainnollistavassa värinauhassakin. Tutkimuksen aikana syntynyt, kaikki oktaavialat sisältävä värinauha vakiintuikin uudeksi opetusvälineeksi kaikissa oppilasryhmissä. Oktaavialojen hahmot olivat pohjana lasten erilaisille roolileikeille ryhmätunneilla tai yksityistunneilla opettajan ja oppilaan kesken. Värisymbolien avulla opettajan oli helppoa ohjata lapsia korkean ja matalan käsitteisiin ja myös vähitellen ymmärtämään koskettimiston ja värillisen nuottikuvan välistä yhteyttä. Herättelin lasten kiinnostusta pianon eri oktaavialojen sointiväreihin. Lapset leikkivät oktaavialojen vaihtelulla siirtyen soittamaan oppimiaan kappaleita eri korkeuksilta. Tähän oli helppo liittää erilaisia sointivärien korostuksia ja dynaamisia vaihteluita, joita koskettimiston eri korkeudet houkuttelivat esiin. Oktaavialojen vaihtelu kehitti myös teknisesti, kun lapsen tietyn kappaleen soitettuaan oli kyllin sujuvasti löydettävä uusi aloitusasema uudelta oktaavialalta ja soitettava sitten kappale uudelleen samassa sävellajissa pysyen ja rytmin sykkeen katkeamatta. Runsas liikkuminen koskettimiston eri oktaavialoilla kuului vasta-alkajien opettamisen henkeen. Liikkuvuuden periaate laajeni vähän myöhemmin, kun edettiin uuteen oppimishaasteeseen, transponointiin.

Menetelmän eräänä perustavaa laatua olevana periaatteena on opettaa pienille lapsille rytmiikkaa taputtamisen, tititoimisen ja piippukirjoituksen avulla. Rytmisymbolit notaation helpoimmin lähestyttävänä elementtinä olivat pohjana nuottikirjoitukseen tutustuttaessa. Pienten ryhmän lapset opettelivat taputtamaan ja lukemaan piippukirjoituksella kirjoitettuja rytmisymboleja sekä tititoimaan niitä ääneen. Vanhan kirjan rytmiosaston tehtävien jälkeen jatkoin rytmiikan opettamista samaan tapaan varsinaisten kappaleiden yhteydessä. Tällöin useimmiten tititoitiin kuitenkin siten, että rytmitavuihin yhdistettiin säveltaso. Näin pohjustettiin solmisointia. Myös lyhyiden rytmidiktaattien kirjoittaminen piippukirjoituksella onnistui hyvin jo ensimmäisen lukukauden aikana kaikilta pienten ryhmän oppilailta. Kirjoittamisen sujumiseen vaikutti oleellisesti se, että lapsi kirjoittaessaan yhtäaikaaisesti titittoi tehtävänsä ääneen. Rytmiikan opettelu ja nuottien piirtäminen oli 4-vuotiaille kokonaisvaltaista puuhaa:

Ryhmätunnin aluksi taululle tehtiin joitakin rytmidiktatteja: käytin syksyn ensimmäisellä tunnilla opittuja TA- ja TI-TI-nuotteja ja uutena asiana tutustuttiin PUHALLUSTAUKOON, mikä tuntui olevan kaikista mukavin juttu! Vaikuttaa siltä, että lapsista on ihanaa olla aktiivinen tauon aikana! Mikä paradoksi. Lapsi tuntuu kokevan tauon merkityksen musiikillisessa fraasissa läsnä olevaksi, paikkansa ottavaksi olioksi, jolla on oma rytminen, hiljaisuuteen liittyvä merkityksensä aivan erityisen voimakkaasti, kun se tuodaan esiin aktiivisella toiminnalla, kuten esimerkiksi hiljaa puhaltamalla! Kun taukoa opettaa pienelle lapselle perinteiseen matemaattiseen tapaan, tuntuu rytmin syke katoavan ja tauosta on ikään kuin päästävä eroon, se on ohitettava varsinkin nuoteista soitettaessa pikimmiten ja siksi syke häviää...

Tauon opettaminen sai minut miettelijäksi erään tunnin jälkeen. Kirjoitan tutkimuspäiväkirjassa:

Yksi tauko oli aina samassa paikassa toistuessaan hankala Petterille. Ongelma poistui, kun soitin aina tuon tauon kohdalla jotain yllätyksellistä (bassoäänien, klusterin, mitä mieleen juolahti) salamannopeasti täsmälleen oikeaan aikaan. Olihan kyseessä lyhyt tauko erityisen nopeassa ja lisäksi uudessa, epätasajakoisessa tahtilajissa olevassa kappaleessa (Pikku Aishe). Ensin soitettiin harjoitustempossa, vähitellen päästiin esitystempoon ja lopuksi otettiin ”apupyörät” (omat soittoni) pois ja Petteri pärjäsi ”ihentite”! Petteri tykkäsi tästä ja suu oli hymyssä. Vilkaisut minuun olivat huomionarvoisia, eivätpä harmi kyllä menneet videolle! On hauskaa opettaa tuolla lailla, leikkien ja tehden ihan ”hölmöjä” hassutuksia. Ne ovat samalla hyvin mielekkäitä: asia tulee elämyksen kautta selväksi ja kiinnostavaksi ja painuu mieleen. Ei kaikkea, minkä vakavasti yrittää opettaa, tarvitse opettaa vakavalla OPETUSTYYLILLÄ! Nauru ja huumori ovat ihmeellisiä tilanteen avaajia ja laukaisijoita! Tuntuu, että epäsovinnaisilla ratkaisuilla on tekemistä onnistuneimpien ratkaisujen kanssa opetuksessa usein!?! Luovia hetkiä, löytämisen hetkiä, yhteisiä elämyksiä... kunpa opettajana kykenisin tempaamaan lapset mukaan, jos vaikkapa vain pieneksi hetkeksi. Patistaminen on joskus tarpeen, mutta siitä on lyhyt matka määrittämiseen, vaatimukseen tehdä oikein ja odotetusti. Se johtaa helposti latistamiseen ja sammuttaa ilon. Miten siinä oppilas sitten rohkaistuu haluamaan MUSIIKKIA OMAKSEEN?

Joskus soitto jäi nuottikirjoituksen saloihin perehtymisen varjoon. Eräästä yksityistunnista

kirjoitan:

Soitettiin vain vähän tällä tunnilla, nuottien piirtäminen ja piippukirjoituksella kirjoitettavien tutuista lauluista ottamieni rytmidiktaattien ratkaisu on nyt kiinnostavampaa, pyrin lähtemään liikkeelle siitä, mikä tuntuu lapsesta itsestään olevan kiinnostavaa, en siitä, mitä minua itseäni nyt kiinnostaisi opettaa: tältä reitiltä, kun kiinnostus on herännyt ja tunnilla vallitsee otollinen ilmapiiri, voin tuoda prosessiin mukaan lasta juuri sillä hetkellä kiinnostavien asioiden lisäksi muitakin juttuja, joita koen tietyssä tilanteessa tärkeäksi opettaa. Usein oppilas näin virittyneenä on sitten hyvinkin vastaanottavainen uusille asioille.

Luonnostelin vanhojen rytmitehtävien rinnalle uusia rytmipartituureja ja pyrin laatimaan erityisesti käsien yhteistoimintaa kehittäviä tehtäviä. Pienimmille oppilaille ja myös isommille vasta-alkajille, joilla on synkronointiongelmia, ei tehtäviä vanhassa kirjassa ollut tarpeeksi. Tutkimuksen edetessä ilmeni, että pienten ryhmäläiset hyötyivät kovin siitä, että saivat keskittyä koordinoinnin harjoittamiseen pelkän rytmiikan harjoittelun yhteydessä ilman sävelmiä. Lapset jaksoivat toistaa hämmästyttävän innoissaan yhä uudelleen tällaisia luonteeltaan lyömäsoittimellisia rytmikappaleita. Punnitessani ja kokeillessani värien käyttöä aiempaa useampien oktaavialojen havainnollistamisessa kokeilin oppilaiden kanssa rytmiharjoituksia, joissa liikuttiin rohkeasti klaviatuurin eri korkeuksilla. Näitä rytmikappaleita lapset joutuivat välillä soittamaan seisten; onhan pianon koskettimisto 4-vuotiaan näkökulmasta valtavan laaja! Tämän seisten soittamisen lapset kokivat hauskaksi ja se sopi hyvin menetelmän periaatteisiin, joissa pyritään leikin avulla oppimiseen. (Katso lukua 1.2, Swanwick, manipulatiivinen vaihe.)

6.1.4 Relatiivinen solmisaatio sekä tekniikka

Melodioiden hahmottamiseen ohjasin lapsia menetelmän kulmakiven, relatiivisen solmisaation, avulla. Relatiivisessa solmisaatiossa hyödynnettävät, säveliä symboloivat käsimerkit ja solmisaationimet saivat ensimmäisiltä tunneilta lähtien rinnalleen sävelten välisiä suhteita havainnollistavat sävelaskelrappuset. En ollut käyttänyt niitä vanhassa kirjassa, mutta opetustyössäni olin jo usean vuoden ajan todennut ne hyödyllisiksi apuvälineiksi opettaessani intervallisuhteita ja melodian eri suuntiin liikkumista. Kun käsimerkit antoivat kouriintuntuvan kosketuspinnan eri säveliin, toi sävelaskelportaikko visuaalisen tuen solmisaation oppimiselle: siitä oli apua laulujen sisältämien sävelten

välisten korkeuserojen tarkastelussa. Sitä pystyi hyödyntämään myöhemmin myös tutustuttaessa nuottien sijoittumiseen nuottiviivastolla ja verrattaessa eri nuottien korkeuseroja. Aluksi piirsin tai annoin lasten piirtää rappuset taululle. Myöhemmin kokeilin niiden käyttöä nuottikuvan tukena siten, että sekä kappaleen nuotit että sävelaskelrappuset olivat nähtävillä samalla nuottisivulla. Ajatus tämän idean vakiinnuttamisesta erääksi uudeksi menetelmän periaatteeksi tuntui tutkimuksen edetessä yhä kannatettavammalta. Sävelmien laulaminen eri sävelkorkeuksilta sanoilla ja solfanimillä, tai myöhemmin taitojen kartuttua myös hiljaa mielessä, oli se tapa, jolla kappaleet omaksuttiin ennen soittamista. Tunneilla kohdistimme mielenkiinnon eri säkeisiin tai tiettyihin säveliin eri tavoin: lapsista joku edusti jotain tiettyä säettä tai säveltä, toinen jotain toista, ja näin sävelmää saattoi esittää kuin näytelmää. Lapset elivät sävelmätarinassa seuraten sen etenemistä ryhmän jäsenissä ja valmistautumalla kukin omaan rooliinsa ja esittäen sen sitten vuorollaan. Joko minä tai joku oppilaista osoitti samanaikaisesti sävelmän kulkua käsimerkein ja/tai nuotista; joskus vain leikittiin ja annettiin musiikin virrata keskinäisen vuorovaikutuksen varassa. Lapset pinnistelivät ja keskittyivät erityisen sitkeästi, jos olimme sopineet, että tietty säe tai sävel kuullaankin hiljaa mielessä eikä sen aikana saa laulaa ääneen. Parhaat harjoitukset päättyivät usein naurunremakkaan, kun joku ei pystynyt pitämään säettä tai säveltä ”sisällään”. Kun sävelmät oli omaksuttu, soittaminen eri sävellajeissa seurasi tätä luontevasti. Kerron siitä tarkemmin transponointia käsittelevässä jaksossa tuonnempana.

Erilaisia teknisiä ongelmia saattaa jo lyhyessä kappaleessa olla useita. Tietyn ongelman tarkka rajaaminen ja harjoitettavan jakson pituus ovat eräs opettajan haasteista. Pienten ryhmän opetuksessa löysin itselleni uuden lähestymistavan teknisen ongelman rajaamisessa. Sen sijaan, että harjoitutin yksittäistä jaksoa rajaamalla kappaleen nuottikuvasta kyseisen ongelmakohdan, sain todeta erityisesti hyvin pienillä lapsilla toimivan paremmin, jos kirjoitin ongelmakohdan erilliseksi nuottikuvaksi. Tällöin lapsella oli edessään vain vähän informaatiota. Se muutti asian tarkastelun yksinkertaiseksi ja selkeäksi. Oppilas saattoi keskittyä ainoastaan harjoitettavaan asiaan, eivätkä muut visuaaliset virikkeet päässeet häiritsemään harjoittelua.

Myös koskettimiston hahmottamisessa ja sen suhteessa omien sormien eriytymiseen saattoi pienillä oppilailla olla vaikeuksia. Tutkimuspäiväkirjan muistiinpanot valottavat erään oppilaan oppimisprosessia:

Sanoilla laulamista tehokkaammin erityisesti solfanimillä laulaminen soiton aikana ohjasi ilmiselvästi oppilaan sormia oikeille koskettimille: solfanimet konkretisoivat sävelten välisiä suhteita, mutta samalla nimet myös yhdistyvät tiettyihin sormiin ja koskettimiin. Tunneilla puhummekin usein esim. DO- tai RE-sormista. Lapsi soittaa duuripentakordissa liikkuvaa kappaletta Yksi pieni elefantti kädet unisonossa ja se on ollut hänelle yllättävän vaikeaa. Auttaa, kun solfaamme yhdessä soiton aikana ja sorminumeroiden sijaan käytetään käsitteitä DO-RE-MI-FA-SO-sormet. Arvioni mukaan tällöin laulettu sävel assosioituu tietyn sormen kanssa oikeaan koskettimeen. Vaikein paikka on, kun sävelmässä tulee kvartin laajuinen hyppy, eikä mennä asteittain. Kun laulamme tuon hypyn RE-SO silloin soitto onnistuu. Vaan eipäs onnistukaan, jos lauletaan pelkin laulun sanoin: e-teen-päin! Kyse ei ymmärtääkseni ole siitä, ettei hän kuulisi oikein, vaan siitä, ettei löydy yhtymäkohtaa sävelelle, sormelle ja koskettimelle. Solfatessa lauletaan sävelien lisäksi myös tarvittavien koskettimien nimet ja samalla ilmaistaan konkreettisesti sävelten sijainti koskettimistolla.

Transponoinnin kehittävän vaikutuksen tekniikkaan olin todennut kiistattomaksi jo parin vuosikymmenen ajan. Siitä, minkälaisia havaintoja tein asiasta pienten ryhmää opettaessani, kerron lähemmin transponointia ja transponointinauhaa käsittelevissä luvuissa tuonnempana (katso lukuja 6.1.7 ja 6.1.8).

6.1.5 Nuottikuva

Vanhan oppimateriaalin mukainen nuottikuva, jossa värejä hyödyntävä viivasto laajenee asteittain yksiviivaisesta perinteiseksi viiden viivan viivastoksi ja jonka yhteydessä käytetään relatiivista DO-avainta, osoittautui odotusten mukaisesti hyvin toimivaksi pienten ryhmässä. Tiedossani oli ongelma, joka saattaa syntyä, jos vanhassa oppimateriaalissa esitelty DO assosioituu C-säveleen. Näin saattoi käydä, mikäli kirjan käyttöohjeisiin ei ollut perehdytty huolella. Tällaista sekaantumisen vaaraa en ollut vanhaa oppimateriaalia tehdessäni osannut ennakoida, sillä itse en ollut kokenut relatiivisen ja absoluuttisen systeemin rinnakkaisuutta ja transponointia ongelmalliseksi: ne olivat minulle itsestäänselvyksiä. Kirjan käyttöohjeissa olin kehottanut korvakuulon varaiseen transponointiin, kun kappaleet oli opittu ulkoa, mutta DO:n liikkumisesta viivastolla ei ollut nuottiesimerkkejä. Omille oppilailleni olin antanut pianovihkon jälkeen tai sen ohessa, kun viiden viivan viivasto oli otettu käyttöön, muuta ohjelmistoa eri sävellajeissa ja kirjoittanut nuotteihin DO-avaimen osoittamaan kyseisen sävellajin DO-säveltä. Tämän

siirtymäprosessin aikana olin opettanut lapsille perinteiset nuottiavaimet ja luopunut vähitellen DO-avaimen käytöstä. Tätä käytäntöä olin opettanut niin pedagogiikkaopetuksessani kuin pianonsoitonopettajille suunnatuilla kursseilla. Pelkistetty nuottikuva oli vuosien varrella osoittautunut niin hyvin toimivaksi, että minulla oli suuri halu saada esiteltyä sen puitteissa myös DO:n liikkuvuus, mutta käytännön selkeää ratkaisua en ollut löytänyt enkä ollut siihen arkityön ohessa pystynyt riittävästi paneutumaan. Tutkimusjakson kuluessa ymmärsin, että relatiivisuus ja transponointi myös nuottikuvassa oli tuotava painavasti esiin uuden materiaalin käyttöohjeissa. Halusin löytää lisäksi keinoja, joilla selkiyttää myös koskettimiston ja nuottikuvan visuaalista yhteyttä eri sävellajien puitteissa. Hain ratkaisuja, joiden avulla lapset voivat mahdollisimman mutkattomasti hahmottaa relatiivisen ja absoluuttisen systeemin rinnakkaisuutta klaviatuurilla ja nuottikuvassa. Kokeilin erilaisia malleja, ja lopulta asia ratkesi. Löysin vasta-alkajien opetuksessa toimivan mallin, jossa DO liikkuu yhden ja kahden viivan systeemissä, kuitenkin vain parissa kolmessa sävellajissa, sillä laajemmalle liikkumiselle yhden tai kahden viivan systeemi ei suonut tilaa. Ja hyvä näin: pienille oppilaille tuossa informaation määrässä oli kylliksi. Yhdistin uutta asiaa esittelevälle nuottisivulle yksi- tai kaksiviivaisen nuottiviivaston alkuun pätkän viisiviivaista väriviivastoa osoittamaan nuottiesimerkissä käytettävien väriviivojen suhdetta viisiviivaiseen viivastoon. Samalle sivulle liitin myös kuvan, jossa nuottikuvassa ilmaistut nuotit ovat nähtävissä koskettimistolla aivan konkreettisesti. Tuonnempana kuvatessani jatkoryhmän toimintaa kerron, minkälaisia DO:n siirtoon liittyviä kokeiluja tein viisiviivaisen nuottiviivaston käytön yhteydessä. Varmuuden vuoksi testautin erilaisia malliluonnoksia nuottikuvasta pianonsoiton- ja pianopedagogiikanopettajilla. Tästä ja muista testikyselyllä testauttamistani opetusmateriaaleista ja testin tuloksista kerron yksityiskohtaisemmin luvussa 3.3.3. Pienten ryhmässä kehittämäni, eri sävellajeissa ja pelkistetyn nuottikuvan puitteissa liikkuva ohjelmisto tuli osaksi uuden oppimateriaalin A-osaa.

6.1.6 Ohjelmisto

Sävelaskel kerrallaan laajenevista lasten- ja kansanlauluista rakentuva ohjelmisto toimi pienten ryhmässä sinänsä hyvin. Sen puitteissa lapsi voi omaksua erilaisia tunnelmia sisältävän melko suppean kappalevalikoiman, joka antaa tilan erilaisten teknisten asioiden vähittäiselle oppimiselle. Joidenkin lasten kohdalla tuntui kuitenkin siltä, että kappaleissa edettiin turhan nopeasti uusiin haasteisiin. Jonkin tietyn asian riittävään harjoittamiseen tarvittiin lisää kappaleita. Olin jo aiemmin kokenut tarvetta saada lisää

ohjelmistoa erilaisia opetustilanteita varten ja halusin kartuttaa kappalevalikoimaa myös luonteeltaan monipuolisemmaksi. Etsin uusia sävelmiä, joita voisin sovittaa pianolle ja jotka kuitenkin sävelalaltaan olisi helppo yhdistää vanhan kirjan sävel kerrallaan laajeneviin ohjelmistojaksoihin. Pohdin myös joidenkin vanhojen laulujen poistamista ohjelmistosta, mutta jo näinkin pienessä lapsiryhmässä lapsilla oli eroja musiikkimieltymyksissä, joten päätin jättää karsimisen ja käyttää ohjelmistoa valikoidusti aina oppilaan mukaan. Tietyt menetelmän suosikkikappaleet saivat menestystä tässäkin ryhmässä. Suppeiden ja samalla mukaansatempaavien uusien sävelmien löytäminen ei ollut helppoa, ja kun sopiva sävelmä sitten tuli vastaan, se oli todellinen löytö tutkijaopettajalle. Lähinnä Colour Strings Violin B -kirjasta löysin vasta-alkajien ohjelmistoon sopivia uusia melodioita. Sovitettuani ne kokeilin ja muokkasin niitä ryhmässä. Ilokseni sain muutamista duurisävelmistä transformoimalla myös mollisävytteistä ohjelmistoa, jota ei vanhan pianokirjan A-osaan sisältynyt. Pienten ryhmässä kehittäämäni ohjelmisto liikkui kolmessa eri sävellajeissa, mutta pääasiassa ne pohjautuivat C- ja D-DO:lle. Nämä kappaleet tulivat osaksi uuden oppimateriaalin A-osaa. Ohjelmiston opettamisen yhteydessä opetin lapsille kappaleiden muotorakenteita erilaisten havainnollistavien leikkien ja pelien muodossa. Myös tällä asialla oli tärkeä sija opetuksessa, ja päätin selvittää sitä uudessa kirjassa.

6.1.7 Transponointi

Soiton transponointia, jota pohjustin laulujen relatiivisella solfaamisella, käytin opetuksessani säännöllisesti; olinhan jo pitkään menetelmää käyttäneenä todennut sen kehittävän tehokkaasti sisäistä kuulemiskykyä ja pianon teknistä hallintaa sekä herkistävän eri sävellajien sointiväreille. Pienten ryhmässä kokeilin aiempaa määrätietoisemmin erilaisten sormijärjestysten vaikutusta oppimiseen. Transponointi antoi hyvät lähtökohdat myös sormijärjestysten tarkasteluun. Ergonomisten sormijärjestysten lisäksi, ja asteittain yhä enenevässä määrin niiden sijaan, opetin lapsia transponoimaan samaa kappaletta useisiin eri sävellajeihin ja käyttämään samaa sormijärjestystä käden aseman vaihtumisesta huolimatta. Jo ensimmäisen lukukauden aikana sain todeta tämän vaikuttavan niin ulkoaoppimiseen kuin pianon tekniseen hallintaan edullisesti. Suunnittelin tämän näkökulman huomioimista uudessa oppimateriaalissa. Havainnon pohjalta noussut, sormijärjestyksiä koskeva idea konkretisoitui uudessa oppimateriaalissa, jonka käyttöohjeissa suosittelin kokeilemaan tutkimusprosessin aikana toimivaksi osoittautunutta systemaattista saman sormijärjestyksen käyttämistä kaikissa sävellajeissa.

ainakin soitettaessa viiden sävelen pentakordin laajuudessa.

6.1.8 Uusia periaatteita menetelmän peruslähtökohtien rinnalle: part clapping – part singing – part playing, transponointinauha, transformointi ja transformointinauha, kaanon, yhteissoitto, dynamiikka ja agogiikka sekä artikulaatio, Colour Keys Flexible -idea

Part clapping – part singing – part playing

Vanhan kirjan ohjeistuksessa kappaleet kehoitettiin opettelemaan siten, että ensin sävelmät laulettiin laulujen sanoilla niin useaan kertaan, että kappaleet tulivat tutuiksi ja helposti lähestyttäväksi. Tämän jälkeen kappaleiden rytmit tuli harjoitella tititoimalla ja sävelmät ja säestykset solmisoimalla. Lopulta kappaleet soitettiin alkuperäisissä sävellajeissa, jonka jälkeen ne transponoitiin. Tämä toimintamalli oli hyvin selkeä ja toimiva pienten lasten opetuksessa, eikä tutkimusjakson aikana ilmennyt mitään, jonka vuoksi sen merkitystä ei tulisi korostaa myös uuden materiaalin käyttöohjeissa. Olin kuitenkin jo pitkään opettanut lapsia myös yhdistämään erilaisia harjoitustapoja keskenään ja havainnut tämän toimintamallin vahvistavan ja syventävän oppimista entisestään. Tämä edellytti sitä, että eri osatekijät ensin hallittiin hyvin. Pienten ryhmäläisten opetuksessa jo rytmikkaan tutustuttaessa rytmittävät oli asteittain yhdistetty säveltasoon. Perussykkeen taputtaminen ja/tai kävely laulamiseen yhdistettynä (part clapping – part singing) oli valmistellut maaperää erilaisten harjoitustapojen yhtäaikaiselle käytölle. Idea taputtamisen, solfaamisen ja soiton yhdistämisestä oli luontevaa ottaa myös kappaleiden omaksumisen tueksi (part clapping – part singing – part playing). Ohjelmiston opettamisessa testasin lapsilla monenlaisia valmistavia harjoituksia ennen kappaleiden varsinaista soittamista nuottikuvasta. Johdattelin oppilaita muun muassa taputtamaan toisella kädellä perussykettä tai säestävän stemman rytmiä ja yhtäaikaisesti laulamaan melodiasa joko sanoilla tai solmisaationimillä. Seuraavaksi toinen stemma soitettiin ja toinen taputettiin tai solfattiin. Päiväkirjassani kerron, miten Mikon tunnilla hain ratkaisuja ongelmiin yhdistämällä eri harjoitustapoja opetustilanteessa:

Mikko soitti Haikaraa ja sen vanhat ”pedagogiset” sanat väännettiin uuteen uskoon ja se kun olikin Mikosta ovela temppu! Olen kai itse yhtä hölmö kuin nämä vekarat, seura tekee kaltaisekseen (molemmiin päin!). Soiton kanssa (toinen stemma soittaen, toinen yhtäaikaisesti solfaten) solmisoitiin hankalaa RE-MI-FA pätkää, jossa 4. sormen soittaessa ranteen tulisi joustaa FA:lla ja sitten nousta vähän korkeammaksi, jotta käden

paino siirtyisi sormelta seuraavalle luonnollisesti ja sormet voisivat jatkaa soittoaan alaspäin suuntaavaa melodiaa seuraten mahdollisimman elastisesti ilman nykyksiä. Vasemmalla kädellä Mikko keskittyneesti harjoitteli isä-stemman pitkien TA-A nuottien hidasta ja pitkään kestävästä joustoa koskettimistolla. Sitten Mikko soitti vasemman käden stemmaa ja lauloi oikean käden melodiaa. Käsien soittaessa stemmoja yhteen käsien välinen koordinaatio alkoi vähitellen löytyä ja erityisesti käsien yhtäaikainen joustoliike fraasin keskellä muodostui helpoksi ja onnistui toistettaessa aivan automaattisesti. Näiden harjoitusten välillä teetin Mikolla ABC:n rytmisivuilta kaksi lyhyttä, käsille erikseen tarkoitettua harjoitusta, jotka pitivät sisällään täsmälleen samat rytmit kuin Haikara-kappaleen työn alla ollut vaikea kohta. Yhdistin ne molempien käsien yhtäaikaiseksi harjoitukseksi, jossa kahta rytmää taputetaan ensin syliin, sitten rytmit soitetaan pianolla kädet yhtä aikaa. Tällaisia käsien yhteistoimintaa kehittäviä tehtäviä tarvitaan editoitavaan A-osaan lisää kirjan alkupuolelle rytmiosastoon, niitä ei ole riittävästi! Huom! Tällaiselta rytmisivulta, jossa on vain yksi ongelma ratkaistavana kappaleessa olevien useiden erilaisten synkroniahaasteiden sijasta, Mikko onnistuu asian ratkaisemaan ja pystyy yhtäaikaisesti sekä lukemaan kahta riviä että toteuttamaan kahden eri rytmin soiton. Tämä vaatii intensiivistä paneutumista ja keskittymistä ja Mikko halusi selvittää asian loppuun. Kun ongelma oli ratkennut, olimme molemmat aika ylpeitä. Mikon äiti sanoikin tullessaan lopputunnista, että ”kylläpä täällä loistetaan itseriittoisuutta!”

Part clapping – part singing – part playing nousi uudeksi toimintamalliksi vanhojen rinnalle. Päätin sisällyttää uuden oppimateriaalin käyttöohjeisiin tietoa siitä, miten erilaisia harjoitustapoja voidaan hyödyntää kappaleiden omaksumisessa.

Transponointinauha

Uutena kokeiltavana ideana halusin testauttaa transponointinauhaa, jonka olin luonnostellut useita vuosia ennen tutkimuksen alkua. Sen tarkoituksena oli havainnollistaa relatiivisen ja absoluuttisen systeemin rinnakkaisuutta koskettimistolla, ja sitä oli mahdollista käyttää kaikissa sävellajeissa.

Ennen tutkimusjaksoa tekemäni luonnos oli koskettimiston taakse asetettava paperinen liuska, joka koskettimien mittasuhteet huomioon ottavana ilmaisi solmisaationimet ja sävelten väliset suhteet visuaalisesti. Sen avulla oli helppo osoittaa kappaleissa tarvittavat koskettimet. Liuskaa käytettiin yhdessä koskettimiston taakse sijoitetun värinauhan kanssa, jonka päällä sitä liikuteltiin eri sävellajien mukaan. Tutkimusjakson ensimmäisen

lukuvuoden aikana tein uuden ja kätevämmän transponointinauhan paperin sijaan läpinäkyvästä kalvosta.

Läpinäkyvä transponointinauha soveltui käytettäväksi värinauhan päällä paperista paremmin: se mahdollisti oktaavialoja ilmaisevien värien näkymisen. Kalvo oli myös materiaalina paperia parempi. Se oli riittävän napakka ja kovapintainen ja siksi helposti liikuteltavissa värinauhan päällä. Se myös kesti paremmin lasten käytössä. Kokeilin pienten ryhmässä transponointinauhaa tutkimuksen toisen vuoden alusta lähtien. Pienten ryhmän lukutaidottomille lapsille tein lisäksi transponointinauhan, jossa sävelet solmisaationimien sijaan oli merkitty niitä vastaavien käsimerkkien kuvin. Tällainen transponointinauha toimi mahdollisimman konkreettisena apuvälineenä, kun halusin opettaa lapsia ymmärtämään, miten relatiivinen ja absoluuttinen systeemi voivat toimia rinnakkaisina ja toisiaan täydentävinä.

Opettaessani lapsille transponointia ja transponointinauhan käyttöä kutsuin transponointia matkustamiseksi. Transponointinauha tarjosi mahdollisuuden matkustella Musiikkimaan eri matkakohteissa eli eri sävellajeissa. Läpinäkyvä, värinauhan päällä liikuteltava transponointinauha vakiintui uudeksi oppimateriaaliksi.

Olin kehitellyt erilaisia sävelalalajuuksia käsittäviä transponointinauhvoja, ja ensimmäiseksi käyttöön otettiin duuripentakordia havainnollistava DO-RE-MI-FA-SO-nauha:

Esiteltyni uuden oppimisvälineen Charlotta ryhtyi välittömästi kokeilemaan sitä ja sovitteli nauhaa koskettimistolla alkamaan eri koskettimilta, mikä mieleen juolahtaa. Hän todella mielellään leikki nauhan kanssa ja soitteli esim. Satu meni saunaan- ja yhtä lailla Makkara-laulua, joka oli uutena läksynä, eikä vielä sujunut kovin helposti. Sujumattomuus ei mitenkään häirinnyt tyttöä, vaan vängällä väkisin hän etsi C-duurista H-duuriin siirtämäänsä "HK:n" sinistä makkaraa.

Lukukauden aikana pohdiskelin useasti päiväkirjassani transponoinnin ja transponointinauhojen vaikutusta:

Transponoinnin ja nauhan avulla Charlotta haluaa ja jaksaa soittaa samaa kappaletta ällistytävän monta kertaa: aivan kuin pelaisi jotain peliä, kaikki "reitit" on kokeiltava.

Transponoinnin avulla voin auttaa lasta viipymään saman asian parissa riittävän pitkään, jotta hän tulee oppineeksi kappaleen sujuvasti. Soittamisen tekniikasta tarttuu paljon Charlottan hyppysiin hänen seikkaillessaan koskettimistolla ja samalla näyttävät kädet tottuvan mitä erilaisimpiin kombinaatioihin; kyseessä on harjoitusprosessi, jossa on paljon toistoa, erilaisia ja säveltasoon liittyviä kinesteettisiä, auditiivisia, visuaalisia ja emotionaalisia ominaisuuksia. Transponointinauha on tukena ja konkreettisena opetusvälineenä tässä prosessissa ja se on selkeä ja havainnollinen. Se tekee korvin kuultavan silmin nähtäväksi koskettimistolla. Lisäksi se yhdistyy soiton play-luonteeseen – sillä voi pelata, leikkiä, soitto on lapsen leikkiä ja peliä. Transponointinauhalla voi matkustella, seikkailla uusiin maisemiin, kaupunkeihin ja tuttuihin ja tuntemattomiin maihin, kaverin luo, avaruuteen, ajassa taakse- ja eteenpäin, sukeltaa satuihin ja tarinoihin, minne vain! Usein lapset itse ottavat transponointiasian ja matkalipun esiin, jos en meinaa sitä itse tehdä; siitä on jo tullut heille eräs tärkeä soitontapa. Tämä kaikki on leikkimistä materiaalin kanssa. Samalla tehtävä muuttuu suorituksena helpoksi, maaperä on ”muokattu” hyväksi ja erilaisten sävyjen mukaan ottaminen ei hankaloita soittamista vaan päinvastoin kappale jo ”huutaa” lisää sisällöllisiä detaljikerroksia.

Syyslukukauden loppupuolella sain ilokseni todeta:

Valtava määrä transponointia! Siis 6–7 eri sävellajia per 2 kappaletta aapisesta! Tämäpä on hauskaa, kun muistan, miten arasti Charlotta lähti liikkeelle C-duurista! Transponointinauha on Charlottalle hyvä oppimisväline ja ilmeisestikin se on kotona kovastikin käytössä ja ”tukena ja turvana”, hyvänä ”pikkuapulaisena” (minulle erinomainen opetusväline). Se toimii yllykkeenä ja apuna ”matkustelussa” = matkalippu. Charlotta siirtelee sitä mieluusti ja kokeilee uusia sävellajeja, samalla samaa kappaletta tulee soitettua todella monta kertaa. Olenko idealisti vai ainoastaan hyvin optimistinen, mutta olen visusti sitä mieltä, että lasten opetuksessa on tärkeää antaa tilaa lapsen luonteenomaiselle etsimis- ja löytämishalulle ja sille ilolle, mitä ne myötään tuovat. Sellaisessa hetkessä on opettajan osattava siirtyä tyylikkäästi taka-alalle ja olla häiritsemättä, kun tällainen prosessi on alullaan, sen voi pilata liiankin helposti. Etsiköön ja löytäköön! On tärkeää tietyissä tilanteissa osata jättää ikään kuin ”tekemättä eteen” asioita. Täytyy osata erottaa tilanteet, joissa vinkkejä ja yhdessä tekemistä ja jakamista tarvitaan. Etsimisen jännitys ja löytämisen riemu ovat valtavia motivaation luoja ja ylläpitäjiä. Pelkkä kokemus hyväksytyksi tulemisesta, kun on oppinut jotain opettajan opettamaa, ei yksin riitä oman sisäisen motivaation löytymistä.

Lasten edistymisen myötä oli mahdollista testata myös laajempien sävelalojen transponointia sekä transponointinauhojen kanssa että ilman. Testasin duuripentakordin jälkeen ja ohella mollipentakordia ja myöhemmin duuri- ja molliasteikkoa. Ryhmän poikkeuksellinen lahjakkuus, Petteri, kävi DO:sta koko duuriasteikolle etenevän oppimateriaalin kokonaisuudessaan läpi syyslukukauden aikana. Kerran Petteri, joka oli intohimoisesti kiinnostunut kaikenlaisista rakenteista ja hahmotti asiat salamannopeasti, asetti duuriasteikkonauhan koskettimiston taakse sattumalta väärinpäin. Hetken sitä tarkkailtuaan ja soitettuaan sävelet nauhan mukaisesti, Petteri oivalsi ihastuneena: intervallisuhteet käännettyssä duurinauhassa ovat samat kuin soitettaessa MI:stä MI:hin (fryyginen asteikko)!

Transformointi

Osa niistä käytänteistä, joita sovelsin tutkimusryhmien lapsia opettaessani, olivat muotoutuneet opetustyössä vuosien myötä, enkä ollut sisällyttänyt niitä vanhaan oppimateriaaliin. Tutkimusryhmien kanssa toimiessani syntyi menetelmän peruslähtökohtien rinnalle lisäksi aivan uusia periaatteita, joista eräs löytyi seurattessani Csaba Szilvayn työskentelyä omien lasteni ja hänen muiden sello-oppilaittensa kanssa. Törmäsin aivan uudelleenlaiseen ja mielenkiintoiseen ilmiöön: transformaation käyttöön opetustyössä. Se tulikin olemaan eräs uusi periaate menetelmän peruslähtökohtien rinnalla. Tunsin transformaation lähinnä sävellysteknisenä keinona melodioden muuntelussa, ja se kiehtoi minua sen erityislaatuisen vaikutuksen vuoksi, joka sillä on musiikin tunnelmaan. Transformaatio oli minulle aiemmin tuntematon pedagogisessa yhteydessä, ja sen mahdollisuudet opetuksessa vetosivat uteliaisuuteeni. Transformaatiossa sävelkulun sävelten välisiä suhteita muutetaan alkuperäisistä. Muutos saadaan aikaan, kun sävelmässä käytettävä asteikko korvataan jollain toisella, jolloin sävelmän alkuperäiset sävelet korvautuvat uuden asteikon sävelillä. Tällöin musiikki transformoituu ja saa uuden tunnelman ja sävyn käytettävän sävelikön luonteen mukaan. Jos esimerkiksi tonaalinen duuriasteikko vaihdetaan vaikkapa dooriseen kirkkosävellajiin, duurin perussävel (DO) korvautuu doorisen moodin ensimmäisen asteen sävelellä (RE), seuraava sävel (RE) moodin toisella (MI), kolmas sävel (MI) moodin terssisävelellä (FA) ja niin edelleen. Näin duurin duuriterssi (DO-MI) on moodin 3. asteen molliterssin (RE-FA) vaikutuksesta transformoitunut molliin. Aina sävelten väliset suhteet eivät kuitenkaan muutu: esimerkiksi korvattaessa relatiivisen asteikon sävelkulku DO-RE-MI-FA sävelillä SO-LA-TI-DO pysyvät intervallisuhteet ennallaan.

Transformointinauha

Olin jonkin verran kokeillut sävelmien transformointia ennen tutkimusjaksoa. Otin sävelmien transformoinnin ja sen soveltuvuuden lasten opetukseen systemaattisesti kokeiltavaksi ja tutkittavaksi oppilasryhmien avulla. Transponointinauhojen kehittäminen synnytti idean *transformointinauhasta*. Jos transponointinauha kerran toimi ”matkalippuna”, olisiko mahdollista, että osaisin vastaavasti kehittää jonkinlaisen ”teatterilipun tai pääsylipun naamiaisiin”, jonka avulla transformointi voisi tulla havainnollistetuksi koskettimistolla? Tällöin erilaisiin rooliasuihin pukeutuneilla ja vaatteitaan välillä vaihtavilla sävelmillä lapset voisivat näytellä musiikillisella mielikuvitusnäyttämöllä soittaessaan aivan uudenlaisia kertomuksia. Transformointinauha antaisi lapsille uuden välineen sävelmillä leikittelyyn. Kide (2014) kirjoittaa soittamisesta sekä näyttelemisestä ja niiden asettamisesta anglosaksisissa kielissä saman käsitteen (play, spela, spielen) alle. Tarkastellessaan suomen sanaa soittaa Kide päättelee sen olevan luonteeltaan vakavampi kuin sanan vastine anglosaksisissa kielissä, joissa sana assosioituu leikkimiseen. Lisäksi hän toteaa soittamisen ja näyttelemisen olevan leikkijä. (Katso lukua 1.2.) Ensimmäinen transformointinauha sisälsi turkkilaisen asteikon viisi ensimmäistä säveltä. Myöhemmin otin rinnalle testattavaksi koko turkkilaisen asteikon, koska tämä intervallisuhteiltaan jännitteinen sävelikkö kiehtoi lapsia kovasti. Ensimmäinen musiikkinäytelmä ”Mitä tapahtui Molla-Maijalle” syntyi, kun sovittelimme Molla-Maijalle erilaisia asuja eli transformoimme Molla-Maija-kappaletta eri sävelikköihin. Tuon kappaleen päätin ottaa mukaan uuteen oppimateriaaliin.

DO-RE-MI-sävelikölle rakentuva iloinen Molla-Maija sai uuden RE-MI-FA-mekon ja miltä kappale nyt kuulostikaan? Jonkun mielestä Maija tuli surulliselle mielelle, joku toinen arveli Molla-Maijan olevan rauhallisempi kuin ennen. Joku lapsista yhdisti mollisävelikön soinnin väriin: mekko oli muuttunut vaaleansiniseksi! Sitten tutkittiin salaperäiseltä kuulostavaa turkkilaista asteikkoa (turkkilaisen asteikon pentakordi MI-FA-SI-LA-TI) ja lapset innostuivat kertomaan Maijan eksoottisesta asusta ja sen yksityiskohdista kuin aimo ”stailaajat”. Omalla tunnillaan Mikko sukelsi asiaan kuin kala veteen ja taisi jäädä turkkilaisen verkkoon. Idea imaisi kokeilemaan kaikkia kappaleita ”turkkilaisittain” MI-FA-SI-LA-TI. Asteikko oli jäänyt loppukevään konsertista kutkuttamaan korvaa. Mikko soitti kädet vuorotellen tai yhdessä 10–15 kertaa peräkkäin ilman että kehotin tai estelin, se vain piti soittaa niin monta kertaa.

Kokeilimme lasten kanssa eri kirkkosävellajeja ja myös mm. kokosävelasteikkoa, aluksi

käyttäen asteikkojen viittä ensimmäistä säveltä. Soittamisen rinnalla myös lauloimme tunneilla paljon näitä ”erikoisia” sävelikköjä ja opettelimme uudet, säveliköissä esiintyvät FI- ja SI-käsimerkit.

Käytin transformoinnin mahdollisuuksia myös yhdistäessäni sävelmiä erilaisiin harmonioihin. Löysin hämmästykseni käyttötavan, joka nyt poiketen pelkästään sävelmän muuntamisesta toiseen ”asuun”, antoi ”alkuperäiseen pukuun” sonnustautuneelle sävelmälle uudenlaisen ”taustan tai lavastuksen” (harmonisen pohjan). Tämä synnytti mielenkiintoisen asetelman ”näyttämölle”. Kokeilin vaihtoehtoja, joissa joko sävelmä transformoitiin ja säestys jätettiin ennalleen tai päinvastoin. Käytännössä tämä tapahtui siten, että solisti soitti kappaleen normaalin version ja säestäjä käytti transformoituja sointuja. Vastaavasti saatiin jälleen erilainen tunnelma, kun solisti transformoi sävelmän, mutta säestäjä käytti alkuperäisen sävellajin sointuja. Kirjoitin tutkimuspäiväkirjassa:

Tämä antaa täysin erilaisen, ihmeellisen hohteen musiikkiin ja vaikuttaa hurjasti tunnelmaan ja hämmästyttää tunnilla kaikkia läsnäolijoita.

Itselleni transformoinnin opetuskäytön kehittäminen ja transformointinauhojen keksiminen oli kiehtovaa, ja löysin kehittäytyksen tuloksena oivan uuden konstin uudelleen muokata ja soveltaa jo opittua ja tuttua materiaalia opetuksessani.

Kaanon

Kaanon nousi tutkimusjakson aikana uudeksi periaatteeksi ja toi lisäantia opetukseen. Vanhassa materiaalissa ei ollut myöskään tehtäviä kaanonajattelun oppimiseksi. Olin ideoinut tätäkin asiaa vasta ensimmäisen kirjan tekemisen jälkeen ja vähitellen olin kokeillut kaanonsoittoa johdatellessani oppilaitani polyfoniseen kuunteluun ja soittoon. Tutkimusryhmissä sain tilaisuuden kokeilla kaanonien soittamisen toimivuutta ja opettamista systemaattisesti. Pyrin ottamaan kaanonharjoittelua tunneille lähestymällä sitä mahdollisimman hienovaraisesti laulamisen ja taputtamisen kautta. Haimme tuntumaa kaanoniin laulamalla sävelmiä ketjulauluina yhdessä. Sitten opastin lasta musisoimaan itsensä kanssa kaanonissa. Tuntiraportissa on kuvattu prosessia Petterin tunnilla ensimmäisen lukuvuoden kevätlukukaudella:

Petteri aloittaa Aurinko-laulun laulamisen. Laulettuaan laulun ensimmäisen ja toisen fraasin taitteeseen asti Petteri liittyy mukaan taputuksen, joka lähtee laulun alusta. Näin

sävelmä kulkee kaanonissa laulun rytmiiikan kanssa. Tässä monta kertaa toistetussa harjoituksessa taputin aluksi muutamilla kerroilla itse Petterin käsiä hänen laulaessaan. Kun Petteri oli saanut fyysisen kokemuksen suoritustavasta, jätin oman toimintani ”apupyörinä” pois ja Petteri suoriutui vähitellen koko prosessista itse. Nuotit olivat edessä koko ajan ja välillä osoitin, missä mennään. Poika oli kiehtoutunut kokemastaan ja halusi esittää tuon oppimansa laulu-taputus-kaanonin eskarilaisille, jotka tulivat tunnilleen.

Tutkimuksen toisen lukuvuoden aikana kokeilin menettelytapaa myös Charlottan ja Mikon kohdalla. Vakuutuin polyfonian opettamisen mahdollisuuksista ja mielekkyydestä pienten lasten opetuksessa ja päätin nostaa sen uudeksi menetelmälliseksi periaatteeksi.

Yhteissoitto

Colour Strings -menetelmään jo sen alkuajoista oli liittynyt myös yhteismusisointi. Kehittäessäni pianosovellutusta ei pianistien systemaattinen yhteissoitto ollut vielä tavallista musiikkiopistoissa. Halusin kehittää sen integroimista pianonsoiton alkuopetukseen ja olinkin laatinut erilaisia partituureja omien oppilaitteni käyttöön. Kehittämishankkeen alkaessa yhteissoitto oli jo vakiintunut opetuksessani erääksi tärkeäksi lähtökohdaksi alkuopetuksen käynnistäjänä, joten koin luontevaksi ottaa sen mukaan myös pienten ryhmän toimintaan. Johdattelin oppilaitani yhteismusisointiin jo ensimmäisistä tunneista lähtien, aluksi opettajan kanssa ja taitojen kartuttua yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Pienten ryhmän lapset harrastivat yhteissoittoa muutamia kertoja syyslukukauden aikana. Lasten valmiuksien mukaan soitatin lapsilla neli- ja kuusikäisiä kappaleita alkaen helppojen ostinatojen yhdistämisestä sävelmiin. Värit ja hahmot olivat suurena apuna useamman lapsen soittaessa saman instrumentin äärellä. Uusi ja koko koskettimiston kattava värinauha auttoi lapsia helposti löytämään eri oktaavialoilta soitettavat stemmat. Yhteissoiton innostavasta vaikutuksesta ja lasten toisiltaan saamista kimmokkeista kirjoitan:

Mikko tuli tunnilleen Charlottan jälkeen. Mitään yhteistuntia ei oltu sovittu, mutta yhteissoittohetki vain syntyi, kun Mikko tuli luokkaan Charlottan soittaessa ”Makkaraa Fis-duurissa” (Mustaa Kalamakkaraa!!!). Sama kappale on Mikollakin työn alla. Mikko hyppäsi soittamaan pientä näyttämääni ostinato-komppisäestystä Charlottalle (ei ehtinyt edes istumaan!). Charlotta vaikuttaa keskittyneimmältä ja intensiivisimmältä juuri soittaessaan yhdessä Mikon kanssa. Mikko tuntuu myös kovin tyytyväiseltä.

Opetin lapsia myös säestämään omaa lauluaan tai minun soittoani:

Mikko komppasi DO-SO/TA-TA-ostinatolla, ja minä soitin melodiat Turre ja Aurinko. Sitten Mikko lauloi itse samat melodiat ja komppasi lauluaan iloisella otteella.

Tutkimuspäiväkirjassa mietin lapsille ominaista yhteistoimintaa yleensä ja sen suhdetta yhteissoittoon:

*Pienet lapset ovat mielellään samalla tunnilla ja usein seuraavat kiinnostuksella, mitä toinen tekee. Yhdessä toimiminen ja aivan erityisesti yhdessä soittaminen on jo toinen juttu: toisen lapsen tai opettajan soiton kuuntelu yhtä aikaa oman soiton kanssa ei ole helppoa. Ollakseen lapselle mieleistä se ei saa kestää kovin kauaa, on oltava paljon ”minä itse” -tekemistä, on annettava lasten hiljalleen totuttautua yhteissoittoon. Tässä 4-vuotiaat eroavat kovasti esikouluikäisistä, joille yhteistoiminta on jo luonteenomaisempaa. Esim. **tempo** usein heittelehtii ja riistäytyy nopeaksi ja soittajat soittavat kuin ”omia soolojaan”, mutta kun soittoa vain jatketaan, lapset parhaimmillaan itse jotenkin kuin ihmeen kaupalla vaistonvaraisesti löytävät yhteisen ”sävelen” ja tempo tasaantuu (katso lukua 1.2, Swanwick). Olen vakuuttunut siitä, että yhteissoitto jo heti alkuopetukseen kytkettynä on hurjan hyvä juttu lasten musiikilliselle kehitymiselle, myös instrumentalistiselle, sosiaalisista näkökohdista puhumattakaan. Tämä näkökulma on piano-opetuksessa jäänyt aivan lapsipuolen asemaan!*

Vaihtelin kokoonpanojen soittajia tilanteiden vaatimusten mukaan. Toisen lukuvuoden aikana Petteri pääsi soittamaan yhdessä jatkoryhmäläisten kanssa 6-kätistä ohjelmistoa:

Terttu, Ester ja Petteri harjoittelivat keskenään (olen ruvennut kokeilemaan silloin tällöin, miten lasten yhteissoittaminen sujuu ilman aikuisen apua ja mitä vaikutusta sillä olisi oppilaiden harjoittelussa oma-aloitteellisuuden ja heidän omien näkemystensä kehitymiselle) viereisessä luokassa. Pian koko 6-kätisporukka tuli yhdessä sisään sellaisella ryminällä, ettei paremmasta väliä. Ovat ihan löytäneet toisensa, viihtyvät yhdessä. Siis mikä energiaporukka saliin tulikaan ja millä vapaudella. Kaikesta kuului ja näkyi, että tämä on meidän porukka, meidän soitto, meidän juttu! Petteri on täysin ajanut itsensä sisään tyttöjen trioön ja vaikka on paljon nuorempi, tytöt eivät lällyttele ollenkaan! Ei sosiaalisia ongelmia! Päinvastoin! Koska stemmat sulautuvat yhteen sujuvasti, saliharjoituksessa tehtiin hienosäätöä: opiskeltiin merkinantoa, ylimenoa kertaukseen ja

hiljaisia nyansseja. Pienille lapsille hiljaiset nyanssit ovat vaikeita erittäinkin rytmikkäissä kappaleissa, laulavissa ja hitaissa melodioissa ne löytyvät luontevammin. Yritettiin kuitenkin muokata Tšekkiläisen yhtä jännittävää ja haasteellista pianojaksoa, katsotaan alkaako se istua, löytyykö sellaista hiljaista ja samalla odotuksen sävyttämää sointia... viritellään, kypsytellään.

Dynaamiikka ja agogiikka sekä artikulaatio

Ryhmiä opettaessani toiminnassa oli siis useita sellaisia pedagogisia elementtejä, joita ei ollut esitelty vanhassa oppimateriaalissa. Edellä esiteltyjen elementtien lisäksi esimerkiksi dynaamisia ja agogisia vaihteluita sekä artikulaatiota osoittavat merkit puuttuivat vanhasta kirjasta. Alkuperäinen ideani oli, että opettajat laativat ne itse. Jotteivät nämä tärkeät musiikilliset osatekijät kuitenkaan unohtuisi materiaalia käytettäessä, päätin sisällyttää niitä jonkin verran uuteen oppimateriaaliin. Dynamiikan ja agogiikan elämyksiä antava piirre oli erityisen tärkeää Charlottalle:

Charlotta on vähitellen sisäistänyt soittoharrastuksen ”jujun” ja keskittyminen on tiivistä, kun nyanssit ja tempo vaihteluineen ovat vahvistamassa kappaleen luonnetta ja luovat tunnelmaa. Kehto keinuu -kappaleessa on vain p- ja pp-nyansseja, kehto keinuu ihan rauhallisessa tempossa. Soitettiin pitkään ja hartaasti, kunnes me molemmat olimme melkein nukahtaa. Tunnelma oli upea, Charlotta valtavan rauhoittuneella ja keskittyneellä mielellä. Saatoin aistia Charlottan elämyksen, koin itse onnistumisen tunnetta! (Katso lukua 1.2, Swanwick, dynamiikan ja tempon vaihtelut).

Uuteen oppimateriaaliin sisällytin myös visuaalista ja kirjallista informaatiota artikulaatiosta ja ohjeita sen käytöstä pienten lasten opetuksessa. Rajasin aiheen vain kaikkein välttämättömimpään alkeisopetuksessa: portatoon, legatoon ja staccatoon.

Colour Keys Flexible -idea

Saatettuani ideoita konkreettiseen muotoon aloinkin kutsua joitakin kehittämiäni uusia oppimisvälineitä, kuten transponointi- ja transformointinauhoja, Colour Keys Flexible -oppimateriaaleiksi. Joustavuutta opetuskäytänteisiin etsin myös part clapping – part singing – part playing -toimintamallista.

Lähtökohtana ei ole jäljentäminen ja oikein toistaminen vaan etsiminen, luominen, leikkiminen, muokkaaminen, keksiminen... itse ja yhdessä. Ja rohkea kokeilu ”mitähän

jos, miksikäs ei?”. Tämä on Flexible-idean toteutumista.

Tämän nimikkeen alle asettui myös opinnäytetyöhön kuulumaton tutkimusjakson aikana syntynyt Colour Keys Flexible Ensemble -yhteissoittomateriaali.

6.1.9 Pienten ryhmän lasten henkilökohtainen kehittyminen projektin aikana

Lasten henkilökohtainen kehittyminen projektin aikana oli äärimmäisen kiinnostavaa seurattavaa. Pientenryhmäläiset olivat vasta nelivuotiaita aloittaessaan pianonsoiton, ja kahden vuoden tutkimusjakso oli kestoaltaan suhteellisen pitkä heidän elämässään. Pienten ryhmän lapset loivat kukin omalla persoonallaan rikkaan sisällön tutkimukselle ja tärkeimmän lähtökohdan toiminnalleni heidän opettajanaan.

Charlotta opettaessani jouduin erityisen lähelle tämän pienen lapsen ja hänen perheensä elämän kirjoa. Ensimmäisen lukuvuoden aikana seurasin Charlottan elämän suuria sosiaalisia muutoksia, jotka heijastuivat lapsen olemuksessa. Koin voimakkaasti, kuinka erityisen tärkeä tämän oppilaan opetuksessa on opettajan rooli pysyvyyttä ja jatkuvuutta edustavana, turvallisena aikuisena. Sain myös havaita soittoharrastuksen hoitavat ja eheyttävät mahdollisuudet. Säännöllinen harrastus ja sen tuoma rytmi antoivat selkeyttä viikkorytmiin, ja musiikki toi syvää ja eheyttävää sisältöä Charlottan elämään. Vuorovaikutussuhde opettajan kanssa muodostui läheiseksi jo tutkimusjakson alkupuolella. Aluksi päälimmäiset haasteeni Charlottan opettamisessa liittyivät emotionaaliin ja sosiaaliin seikkoihin. Itse musiikki ja pianonsoitonopetus toimivat lähinnä muuta kasvatuksellista työtä tukevinä apuvälineinä, niiden käyttö oli mahdollista vähitellen enenevissä määrin. Charlotta tuntui kiinnittyvän minuun vahvasti, ja hänellä oli suuri tarve kertoa minulle asioitaan. Hän myös ilmaisi tunteensa hyvin selvästi. Tutkimuspäivässä kirjoitan:

Kuinka surullisia yhteensattumia ja vaikeita asioita pienen ihmisen elämässä. Charlotta tuntuu hakevan minulta kiitosta ja ihailua sekä hyväksyntää ja huomiota. Nauttii silmin nähden hyvästä palautteesta. Tämä vuorovaikutus tekee varmaan hyvää Charlottan itsetunnolle; hänen asioistaan ollaan kiinnostuneita! Aina haluaa minua, kun lähtee tunnilta.

Jouduin pitämään tiukasti kiinni sovituista tuntikäytännöistä, joita häiritsi milloin lapsen huolekkuus perheenjäsenistä, milloin muu rauhattomuus tai jatkuvat myöhästelyt tunneille

saapumisissa. Seuraavassa kuvaus tuntitapahtumasta:

Kun lopulta sain ”omaiset” kuppilaan ja päästiin soittamaan ja Charlotta onnistui paneutumaan musiikkiin ja keskittymään, pelmahti ovi auki ja pikkusisko ryntäsi sisälle eikä äitiä löytynyt mistään. Charlottan keskittyminen oli tipotiessään ja hän huolestui siitä, ettei äiti löydä siskoa, joka tuolla tavalla karkaa! Tunti sujui jatkuvien keskeytysten merkeissä. Jos Charlottalla on otolliset olosuhteet, hän keskittyy ja on musiikista innostunut.

Koin olevani voimakkaiden tunteiden kohteena myös perheen aikuisten taholta. Saatoin saada kritiikkiä, jos tunnin alkaminen viivästyi muutamalla minuutilla, tai toisaalta ylitse vuotavaa kiitosta milloin mistäkin. Myös informaation perille saaminen vanhemmille aiheutti vaikeuksia. Keskustelimme näistä ongelmista molempien vanhempien kanssa useaan kertaan. Pyrin tuomaan esiin näkökulmia, joiden pohjalta arvioni mukaan olisi mahdollista ymmärtää Charlottan tarpeet ja lapsen yleinen hyvä. Päästyämme kohtuulliseen yhteisymmärrykseen luovuin toistaiseksi päätöksestä vanhemman osallistumisesta lapsensa tunnille, koska en kokenut sen tukevan lapsen soittoharrastusta. Siihen, kuka voisi olla tukena Charlottan harrastuksessa, löytyi yllättäen positiiviseksi osoittautunut ratkaisu. Kuvaan ensimmäisen kevätlukukauden päätöskonsertin aikana tekemiäni havaintoja tutkimuspäiväkirjassa:

Sitten konsertti alkoi ja silloin Charlottalle tuli hätä siitä, missä äiti on. Äidin piti tulla hyvin lähelle istumaan, muut uskalsivat jättää vanhempansa kenet minnekin, vaikkakin vilkuilivat ja välillä silmäillen etsivät äitiä tai isää. Piti saada varmistaa, että ovat lähellä. Konsertin väliajalla Charlottan sukulaiset kysyivät, josko joku voisi antaa Charlottalle kesällä tunteja. Paikalla konsertissa esiintymässä oli entinen oppilaani, nyt pianonsoitonopettajaksi opiskeleva Helena. Helena on ollut oppilaanani 5-vuotiaasta ja opiskelee musiikkia ammatikseen. Sympaattinen, tasapainoinen nuori ihminen, erittäin hyvä muusikko ja taitava pianisti. Helena halusi saman tien ruveta Charlottan ”kesäopettajaksi”.

Uudet järjestelyt kantoivat hedelmää jo kesäloman aikana, ja tältä pohjalta seuraava lukuvuosi oli mukava aloittaa. Myös perhetilanne oli selkiytynyt. Syksyn aikana Helena osallistui melko usein Charlottan tunneille ja kävi välillä lapsen kotona soittamassa hänen kanssaan.

Helena mukana tunnilla, mikä tuntuu mukavalta ratkaisulta Charlottan ja minunkin kannalta. Helena on tukihenkilönä musiikin maailmassa, turvallinen persoonallisuus, ei niinkään opeta, vaan on kiinnostunut yhdessä Charlottan kanssa musiikista ja jakaa tätä mielikuvituksen ja soittamisen maailmaa lapsen kanssa. "Musiikki-isosisko" tai musiikillinen "kummitäti", jonka Charlotta on luontevasti hyväksynyt elämäänsä. Kotona ei ole ihmistä, jolla tähän olisi kapasiteettia ja kotona tätä ratkaisua arvostetaan kovasti.

Koin syvää iloa näistä muutoksista Charlottan elämässä ja nyt sain paneutua opettamiseen hyvissä viitekehyksissä. Uskon, että näillä tukijärjestelyillä oli merkitystä Charlottan musiikkisuhteen myönteiselle kehitymiselle ja lapsen elämälle laajemminkin. Charlottasta huokui iloinen ja hanakka asenne soittamiseen, ja tunneilla aika loppui usein kesken. Charlottan keskittymiskyky kasvoi ilmiömäisesti, ja hänen lahjakkuutensa alkoi päästä esiin. Muihin lapsiin verrattuna annoin Charlottalle uusia läksyjä melko vähän ikään kuin porkkanaksi vanhojen ja tuttujen kappaleiden rinnalle, sillä hän viihtyi tuttujen kappaleiden seurassa eikä osoittanut kyllästymisen merkkejä. Kenenkään muun oppilaan kanssa en nähnyt tarpeelliseksi kerrata näin paljon aapisen alkutehtäviä ja kappaleita. Näin toimiessani minun oli mahdollista auttaa Charlottaa juurtumaan pianonsoiton tekniikan perusasioihin, jotka alkoivat aueta ja vahvistua runsaan kertaamisen avulla. Kertaaminen ei suinkaan ollut pelkkää toistoa, vaan sitä sävyttivät erilaiset menetelmän periaatteisiin kuuluvat toimintatavat: samoja kappaleita soitettiin lukuisin eri tavoin, jotka auttavat musiikin omaksumisessa. Yleisesti ottaen Charlottan opintojen etenemien noudatti samoja pääpiirteitä, joista kirjoitin edellä pienten ryhmän toiminnasta kertovassa luvussa.

Ryhmän nuorin, sympaattinen ja aluksi hyvin ujo pikku *Mikko* eli myös epävakaaassa perhetilanteessa ensimmäisen lukuvuoden aikana. Hänellä oli kuitenkin ympärillään turvallisia aikuisia, jotka pystyivät huomioimaan lapsen tilanteen ja vastaamaan siihen. Toisen lukuvuoden alkuun mennessä perhetilanne oli rauhoittunut ja selkeät soittotuntiritiinit olivat muotoutuneet. Mikkoon vaikutti suuresti se, kuka aikuinen toi häntä tunnille ja oli siellä läsnä. Isän läsnäolo vei Mikon huomion kokonaan, ja äidin aikana Mikko saattoi heittäytyä vastustamaan kaikkea, missä oli oppimiseen liittyviä haasteita. Jatkossa osoittautui parhaaksi, että äiti osallistui tunnille tai olimme Mikon kanssa kahden kesken; kerroin sitten läksyt tunnin päätyttyä äidille. Kun vähitellen pääsimme Mikon kanssa tutustumaan toisiimme, syttyi pojassa kiinnostus myös yhteistoimintaan muiden

oppilaiden kanssa. Soittokavereiden kanssa musisoiminen motivoi Mikkoa erityisesti.

Meidän välimme ovat yhä luottavaisemmat ja Mikko on rauhoittunut ja pärjää sosiaalisissa tilanteissa ja muiden lasten kanssakin mukavasti ja soitto tuntuu maistuvan. Mikosta heijastelee suotuisa yhteistyön meininki niin opettajan, soittokavereiden kuin äidinkin kanssa.

Äidin lämmin tuki soittoharrastuksessa oli merkittävä koko tutkimusjakson ajan. Mikko oppi suvereenisti laulamaan ja solmisoimaan uudet kappaleet. Häntä opettaessani minun oli harkittava erityisen tarkkaan opeteltavan asian mittasuhteita, jotta laulettu musiikki voisi saada muotonsa soitettuna, kun yksi fraasikin oli joskus liikaa Mikon motoriselle ja kognitiiviselle tasolle (katso Gardnerin näkemystä luvusta 1.2).

Mikolle menee perille iloisesti seuraava menettelytapa: Jos Mikko jo osaa sujuvasti laulaa esim. ”Pienen veturin”, soitan hänelle pienen pätkän esim. puoli fraasia: Mikko matkii ja soittaa sen heti perästä, sitten seuraava puolikas, sitten koko fraasi jne. koko kappale! Tällä menetelmällä kappaleen soittaminen vihdoinkin käynnistyi; aikaisemmin Mikko sanoi sen olevan vaikeaa ja halusi kovasti vain laulaa sitä. ”Pätkäteknikalla” kynnys soittamiseen madaltui ja tehtävä tuntui olevan sopivan kokoinen paketti, ei pelottavan iso. Kun on oppinut kutakuinkin soittamaan kappaleen, transponointi ja erilaisten nyanssien liittäminen soittoon on Mikolle helppoa.

Yhteissoittoa Mikko pääsi harrastamaan runsaasti koko tutkimusjakson ajan: ensin pientenryhmäläisten kanssa ja myöhemmin soittokavereita löytyi myös eskarilaisista.

Yhteissoitto Timon (on jo 1. luokalla, lahjakas ja kekseliäs, mutta hyvin paljon ”pienemmän” oloinen kuin muut ryhmässängä) kanssa lähti heti luontevasti käyntiin; ei siinä pojat paljon jutelleet vaan heti soittamaan.

Laulaminen ja soittaminen muiden kanssa oli Mikolle valtavan mieluista, ja siinä hän pääsi villisti tuulettamaan koko pikkupojan energisyydellä. Mikolle oli erityinen ongelma, jos sovituksessa käytettiin vain jotain tutusta sävelmästä poimittua säettä tai motiivia. Se ei mahtunut hänen musiikilliseen maailmaansa. Sävelmä oli vietävä kokonaisuudessaan alusta loppuun. Tällöin annoin periksi ja muutin sovituksia. Yhteissoiton sujumiseksi oli myös aivan välttämätöntä, että kappaleen sykkeen poljennossa sanallisesti juonsin Mikon

sisääntulot hyvissä ajoin ennen hänen vuoroaan. Erityisenä harjoittelunkohteena oli yhteissoittokappaleen käyntiin laittavan lähtömerkin antaminen siten, että jokainen soittaja oli siihen kykenevä, milloin tehtävä oli hänen vastuullaan. Tavoitteena oli musiikin virtaaminen sulavasti hengityksineen seuraavan jakson alkuun. Merkinanto otettiin mukaan harjoitusprosessiin myös Mikon kotiharjoittelussa; hän pyrki äidin johdattelemana kuvittelemaan yhteissoittotilanteen mielessään ja antamaan merkin aivan konkreettisesti. Mielikuvaharjoittelu olikin tullut Mikolle tutuksi jo säveltapailun yhteydessä. Oli tärkeää antaa Mikolle erilaisia rooleja, joilla voidaan leikkiä yhteissoittokokoonpanoissa (katso kuvitteluleikistä lukua 1.2, kohtia Piaget'sta). Jos en huomannut kiinnittää asiaan riittävästi huomiota, Mikko ilmaisi asian rohkeasti ja selkeästi.

Petteri tuli tunnille, pojat soittivat nelikätisesti ja sitten Mikko lähti. Mikkoa oli tunnin jälkeen ruvennut itkettämään ja tulivat äidin kanssa takaisin. Mikko halusi, että soitetaan yhteiskappale niin, että hän soittaa soolon ja Petteri säestää. Petterille se sopi hyvin ja niin pojat soittivat ja Mikko loisti onnesta!

Syksyllä 1999 Mikko täytti viisi vuotta. Sisäisesti kuultu musiikki, sen soittaminen ja nuotintaminen olivat hienosti sulautumassa yhdeksi kokonaisuudeksi. Neljän sävelen alueella sujuvasti soittamansa kappaleen melodian Mikko pystyi kirjoittamaan kaksiviivaiselle viivastolle: ensin säveltasot nuotintaen ja sitten rytmisymbolit viivaston yläpuolelle kunkin nuotin kohdalle piippukirjoituksella kirjoittaen. Sain havaita esiintymisen olevan Mikolle palkitsevaa, ja siihen tarjoutui konserttien lisäksi paljon mahdollisuuksia ryhmätuntien puitteissa vanhempien ollessa kannustavana yleisönä.

Petteri erottui joukosta jo valintakokeissa, missä hän lauloi karhealla äänellään ja syvästi eläytyen englanninkielisen gospel-sävelmän. Petterin poikkeuksellinen laaja-alainen lahjakkuus ja intohimoinen suhde musiikkiin sekä varhaiskypsä persoonallisuus olivat oleellimmat Petterin soittoharrastusta leimaavat tekijät. Hän suhtautui kaikkeen hämmästyttävän avoimesti, otti kontaktia uusiin tuttavuuksiin rohkeasti ja vaikutti olevan koko maailmasta ja kaikista ihmisistä ja ilmiöistä, koko elämästä mahdottoman kiinnostunut ja innostunut.

Mikä tarmokkuus, lahjakkuus ja jatkuva eloisa havaitsemisen riemu ja sen myös muille näyttäminen!! Petterillä on näkemystä! Joka asian tai sävelmän tai soittotavan tulee tulla itselle niin selväksi, että Petteri kokee voivansa sen "allekirjoittaa" ja hyväksyä. Tärkeintä

Petterille on nimenomaan oma sisäinen ymmärrys ja hyväksyntä. (Katso lukua 1.2.)

Gardner (1973) kirjoittaa: *Pikkulapset, kuten taitelijatkin, tutkivat innokkaasti erilaisia materiaaleja ja välineitä. He etsivät uusia vaihtoehtoja ja antavat alitajuisten prosessien jyllätä. Molemmat lykkäävät tietoisuutta siitä, mitä muut tekevät: he etsivät omia polkujaan.* (Paananen, 2010.)

Petterin kotona tuntui vallitsevan lämmin ja turvallinen, musiikin lisäksi useille eri elämänalueille kohdistuva kiinnostus ja arkipäivän vauhdikas henki. Joskus, Petterin edistyttyä jo poikkeuksellisen pitkälle soitossaan, sain toppuutella äidin innokkuutta ja voimakasta otetta lapsen soittoharrastukseen, kun havaitsin äidin haluavan enemmän kuin Petterille itselleen näytti riittävän. Olin pitkän opettajanurani aikana nähnyt useita musiikkiopinnoissa tyhjiin ammennettuja lahjakkaita nuoria, joiden musiikkisuhde ei ollut päässyt mielestäni terveesti kehittymään. Pysin olemaan ahnehtimatta pedagogisessa kunnianhimossani Petterin valtavaa kompetenssia ja asettamaan tavoitteet niin, ettei hän joutuisi ohjauksessani jatkuvasti ”ylittämään itseään”. Toisaalta oli yhtä lailla tärkeää, että hän sai käyttää lahjojaan tarpeeksi haasteellisissa tehtävissä. Opettaja-oppilassuhteemme muodostui alusta alkaen hyvin vuorovaikutukselliseksi, ja Petteri oli utelias tietämään ajatuksiani ja mielipiteitäni musiikista ja kommentoimaan niitä. ”Tykkääksä hei tämmösistä hurjista soitoista?” ”Joo, kovasti”, vastasin. ”Niin määki”.

Ajatustenvaihto ja Petterin tarve puhua kanssani ei suinkaan rajoittunut musiikin alueelle, vaan hänen sinnikäs halunsa ymmärtää erilaisia ilmiöitä, vaikkapa teknisten laitteiden rakenteita, tuli jatkuvasti esiin. Niinpä tunnit alkoivat usein Petterille tyypillisellä innokkaalla avauksella ”Kuulepas Arja...”. Petteri soitti tunnilla myös omia improvisaatioitaan sekä sovituksiaan aapisen sävelmistä. Kerran soitin Petterille Beethovenin ”Pateettista sonaattia” ja Bachin ”Italialaista konserttoa”. Petteri kommentoi toteamalla: ”Sulla kanssa on ihan hyviä kappaleita!” Petterin suhde muihin oppilaisiin oli mutkaton, ja muut lapset tuntuivat pitävän hänestä kovasti. Ihmetystä aiheutti kuitenkin Petterin ohjelmiston laajuus ja vaikeusaste. Joku oppilas kyselikin, miksei hän saanut samoja läksyjä kuin Petteri. Myös vanhemmat saattoivat ottaa asian esille. Näissä tilanteissa selvitettiin rehellisyydellä ja diplomatialla.

Samojen askelten kautta kuin muutkin lapset Petteri edistyi soitossaan, mutta valtavan omaksumiskykynsä ansiosta hänen opintonsa etenivät huimaa vauhtia. Yksinkertaiset ja lyhyet kotiharjoittelurutiinit muotoutuivat nopeasti tutkimusjakson alkuviikkoina, ja yhteisestä sopimuksesta vaikeimpia, erityisesti pianonsoitontekniikkaan liittyviä harjoituksia, tehtiin aluksi vain tunnilla opettajan kanssa. Transponointi sujui jo ensimmäisenä syksynä useissa sävellajeissa, ja kaanonsoitto hyvinkin kompleksisissa muodoissaan tuli mahdolliseksi vaikeita rakenteita ikäisekseen ällistyttävän vaivattomasti hahmottavalle lapselle jo varhain. Kuvaavaa Petterin opinnoille oli se, että hänellä oli voimakas tarve saada kesytettyä instrumenttinsa hallintaan. Petteri harjoitteli aapiskappaleiden avulla pianonsoiton perustaitoja päämäärätietoisesti. Näytettyäni jonkin harjoitustavan tietyn ongelman ratkaisemiseksi Petteri tarttui siihen hanakasti. Hänellä oli palava halu kokeilla sitä välittömästi ja toistaa harjoitusta niin monta kertaa, että asia tuli opituksi. Ahkeran harjoittelun myötä Petterin motoriset taidot kehittyivät nopeasti. Aapisen jälkeen, jo tutkimusjakson ensimmäisen lukuvuoden kevätlukukauden alussa, annoin hänelle haastavampaa ohjelmistoa, niin klassista kuin uudempaakin musiikkia. Yhteissoittoa Petteri harrasti erityisesti toisen lukuvuoden aikana säännöllisesti ja nyt ainoastaan jatkoryhmäläisten kanssa. Lapset oppivat pitämään harjoituksia myös keskenään, kun siihen kannustin. Yhteistyössä vanhempien kanssa järjestimme siihen tilaisuuksia. Koin tärkeäksi, että lapset yhä enemmän olisivat itse aktiivisia tekijöitä musiikkiharrastuksessaan. Tutkimusjakson aikana kehitin kuudelle kädelle soveltuvaa, kansan- ja lastenlauluille pohjautuvaa ohjelmistoa, ja erityisesti vaihtuvia tahtilajeja sisältävät kappaleet imaisivat Petterin mukaansa. Joissakin kappaleissa sävelala oli jo huomattavan laaja. Petterin taiteellisissa tuotoksissa heijastui hänen pitkälle kehittynyt kognitiivinen ja motorinen tasonsa (katso Gardnerin näkemyksestä lukua 1.2).

Kädet eivät meinaa riittää kappaleen kuvioitten laajuuksiin ja sormet ovat aivan uskomattomissa asennoissa, mutta fysiikka yrittää taipua palvelemaan Petterin vaistoa ja tahtoa ja päämäärätietoisuutta niin paljon kuin suinkin voi. Sisäisen on päästävä ulos!

Petterin musiikillinen vaisto ja itseohjautuvaisuus tulkinnan muotoutumisessa hämmästytti minua jatkuvasti. Oli aivan luontevaa lähteä hänen opetuksessaan syville vesille ja vakavaan dialogiin pienen suuren muusikon kanssa niin musiikillisissa kuin instrumentin hallintaa koskevissa asioissa. Eräs tärkeimpiä tavoitteitani oli edesauttaa Petteriä kehittämään systemaattisesti rakennettu vankka pianistinen pohja. Aapisohjelmiston

jälkeen opetin Petterille tekniikan keskeisimpiä alueita sisältävän, muutaman minuutin vievän teknisen ”alkulämmittelypaketin”, jonka avulla hän oppi verryttelemään ennen kappaleiden soittoa. Periaatteenani oli kuitenkin se, että tekniikkaa harjoitellaan etupäässä kappaleiden yhteydessä, sillä juuri niiden oppiminen oli Petteristä keskeistä ja kiinnostavaa. Työstettäväksi valittujen jaksojen, esimerkiksi kappaleissa esiintyvien vaativien juoksutusten sisällä olevien vaikeiden kohtien, tuli olla selkeästi rajattuja ja tehtävien riittävän lyhyitä, jotta Petteri jaksoi tehdä ne keskittyneesti yhdellä harjoittelukerralla. Aluksi annoin vain yhden harjoitustavan läksyksi ja pidin huolta siitä, että Petteri osaa tehdä sen tarkasti tietyllä tavalla. Seuraavalla tunnilla harjoituksen rinnalle otettiin uusi työstämistapa. Näin edettiin systemaattisesti, kunnes päästiin siihen, että Petteri hallitsi vaikkapa viisi erilaista juoksutusten harjoittamistapaa. Näin hän oppi, esimerkiksi pienen sonatiinin yhteydessä, joukon harjoitusperiaatteita, joita voi käyttää muiden kappaleiden samankaltaisten jaksojen harjoittelussa. Tunnilla niiden selvittelymiseen ei mennyt enää aikaa; ainoastaan läksyvihkoon merkittiin, minkälaisia ”juoksutustenkesytysharjoituksia” kunkin kappaleen kohdalla Petterin kannattaa tehdä. Erityisesti toisen lukuvuoden aikana Petterin pianotekninen harjoitteluarsenaali oli kehittynyt yhtä laajaksi kuin monilla murrosikäisillä oppilaillani.

Lopputunnista tehtiin Petterin läksysonatiinin juoksutuksiin Raekalliolta omaksumiani harjoituksia: tiukan rytmisiä harjoituksia, pysäytysharjoituksia, apuaksentteja. Tietty harjoitettava pätkä rajattiin tarkasti. Ekonomista! Purevat!

Usein kävi niin, ettei opetusaika tahtonut riittää, jotta Petteri saisi tunnilla pohjustettuja kappaleita riittävästi kotiharjoittelua varten. Silloin Petteri varmasti keksi tarpeeksi työstettävää itse. Annettua läksyksi jonkin sonaattimuotoisen teoksen, sonatiinin tai konserton ensimmäisen osan, saattoi käydä niin, että kun olin tunnilla laatinut Petterille tarkasti valitsemani sormitukset vaikkapa esittelyjaksoon, Petteri oli harjoitellut kappaletta eteenpäin ja rämpinyt sen loppuun asti omin voimin vaistonsa ohjaamin sormituksin. Joskus ne olivat osuvia, mutta usein koko kappaleen teknisen hallinnan ja muistamisen kannalta kovin monimutkaisia. Jouduinkin useampaan kertaan pohtimaan, kuinka puuttua tilanteeseen niin, että Petterin motivaatio kappaleen harjoitteluun säilyy; halusinhan Petterin oppivan kappaleen mahdollisimman hyvin, mutta sattumanvaraisilla sormituksilla se ei tulisi sujumaan kunnolla. Tartuin aluksi vain kappaleen kriittisimpiin kohtiin ja pyrin olemaan herkkä kuulostellessani Petterin tunteja ja sietorajaa. Oli tärkeää, ettei mielenkiinto uuteen kappaleeseen ja vaivalla itse selvitettyyn lopahda; jos aion puuttua sormituksiin, oli Petterillä väistämättä jonkinasteinen frustraatio edessä. Nyt oli löydettävä

sopiva lähestymistapa asian käsittelylle. Jos yhteisymmärrykseen sormitusten uudelleen järjestämisestä päästäisiin, oli tehtävä mitoitettava niin, että Petteri voisi kuvitella tavoittavansa sen.

Löytyi kaksi näkökulmaa, joista Petteri innostui, kun ehdotin hänelle sormitusten uudelleentarkastelua: mielikuvitusleikit ja hyöty! Pidin aikamoisen luennon sormituksen strategioista. Petterille kelpasivat antamani sormitukset omien tilalle, kun hän huomasi niiden vaikuttavan hyödyllisesti pyrittäessä suurempaan nopeuteen ja äänien selkeään artikulointiin. Petteri ymmärsi melko nopeasti sormitusten systemaattisuuden ja sen, miten tämä tuki muistia; sen sijaan, että yrittäisi muistaa valtavaa määrää eri ääniä, kokonaisuus alkoi hahmottua hänelle selkeinä jaksoina, jotka oli vaivattomampi oppia ulkoa. Yhtä lailla kuin kappaleiden sisältö avautuivat myös kappaleen hallintaan ja harjoittamiseen liittyvät asiat erilaisten mielikuvien ja leikkien kautta. Kaikki vaarallinen ja jännittävä kutkutti Petterin mieltä, ja sellaisiin soittoleikkeihin Petteri oli aina valmis. Tällainen opetus oli hyvin intuitiivista; en osannut valmistautua siihen mitenkään. Lähestyin opetettavaa asiaa lapsen ja oman mielikuvitusmaailmani mahdollisuuksista käsin.

Jostain ikään kuin ilmapiirissä leijuvasta mielikuvasta tai tunnelmasta nykäisin Petterin mukaan vaikkapa sormenpääraapaisutekniikkaan tai pysäytysharjoitukseen siten, että se voisi olla jokin seikkailu tai teräsmiehen temppu tai vaarallinen ja jännittävä avaruusasias, ja niihin Petteri on aina valmis lähtemään mukaan. Kaikki "salamannopeat rakettisyöksyt" ovat hänestä ihania! Tekniikka voi olla jännittävää ja joskus vaarallista peliä, jolloin saadaan tai ei saada esim. hirviötä kiinni! Esim. asteikoissa "portista meno" (peukalon kuljetus) voi olla kiehtova tapahtuma, jos vain halutaan; porttihan voi viedä salaiseen aarrekätköön tai rosvojen luolaan. Sinne jaksaa mennä aina toistamiseen, kun ei tiedä mikä portin takana odottaa. Tuntuu samalta kuin syöttäisi pikkulapselle aamupuuroa: Täältä tulee paapan lentokone ja nyt se lentää suoraan Petterin suuhun! Vain mielikuvitus on rajana! Laajennetaan ja ruokitaan sitä. Mielikuvitusta on käytettävä, jotta se harjaantuisi! Tämä pätee myös opettajiin. Kannattaa selvästi heittäytyä kertomaan lapsille tarinoita: jos sen tekee, lapset lähtevät juttuun mukaan useimmiten ja kehittelevät omat tarinat! Opetus on silloin aika lailla vaativaa ja syvästi palkitsevaa.

Petteri oli luontainen esiintyjä. Hän nautti esiintymisestä ja valloitti yleisönsä persoonansa säteilyllä ja soitollaan, joka sisälsi sellaista vilpitöntä sanottavaa, ettei se voinut olla

koskettamatta kuulijoita. Myös omaan opetukseeni Petterin persoona vaikutti valtavan innoittavasti, ja koin voivani ammentaa häntä opettaessani muusikkouuttani ja koulutustani laaja-alaisesti. Joskus huvitti Petterin varhaiskypsä kyky huomioida opettajaa. Olin jonkin verran myöhässä tunnilta, kun Petteri tuli kahvilaan, huomasi minut ja sanoi: ”Arja, kuule älä yhtään hosu, syö ihan kaikessa rauhassa nyt vaan, älä yhtään kiirehdi!”.

6.2 TOIMINTA ESKARIRYHMÄSSÄ

Kuvaan ensin niitä sosiaalisia asetelmia, jotka raamittivat toimintaa eskariryhmän opetuksen alkuvaiheessa. Kuvaan menetelmän peruslähtökohtien hyödyntämistä eskariryhmän opetuksessa. Tuon esiin tutkimuksen aikana nousseita uusia menetelmällisiä periaatteita, joiden pohjalta kehittyi uusia toimintatapoja. Opetukseni pohjautui niin uusille kuin vanhoillekin periaatteille, jotka täydensivät toisiaan. Kuvaan niitä sekä erikseen että rinnakkain. Lopuksi pohdin kunkin lapsen henkilökohtaista kehittymistä tutkimusjakson aikana.

6.2.1 Sosiaaliset asetelmat

Toiseen vasta-alkajaryhmään, *eskariryhmään*, kuuluivat esikouluikäiset Timo, Heljä, Aapo ja Moonika. Huolimatta siitä, että eskariryhmän lapset aloittivat koulunkäynnin tutkimusjakson toisen lukuvuoden alkaessa, käytän eskariryhmä-nimitystä aina viitatessani tähän ryhmään. Tutkimusjakson aloitus eskariryhmässä sujui verrattain rauhallisissa merkeissä. Myös tämän ryhmän lapsissa oli huomattavia yksilöllisiä eroja. Niin suuria lahjakkuuseroja kuin pientenryhmäläisissä ei näiden lasten välillä voinut kuitenkaan havaita. 4-vuotiaisiin verrattuna eskarilaisilla oli luonnollisesti myös enemmän yhteistoiminnassa vaadittavaa kypsyttää. Eskari-ikäisten vasta-alkajien edistyminen oli nopeampaa kuin pienten ryhmän lasten, mutta edistysaskeleet oli otettava aivan samassa järjestyksessä kuin pienempien vasta-alkajienkin. Tutkimuksen alkupuolella en saattanut havaita erityisiä ongelmia lasten elämässä, ja perhetilanteet vaikuttivat tasaisilta. Tällaisessa sosiaalisessa lähtötilanteessa minun oli melko kitkatonta lähteä toteuttamaan tutkimusjaksoa.

Muutaman viikon yhteisen taipaleen jälkeen totean tutkimuspäiväkirjassa:

Pidän kaikkia tutkimusryhmieni lapsia lahjakkaina, ja mielestäni minulla on jokaiseen

melko avoimet, hyvät ja luottavaiset välit... koen, että pidämme aika lailla toisistamme ja yhteinen tekeminen tuntuu useimmiten iloiselta ja mielekkäältä.

Ryhmätunnit soveltuivat ryhmän lapsille alusta alkaen erittäin hyvin. Menetelmän perusasioitten opettaminen vei alkuvaiheessa tuntiajasta valtaosan. Kun rytmit ja sävelet oli opittu perusteellisesti, tutustuttiin kappaleiden muotorakenteisiin havainnollistamalla niitä legojen ja piirtämisen avulla. Kerron tästä yhteistoiminnasta tutkimuspäiväkirjan tuntiraportissa:

Kaikki "analysoivat" ja olivat uteliaita löytämään kappaleen rakenteita. Etsittiin ensin samanlaiset ja erilaiset fraasit. Elämykseltä vaikuttivat fraasit, jotka olivat keskenään jotain pientä yksityiskohtaa lukuun ottamatta lähes samanlaisia. Rakennettiin kappaleen muoto asettamalla dublolegopalikoita peräkkäin. Sovittiin tietyille säkeille kullekin omanlaisensa lego. Myös säkeen pituus otettiin huomioon. Toisistaan pikkuisen eroavat, mutta perusteiltaan samaan musiikilliseen materiaaliin pohjautuvat fraasit havainnollistettiin samanvärisin legoin ja pieni poikkeama ilmaistiin dublolegon päälle laitetulla pikkulegolla. Kokonaismuoto hahmottui omien oivallusten sekä toisten antamien kommenttien avulla. WORK-SHOP-idea toimii 6-vuotiailla, kunhan sopivat oppilaat saadaan puhaltamaan yhteiseen hiileen! Olin hämmästynyt!

Joskus ryhmätunneilla keskityttiin ainoastaan soolokappaleisiin. Uusista menetelmällisistä periaatteista yhteissoitto oli vahvasti mukana koko tutkimusjakson ajan. Transformointi ja kaanon tulivat perusperiaatteiden rinnalle vähitellen. Toiminnan kantavana pedagogisena ajatuksena oli Colour Keys Flexible -idea käytänteiden ja oppimateriaalien joustavasta hyödyntämisestä. Esiintymiskokemusta hankittiin niin ryhmätunneilla kuin yhdeksässä videoidussa Colour Keys -konsertissakin.

Eskariryhmässä oli neljä oppilasta. Näin suuren pianoryhmän opettamisesta minulla ei ollut entuudestaan kokemusta. Ryhmäkoko asetti omat vaatimuksensa ryhmän opettamiselle sekä opetuksen että materiaalin suunnittelulle. Samalla se ajoi ja innosti keksimään uusia ratkaisuja. Kokemuksiani ja arviointejani eskariryhmästä ja ryhmäkoon vaikutuksista kuvaan tutkimuspäiväkirjassa:

Erittäin jännittävä ja intensiivinen tämä ryhmä! Rankkaa ja samalla antoisaa; ryhmätunnin jälkeen on olo kuin olisi soittanut "Hammerklavierin"! Hikinen tunti opettajalle, 4 VASTA-

ALKAJAN pianoryhmä on kovin työläs. Olen tottunut kolmen lapsen ryhmiin; toisaalta on paljon, mitä voidaan tehdä isommassa ryhmässä luontevasti, haluan selvittää tätä asiaa eskariryhmän opettamisessa. Kolmen lapsen ryhmäkoko on hyvä monessa mielessä instrumentin luonteen näkökulmasta; mahtuuhan kolme soittajaa vielä luontevasti saman pianon ääreen, jos on tarkoitus antaa lasten soittaa yhtä aikaa ja kaikkien molempia käsiään käyttäen. Aion kokeilla, miten sellainen toimii ja kokeilen kokoonpanojen laajentamista kahdelle pianolle ottamalla jatkoryhmäläiset mukaan eskarilaisten kanssa yhteissoittoon periodeittain. Harjoitus tekee mestarin, mitähän tämänkin rajan kokeilemisesta seuraa, uteliaisuus tuntuu taas voittavan! Ainahan pianot voi asettaa luokassa uuteen järjestykseen siten, että ope voi mennä pianon taakse ohjaamaan soittoa ja lapset näkevät kapun selvästi...

Myös eskari-ikäisten tunneilla lasten vanhemmat olivat mukana pääsääntöisesti, ja joskus otin heidät mukaan myös tunnin toimintaan. Tutkimuspäiväkirja kertoo tuntisuunnitelmasta, jonka tein ensimmäistä eskariryhmän tuntia varten:

Ryhmätunnilla käydään perusjutut ”aivan alusta” alkaen. Aiheiksi otan sykkeen löytymistä pohjustavat lasten omat nimirytmit taputtaen, perusrytmit notaatioineen Piano ABC:n alkusivuilta, taputukset yhdistettyinä sykekävelyyn ja sitten äskeisten rytmitehtävien soitto. Istuma- ja kädenasennot: ”soittomutkat ja soittopesät”. Mukaan yhteinen kaikille tuttu laulu, jota lauletaan ja tititoidaan ja taputetaan + lisätään syke jalkoihin (kävellen tai miten vaan tömistäen). Vaihdeliaan rooleja (karhut – linnut) ja yhdistetään soittoa, laulua, rytmin taputusta: 1 lapsi soittaa tutun sävelmän + muut taputtavat ja laulavat, lisätään soittajia, kunnes kaikki soittavat yhdessä, rytmikompin voivat hoitaa vaikka vanhemmat.

Tunnin jälkeen kirjoitin vanhempien osuudesta ja omista tuntemuksista:

Tunnilla mukana kaikkien vanhemmat, toiset niin aktiivisesti, että toivon, että jatkossa malttavat vähän enemmän jäädä taka-alalle! Vanhemmat kiittivät kärsivällisyydestä ja antoivat myönteistä palautetta ja totesivat tämän homman vaativan paljon opettajalta. On ollut tiivis ja intensiivinen päivä, pikkusen väsyttää, mutta tämä homma tuntuu hyvältä ja mielekkäältä ja tärkeältä; olen jonkin uuden edessä, jotain etsimässä, löytämässä... näen siinä niin paljon MIELEKKYYTTÄ... jokin intuitio tai mikä vaisto lienee sanoo minulle, että luottamus ja vuorovaikutus lasten ja aikuisen välillä on mahdollista, kun kaikilla on tilaa olla ominaislaatusa mukaisesti yhdessä tekemässä ja oppimassa, löytämässä,

onnistumassa ja huumorilla ja vapaudella päihittää mahdolliset ”mokat”. Ei se ole niin kamalan vakavaa, rakennetaan uusi hiekkalinna ja erilainen ja entistä ehempi, jos vanha kaatuu!!!

Tallensin tämän ryhmätunnin myös videonauhalle. Luvussa 6.4 tarkastelen videoaineistosta tekemiäni havaintojani suhteessa tuntisuunnitelmaan.

Lapsiperheiden arki väritti oppilaiden tunneillakäyntiä. Aikataulujen rakentaminen vaati perheiltä aikamoista sovittelukykyä, ja lasten tunneille kuljettamisen ja vanhempien tunneille osallistumisen eteen jaksettiin nähdä vaivaa. Suurin osa vanhemmista oli mukana työelämässä. Lapsilla oli sisaruksia, ja usein vanhemmat joutuivat kuljettamaan mukanaan erityisesti pienempiä sisaruksia. Joskus tilanteet olivat vaikeita kaikille osapuolille.

Tunnilla mukana Aapon melko rauhaton pikkuveli, rauhattomuus tarttuu helposti myös oppilaisiin. Tunnin loppupuolella Aapon äiti sai kunnan kovaäänisen ”raivarin” ja komensi pikkuveljeä useaan kertaan tuloksetta, mihin totesin, että voisivat siirtyä puffetin puolelle (sinne vanhempien ja lasten kanssa usein mentiinkin tunnin jälkeen). Sitä eivät kuitenkaan tehneet vaan äiti edelleen yritti hiljentää pikkuveljeä. Äiti taitaa olla aika stressaantunut, kun joutuu kuljettamaan mukanaan aina ryhmätuntipäivisin molempia poikia ja haluaisi kuitenkin olla Aapon tunnilla mukana. Ja pikkuveli, totta kai kun villi on, tekee kaikkensa saadakseen äidin huomion osakseen. Pidettiin pieni tauko ja kävimme porukalla puffetissa mehulla ja pullalla. Sen jälkeen palattiin vielä luokkaan ja soitettiin rauhallisessa ilmapiirissä konserttiin suunnitellut soolokappaleet tuntisuunnitelman mukaan.

Seuraavan lukuvuoden alkaessa kokeilin uudenlaista käytäntöä:

Tästä syksystä lähtien lapset ovat ryhmätunnilla lähes pääsääntöisesti ilman vanhempia. Tarkoitukseni on tarkastella, miten lapset yksilöinä ja ryhmänä toimivat keskenään ilman vanhempien läsnäolon vaikutusta ryhmädynamiikkaan.

Tämä osoittautuikin hedelmälliseksi ratkaisuksi opettamisen ja lasten keskittymisen kannalta. En kuitenkaan pitäytynyt suunnitelmassa kiinni kovin tiukasti, sillä vanhempien empatia toi usein toimintaan paljon iloa. Pyysin heidät mukaan silloin, kun lapset itse sitä

toivoivat ja itse katsoin mielekkääksi. Joskus vanhemmat olivat mukana koko oppitunnin ajan, mutta usein vasta ryhmätuntien loppupuolella tukijoukot kutsuttiin kuuntelemaan lasten valmistamia uusia yhteissoittoja. Läheisten antama kaikupohja tuntui syventävän toiminnan intensiteettiä.

Koulun alettua kirjoitin aina silloin tällöin kaikille yhteiset läksyt taululle lyhyesti. Lapset merkitsivät läksyt läksyvihkoihinsa itse omilla tavoillaan ja taidoillaan. Heljä kirjoitti helposti ja nopeasti, ja myös Moonikan kirjoitus sujui verrattain hyvin. Timo kirjoitti hitaasti, ja teimme sopimuksen lyhyistä kirjainkoodeista, joilla Timo saattoi kätevästi merkitä läksyt muistiin. Juho kirjoitti tarkasti ja hitaasti. Alkuvaiheessa tarkastelimme yhdessä, tulivatko tärkeimmät asiat merkittyä muistiin. Tavoittelin tällaisella toiminnalla (johon he koulussakin totuttelivat) sitä, että tekemällä muistiinpanoja itse lapset oppisivat itse muistamaan läksynsä ja voisivat ottaa harrastuksensa yhä enemmän haltuunsa myös käytännön asioissa. Minkäänlaiseksi säännöksi toimintatapa ei muodostunut, tärkeintä oli musisoiminen.

6.2.2 Menetelmän peruslähtökohtien hyödyntäminen sekä uusien periaatteiden nousu vanhojen rinnalle

Vanhassa oppimateriaalissa esitetyt menetelmän peruslähtökohdat, eli värien käyttö, tititointi, relatiivinen solmisaatio sekä näiden hyödyntäminen soiton ja aluksi yksinkertaistetun, myöhemmin perinteisen nuottikuvan opettelussa, olivat opetuksen runkona koko tutkimusjakson ajan. Kuten pienten ryhmän, myös eskarilaisten opettamisessa hyödynsin part singing – part playing -periaatteita (katso 6.1 ja 2.1.3.3). Ohjelmisto koostui lasten- ja kansanlauluista, jotka transponoitiin. Näille periaatteille rakentuivat pääosin myös uusi oppimateriaali ja entistä tarkemmat oppimateriaalin käyttöohjeet. Uudet menetelmälliset periaatteet, kuten yhteissoitto ja myöhemmin myös transformointi, kaanon sekä transponointi- että transformointinauhojen käyttö, nousivat vanhojen peruslähtökohtien rinnalle. Opetukseni eskariryhmässä painottui aluksi vanhojen periaatteiden hyödyntämiseen, mutta vähitellen sitä ohjasivat uudet periaatteet vanhoihin limittyneinä. Käytin aluksi vanhaa oppimateriaalia, mutta jo ensimmäisinä viikkoina otin sen rinnalle uusia oppimateriaaliluonnoksia.

6.2.3 Värien, tititoinnin ja taputtamisen osuus nuottikirjoituksen, nuotinluvun ja soiton opettamisessa

Uuden, koko koskettimiston kattavan värinauhan avulla lapset oppivat nopeasti hahmottamaan koko klaviatuurin. Värien käyttö lisääntyi koko notaatiossa. Esimerkiksi uusissa rytmitehtävissä, joissa liikuttiin useilla eri oktaavialoilla, värikoodit olivat verrattomia. Erityisesti yhteissoitossa niiden selkiyttävä vaikutus korostui. Kun ohjasin lapsia aloittamaan stemmansa vaikkapa vihreän karhun tai hopeisten tähtien korkeudelta, lapset löysivät oikeat oktaavialat leikiten. Näillä käsitteillä oli myös mahdollista johdattaa oppilaita löytämään sointiinsa erilaisia tulkinnallisia sävyjä.

Kukin vuorollaan soitti flyygelin ääressä sooloaan, ja kaksi muuta lasta pianolla komppasivat, kumpikin erilaisin kompein. Korkealla diskanteissa kiliseviä, ihanasti kimmeltäviä ääniä pilvi- ja tähtioktaavialoissa, missä dissonanssit ovat erittäin toimivia ”värittäjiä”. Norsun bassokomppi Juna-kappaleessa vie musiikkia eteenpäin vakaasti kuin raskaat veturin pyörät, ja diskantissa kompattavat ”junan valot” vilkkuvat kiehtovasti. Kelpaa siinä sooloaan soittaa. Sointivärit ja erilaiset dynaamiset vaihtelut houkuttelevat soittajaa ja eri oktaavialojen ominaissointi kiehtoo. (Katso lukua 1.2, Swanwick ja dynaamiset vaihtelut).

Relatiiviseen solmisaatioon kuuluvilla rytmikanopetuskäytänteillä, tititoinnilla ja taputtamisella, oli perustava osuus nuottikirjoituksen, nuotinluvun ja soiton opettamisessa. Vanhan kirjan rytmiosaston tehtävät olin laatinut pääasiassa niin, että yksi käsi soitti kerrallaan oman osuutensa tietyllä oktaavialalla pysyen. Noissa kahdelle oktaavialalle kirjoitetuissa tehtävissä kädet harvoin soittivat yhtä aikaa eivätkä ne siirtyneet omalta oktaavialaltaan tehtävän sisällä. Vanhoissa tehtävissä oktaavialat oli ilmaistu tehtävän alussa värillisillä oktaavialojen symbolihahmoilla ja rytmimerkit olivat mustia. En suunnitellut vanhojen tehtävien poistamista keitellessäni uuden oppikirjan materiaalia. Ne puolustivat paikkaansa: mitä pienempi oppilas oli tai mitä vaikeampaa oppiminen lapselle oli, sitä välttämättömämmiksi vanhat tehtävät olivat osoittautuneet. Olin jo vuosia soveltanut vanhoja rytmitehtäviä myös yhdistelemällä niitä keskenään siten, että lapsi voi harjoittaa tehtävien sisältämiä toisistaan poikkeavia rytmejä molemmilla käsillä yhtäaikaaisesti. Myös varsinaisten kappaleitten opettamisessa pidin huolen, että lapset oppivat ennen soittoa taputtamaan polviaan vasten käsille yhtäaikaisen ja stemmoiltaan erilaisen rytmikan. Jo ensimmäisiä eskarilaisten tunteja varten tein moniulotteisempia

rytmiikanharjoitustehtäviä kuin vanhassa oppimateriaalissa esiintyi. Laadin useammilla oktaavialoilla liikkuvia, mustan sijaan koodiväreillä ilmaistuja rytmimerkkejä sisältäviä rytmipartituureja lisäharjoituksiksi vanhojen oheen. Kirjoitin partituurit sellaisiksi, että ne saattoi toteuttaa joko yksin tai yhdessä muiden kanssa. Yksin soitettaessa stemmat oli mahdollista jakaa soitettaviksi kahta kättä käyttäen. Yhteissoittoa varten jaoin stemmat eri soittajille, jolloin kukin lapsi sai oman roolin huolehdittavakseen (lintu, tähti, norsu jne.). Ennen soittamista lapset taputtivat ja tititoivat stemmat. Sitten partituuri ”soitettiin leikki pianolla” sylissä ja vähitellen pianon ääressä, jolloin partituurista soittoa kokeiltiin niin yhteissoittona kuin myös soolona. Koska rytmimerkit oli painettu koodivärein, oktaavialoilla liikkuminen kävi vaivattomasti: silmä sai seurata vain ajassa etenevää tehtävää, eikä tehtävän alussa annettua symbolihahmoa tarvinnut vilkuilla.

Kerrattiin alkusyksyn rytmipartituureja, jotka ovat uutta oppimateriaalia. Nyt ne olivat jo liiankin helppoja. Näyttävät kehittävän koordinaatiota tehokkaasti. Liikkuminen koko klaviatuurin alueella sujuu... (joskus olen kirjoittanut partituurin laajasti eri oktaavialoille ja rytmiset motiivit niin etäälle toisistaan, että soolona soitettaessa soittajan on paras seistä; eipä haittaa, päinvastoin!). On kiva antaa lasten vaihdella rooleja (tällä kertaa linnut, karhut, tähdet, dinosaurukset), näin he samalla omaksuvat partituurin kaikki stemmat ja pystyvät ilmaisemaan ne taputtamalla ja soittamalla... Olemalla ensin tietty osa kokonaisuutta... sitten tulla sisälle musiikkiin jonkin muun stemman kautta... mahdollisuus tutustua asteittain koko juttuun useasta näkö- ja kuulokulmasta – vähitellen avautuu mahdollisuus kuulla jotain kokonaisuuden monitasaisuudesta, jossa eri tekijät sulautuvat yhteen. Pianistille tärkeää ja välttämätöntäkin, hyödyllistä olisi muillekin instrumentalisteille, jos pyritään vähääkään kamarimusiikillisuuteen! Olen kamarimuusikko...

Rytmipartituurit osoittautuivat käytännöllisiksi, ja sijoitin niistä osan uuden oppikirjan rytmisivuille.

Pelkän rytmiikan ilmaisevien partituurien ohella kokeilin myös systeemiä, joka voisi toimia välivaiheena ennen siirtymistä partituureihin, joissa sekä rytmi että säveltaso pitää lukea nuottiviivastolta. Etsin tapaa, jolla nuottikuvassa voisi esittää säveltason viitteellisesti mutta kuitenkin ilman nuottiviivastoa. Olin tutustunut Géza Szilvayn laulukirjoihin, joissa sävelmien ylös- ja alaspäin kaartuvia linjoja havainnollistettiin rytmimerkkien asettelun avulla. Tein esimerkkejä, joissa käytettiin edelleen vain rytmimerkkejä mutta joissa jonkin

jo tutun laulun säveltasoa oli havainnollistettu siten, että rytmimerkit oli aseteltu pienin korkeuseroin viittaamaan sävelten korkeuseroihin. Ennen soittoa oli oleellista, että lapset osasivat laulaa sävelmän sekä sanoin että solmisaationimin sujuvasti. Partituurista soittamista pohjustettiin myös valmistavilla harjoituksilla, joissa erilaisia rytmin ja sävelmän omaksumisperiaatteita yhdisteltiin (part clapping – part singing).

Kokeiluluonnokset toimivat erinomaisesti yksiäänisen kappaleen opettamisessa. Halusin testata tämänkaltaisen notaation rajoja. Minua askarrutti, mitä tapahtuu, jos partituurissa esiintyy yhtäaikaista stemmoja, joiden säveltaso on viitteellisesti ilmaistu. Kirjoitin uusia partituureja, joissa laulustemman lisäksi oli sen alapuolelle nuotinnettu rytmisesti yksinkertainen ja kaksi säveltä sisältävä ostinato.

Soitettiin lapsille jo tutusta Molla-Maijasta tekemääni helppoa, ostinatoiin pohjautuvaa rytmipartituurisovitusta, jossa melodiataso oli ilmaistu vain rytmimerkkien korkeuseroina. Pyrin minimoimaan visuaalisen informaation määrää, jotta nuottikirjoituksen lukemiseen voisi tutustua kevyesti, asteittain. Kiva kokeilla, miten tutun laulun soittaminen sujuu, kun joku tai jotkut lapsista soittavat melodiastemmaa, jossa rytmimerkit viitteellisesti ilmaisevat säveltasojen erot. Ostinatot on kirjoitettu vastaavaan tapaan, mutta yksinkertaisuudessaan ne ovat huomattavasti helpompia lukea ja soittaa kuin melodiat. Vaihtamalla soitettavia osuuksia lapselta toiselle he pääsevät kappaleen sisälle kuin eri sisäänkäynneistä, kerros kerrokselta avautuu ja oppivat kappaleen osittain ulkoa... tiedostamatonta ja tiedostettua tietä eri tasot sulautuvat kokonaisuudeksi.

Partituuri toimi selkeänä oppimateriaalina vielä silloin, kun sävelmään oli liitetty lyhyt ostinato. Mitä mutkikkaammaksi tein sovituksen, sitä vaikeampi nuottikuvaa oli saada pysymään visuaalisesti ryhdikkäänä ja helposti hahmottuvana. Notaation selkeys ja helppo lähestyttävyyys oli jo menetelmän kehittämisen alkuvaiheessa eräs sen kantavia periaatteita. Pianomusiikin notaatio on luonteeltaan niin moniulotteista, etten päättänyt ottaa tämänkaltaisia partituureja uuden oppimateriaalin joukkoon. Säveltasojen viitteellisen ilmaisun mahdollisuuksien tutkiminen jäi tämän tutkimusjakson puitteissa mielenkiintoiseksi sivujuonteeksi; mikään ei estäisi sen perusteellisempaa tutkimusta ja kehittämistä jossain toisessa yhteydessä. Arvioni mukaan idea soveltuisi mainiosti lisäopetusmateriaalin kehittämisen lähtökohdaksi.

Muutaman viikon kuluttua tutkimuksen alkamisesta kirjoitan rytmien opiskelusta

yleisemmin:

Tänään pidettiin huomaamatta todella pitkä tunti. Lapset ovat soittamisen lisäksi tehneet taululla ja yhteisen työpöydän äärellä monenlaisia diktaatteja ja kirjoittaneet muistista omia soittoläksyjään sekä uusia rytmejä, jotka on otettu uudesta laulusta. Annoin paperille kirjoitetut tehtävät kotiin soitettaviksi. Ideana on, että lapset soittavat nimenomaan omia nuotinnoksiaan, jotka selvästi ovat heille kallisarvoisia – ja minulle. Lapset tuovat minulle usein omia piirroksiaan ja myös piippukirjoituksella tehtyjä sävellyksiään. Tänään tehtiin myös ”rytmipartituureja” ja taputettiin päällekkäisiä rytmejä ”tytöt + pojat” tai tyttö–poika-pareittain (parilla aina oma rytmistemmansa). Tehtiin myös hetki ”muskarijuttuja”, jotka vieläkin ovat tässä ryhmässä kovin haluttuja ja todella käyttökelpoisia uuden asian opettamisessa. Aivan perinteisesti marssittiin TA-nuotteja ja samalla laulettiin Majjan karitsaa. Vähän myöhemmin toistettiin pelkästään laulun pisteellisen nuotin sisältämää fraasia ja lopulta vain pisteellistä rytmiä = TAI-ti. Jatkettiin kävelyä sykkeessä. Rytmien kokeminen ja uuden rytmien aistiminen omassa kehossa on oleellista! Tekee koko porukalle muutenkin hyvää välillä liikkua tunnilla! Olemme käyttäneet Lauluviikarin ja Rytmiviikarin tehtävävihkoja niin tuntihommissa kuin kotiharjoittelussakin. Lapset tekevät KIRJOITUSJUTTUJA hyvin keskittyneesti, kukin omalla tavallaan ja omassa tempossaan. Tunneilla on vallinnut ajoittain niin suuri HILJAISUUS, että keskittymisen on voinut aivan KUULLA. Asiat eivät ole olleet kenellekään kovin vaikeita, usein päinvastoin, ainoastaan ”kirjoitustekniikaltaan” lapset eroavat toisistaan kovin. Mutta ymmärrän käsittääkseni aika herkästi, mitä lapsi on diktaattillaan ajanut takaa ja olen varma ettei ”kömpelö” tai hidas kirjoittaminen kerro mitään olennaista lapsen ajatuksista tai ymmärtämisestä.

Kokeiltuani erilaisia malleja havaitsin toimivimmiksi ensimmäisen suunnitelmani mukaiset rytmipartituurit. Näissä partituureissa oktaavialojen tunnusvärit ovat allekkain sivun vasemmassa reunassa. Stemmat on kirjoitettu värillisillä rytmimerkeillä omille oktaavialoilleen. Päätin ottaa rytmipartituurit osaksi uutta oppimateriaalia. Vanhassa kirjassa rytmien opettamisessa piippukirjoitettujen rytmimerkkien yhteyteen oli liitetty havainnollistavia kuvia, jotka viittasivat esimerkiksi rytmien nopeuteen tai joita käytettiin vertauskuvina rytmintaation merkitsemistavoille. Nuo kuvat olivat löytyneet pianoaapiseen Colour Strings Viuluaapisesta. Laajensin uuden oppimateriaalin rytmiiikkaa ja jatkoin symbolisten kuvien käyttöä myös vaativampien rytmien esittelyssä. Sovelsin Géza Szilvayn oppimateriaalissa käytettyjä symboleja ja keksin itse uusia. Tutkimuspäiväskirjassa kerron kokeiluista oppitunnilla:

Käytettiin aapista ja kokeiltiin Gézan titi-kirjoja ja la-kirjoja aapisen ohella. Symbolit niissä ovat mielestäni hyvin osuvia ja havainnollisia. Esim. pisteellisen TA-I-TI-rytmin opettamisessa osuvasta symbolista on apua opetuksessa ja lapsen on helppo lähestyä asiaa kiinnostavan kuvan avulla: kenguru mahataskussa olevan vauvansa kanssa edustamassa pisteellistä neljäsosanuottia ja vieressä istuva pikkukenguru kahdeksasosaa. Opetan tuollaisen rytmiasian sata kertaa mieluummin vertauskuvoin kuin matemaattisesti päähkäilemällä! Piirsin kenguruvertauksen lisäksi kuvan, jossa odottava äiti pulleine vatsoineen käyskentelee yhdessä pian isoksi siskoksi tai isoksi veljeksi tulevan lapsensa kanssa. Tämä kuva kirvoitti lapsissa hellyyttäviä kommentteja omista kokemuksistaan, kuinka heidän perheessään tai tuttavapiirissä odotetaan vauvaa. Olisipa joskus aikaa vain jutella lasten kanssa! Nämä kuvat ovat ihan toista kuin pianokoulujen kamalan raskaat rytmikaaviot, joiden keskeltä vaikka tämä pisteellinen neljäsosa yhdistettynä kahdeksasosaan on kaivettava ja sen johdannoksi käytävä liuta matemaattisia rytmikaavoja ennen kuin päästään haluttuun asiaan. Eivät ne toimi kuin harvoilla pienillä vasta-alkajilla. Niihin voidaan edetä, mutta aloitusmateriaaliksi ovat turhan raskaita. Perinteisestä poikkeavaa rytmikanopetustapaa, jossa lähdetään kuvallisista symboleista, yksinkertaisesta piippukirjoituksesta ja sykkeen oppimisesta tuntemalla se omassa kehossa, käyttäköön kuka haluaa, kannattaa kokeilla!

Nuottien lukemiseen ja kirjoitetun ulkoaoppimiseen piirustustaulu oli kätevä apulainen. Se oli muutenkin lapsista kiinnostava, ja välillä he piirsivät sinne kaikenlaista. Seuraavassa ote alkusyksyn tuntiraportista:

Kirjoitin rytmitehtävän taululle. Tehtävän tarkoituksena on pohjustaa diktaattien kirjoittamista myöhemmin, kunnes lapsilla on siihen riittävästi valmiuksia. Tehtävä sisälsi perusrytmit TA, TI-TI, TA-A ja neljäsosatauon (TAU). Lapset lukivat sen yhdessä ja erikseen, kunnes tehtävä sujui kaikilta helposti. Sitten kukin vuorollaan sai pyyhkiä taululta jonkin merkin mistä kohdasta halusi. Muut eivät saaneet silloin kurkkia, vaikka kiusaus oli tietysti suuri. Ensin Timo pyyhki yhden rytmimerkin, luettiin ja muisteltiin, seuraava oppilas poisti 2 merkkiä, taas luettiin ja koko tehtävä muistettiin, kolmas otti pois 3 merkkiä, luettiin + muistettiin ja koko juttu sujui. Neljäs poisti lopulta kaikki merkit taululta. Kaikki osasivat lukea diktaatin tyhjältä taululta ääneen tititoiden ja taputtaen ryhmänä ja itsekseen! Sitten kirjoitettiin paperille ulkomuistista. MIELEENPALAUTTAMINEN JA MUISTISTA KIRJOITTAMINEN: kaikki oppivat rytmin ja pystyivät kirjoittamaan sen kiitettävästi: Veeran ja Juhon diktaatit olivat ihan oikein,

Laurilla lopusta puuttui pari merkkiä ja Anniina ei halunnut edes yrittää, vaan lunttasi suoraan isän paperista! Miksi, en tiedä, hetkeä aikaisemmin kumminkin selvästi osasi sen. Löi leikiksi koko jutun!

6.2.4 Relatiivinen solmisaatio ja sen käyttö soiton ja notaation opettamisessa

Joskus koko ryhmätunti meni sisäisen kuulemiskyvyn harjoittamiseen relatiivisen solmisaation avulla. Mielestäni se maksoi vaivan, koska olin todennut, että se kehittää muusikkoutta kokonaisvaltaisemmin kuin sellainen perinteinen pianonsoiton alkuopetus, jossa pyritään ennen kaikkea soittamaan nuottien mukaiset koskettimet ilman etukäteen harjoitettua sisäistä kuulokuvaa. Tällöin lähestymistapa saattaa olla niin mekaaninen, että se ei anna tilaa oikeiden sävelien päämäärätietoiseen tavoitteluun. Kehittyneemmistäkin pianisteista voi saada joskus käsityksen, että soittaja ei kuule kappaleen eri tasoja – sormet toimivat motorisesti ja nopeammin kuin musiikillinen ajatus. Koin tärkeäksi painottaa sisäisen kuulemiskyvyn merkitystä uuden oppimateriaalin käyttöohjeissa. Tähän sisäisen kuulemiskyvyn kehittämiseen tähtäsin myös part clapping – part singing – part playing -toimintamallilla, joka muodostui tutkimusjakson aikana uudeksi menetelmälliseksi periaatteeksi. Sitä kuvataan luvuissa 6.1 ja 2.1.3.3.

Sisäistä kuulemistä kehitettiin muun muassa kirjoittamalla solfadiktaatteja. Kirjoittamisen materiaalina käytettiin myös lasten konserttikappaleita. Halusin tietoa siitä, miten hyvin lapsi pystyy mielessään kuulemaan ja notaatiolla ilmaisemaan suhteellisen pitkiä ja usein kaksiaänisiä pianokappaleita. Kerron tunnista:

Kukin kirjoitti diktaattina omaa kappalettaan, sillä välin yksi kerrallaan soitti konserttiohjelmansa. Hämmästyin, kuinka jotkut lapsista pystyivät ikään kuin vetäytymään sisäiseen maailmaansa kuuntelemaan sisällään soivaa musiikkia, vaikka samassa luokassa soi samanaikaisesti toinen kappale.

Sisäisen kuulemiskyvyn harjoitteluun lähdettiin joskus aiheista, jotka nousivat lasten elämästä. Tämäntapainen toiminta johdatteli tunnin muuhun toimintaan.

Ensin laulettiin Veeralle onnittelulaulu, tosin kovasti myöhässä H-hetkestä. Lähdettiin siitä liikkeelle ja haettiin laulua solfan avulla: viritettiin alkusävel, ei ihan helppo aloitus (SO), treenattiin kaikki hyppy ja lopulta koko laulu. Sitten siirryttiin päivän aiheeseen. Solfattiin ja laulettiin sanoilla 6-kätistä Kehto-kappaletta seuraavasti: laulettiin kappaleessa

käytettävää molliasteikkoa siten, että kukin ryhmässä sai oman sävelen. Pyöritimme säveliä kuin kehää edestakaisin ääneen laulaen, kunkin lapsen laulaessa siis vain oman sävelensä vuorollaan. Paria asteikon säveltä edustivat vanhemmat. Sieltä alkoi löytyä molliasteikko. Sitten laulatin kullakin oppilaalla kappaleen fraaseja käsimerkein läpi koko kappaleen. Sitten annoin lasten itse laulattaa eri fraaseja ryhmäläisillä. Kokeilimme samaa pelkkää sisäistä korvaa käyttäen: lähdimme kaikki yhdessä etenemään sävelmää hiljaa mielessä ja koko ajan käsimerkkejä käyttäen. Välillä pysäytin etenemisen ja annoin yllättäen jollekin lapsista merkin laulaa ääneen käsimerkin osoittaman ja hänen sisäisesti kuulemansa äänen. Ja ihmeellistä kun sävelet alkoivat kaikki löytyä kohdallensa aivan oikein! Ja kaikki tapahtui vain mielessä! Sitten saivat lapset ohjata esimerkkini mukaan, ja tämä oli tosi jännittävää ja mielenkiintoista: lapset pelasivat kuin peliä kappaleen sävelillä. Ilmeet olivat näkemisen arvoisia ja tunnelma meni aika riehakkaaksi! Annoin kaikkien kirjoittaa koko kappaleen nuoteille, ja kaikki pystyivät poimimaan mielestään sävelet ja kirjoittamaan kappaleen. Sitten annoin stemmat ja ryhdyttiin harjoittelemaan kappaleen soittoa.

6.2.5 Teorian ja soiton integroitumisesta

Tavoitteeni oli, etteivät teoreettiset asiat jää soitosta irrallisiksi. Halusin myös, että teoreettiset asiat eivät tulisi epämieluisaksi ”pakkopullaksi” myöhemmässä vaiheessa lasten aloittaessa teoriatunneilla käynnin. Tuolloin lähtökohtana harvemmin olisi lasten oma ohjelmisto, mutta näillä ryhmätunneilla lapset olisivat saaneet vankan teoreettisen pohjan, joka voisi olla estämässä teoriatuntien kokemista vähemmän kiinnostavina. Colour Keys -menetelmässä integroituminen oli alusta alkaen tavoitteena, mutta vanhassa oppikirjassa ohjeistus sen kehittämiselle oli puutteellinen. Aihe oli laaja. Pyrin kuitenkin tuomaan tämän näkökulman esiin uuden oppimateriaalin käyttöohjeissa vaikka suppeastikin.

Tutkimuksen edetessä suunnittelin entistä määrätietoisemmin opetuksen niin, että voisin edesauttaa lapsia syventämään soitto-, nuottikirjoitus- ja lukutaitojaan. Tämänkaltaisella toiminnalla pyrin siihen, että soitto ja teoreettinen tietotaito voisivat integroitua. Koin tärkeäksi, että teoria voisi liittyä kiinteänä ja kotoisana osana lasten soittoon. Oletin tämän tyyppisen harjoittelun monipuolisuudellaan vahvistavan oppimista ja samalla musiikkisuhteen syventymistä. Uskoin vahvasti, että konkreettisen tekemisen kautta ajattelu kehittyy niin, että nämä osatekijät voivat yhdistyä kokonaisuudeksi mielessä. Siitä

kerron tutkimuspäiväkirjassa:

Kaikki se, mitä luetaan ja solfataan ja kirjoitetaan, MYÖS SOITETAAN, ja kaikki soitettu MYÖS KIRJOITETAAN JA LUETAAN ja SOLFATAAN. Tämä MOLEMMINSUUNTAINEN VUOROVAIKUTUSPROSESSI oletukseni mukaan antaa oppilaille kokemuksia asioiden integroitumisesta. Teoreettiset asiat eivät jää soitosta irrallisiksi: laulaminen, kirjoittaminen ja soittaminen kohdistuvat samaan ja muodostavat kokonaisuuden. Oletan, että teoreettinen puoli voi tulla mielekkääksi, tavalliseksi ja mieluisaksi osaksi musiikkiharrastusta, jos opettaja sen alusta alkaen kytkee LASTEN OMAAN KÄYTÄNTÖÖN = SOITTOON ja OMAAN OHJELMISTOON.

Yhteissoitto-ohjelmisto oli eräs lähtökohta integroimistavoitteilleni. Annoin lasten ensin solmisoida esimerkiksi kuudelle tai kahdeksalle kädelle sovittamastani kappaleesta siinä käyttämäni sävelmää, kunnes lapset osasivat sen ulkoa. Sitten he kirjoittivat sen ulkomuistista nuottipaperille. Mielestäni tämä kertoi melkoisesta sisäisen kuulemiskyvyn kehittymisestä. Se, että prosessi toimi myös toisinpäin, ts. nuotintamisen kykynä, ilmaisi mielestäni lasten omaavan oleellisia muusikon taitoja. Koin, että teoria tulee näin tiedoksi, samoin käytännön taidoksi, joka toimii välineenä soitossa. Tämä oli mahdollista, kun otin opetettavan teoreettisen materiaalin suoraan lapsen omasta soitto-ohjelmistosta.

Yhtä lailla tärkeänä pidin sitä, että teoreettisesti ilmaistu materiaali soitetaan, kun se on ensin tutkittu solfaten, lukien ja kirjoittaen.

Mikä solfataan, luetaan ja kirjoitetaan, se soitetaan! Vain pitämällä molemmat tasot, teoria ja soitto (ja mieluummin jos mahdollista alusta lähtien), jatkuvassa vuorovaikutuksessa ne on myös mahdollista saada integroitumaan keskenään! Kun materiaali on omaa ja tekeminen liittyy omaan kappaleeseen, se tuskin voi olla vaikuttamatta siihen, miten oppilas asennoituu ja motivoituu nuotinlukuun ja on tärkeää, että juttu päästään myös soittamaan. Teoriatunneilla kappale tai melodianpätkä voi olla mikä tahansa, lapsen henkilökohtaisesta musiikkimaailmasta irrallinen, tiedän toki että sielläkin myös lastenlauluja pyritään käyttämään. Tässäkin mielessä Colour Strings/Keys -opetus eroaa ratkaisevasti muista metodeista, ja se on eräs sen vahvuus.

6.2.6 Liikkuva DO nuottikuvassa sekä ohjelmisto

Yhden ja kahden nuottiviivan viivaston opettelu ja siirtyminen pelkistetyn nuottikuvan kautta viisivivaiseen nuottiviivastoon sujui eskarilaisilta ilman suurempia vaikeuksia. Koin suurena haasteena kehittää vanhan materiaalin nuottikuvaa siten, että viivastolla voisi esittää selkeästi DO:n liikkumisen, jolloin ohjelmistoa voisi kirjoittaa eri sävellajeihin. Tämä ajatus oli tullut silloin tällöin esiin menetelmää pitkään käyttäneiden kollegoitteni joissain kommentaissa, ja itsekin koin asian mielenkiintoiseksi. Kehittämisprojektin aikana suorittamani Colour Keys -kyselyt tukivat ajatusta voimakkaasti. Eri sävellajeissa liikkuminen oli alusta alkaen eräs menetelmän kulmakivistä, mutta vanhassa oppimateriaalissa siitä ei ollut nuottiesimerkkejä, vaan kappaleet oli kirjoitettu C-duuriin. Käyttöohjeissa ne kehoitettiin transponoimaan muihin sävellajeihin korvakuulolta, kun kappaleet oli opittu ulkoa. Aluksi toimin tämän periaatteen mukaisesti joitakin vuosia ensimmäisen oppimateriaalin ilmestyttyä ja opetin perinteisen nuottiviivaston avaimineen, kun koko aapismateriaali oli käyty läpi. Vasta sitten siirryin käyttämään muuta oppimateriaalia. Vähitellen muutin opetustani oppilaskohtaisesti siten, että otin mukaan oheisohjelmistoa myös aapiskappaleiden rinnalle. Valitsin lasten ohjelmistoon kappaleita, jotka oli kirjoitettu muihinkin sävellajeihin kuin C-duuriin. Perinteiselle viivastolle kirjoitettuun nuottikuvaan lisäsin lapsille aapisesta tutun DO-avaimen osoittamaan duurisävellajien toonikan paikan viivastolla. Tästä kiintopisteestä oli kätevää tarkastella kappaleen säveliä relatiivisen järjestelmän mukaan.

Näin toimin osittain myös eskariryhmän kanssa, mutta kirjoitin vanhan ohjelmiston kappaleita useampiin eri sävellajeihin C-DO:lle pohjautuvien kappaleiden rinnalle. Lisäksi sovitin löytämiäni uusia sävelmiä uudeksi ohjelmistoksi, joka muodostui myös rytmikaltaan aiempaa monipuolisemmaksi. Pienten ryhmässä olin kehittänyt pelkistetyn nuottikuvan puitteissa eri sävellajeissa liikkuvaa ohjelmistoa, jossa ylennykset ja alennukset oli ilmaistu tilapäisin etumerkein. Näihin yksinkertaisimpiin kappaleisiin olin yhdistänyt G- ja F-avaimet, jotka olivat näkyvillä kappaleen alussa. DO-avain yksin oli ohjaamassa sävellajin hahmottumista. Perinteisten nuottiavainten tarkoituksena oli toimia ainoastaan visuaalisina kuvioina, jotka voisivat painua oppilaiden mieleen osana nuottikuvaa. Niiden merkitystä tarkasteltaisiin myöhemmin uuden oppimateriaalin B-osan ohjelmistossa. Tämän yhden ja kahden viivan viivastolla, muutamassa sävellajissa liikkuvan ohjelmiston päätin sisällyttää uuteen oppimateriaaliin. Samaa materiaalia käytin myös eskarilaisten opetuksessa, mutta jo toisen lukukauden aikana lapset olivat oppineet

nuottikuvaan liittyvät asiat niin hyvin, että saatoinkin tehdä heille viisiviivaisella viivastolla liikkuvia kappaleita, joiden myötä sävellajien kirjokin sitten laajeni asteittain. Myös G- ja F-avaimet tulivat käyttöön, ja niiden merkityksiin perehdyttiin. Tilapäisten etumerkkien käytöstä luovuttiin asteittain, ja sävellajit ilmaistiin etumerkinnoilla. Tästä viisiviivaiselle viivastolle kirjoitetusta materiaalista päätin hioa kappalevalikoiman osaksi B- ja C-osien oppimateriaalia.

6.2.7 Transponointi, transformointi sekä kaanon

Kappaleiden transponointi käynnistyi eskariryhmässä vinhaa vauhtia, mutta samojen edistysaskelien kautta kuin pienten ryhmässäkin. Lapset transponoivat ulkoa osaamiaan tehtäviä sekä korvakuulolta että transponointinauhaa käyttäen. Nauhan avulla vertailtiin relatiivista ja absoluuttista systeemiä rinnakkaisina ja toisiaan täydentävinä. Kokemukseni transponointinauhojen soveltuvuudesta ovat samankaltaisia kuin pienten ryhmää opettaessanikin, ja transponointinauhat olivat kovassa käytössä tutkimusjakson aikana. Kun kappale oli transponoitu vaikkapa C-duurista D-duuriin, annoin oppilaille nuotinnokset. Tutkimme yhdessä, mitä eroa nuottikuvassa voidaan havaita, kun sama kappale on kirjoitettu viivastolle näissä kahdessa eri sävellajissa. Aluksi transponoitiin sooloja ja helpompia yhteissoittokappaleita, jotka pysyttelivät tietyssä sävellajissa koko kappaleen ajan. Toisin kuin pientenryhmäläisten kanssa, kehitelin eskarilaisten opetukseen ensimmäisen lukuvuoden loppupuolella niin soolo- kuin yhteissoittokappaleita, joiden sisällä tapahtui modulaatio tai jokin kappaleen jaksoista transponoitiin. Idea lähti liikkeelle eräällä ryhmätunnilla. Kerron kokeilustani:

Ensimmäistä kertaa kokeiltiin tunnilla Elefanttimarssi transponoiden siten, että sävellajia vaihdetaan laulun kussakin säkeistössä. Komppi alkaa C-duurissa, ja 1. säkeistö soitetaan C-duurissa. Sitten bassostemman soittajan soittaman uuden sävellajin johtosävelen TI:n (Cis) kautta D-duuriin. 2. säkeistö D-duurissa, johtosävel E-duurille ja 3. säkeistö E-duurissa jne. Treenattiin ensin laulamalla kompin säestyksellä sävellajista toiseen. Jotenkin se jo sujui, kun vähän treenattiin... Kenenkään mielestä se ei ollut liian vaikeaa, kun kysyin (omasta mielestäni se on aika vaativa juttu, ja aluksi se vaikutti sekavalta ja hankalalta, kun monta lasta kokeili yhtä aikaa). Mukana oli kaikki 4 soittajaa. On aina hämmästyttävää, kuinka lapset sietävät luovaa epäjärjestyä... ovat mielissään, kun saavat suunnata energiaansa tekemiseen, eikä koheltaminen näytä haittaavan. Näiden kanssa on kiva improvisoida.

Muutamassa viikossa yhteistransponointi oli vakiintunut ryhmätuntien erääksi tärkeäksi sisällöksi. Lapsista jokainen vuorollaan toimi ryhmän kapellimestarina ja määräsi, mihin sävellajiin transponoidaan.

Transponointi oli oleellista myös asteikkosoiton opettelussa. Edettiin asteikon solfaamisesta asteikon soittamiseen eri sävellajeissa. Transponoinnin avulla lapset oppivat huomionarvoisen määrän asteikkoja, ja samalla se kehitti instrumentin hallintaa suuresti. Aikaa kului myös erityisharjoituksiin, jotta peukalon kuljettaminen asteikkosoitossa muodostuisi mahdollisimman sulavaksi. Kerron tutkimuspäiväkirjassa toisen lukukauden alussa:

Aapisen B-osa aloitettiin. Nyt opetellaan sävelikkö DO-RE-MI-FA-SO-LA. Kerrattiin valkoisten koskettimien nimet: tavoitteena on, että koko ryhmä osaa ne hyvin. Sitten soitettiin relatiivinen sävelikkö sormituksista välittämättä C-duurissa. Harjoiteltiin 3-portti eli peukalon kuljetus 3-sormen alta. Hikistä hommaa, harjoiteltiin, kunnes kaikki pystyivät soittamaan oikealla kädellä sävelikön oikein sormituksin rauhallisessa tempossa sujuvasti yksin ja toisten lasten kanssa yhtä aikaa. Tämän jälkeen edettiin D-duuriin. Sitten pohjustettiin duuriasteikkoa koko läsnä olevan joukon voimin yhdessä: 7 säveltä ja 7 ihmistä. Lasten avuksi tulivat vanhemmat ja muut "vierailijat", ja näin kullekin sävelelle saatiin oma edustajansa. Kapellimestaria vaihdeltiin, jotta kaikki halukkaat saivat "soittaa" asteikon äänillä ja improvisoida minkälaisen melodian vain keksii. Kukin laulaja lauloi omaa säveltään, kun kapellimestari soitti ryhmästä muodostetulla elävällä ksylofonilla asteikon säveliä osoittaen tai koskettaen valintansa mukaan tietyn sävelen roolissa olevaa kaveriaan.

Transformointi toi väriä eskarilaisten ohjelmiston harjoitteluun. Samaan tapaan kuin pientenkin ryhmässä tuttuja kappaleita transformoitiin erilaisiin sävelikköihin aluksi transformointinauhojen avulla ja myöhemmin korvakuulolta. Pienten kanssa käytin lähinnä transformointinauhvoja, jotka sisälsivät viisi säveltä. Eskarilaisille tein lisäksi nauhoja, jotka havainnollistavat erilaisia kirkkosävellajeja, turkkilaista asteikkoa ja kokosävelasteikkoa koko asteikon laajuudelta. Transformoinnin myötä myös ohjelmisto rikastui kappaleilla, jotka pohjautuivat joillekin edellä mainituille asteikoille. Yhtä lailla kuin pienimpien vasta-alkajien kanssa työskennellessäni, myös eskariryhmässä sain kokemuksia, jotka vahvistivat käsitystäni transformoinnin ohjelmistoa rikastuttavasta vaikutuksesta.

Yhtä lailla vakuutuin polyfonian opettamisen mahdollisuuksista ja mielekkyydestä molempien vasta-alkajaryhmien opetuksessa ja päätin nostaa sekä transformoinnin että kaanonharjoittelun uusiksi menetelmällisiksi periaatteiksi. Eskariryhmää opettaessani kokemukseni kaanonin mahdollisuuksista olivat aika lailla saman suuntaisia kuin pienten ryhmän parissa. Kaanon osoittautui kuitenkin verrattain vaativaksi haasteeksi, ja lasten yksilölliset erot korostuivat – ikä ei ollut ratkaisevin tekijä.

Transformointia, transformointinauhojen käyttöä ja kaanonin mahdollisuuksia opetuksessa kuvasin laajemmin edellä pienten ryhmää käsittelevässä luvussa 6.1 sekä luvussa 2.

6.2.8 Yhteissoitto

Yhteissoiton makuun päästiin harjoittelemalla laatimiani sovituksia, jotka rakentuivat aapiskappaleista ja niihin yhdistetyistä ostinatoista. Ryhmän oppilaat soittivat koko tutkimusjakson ajan erikokoisissa kokoonpanoissa keskenään, ja jotkut heistä musisoivat myös jatkoryhmäläisten kanssa projektin loppupuolella. Olin aiemmin laatinut sovituksia kahdelle tai kolmelle soittajalle. Nyt eskariryhmässä oli kuitenkin neljä lasta, ja sovitin kappaleita kahdelle pianolle ja kahdeksalle kädelle, mutta kaikki neljä soittivat välillä myös yhden pianon ääressä. Neljän soittajan yhteissoittoa pohdin edellä luvussa, jossa kuvaan eskariryhmän sosiaalisia asetelmia ja toimintaa ryhmätunneilla (katso lukua 6.2.1). Aluksi yhteissoitto tapahtui soittamalla ulkoa opittua musiikkia korvakuulolta. Sitä pohjusti oman ja/tai toisten laulun säestäminen helpolla ostinatolla. Ennen vaikeampaa yhteissoitto-ohjelmistoa kappaleet usein rakentuivat seuraavasti: pohjasykkeen sekä sävellajituntuman antoi tasatahtinen basso-ostinato, johon liitettiin tuttu sävelmä soitettuna joko aapissovituksena tai kädet unisonossa. Sovitusta rikastutti lisäksi tonaalinen tai atonaalinen, rytmisesti bassostemmasta eroava yksi tai useampi ostinato. Ote tuntiraportista:

Soitettiin neljän erilaisen stemman Juna-kappale. Melodiastemmaan yhdistettiin kolme erilaista ostinatoa: junalle vauhtia antamaan TI-TI-rytmistä ja SO-FI-sävelistä tehty tsu-tsu-komppi pilvi-oktaavialalta (3-viivainen). Isä-oktaavialalta (pieni oktaaviala) soitettiin harmoniakomppi titeinä: DO-SO-ala-SO-SO vaihtelemalla RE-SO-ala-SO-SO-kompin kanssa. Bassokomppi TA-TI-TI-rytmillä sävelin DO-SO-SO-ala-SO-SO-SO kulki norsu-

oktaavialalla. Jaettiin stemmat kahdelle instrumentille: flyygelin ääressä soitti melodiastemmaa solisti Timo sekä bassokomppia Heljä, toisella pianolla soitti harmoniakomppia Moonika ja tsu-tsu-komppia Aapo. Aapon stemma pysähtyy tahdin kestoiselle SO-FI-sekunnille, kun sanoituksessa ”juna viheltää”, muuten komppi tsutsuttaa koko matkan ajan. Lapset pitivät kovasti matkan köröttelyn keskellä kuuluvasta yllättävästä ja vihlovasta vihellyksestä. Matkan käynnistämiseksi sovittiin komppien sisääntulojärjestys. Annoin kullekin sisääntulomerkin ajallaan. Matka alkoi säkeen mittaisella tsutsu-kompilla: Siihen yhtyi ensin basso, sitten harmoniakomppi. Kun juna oli päässyt vauhtiin, oli melodiastemman vuoro tulla sisään. Näin jammattiin muutaman kerran, kunnes lapset eivät enää kaivanneet sisääntulomerkkejä ja antoivat kappaleen virrata. Sisääntulohetket myös muuttuivat matkan varrella, maisemat vaihtelivat ja sovitukset eli omaa elämänsä. Ihan mahtavaa menoa! 10–15 minuutin ajan lapset halusivat jatkaa saman kappaleen yhteissoittoa taukoamatta ja into oli kova ja soitto äänekästä! Kun ”höyryjuna” alkoi jo pihistä liitoksissaan, rupesin asemapäälliköksi ja sovimme, että junan olisi aika saapua määräasemalle! Vanhemmat antoivat raikuvat aplodit! Huom.! Komppien sisääntulojärjestyksen ja oktaavialat voi rakentaa, miten haluaa, sen suunnittelu tönäisee improvisaation suuntaan ja kehittää ”tiimityöskentelyä”.

Tämänkaltaisia yhteissoittotehtäviä käytin, kunnes lapset oppivat soittamaan yhdessä koko lailla sujuvasti. Vähitellen elementtejä lisättiin, ja ne vaikeutuivat asteittain. Näillä Colour Keys Flexible -idean periaatteilla lapset oppivat myös tekemään uudenlaisia sovituksia antamieni lisäksi. Rohkaisin heitä keksimään uusia ostinatoja ja siirtämään stemmoja eri oktaavialueille. Innostuneena joustavien yhteissoittokappaleiden suunnittelusta kirjoitan:

HUOM! FLEXIBLE -materiaali on juuri tätä: Voin varioida samojen sävelmien pohjalta erilaisia yhteissoittokappaleita laatimalla samasta materiaalista sovituksia neljälle kädelle ja edelleen vaikka 12 kädelle. Stemmat valitsen tilanteen mukaan ja lasten edellytykset huomioon ottaen. Voin laatia käyttömusiikkia juuri tiettyä tuntia varten, jolloin kappale voidaan helppona sovituksena soittaa jo tunnin aikana. Pitkän tähtäimen projektiin yhdistelen useampia toisistaan poikkeavia stemmoja, jolloin yhteissoitto on jo vaativampaa ja säästykseenomaisten stemmojen sijasta lasten omat osuudet ovat yksilöllisempiä, kamarimusiikillisempia. Minusta on hyvä totuttaa lapsia musiseeraamaan yhdessä eri vaikeusasteisten sovitusten myötä. Pitkäjänteisyyttä vaativia ja toisaalta juuri tässä hetkessä improvisoimista kirvoittavia, kaikkea pedanttisuutta vältteleviä kappaleita

soittamalla.

Aina silloin tällöin lapset sairastelivat tai joutuivat muista syistä jäämään pois ryhmätunneilta. Tällöin joku oppilaista saattoi pudota yhteissoiton kelkasta, kun oma stemma oli harjoittamatta. Yritin parhaan kykyni mukaan saada lapset kuitenkin soittamaan yhdessä. Tein äkkiä jonkin uuden yksinkertaisen stemman tai ostinaton, jotta tunneilta poissa ollut ei jäisi ulkopuoliseksi. Opetin omalla tunnilla soolojen ohella myös stemman soittoa tarpeen tullen.

Tukinnalliset asiat, joita olin Timosta yrittänyt houkutella esiin, tuntuivat avautuvan joskus helpommin yhteissoiton harrastamisessa kuin sooloja soittamalla:

Lopuksi tulivat Aapon ja Timon äidit sisään ja leikittiin vähän konserttia siinä... kaunis esitys ja hempeä... hyvin herkkä lopetus ja tämä kappale, josta Timo aluksi sanoi, ettei yhtään tykkää, niin nyt tässä Timo jotenkin onkin tullut kaveriksi tämän kappaleen kanssa. Timohan saattaa vastustaa joitakin uusia soolokappale-ehdotuksiani ja silloin tällöin annan periksi. Mutta tässä yhteissoitossa, kun on muitakin soittajia, kappaletta ei noin vain voi vaihtaa yhden soittajan mielen mukaan... Ihan ensimmäistä kertaa nyt kuulin, kun Timo tekikin herkkyyksiä... tämän yhteissoiton yhteydessä... herkkiä, kauniita asioita... pehmeitä ja hiljaisiakin... vaikka tämä ei ollutkaan Timon vauhdikkaalle ja joskus jukuripäiselle persoonalle helpoimmin iskostuva kappale.

Lasten henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttivat ryhmäsoittoon ja sen harjoittamiseen oleellisesti. Esimerkiksi jotkut lapsista omasivat toisia enemmän itsevarmuutta, jotkut taas jaksoivat keskittyä opetukseen muita paremmin. Myös se, mitä kukin lapsi tarvitsi opettaja-oppilassuhteessa, oli pyrittävä herkästi vaistoamaan. Tutkimuspäiväkirja kertoo konserttiharjoituksista tutkimusjakson loppupuolella:

Heljä, Aapo ja Ester soittivat Kehtoa. Ester kuuluu jatkoryhmään, ja olen viime aikoina soitattanut eskarilaisia yhdessä jatkoryhmäläisten kanssa. Heljä osaa stemmansa hyvin, mutta tukeutuu minuun enemmän kuin muut soittajat yhteissoiton aikana. Pysin auttamaan lapsia keskinäiseen musisoimiseen, reagoimaan musiikkiin ja toisten soittoon. Heljä kaipaa muita enemmän merkkejä ja vinkkejä minulta, ei heittäydy niin yhteissoiton viemäksi kuin muut. Aapo esimerkiksi kuuntelee ja sopeuttaa säestyksensä soolon soittajan tulkintoihin hyvin luontevasti ja usein harvinaisella herkkyydellä. Heljälle se ei ole

samalla tavoin luontaista, aavistan että takana on aina jonkinlaista onnistumisen ja "oikein" soittamisen painetta ja en oikein allekirjoita, että se olisi minusta lähtöisin tai ruokkimaani. Mietin yhä keinoja, voinko auttaa paremmin Heljää luottamaan siihen, että musiikki kantaa! Ester taas on luontainen ja innokas muusikko ja hyvin ennakkoluuloton. Käytettiin aikaa, viriteltiin rauhallista tunnelmaa merkkienannon harjoittelemisessa, etsittiin eleet ja nyanssit, keskityttiin konkreettiseen yhtäaikaiseen hengittämiseen kappaleen jaksojen ylimenoissa ja fermaatin jälkeen. Uskon, että tällainen kamarimusiikillinen yhteissoitto, toinen toisensa kuulostelu, muokkaa ja lisää soittajien herkkyyttä ja taitoja eri lailla, kuin jos aikuinen ohjaa koko ajan... (totta kai iso yhtye tarvitsee ohjaajan, mutta se on erilaista kuin soittaa pienessä kamarimusiikkikokoonpanossa). Annan välineitä, vetäydyn taka-alalle, kun soitto lähtee virtaamaan, se saa ohjautua vaiston ja herkkyyden ja jo saavutettujen taitojen varassa. Kuulostaa kauniilta.

Tutkimusjakson loppupuolella kirjoitin tuntemuksistani tutkimuspäiväkirjassa:

Entistä enemmän siedän, kestän ja nautin lapsista ja tilanteista, hämmentävistäkin, joskus sekavista ja aika lailla pulmallisista... aina vain enemmän ja ihan juuri sellaisina kuin lapset ja tilanteet ovat. Tilanteen ja hetken ymmärtäminen, virityksen ja herkkyyden taju ovat avaimia. Koen, että ne vahvistuvat minussa. Ei pidä ideoitaan tyrkyttää, haluan varjella lapsen henkisen intimitetin rajaa, kussakin asiassa ja tilanteessa. Koen syvää vastenmielisyyttä huomattessani, kuinka helposti opettajat menevät liian lähelle ja ylittävät rajoja, joita ei mielestäni pitäisi. Haluan olla valppaana asiassa itseni kohdalla. Kunnioitus, tilanteessa avoimena olo, turvallisen rajan asettaminen, mahdollisuuksien esiintuominen lapselle mahdollisimman ymmärrettävällä tavalla; nämä auttavat opetustilanteessa. Minulle tämä tutkimusjakso on ollut rikastuttava seikkailu, ja sitä toivon sen olleen myös lapsille.

6.2.9 Eskariryhmän lasten henkilökohtainen kehittyminen projektin aikana

Eskariryhmän jäsenten henkilökohtainen kehittyminen, erilaiset valmiudet omaksua uutta, keskittymiskykyjen erot ja tilan ottaminen ryhmässä tai taka-alalle vetäytyminen asettivat opettajalle monia erilaisia vaateita ja lasten tarpeisiin vastaaminen omat haasteensa.

Ryhmän nuorin oppilas oli *Timo*. Villi ja lapsekas, lahjakkaanoloinen poika osoittautui

hyvin voimakastahtoiseksi, ja hänen mielentilansa muuttuivat usein nopeasti. Timo veti selvät rajat tekemiselleen; lähtökohtana piti olla oma aito kiinnostus, ja hän puuhasi mielellään ja keskittyneesti voimakkaan kiinnostuksenkohteensa, piirtämisen, parissa. Pikku poika ei päästänyt helposti lähelleen. Halusin löytää sillan Timon luo – ilman toimivaa vuorovaikutusta ei musiikin opettamiselle olisi arvojeni mukaisia välineitä. Arvelin parhaimmaksi antaa paljon aikaa tutustumiselle ja yhteyden luomiselle. Tämä tavoite olikin etusijalla koko syyslukukauden ajan. Iloisimmat hetket syntyivät piirtämisen kautta. Se mahdollisti pelin avauksen vuorovaikutukselle. Kiteen (2014) näkemys on, että taitava soitonopettaja on ihmistyössä eräänlainen näyttelijä: hänen tulee kyetä tiedostamaan hetki hetkeltä omaa ilmaisuaan sekä tarvittaessa vaihtelevaan eri oppilaiden kohdalla (katso lukua 1.2). Sternin (1992) kirjan *Maailma lapsen silmin* esipuheen kirjoittaja Sinkkonen pohtii Sternin käsitystä, jonka mukaan kielen arvostaminen yli kaiken muun on kaksiteräinen miekka. On olemassa vaara, että kun kaikki käännetään puhutulle tai kirjoitetulle kielelle, menetetään sanomattomat rikkaudet, joiden äärelle enää taiteilijoille on pääsy. (Katso lukua 1.2.)

Tutkimuspäiväkirjassa kuvaan syyskuun yksityistuntia:

Olin aikamoisen ”juontajan” roolissa herätellessäni Timon kiinnostusta soittamiseen. Luokassa kaikki muukin kuin piano kiinnostaa ja erityisesti taululle piirtäminen. Timon mielentilat muuttuvat joskus hyvin äkkiä, hän saattaa napsauttaa itsensä lukkoon... vetäytyä kuin simpukka kuoreensa. Siellä aikansa jököttää... joskus uteliaisuus laukaisee tilanteen: mennään piirtämään! Jotkut syöttini Timo ottaa onkeensa, joitakin ei. Annanpa silloin olla. Mihin tässä kiire...? Meidän on tärkeää nyt ensin tutustua lähemmin.

Timo kokeili toistuvasti sekä opettajan että vanhempiensa rajoja. Pyrin huomioimaan tarkasti, minkälaisia viestejä Timosta välittyi, ja pohdin, miten minun kannattaisi suhtautua niihin. Yhteistyö vanhempien kanssa oli suurena tukena niin Timolle kuin minullekin.

Rauhaton tunti. Isä mukana. Timo kokeilee minun ja isänsä rajoja. Suoraan sanoen en saanut otetta... en keksinyt konsteja... en oikein saanut opetettua mitään. Timo ei ottanut vastaan, lähinnä vastusti kaikkea. Halun täytyy tulla Timolta itseltään. Timolla oli kaahailuvauhti päällä. Miksikään hirveäksi kurinpitäjäksi en halua ruveta; en toisaalta maanittelijaksikaan. Parhaiten auttaa isän tyylikäs ja hienovarainen tuki.

Syksyn kuluessa Timo loihti taululle mielikuvituksellisia ja huikean taitavasti toteutettuja kuvia dinosaurusten maailmasta, joita yhdessä muiden oppilaiden kanssa varauksettomasti ihailimme. Timo reagoi vilpittömään kiinnostukseeni tuomalla minulle lahjaksi piirustuksiaan. Raottaessaan visuaalisen yksityisalueensa ovea Timo avautui hiljalleen kanssani vuorovaikutukseen myös musiikin kentällä. Eräs Timon dinosaurushahmoista otettiinkin metodiseksi kuvaksi havainnollistamaan pianon kontraoktaavia.

Yksityistuntien suoma rauha oli parasta suhteittemme kehittymiselle, saihan Timo silloin jakamattoman huomioni. Mitä läheisemmiksi välimme kehittyivät, sitä mukavammin sujui myös toiminta ryhmätunneilla. Yhteissoitto alkoi kiinnostaa, ja Timo kiinnostui vähitellen myös muiden oppilaiden soolosoitosta. Oivaltaessaan muun muassa jonkin opettamani pianoteknisen asian vaikuttavan myönteisesti toisen oppilaan soittoon Timo oli valmis käyttämään sitä omassa soitossaan.

Yllättäen muutama esiintyminen sytytti Timossa sellaisen ilon, että se antoi opinnoille puhtia pitkäksi aikaa.

Timolla ”draivi” päällä vielä eilisen konsertin tiimoilta ja sen ansiosta tavattoman oppivaisella ja innostuneella mielellä. Sitäpä hyödyntäen käytiin uusien tehtävien kimppuun valtavan keskittyneesti. Lukukauden päätteeksi kauden intensiivisin tunti!

Kevätlukukaudella pianotuntirutiinit olivat asettuneet jo verrattain sutjakkaiksi ja Timon oma motivaatio pianonsoittoon oli herännyt. Koin palkitsevana työvoittona syyslukukauden vuorovaikutushaasteiden selättymisen. Olin innostunut Timon opettamisesta, ja perheeltä saamani hyvä palaute lisäsi innostustani.

Tuntui tosi rohkaisevalta, kun sain kamalan hyvää palautetta Timon äidiltä opetuksen kokonaisuusvaltaisuudesta ja runsaasta mielikuvien käytöstä tunnilla. Äiti hämmästeli, miten opetus on muuttunut entisajoista kovin monipuoliseksi ja että tunneilla asioita tehdään niin monella eri tavalla sekä lauletaan ja soitetaan paljon yhdessä.

Koulun alkaminen ja uusi viikkorytmi vaikuttivat voimakkaasti Timoon. Pohdimme yhdessä vanhempien kanssa, miten koulu ja soittoharrastus tulisi suhteuttaa toisiinsa. Pyrimme tietoisesti reagoimaan muutokseen: vähemmän tavoitteita ja lisää uusia vasta, kun Timo

on niihin valmis. Sopimus oli hedelmällinen. Vaikutti siltä, että Timo piti yhä enemmän musiikkitunneista koulun vastapainona. Myös oma pianoryhmä ja opettaja olivat vakiintuneet osaksi Timon elämää. Tuttuina ja turvallisina ne saivat edustaa vakiintunutta positiivista rutiinia, jonka rinnalla uusi tärkeä asia lapsen elämässä, koulunkäynti, alkoi saada muotoaan.

Nopeaälyisen Timon opettamisessa oli tärkeää, että tunnilla tehtiin intensiivisesti nimenomaan monia erilaisia asioita ja että tehtäviä ja lähestymistapoja vaihdettiin riittävän vauhdikkaassa tempossa. Näin toimiessani Timo jaksoi keskittyä hienosti useimmiten koko tunnin ajan. Vetävät rytmit innostivat Timoa kovin, samoin erilaisten artikulaatiotapojen käyttö ja suuret dynaamiset vaihtelut. Innostuessaan ja paneutuessaan johonkin asiaan Timosta ensisijaisesti välittyi seikkailun ja tutkimisen asenne. Runsas transponointi sopi Timolle hyvin, ja siinä hänelle oli tärkeintä valita sävellajit itse.

Timo sai läpinäkyvän transponointinauhan, innostui. Timo on seikkailunhaluinen tutkijatyyppe! Soolokappaleita ja lisäksi asteikkoja eri duurisävellajeissa... Timo itse vekslasi transponointinauhaa oman halunsa mukaan ja soitti valitsemiaan asteikkoja mm. Fis-, D-, As-duureja. Timolla on oma voimakas tahto. ja sitä hänen musiikkiympäristönsä kunnioittaa (isä ja Arja-ope).

Timolle ominainen kekseliäisyys tuli esiin hänen halussaan muokata soittoläksyjään. Muista ryhmäläisistä poiketen erityisesti Timolle oli tyypillistä tehdä samasta kappaleesta erilaisia tulkintoja. Tulkinnat poikkesivat toisistaan joskus pienin vivahtein, toisinaan muutokset olivat hyvin radikaaleja. Kuten muutkin oppilaat, myös Timo viehättyi transformoinnin mahdollisuuksista, mutta hän otti sen omakseen suorastaan intohimoisesti.

Soitettiin konserttiin tulevia kappaleita. Timossa on virinnyt tai paremminkin roihahtanut uusi kiinnostuksen kohde transponoinnin ja muiden muuntelutapojen rinnalle. Kaikenlainen kappaleiden "muokkaaminen" ja muuntelu, nyt myös transformointi, on ajankohtaista! Timo on innostunut sen keinoista, kun olen muutaman kerran opettanut ideaa. Touhu vaikuttaa kovin omakohtaiselta... Timollehan on erityisen luonteenomaista juuri tämä muuntelun halu. Timo teki ABC:n Kulkee kissa (DO-MI-SO) -kappaleesta muunnoksen soittamalla "pentatonisen Kulkukissan" mustilla koskettimilla: duuri kolmisoinnun sävelet vaihtuivat SO-LA-DO-säveliksi. Timo on suorastaan ahne vastaaville asioille.

Syksyyn 1999 mennessä eskariryhmä oli kehittynyt toimivaksi yhteissoittokokoonpanoksi. Innostuessaan Timo olisi jatkanut kamarimusisointia usein pitempään kuin ryhmätunnin kesto (60 min.) antoi myöten. Joskus yhteissoittoa harrastettiin myös pienemmällä kokoonpanolla. Raivasin sille aikaa sovittelemalla pienen yhteissoittoharjoituksen yksityistuntien lomaan, jolloin perheet välttyivät useammilta opistoreissuilta.

Voi, onpa tänään ollut hauska päivä! Timo on innostunut harjoittelemaan. Tunnilla ihana hetki, kun pojat rupesivat spontaanisti laulamaan samalla, kun soittivat komppejaan. Pienet kaverit laulamassa isolla äänellä reilusti, siinä on jotain hyvin koskettavaa... poikien laulu puhkesi soiton keskeltä itsekseen... ovat niin tottuneet laulamiseen ja solfaamiseen, että se yhdistyy koko musisoimiseen ja soittoon... sisältä ulospäin... jotenkin siten koen. Lapset leikkivät-soittavat, soittavat-leikkivät, play play... vire jatkui myös poikien lyhkäisillä omilla tunneilla.

Toinen eskariryhmän tytöistä, mielikuvitusrikas *Moonika*, oli luonteeltaan tilaa ottava, huoleton ja suurpiirteinen. Avoin *Moonika* tutustui opettajaan ja muihin oppilaisiin mutkattomasti. Spontaanisti hän ensimmäisellä tunnilla kertoi ”käyneensä jo täällä aikaisemminkin soittamassa” eli valintakokeessa. Tutkimusjakson alkuvaiheessa *Moonikalta* sujui helposti niin laulaminen, solfaaminen kuin soittaminen yhtä lailla yksin tai ryhmässä. Tyttö oli luontainen laulaja ja esiintyjä. Hän innostui erityisesti, kun sai säestää itse itseään ja oppi nopeasti liittämään laulamisen pieniin säestyksiin. *Moonikasta* välittyi vaikutelma persoonasta, joka muita ryhmäläisiä huomattavasti varhaisemmin pystyi vakuuttavasti ilmaisemaan tunteitaan musiikin välityksellä siihen eläytyen. *Moonikan* isä oli myönteisesti mukana tyttärensä uudessa harrastuksessa. Kuten muidenkin eskarilaisten vanhemmille, opetin jonkin verran pianonsoitonaikeita myös *Moonikan* isälle. *Moonika* oli mielissään, kun isä säesti hänen soittoaan jollain pienellä ostinatolla. Näin *Moonikalla* oli tilaisuus harjoittaa jonkin verran yhteissoittoa kotonakin, milloin kiireisessä lapsiperheessä siihen liikenä aikaa.

Iloinen ja lapsellinen Moonika on ihanan rento tyyppi! Musiseeraa hienosti. Isä oli harjoitellut harmoniakompin ja Moonika oli innoissaan, kun saattoi soittaa sooloaan isän kanssa. Moonika halusi kokeilla kaikkia ryhmätunnilla käytyjä komppeja, ja ne sujuivat hyvin yhdessä oman laulun kanssa.

Moonikan pianonsoiton harrastaminen oli käynnistynyt positiivisesti. Ensimmäisen

lukuvuoden kevätlukukauden alussa saatoinkin todeta, että Moonika vaikutti useimmiten iloiselta tunneille tullessaan, ohjelmistoa kertyi kohtuullisesti, soittoasennot olivat muotoutumassa hyvään suuntaan ja nuotinluvun ohella solfaus sujui kiitettävästi. Myös pianon sointi oli alkanut kiinnostaa. Kappaleiden transponointi sujui C-, D-, E-, F-, G-, A-H- ja Fis-duurissa. Myös käsien välinen korrelaatio kehittyi ilman kummempaa vaivannäköä. Sekä omat että ryhmätunnit tuntuivat sopivan Moonikalle.

Todellisen haasteen Moonikan opettamisessa kohtasin, kun Moonikan olisi vaativimpien tehtävien vuoksi pitänyt nähdä aiempaa enemmän vaivaa. Tämä ilmeni erityisesti toisen lukuvuoden aikana, jolloin Moonikan kotiharjoittelu vaikutti jäävän melko vähälle. Moonika saattoi menettää mielenkiinnon nopeasti tehtäviin, jotka eivät lähteneet liukkaasti ja vaivattomasti etenemään. Arvelin Moonikalla olevan musiikillisesti mainiot edellytykset harjoiteltavan asian oppimiseen; jokin muu oli oppimisen esteenä. Tyttö osoitti selkeästi haluttomuutensa sekä kotiharjoitteluun että uuden opetteluun. Pohdin useaan otteeseen, mikä oli syynä mielenkiinnon lopahtamiseen ja haluttomuuteen oppia uusia asioita. Se, etteivät kappaleet harjoituksen puutteessa edistyneet, oli arvioni mukaan eräs tekijä motivaation laskussa. Yritin hakea ratkaisua tilanteeseen eri tavoin, muun muassa keskustelemalla vanhempien kanssa.

Kerettiin vähän isä-Jaakon kanssa jutella... kyseli mun arvioita Moonikasta, edistymisestä ja millaisena Moonikan näen. Kerroin sitten Moonikan hyvästä korvasta ja hyvistä musiikillisista edellytyksistä sekä myös haluttomuudesta yrittää, jos kappaleessa on jokin uusi, erityisesti tekninen asia, joka tulisi oppia. Toin esiin käsitystäni päivärytmin merkityksestä... en pysty kotirytmiiin suoranaisesti vaikuttamaan. Toivoisin Moonikalle rauhallisempaa tai pikemminkin ehkä selkeämpää ja vähemmän tempoilevaa touhua elämässä... isä sanoi, että jotain sellaista voisi koittaa edesauttaa... Puhuttiin siitä, ettei kannata höykyttää, paremminkin tukea ja antaa puitteita.

Muutin toimintaani vähemmän tavoitteelliseksi ohjelmiston määrän suhteen. Pyrin siihen, että tunneilla soitettiin paljon vanhaa ohjelmistoa keskittyen erityisesti siihen liittyvään elämysmaailmaan. Voimakas eläytyminen sekä tiettyssä hetkessä luovasti läsnä oleminen kuului hänestä parhaimpina hetkinä, ja juuri tästä lähtökohdasta pyrin ammentamaan opetuksen sisältöön. Katsoin parhaaksi myös harjoituttaa tehtävät tunneilla perinpohjaisesti – kappaleitten oppiminen tapahtui lähes kokonaan tunnin aikana. Läksyksi tuli ainoastaan kappaleitten soittaminen, ei niiden harjoittelu, jota Moonika

vastusti voimakkaasti. Jäin seuraamaan, soittaisiko Moonika kappaleita soittotuntien välipäivinä.

Treenattiin seuraavasti: laulettiin uusi kappale sanoilla, soitettiin melodia niin monta kertaa, että Moonika hallitsi sen suvereenisti, napattiin siitä 2 extrapaikkaa, jotka vaativat toistamista (asemanvaihtojuttu sekä tiritiri-kuvion repetitio yhdellä impulssilla, jotta saadaan riittävästi nopeutta eikä käsi kipsaa jäykäksi ja sointi on kepeä). Sitten soitettiin VK:n säestys, tsekattiin sormitus ja sitten stemma liitettiin omaan lauluun ensin sanoin sitten laulamalla tititoiden ja solmisoiden. Sitten melodiansoitto yhdistettiin säestykseen – kädet yhteen muutama fraasi kerrallaan, lopulta “kasattiin koko kappale”. Moonika oppi koko kappaleen tunnilla ja tietää miten voi sitä kotona soittaa. Tämä tuli kotihommaksi. Siis soittaminen.

Muutaman viikon ajan käytin ainoastaan vanhaa ohjelmistoa, jonka Moonika osasi sujuvasti, ja hän viihtyi tunneilla niitä soittaessaan.

Ehkäpä hän ei kotona soita kovinkaan paljon tai paneutuen. Nuotit ja muut tarvikkeet, värikynät, mitkä milloinkin ovat kateissa usein ja muutenkin Moonika on semmoinen onnellisen oloinen ”huithapeli”. Kerrattiin ja hiottiin vanhaa ohjelmistoa, Moonika on hetken lapsi... nauttii selvästi soittohetkistä tunnilla – milloin hallitsee kappaleen hyvin, antautuu musiikin vietäväksi... inhoaa harjoittelua. Moonika on huoleton sanan useissa merkityksissä, ei todellakaan huolehdi, on huolimaton – ja toisaalta ihanan huoleton heittäytyessään musisoimaan ja viipyillessään eri ”tunnelmissa”. Tunnille tullessa tavarat lentävät pitkin lattiaa ja saan ohjata enemmän kuin muita monissa käytännön ja ryhmän yhteistoimintaan vaikuttavissa asioissa: reput paikoilleen, etteivät muut kompastele niihin.

En erityisesti painottanut kotitehtävien tekemättä jättämistä, koska läksyt eivät selvästikään maistuneet. Keskustelin asiasta vanhempien kanssa, sillä arvelin, että pieni Moonika tarvitsisi tässä tilanteessa selkeitä puitteita, joissa kotiharjoittelu voisi tapahtua. Myös isä otti asian oma-aloitteisesti esiin.

Instrumentin kanssa leikkiminen kotona ei ilmeisestikään ole sellaista puuhaa, johon Moonika omatoimisesti hakeutuisi itse. Isä kertoi miettivänsä, mistä motivaatiota kotisoittoon löytyisi Moonikalle. Ei meinaa löytyä arkipäivänä tilanteita, joissa tulisi soitettua. Käsitykseni mukaan tämänikäinen useimmiten tarvitsee harjoitteluun ainakin

välillä jonkinlaista sysäisyä vanhemmilta... joillakin harvoilla into musiikkiin on niin kova, että se tapahtuu aika lailla omaehtoisesti. Ristiriitaahan pianonsoiton oppimisen kannalta tässä kieltämättä on... instrumenttia kun ei voi vähääkään hallita, ellei sitä kesytä käyttöönsä.

Mietimme yhdessä, mitkä asiat voisivat edesauttaa Moonikan soittamista kotona soittotuntien välillä. Moonikan viikkoaikataulua tarkastellessamme totesimme sen aika lailla tiiviiksi. Kartoitimme niitä käytännön puitteita, joihin kotiharjoittelu voisi asettua. Koulun ja iltapäiväkerhon jälkeen Moonika leikki ulkona kavereittensa kanssa, eikä illalla tullut soitettua, jos isä ei muistuttanut. Sovimme Moonikan isän kanssa pienistä ja selkeistä tavoitteista, jotka eivät olisi vain hänen tiedossaan ja muistiinpanoissaan, vaan Moonika olisi myös itse oli niistä tietoinen. Hän osoittikin välillä halua ottaa asioita omalle vastuulleen. Läksyt isä oli aiemmin kirjoittanut muistiinpanoiksi itseään varten, eikä niitä ollut hyödynnetty kotona kovin paljon. Nyt läksyt merkittiin vihkoon siten, että Moonika pystyi lukemaan ne itse. Isän tehtäväksi jäi järjestää viikon varrelle joitakin kotisoittohetkiä ja jutella soittoläksyistä Moonikan kanssa. Yhteistyössä vanhempien kanssa tilanne muuttui joksikin aikaa. Tämän ”ryhtiliikevaiheen” aikana Moonikan paneutuminen läksyihin terästyi. Moonikasta välittyi halu näyttää opettajalle olevansa valmistautunut tunnille tullessaan, ja hän vaikuttikin taas tyytyväiseltä ja iloiselta.

Positiivisia juttuja Moonikan omassa motivaatiossa... on voimistunut näinä viikkoina... tuntiaika ei riittänyt Moonikan soitonhalulle. Tällä kertaa Moonika jatkoi pitkät pätkät flyygelin ääressä tauolla itseksensä...

Vähitellen läksyjen tekeminen kuitenkin jäi; kotiharjoittelu ei ollut vakiintunut viikkorutiiniksi. Vanhemmat eivät katsoneet mielekkääksi patistaa lastaan harjoitteluun, joka ei ollut mieluisaa. Opettajana tunsin tehneeni parhaani ja koin opettajuuteni kannalta kasvattaviksi ja arvokkaiksi asiat, joita opin Moonikaa opettaessani.

Tutkimusjakson loppupuolella käsitykseni Moonikan musiikkisuhteesta olivat kiteytyneet. Kulmakiveksi Moonikan musiikkisuhteessa ymmärsin hänen voimakkaan suuntautumisensa laulamiseen, ja tätä halusin erityisesti tukea. Soittaminen ja kiinnostus instrumenttiin sinänsä olivat toissijaisia: soittaminen motivoi Moonikaa nimenomaan silloin, kun se yhdistyi laulamiseen. Laulun liittäminen helppoihin sääestyksiin oli Moonikalle luonteva tapa ilmaista musikaalisuuttaan. Moonika myös esiintyi mielellään, ja

hänelle luonteenomainen rento asenne teki sen yllättävän helpoksi muihin lapsiin verrattuna. Päädyin näkemykseen, että pitkäjänteinen puurtaminen instrumentin kanssa tuskin palvelisi Moonikan musiikkisuhteen kehittymistä parhaiten. Purin mietiskelyjäni päiväkirjassa:

Kyse on musiikkisuhteesta laajemmin... kuinka oma ja tärkeä asia musiikki mahtaa olla Moonikalle... Mikä minun osuuteni siinä oikein on? Mitä hyvän musiikkisuhteen syntyminen edellyttää Moonikan tapauksessa? Osaanko katsoa tilannetta kasvattajana laajemmin jumiutumatta pianonsoiton opettajan rooliin... näenkö Moonikan yleisen hyvän? Onko vielä semmoinen vaihe, että lauleskelu ja kuunteleminen on tärkeämpää kuin oma soitto ollenkaan. Antaa musiikkisuhteen kehittyä vähitellen juuri näin: lauleskellen, kuulostellen... ja siinä sivussa voi oppia vähän soittamaankin. Onko musiikkioppilaitoksessa nykyisessä systeemissä tilaa jollekin väljemmälle toiminnalle? Miten olisi jokin musiikinäytelmäkerho – onko sellaisia?

Havaintojeni ja kokemusteni pohjalta päättelin, että musiikkiopiston nykyisiä opetuskäytänteitä paremmin Moonikalle voisi sopia jonkinlainen vapaamuotoinen musiikin harrastus; toiminta, joka ei olisi kovin ohjattua eikä vaatisi kotiharjoittelua. Otaksuin, että jokin kerhomainen musiikki- tai näytelmäryhmä, tai vaikkapa kuorotoiminta, jossa musisointia harjoitetaan nimenomaan siihen varattujen harrastustuntien puitteissa, saattoi olla hyvä foorumi Moonikan persoonalle. Aavistelin, että vanhempana ja kypsempänä Moonikan persoonasta saattaa hyvinkin kirvoittua päämäärätietoisuutta, mikäli hän kokee vaivannäön jonkin todella oman ja aidon tavoitteen saavuttamisen kannalta välttämättömäksi.

Lahjakas, kiltti ja sopeutuva, ryhmäkavereitaan hiljaisempi *Heljä* omaksui nopeasti niin tiedollisia kuin taidollisia asioita. Heljä oli käynyt musiikkileikkikoulua ja omaksunut siellä laajan lauluohjelmiston. Heljällä olisi ollut valmiuksia aloittaa pianonsoitto parikin vuotta aiemmin jollakin alle kouluikäisille soveltuvalla menetelmällä. Heljän äiti, joka pääasiallisesti kuljetti Heljää tunneilla ja oli niillä läsnä, vaikutti suoraluonteiselta ja täsmälliseltä. Joskus tunneilla kävi lempeän ja kiltin oloinen isä. Heljästä kumpusi jo varhain ystävällisyyttä ja luottamusta opettaja-oppilassuhteeseemme. Heljä tuntui voimakkaasti kiinnittyvän minuun ja hakevan hyväksyntääni ja palautettani. Heljän suhde muihin lapsiin oli heitä huomioiva. Hän ei ollut kovin oma-aloitteinen kaverisuhteiden solmimisessa, mutta jos joku ryhmäläisistä teki aloitteen, Heljä lähti mielellään mukaan

lasten yhteisiin puuhiin.

Heljällä oli suuri halu oppia soittamaan pianoa, ja hän otti innokkaasti opetusta vastaan. Hänen sinnikkyytensä asioiden harjoittelemisessa vain kasvoi tutkimusjakson aikana. Hän osoittautui pitkäjänteiseksi opinnoissaan ja oli koko tutkimusjakson ajan kovin motivoitunut. Jonkinasteinen täydellisyyden tavoittelu oli myös ominaista Heljälle, ja se auttoi häntä valmistamaan ohjelmistonsa hyvin varmaksi. Joskus täydellisyyden tavoittelu kappaleen yksityiskohtien onnistumisessa jäykisti Heljän asennetta kappaleen opettelussa.

Heljä posket punaisina ja hymy herkässä; voisinpa tallentaa ILMEET! Heljä on sitkeä ja jaksaa yrittää kovasti. Ei jääty tällä kertaa hiomaan pitkäksi toviksi kappaleen vaikeimpia kohtia, vähän uumoilen, että Heljä tarmokkaana ja vähän perfektionistina ei vapaudu ainakaan, jos pääpaino opetuksessani kohdistuu kappaleen yksityiskohtien viimeistelyyn. Koetan saada tytön vähän ”hulluttelemaan” ja unohtamaan ”oikean ja väärän”.

Heljän monipuoliset henkiset, musiikilliset ja motoriset valmiudet sekä vahva motivaatio tekivät opettajan työn melko vaivattomaksi. Toiminta tunneilla keskittyi ensisijaisesti musiikkiin ja instrumentin hallinnan opettamiseen. Heljän edistyminen oli nopeaa ja tasaista ja ohjelmistoa kertyi paljon. Transponointi oli ällistyttävän helppoa:

Illoinen tyttö rakastaa ”komppaamista” ja laulamista yhtä aikaa ja saman kappaleen loputonta transponointia aloittaen C-duurista aina läpi kaikki ”valkoiset DO:t”.

Pianonsoiton teknisessä hallinnassa hän oli edellä muita ryhmän lapsia jo varhaisessa vaiheessa. Pääsääntöisesti hän osasi aina läksynsä. Heljältä saattoi edellyttää kappaleiden toteuttamisessa sellaisia pianistisia aspektoja, jotka näin pienelle vasta-alkajalle useimmiten ovat turhan vaativia. Tämä tuli toistuvasti esiin alkuvaiheen tuntiraporteissa.

Heljää kovin kiinnostaa matkia soittoani, ja hän osaa tarkasti havaita siinä monenlaisia ominaisuuksia... katsoo keskittyneesti mallia ja matkii taitavasti. Heljä oli harjoitellut kappaleensa tavattoman kauniiseen kuntoon! Tänäpä syvennyttiin legato-soiton saloihin ja ranteen ympyräliikeharjoituksiin. Legaton jonkinasteinen mukaanotto on pianistisen kehityksen kannalta mielekästä jo näin varhain, sillä luontaisia valmiuksia työllä on.

Heljällä on korvaa soinnille, ja hän pystyy kuuntelemaan omaa soittoaan ikäisekseen hienosti ja havaitsemaan yllättävän helposti, miten tekninen toteutus vaikuttaa sointiin.

Ensimmäisen lukuvuoden loppupuolella Heljä toi tunneille niin paljon soitettavaa, että tuntiaika loppui useimmiten kesken. Hän oli innostunut yhä vaativammista kappaleista ja halusi kokeilla ja opetella harjoitustapoja, jotka edellyttivät kärsivällisyyttä ja päämäärätietoisuutta. Annoin Heljälle vaikeampaa ohjelmistoa kuin muille eskarilaisille.

Heljä on valtavan innoissaan tunnilla ja hinkuu uusia asioita, sekä vaikeampia kappaleita että ”konsteja” eli teknisiä harjoitustapoja kappaleiden vaikeisiin kohtiin. Heljällä on aina niin paljon soitettavaa, että aika loppuu nykyisin joka kerta kesken! Soitettiin 50 minuuttia 30 minuutin sijaan, ajankulu unohtui hiottaessa ”kauneuksia”!!!

Rytmiikka asetti muita musiikin osa-alueita enemmän haasteita Heljälle. Tarvittiin monenlaisia lähestymis- ja harjoitustapoja, jotta rytmit lähtivät luontevasti soljumaan. Tässä Colour Keys -menetelmän part singing – part playing -periaatteen soveltaminen oli käytännöllisenä apuna: sykkeen taputtaminen ja sävelmän yhtäaikainen laulaminen sekä erityisesti yhtä aikaa tapahtuva toisella kädellä soittaminen ja toisella taputtaminen tehostivat Heljän oppimista.

Tutkimusjakson ensimmäisen lukuvuoden kevätlukukaudella Heljän soitossa alkoi aika ajoin esiintyä piirre, jonka lähtökohtia jouduin tarkoin miettimään. Heljän luontevaan soittotapaan ilmaantui outoa kireyttä: soitto tosin saattoi näyttää plastiselta, mutta kädet ja hartiat olivat kuitenkin jännittyneet. Yritin ratkaista ongelmaa johdattelemalla Heljää fyysisesti ja henkisesti rentoon olotilaan, jotta kappaleen toteuttaminen sujuisi vapautuneesti.

Rytmiisiä ongelmia jonkin verran... haluaa tehdä ja tehdä ja tehdä! Jännitykset ehkäpä välittävät... heijastavat jotain henkistä olotilaa... esim. sointujen soitto niin, että siihen tulisi koko käsivarren paino mukaan, ei enää ota onnistuakseen. Yritän rennon ilmapiirin ja eri soittotapojen kokeilun avulla auttaa Heljää löytämään koko kehoonsa vapauden tunnetta, joka hänestä on aiemmin välittynyt.

Ajoittain Heljän äiti purki tuntojaan stressaantuneena moninaisiin työelämän ja perheen velvoitteisiin. Yksi näistä tuntui olevan Heljän pianonsoitosta huolehtiminen. Oli tärkeää

tehdä selväksi, kuka on Heljän opettaja, ettei tuo rooli liukuisi huomaamatta äidille.

Heljän äiti oli jostain syystä kovin stressaantunut, en oikein ymmärtänyt mistä. Jotenkin se liittyi Heljän soittoon, jokin stemma oli kai ollut kotona Heljälle vaikea. Tuen äidin ajatusta olla ottamatta mitään ”pultteja” tästä: Arja on Heljän opettaja. Äiti on määrätietoinen – ja välillä kovin tiukka, ankara. Heljä pehmeä ja kiltti. Palan siitä hulttisuuden ilmapiiristä, joka Moonikan ympärillä leijuu, soisin pikku-Heljälle. Heljälle haluan viestittää: eipä hätää, yhdessä kun stemmaa treenataan, se kyllä etenee omaa vauhtiaan ja valmistuu sitten ajallaan. (Ei ole mitään kiirettä edes yhteisharjoitusten kannalta, sillä vierähtää aikaa ennen kuin kaikki ryhmän soittajat ovat edistyneet siihen mihin Heljä, luulisin pari viikkoa.) Muut oppilaat tai vanhemmat eivät olleet huolissaan siitä, milloin kappale saadaan kuntoon.

Koulun aloitus useampien harrastusten ohella muutti Heljän aikataulua yhä tiiviimmäksi. Heljän kuten monien muidenkin tutkimusryhmien lasten kohdalla koin epämiellyttävänä tosiasiana, miten suuresti aikataulut määrittävät lasten arkea: kotona ololle ja toimettomuudelle jäi mielestäni aivan liian vähän aikaa. Erityisesti Heljän tapauksessa huolestuin, kun pieni koululainen tuntui yrittävän vastata mahdollisimman hyvin kaikkiin häneen kohdistuviin odotuksiin. Koin surulliseksi tilanteen, jossa Heljän kaltainen kiltti ja lahjakas ja arvioni mukaan melko ulkoahjautuva persoona oli.

... jos kaikki on jo ohjelmoitu, eikä pääse koskaan syntymään tilaa, jossa Heljä itse ryhtyisi täyttämään tilaa itse keksimällään... eikä näin ollen opi itse keksimäänsä ja löytämään. Miten mielikuvitus kehittyy, jollei sen kehittymiselle, harjoittamiselle ole loppoaikaa, tilaa – ihan konkreettisesti väljempää aikataulua? Luovuuden alueella joutilaisuus ja aikataulun pois sysäämisen merkitys... mikä tätä yhteiskuntaa ajaa ja pakottaa pistämään lapsia tällaiseen?

Koetin entistä enemmän luoda sallivaa, pehmeää, turvallista ja lämmintä ilmapiiriä, jossa Heljän olisi stressitöntä olla. Suorituspainoiden keskellä Heljä säilytti kykynsä syventyä musiikkiin, ja koin hänen kaikesta huolimatta nauttivan soittamisesta suuresti.

Suloinen Heljä on minulle hieman kysymysmerkki. Hän selvästikin käy tunneilla mielellään, pyrkii koko ajan olemaan kauhean ”hyvä” kaikessa, huolehtii nuoteistaan ja tavaroistaan, on aina tehnyt läksynsä, hymyilee paljon, haluaa aina näyttää

osaamisensa... Huomaan, että ihan vaistomaisesti yritän olla Heljälle hyvinkin hellä ja pehmeä ja samalla turvallinen... mutta että olen HELLÄ, se on mielestäni nyt ensimmäinen asia. Heljästä kuultaa kaipausta, ETTEI KUKAAN VAADI YHTIKÄS MITÄÄN!

Yhteissoittoa Heljä harrasti niin neljän oppilaan eskariryhmässä kuin nopeasta edistymisestään johtuen melko pian myös jatkoryhmäläisten kokoonpanossa. Yhteissoitossa Heljä oli varma ja luotettava pianisti, mutta siinäkin hän muita enemmän tukeutui minuun. Hän vaikutti ensisijaisesti seuraavan tarkasti ohjaustani, eikä impulssien havaitseminen muiden lasten soitosta käynyt yhtä luonnikkaasti.

... yhteissoitossakin katsoo paljon minua ja reagointejani, ei niinkään soiton aikana ota kontaktia muihin lapsiin oma-aloitteisesti, kylläkin kun minä kehotan katsomaan tai kuuntelemaan esim. merkinantajaa kappaleen aloituksissa ja ylimenoissa ja lopetuksissa.

Kuudelle kädelle laaditun ohjelmiston ja soolokappaleiden lisäksi Heljä soitti paljon nelikäätisiä kappaleita kanssani. Arvioin, että erityisesti hänelle siitä olisi paljon hyötyä, sillä muita lapsia luontaisemmin hän pystyi vastaanottamaan soitostani nousevia erilaisia viestejä ja vastaamaan niihin. Keväällä 1999 kirjoitan tutkimuspäiväkirjassa:

Halusi soittaa Hannikaisen Valitusta ja nauttii yhdessä opettajan kanssa soittamisesta. Soitettiin monta, monta kertaa niin, että jätin kaikenlaisen sanallisen ohjaamisen koko ajan vähemmälle. Me soitimme ja musiikki ”soitti” meitä. Yhteisessä soitossamme Heljä pystyy toteuttamaan rubatoa... tuiki tärkeät dynamiikan vaihteleva käyttö ja agogiset vaihtelut kappaleen tunnelman ja pienen soittajan tunteiden ilmaisua esiintuovina tulkinnallisina keinoina tuntuvat yhteissoittomme kautta löytyvän ihanasti.

Herkästä ja älykkästä Aaposta paistoi uteliaisuus pianonsoiton aloittamiseen. Paremmin kuin vilkas pojanvinttiö, Aapo oli rauhallinen sekä melko pedantti lapsi. Aapon äiti vaikutti lämpimältä ja voimakastahtoiselta. Hän harrasti myös itse pianonsoittoa ja oli hyvin kiinnostunut Aapon uudesta harrastuksesta. Aapo tuntui aluksi hieman jännittävän ryhmässä oloa, mutta kotoutui siihen pian. Minuun hän suhtautui mutkattomasti, ja vuorovaikutussuhteemme kehittyi vähitellen läheiseksi. Hän ilmaisi tutkimusjakson aikana voimakkaasti vaihtelevat tunteensa minulle vapaasti. Aapon tunteja kuvaavissa raporteissa kerron usein hänen luonteestaan ja tunne-elämästään, koska nämä mietityttivät minua syvästi.

Aapon musiikilliset valmiudet harrastukselle olivat erinomaiset. Hänellä oli erittäin tarkka sävelkorva. Säveltapailu sekä transponointi luontuivat Aapolta helposti. Erityisesti teoreettiset asiat Aapo omaksui vaivatta, ja hän oli hyvin kiinnostunut nuotinluvusta. Annoin Aapolle ylimääräisiä nuotinlukuun liittyviä pähkinöitä purtaviksi, jotta hän sai riittävästi mitellä tämän erityisen kiinnostuksenkohteensa kanssa. Aapon mielenkiinto teoriaa kohtaan sysäsi minut ideoimaan uudenlaisia nuottikuvassa tapahtuvaan DO:n siirtoon liittyviä tehtäviä. Ne osoittautuivat soveltuvan muillekin oppilaille. Toisen lukuvuoden alussa kirjoitan:

Aapo on analyyttinen, solfan sisäistänyt. Nuotinluku edistyy hyvin, muotorakenteiden hahmottaminen vaistonvaraista, kun vähän vihjaan. Aapon ymmärrys, äly... DO:n liikkuvuus nuottikuvassa avautuu Aapolle helposti... oppiminen sujuu kuin "vettä vaan". Aapolla on varhaiskypsä taju erilaisille systeemeille notaatiossa. Voidaan siirrellä DO:ta koskettimiston lisäksi nuottikuvassa lähes miten vain. Eri intervalleja Aapo hahmottaa hyvin riippumatta siitä, onko DO viivalla vai viivojen välissä. Aapo pelaa teoriapeliä. Tuosta tulikin mieleen, että voisin antaa vastaavia nuottikuvassa tapahtuvia DO:n siirtotehtäviä ryhmäläisille.

Aapo vaistosi myös herkästi kappaleiden sisäisiä merkityksiä hämmästyttävän pieniä yksityiskohtia myöten ja toi niitä esiin soitossaan:

Aapon herkkyyys musisoimisessa näkyy esim. siinä, miten hän paneutuu tulkintaan soitettaessa 6-kätistä sovitusta Syksyn lehdestä. Aapon stemma on yksinkertainen ja nuottien määrä pieni, vain molliasteikkoja ylös ja alas kahdelle kädelle jaettuna. Erityistä herkkyyttä osoittaa se, miten erilaisin sävyin Aapo asteikon joka ikisen äänen soitti... ei ollut vain oikein soittamista. Kustakin äänestä ja sen toisiin ääniin suhteuttamisesta Aapo teki merkityksellisen HETKEN, se välittyi selvänä kuulijallekin. Stemman pitkät äänet Aapo "poimi" erityisesti: miten ääni sytytetään, miten siitä edetään reagoiden sävelten jännevälien merkityksiin, miten rakennetaan fermaatti, minkälaisia tunnelmia eri fraaseihin ja koko kappaleeseen luodaan juuri tällä Aapon bassokulun tuella, miten stemman sisältö ja soiton tyyli kappaleeseen vaikuttaakaan. Kaikkea äsken kuvaamaani kuulen Aapon soitossa ja vaistoan hänen kykynsä mennä "syvälle" musiikin maailmassa. Aapo on lyyrikko. Räjähtelevät sävyt ovat ainakin vielä vieraanoloisia Aapolle... hienovarainen pikkusoittaja – vahva ajatuksiltaan. (Katso lukua 1.2, Swanwick, dynamiikan ja tempon

vaihtelut.)

Motoriset vaikeudet hankaloittivat Aapon pianonsoittoa. Pyrin löytämään Aapolle soveltuvia harjoituksia, joita harjoittamalla hän kykenisi vähitellen saamaan riittävän napakan otteen koskettimiin helposti periksi antavilla sormenpäillään. Tekniikan opettaminen Aapolle oli haastavaa. Pitkäjänteinen Aapo oli halukas voittamaan vaikeudet. Oppilaan henkilökohtaiset motoriset edellytykset ja persoonallisuus olivat ne lähtökohdat, joista minun oli Aaponkin kohdalla instrumentin hallinnan opettaminen aloitettava. Tyyli, jota käytin hedelmällisesti joidenkin muiden oppilaideni kanssa tekniikan opettamisessa, ei arvioni mukaan ollut paras Aapolle. Turhautumisen estämiseksi oli tärkeää välttää liiallista puuttumista teknisiin ongelmiin. Joskus oli todella vaikeaa löytää toimivia ratkaisuja. Kärsivällisyys ja mielikuvien käyttö opetustilanteessa olivat tärkeimmät työvälineeni. Kerron tuntiraportissa:

Rumpali-laulun artikulaatiot ja ranteen alas/ylös-liikkeet harjoiteltiin; se oli melko vaativaa. Sitten kokeiltiin Satua aallokolla ja sekin oli aika hankalaa, mutta Aapo haluaa treenata sitä. Motorisesti Aapolla on monenlaista kömpelyyttä: tiettyjen sormenpääkontaktiharjoitusten (Neuhaus), joita kytken mielikuviiin ja leikkeihin, avulla Aapo innostuu houkuttelemaan sormenpäät hommiin ja hereille... pian kuitenkin käsi vetäytyy luonteenomaiseen asentoon ja sormenpäiden ote herpoaa. Helposti voin vaistota, että saatan vaarantaa pienen, musiikista innostuneen Aapon motivaation puuttumalla asiaan, joka todella on hänelle vaikea: paljon suuremmaksi ja tärkeämmäksi näen roolini olla välittäjänä lapsen ja musiikin välillä, sitten instrumentti ja sen hallintaan liittyvät asiat lapsen omien edellytysten pohjalta. Tekniikka-asiat tulisi osata esittää myönteisessä valossa... siten että soittamiseen, musisoimiseen liittyvä harjoittaminen kuuluu prosessiin... että se on osa itse juttua, ei erillinen tai välttämätön paha, vaan kannattavaa ja palkitsevaa puuhaa. Soittaminen saattaa käydä äärettömän raskaaksi ja työlääksi Aapolle, jollen saa välitettyä hänelle mielekästä ja toimivaa harjoittelusysteemiä.

Aapo piti kovasti yhteissoitosta ja esiintyi mielellään. Yhteissoittoon hän sulautui luontevasti muiden lasten kanssa. Jo toisen lukuvuoden alkupuolella Aapo soitti eskarilaisten lisäksi myös jatkoryhmäläisten kanssa. Aapon pitkäjänteisyys ja hyvä keskittymiskyky tulivat esiin muun muassa siinä, että hän jaksoi pitkiä harjoituksia ja pystyi paneutumaan useaan tehtävään peräkkäin. Tutkimuspäiväkirjassa kerron, miten valmistauduttiin tulevaan konserttiin:

Olipa hauskaa tunnilla! Intoa riitti. Kaikki esityskappaleet mentiin läpi, joitakin hiottiin kovasti, osa vain soitettiin ja harjoiteltiin esittämistä. Oman tunnin lisäksi Aapo tuli Heljän kanssa mukaan yhteissoittoharjoituksiin jatkoryhmän Esterin tunnille. Syksyn lehti on vielä vähän vaikea, lapset jaksoivat harjoitella sitä kovasti ja selvä halu oli kaikilla saada se ”menemään yhteen”. Maanantain konserttiin on neljä päivää, kokeillaan miten kappale maanantaina kulkee, en poista sitä ohjelmasta, uskon että on mahdollista saada se kuntoon... se kannattaa soittaa heti ensimmäisenä, että soittajien keskittymiskyky riittää. Aapo esitti myös soolonsa, ihmeen hyvin Aapo jaksoi. Maanantaina on sitten Pienten solistien konsertti, jota lapset odottavat... keikkailu on jo tuttua ja Aapo pitää siitä. Aapo myös innokkaasti juttelee konserttikokemuksistaan.

Aapon herkkä luonne asetti opetukselleni erityisesti emotioihin liittyviä haasteita. Eräs haaste oli myös hänen pedanttisuutensa. Tämä piirre leimasi usein Aapon toimintaa. Yhtäältä se veti Aapon huomiota kokonaisuuksilta, toisaalta se palveli myös voimavarana, kun hän analyyttisen ja pitkäjänteisen lähestymistapansa ohella opetteli kappaleiden yksityiskohdat erittäin huolellisesti.

Pyrin hyödyntämään Aapon pedanttisuutta häntä opettaessani. ...sehän on hyvä työväline soiton harjoittelussa ja esim. nuotinluvun opettelussa. Aapo on tarkka ja huolellinen ”tiedemies”.

Ensimmäisen lukuvuoden kevätpuolella Aapo tuntui usein olevan väsynyt tunnille tullessaan. Hän vaikutti aika ajoin stressaantuneelta ja heijasti sitä minuun. Jonkin aikaa hän kirjasi tarkasti virheeni ja halusi myös saivarrella niistä, kun muut lapset kuittasivat ”mokailuni” nauramalla reilusti tai kiinnittämättä niihin mitään suurempaa huomiota.

Aapo oli jo tunnille tullessaan aika väsynyt ja soitti hyvin lepsusti ja voimattomasti, sormiinkin sattui. Aapo on kovin pikkutarkka nykyään: mistään ei saisi huomauttaa. Jos Aapo huomaa minun tekemän soitossani ”virheen”, hän tekee samoin ”koska sinäkin teit”, vaikka olisi käsittänytkin tekoni lipsahdukseksi, eikä malliksi. Jokin uhma ja pilkuntarkkuus, surullisuuskin ja varuillaan olo on vaivannut Aapoa parilla viime tunnilla. On halu purnata, ei oo kiva olo, sormiinkin sattuu; mistähän on kysymys? Noidan ja hulluttelun myötä levisi hymykin kasvoille!

Aapo saattoi pahoittaa mielensä hyvin helposti, ja joskus hän reagoi yllättävästi opetusrutiineihini, kuten esimerkiksi siihen, että tein merkintöjä hänen nuotteihinsa. Tällainen kitka välillämme oli joskus pysäyttää koko soiton. Huolimatta Aapon mielipahasta sain kuitenkin useimmiten nykäistyä hänet musisoimaan. Halusin nähdä vaivaa asian eteen, sillä soittaminen selvästikin oli palkitsevaa Aapolle. Koin tärkeäksi auttaa Aapoja saavuttamaan valppaan ja vastaanottavaisen mielentilan, joka olisi oppimiselle suotuisa. Jumiutuneen tilanteen laukaisi joskus se, että minulla oli tarjottavana uutta ohjelmistoa, joka herätti Aapon mielenkiinnon.

Sitten tuli Aapolle paha mieli siitä, kun tein hänen nuottiinsa jonkin merkinnän. Aapo ei sietänyt sitä ollenkaan ja se aivan itketti, eikä soittaminen huvittanut enää yhtään. Jälkeenpäin muistin, että Aapo oli joskus aikaisemminkin kieltänyt laittamasta merkintöjä nuotteihinsa. Tulevaisuudessa merkkien laittamista tuskin voi välttää, mutta nyt tilanne ratkesi, kun annoin koko asian olla ja muistin erään kappaleen, jonka olin luvannut tuoda Aapolle ja mistä tiedän hänen pitävän kovasti. Onneksi tuo nuotti oli mukana! Tämä ”ihana” kappale on Kehto. Sitä Aapo on soittanut 6-kätisenä ja 4-kätisenä. Ja kuinkas ollakaan, yhdistämällä melodia kolmannen pianon bassostemmaan (kädet 2 oktaavin päähän toisistaan) saatiin kaunis soolokappale. Nyt tämä sooloversio tuli Aapon läksyksi... huolet haihtuivat ”sen siliän tien”.

Aapon pahan mielen sävyttämistä tilanteista selvittiin myös muun muassa opetustyylin vaihtamisella. Muutin toimintatapaani sellaiseksi, että se poikkesi hänelle tutuiksi tulleista rutiineistani.

Aluksi Aapo hämmentyi, kun pyysin häntä itse keksimään jotain uutta Noita-kappaleen tauon kohdalle aiemmin systemaattisesti käytetyn puhalluksen sijaan. Aloin soittaa. Vaikkei Aapo aluksi tehnyt tauon kohdalla mitään, jatkoin soittoani. Siinä soittaessani sanoin, että Aapo voisi tauon aikana tehdä ”mitä vaan”, kunhan juttu olisi tuon tauon pituinen. Aapo keksi kääntää Aapisen sivua kunkin tauon kohdalla! Mitään kappaleiden tavanomaista ”harjoittelua” ei tällä tunnilla päässyt syntymään.

Vaativan työelämän ja lapsiperheen arjen yhteensovittaminen edellytti paljon järjestelykykyä Aaponkin vanhemmilta. Kestävyyttä vaadittiin erityisesti Aapon äidiltä, joka kulki Aapon tunneilla mukana. Ihailtavalla tavalla äiti sai kaiken kuin ihmeen kaupalla luistamaan. Joskus hän selvästi oli väsynyt kiireisiin aikatauluihin ja harmissaan Aapon

kiukuttelusta. Aapo reagoi äitiinsä herkästi. Ajoittain Aapossa nousi kova halu vastustaa äitiä.

... ja kaikki äidin pienet kommentit olivat Aapon mielestä vihaisia. Aapo reagoi äitiinsä voimakkaasti ja nyt lähinnä vastustaa kaikkea äidin taholta tulevaa. Usein äiti kehottelee tekemään erilaisia asioita ja käyttäytymään tietyllä tavalla, huolehtii kovin. Tästä Aapo saa vain "tuulta purjeisiin".

Koulun aloittaminen oli Aapolle uutta ja mieluista. Lahjakas poika sai lisää mielenkiintoisia ulottuvuuksia elämäänsä. Perheen aikataulut oli taas mietittävä uudelleen. Nyt toinen tunneista ajoittui päivälle, jolloin äiti joutui kuljettamaan mukanaan usein myös Aapon vilkasta pienempää sisarusta. Tuolle päivälle kasautui soittotunnin lisäksi myös tavallista useampia muita menoja. Jostain oli tingittävä, ja Aapon oli vaikea ymmärtää, ettei kiireisenä soittotuntipäivänä ehdi tehdä kaikkea, mitä haluaisi, kuten pelata tietokoneella. Äiti piti sopimuksista kiinni. En pahemmin ottanut kantaa asioihin, lähinnä koetin entistä enemmän panostaa tuntien ilmapiiriin. Rauhallisen ilmapiirin vaalimisessa auttoi jakso, jolloin olimme Aapon kanssa tunneilla kahden kesken. Otti kuitenkin aikansa, että Aapo hyväksyi tällaisen järjestelyn.

Aapolla oli tunnille tullessaan paha mieli ja kiukustunut olo koska tiesi, ettei tänään saa eikä ehdi pelata tietokoneella, se kävi ilmi jo sisääntulossa. Äidin ja isän kanssa oli sovittu tänään näin. Äiti piti pintansa eikä antanut periksi. Aapoa rupesi itkettämään. Tämä oli tunnin lähtöasetelma. Ruvettiin kumminkin soittamaan, ja huomaamattaan Aapo innostui, kun annoin uuden tanskalaisen 6-kätisen stemman ja soitin sitä ja rupesin opettamaan saman tien Aapolle. Tämä homma vei Aapon mukaansa, mutta vanhojen kappaleiden kanssa innostusta oli mahdoton löytää, mielessä oli taas TIETOKONE, se kiehtoi, kun se oli niin kielletty tänään. Ymmärrän, että kielto johtui siitä, ettei aikaa ollut ennen tuntia, ja koska tunti on iltapuolella, ei tunnin jälkeenkään ehdi ekaluokkalainen enää tietokonepeleihin, on mentävä nukkumaan. Taisi olla Aapolla jaksamista tunnilla tänään, äiti vaikutti huolestuneelta ja tyytymättömältä (kaikki "roudaus" + pikkuveljen mukaan ottaminen oman vaativan työpäivän päälle tuntuu varmaankin turhauttavalta, kun kaikki ei "sujukaan"). Tällaisissa tilanteissa olisi varmaan fiksuinta olla tunnilla kaksistaan lapsen kanssa. Välillä olen ehdotellut, että olisimme kaksistaan omilla yksityistunneilla, mutta Aapo ei vain millään ole halunnut, nyt voisin kysyä varmaan uudelleen.

Toisen lukukauden aikana Aapon olemus muuttui rennommaksi ja tunneilla oli mahdollista keskittyä soittoon. Vapautuneempi ote heijastui sosiaalisten suhteiden lisäksi musisoinnista.

Aapo on nykyään jotenkin rennomp. Tuntuu siltä kuin lähestyisimme toisiamme... kommunikointi on välittömämpää. Aapo on soitossaan viehättynyt tällä hetkellä ohjelmistoon, jossa voi tehdä kauniita, haikeita diminuendoja ja ritardandoja. Aapohan ei perusolemukseltaan ole raju poika, mutta hetkittäin sellainenkin puoli tulee esiin reippaampien kappaleiden soittamisessa, ei pahemmin käytöksessä. Tänään oli paras tunti aikoihin, Aapon koko olemuksesta ja soitosta välittyi ilo ja uskallus!

Uusi rentous vähensi myös Aapon hyvin herkkää suhtautumista äitiin. Aapo ei enää kiinnittänyt entisessä määrin huomioita siihen, oliko äiti tunneilla mukana vai ei. Äiti osallistui tunneille lähinnä muistiinpanoja tekevänä kannustajana ja osasi vetäytyä tarvittaessa viisaasti taka-alalle. Aapon äiti kertoi kokevansa muutoksen myönteisenä. Aaposta tuli puheliaampi, ja hän rupesi kertomaan mieluisista asioista elämässään minulle.

Aapo tuli selvästi mielissään tunnille ja annoin tuliaisnamin ulkomailta, mikä suuresti näytti häntä ilahduttavan. Aapo sanoi ottavansa tuliaisen mukaan yöeskariin tänä iltana! Aapo haluaa nykyään ottaa kontaktia minuun ohi äidin, mikä minusta on tosi hyvä juttu! Tunnilta lähtiessään Aapo esitteli minulle ihania lasikuulia... kysäisin, loistivatko ne pimeässä. Tutkija-Aapo kertoi, että oli jo kokeillut kuulien hohtokykyä, eivätkä ne loistaneet. Empiirisen kokeen tuloksesta huolimatta kuulissa oli kuitenkin jotain taianomaista, jota ei voinut selittää. Totesimme yksimielisesti, minä ja Aapo (ei äiti, joka ymmärsi fiksun hienotunteisesti jättäytyä "taka-alalle" tästä intiimistä ajatusten vaihdosta), että ne ovat erikoishienot lasikuulat!

6.3 TOIMINTA JATKORYHMÄSSÄ

Ensin kuvaan sosiaalisia asetelmia jatkoryhmän toiminnan alkuvaiheessa sekä lyhyesti ryhmätuntien sisältöä. Sitten pureudun notaatioon ja kuvaan pohdintojani ja ratkaisujani pyrkiessäni ilmaisemaan relatiivinen ja absoluuttinen systeemi rinnakkaisina ja toisiaan täydentävinä nuottikuvassa. Tämän jälkeen käsittelen yhteissoittoa. Lopuksi kerron lasten henkilökohtaisesta kehitymisestä tutkimusjakson aikana.

6.3.1 Sosiaaliset asetelmat ja ryhmätuntien sisältö

Jatkoryhmän oppilaina olivat 7-vuotiaat *Ester* ja *Terttu* sekä 6-vuotias *Niina*. Lapset erosivat henkisiltä, musiikillisilta ja motorisilta valmiuksiltaan melko suuresti toisistaan. Vilkas Ester oli musiikillisesti huomattavasti lahjakkaampi tovereitaan. Rauhallisen Tertun persoonasta välittyi tasapainoisuutta, keskittyvääsyyttä ja hän suhtautui vapaasti ja myönteisesti elämäänsä. Ester oli aloittanut pianonsoiton oppilaanani vuotta ja Terttu kahta vuotta ennen tutkimusjakson alkamista. Niina oli kollegani oppilas, joka oli soittanut pianoa vuoden verran ennen jatkoryhmään osallistumistaan. Ryhmätuntieni ohella Niina jatkoi yksityistunneilla käymistään omalla opettajallaan. Kahden opettajan erilaiset lähestymistavat aiheuttivat kuitenkin hämmennystä tunteja seuraaville vanhemmille. Lasten kesken en havainnut ongelmia enkä kokenut ryhmän opettamista vaikeaksi. Kollegani kanssa meillä oli avoimet ja toimivat välit, ja yllätyin vanhempien kokemuksista. Pohdimme yhdessä vanhempien kanssa tilannetta, ja puolen vuoden jakson jälkeen päätimme, että Niina jää pois ryhmästä. Esterin ja Tertun ryhmätunneille osallistui tarpeen mukaan lapsia muista tutkimusryhmistäni, jotta jo aloitetun kuusikätisen ohjelmiston soittamista oli mahdollista jatkaa.

Opettaja-oppilassuhde sekä Esterin että Tertun kanssa oli yhteisen historian aikana ehtinyt muokkautua hyvin toimivaksi. Jatko heidän kanssaan soljui luontevasti. Niina oli aluksi luonnollisesti hieman ujo, mutta suhteemme oli mutkaton koko sen ajan, jonka hän oli mukana toiminnassa. Niina kotiutui pian ryhmään, ja tässä prosessissa yhteissoitolla oli tärkeä osuus. Ester ja Terttu olivat tottuneet yhteissoittoon jo aiemmin. Tutkimuspäiväkirjassa kerron ryhmän ensimmäisestä tunnista:

Ensimmäisen yhteistunnin sisällöksi olin suunnitellut erityisesti ostinaton yhdistämistä tuttuun sävelmien soittoon ja laulamiseen sekä erilaisia part singing – part playing -kokeiluja vanhan Piano ABC:n loppupuolen materiaalia käyttäen. Kaikki kolme olivat tunnilla, ja yhdessä valitsimme kappaleiksi Turren, Molla-Maijan ja Sadun, joilla leikittiin erilaisia kombinaatioita rakennellen. Rytmiostinaton joko laulaminen, taputtaminen tai soittaminen yhdistettynä milloin omaan lauluun tai omaan tai kaverin soittoon oli ”päivän teema”. Näin ensin part singing – part playing -tyyliin harjoitellen päästiin yhteissoittoon ilman, että mitään varsinaista sovitusta oli olemassa: sovitusta syntyi ”tässä ja nyt”. Lapset soittivat 6-kätisesti Satu meni saunaan seuraavasti: Ester kädet unisonossa

kysymysfraasit, Terttu kädet unisonossa vastausfraasit ja Niina ostinato-kompin (DO-SO/TA-TI-TI). Ester, joka on vilkas ja idearikas tyttö ja raivaa itsellensä mieluusti tilaa, malttoi soittaa muiden kanssa, ja Niina, aivan uudenlaisessa tilanteessa toki vähän arka, rohkaistui laulamaan ja soittamaan. Terttu tasapainoisuudessaan osallistui luontevasti kaikkeen tunnilla. Terttu laulaa ja solfaa ääniä ”maistellen” hartaasti ja puhtaasti, soittaa rennosti ja hosumatta, vaikuttaa niin kovin tyytyväiseltä elämäänsä.

Ryhmätuntien keskeisimmät opetusaiheet olivat notaatio ja yhteissoitto. Nuotinluvun opettamisessa käytin sekä vanhan kirjan oppimateriaalia että uusia oppimateriaaliluonnoksia. Yhteissoittoa varten laadin sovituksia kuudelle kädelle. Ryhmätunneilla soitettiin jonkin verran myös soolokappaleita ja sellaisia teknisiä harjoituksia, joita saatoin opettaa hedelmällisesti useammalle yhtä aikaa. Myös esiintymisen harjoittelulle ryhmätunnit antoivat hyvät puitteet. Yksityistunneilla keskityttiin lasten soolo-ohjelmistoon sekä kunkin lapsen yhteissoittostemmoihin. Sisällytin lasten ohjelmistoon myös kappaleita muista pianovihkoista. Notaation kehittämisen rinnalla halusin pitää huolen siitä, että ryhmätunnit olisivat musiikillisesti mahdollisimman täysipainoisia ja soitolle jäisi yhtä lailla aikaa kuin yleensä lapsia opettaessani. Ryhmätuntien suunnittelussa pyrin löytämään ratkaisuja, joiden avulla tasapaino näiden kahden vaativan opetusaiheen, nuotinluvun ja yhteissoiton, välillä voisi olla mahdollinen. Joskus yhteistunti kului lähes täysin nuotinluvun opettamisessa, mutta pyrin pitämään huolen, että silloinkin tunneilla soitettiin vaikkapa alku- ja loppusoitto tai välisoitto hengähdyshetkeksi. Nämä pienetkin soittojaksot kevensivät tunnin rakennetta ja auttoivat lapsia keskittymään myös nuotinluvun opetteluun.

6.3.2 Notaatio

Kun vasta-alkajien ryhmissä pianonsoiton ja nuotinluvun alkuopetukseen liittyvät asiat veivät valtaosan tuntiajasta, jatkoryhmän oppilaiden perustaidot olivat niin hyvät, että saatoin syventyä uuden PIANO ABC:n B- ja C-osien oppimateriaalien työstämiseen. Jatkoryhmässä minun oli otollista ruveta kehittämään erityistä haastettani: miten ilmaista relatiivinen ja absoluuttinen systeemi rinnakkaisina ja toisiaan täydentävinä nuottikuvassa. Tämä kehittämistyö oli vaativaa, sillä aiempaa systemaattisesti etenevää nuottimateriaalia, jossa DO liikkuu viivastolla, ei sisältynyt vanhaan oppikirjaan.

Ester, Terttu ja Niina olivat sisäistäneet jo paljon menetelmän tärkeimmistä periaatteista,

ja he lukivat nuottikirjoitusta kahden viivan systeemissä. Soitossaan lapset olivat edenneet vanhan Piano **ABC**:n loppupuolelle. Muokkasin vanhan kirjan nuottisivuja lisäämällä kaksiviivaisen nuottiviivaston alkuun pätjän viisiviivaista väriviivastoa osoittamaan nuottiesimerkissä käytettävien väriviivojen suhdetta viisiviivaiseen viivastoon. Piirsin viivastojen alkuun perinteiset nuottiavaimet, jotta ne voisivat painua oppilaiden mieleen osana nuottikuvaa. Tutkimusjakson alkaessa totesin, että nuottien asteittainen sijoittuminen viivastolle oli lasten mielissä jo suhteellisen selkeää. Alkusyksystä tunneilla sain vahvistusta aiemmille havainnoilleni, kuinka abstrakti asia vähänkin monimutkaisempi notaatio jo koulunsa aloittaneillekin lapsille yleensä on. Tämä oli juuri eräs niistä tärkeistä kokemuksistani, jotka ylipäättään olivat saaneet minut kiinnostumaan pelkistetyn notaation käytöstä ja kehittämisestä pianonsoiton alkuopetuksessa. Kesken alkusyksyn ryhmätunnin jouduin tilanteeseen, jossa huomasin, etten ollut tarpeeksi tietoinen lasten todellisesta nuotinlukukyvystä. Olin suunnitellut siirtyväni jatkoryhmäläisten opetuksessa melko pikaisesti viiden viivan väriviivaston käyttöön ja ajatellut edetä siitä vähitellen perinteiseen notaatioon. Mutta siirtyminen osoittautui liian varhaiseksi, sillä ilmeni, että lapsilla oli hankaluuksia vielä peruskäsitteissäkin. Kertauksen tarpeessa kesäloman jälkeen olivat muun muassa käsitteet korkea, matala, ylöspäin, alaspäin, yläpuolella, alapuolella, viivalla, viivojen välissä sekä niiden merkitys nuottiviivaston maailman yhteydessä. Käsitteiden selkeyttäminen vaati aikaa. Parhaiten käsitteiden merkitykset avautuivat, kun annoin lasten piirtää nuotteja viivastolle kanssani. Tässäkin eteneminen konkreettisesta abstraktiin suuntaan osoittautui verrattomaksi työtavaksi. Hyvin oleellista oppimisen kannalta oli se, että lapset nuottien piirtämisen lisäksi sanallisesti selittivät nuottiviivaston tapahtumia omin sanoin. Erityisesti ongelmia tuotti sävelten välisten hyppyjen lukeminen ja kirjoittaminen. Tutkimuspäiväkirjassa kerron eräästä tunti-tilanteesta:

Olin suunnitellut harjoituttaa tyttöjen kanssa tuttuja ja uusia DO-SO-melodioita, joita solfattaisiin kahden viivan systeemissä, niitä soitettaisiin ja kirjoitettaisiin viivastolle. Lisäksi leikittäisiin kolmisoinnun sävelillä – kolme lasta ja kullakin oma sävel. Tämän jälkeen minulla oli tarkoitus ottaa esille uutena asiana 5-viivan systeemi Piano AB:stä ja edetä duuripentakordista säveliin DO-RE-MI-FA-SO-LA, laulattaa ja soitattaa SO-LA-SO-MI-kappaleita ja yhdistää niihin myös ostinato. Mutta tunnin keskivaiheilla näitä säveliä taululla harjoiteltaessa suunnitelmaa oli muutettava täysin. Terssihyppy tuotti yllättävän suuria ongelmia. Yhtä lailla sen tapaiset peruskäsitteet, kuten ylöspäin, alaspäin ja viivalla, joka tuntui aukeavan paremmin termillä ”viivan päällä”, olivat hämäriä. Koin

tärkeäksi keskittää voimat yllättävästi esiin tulleeseen hahmotusvaikeuteen. Oppimiseen oli jäänyt aukko, josta en todellakaan ollut tietoinen, enkä olisi sitä voinut arvata; olin arvioinut lasten nuotinlukukyvyn kaikkienensa todellista paremmaksi. Hyvä kun asia tuli esiin, olisin muuten mennyt vain eteenpäin. Nyt ryhdyimme tutkimaan asteittaisen ylöspäin suuntautuvan kulun ohella viivastolla esiintyviä hyppyjä perusteellisesti. Asteittain eteneviä ääniä verrattiin ”naapuriääniin”. Vertasimme niin asteittain eteneviä kuin hypyn päässä toisistaan olevia säveliä kerros- tai rivitalon naapuruksiin. Pohdimme, asuuko jokin tietty sävel viereisessä rapussa vai kauempana useamman rapun päässä. Näitä kysymyksiä lapset pohtivat ja selvittelivät perusteellisesti ja olisivat jatkaneet vaikka koko lopputunnin naapurijuttujaan. Minulle hahmottui aika kirkkaasti, minkälaista porukkaa kunkin lapsen naapurustossa asui! Lopuksi viivastolle kirjoitetut lyhyet, asteittaista kulkua ja hyppyjä sisältävät sävelmät soitettiin. Lapset kirjoittivat vielä taululle kolmisoinnunääniä peräkkäin ja päällekkäin. Kokeilimme myös, miten saadaan soinnun kaikki sävelet soimaan yhtä aikaa yhdessä laulamalla ja pidettyä lumiukko (kolme palloa päällekkäin) kasassa. Monenkirjavien lumiukko-sointujen jälkeen löytyi tasapaino: aluksi lasten vanhemmat olivat apulaulajina ja lopulta lapset lauloivat keskenään: Niina ja Terttu lauloivat toistensa tueksi yhdessä MI-sävelen ja Ester SO:n. Kun tämä terssi alkoi soida helposti, vapaasti ja puhtaasti, lauloin mukaan DO-sävelen. Tässä vaiheessa tuntia tuntui, että lasten keskittyminen oli syvimmillään ja parhaimmillaan.

Päätin käyttää vielä aikaa perusasioiden kertaamiseen ja harjoittamiseen ja siirtyä viiden viivan systeemin, kun lapset olisivat siihen valmiit. Alkusyksyn tuntitilanteista viisastuneena havainnollistin hyppyjä vastaisuudessa ensin laulamisen ja käsimerkkien avulla ja sitten vertaamalla laulettua sävelaskelrappusiin ja viivastoon. Samat asiat tutkittiin taululla, pianon ääressä koskettimistoa tarkastellen ja soittamalla. Riittävästi kertaamalla lapset pystyivät vähitellen lukemaan nuotteja kahden viivan viivastolta hyvin. Lukeminen alkoi sujua auttavasti myös värilliseltä viiden viivan viivastolta, joka lähestyi perinteistä nuottiviivastoa. Tässä vaiheessa viiden viivan viivastolla käytettiin DO-avainta vastaavasti kuin kahden viivan viivastollakin osoittamaan duurin pohjasäveltä. G- ja F-avaimet olivat nuottiviivastojen alussa kuvioina, joiden merkitys tuli tuonnempana tarkastelun kohteeksi.

Lapsille relatiivista systeemiä hitaammin aukeavan absoluuttisen systeemin opettamisesta ja oppimateriaalin valmistamisesta muodostui kiinnostava haaste. Haasteet absoluuttisen systeemin opettamisessa pienille lapsille johtuvat osittain systeemin

abstraktisuudesta. Nuottikuvan kompleksisuuden olin todennut jo vuosien ajan usein vaikeasti hahmottuvaksi pienille lapsille ja löytänyt tähän avuksi solfaa ja yksinkertaisesta nuottikuvasta opetusvälineitä, joilla tunsin voivani opettaa lapsille nuotinlukutaitoja kätevästi. Perinteisessä opetuksessa lapsia saatetaan opettaa siten, että he kykenevät löytämään nuottikuvan sävelet pianon koskettimistolta ilman, että sisäiseen kuulemiskykyyn kiinnitetään huomiota. Uskon tällaisen lähestymistavan olevan muusikkouden kehittämisen kannalta liian mekaanista. Mielestäni sisäisen kuulemiskyvyn kehittäminen kytkettynä jo varhaiseen nuoteista soittamisen oppimisprosessiin antaa laaja-alaisemmat edellytykset musiikin ja soiton oppimiselle. Sujuvan nuoteista soittamisen lisäksi minua erityisesti kiinnostaa, miten nuottikuvan olisi mahdollista synnyttää lukijassaan sisäinen kuulokuva. Olen todennut opetusurani aikana toistuvasti, että nuottikuvasta ensin laulamalla saatu auditiivinen kokemus auttaa mentaaliseen suuntaan. Pidän tätä lähtökohtaa tärkeänä vähättelemättä prima vista -soiton tärkeyttä. Relatiivisessa systeemissä solfaamisen ja pelkistetyn nuottikuvan avulla pyritään rakentamaan edesauttavia välivaiheita, joista edetään nuottikuvan soittamisprosessiin. Näitä periaatteita päätin sisällyttää myös siihen vaiheeseen, jolloin lapset vähitellen siirtyvät absoluuttiseen systeemiin. Suuri pohdintani kohde olikin, miten voisin esittää lapsille näiden kahden erilaisen systeemin sisältämiä samankaltaisuuksia nuottikuvassa siten, että he voisivat kokea relatiivisen ja absoluuttisen systeemin toimivan rinnakkain ja täydentävän toisiaan. Eräällä tunnilla Ester osuvasti kuvasi tuntemuksiaan relatiivisen ja absoluuttisen maailman kohtaamisessaan, kun viivastolle piirrettiin viivastolle G- ja F-nuotteja:

"Hei, onks nää nyt enemmän niitä ABCDEFG-juttuja ja lukemisii? Ja kun katotaan rappusilta ni se on enemmän noit laulamisii ja koskettimilla soittamisii?"

Ensimmäisen syyslukukauden lopulla ryhdyin tuomaan tunneille niin absoluuttisen systeemin nuottiluonnoksia kuin nuottiluonnoksia, joita olin suunnitellut absoluuttisen ja relatiivisuuden systeemin rinnakkaisuuden opetukseen. Korjailin luonnoksia tuntikokemusteni pohjalta. Käytin paljon apunani liitutaulua, ja tärkeänä oppimisvälineenä oli myös lapsille jo tuttu transpoinintinauha. Koskettimistolta lapset osasivat entuudestaan nimetä sujuvasti kaikki koskettimet absoluuttisin nimin. Syyslukukauden loppuun tutustutin lapsia jonkin verran G- ja F-avaimiin.

Kevätlukukauden alussa aloitin absoluuttisen systeemin opettamisen varsinaisesti. Viiden viivan viivaston olin aiemmin esitellyt kerrostalona, jossa nuotit asuivat. Ensimmäisellä

tunnilla lähdin liikkeelle G-avaimesta ja sen merkityksestä. Rinnastin sitä tuttuun DO-avaimeen, ja selvittelimme näiden kahden avaimen merkitysten eroja. Pyrin tekemään selväksi, että G-avain osoittaa äiti-G:n paikan viivastolla. Olin tehnyt opetusvälineeksi pienen pahvisen punaisen G-avaimen. Punainen väri assosioitui punaiseen äiti-oktaavialaan koskettimistolla, josta lapset etsivät G-koskettimen (1-viivainen äiti-G). Kiinnitin avaimen sinitarralla 1-viivaisen G-koskettimen taakse oktaavialoja ilmaisevan värinauhan päälle. Välillä poistin sen koskettimistolta ja annoin lasten vuoroillaan etsiä 1-viivaisen G:n paikan ja asettaa avaimen paikoilleen oikean koskettimen taakse. Sitten siirryimme tarkastelemaan viisiviivaista väriviivastoa, jonka olin piirtänyt taululle sekä harjoitusmonisteille, jotka jaoin lapsille. Piirsin G-avaimen viivastolle ja lapset piirsivät avaimia mallini mukaan. Tarkasti pidin huolta siitä, että lapset aloittivat avaimen piirtämisen siten, että toiseksi alin nuottiviiva oli huomion keskipisteenä. Pianon ääressä kerrattiin, mitä kosketinta ja ääntä avain osoittaa. Opetin lapsille 1-viivaisen G:n sijoittumista viivastolla piirtämällä malliksi G-nuotin viivastolle, ja lapset matkivat perässä. Lapset pyrkivät painamaan mieleensä, millä tietyllä viivalla G sijaitsee viivastolla ja minkä oktaavialan G-säveltä G-avain osoittaa. Värit vahvistivat G-avaimen oppimista; eihän punaista äidin avainta voinut mitenkään asettaa vaikkapa isän oktaavialueelle. Sovimme, että äiti-G punaisine avaimineen hallitsee nuottikerrostalon yläosan kaikkia kerroksia. Äiti-G:n lisäksi opetin vielä lintu-G:n ja opettelimme sen sijaintia niin viivastolla kuin koskettimistollakin. G-avaimen opettelu rinnalle otin parin viikon päästä F-avaimen ja F-sävelen opetusaiheeksi ja noudatin niiden opettamisessa samoja tapoja kuin G-avaimen ja G-sävelen opettamisessa.

Lapset olivat ennen tutkimusjakson alkua aloittaneet asteikkojen harjoittamisen korvakuulolta. Transponoinnin myötä he olivat oppineet soittamaan asteikkoja useissa eri sävellajeissa. Se, miten voisin tuoda liikkuvan DO:n esiin nuottikuvassa, vaati paljon pohdintaa. Erilaisia mahdollisuuksia puntaroituani päätin kokeilla, miten DO:n liikkuminen nuottikuvassa toimisi, kun lähtökohtana olisivat asteikot. Mielestäni erilaiset asteittaiset säveliköt tarjosivat selkeän ja yksinkertaisen melodisen liikkuma-alan, jossa rytmiikka ei vaadi paljoakaan huomiota nuotinlukuprosessissa. Olin kokeillut vasta-alkajien ryhmissä liikkuvan DO:n käyttöä muun muassa duuripentakordia käyttäen ja todennut sen hyvin toimivaksi. Tein oppimateriaalisivuja Géza Szilvayn Asteikkoja lapsille -vihkon pohjalta. Näissä vihkoissa asteikot eri sävellajeissa esitellään siten, että nuotteja viivastolta lukiessaan soittajan on mahdollista verrata sävelikköä (esim. duuriasteikkoa) relatiiviseen, asteikkoa havainnollistavaan sävelaskelportaikkoon, joka on piirretty nuottiviivaston

yläpuolelle. Aloitin opetuksen G-duurista, ja lapset soittivat asteikkoa G-avaimen viivastolta oikealla kädellä nimenomaan nuottikuvasta. Lapset käyttivät myös duuriasteikon sisältävää transponointinauhaa. Välillä pyysin oppilaita näyttämään viivastolta äiti- tai lintu-G:n. Annoin lasten myös kirjoittaa nuottipaperille G-duuriasteikon. Kun G-avaimen käyttö alkoi sujua, tutustutin lapset F-avaimeen vastaavien periaatteiden pohjalta. Laadin luonnoksen pianonsoittajien asteikkovihkosta, jossa esiteltiin kaikki kantasävelille pohjautuvat duuriasteikot sekä G-avaimen että F-avaimen viivastoilla ja käytin sitä tunneilla säännöllisesti. Luonnosvihkosta oli paljon hyötyä, sillä sen ideoinnin parissa syntyneet oivallukset auttoivat uuden oppikirjan laatimisessa erityisesti liikkuvan DO:n käyttöön liittyen, mutta myös ohjelmiston sävellajivalinnoissa. Myöhemmin luovuin ajatuksesta käyttää erillistä vihkoa asteikkojen opetuksessa ja sisällytin tietyt duuri- ja molliasteikot osaksi uuden PIANO ABC:n C-osan sisältöä, joksi ne soveltuivat mielestäni luontevasti. Oppikirjan asteikkosivuilla havainnollistin duuri- ja molliasteikkojen samankaltaisuuksia ja eroavuuksia sävelaskelrappusten kuvalla.

Toisen toimintavuoden alussa absoluuttisen systeemin opettelu oli yhä tiiviimpää. Koin tärkeäksi, että lapset voisivat omaksua uudet asiat intensiivisesti. Jotta se oli mahdollista, oli näitä abstrakteja asioita pidettävä esillä hyvin aktiivisesti. Johonkin tiettyyn notaatioon liittyvään asiaan pureuduttiin säännöllisesti joka tunnilla, jolloin asioihin alkoi kehittyä selvä rutiini. Syyslukukauden loppupuolella asteittaisten kulkujen suoraan nuoteista soittaminen alkoi sujua jo paremmin, ja lapset vaikuttivat innostuneilta uudesta aluevaltauksesta. Olin tyytyväinen, sillä koin löytäneeni ratkaisuja relatiivisen ja absoluuttisen systeemin rinnakkaiselon ja toisiaan täydentävyyden välittämisessä oppilaille ja laatineeni käytännöllistä oppimateriaalia, jolla tätä asiaa voisivat mahdollisesti opettaa toisetkin opettajat. Kantaakseen hedelmää opetusprosessin tuli sisältää paljon aikaa keskustelulle oppilaiden kanssa, ja opeteltavia asioita oli lähestyttävä monin eri tavoin auditiivisia, visuaalisia ja kinesteettisiä lähtökohtia hyödyntäen. Oppimateriaali oli tässä prosessissa eräs tärkeä tekijä. Usein tallensinkin tutkimuspäiväkirjaan muita kuin suoranaisesti oppimateriaaliin liittyviä asioita:

On ollut viisasta, että olen varannut tämän asian opettamiseen selkeästi tiiviin periodin, ettei prosessi väljähdä ja asiaan saadaan hyvä ote ja tähän absoluuttiseen maailmaan päästään kiinni kunnolla. Vähitellen alkaa koskettimistolta löytyä perinteiseltä viivastolta luetut nuotit... luulen, että säännöllisesti vain pitää harjoituttaa, ei kuitenkaan liian pitkiä jaksoja, että musisoimiselle jää aikaa, se on tärkeintä. Ei ole helppoa pitää balanssissa

näitä kahta asiaa opetuksessa, täytyy kuunnella lasten viestejä. Työnteon maku on aistittavissa... ainakin itse koen tämän vaiheen työlääksi... en tiedä kokeeko lapset noin... eivät tosiaankaan ole osoittaneet muuta kuin sinnikkyyttä asiaan... pinnistelevät tosissaan.

6.3.3 Yhteissoitto

Jatkoryhmäläiset saivat ensimmäisen kosketuksen yhteiseen soittoon improvisoinnin kautta. En aloittanut yhteissoitonopetusta uuden kappaleen harjoittamisella, vaan pyrin ensin tutustuttamaan lapsia toisiinsa helppojen sävelmien ja säestyskuvioiden avulla. Niistä oli helppo improvisoida pieni sovitus, joka opittiin jo yhden oppitunnin aikana ja joka toi välitöntä onnistumisen iloa. Pidin tärkeänä sitä, että musiikillinen toiminta olisi monipuolista eikä keskittyisi varsinkaan heti alkuvaiheessa pelkästään oman stemman harjoitteluun. Annoinkin tytöille erilaisia tehtäviä saman kappaleen parissa. Käytin välineenä hyväksi havaitsemaani ns. jatkuvan laulun periaatetta ja roolien vaihtoa. Roolien vaihtamisen periaatteen koin laajemminkin hyödylliseksi; annoin lapsille silloin tällöin kappaleen kaikki stemmat läksyksi, jotta he saisivat kosketuksen koko kappaleeseen myös oman soiton kautta. Havaitsin sen auttavan lapsia ymmärtämään kappaletta kokonaisvaltaisesti ja vahvistavan oppimista.

Tunti lähti hyvin käyntiin ostinato–melodia-yhteissoitoilla, ja lapset, erityisesti Ester, halusivat ”kompata”. Mentiin Molla-Maija seuraavasti: Ester soitti ostinatoa, melodian A-osan soitti pikku Niina, B-osan Terttu ja A’-osan soitti jälleen Niina. Punaisena lankana oli jatkuvan laulun periaate. Huolimatta siitä, että Niina ja Terttu soittivat vain tietyt säkeet, kappaleen kestäessä he kuitenkin lauloivat Molla-Maijan kaikki fraasit. Laulu jatkui, vaikka oman soiton tasolla tapahtui paljon erilaisia asioita, kuten oman stemman sisääntulot tai rytmin komppaaminen. Sitten sama transponoitiin C-duurista D-duuriin ja soitettiin samalla jatkuvan laulun periaatteella, mutta nyt annoin oppilaiden vaihtaa rooleja keskenään.

Koska Ester ja Terttu olivat verrattain kokeneita soittamaan yhdessä ja Niina kotiutui ryhmään ongelmitta, oli kappaleiden viimeistelyyn ja yhteissoiton hiontaan hyvät mahdollisuudet. Lapset vaikuttavat avoimilta eivätkä olleet turhan vieraskoreita toisiaan kohtaan. Mielenkiinnon pääkohteena oli selkeästi yhteinen soitto. Yhteissoiton omaksumisessa vaadittiin monia taitoja, joita kehitettiin järjestelmällisesti. Yhteys toisiin

soittajiin ei ole itsestään selvää, vaikka saman flyygelin ääressä istuttaisiinkin. Aluksi oli itsestään selvää, että minun tuli ohjata kappaleen aloitusta elein ja sanallisesti. Tavoitteenani oli kuitenkin, että lapset oppivat kommunikoimaan keskenään niin hyvin, ettei opettajan ohjausta pahemmin tarvittaisi. Yhteyden luomisessa auttoivat erilaiset sanalliset ja sanattomat toiminnot, joita aluksi tehtiin liioitellen. Myöhemmin ne jäivät lähes huomaamattomiksi. Lapsille oli jo entuudestaan tuttua, että opettaja tai opettaja yhdessä oppilaan kanssa sanoo ennen soiton aloittamista rytmikkäästi sanan *val-mis* kappaleen tempossa, jolloin yksi tavu vastaa yhtä iskua. Näin toimien kappaleen syke on tullut soittajille selväksi ennen kuin soitto alkaa. Opetin lapsia antamaan myös selkeän sanattoman merkin, joka ohjaa kappaleen aloittamisen: pieni leuan nosto ja yhtäaikainen sisäänhengitys ennen kappaleen alkua. Myöhemmin elettä käytettiin tarvittaessa myös säkeiden välillä. Merkki ilmaisi yhden ”tyhjän” iskun ennen kappaleen ensimmäistä iskua. Opettajaa matkien lapset harjoittelivat merkinantoa. Yhteyden luomista vahvisti myös tietoinen katsekontakti lasten välillä: ennen merkinantoa kehotin lapsia vilkaisemaan toisiaan varmistaakseen, että kaikki soittajat olivat valmiita aloittamaan soiton. Jokainen oppilas sai olla vuorollaan kappaleen ”kapteeni”, joka ottaa katsekontaktin soittajakavereihin ja antaa aloitusmerkin. Kun yhtäaikaisen aloituksen vaatimat asiat hallittiin mutkitta, soitto lähti varmoin ottein liikkeelle. Rituaali oli harjoitettava aivan automaattiseksi, sillä muuten usein kävi niin, että joku pianisteista rupesi soittamaan huomioimatta muita soittajia. Harjoitukset loivat selkeyttä ja varmuutta yhteissoittoon ja antoivat edellytyksiä heittäytyä yhteissoittoon rohkeasti ja vapaasti.

Fyysinen lähestymistapa toimi hyvin myös kappaleen rytmin omaksumisessa:

Carciassa yhteinen tempo ja keinuva rytmi rupesi löytymään, kun vain annoin lasten soittaa kappaletta useampia kertoja ja kehotin heitä soiton aikana hieman keinumaa. Myös superjousto ykkösillä koko käsivartta käyttäen auttoi suuresti. Sitten keinunta ja joustot jätettiin vähemmälle ja syke alkoi olla keinuva ja notkea.

Sain ahkeroida toden teolla ohjelmiston suunnittelussa. Koska pienille pianisteille soveltuvia 6-kätisiä kappaleita ei löytynyt montaakaan, tein itse kolmelle soittajalle soveltuvia sovituksia lasten- ja kansanlauluista. Laajensin myös valmista nelikätistä ohjelmistoa kuuden käden soitettavaksi. Tämä työvaihe oli minulle palkitseva, sillä yllätyin iloisesti huomatessani osaavani tehdä sovituksia, kun tarve vaati. Niinan jäätyä ryhmästä pois soitin useimmiten itse kolmantena. Usein Petteri pienten ryhmästä ja silloin tällöin

myös eskariryhmän Heljä tai Aapo avustivat jatkoryhmää. Tutkimusjakson ensimmäisen kevätlukukauden loppupuolella pyysin Esterin turkkilaista säveltäjäisää tuomaan jonkin turkkilaisen sävelmän, joka saattaisi soveltua lasten soitettavaksi. Sain häneltä sovituksen, joka koostui kansansävelmästä sekä säveltäjän omasta sävelmästä. Sovitus sisälsi haastavia rytmejä ja vaihtuvia tahtilajeja. Sain luvan muokata sovituksen pienille käsille sopivaksi. Myöhemmin myös laajensin saamaani mollikappaletta duuritaitteella. Kappaleen sisältämän vaativan rytmiiän lapset oppivat tititoimalla. Uudesta Pikku Aishe -kappaleesta tuli lasten ehdoton suosikki!

Soittivat myös sovittamaani ”Turkkilaista” ja huikeat rytmit löysivät paikkansa. Tämä kappale on selvä suosikki – ehkä uutuuttaan, mutta arvelisin sen rytmikkyyden ja vetoavien, paljon toistoa sisältävien, vähän monotonisten melodioitten olevan se juju. Itse koen opettajana todella tarvitsevani tämänkaltaista ohjelmistoa; sitä ei löydy mistään, siispä tehdään itse!

Pikku Aishe oli teknisesti vaativa ja kehitti lasten soittoa; olihan kappaleen omaksumiseksi harjoiteltava paljon. Lapset vaikuttivat tyytyväisiltä saadessaan koetella kestävyytään. Yritin mitoittaa tavoitteet niin, että ne olisivat kohtuullisesti saavutettavissa ja haasteellisuus samalla säilyisi.

Turkkilaista ja sen vaikeita ylimenoja treenattiin. Rajasin selvät harjoituspätkät ja tein niistä muutaman erilaisen tekniikkaharjoituksen: a) rytmit b) säveltenväliset trilliharjoitukset c) pysäytysharjoitukset. Sovittiin, että ne tehdään kotona samalla tavalla kuin tunnilla rauhassa keskittyen kolme kertaa, ei vähempää eikä myöskään enempää. Aika kovaa harjoittelua tänään mielestäni. Kun kysyin tytöiltä, oliko kovat harjoitukset, molemmat kumman tarmokkaina sanoivat ”ettei ollenkaan”! Haasteet ovat houkuttelevia... mitoitettava ja jäsenneltävä tarkoituksenmukaisesti, että ne on mahdollista saavuttaa.

Tutkimusjakson loppuvaiheilla saatoinkin todeta oppilaiden kehittyneen taiteellisessa ilmaisussa ja teknisissä taidoissa aino harppauksin. Lapsista oli muodostunut kokoonpano, joka pystyi hyvin välittämään kuulijalle kappaleen luonnetta ja rakennetta. Trio toteutti dynaamisia ja agogisia vaihteluita hämmästyttävän rikkaasti. Edistymisen soinnin herkässä kuuntelussa ja sointiin vaikuttavan tekniikan hallinnassa ylitti odotukseni. Ystävykset selvästikin nauttivat yhteissoitosta. Loppukevällä kirjoitan tutkimuspäiväkirjassani:

Syksyn lehti ja Kehto 6-kätisinä, yhteissoitto sujuu hyvissä merkeissä. Jopa rubato on mahdollinen tällä porukalla. Pienet ritardandot kohti fermaattia onnistuvat, samoin pienet agitatot, fraasien loppujen ohenteet. Yhteinen syke ja vire sekä Kehdon kehtomainen, hellä sointi. Väittäisin näiden lasten tulkintaa vähintään yhtä lailla taiteelliseksi kuin isompien soittajien, vähintäänkin se välittyy AITONA.

6.3.4 Jatkoryhmän lasten henkilökohtainen kehittyminen projektin aikana

Ester oli ollut vuoden oppilaanani ennen tutkimuksen aloittamista. Hän oli iloinen ja välitön, herkkä ja lisäksi erittäin teräväpäinen ja huomiokykyinen tyttö. Ester oli luonteeltaan sosiaalinen, ulospäin suuntautunut ja muita ryhmäläisiä huomattavasti musikaalisempi. Hän viihtyi ryhmässä ja osasi ottaa muut huomioon. Kuvasin Esteriä tutkimuspäiväkirjassa:

Ester on niin äärimmäisen keskittynyt musisoidessaan, niin kovin avoin musiikille, intohimoisesti tekee sen, minkä haluaa. Välillä, tosin aika harvoin, vähättelee itseään, jos ei tunne ja usko osaavansa jotain. Silloin pientä tyttöä aina väsyttää.

Esterin perhe oli monikulttuurinen ja kotona puhuttiin kahta eri kieltä. Koulu oli suomenkielinen. Isä kuljetti Esteriä musiikkiopistolle, oli tunneilla mukana ja seurasi niitä intensiivisesti. Äiti seurasi Esterin soittoharrastusta kiinnostuksella, mutta hänellä ei paljon matkustamista vaativan työnsä vuoksi ollut mahdollisuuksia kovin usein tulla mukaan Esterin tunneille.

Ester oli niin onnellinen, kun sai äidin mukaansa tunnille. Äiti pääsee tästä lähtien maanantaisin tunnille, se on kovin positiivista, sillä Ester joutuu olemaan aika paljon erossa äidistään.

Vuorovaikutus välillämme oli lämmin ja luottamuksellinen. Ester ilmaisi minulle avoimesti tunteensa, koskipa asia sitten soittoa tai jotain muuta elämässä. Talvella pohdin sekä isän että omaa rooliani Esterin soittoharrastuksessa:

Minulla on sellainen käsitys, että Esterin isä on kovin kiinnostunut tyttärensä soittoharrastuksesta. Joskus ehkä turhankin paljon... mikä saattaa liikaa vaikuttaa

kotiharjoitteluun. Keskustelin isän kanssa ja kehotin häntä toistaiseksi antamaan Esterin tehdä kotona kappaleen kanssa sen, minkä hän itse haluaa ja pystyy. Ja me yhdessä tunnilla, minä ja Ester, selvittelemme ja harjoittelemme asioita. Koen, että keskustelumme seurauksena on syntynyt jotain positiivista. Olen huomannut, että isä nyt pyrkii antamaan Esterille ”tilaa”. Esterin pianotunnilla ja solfatunneilla saama opetus on ilmeisesti hyvin erilaista, millaista isä itse aikanaan on saanut. Yritän olla puskurina Esterin ja isän välissä. Olen kyllä aika napakka!

Musikaalinen Ester oppi kappaleet äkkiä ulkoa matkimalla soittoani, mutta nuotinluku oli Esterille melko vaikeaa. Relatiivinen säveltapailu käsimerkkejä käyttäen ja rytmimerkkien kirjoittaminen ja lukeminen sujuivat, mutta nuottien paikkojen hahmottaminen viivastolla oli hankalampaa. Pyrin kytkemään nuotinluvun kulloinkin läksynä olevaan kappaleeseen. Näin toimiessani sain parhaiten Esterin mielenkiinnon syttymään nuottien lukemisen tai kirjoittamisen harjoitteluun ja hän jaksoi keskittyä tehtäviin. Rytmien kirjoittaminen lähti sujumaan hienosti:

Ester kirjoitti taululle äsken soittamansa kappaleen rytmin seuraavasti: hän lauloi kappaleen melodian ja kirjoitti sen rytmia merkki merkiltä, fraasi fraasilta samalla mukana hyräillen. Näin kytkemällä Esterin oman soiton notaation kirjoittamiseen pyrin herättelemään Esterin mielenkiintoa nuottien kirjoittamiseen ja madaltamaan kynnyistä, jonka huomaan Esterillä olevan melko korkean pelkistettyä nuottikuvaa vaativammassa perinteisessä nuotinluvussa. Ehkäpä ajan kanssa pääsisimme siihen, että notaatio ja sen käyttäminen voi olla hänelle oma väline, joka tuo liikkumavapautta kaikenlaiseen omaehtoiseen musisoimiseen, esim. omien kappaleiden talteenkirjoittamiseen. Oletan nimittäin, että juuri itse kirjoittamalla musiikkia lukuprosessikin kehittyy ja avautuu, notaatio tulee lähemmäksi käytäntöä ja näin aivan toisin sijoittuu lapsen maailmaan. Se saattaa ehkäistä niin monella musiikinharrastajalla yleistä vastenmielisyyttä raskaaksi ja irralliseksi koettua teoriaa kohtaan.

Niin sanottu ”fixed DO” -systeemi ei aiemmin ollut osunut kohdalleni lapsia opettaessani. Esterin opinnoissa asia kuitenkin nousi esiin, kun aloin toisen lukuvuoden alussa opettaa absoluuttisten nuottien sijoittumista nuottiviivastolle. ”Fixed DO” -systeemi on absoluuttinen, ja siinä DO merkitsee C:tä, RE D:tä, MI E:tä ja niin edelleen. Suhteellisessa säveltapailusysteemissähän absoluuttista nuottia kutsutaan sillä solfanimellä, joka ilmaisee äänen suhteen muihin kappaleen säveliin. Ester oli omaksunut

jonkin verran "fixed DO" -systeemiä jo ennen pianonsoiton aloittamista. Tilanne oli haastava, sillä opetuksenihan pohjautui relatiiviseen solmisaatioon, josta edetään absoluuttiseen systeemiin relatiivisuuden jäädessä sen rinnalle, jolloin systeemit täydentävät toinen toisiaan. Jos olisin ollut tietoinen, että Ester oli saanut vaikutteita kahdesta erilaisesta systeemistä alusta pitäen, olisin voinut huomioida asian heti, kun Ester tuli oppilaakseni. Se olisi varmasti vaikuttanut alkuopetukseeni Esterin kohdalla. Tutkimusryhmissä mukana olleista lapsista juuri Ester tarvitsi huomattavan paljon opettajan pitkäjänteisyyttä, järjestelmällisyyttä ja myötäelämistä, jotta absoluuttisen notaation perusteet painuisivat kirkkaasti mieleen. Kevättalvella työn hedelmät alkoivat versota:

Välittäjää ja avaajaa nuottikuvalla tyttö tarvitsee paljon, tätä prosessia yritän saada vähemmän uhkaavaksi. Nyt nuotinluku on kuitenkin selvästi nupullaan!

Ester oli "tulkitsija", rohkea ja rehellinen ilmaisussaan, ja hänen musiikillinen vaistonsa oli voimakas. Esterin soitto kuulosti tulevan hyvin syvältä pienen ihmisen sisäisestä maailmasta. Jo uuden kappaleen ensimmäisissä soittoyrityksissä oli kuultavissa näkemys kappaleen tunnelmasta. Kun jokin Esteriä musiikillisesti voimakkaasti koskettava yksityiskohta oli teknisesti verrattain vaativa, hän suhtautui asiaan joskus tinkimättömästi selättääkseen esteet visionsa toteuttamiselta.

Ester soitti vielä Joulupäivän salaisuutta, jonka hän jo hallitsee lähes suvereenisti, mutta pianissimon soittaminen oli Esterille vaikeaa. Pianissimo oli niin tärkeä, että Ester antoi minun hellyyttävän auliisti auttaa ja opettaa, "miten se piano saadaan houkuteltua juuri niin ihmeellisen kauniiseen, hiljaiseen, hopeiseen sointiin" kuin Ester koko ajan tähtäsi. Koetan antaa mahdollisimman hyviä välineitä, että "henki" voisi olla vapaa. Höyhenen keveä ranteen liike antoi suunnan pianissimon lähteille.

Alkusyksystä Ester oli aika ajoin levoton tullessaan tunnille. Pyrin luomaan kiireettömän ilmapiirin ja välttämään minulle ominaista "no niin, ruvetaanpas sitten soittamaan" -tyyliäni. Sen sijaan tuli kuunnella tytön kuulumiset ajan kanssa, kunnes löytyi sopiva hetki aloittaa musisointi. Jos hyvin kävi, Esterin levottomuus hälveni ja hän pystyi keskittymään siihen, mitä oltiin tekemässä.

Olin onnellinen havaitessani, kuinka rauhaisa ja intensiivinen läsnäolon tunne huokui Esterin olemuksesta. Ester ammensi tunnilla kaiken, mitä irti sai, tuli minua vastaan, lähti

mukaan hyvin kokonaisvaltaisesti koko tapahtumaan... eläytyy ja uskon, että Ester saa myös elämyksiä. Oli hienoa musisoida Esterin kanssa.

Esterin ohjelmisto oli jo monipuolinen käsittäen ns. karaktäärikappaleita sekä pieniä klassisia kappaleita. Ester oli myös tottunut työstämään kappaleita monin eri tavoin. Toisen käden osuuden soittamisen yhdistäminen toisen käden osuuden solmisoimiseen oli vakiintunut tapa alusta pitäen. Artikulaatioita ja dynaamisia vaihteluita harjoitettiin toteuttamalla ne ensin tititoiden annettuja artikulaatioita ja voimakkuusvaihteluja noudattaen. Näin nämä kohdat olivat mielessä valmiina ja ne oli helppo soittaa oikein. Erilaiset käsien eriyttämisharjoitukset ja monipuoliset sormitusten strategiat sekä asteikkosoitto useissa sävellajeissa kuuluivat opinto-ohjelmaan. Kevätpuolella Mozart-innostus syntyi Esterissä:

Mozartin ariettan sidotut bassoäännet yhdessä väliäänien pizzicatojen kanssa onnistuvat vasemmalta kädeltä harvinaisen näppärästi ja kauniisti. Oikea käsi kaartuu melodiaan erittäin pehmeästi, elegantisti. Yhtäkkiä Mozartin jälkeen, kun Esterillä oli niin hyvä mieli, hän halusi näyttää minulle useita asteikkoja vaikka missä sävellajeissa. Sormitukset ovat Esterillä melko usein sinnepäin. Toistaiseksi olen oikonut niitä vain sellaisissa kohdissa, joissa jatkon kannalta tai sujuvuuden takaamiseksi toinen sormijärjestys on ehdottomasti kätevämpi.

Opisto järjesti produktion, jossa pianistit soittivat Prokofjevin Pekka ja Susi -musiikkisadun pianosovituksina. Muita opistolaisia nähtiin rooleissa. Ester piti esiintymisestä ja soitti produktiossa nelikäsisesti Tertun kanssa Suden musiikin. Harjoituksissa hän kuuli saman kappaleen sooloesityksenä ja halusi ehdottomasti soittaa myös ”soolo-suden”. Näin kappaleeseen tuli kaksi näkökulmaa ja Sudesta tuli eräs Esterin lempimusiikki. Tutkimuspäiväkirja kertoo kappaleen työstämisestä:

Sudelle annettiin vähän vauhtia ja ”roolit” Susi ja Pikkususi otettiin avuksi dynamiikkaan ja tekniseen toteutukseen. Mielikuvilla on ratkaiseva merkitys, jos mielit saada pienen lapsen innostumaan opetettavasta asiasta! Susi venyttelee, karjuu, pikkusuden tassun sointi on aivan erilainen kuin ison suden kápälän...

Luokkakonserteissani Ester sai totuttautua esittämään ohjelmistoaan useaan otteeseen. Lisäksi hän soitti Pienten solistien konsertissa omia soolojaan sekä esitti 6-kätisiä

kappaleita soittokavereidensa kanssa. Yleisö selvästi innosti Esteriä yltämään parhaimpaansa.

Valtavan kaunis Melartinin valssin esitys. Kappale on teknisesti ja musiikillisesti vaativa näin pienelle soittajalle. Löytyi jo sitä mitä tähän on haettu: kosketuksen pehmeää kauneutta, tanssillisuutta, ranteen notkeutta. Kaikki stemmat Ester osaa solfata ja yhdistää soittoonsa. On tutkittu laulaen ja soittaen myös melodian mukana kulkevia intervaleja ja kuulosteltu, kuinka ne soivat, haettu sopivaa soittotapaa ja ranteen tukea ja tarttuvia sormenpäitä. Mahdottoman musikaalinen tämä Ester! Ester soitti koko soolokonserttiohjelmansa muutkin kappaleet keskittyen ja voimakkaasti eläytyen. Annoin uudeksi kappaleeksi Chopinin a-molli valssin (op. posthum). Kokeiltiin pedaalia. Se kiehtoo... juuri ja juuri Ester siihen yltää. Eipä tunnu pikkupianistia haittaavan, kaikuvassa soinnissa on hurjasti vetovoimaa!

Terttu aloitti pianonsoiton johdollani kaksi vuotta ennen tutkimusjakson alkamista. Rauhallinen Terttu oli tasapainoinen ja keskittymiskykyinen ja hänellä oli hymy herkässä. Välimme olivat mukavat, ja tuntityöskentelyyn oli kehittynyt myönteinen rutiini. Yleensä Tertun äiti oli tunnilla mukana hienotunteisena kirjurina. Hän osasi antaa positiivista palautetta niin Tertulle kuin minullekin. Hän oli selvästi mielissään tyttärensä musiikkiharrastuksesta.

Terttu omaksui musiikkia omassa rauhallisessa tempossaan sitkeästi edistyen. Tietoinen valintani oli, etten hoputa häntä; olin vaistonnut jo varhain, ettei sellainen soveltunut Tertun persoonalle. Siinä, missä Ester sai moisesta innostuksen kipinän harjoitteluun, Terttu saattoi kokonaan menettää kiinnostuksensa kappaleen työstämiseen.

Kappale on hieman työläässä vaiheessa, eikä sitä nyt pidä yrittää kypsentää "paine kattilassa" konserttikuntoon, soitetaan, kun se luonnostaan ehtii valmistua.

Elina piti erityisesti soolokappaleiden soittamisesta, mutta myös yhteissoitto oli hauskaa. 6-kätisten kappaleiden lisäksi Terttu ja Ester soittivat Prokofjevin Pekan ja suden sävelmistä laadittua 4-kätistä sovitusta.

Prokofjevin soitto kuulosti aluksi rytmisesti sekavalta. Tehtävän opettelua selkeytettiin tititoimalla. Terttu lauloi tititoiden primo-osuuden sävelmää ja yhdisti sitten siihen

secondon soiton. Näin päästiin eteenpäin.

Tertun opetuksessa oli tärkeää valmistaa uusi soittoläksy teknisesti hyvin perusteellisesti. Tuli myös jättää tilaa sen kuulostelulle, minkälainen sävelmaailma uudessa kappaleessa Tertulle avautui. Hän ei ollut vielä kypsä harjoittelemaan uusia läksyjä itsenäisesti, vaan hän toisti mieluusti nimenomaan jo tunnilla oppimaansa. Harjoitettavat jaksot tuli rajata selkeästi. Yleensä Tertun äiti kirjoitti läksyt harjoitusvihkoon, mutta välillä pyysin Terttua kertomaan, mitä tuli läksyksi, ja sitten kirjoittamaan läksyt omin sanoin muistiin. Se oli opettavaista sekä minulle että Tertulle. Havaitsin, kuinka vaativaa pienen lapsen on sanoittaa sitä, mitä lyhyenkin kappaleen opetteluun liittyy. Sanoittamisen myötä Terttu oppi hiljalleen tiedostamaan joitakin harjoittelun kulmakiviä, joita toistuvasti käytimme kappaleiden työstämisessä. Sovimme harjoituksille selkeät tunnusnimet tai läksyvihkoon piirrettävät merkit, jotka viittasivat mahdollisimman konkreettisiin asioihin kappaleissa.

Hiottiin Sonnisen Syysaaltoa. Siitä tulee hieno! Terttu on pieni esteetikko ja hän aistii herkästi kauneutta, soinnin ja tunnelmien vivahteita. Ja unohtuu välillä levollisesti omaan maailmaansa. Syysaallon kansanlaulua muistuttava sävelmä kertautuu aina lähes samanlaisena. Vain säestys muuttuu. Muistia tukee, kun haetaan pianosäkeistöt, crescendo-säkeistöt ja säkeistöjä yhdistävät kaarisillat, erilaiset vasemman käden säestävät kuviot: hiljaiset liplatukset tai myrskyävät aallot, lämpöisiä tai hyytävän kylmiä laineita ja aallokkoja. Läksyvihkoon merkittiin nämä laulun erilaisissa tunnelmissa etenevät säkeistöt, kaarisillat, laineet ja aallot.

Opetukseni eräs ihanteellinen pyrkimys oli johdattaa oppilasta siten, että soittoliikkeet olisivat ikään kuin ”samasta puusta veistetyt musiikillisen ajatuksen kanssa”. Tarkoituksenmukaisiin liikkeisiin pyrin Tertunkin opetuksessa. Tertun opettaminen antoi minulle erityisen sysäyksen paneutua käsien välisen synkronoinnin ja hyödyllisten liikkeiden kehittämiseen. Syysaalto-kappaleessa Tertun oli vaikea siirtää samanlaisena toistuvaa melodiaa soittava oikea käsi uudelle oktaavialalle siirryttäessä kappaleen B-jaksoon. Se oli erityisen ongelmallista myös siksi, että vasemman käden katkeamaton säestys oli erilainen joka jaksossa. Jotta vältettäisiin nykäykset ja viime tingassa tapahtuvat hätäiset siirrot, oli kunkin fraasin väliin löydettävä tekninen ratkaisu, jonka avulla oikea käsi voi lähteä uudelle säkeistölle ajoissa. Soitin oikean käden osuutta ja käteni kannattelemana Tertun käsi lepäsi omani päällä. Terttu sai näin kokemuksen oikean käden tarkoituksenmukaisista soittoliikkeistä. Opetin Terttua irrottamaan kevyesti

oikean käden edeltävältä säkeeltä, jotta seuraava sisääntulo uudelle oktaavialalle olisi sulava. Tertun vasen käsi sai soittaa erilaisia, vaihtuvia aallokkojaan eteenpäin oikean käden liikkuesssa.

Ajatus sai minut pohtimaan ongelman ratkaisua tutkimuspäiväkirjassani:

Syysaalto on hyvä esimerkki siitä, miten tällaisen tehtävän liikeratoihin liittyvissä haasteissa voidaan käyttää apuna liikkeeseen yhdistyviä mielikuvia, kuten vaikkapa ”vasen käsi on kuin sirkusareenan rataa juokseva hevonen ja oikea käsi hyppää juoksevan hevosen selkään lennosta! Tai auto liittyy saumattomasti muuhun liikenteeseen kärkikolmion takaa”. Kysymys on mm. tulossa olevan soolofraasin etukäteen kuulemisesta ja sen suhteuttamisesta jo soivaan säestykseen. Kyse ei ole siis pelkästään fyysisten liikeratojen oppimisesta, vaan ehkäpä siitä, otaksun, että lapsi mieltää musiikkia sekä kuulemansa että liikeratojen kautta... hahmottaa osaksi kokonaisuutta ja tätä kautta ajatus ja liike sulautuvat yhteen. Tarkoitan tällä sitä, että jos musiikki soi mielessä, mutta käden liike ei vaistomaisesti tai harjoituksen avulla ole sulautunut vastaavaksi musiikillisen ajatuksen kanssa, silloin soitossa saattaa ilmetä edellä kuvaamani tyyppistä takertelua. Käden liike ilmaiskoon ajatusta. Kun johdattelen Terttua löytämään omat liikeratansa mielikuvien ja oman kehonsa tuntemusten kautta, hän saanee välineet sulavaan soittoon ja ratkaisee mahdollisesti vastaavia tehtäviä itsekseen ja itsenäistyy soitossaan. Soittoliike voi olla kuin samasta puusta veistetty musiikillisen ajatuksen kanssa, tähän pyrin opetuksessa, tarkoituksenmukaisiin liikkeisiin. ... tarkoitan tarkalleen ottaen sitä, että käden liike todella ilmaisee sen ajatuksen, joka lapsella on mielessä. Jos ajatus on, käden on myös mahdollista ilmaista se. Siksi ajatusta on harjoitettava. Kun se on selkeä, voi käden liikettä harjoituttaa sulavaksi. Ja toisin päin: kädenliikkeen automatisoitumisen kautta lapsen musiikillinen ajatus voi syventyä.

Tertun opinnoissa relatiivinen ja absoluuttinen systeemi rinnakkaisina ja toisiaan täydentävinä tuntuivat toimivan ihanteellisesti. Menetelmän yksinkertaistettu nuottikuva oli auennut Tertulle jo opintojen alussa luontevasti. Relatiivinen säveltapailu oli kehittänyt Tertun sävelkorvan ja käsien yhteistyötä kovasti.

Soitettiin Tertun itse muiden kappaleitten joukosta valitsemaa Melartinin valsettea. Valitsin kappaleesta Tertulle kolme tehtävää, jotka pohjustimme tunnilla huolellisesti. Tässä kappaleessa Terttu opetteli ensin lukemaan oikean käden osuutta absoluuttisella

systeemillä, mikä lähtikin luistamaan lupaavasti. Toiseksi oli sovittu melodian solfaaminen ja soittaminen yhtäaikaaisesti oikealla kädellä. Kolmanneksi tuli opetella bassolinja DO, TI, LA, SI, SO, FI, FA, MI, RI, RE, MI ensin solfaamalla, sitten soittamalla se oikealla sormituksella. Terttu suoriutui tehtävästä rauhallisessa tempossa oikein hyvin. Uutena läksynä Terttu opetteli soittamaan bassolinjaa ja solfaamaan samanaikaisesti oikean käden melodiaa. Uutta läksyä pohjustettiin tunnilla niin pitkään, että se sujui hitaasti soittaen melko hyvin. Kotona sitä olisi tuskin liian vaikea yrittää. Läksy innosti niin, ettei Terttu muuta olisi koko tunnilla halunnut tehdä. Seuraavalla tunnilla edettiin jo väliäännessä liikkuvaan kvarttikulkuun. Annoin tekniikkaharjoituksia, joiden avulla kvartit lähtisivät keveästi liikkeelle eikä käsi jäisi painamaan niitä turhan legatomaisella soitolla pitkiksi niin kuin Tertulla passaa vähän jäädä. Tämä kappale antaa mahdollisuuden tavoitella jokaiselle kolmelle tasolle kullekin omanlainen sointi: kirkas melodia, utuinen kvarttikerros ja lämmin bassolinja!

Solmisaationimillä laulaminen oli johtanut myös siihen, että Tertun oli helppo laulaa sävelkulkuja myös sorminumeroilla, mikä helpotti sormitusten sisäistämistä. Vanha PIANO ABC toimi absoluuttisen systeemin opettelussa työkirjana. Terttu piirsi kappaleiden alkuun G- ja F-avaimet ja kirjoitti nuottien absoluuttiset nimet vanhoihin tuttuihin kappaleisiin. Terttu opiskeli mielellään uutta absoluuttista notaatiota, ja se oli hänelle helppoa.

Viiden sormen harjoitukset antoivat mahdollisuuden tekniikan monipuoliseen harjoittamiseen. Etydiksi soveltui vanha kunnon Satu meni saunaan.

Tänään pureuduttiin pianotekniikan osa-alueista ranteen käyttöön ja sormien eriyttämiseen. Ranteen toimintaa kuvasin ympyräliikkeenä, jossa ranne vuorotellen nousee ja laskee. Tutkittiin hitaasti ja yksityiskohtaisesti, miten oikean käden ranne ylöspäin soitettaessa liikkuu vapaana ja pysähtymättä ja saa olla verrattain matala, kunnes neljännen sormen soittaessa alkaa kohota korkeammalle. Viidennen sormen soittaessa yhtä aikaa käsivarrella ylöspäin joutaen on soitettu ”ympyrä alakautta”. Alaspäin soitettaessa liikettä kutsuttiin nimellä ”ympyrä yläkautta”. Tuolloin neljännen ja kolmannen sormen soitettua kohtalaisen korkealla ranne vähitellen laskeutuu alemmas. Harjoitusta soitetaan ympyrä alakautta, yläkautta jne. Kädenpaino siirtyy jatkuvasti sormelta toiselle. Kun liike alkoi sujua, harjoiteltiin sormien nostelemista seuraavasti:

ensimmäisen sormen soittaessa toinen sormi nousee yhtäaikaisesti noin sentin, puolentoista verran ylös. Näin jatketaan jokaisen sormen kohdalla. Harjoitus kehittää sormien ”iskuvalmiutta”. Vaihtelua ja kokemusta erilaisista viiden koskettimen kombinaatioista haettiin transponoinnista.

Tertulla oli hyvin pehmeä ja joustava käsi. Ainoa ongelma oli, että rystyset tahtoivat antaa periksi. Tämä häytti sormien eriytymistä. Etsin ratkaisua käden ryhdin kehittämiseksi Neuhausin kosketusharjoituksista. Aikuisen kädelle tarkoitettussa harjoituksessa oikean käden sormet soittavat samanaikaisesti mustat koskettimet DES, ES, GES, AS ja B. Vasen soittaa vastaavasti. Sormenpäät ovat tiiviissä kontaktissa koskettimiin ja rystyset ovat ryhdikkäässä asennossa. Sitten sormet vetäistään erittäin nopeasti viidelle vierekkäiselle valkoiselle koskettimelle D, E, F, G ja A ilman, että käden asento vähääkään muuttuu. Jokaisen viiden valkoisen koskettimen tulee mennä alas yhtäaikaisesti. Muokkasin harjoitusta lapsille soveltuviksi. Teimme harjoitusta ensin vain kahdelle sormelle siten, että Terttu asetti kakkos- ja kolmossormensa DES- ja ES-koskettimille ja vetäisi ne sitten D- ja E-koskettimille. Vastaavasti harjoiteltiin kolmen mustan koskettimen ryhmän kanssa. Lopuksi kokeiltiin, onnistuisiko seisaaltaan nojaaminen koskettimiin kaikkien sormien varassa siten, että kämmenien ryhti pysyy. Harjoitus oli hupaisa ja Terttu pinnisteli kovasti minkä kikatukseltaan pystyi!

Päivän päätteeksi tuli Terttu. 8-vuotissyntymäpäivä!! Juhlan kunniaksi Terttu sai valita, mitä tänään soitettaisiin. Syysaalto! Melkein koko tunti meni sen parissa...

6.4 KESKEISET HAVAINNOT OPPILASRYHMISTÄ KERÄTYSTÄ TUTKIMUSAINEISTOSTA JA NIIDEN VAIKUTUS MENETELMÄN JA OPPIMATERIAALIN KEHITTÄMISESSÄ SEKÄ ITSENI KEHITTÄMISESSÄ

Oppilasryhmistä keräämäni aineisto muodostui varsin laajaksi ja aiheiltaan monipuoliseksi. Colour Keys -menetelmän ja oppimateriaalin kehittämiseen suoranaisesti liittyvän tiedon lisäksi aineisto sisältää myös muuta pedagogisesti mielenkiintoista informaatiota. Vuorovaikutukseen ja lasten kehittymiseen liittyvät aiheet nousivat voimakkaasti esiin sekä ääninauha- että videoaineistosta. Lasten oma kehityskaari yleisesti, suhteet vanhempiin, yksilöllisen musiikkisuhteen kehittyminen tutkimusjakson aikana, opettaja-oppilassuhteen muodostuminen ja ryhmädynamiikka – muun muassa

nämä aiheet sisältyvät aineistoon. Keräsin tietoa myös siitä, millaiseksi koin oman kehittymiseni niin opettajana kuin menetelmän kehittäjänä tutkimusjakson aikana. On vaikea eksplikoida tarkasti eri tavoin kerätyn aineiston annin vaikutusta niin opetusmateriaalin kuin itseni kehittämiseen. Arvioin asiaa kuitenkin jäljempänä.

Eräs tärkeimmistä havainnosta tutkimusaineistosta oli se, että abstraktien asioiden oppiminen onnistui lapsilta parhaiten, kun tavoitteeseen pyrittiin mahdollisimman konkreettisella toiminnalla ja siten, että lapsen oli mahdollista kokea työstettävä asia fyysisesti omassa kehossaan. Johtopäätös havainnosta vaikutti ratkaisevasti menetelmän kehittämiseen ja oppimateriaalin laatimiseen. (Katso lukua 4.)

Vertailin ja asettelin vastakkain eri tavoin keräämääni aineistoa. Yllätyin, miten erilaista tietoa näin koottu informaatio antaa samasta havainnointikohteesta. Tämä tarjosi mahdollisuuden tarkastella tutkimuksen antia useasta näkökulmasta ja opetella ymmärtämään tutkimusjakson tapahtumien syitä ja seurauksia. Erityisesti, kun paneuduin syvällisemmin tarkastelemaan aineistoa toisen syklin alkupuolella, hämmästyin tutkimuspäiväkirjaan tallentamani tuntisuunnitelman ja ääninauhalle selostamani tuntiraportin sisältöä, kun vertasin niitä samasta tilanteesta tehtyyn videotallointiin. Käytän seuraavassa esimerkkinä eskariryhmästä (6.2.1) keräämääni aineistoa.

Kuten muissa ryhmissä, myös eskari-ikäisten tunneilla lasten vanhemmat olivat mukana pääsääntöisesti, ja joskus otin heidät mukaan myös tunnin toimintaan. Tutkimuspäiväkirja kertoo tuntisuunnitelmasta, jonka tein ensimmäistä eskariryhmän tuntia varten:

Ryhmätunnilla käydään perusjutut ”aivan alusta” alkaen. Aiheiksi otan sykkeen löytymistä pohjustavat lasten omat nimirytmit taputtaen, perusrytmit notaatioineen Piano ABC:n alkusivuilta, taputukset yhdistettyinä sykekävelyyn ja sitten äskeisten rytmitehtävien soiton. Istuma- ja kädenasennot: ”soittomutkat ja soittopesät”. Mukaan yhteinen kaikille tuttu laulu, jota lauletaan ja tititoidaan ja taputetaan + lisätään syke jalkoihin (kävellen tai miten vaan tömistäen). Vaihdeltaan rooleja (karhut – linnut) ja yhdistetään soittoa, laulua, rytmien taputusta: 1 lapsi soittaa tutun sävelmän + muut taputtavat ja laulavat, lisätään soittajia, kunnes kaikki soittavat yhdessä, rytmikompin voivat hoitaa vaikka vanhemmat jaloilla tömistäen.

Tunnin jälkeen kirjoitin tutkimuspäiväkirjaan vanhempien osuudesta ja omista tuntemuksistani:

Tunnilla mukana kaikkien vanhemmat, toiset niin aktiivisesti, että toivon, että jatkossa malttavat vähän enemmän jäädä taka-alalle! Vanhemmat kiittivät kärsivällisyydestä ja antoivat myönteistä palautetta ja totesivat tämän homman vaativan paljon opettajalta. On ollut tiivis ja intensiivinen päivä, pikkuisen väsyttää, mutta tämä homma tuntuu hyvältä ja mielekkäältä ja tärkeältä; olen jonkin uuden edessä, jotain etsimässä, löytämässä... näen siinä niin paljon MIELEKKYYTTÄ... jokin intuitio tai mikä vaisto lienee sanoo minulle, että luottamus ja vuorovaikutus lasten ja aikuisen välillä on mahdollista, kun kaikilla on tilaa olla ominaislaatussa mukaisesti yhdessä tekemässä ja oppimassa, löytämässä, onnistumassa, ja huumorilla ja vapaudella päihittää mahdolliset "mokat". Ei se ole niin kamalan vakavaa, rakennetaan uusi hiekkalinna ja erilainen ja entistä ehempi jos vanha kaatuu!!!

Videotallenteelta oli helppo seurata tunnin toteutumista. Sain tilaisuuden tarkastella ja arvioida kaikessa rauhassa eri näkökulmista tunti-ilannetta ja sitä, miten toteutus vastaa suunnitelmaa ja miten olin arvioinut tutkimuspäiväkirjassa toimintaa välittömästi tunnin jälkeen. Aiheet, joista tunti tulisi koostumaan, ilmenivät tuntisuunnitelmasta; videolta näyttäytyi se, miten asiat toteutuivat. Videotallenteelta saatoin havaita tunnilla tapahtuneen lukuisia opetukseen oleellisesti liittyneitä asioita, joita en ollut maininnut tuntisuunnitelmassa. Se, miksi ja minkä tavoitteen saavuttamiseksi kaikkea tätä videolla näyttäytynyttä mutta suunnitelmaan merkitsemätöntä tehtiin, oli ollut ilmeisesti lähestulkoon vain periaatteina mielessäni. Otaksun, että tämänkaltaiset periaatteelliset opetuksen päämääriin liittyvät ajatukset olivat minulle niin itsestään selviä, etten ollut kirjannut niitä omiin suunnitelmiini. Videotallenteella kerroin lapsille jonkin verran siitä, mihin tähdätään, mutta lähinnä vain johdattelin lapsia tekemään erilaisia asioita ja toiminnan kautta löytämään asian, jota kohti yritin lapsia johdatella. Kun poimin tuntisuunnitelmasta tarkasteltavaksi esimerkiksi aiheen "soittomutkat ja soittopesät", voin havaita tästä aiheesta vain tuon lyhyen maininnan. Siitä, miten tuo aihe käytännössä vaikutti tunnin kokonaisrakenteessa, ei jälkikäteen tuntiraporttiaineistoa analysoimalla olisi voinut saada paljoakaan irti. Videoaineisto valaisi tilannetta toisesta näkökulmasta. Havaitsin, miten pyrin auttamaan lapsia löytämään sellaisen olotilan, jossa heille olisi mahdollista havahtua tiedostamaan esimerkiksi hyvä soittoasento. Videotallenteelta saattoi seurata, mitä "soittomutkat ja soittopesät" opetusaiheina tarkoittavat ja miten

opettajana harjoitutin lapsia löytämään ne tarinoidessani ja lasten kanssa tarinan etenemisen mukaan leikkien. Opetustilanteessa pyrin johdattelemaan lapsia löytämään hyvän istuma- ja kädenasennon mielikuvien ja niiden fyysisen toteuttamisen kautta. Kerron päiväkirjassa havaintojani videotallenteesta:

Leikittiin raukeita, lähes nukkuvia kissoja. Aluksi tosin Timo-kissaa ei nukuttanut ollenkaan... mutta lähtipä kuitenkin leikkiin, vaikka heräilikin aina välillä. Moonika selosti spontaanisti kokemuksiaan ääneen ja heittäytyi rooliin siekailematta, kun taas Aapo ei aluksi osallistunut aktiivisesti tekemiseen, vaan lähinnä seurasi tarkasti, mitä toiset tekivät ja esitti kysymyksiä. Lapset kokeilivat itseltään ja kavereilta, kuinka pyöreä nukkumaan käpertyneen kissan selkä onkaan ja kuinka se muuttuu, kun kissa herää ja oikaisee selkänsä aivan kaarelle... Tunnusteltiin löytyykö ”soittomutkia”. Heljä kaipasi selvästi minulta palautetta siitä, oliko selkä hienossa asennossa. Sitten kehotin lapsia yhtäkkiä kasvamaan pitkiksi tytöiksi ja pojiksi ja sovitttelemaan ylväästi ojennettuun päähän kruunuja ja pipoja (luontevan ryhdin löytämiseksi). Tässä vaiheessa upean ryhdikkäät kissat aloittivat iloisen pulinan, kuka minkäkinlainen päähine päässään... (minulla oli hauskaa tämän hulvattoman kissapentueen emona). Kädenasentoa etsittäessä juteltiin linnuista ja linnunpesistä ja lapset kertoivat omia lintuihin liittyviä kokemuksiaan. Joku oli nähnyt ihan oikean linnunpesän! Siitä oli helppoa lähteä etsimään soittopesää, pohjustamaan kädenasennon löytymistä. Näin edeten päästiin ajan mittaan vaiheeseen, jolloin istuma-asentoa tai kädenasentoa korjattaessa ja haettaessa vihjaisu soittomutkiin ja soittopesiin sai lapset hakeutumaan luonteviin soittoasentoihin. Pyrin siis konkreettisesta fyysisestä kokemuksesta käsin tarjoamaan mahdollisuuden sisäiseen oivallukseen ja havaintoon siitä, että ”kun tehdään tietyllä tavalla, siitä seuraa tietynlainen asia ja tämä oivallettu asia on se uusi juttu, jota metsästettiin ja nyt se on löydetty!”

Sen lisäksi, mitä opetan ja minkälainen rooli opetusmateriaalin käytöllä on tuntitilanteessa, videoilta saattoi havaita, miten suuri vaikutus onkaan opettajan tavassa toimia lapsia ohjatessaan. Raporteissa kuvasin, mitä asioita olin opettanut, miten lapset tuntuivat kokeneen tunnin ja jonkin verran omia tuntemuksiani. Videoilta näin, miten opetin ja miten ryhmä toimi. Kerroin tästä tutkimuspäiväkirjassani seuraavasti:

Nyt tuntuu, että omaa toimintaani voin havaita ehkä parhaiten videoimalla tunteja. Raportoinnissani keskeisintä on muu kuin minä. Olisi tärkeää erottaa, mikä on metodia,

mikä minua. Huomaan, että pyrin selostuksissani keskittymään menetelmään (johtuisiko tutkimusaiheesta!), mutta erityisesti sinne kertyy runsaasti oppilaitani koskevia havaintoja. Toistaiseksi raporttikaseteille kirjaamani havainnot koskevat lähinnä sitä, mitä opetan. Vähemmän jostain syystä kuvaan sitä, miten opetan. Usein toistuva kokemukseni opettajana on, että opettaessani unohdan aika lailla itseni ja kaiken muun tunnin ulkopuolisen. Samankaltaista se on minulle kuin muukin luova toiminta; koen voimakasta läsnäoloa, unohdun ja uppoan hetkeen. Luulen, että minun on itse vaikea tavoittaa oleellista siitä, mitä ja erityisesti miten opetan, paremminkin voin raporteissa kuvata ulkoiset faktat, siltä osin kuin olen ne voinut havainnoida. Tarkoitan tunnin kulkua, kuten asioiden esittämisjärjestystä ja harjoitustapoja. Yleensä painotan lapsista tekemiäni huomioita, ajatuksiani yrityksistäni eläytyä heidän kokemuksiinsa. Voin kuitenkin yrittää kertoa ja kirjata sen, miten koen opettamisen ja vuorovaikutuksen lasten kanssa, miten ymmärrän opettajuuden, miten oivallan opetusmateriaalin ja menetelmän vaikuttavan koko prosessiin. Videot ovat valaisseet niin verbaalin kuin ei-verbaalin toiminnan roolia oppitunneilla. Huomaan, miten tunneilla spontaanisti syntyvistä intuitiivisista oivalluksista löytyy uusia näkökulmia ohjaamaan tunteilanteiden ratkaisemista. Monenlaiset kokonaisuuden kannalta vähäpätöisiltä tuntuvat tai aivan tiedostamattomat seikat näyttävät selvästi vaikuttavan opetukseen: ne värittävät ja tukevat tai estävät kommunikaatiota lasten kanssa. On äänensävyjä, ilmeitä, ilmapiirin virittämistä, nopeita reaktioita tilanteisiin, ennakoivia toimintoja, paljon sellaista, mikä suoranaisesti ei liity menetelmään, ja kumminkin tuntuu kuin oppimateriaali näyttäisi antavan tilaa monenlaiseen tilanteeseen sopivaan soveltamiseen. Tuntuu, että videoinnista on eniten apua oppiakseni havainnoimaan itseäni opetustilanteeseen osallisena. Videoilta näen, miten voisin suunnata omaa toimintaani uudenlaiseksi ja korjata sitä. Niin, ja vahvistaa hyväksi havaitsemiani asioita.

Aineiston tarkastelu vaikutti kehityksessäni siihen, että sitä tutkiessani opin tuntemaan ja tiedostamaan toimintaani syvemmin. Tiedostaessani toimintani eri puolia ja erityisesti oppiessani näkemään aiemmin tiedostamattomia vahvuuksiani ja puutteitani saatoin pohtia tiedostamattomien ominaisuuksien vaikutusta aiemmin laatimaani opetusmateriaaliin. Pyrin käyttämään prosessin kuluessa tietoisuuteeni tulleita myönteisiä toimintamallejani tarkoitushakuisesti opetuksessani ja karsimaan sellaista, jolla ei ollut suotuisaa vaikutusta toimintaan. Reflektoidessani useilla eri menetelmillä keräämiäni aineistojen sisältöjä koin saavani uusia valmiuksia ja ulottuvuuksia opetusmateriaalin editointiin ja uuden suunnitteluun. Tämä vaikutti siihen, että opin vähitellen entistä

täsmällisemmin laatimaan opetusmateriaaliluonnokset ja käyttämään niitä kriittisesti valikoiden, vaihtamaan uusiin ja muokkaamaan toimivammiksi. Tämä selkeytti ja myös nopeutti opetusmateriaalin tekemistä projektin aikana. Monet ratkaisevat oppimateriaalit hioutuivat luonnoksista lopullisiin muotoihin kuitenkin oppilasryhmätutkimusjakson jälkeen, jolloin opetuksesta vapautuneena saatoin syventyä aineistoon ja oppimateriaaliin prosessissa saamieni kokemusten avartamana. Monimenetelmällisyydellä oli vaikutusta myös oppimateriaalin käyttöohjeiden kirjoittamisessa. Olin nyt tietoisempi kuin ennen tutkimusta omasta tavastani käyttää oppimateriaalia ja arvelin olevan hyödyllistä kertoa toimiviksi havainnoimistani opetuskäytänteistä myös muille opettajille.

Vertaillessani videoaineistoa tuntiraporttiaineistoon eräs tärkeä havainto oli yksityis- ja ryhmätuntien toinen toistaan ruokkiva vaikutus. Mietinkin paljon, miten tämä vuorovaikutus voisi olla mahdollisimman hedelmällinen. Pysähdyin arvioimaan aiempaa enemmän esimerkiksi sitä, miten pitkään kussakin opetettavassa asiassa kunkin lapsen ominaisen oppimistavan huomioon ottaen on mielekästä viipyä ja kuinka tämä henkilökohtainen huomioiminen voisi asettua juohevasti ryhmän muuhun toimintaan. Juuri videoiden tarkastelu herätti puntaroimaan, miten yksilökohtaisesti ryhmätunnilla asioita yleensä on mahdollista opettaa. Myös se, millaisia asioita ryhmässä on tarkoituksenmukaista tehdä ja mitkä asiat taas ehdottomasti vaativat yksityistunnin tarjoamia puitteita, selkeni entisestään videomateriaalia tarkastelemalla. Samalla tuntien suunnittelu kävi tehokkaammaksi. Havaintojeni perusteella päättelin, ettei voi liikaa painottaa opettajan ratkaisevaa osuutta oppimiselle alttiin mielentilan ja rauhallisen, kiireettömän ja odotusta herättävän ilmapiirin luomisessa. Videolta saatoin havaita tunnilla vallinneen ilmapiirin vaikutuksen opetukseen ja oppimiseen: luovaksi virittyneessä tilassa niin lapsista kuin itsestäni kumpusi uusia ideoita ja ennalta arvaamattomia oivalluksia aivan toisenlaisella intensiteetillä kuin tunnin ilmapiirin ollessa jostain syystä jähmeämpi. Tuolloin tuntia sävytti tietty koulumaisuus; tehtävät opetettiin ja opeteltiin tunnollisesti, mutta vähän innottomasti. Havainto ei sinänsä yllättänyt, mutta se haastoi pohdiskelemaan tunti-ilmapiirin tärkeyttä ja sitä, minkälainen opettajan osuus oppimisilmapiirin virittämisessä voisi olla. Kärsivällisyys ja tuntitoiminnan selkeä ja johdonmukainen ohjaaminen, lasten impulssien tietoinen huomioiminen sekä niihin reagoiminen tai reagoimatta jättäminen nousivat aineistosta esiin eräinä tärkeinä tekijöinä, joita opettajan tulisi osata käyttää taitavasti opetuksessaan. Oli huomionarvoista havaita videoiden avulla muun muassa se, millainen on oma tapani suhtautua lasten antamiin impulsseihin. Videohavainto auttoi myös tiedostamaan, kuinka suuri merkitys jollain

intuitiivisella oivalluksella saattoi olla esimerkiksi toiminnan muuttamisen kimmokkeena keskellä tuntia. Pohdin aineistoa tarkastellessani, voisiko näin abstrakteja seikkoja millään tavalla tuoda esiin uuden oppimateriaalin käyttöohjeiden yhteydessä. Kerron kirjan käyttöohjeiden laatimisesta luvussa 3.4.1.9.

Oppilasryhmätutkimusaineisto tuntui luotaavan omaa opettajuuttani ja henkilökohtaisia sisäisiä tekijöitäni ja vuorovaikutusta oppilaitteni kanssa. Se vaikutti erityisesti omaan toimintaani opettajana. Koin tutkimusjakson oppilasryhmissä kehittäneen itseäni opettajana ja menetelmän kehittäjänä. Itse muuttuessani sain uusia välineitä entisten lisäksi myös menetelmän kehittäjänä. Ne osoittautuivat hyödyllisiksi saatuani toimintatutkimusprojektin edetessä oppilasryhmäaineiston rinnalle uutta ja itseni ulkopuolista tietoa kyselytutkimuksen avulla. Oppilasryhmätutkimuksen alkuvaiheessa minulla ei ollut käytössäni Colour Keys -kyselyn antia. Sain kuitenkin kyselyvastaukset jo ensimmäisen tutkimuslukukauden aikana. On vaikea eksplikoida tarkasti, missä suhteessa kyselyaineiston ja oppilasryhmistä keräämäni aineiston luotaaminen vaikutti menetelmän kehittämistyössä. Kyselyvastausten analysointi avarsi näkökulmaani tuodessaan kuuluviini kollegoiden äänen. Tulin siihen johtopäätökseen, että tutkimus oppilasryhmässä vaikutti voimakkaasti omaan kehittymiseeni tiedostavana opettajana: sen vaikutus oli lähinnä abstraktia ja antoi uudenlaisia ja selkeitä periaatteita menetelmän kehittämiseksi ja vahvasti näkemyksiäni menetelmän ja opettamisen kulmakivistä. Kyselyaineiston anti oli konkreettisempi: se kohdistui suoranaisemmin itse menetelmään ja vaikutti suuresti siihen, millaiseksi oppimateriaali lopulta muodostui. Kyselyaineistoon pureudun luvussa 7. Aiemmin luvussa 3.2 kuvasin menetelmän ja oppimateriaalin kehittymistä projektissa ja esittelin yksityiskohtaisesti, millaiseksi uudelleen editoimani ja laatimani uusi oppimateriaali muodostui.

Tutkijaopettajana toimiminen lapsiryhmissä vaikutti näkökulmaani ja toimintaani opettajana ja menetelmän kehittäjänä. Toimintatutkimuksen tekeminen muutti tiedostamattoman toimintani tietoisemmaksi, ja tämä synnytti mahdollisuuden suuremmalle analyttisyydelle. Tietoiseksi tulleet havainnot oli mahdollista ottaa avuksi, kun halusin muuttaa toimintaani ja muuttua. Itsessäni tapahtuneet muutokset heijastuivat oppimateriaaliin. Näkökulmani oli muuttunut ja myös laajentunut. Tulin myös tietoisemmaksi suhtautumisestani lapsiin ja opin paremmin ymmärtämään, mikä alun alkaen oli minuun vedonnut menetelmässä: lapsilähtöisyys. Teoksessaan *Lapsikeskeinen kasvatus* Hytönen (1992) toteaa lapsilähtöisen pedagogiikan tutkijoiden olevan lähes yksimielisiä siitä, että tämän kasvatusnäkömyksen perusajatukset esitti jo Rousseau

teoksessaan *Émile eli Kasvatuksesta* (1762).

Havainto perinteistä väljempien tuntijärjestelyjen hyödyistä tutkimuksen aikana herätti puntaroimaan, miten piano-opetukseen voisi sisällyttää ryhmä- ja yhteissoittotunteja niin, että ne sisältyisivät viralliseen opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelman joustavuus soveltuisi hyvin menetelmän lapsilähtöiseen henkeen.

7 KÄYTTÄJÄKARTOITUKSET 1998, 2000 ja 2003 OSANA TOIMINTATUTKIMUSTA

Saadakseni monipuolisen ja riittävän laajan näkökulman aiheeseeni koin tarpeelliseksi sisällyttää omaan toimintatutkimukseeni oppilasryhmissä toteutettavan tutkimuksen lisäksi käyttäjäkartoitukset Colour Keys -menetelmästä, joilla saisin tietoa muiden opettajien kokemuksista ja ajatuksista.

Ajatus kuulla myös muiden menetelmää käyttävien opettajien mielipiteitä, kokemuksia sekä näkemyksiä metodin ja oppimateriaalin edelleen kehittämiseksi heräsi hyvin pian suunniteltuani oppilasryhmissä toteutettavan toimintatutkimusjakson. Saadakseni tällaista kaipaamaani tietoa suunnittelin kyselytutkimuksen, jolla oli tarkoitus kerätä tietoja muilta opettajilta menetelmän toimivuudesta ja kehittämistarpeista. Kyselytutkimus päätettiin ajoittaa syksyyn 1998. Ensimmäisen kyselyn tarkoituksena oli saada esiin lasten kanssa jatkuvassa vuorovaikutuksessa olevien, Colour Keys -menetelmää opetustyössään käyttävien tai käyttäneiden piano-opettajien ideat omieni rinnalle menetelmän sisällölliseksi ja laadulliseksi kehittämiseksi. Myöhemmin, mahdollisesti vuonna 2000 mutta kuitenkin ensisijaisesti oppilasryhmätutkimuksen aikataulun kannalta luontevana ajankohtana, oli suunnitelmissani lähettää harkinnanvaraiselle opettajajoukolle testikysely, jolla opettajat voisivat antaa palautetta tutkimusprojektin aikana laaditusta uudesta oppimateriaalista ja siihen mahdollisesti tarvittavista muutoksista. Mikäli tämän jälkeen kehittämisprojektissa syntyisi joitakin uusia ja varteenotettavia oppimateriaalia koskevia ideoita, lähettäisin joillekin avainopettajille suppean kyselyn viimeistään vuonna 2003, ennen kuin tekisin päätökset lopullisesta oppimateriaalista.

7.1 KYSELY AINEISTON KERUUN METODINA

7.1.1 Colour Keys -menetelmää koskevan kyselyn suunnittelu ja vastaajien valinta 1998

Kyselyn suunnitteluvaiheessa oli ensin kartoitettava kyseeseen tuleva opettajakunta. Tarkkaa tietoa siitä, missä menetelmää käytetään, ei ollut saatavilla. Koska menetelmää käytetään myös ulkomailla, kohderyhmän löytäminen ei ollut ongelmattonta. Suomalaisten opettajien tavoittaminen oli luonnollisesti helpompaa. Tutkin eri Colour Keys

-koulutuspäivien ja -kurssien osallistujalistoja ja hahmottelin näin sen piano-opettajien joukon, jolla saattaisi olla kokemusta menetelmän käytöstä.

Kerätäkseen tutkimuksen ja kehittämisen kannalta relevanttia aineistoa valitsin vastaajiksi nimenomaan jo menetelmää käyttäviä tai käyttäneitä pianonsoiton opettajia. Näin potentiaalinen, niin suomalaisten kuin ulkomaistenkin, vastaajien joukko koostui pääasiassa Colour Keys -kursseille ja koulutuspäiville osallistuneista opettajista sekä muissa opettajakontakteissa tietooni tulleista, menetelmän käytöstä kokemusta omaavista pianonsoiton opettajista.

7.1.2 Kyselylomakkeen laatiminen

Kyselyn laadinnassa ja kysymysten muotoilussa pyrin pitämään kyselyn funktiota lähtökohtana. Mihin kyselyn siis tuli antaa vastaus? Ensinnäkin kysymykset oli laadittava siten, että niihin annetut vastaukset mahdollisimman hyvin toisivat esiin opettajien näkemykset menetelmän ja oppimateriaalin toimivuudesta ja kehittämistarpeista. Toiseksi oli tärkeää saada selville ne syyt, joiden vuoksi opettajat käyttivät menetelmää. Tarvittiin myös tietoa siitä, kuinka kokeneita opettajat olivat niin pianonsoiton opettajina kuin menetelmän käyttäjinä ja mikä merkitys oppimateriaalilla oli suhteessa muihin pianonsoiton alkeisoppikirjoihin heidän opetustyössään. Esitetyt kysymykset pohjautuivat pitkälti omaan opettajakokemukseeni menetelmän kehittäjänä ja käyttäjänä sekä vuorovaikutukseen muiden pianonsoiton opettajien kanssa.

Kyselyn alkuosassa (jakso A) tiedusteltiin Colour Keys -menetelmään tutustumisesta ja materiaalin käytöstä, sen merkityksestä eri alkeisopetusmateriaalien joukossa sekä soveltuvuudesta opetettaessa eri-ikäisiä oppilaita. Kysyttiin myös sitä, kuinka pitkään opettajat ovat käyttäneet menetelmää sekä kauanko he ovat toimineet pianonsoiton opettajina. Kyselyn toisessa jaksossa (B) kysyttiin, mitkä ovat ne syyt, joiden vuoksi opettajat käyttävät tai olivat käyttäneet menetelmää. Jo olemassa olevan, vuonna 1986 julkaistun sekä vuonna 1992 pienin muutoksin uudelleen julkaistun oppikirjan Colour Keys PIANO ABC:n sisältöä koskevia kysymyksiä esitettiin kyselyn kolmannessa osiossa (jakso C). Tämän kyselyjakson avulla kerättiin tietoja menetelmän ja siihen mennessä julkaistun oppimateriaalin toimivuudesta ja muutostarpeista. Lopuksi (jakso D) kysyttiin opettajien henkilökohtaisia, projektissa kehitettävään uuteen opetusmateriaaliin liittyviä ajatuksia, ideoita, ehdotuksia ja tarpeita. Opettajia pyydettiin arvioimaan myös kyselyssä esiteltyjä

kehittämisideoita (ilman, että niiden kerrottiin olevan menetelmän kehittäjän omia suunnitelmia oppimateriaalin kehittämiseksi).

Tutkittavan aiheen luonteesta johtuen kyselyyn sisällytettiin melko runsaasti avoimia kysymyksiä, joilla pyrittiin samaan selville opettajien henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuvia pohdintoja ja ideoita. Kvantitatiivisilla kysymyksillä (asteikolla 1–5), joista osa esitettiin väittäminä, mitattiin eräitä Colour Keys -menetelmän perusominaisuuksiin ja toimivuuteen sekä kehittämistarpeisiin liittyviä tekijöitä, jotka osin olivat yhtäläisiä menetelmän vahvuuksia ja heikkouksia koskevien lähtöoletusten kanssa (katso liitettä, taulukko 1).

7.1.3 Kyselytutkimuksen toteuttaminen

Lokakuussa 1998 lähetin 84 Colour Keys -kyselylomaketta saatekirjeineen Suomeen sekä Englantiin, Tanskaan, Irlantiin ja Espanjaan. Vastausaikaa annettiin kaksi viikkoa.

Suomessa kysely lähetettiin 37:lle mahdolliselle menetelmän käyttäjälle. Lisäksi toimitin lomakkeen kesällä 1999 kahdelle opettajalle, jotka eivät olleet alkuperäisellä postituslistalla. Koska ulkomailta saatavaan mahdolliseen palautteeseen liittyi osoitelistan laatimisen ongelmallisuudesta johtuvia epävarmuustekijöitä, päätettiin ulkomaille lähettää runsaampi otos kyselylomakkeita kuin Suomeen. Ulkomaille lähti 47 englanninkielistä kyselyä lokakuussa 1998 sekä yksi lomake kesällä 1999.

Suomalaiset opettajat palauttivat 31 kyselylomaketta. Ulkomaalaisten pianonsoiton opettajien vastauskirjeitä palautui yhteensä 26. Näin suomalaisia ja ulkomaisia kyselylomakkeita palautettiin yhteensä 57. Kertyneiden vastausten määrää voidaan pitää hyvänä tutkimuksen kannalta.

Oman mielenkiintoisen ryhmänsä muodostavat ne opettajat, jotka jostain syystä jättivät vastaamatta kyselyyn. Suomalaisista kyselyn jätti palauttamatta 8 henkilöä, joista 7 on opiskelijoita. Kolme heistä ilmoittikin, ettei heillä vielä ole riittävästi opettajakokemusta vastataksaan kyselyyn. Ulkomailta lomakkeita jäi palautumatta 21. Kokemuksen puute menetelmän soveltamisesta käytäntöön on mahdollisesti vaikuttanut sekä suomalaisten että ulkomaalaisten opettajien vastaamattomuuteen. Kyselyosoitteistoa laadittaessa oli mahdotonta tietää, tavoittaisiko kyselylomake juuri sellaisen pianonsoiton opettajan, jolla

on kokemusta menetelmän käytöstä. Toisaalta kyselyyn ja erityisesti sen melko runsaslukuisiin avoimiin kysymyksiin vastaaminen on saatettu kokea työlääksi jo osin kielellisistä syistä.

7.1.4 Uutta oppimateriaalia koskevien testikyselyjen suunnittelu, vastaajien valinta, kyselylomakkeiden laatiminen sekä kyselyjen toteuttaminen 2000 ja 2003

Testikyselyn 2000 suunnittelulle antoivat hyvän pohjan kokemukset, joita sain aiemmasta kyselystä. Uuden kyselyn vastaajiksi valitsin joukon opettajia, jotka olivat vastanneet Colour Keys -menetelmää koskevaan kyselyyn vuonna 1998. Osoitin kyselyn niin kokeneille kuin vähemmän kokeneille opettajille, joiden osallistuminen kehittämiseen ja edelliseen kyselyyn oli osoittautunut aktiiviseksi. Kysely sisälsi vain kvantitatiivisia kysymyksiä.

Pyrin laatimaan testikyselyn riittävän suppeaksi, jotta opettajat vaivautuisivat antamaan palautetta laajan Colour Keys -menetelmää koskevan kyselyn jälkeen. Halusin saada selville opettajien mielipiteitä keskeisimmistä uutta oppimateriaalia koskevista kysymyksistä. Kyselyssä esittelin laatimaani uutta oppimateriaalia ja pyysin opettajia arvioimaan sitä. Tähän materiaaliin olivat vaikuttaneet havainnot, joita olin tehnyt suorittaessani tutkimusta oppilasryhmissä, sekä Colour Keys -kyselyn anti.

Kysely sisälsi kolme jaksoa (A, B ja C). A-jaksossa pyysin testaaajia arvioimaan transponointi- ja transformointinauhoja. Kysyin opettajilta vastauksia myös väittämiini nauhojen hyödyntämismahdollisuuksista. Kyselyn B-jakso sisälsi kysymyksiä laatimistani oppimateriaalisivuista. Tiedustelin, kannattaisiko ne tai osa niistä liittää oppimateriaaliin. Lopuksi (C-jakso) tiedustelin erilaisten ostinotojen liittamisestä oppikirjan oheen. Olin laatinut ostinotoja projektin oppilasryhmille yhteissoittoa varten, mutta nämä ostinatot eivät kuuluneet tässä esitettävän kehittämisprojektin piiriin.

Vuoden 2000 testikysely toteutettiin lähettämällä se 19 opettajalle: neljälletoista suomalaiselle, yhdelle tanskalaiselle ja neljälle irlantilaiselle opettajalle. Kyselyyn vastasi 17 opettajaa (17/19). Suomalaisista opettajista kyselyn palautti 12 vastaajaa. Kaikki viisi

ulkomaalaista vastasivat kyselyyn. Kertyneiden vastausten määrää voidaan pitää hyvänä tutkimuksen kannalta.

Vuoden 2000 testikyselyn jälkeen laadin vuonna 2003 uuden testikyselyn, sillä kaipasin vielä opettajien näkemyksiä voidakseni hioa oppimateriaalin lopulliseen asuunsa. Koin tärkeäksi tarkentaa joitakin asteittain rakentuvaan värilliseen notaatioon liittyviä yksityiskohtia. Ennen kuin tekisin ratkaisun oppimateriaalin notaatiosta, halusin peilata ideoitani vastaajien ajatuksiin ja varmistaa, pitivätkö he esittämiäni vaihtoehtoja toimivina ja millaisia muutoksia niihin mahdollisesti kaivattiin. Edellä mainitussa testikyselyssä esittelin neljä erilaista viivastomallia ja pyysin niistä arvioita. Vastaajiksi valitsin suomalaisia pianonsoitonopettajia sekä pianopedagogiikanopettajia ja -opiskelijoita (10). Kaikki vastasivat kyselyyn.

7.2 COLOUR KEYS -KYSELY 1998: VUONNA 1986 ILMESTYNYTTÄ COLOUR KEYS -MENETELMÄÄ JA -OPPIMATERIAALIA KOSKEVAN KYSELYN KUVAUS JA ANALYYSI TEEMOITTAIN SEKÄ JOHTOPÄÄTÖKSET

Aluksi käsittelen kyselyn A-osion aineistoa, joka ei niinkään sisällä palautetta itse menetelmästä, mutta antaa taustatietoja kyselyyn vastanneista opettajista, kuten heidän tutustumisestaan Colour Keys -metodiin. Tuon esiin myös sen, kuinka kauan opettajat ovat käyttäneet menetelmää ja käyttävätkö he sitä tällä hetkellä. Kysyn myös, mikä merkitys vuonna 1986 ilmestyneellä oppikirjalla PIANO **ABC**:llä on vastaajien alkeisopetusmateriaalien joukossa. Selvittelen, minkäikäisten oppilaiden opetuksessa kukin on käyttänyt aapista ja minkäikäisille lapsille oppimateriaali soveltuu parhaiten. A-osiossa tuodaan esiin myös opettajien työuran pituus. Kerron opettajien arvioita Colour Keys -demonstraatioiden ja -kurssien merkityksestä sekä opettajien aktiivisuudesta ja alttiudesta palautteen antamisessa. Kyselyn B-osion aineiston on pyritty saamaan esiin ne keskeisimmät syyt, joiden vuoksi opettajat käyttävät Colour Keys -menetelmää ja -oppimateriaalia. Kolmanneksi paneudun piano-opettajien antamaan Colour Keys PIANO **ABC**:n sisältöä koskevaan palautteeseen, joka kerättiin kyselyn C-osion avulla. Neljäntenä teemana on tulevaisuus Colour Keys -menetelmän kehittämisessä. Sitä kartoitettiin kyselyn D-osiossa. Kyselyaineiston kuvaamisen ja opettajien vastausten analysoinnin lisäksi esitän ne johtopäätökset, joiden pohjalta olen tehnyt tai tietoisesti jättänyt tekemättä muutoksia vanhaan oppimateriaaliin ja laatinut uutta. Kyselyvastauksia kuvaavat taulukot ovat pääsääntöisesti sijoitettuna liitteisiin.

Kyselylomakkeita lähetettiin 84 ja niitä palautettiin yhteensä 57. Suomalaiset opettajat palauttivat 31/37 kyselylomaketta ja ulkomaalaiset 26/47. Sekä suomalaisten että englantilaisten, tanskalaisten, irlantilaisten ja espanjalaisten opettajien vastaukset kulkevat rinnakkain aineistoa kuvattaessa ja analysoitaessa. Lyhenne FIN tarkoittaa suomalaisia pianonsoitonopettajia ja UM ulkomaalaisia opettajia. Suorien kyselyvastausten siteerausten lopusta ilmenee, mistä maasta kyseiset kommentit ovat peräisin: GB = Iso Britannia, I = Irlanti, D = Tanska, S = Espanja ja FIN = Suomi. Kysymyksiin vastanneiden opettajien määrä suhteessa koko kyselyvastaajajoukkoon on ilmaistu kunkin kysymyksen yhteydessä.

Avoimilla kysymyksillä, joita kaikki kyselyn osiot sisälsivät, pyrittiin samaan selville opettajien henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuvia pohdintoja ja ideoita. Avoimien kysymysten vastauksia tarkastelen kyselyn kunkin osan yhteydessä.

Osin väittäminä käyttäjäkartoituksen kaikissa osioissa esitetyillä kvantitatiivisilla kysymyksillä (asteikolla 1–5) mitattiin koulutuksen tärkeyden lisäksi erityisesti Colour Keys -menetelmän perusominaisuuksiin ja toimivuuteen sekä kehittämistarpeisiin liittyviä tekijöitä (katso taulukkoa 1 liitteessä). Vastausten keskiarvot liikkuivat pääsääntöisesti neljän ja viiden välillä. Ainostaan ohjelmistoa koskevan kysymyksen vastausten keskiarvo oli hieman alempi: noin kolme ja puoli. Kyselyn kvantitatiivisten kysymysten vastauksia kommentoin tarvittaessa kyselyn kuvauksessa, analyysissä sekä johtopäätöksissä.

7.2.1 Kyselyn A-osa: menetelmään tutustuminen, PIANO ABC:n käyttö, kouluttamisen merkitys

Kyselyn A-jaksossa esitettiin kahdeksan avointa kysymystä (avoimet kysymykset A1–A7), jotka käsittelivät menetelmään tutustumista ja vuonna 1986 julkaistun Colour Keys -oppimateriaalin käyttöä (katso liitteestä taulukkoja 2 ja 3). Kvantitatiivisella kysymyksellä A8 pyrittiin saamaan selville menetelmää esittelevien demonstraatioiden ja koulutuspäivien merkitystä (katso taulukkoa 1 liitteessä).

Tällä kyselyjaksolla keräsin taustatietoa menetelmän käyttäjistä. Vaikka projektissa ei varsinaisesti tutkittu menetelmän käyttäjiä, kuitenkin tieto siitä, miltä pohjalta vastaaja

esitti näkemyksiään, antoi menetelmän kehittämisessä aihetta pohtia, miten mielipiteisiin tulisi suhtautua ja kuinka relevanttia niiden vaikutus voisi olla vanhan oppimateriaalin muuttamisessa ja uuden laatimisessa.

Valtaosa opettajista oli tutustunut Colour Keys -menetelmään sitä esittelevien demonstraatioiden ja koulutuspäivien yhteydessä. Osa vastaajista oli saanut tietoa menetelmästä tai opiskellut sen käyttöä pedagogiikkaluokilla.

Vastaajien joukossa oli sekä uransa alussa olevia että pitkän kokemuksen omaavia opettajia. Huomattavan suuri osa opettajista oli toiminut alalla jo yli 10 vuotta aina yli 30 vuoteen saakka (34/57). 10 vastaaja oli opettanut pianonsoittoa alle 5 vuotta. Menetelmästä joillakin opettajilla oli vasta vähän käytännön kokemusta, kun taas osa vastaajista oli käyttänyt sitä jo vuosia. Huomattava osa (22/57) oli käyttänyt Colour Keys -oppimateriaalia opetustyössään 6–12 vuotta, 17 vastaajaa 2–5 vuotta ja 18 opettajaa vähemmän kuin 2 vuotta. Taulukosta 4 käy selville, kauanko vastaajat olivat toimineet pianonsoitonopettajina ja kuinka monta vuotta he olivat käyttäneet Colour Keys -menetelmää (katso liitettä).

Opettajien aktiivisuudessa ja alttiudessa palautteen antamiseen oli vaihtelua. Vastaajista suurin osa kuului ryhmään, joka otti aktiivisesti kantaa menetelmän arvioimisessa (40/57). Nämä vastaajat myös esittivät avoimesti arvioitaan menetelmästä sekä ideoitaan ja näkemyksiään menetelmän edelleen kehittämisestä. Näitä alttiisti oman panoksensa kehittämisprojektiin antaneita opettajia oli sekä erittäin kokeneissa että aloittelevimmissa opettajissa. Passiivisesti palautetta antaneista vain pieni joukko oli kauan piano-opettajina toimineita (6/57) ja lähes puolet enemmän oli vähemmän kokeneita vastaajia (11/57). Taulukossa 5 on nähtävissä, miten suomalaiset ja ulkomaalaiset opettajat jakautuivat verrattaessa heidän kokeneisuuttaan opettajina ja menetelmän käyttäjinä. Taulukosta 5 käy myös ilmi opettajien aktiivisuus, avoimuus ja alttius palautteen antamisessa (katso liitettä).

Menetelmän kehittämisessä jouduin arvioimaan, mihin eri vastaajien antamat näkemykset mahdollisesti perustuivat. Nousiko idea tai ehdotus pitkästä käytännön kokemuksesta ja siihen liittyvästä näkemyksellisyydestä ja valmiudesta ideoida menetelmän kehittämistä? Tulivatko vastauksessa esiin aloittelevan, vähemmän kokeneen opettajan erityiskysymykset, jotka käsittelivät Colour Keys -menetelmän lisäksi myös yleisemminkin

alkuopetusta? Oliko kyseessä erityisen luova ja idearikas opettajapersoonallisuus yleensä tai mahdollisesti pidätyväisempi ja aremmin ajatuksiaan esille tuova vastaaja? Koska sekä suomalaiset että ulkomaalaiset opettajat pitivät Colour Keys -menetelmää esitteleviä demonstraatioita ja koulutuspäiviä tarpeellisina menetelmän käyttäjän kannalta (katso taulukkoa 1 liitteessä, kvantitatiivinen kysymys A8), jouduin pohtimaan, mitkä syyt tämän tarpeen mahtoivat luoda. Olivatko opettajat, jotka vastasivat kyselyyn, yleisesti ottaen aktiivisia työnsä kehittämisessä ja sen vuoksi valmiita uuden opetteluun ja koulutukseen osallistumiseen? Vai oliko menetelmä niin perinteisestä poikkeava tai vaikeasti omaksuttavissa itsenäisesti, että siihen tarvittiin enemmän ohjausta kuin oppimateriaalissa olevat ohjeet antoivat? Mahdollisesti menetelmästä saatavissa oleva tieto oli liian vähäistä, sillä vanhan oppimateriaalin ohjeet, jotka olin kirjoittanut menetelmän kehittämisen alkuvaiheessa, olivat melko suppeat.

Toimintatutkimuksen aikana kehittyneen reflektiivisen prosessointitavan avulla pohdin tietoisesti A-osan sisältöä ja laatua tarkoitukseni kehittää menetelmää ja oppimateriaalia. Pyrin myös olemaan valmis vapautumaan mahdollisista virheellisistä menetelmään liittyvistä uskomuksistani. Reflektoimalla kyselyn A-osan aineistoa, sen kuvausta sekä taulukoita, jotka toimivat suuntaa antavina yhteenvetoina vastauksista, sain pohjan analyysille, jonka avulla sain valmiuksia johtopäätösten johtamiselle (luvut 37.2.5–7.2.8). Palaamalla tuloksiin ja reflektoimalla niitä toistuvasti kehittämisprojektin eri vaiheissa näkemykseni siitä, miten varteenotettavia menetelmän käyttäjien taustat olivat menetelmän kehittämiseksi, vähitellen kirkastui. Saatoin myöntää ja kohdata opettajien taustoista nousevia ongelmia, kuten vähäistä kokemusta menetelmän käytössä ja yleisemminkin opettamisessa. Pohdintaa synnyttivät myös erilaiset koulutustaustat, joita ei kysytty, mutta joiden saattoi olettaa vaikuttavan opettajien vastauksiin. Reflektoinnin avulla sain rohkeutta vetää johtopäätökset siitä, kuinka oppimateriaalin laatimisessa opettajien taustatiedot kannattaisi ottaa huomioon tai jättää huomiotta. Yhä selkeämmäksi kiteytyi sen ymmärtäminen, minkälaisiin tarpeisiin kehittämisessä kannattaisi panostaa. Saatoin myös myöntää, että opettajien taustoista nousi tarpeita, joihin en edes voisi vastata.

Oppimateriaalin laatimisessa pyrin ottamaan huomioon ne tarpeet, joita erilaisilla opettajilla menetelmän käyttämisessä saattoi olla. Johtopäätökseni kuitenkin oli, että pyrin laatimaan oppimateriaalia, joka soveltuisi ensisijaisesti mahdollisimman ammattitaitoisille opettajille sekä niille nuorille opettajille, joilla on takanaan korkeatasoiset ammatilliset

opinnot tai jotka ovat vielä suorittamassa pianonsoitonopettajan tutkintoon tähtääviä opintojaan. Optimaalisinta olisi, jos edellä mainitun kaltaisten pianistien olisi mahdollista omaksua menetelmä sekä itsenäisesti että koulutuksen täydentämänä. Aineistosta saattoi vetää johtopäätöksen, että menetelmän omaksumisessa tarvittiin selkeästi enemmän ohjausta kuin vanha kirja tarjosi. Uuden oppimateriaalin käyttöohjeitten laatimisessa pidinkin johtajatuksena sisällyttää tekstiin kaiken oleellisen menetelmää ja sen käyttöä koskevan tiedon, jota tähän asti sekä minä että muut kouluttajat olimme jakaneet lähinnä suullisessa muodossa demonstraatioiden ja kurssien yhteydessä. Oppimateriaalia tulisi johtopäätösteni mukaan kehittää suuntaan, jossa abstrakteihin asioihin johdatellaan aiempaa konkreettisemmin. Tämän tulisi ilmetä käyttöohjeitten lisäksi erityisesti kirjan opetussivuilla mahdollisimman havainnollisesti. Halusin tarjota perinteisestä poikkeavan menetelmän sellaisessa muodossa, että se palvelisi niin aloittelevia kuin kokeneempia opettajia, jotka suhtautuvat aktiivisesti työnsä kehittämiseen ja ovat halukkaita uuden opetteluun.

7.2.2 Kyselyn B-osa: menetelmän käyttöä koskevat syyt

Kyselyn B-osassa pyrittiin saamaan selville niitä mahdollisia syitä, joiden vuoksi vastaajaopettajat käyttävät tai käyttivät Colour Keys -menetelmää opetustyössään. Tässä kyselyjaksossa avoimella kysymyksellä B1 tiedusteltiin, miksi vastaaja käyttää Colour Keys -menetelmää. Kvantitatiivisilla kysymyksillä (asteikolla 1–5) B2 ja B3 mitattiin sitä, miten toimivina opettajat pitivät menetelmän periaatteisiin kuuluvaa värien käyttöä ja pelkistettyä notaatiota. Lisäksi tiedusteltiin opettajien näkemystä Colour Keys -opetusmateriaalin soveltuvuudesta niin yksityis- kuin ryhmäopetuksenkin tarpeisiin (B4a ja b) sekä sitä, miten hyvin PIANO ABC:n esittelemät harjoitustavat sopivat muun ohjelmiston yhteydessä käytettäväksi (B5). Näillä, osin väittäminä esitetyillä kvantitatiivisilla kysymyksillä (B2, B3, B4ab, B5) opettajilta tiedusteltiin heidän arvioitaan eräistä Colour Keys -menetelmän perusominaisuuksista, jotka osittain olivat yhtäläisiä menetelmän toimivuutta koskevien lähtöoletusten kanssa.

Kvantitatiivisella kysymyksellä B6 tiedusteltiin sitä, arvelevatko opettajat ryhmäopetusmenetelmien hallinnan olevan tärkeää tulevaisuudessa. Tämän, kuten muidenkin kvantitatiivisten kysymysten (B2, B3, B4ab, B5 ja B6) vastausten keskiarvot ovat nähtävillä taulukosta 1 (liite). Miksi opettajat arvelivat ryhmäopetusmenetelmien

hallinnan olevan tulevaisuudessa yhä tärkeämpää ja mitkä voisivat olla siihen vaikuttavia tekijöitä; tähän haettiin vastauksia avoimella kysymyksellä B7.

Kyselyn keskeiset teemat olivat notaatio, ohjelmisto ja tekniikka sekä muut aineistoista nousseet teemat, joilla oli vaikutusta oppimateriaalin laatimisessa. Koko kyselyaineiston luokittelun yhteneväisyyden vuoksi päädyttiin kyselyn B-osan vastausten luokittelussa käyttämään samaa luokitusta kuin kyselyn C- ja D-osissakin: luokka 1 notaatio, luokka 2 ohjelmisto, luokka 3 tekniikka sekä luokka 4 muut kommentit. Näitä teemoja koskevat johtopäätökset esitetään luvuissa 7.2.5 –7.2.8 .

Seuraavassa tarkastelen kyselyn avoimia kysymyksiä (B1 ja B7). Vastausten luokittelutaulukoista ilmenevät aineistosta nousseet temaattiset painopisteet ja vastaajatyypit.

Kysymys B1

Mitkä ovat ne ensisijaiset tekijät, joiden vuoksi käytät tai käytit Colour Keys -menetelmää? FIN 57/57

What are the primary reasons you use or used the Colour Keys method? UM 57/57

Juuri tämä kysymys tuotti kyselyn laajimman sekä tutkijan että kehittäjän näkökulmasta sisällöllisesti yllättävimmän ja mielenkiintoisen aineiston. Tähän avoimeen kysymykseen vastattiin aktiivisesti: kaikki kyselyyn osallistuneet pianonsoiton opettajat (57/57) kirjoittivat niistä syistä, joiden vuoksi he käyttävät tai olivat käyttäneet menetelmää opetuksessaan.

Mielenkiintoista oli, että tässä yhteydessä opettajat eivät kirjoittaneetkaan lähes koko kyselyn läpikäyvistä teemoista eli notaatiosta, ohjelmistosta ja tekniikasta. Vastaajat toivat noiden aiheiden rinnalle runsaasti näkemyksiään, jotka koskivat lapsia ja oppilaita, Colour Keys -menetelmän ominaisuuksia ja oppimateriaalin soveltuvuutta lasten opetuksessa, relatiivista solmisaatiota ja Kodályta, laulamisen ja sisäisen kuulemisen kehittämisen merkitystä soitonopetukseen yhdistettynä, musiikkileikkikoulua sekä opettajien mielenkiintoa kokeilla uutta menetelmää.

Esille tulleet uudet teemat sijoitettiin muihin kommentteihin (luokka 4), mutta aineiston laajuudesta ja vastausten sisällöllisestä moniteemaisuudesta johtuen tämä luokka jaettiin aiheittain kolmeen alaluokkaan:

4.1 = lapset, oppilaat, Colour Keys -menetelmän ja -oppimateriaalin soveltuvuus lasten opetuksessa

4.2 = laulamisen merkitys, sisäisen kuulemisen kehittäminen, solimisointi, Kodály, musiikkileikkikoulu, musicianship

4.3 = uuteen metodiin tutustuminen, halu kokeilla menetelmää käytännössä, vertailu muihin metodeihin, pedagogiikkaopinnot.

Muut kommentit (luokka 4) saivat näin erityismerkityksen menetelmän käytön syitä käsittelevän kysymyksen yhteydessä.

LUOKAT 1, 3, 4 - notaatio, tekniikka ja muut kommentit

FIN 31/57 + UM 26/57 = 57/57

Kaikki opettajat (57/57) vastasivat kysymykseen B1. Sekä suomalaisten että ulkomaalaisten opettajien B1-kysymykseen antamissa vastauksissa menetelmän käytön keskeisiksi syiksi nousivat luokkaa 4 (muut kommentit) edustavat aiheet. Muita kommentteja kertyi runsaasti (55/57). Aiheet käsittelivät lapsen näkökulmaa ja tapaa omaksua musiikkia, Colour Keys -menetelmän ominaisuuksia, laulun ja sisäisen kuulemisen kehittämisen merkitystä säveltapailun avulla instrumenttiopetuksen yhteydessä sekä musiikkileikkikoulun ja soitonopetuksen välistä suhdetta. Molemmat vastaajaryhmät toivat esiin myös mielenkiintonsa kokeilla ja oppia uusia opetusmenetelmiä perinteisempien lisäksi.

Suomalaisten ja ulkomaalaisten opettajien vastauksista on löydettävissä joitakin eroja: suomalaisista opettajista lähes puolet (15/31) ilmoitti Colour Keys -notaation eräänä syynään menetelmän käytölle, kun ulkomaalaisista piano-opettajista noin neljäsosa (7/26) toi sen esiin. Pianonsoiton tekniikasta ulkomaalaiset opettajat kirjoittivat aktiivisemmin (6/26) kuin suomalaiset, jotka jättivät aiheen tässä yhteydessä parille maininnalle. Kukaan vastaajista ei maininnut ohjelmistoa syynä menetelmän käytölle (Kuvio 1).

Kuvio 1.

Vastaustyyppit jakautuivat seuraavasti:

FIN(N31)	UM(N26)	TOTAL(N57)			
15	15	30			muut kommentit
13	5	18	notaatio		muut kommentit
1	4	5		tekniikka	muut kommentit
1	1	2	notaatio	tekniikka	muut kommentit
-	1	1	notaatio	tekniikka	
1	-				
31	26	57			

Vastausten jakautuminen luokkiin:

Notaatio	22
Ohjelmisto	-
Tekniikka	8
Muut kommentit	55

Notaation ominaisuuksista sekä suomalaiset että ulkomaalaiset opettajat mainitsivat hyödyllisinä värien käytön sekä selkeän ja pelkistetyn, asteittain rakentuvan nuottikuvan. Tässä esimerkkejä vastauksista:

Nuottikuvan asteittainen rakentaminen ottaa hyvin huomioon pikkuoppilaan = viestejä ei tule liikaa yhdellä kerralla, vaan sopivasti vähitellen, joten asiat voi hyvin hallita yksi kerrallaan. (22)

Nuotinlukutehtävät tarpeeksi yksinkertaisia ja selkeitä, värien käyttö vielä selventää ja on lapsista hauskaa. (16)

Yksinkertaisen notaation avulla pääsee helpommin itse soittamiseen. (21)

Oppilas pääsee heti musisoimaan elävällä tavalla ilman nuottiviivaston monesti aloittelijassa aiheuttamaa turhaumaa. Pelkistetty nuottikuva ja yksi uusi asia kerrallaan – opettelu luo helpoimman tavan yhdistää relatiivinen sävel nuottikuvan symboliin. Värit ja musiikkimaan asukkaat vetoavat lapsen mielikuvitukseen ja auttavat oktaavialojen tuntemisessa. (17)

Very attractive and large notation; easy to read. The introduction of 1 line, then 2 line, then 5—nice easy progression. The freedom to add our own expression as we wish (f/p, cresc./dim.) (I23)

Simplicity of notation – introduction concepts slowly. (GB9)

The simple illustrations, matching coloured octaves and symbols. Simple introduction of rhythm and notation. (I24)

Myös sisäisen kuulemisen yhteydestä notaatioon kirjoitettiin muutamissa vastauksissa, kuten seuraavassa:

Sisäisen kuulon kehittämisen/kehittymisen myös nuottikuvaan liittämisen tärkeys, joka kirjassa on hyvin havainnollinen ja selkeä. Relatiivisuus, DO-avain. (9)

Ohjelmistosta saatiin vain pari, muiden aiheiden yhteyteen kirjattua mainintaa lasten- ja kansanlauluohjelmistosta, jota pidettiin hyvänä pohjana pienten lasten pianonsoitonopetukselle. Koska kansan- ja lastenlaulut ovat perinteisesti keskeinen osa relatiivisen solmisaation opetusta, ohjelmistovalintaa saatettiin pitää itsestään selvänä säveltapailua hyödyntävän opetusmetodin osana, jolloin sen kirjaaminen ei ole välttämättä tullut mieleen.

Pianonsoiton tekniikkaan liittyviä asioita eivät suomalaiset opettajat korostaneet vastauksissaan. Tekniikasta kirjoitettiin vain kirjan esittelemää aloitusasemaa koskeissa kommentteissa. Sen kerrottiin osoittautuneen luontevaksi pienten oppilaiden alkuopetuksessa. Sen sijaan ulkomaalaiset opettajat kirjoittivat instrumentin hallinnasta eritellessään syitä menetelmän käyttöön. On vaikea eksplikoida, mistä tämä ero johtuu. Koska kyselyssä ei tiedusteltu opettajien opinnoista, voidaan vain arvella, olisiko eroihin vaikuttanut vastaajien koulutustaustojen mahdollinen kirjavuus eri maiden käytännöistä riippuen. Vastaukset ilmensivät ulkomaalaisten opettajien henkilökohtaisia ja keskenään hyvinkin erilaisia pianonsoiton tekniikan opettamiseen liittyviä pedagogisia näkemyksiä. Kirjan alussa olevien rytmisivujen harjoituksia pidettiin hyödyllisinä vapautuneen soittotekniikan kehittymiselle. Ulkomaalaiset opettajat olivat kokeneet käsien aloitusaseman positiivisena soiton alkuopetuksessa. Tekniikan kehittymiselle erityisen hyödyllisenä tekijänä mainittiin menetelmässä käytetty transponointi. Esiin tuotiin myös

näkemys, jonka mukaan sekä kirjan erilaisilla musiikin sisäistämistä tukevilla lähestymistavoilla että useita erilaisia yhtäaikaista toimintoja kehittäville harjoituksille on syvä vaikutus tekniikan hallinnan kehittämisessä. Tässä esimerkkejä näistä vastauksista:

Do not being fixed; allowing for the freedom of moving to other keys. This develops great flexibility and confidence! Opening rhythm pages allow for the developing freedom in their arms. The commencement of Hands-Together playing early on. (I23)

Focus on tone production and relaxation is naturally integrated and problems of coordination dealt with in an effective way. (GB8)

To activate and further develop the musical perception of the student help him/her to internalize the music through singing. To develop the polyphonic hearing and to train the brain to perform multiple tasks simultaneously. All these different aspects have a profound effect on the physical realization of the music i.e. technique. (GB/F15)

Luokkaan muut kommentit (lk 4) kerätyissä vastauksissa lähes kaikki suomalaiset (30/31) opettajat kirjoittivat uusista ja muihin luokkiin (notaatio, ohjelmisto, tekniikka) asettumattomista asioista. He pohdiskelivat syitä menetelmän käyttöön ja yhdistelivät eri teemoista kokonaisuuksia siten, ettei vastauksia voinut rajata johonkin yksittäiseen luokkaan. Myös ulkomaalaisten opettajien keskeisimmäksi palautteeksi, niin määrältään (25/26) kuin sisällöltäänkin, osoittautuivat muut kommentit. Puheenvuoroissa esiin nousi opettajien pyrkimys ymmärtää lapsen lähtökohtia musiikin, instrumentin ja nuottikuvan kohtaamisessa, ja he kertoivat syistä menetelmän käytölle tästä näkökulmasta. Colour Keys -menetelmää kuvattiin kokonaisvaltaiseksi ja sen kerrottiin soveltuvan hyvin erilaisille lapsille ja huomioivan ”lapsiystävällisesti” pienen oppilaan tarpeita musiikin omaksumisessa. Kodály-opetuksen, laulamisen, solmisoinnin ja sisäisen kuulemisen systemaattisen kehittämisen kytkeminen soitonopetukseen painottui tärkeänä vastauksissa. Muutama vastaaja kertoi menetelmän integroituvan mielekkäästi yhteen musiikkikoulun toiminnan kanssa. Osa opettajista vertaili Colour Keys -metodia muihin opetusmenetelmiin.

Valtaosa opettajista kirjoitti kokemuksistaan oppilaittensa opettamisessa lapsen näkökulmaa painottaen (alaluokka 4.1); nämä opettajat halusivat käyttää menetelmää,

koska sen koettiin soveltuvan pienen lapsen maailmaan ja tapaan omaksua musiikkia. Vastaajat luonnehtivat menetelmää lapsilähtöiseksi ja joustavaksi ja sen koettiin soveltuvan myös ryhmäopetukseen:

Soveltuu hyvin yksityisopetukseen ja ryhmäopetukseen. Ei fraseerausmerkintöjä: antaa opettajalle sekä oppilaalle mahdollisuuden luoda jokaisesta kappaleesta erilaiset tulkinnat. (22)

Menetelmä soveltuu hyvin lasten alkeisopetusmateriaaliksi. Lapsi pääsee heti sisälle musiikinmaailmaan ja voi kokea musiikin tekemisen riemua. Menetelmä lähtee liikkeelle lapsen tasolta, joten pienikin pianisti oivaltaa vaikeita asioita. (10)

Menetelmä on lapsilähtöinen, antaa opettajalle ja oppilaalle mahdollisuuden lähestyä musiikkia monella eri tavalla. (26)

Menetelmä toimii erittäin hyvin alkeisopetuksessa jopa erittäin nuorilla aloittelijoilla. Se motivoi oppilasta monin tavoin. Värit ja musiikkimaan asukkaat vetoavat lapsen mielikuvitukseen. (17)

It is a "child developmental" approach which works according to the ability of the child – it is not necessary to impose adult concepts. (I10)

A very straight forward approach to music, allowing the child the freedom to express themselves creatively. (GB9)

I have found that when using Colour Keys even the "weakest" student can develop their skills to acquire a surprisingly high level. Also students who are trained in this method read well and play with an awareness of phrasing, form and structure. (I6)

It enhances the children's possibility to read notes and capability to place those on the keys. (D4)

Erityisesti suomalaiset opettajat pitivät oppimateriaalin käytön eräänä syynä sen selkeyttä, systemaattisuutta ja havainnollisuutta:

Menetelmä etenee johdonmukaisesti – aapinen erittäin selkeä! (2)

Selkeä ja systemaattinen. (4)

Koskettimiston hahmottaminen havainnollisesti ja lasta kiehtovasti. (25)

Pidän vihkon etenemisen selkeydestä ja aloitusperspektiivistä. (12)

Vastaajat mainitsivat oppimateriaalin käyttöön vaikuttavina tekijöinä myös menetelmään kuuluvan eri aistien yhtäaikaisen aktivoimisen kappaleita opeteltaessa. Jotkut opettajista kertoivat menetelmän periaatteiden soveltuvan alkuopetuksen lisäksi myöhempään opetukseen ja populaarimusiikkiin:

Monipuolisuus: auditiivinen, visuaalinen, motoris-kinesteettisten aistien toisiaan tukeva käyttäminen. (7)

Lapsen musikaalisuuden monipuolinen ruokkiminen – useat aistit (kuulo, näkö, tunto) aktivoidaan samanaikaisesti. (5)

What I like most about Colour Keys is that it trains the “musician” first. It places the emphasis on developing “inner hearing” so that the child doesn’t just play the piano like a typewriter. It encourages and develops deep musicianship skills and develops all areas technical, musical, emotional in balance. The principles can be carried on into the later years’ study. (16)

Excellent for transposing – very useful for popular music. (GB3)

Alaluokkaan 4.2 kerättiin kommentteja laulun, solmisoinnin ja sisäisen kuulemiskyvyn kehittämisen merkityksestä soitonopetuksen osa-alueena. Muutama opettaja kirjoitti menetelmästä jatkeena musiikkileikkikoululle instrumenttiopintoihin siirryttäessä. Näitä teemoja ilmentävät seuraavat vastaukset:

Colour Keys -menetelmällä lapsi oppii “kuulemaan nuotteja”, nuotit eivät ole vain koskettimilla, sormissa, paperilla. Opittuja asioita harjoitellaan paljon pienillä sävelmillä, soittamisen perusasioiden hallinta vahvistuu ja lapsi saa itseluottamusta. (13)

Laulun avulla, “sisältäpäin” oppiminen. (7)

Laulaminen on lapselle luontaista ja Aapinen sisältää lapsille mieluisia lauluja, joita solmiosoimalla oppilas saa soivan kuulokuvan mieleensä opeteltavasta kappaleesta. Rytmin opettelu tititoimalla ja taputtamalla on huomattavasti helpompaa ja “rytmikkäämpää” kuin perinteinen laskeminen. Käsimerkkien käyttö vahvistaa

relatiivisen järjestelmän omaksumista tekemällä siitä vielä konkreettisemmän työvälineen. (17)

Concentration on the aural image – clapping + solfege of every piece gives a child a profound knowledge of the music they play. (GB9)

Kodály basis – training of inner ear, rhythm exercises, transposing. (GB13)

The first reason is because I have received education in solfege from Axel Svitre & Gabor Friss. I was used to the system but I missed system for the piano. And the most important thing is that you have to sing the melodies. When I learned music in childhood on piano I missed the connection between the notes and the music I played on the piano. (D1)

It follows on from Music Kindergarten. (GB16).

Osa opettajista kertoi syinänsä menetelmän käyttöön kiinnostuksen ja halun kokeilla uutta metodia (alaluokassa 4.3). Jotkut vertailivat sitä muihin eri opetusmateriaaleihin. Muutama oli saanut kimmokkeen menetelmän käyttöön pedagogiikkaopintojensa tai uudenlaisen työtehtävän yhteydessä:

Olen sivusta seurannut erinomaisia tuloksia, joita menetelmällä on saatu. Olen ollut pitkään kiinnostunut menetelmästä, mutta minulla on ollut omat rajoitukseni ja estoni ja ennakkoluuloni, etten aikaisemmin ole tarttunut PIANO ABC:hen muuta kuin lukemalla sitä. Lopullinen sysäys taisi tulla syksyllä 1997, jolloin sain oppilaikseni neljä pientä uutta oppilasta. (3)

Uusia virikkeitä, täytyy kokeilla erilaisia “metodeja”, ei saa kangistua kaavoihin, pystyy vertaamaan samaan aikaan aloittaneita toisiinsa: PERINTEINEN / COLOUR KEYS. (8)

Is a lot more fun for children than ordinary (old-fashioned) methods. (I2)

Progress is initially fast in other methods but grounds to a half through little understanding of, or sense, of rhythm, relationship of one note to another in pitch, or of musical structure an interpretation. These aspects are firmly established and

continuously reinforced in the Colour Keys system through simple material which can be worked on in many ways. (GB5)

I find many of the ideas in the method more direct and instantly productive than traditional methods. (GB8)

Kysymys B7

Miksi arvelet ryhmäopetusmenetelmien hallinnan olevan tulevaisuudessa yhä tärkeämpää? FIN 25/31

Mastery of the group teaching methods will be considered of even more importance in the future. If you agree with the next statement, for what reason? UM 23/26

Kysymykseen vastattiin aktiivisesti, ja 48 opettajaa antoi palautetta aiheesta. Opettajat eivät ensisijaisesti kirjoittaneet ryhmäopetusmenetelmien hallinnan tärkeydestä tulevaisuudessa, vaan enemmistö toi esiin ryhmäopetukseen liittyviä sosiaalisia аспекteja pedagogisina työvälineinä (44/48). Myös taloudellisten tekijöiden suhteesta ryhmäopetusmenetelmiin kirjoitettiin (19/48). Lainsäädäntö eräänä tekijänä mainittiin vastauksissa kaksi kertaa. Kysymyksen luonteesta johtuen vastauksia ei voitu jakaa luokkiin notaatio, ohjelmisto, tekniikka ja muut kommentit, kuten kyselyn A-, B- ja C-osien muu aineisto. Vastaukset jaettiin kolmeen luokkaan: sosiaaliset tekijät, taloudelliset seikat ja lainsäädäntö (Kuvio 2).

Kuvio 2.

Sosiaaliset tekijät, taloudelliset seikat ja lainsäädäntö

Vastaustyyppit jakautuivat seuraavasti:

FIN(N31)	UM(N26)	TOTAL(N57)	
11	18	29	sosiaaliset tekijät
10	4	14	sosiaaliset tekijät + talous
3	-	3	talous
1	-	1	talous + lainsäädäntö
-	1	1	sosiaaliset tekijät + talous + lainsäädäntö
25	23	48	

Vastausten jakautuminen luokkiin:

Sosiaaliset tekijät	44
Taloudelliset seikat	19
Lainsäädäntö	2

Ryhmäopetukseen liittyviä sosiaalisia аспекteja positiivisina pedagogisina työvälineinä painottivat kaikista vastanneista (44/48) ulkomaalaiset opettajat jonkin verran suomalaisia

useammin. Niin suomalaiset kuin ulkomaalaiset piano-opettajat kokivat ryhmäopetukselle olevan tulevaisuudessa tarvetta monestakin sosiaalisesta syystä. Yksityistuntien vastapainona opettajat pitivät tärkeänä ryhmäopetukseen liittyvää yhteisöllisyyttä sekä mahdollisuutta monipuoliseen vuorovaikutukseen lasten ja opettajan kesken. Ryhmäopetuksen koettiin hälventävän piano-oppilaiden opintoihin usein liittyvää yksinäisyyttä, jota vain yksityistunneilla käyvä oppilas saattaa kokea. Yksityistunteja pidettiin silti tärkeinä, jopa välttämättöminä ryhmätuntien rinnalla, niiden tarjoamien erityisominaisuuksien vuoksi. Ryhmäopetuksen todettiin antavan opettajalle mahdollisuuden rakentaa opetuksensa pedagogisesti monipuolisesti esimerkiksi sisällyttämällä opetukseen yhteismusisointia. Nämä teemat ilmenevät esimerkiksi seuraavista vastauksista:

Pianistien muusikkouden kehittäminen, yhteissoittoa pienestä pitäen, pianistien "yksinäisyyttä" helpotetaan ryhmäopetuksella. (5)

Uskoisin ryhmäopetuksen sosiaalisen merkityksen olevan suuren itse oppimiseen. (21)

Oman henkilökohtaisen tunnin rinnalla erittäin motivoiva ja hauska tapa oppia, yhteissoiton tärkeä innostava voima. (24)

Group teaching allows the children to both learn from each other and teach each other. With a group of students – the teacher is able to introduce ensemble work early on. (12)

The social aspect of the piano is often overlooked. Also children can learn very well from one another. (GB9)

Because learning the fundamental musical conceptions in a group gives a lot of fun, self-confidence and a sense of social worth. (D21).

Suomalaiset opettajat (14/25) arvelivat ulkomaalaisia (5/23) useammin taloudellisten tekijöiden vaikuttavan ryhmäopetuksen mahdolliseen lisääntymiseen tulevaisuudessa. Opettajat arvelivat yhteiskunnan tuen musiikkioppilaitoksille vähenevän ajan myötä. Ryhmäopetuksen arvioitiin yksityisopetusta taloudellisempänä lisääntyvän. Yksityisopetuksen katsottiin myös olevan liian kallista monille lapsiperheille.

Ryhmäopetuksen suosion mahdollisen lisääntymisen tulevaisuudessa otaksuttiin johtuvan myös paineesta saada oppilaitoksiin entistä useampia oppilaspaikkoja. Yksi suomalainen ja yksi ulkomaalainen opettaja mainitsivat lainsäädännön vaikutukset ryhmäopetukseen musiikkioppilaitoksissa:

Uskon että yhteiskunnan tuki musiikinopiskelua varten vähenee ja täytyy kehittää vaihtoehtoja kalliille yksityisopetukselle. (26)

The decrease of funds. (GB/F15)

The resources of municipal music schools may decline, with the result which favours group rather than individual teaching. The "statens musik råd" national guidelines on teaching in music schools emphasises the social advantages of group teaching. (D26).

7.2.3 Kyselyn C-osa: PIANO ABC:n sisältöä koskeva palaute

Kyselyn C-osa sisälsi seitsemän avointa kysymystä. Näillä kerättiin kirjan sisältöä koskevaa palautetta. Opettajilta kysyttiin, mitä muutoksia vanhan oppimateriaalin, PIANO ABC:n tekstiosuuteen pitäisi tehdä (kysymys C1). Kyselyssä tiedusteltiin opettajien mielipiteitä aapisen eri osa-alueista (kysymys C2 a, b, c, d). Kysymyksillä C4 ja C5 pyrittiin saamaan selville, mitä tai minkälaisia kappaleita PIANO ABC:n ohjelmistoon tulisi lisätä tai siitä poistaa. Poistoehdotuksiin pyydettiin myös perusteluita. Lisäksi kysyttiin, mitkä ovat opettajien suurimmat ongelmat Colour Keys -menetelmän käytössä (C7) sekä mistä menetelmän osa-alueista on ollut eniten apua opetuksessa (C8). Opettajia pyydettiin myös kertomaan, ovatko he PIANO ABC:tä käyttäessään tehneet mahdollisesti sellaisia menetelmään liittyviä oivalluksia ja sovelluksia, joista voisi olla hyötyä myös muille opettajille (C10). Lopuksi tiedusteltiin muita menetelmän käyttäjän kommentteja tai muutosehdotuksia (C11).

Kyselyn C-osa sisälsi myös kvantitatiivisia kysymyksiä. Niillä tiedusteltiin, kuinka monipuolinen PIANO ABC:n musiikkiosuus on (C3), kuinka hyödyllisenä opettajat pitivät relatiivista solmisaatiota nuotinluvun opettamisen kannalta (C6a) ja kuinka hyvin he kokevat onnistuvansa käyttäessään relatiivista solmisaatiota nuotinluvun opettamisessa (C6b). Onko Colour Keys -menetelmä avoin opettajan omille ideoille ja sovelluksille?

Tähän haettiin vastausta kysymyksellä C9. Kvantitatiivisten kysymysten vastausten keskiarvot ovat nähtävillä taulukosta 1 (liite).

Kyselyaineiston luokittelun yhteneväisyyden vuoksi päädyttiin kyselyn C-osan vastausten luokittelussa käyttämään samaa luokitusta kuin kyselyn B- ja D-osissakin eli luokkia notaatio, ohjelmisto, tekniikka sekä muut kommentit. Tästä poikettiin kysymyksen C1 kohdalla, sillä vastaukset eivät asettuneet luontevasti edellä mainittuihin luokkiin.

KYSYMYS C1

Mitä muutoksia PIANO ABC:n tekstiosuuteen pitäisi mielestäsi tehdä? FIN 10/31

Which alterations would you make in the text part of PIANO ABC? UM 8/26

Kolmasosa suomalaisista opettajista vastasi kysymykseen. Viisi heistä toivoi kappaleen sävelmään liittyvien sanojen näkyvän nuottisivulla sen sijaan, että ne ovat luettavissa vain käyttöohjeista. Pari opettajaa toivoi tarkempia pianonsoiton tekniikkaan liittyviä ohjeita. Eräs heistä kaipasi yksityiskohtaisempia kirjan käyttöohjeita.

Ulkomaalaisten (8/26) keskeisin kritiikin kohde oli laulujen englanninkieliset käännökset. Huonojen käännösten lisäksi erään opettajan palautteesta kävi ilmi, etteivät sanat aina vastanneet kappaleen rytmejä. Lähes yhtä paljon kuin käännöksistä, ulkomaalaiset opettajat kirjoittivat pianonsoiton tekniikkaan liittyvien ohjeiden liian vähäisestä osuudesta, kuten seuraavassa vastauksessa:

Firstly, most of English translations of the songs are very unsatisfactory and unmusical! Clearer explanations of musical & technical points & suggestions for how each piece can be practiced. More on transposing & a discussion of piano technique & explanation of technical movements being used. (I6)

KYSYMYKSET C2

Onko jokin kirjan osa-alue (esim. DO-FA-jakso, siirtyminen 1 viivan systeemistä 2 viivan systeemiin, mollin esittely tms. kokonaisuus) mielestäsi liian suppea? Jos, niin mikä, mitkä, miten? FIN 12/31

Do you find some sections of PIANO ABC (for example the DO-FA-section, transition from the one-line system to the two-line system, presentation of the minor scale, or any other part) insufficient? Which section(s)? In what respects?

UM 13/26

Kaksitoista suomalaista ja kolmetoista ulkomaalaista opettajaa ilmoitti jonkin osa-alueen kirjassa olevan liian suppea. Suurin osa vastauksista (13/25) koski ohjelmistoa, josta kirjoitti kahdeksan suomalaista ja viisi ulkomaalaisista opettajaa. Viisi opettajaa kaikista vastanneista kirjoitti notaatiosta. Kaksi suomalaista ja neljä ulkomaalaista toi esiin mielipiteitään tekniikasta. Muissa kommentteissa ei vastattu suoranaisesti kysymykseen, vaan kirjaa pidettiin sellaisenaan toimivana (kuvio 3).

Kuvio 3.

Notaatio, ohjelmisto, tekniikka ja muut kommentit

Vastaustyyppit jakautuivat seuraavasti:

<u>FIN (N31)</u>	<u>UM(N26)</u>	<u>TOTAL(N57)</u>				
6	3	9		ohjelmisto		
1	4	5				kommentit
2	2	4	notaatio			
1	2	3		ohjelmisto +	tekniikka	
1	1	2			tekniikka	
1	-	1	notaatio+	ohjelmisto		
-	1	1			tekniikka +	kommentit
12	13	25				

Vastausten jakautuminen luokkiin:

Notaatio	5
Ohjelmisto	13
Tekniikka	6
Muut kommentit	6

Eräänä keskeisenä tavoitteenani menetelmän kehittämisessä oli sen ratkaiseminen, miten ilmaista relatiivinen ja absoluuttinen systeemi notaatiossa yhtäaikaaisesti ja toinen toisiaan täydentävinä. Menetelmää opettaessani asia oli synnyttänyt verrattain usein keskustelua. Kysymyksen C2 (a) vastauksissa sain vain vähän palautetta, joka koski absoluuttisen ja relatiivisen systeemin rinnakkaisuutta nuottikuvassa. Yksi vastaajista kaipasi esimerkkejä siitä, miten DO siirtyy eri sävellajeihin nuottiviivastolla:

DO:n paikan vaihtaminen, ei nuottiesimerkkiä. (1)

Toisaalta tarve relatiivisuuden ilmaisulle nuottikuvassa tuli voimakkaasti esiin kyselyn D-osan asteikkovastauksissa ja myös avoimissa vastauksissa, joissa pohditaan materiaalin tulevaisuutta. Parin opettajan mielestä liian suppea oli osa-alue, jossa siirrytään kahden viivan systeemistä viiden viivan systeemiin.

Ulkomaalaiset kaipasivat lisäksi puoli- ja kokosävelaskeleen eroa selkiyttävää piirrosta sekä molliasteikon esittelyä nuottikuvassa:

Page 33 do-fa section-illustration show the difference between tone and semitone would be useful. (GB20)

Presentation of the natural minor scale in print. (GB/F15)

Suurin osa opettajista kaipasi eri syistä lisää ohjelmistoa. Laajennusta ehdotettiin DO-FA-osioon teknisistä syistä tai se ylipäänsä koettiin suppeaksi:

FA:n kohdalla tulee uusi viiva, uusi sävel, vaikea nimetön sormi ja sovitus on joillekin vaativa. Muutama simppelimpi laulu tai sovitus olisi hyvä. (30)

DO-FA section insufficient. There are simply not enough tunes. (I22)

Suomalaiset vastaajat olivat kiinnostuneita ohjelmistosta, joka liikkuu aiempaa useammilla oktaavialueilla:

Muutama kappale lisää, jossa vasen käsi seikkailee karhun alueella ja oikea käsi äidin alueella. (5)

*Olisi kiva jos löytyisi melodioita karhulle tai myös lintu–karhu -yms. asettelussa. (15).
Toivoisin, että aapisessa tulisi äitioktaavi tutummaksi. Mollin ja duurin vuorottelua voisi olla enemmän ja ehkä aikaisemmin. (7)*

DO-MI-SO-osion albertinbassojaksoa pitivät teknisesti vaikeana lähinnä ulkomaalaiset opettajat. Kaivattiin lisää materiaalia pohjustamaan albertinbasson opettamista. Eräs opettajista piti parempana esitellä murrettuja kolmisointuja aiemmin kuin ne opetellaan vanhassa aapisessa. Harjoituksia, joissa kädet eivät soita unisonossa, kaivattiin ennen kolmisointujen esittelyä.

The Alberti bass DO-SO-MI-SO is too difficult. If this section could be enlarged, simplified, made more accessible by adding in steps along the way to what is on page 43 it would improve the book immensely. (I22)

Helpompia säestyskuvioita ennen albertinbasson esittelyä. (18)

Need more opportunity for working with two hands not playing in unison before introduction of triad patterns e.g. p 42. (GB12)

Onko jokin kirjan osa-alue (esim. DO-FA-jakso, siirtyminen 1 viivan systeemistä 2 viivan systeemiin, mollin esittely tms. kokonaisuus) mielestäsi liian laaja? Jos, niin mikä, mitkä, miten? FIN10/31

Do you find some sections of PIANO ABC (for example the DO-FA-section, transition from the one-line system to the two-line system, presentation of the minor scale, or any other part) too extensive? Which section(s)? In what respects? UM9/26

Notaatiosta kirjoitti yksi suomalainen opettaja. Seitsemän suomalaista ja neljä ulkomaalaista opettajaa pitivät joitakin kirjan ohjelmistoon liittyviä osa-alueita liian laajoina. Vastaukset koskivat suurelta osin ohjelmistoa. Opettajat eivät kirjoittaneet tekniikasta. Muissa kommentteissa ei kukaan opettajista käsitellyt kysymystä (kuvio 4).

Kuvio 4.

Notaatio, ohjelmisto ja muut kommentit

Vastaustyyppit jakautuivat seuraavasti:

<u>FIN(N31)</u>	<u>UM(26)</u>	<u>TOTAL(N57)</u>	
6	4	10	ohjelmisto
2	5	7	muut kommentit
1	-	1	notaatio
1	-	1	ohjelmisto + muut kommentit
10	9	19	

Vastausten jakautuminen luokkiin:

Notaatio	1
Ohjelmisto	11
Tekniikka	-
Muut kommentit	8

Erään suomalaisen opettajan mielestä kirjassa käytetty rytminotaatio, ns. piippukirjoitus, oli tarpeeton.

Toinen suomalainen opettaja koki rytmi- ja DO-RE-ohjelmiston turhan laajaksi. DO-RE-osastoa piti liian laajana pari muutakin suomalaista opettajaa. Rytmisivuista kirjoitti eräs ulkomaalainen seuraavasti:

Perhaps too many rhythm pages at the opening. I would like them integrated with some do-re tunes. For those teachers new to the book and also for the students themselves I would like to see these rhythm pages integrated a little more! Rather than presented in one heap at the start. (I23)

Kolmen suomalaisen vastaajan lisäksi yksi ulkomaalainen opettaja vähentäisi albertinbasso-tehtävien määrää.

Onko jokin kirjan osa-alue (esim. DO-FA-jakso, siirtyminen 1 viivan systeemistä 2 viivan systeemiin, mollin esittely tms. kokonaisuus) mielestäsi vaikeaselkoinen? Jos, niin mikä, mitkä, miten? FIN10/31

Do you find some sections of PIANO ABC (for example the DO-FA-section, transition from the one-line system to the two-line system, presentation of the minor scale, or any other part) incomprehensible? Which section(s)? In what respects? UM 6/26

Suomalaisista vastaajista (10/31) kuusi ja ulkomaalaisista opettajista (6/26) kaksi käsittelivät kysymystä. Eniten kirjoitettiin notaatiosta. Ohjelmistosta tuli palautetta vain yhdeltä vastaajalta ja kolme kirjoitti tekniikasta. Muissa kommenteissa ei kukaan opettajista käsitellyt kysymystä (kuvio 5).

Kuvio 5.

Notaatio, ohjelmisto, tekniikka ja muut kommentit

Vastaustyyppit jakautuivat seuraavasti:

<u>FIN(N31)</u>	<u>UM(N26)</u>	<u>TOTAL(N57)</u>	
4	1	5	notaatio
4	4	8	kommentit
2	-	2	tekniikka
-	1	1	notaatio + ohjelmisto + tekniikka
10	6	16	

Vastausten jakautuminen luokkiin:

Notaatio	6
Ohjelmisto	1
Tekniikka	3
Muut kommentit	8

Suomalaisista opettajista kolme ja ulkomaalaisista kaksi koki parin kappaleen notaation vaikeaksi hahmottaa:

Liian pitkä kappale heti uuden asian jälkeen; hahmottamisen kannalta "hankala" ja loputtoman pitkä jono nuotteja ilman tahtiviivaa tai sitä korvaavaa symbolia. (25)

Eräs ulkomaalainen vastaaja kritisoi kirjan loppupuolen ohjelmiston kappalejärjestystä sekä yksittäistä kappaletta, joka soveltui hänen kokemuksensa mukaan vain lahjakkaimmille oppilaille.

Kolme suomalaista opettajaa mainitsi muutaman kappaleen olevan teknisesti vaikeita, mutta eivät määritelleet ongelmia. Muista kommenteista ei löytynyt vastauksia kysymykseen.

Onko jokin kirjan osa-alue (esim. DO-FA-jakso, siirtyminen 1 viivan systeemistä 2 viivan systeemiin, mollin esittely tms. kokonaisuus) mielestäsi

muuten korjaamista kaipaava? Jos, niin mikä, mitkä, miten? FIN 15/31

Do you find some sections of PIANO ABC (for example the DO-FA-section, transition from the one-line system to the two-line system, presentation of the minor scale, or any other part)

incomplete? Which section(s)? In what respects? UM14/26

Noin puolet kaikista opettajista vastasi kysymykseen. Vastauksissa toistettiin paljon samoja asioita, joista oli kirjoitettu edellisten kysymysten (C2a, b ja c) yhteydessä. Notaatio ja tekniikka pohditutti yhtätoista opettajaa kumpainenkin. Kahdeksan opettajaa kirjoitti siitä, miten ohjelmistoa tulisi parantaa. Muissa kommenteissa ei annettu korjausehdotuksia; kirjaa pidettiin toimivana kokonaisuutena (kuvio 6).

Kuvio 6.

Notaatio, ohjelmisto, tekniikka ja muut kommentit

Vastaustyyppit jakautuivat seuraavasti:

FIN(N31)	UM(N26)	TOTAL(N57)			
6	3	9	notaatio		
5	2	7			tekniikka
1	4	5			kommentit
2	2	4		ohjelmisto	
1	1	2	notaatio +	ohjelmisto +	tekniikka
-	2	2		ohjelmisto +	tekniikka
15	14	29			

Vastausten jakautuminen luokkiin:

Notaatio	11
Ohjelmisto	8
Tekniikka	11
Muut kommentit	5

Kaksi suomalaista opettajaa korjaisi kirjaa siten, että DO:n liikkuvuus tulisi esiin nuottikuvassa. Myös eräs ulkomaalaisista vastaajista sisällyttäisi kirjaan liikkuvan DO:n

periaatteen ja sen myötä eri sävellajeissa liikkuvan ohjelmiston. Tämän ohella ehdotettiin nopeampaa siirtymistä G- ja F-avaimiin. Eräs suomalainen opettaja totesi piippukirjoituksen tarpeettomaksi, toinen toisi tahtiviivat mukaan alusta alkaen ja kolmannen mielestä sävelten välisiä suhteita voisi havainnollistaa sävelaskelrappusilla:

Yksi asia, mitä toivoisin tuotavan enemmän esille, on DO:n liikkuvuus: heti alusta alkaen transponoidaan soitettavia kappaleita eri sävellajeissa. Kirjan tekstiosuudessa tähän kannustetaankin, mutta voisiko DO:n liikkuvuudesta olla "jotain kehotusta, rohkaisua" myös varsinaisen aapisen puolella, ehkä tehtävän muodossa? (22)

Kaksi ulkomaalaista piano-opettajaa kyseenalaisti nuottiviivaston vähittäisen rakentamisen, joka aloitetaan yhden viivan systeemistä:

I do not have a problem with above (a, b, c or d), however I do question the validity of beginning pitch notation with a one line stave. I am of the opinion, the exact reason for which I am unsure, that children somehow find it easier to assimilate the concept when training begins with a 2 line system and progresses much the same as has already been done in the AB Book to a complete great stave. (110)

Eräs suomalaisista vastaajista antoi ohjelmiston rytmiosastoa koskevia korjausehdotuksia: hän kannatti sivua, jossa tahtiviivat ja tahtiosoitukset esitellään yhdessä perusrytmisymbolien (TA, TI-TI, TA-A) kanssa. Hän pohti myös, voisiko punaisen oktaavialan symboli olla tyttö ja sinisen poika. Hänen mielestään jokaisen viivaston alussa tuli olla DO-avain. Hän korjaisi kirjaa myös siten, että apunuotit sijoitetaan kappaleiden alkuun silloinkin, kun vasen käsi aloittaa oikeaa myöhemmin. Hän vieroksui ohjelmistossa usein käytettyä oktaaviunisonoa. Hän korjaisi ohjelmistoa sovittamalla joitakin kappaleita uudelleen.

Eräs suomalaisista vastaajista toivoi ohjelmistoon uusia aika-arvoja ja yksi heistä kaipasi molliohjelmistoon parannusta. Kaksi ulkomaalaista vastaajaa korjaisi kirjaa täydentämällä ohjelmistoa kappaleilla, joissa vasen käsi soittaa sävelmää ja oikea säestää. Eräs ulkomaalaisista kaipasi ohjelmistoa, jota käytetään musiikkileikkikoulussa.

Neljä suomalaista opettajaa kirjoitti albertinbassosta ja sen teknisistä vaatimuksista. Heidän näkemyksensä olivat verrattain yhteneviä. Eräs pianopedagogiikan opettaja kirjoittaa:

Albertinbasson opetuksen yhteydessä (seurattuani kokemattoman opettajan kamppailua) kaipaisin:

- a) ainakin joissakin kappaleissa selkeästi erilinjaista säestystä ja melodiasia (esim. albertinbasso + Satu meni saunaan tms.)*
- b) O.K. ja V.K. erilaisten, mutta silti yhtäaikaisten toimintojen (toinen käsi "housee" ja toinen sitoo) harjoittamista. (14)*

Kaksi ulkomaalaista opettajaa kaipasi enemmän opastusta pianonsoiton tekniikan opettamiseen esimerkiksi erillisessä viikkosessa. Muutama korjasi kirjaa esittelemällä useampia vasemman käden säestysmalleja:

Explanation of technique is very important, especially in UK where there is no norm!
(GB9)

A separate booklet for technical exercises connected to the pieces would be appropriate. (GB/F15).

KYSYMYS C4

Mitä tai minkälaisia kappaleita ehdottaisit lisättäväksi PIANO ABC:n ohjelmistoon?
FIN 24/31

Are there any special kinds of pieces of music you would welcome in PIANO ABC?
State reasons for their purpose, if possible. UM21/26

Tähän kysymykseen vastattiin aktiivisesti: suomalaisilta saatiin 23 vastausta ja ulkomaalaisilta 19. Vastauksista 37 koski ohjelmistoa, jolla PIANO ABC:n kappalevalikoimaa ehdotettiin laajennettavaksi. Notaatiosta saatiin vain neljä vastausta, ja erilaisista tekniikkaan liittyvistä seikoista kirjoitti neljä suomalaista ja kaksi ulkomaalaista opettajaa. Muita kommentteja antoi 2 opettajaa (kuvio 7).

Kuvio 7.

Notaatio, ohjelmisto, tekniikka ja muut kommentit

Vastaustyyppit jakautuivat seuraavasti:

<u>FIN(N31)</u>		<u>UM(N26)</u>	<u>TOTAL(N57)</u>			
17	15	32	ohjelmisto			
2	-	2	tekniikka			
1	-	1	notaatio			
1	1	2	kommentit			
1	1	2	notaatio +	ohjelmisto +	tekniikka	
-	1	1	notaatio +	ohjelmisto		
1	1	2	ohjelmisto + tekniikka			
23	19	42				

Vastausten jakautuminen luokkiin:

Notaatio	4
Ohjelmisto	38
Tekniikka	9
Muut kommentit	2

PIANO ABC:n ohjelmiston täydentämiseksi annetut ehdotukset noudattivat melko lailla niitä linjoja, joille kirjan ohjelmisto alkujaan oli rakentunut. Vastauksista kävi ilmi tarve rikastuttaa ohjelmistoa entistä monipuolisemmalla kappalevalikoimalla. Keskeisin teema niin suomalaisten kuin ulkomaalaisten opettajien vastauksissa olivat eri kansallisuuksien lasten- ja kansanlaulut. Osassa vastauksia laulut mainittiin myös nimeltä. Musiikkileikkikoulujen ohjelmistoja ja Laulu- ja Rytmiviikari-kirjoja pidettiin varteenotettavina ohjelmiston laajentamisen suunnittelussa. Perusteluissaan opettajat korostivat tutun ja lapselle mieluisan laulun merkitystä soitonopetuksen yhteydessä:

Hyväksi havaittu laulu ja selkeä rakenne: Kissa vietiin kaupunkiin. (26)

More Singing Rascal songs should be used. (GB16)

Eräs suomalaisista opettajista tähdensi, että monimutkaiset rytmit on käytännöllistä opettaa laulujen ja niiden sanarytmien avulla. Siksi hän toivoi lisäohjelmistoon sisällytettävän rytmikaltaan tähänastista monipuolisempia lastenloruja- ja lauluja. Toinen suomalainen vastaaja koki ohjelmiston painottuvan liikaa suomalaisiin ja unkarilaisiin sävelmiin:

Muistakin maista lähtöisin olevia lauluja kuin Suomesta ja Unkarista – lapsethan tottuvat kuulemaan (+laulamaan) jo pienestä pitäen eri kansallisuuksien lauluja. Piano ABC:n käyttäjäkunnan kannalta se voisi olla mielekästä. Monipuolisia, ei keskenään samalta kuulostavia lauluja. (18)

Yleisesti toivottiin aiempaa laajempaa kirjoa laulujen kansallisuuksien suhteen. Eräs ulkomaalainen opettaja ehdotti aapiseen lisättäväksi kansainvälisesti tunnetumpia sävelmiä ja toinen laajentaisi ohjelmistoa etnisellä musiikilla.

Yksittäisissä suomalaisten vastauksissa aapiseen ehdotettiin lisättäväksi muun muassa nelikätkistä ohjelmistoa ryhmäopetuksen tarpeisiin. Erilaisten musiikillisten tyylien, sointivärien ja kosketustapojen opettamiseksi suomalaiset ehdottivat ohjelmistoa laajennettavaksi myös modernin musiikin elementtejä, polyfoniaa ja kirkkosävellajeja sisältävillä kappaleilla. Yksittäiset ulkomaalaiset opettajat kaipasivat joululauluja, johdatusta improvisointiin, kaanoneita, jazzia, atonaalisuutta, moodien esittelemistä ja klassisia kappaleita. Eräs ulkomaalaisista ei ehdottanut kirjaan lisättäväksi kappaleita, vaan antoi seuraavan ehdotuksen:

Learning blank pages in appropriate places through the book would be extremely useful. In these a teacher could place indigenous folk music of the respective culture (as, if I am not mistaken, has been done in the Violin & Cello books). (I10)

Neljä suomalaista ja kaksi ulkomaalaista opettajaa piti tärkeinä lisäohjelmiston tiettyjä pianoteknisiä kriteereitä. Kannanotoissa kaivattiin tapoja, joilla käsien välisen yhteistoiminnan harjoittamista voisi monipuolistaa. Pedaalin käyttöä ehdotettiin yhdessä vastauksessa. Viitattiin myös asteikkosoittoon sekä sointusäestykseen albertinbasson vaihtoehtona:

Lisää käsien vuorottelevaa käyttöä melodian soitossa. (7)

Käsien eriyttämiseen kouluvia kappaleita: OK:n ja VK:n erilaisten, mutta yhtäaikaisten toimintojen harjoituttamista. (14)

Pieces for L.H. playing the solo part. (GB/F15)

Muissa kommenteissa eräs suomalainen opettaja kertoi käyttävänsä aapisen ohella valikoidusti oheismateriaalia eikä kaivannut lisäohjelmistoa kirjaan. Kirjan jatko-osan tarvetta painotti yksi suomalainen vastaaja.

KYSYMYKSET C5

Mitä kappaleita poistaisit PIANO ABC:stä? Minkä vuoksi? FIN 17/31

**Did you find any unnecessary pieces of music?
For what reason? UM19/26**

Tähän kysymykseen vastasi runsas puolet suomalaisista piano-opettajista ja ulkomaalaisista lähes kaksikolmasosaa. Lähes puolet suomalaisten ohjelmistovastauksista koski suoranaisesti kappaleita, joita opettajat ehdottivat poistettavaksi. Neljä vastausta liittyi tekniikkaan ja yksi notaatioon. Muita kommentteja antoi neljä suomalaista opettajaa, mutta ulkomaalaisista jopa kolmetoista. Lähes kaikki vastaajat perustelivat ehdotuksiaan lyhyesti (kuvio 8).

Kuvio 8.

Notaatio, ohjelmisto, tekniikka ja muut kommentit

Vastaustyyppit jakautuivat seuraavasti:

FIN(N31)	UM(N26)	TOTAL(N57)				
4	12	16	notaatio	ohjelmisto	tekniikka	kommentit
8	6	14				
3	-	3				
1	-	1		ohjelmisto + tekniikka +	tekniikka	kommentit
1	-	1				
-	1	1				
17	19	36				

Vastausten jakautuminen luokkiin:

Notaatio	1
Ohjelmisto	15
Tekniikka	5
Muut kommentit	17

Ohjelmistosta poistettavaksi ehdotettiin kahdeksatoista eri kappaletta tai harjoitusta. Mihinkään tiettyyn kappaleeseen kohdistuvaa yhteneväistä tai laajempaa

poistoinnokkuutta oli vastauksista vaikea löytää. Poistoja perusteltiin joko makukysymyksillä tai hahmottamiseen ja tekniikkaan liittyvillä tekijöillä. Neljä opettajaa kaikista vastaajista ehdotti poistettavaksi lastenlaulun Turre-koira ja kolme kansansävelmän Tule kanssain laulelemaan. Kuusi poistaisi albertinbasso-säestyksellisen kappaleen Kulkee kissa turkiksissa ja pari vastaajaa erillisen albertinbasso-harjoituksen, sillä niitä pidettiin teknisesti liian vaativina. Muut vastaukset sisälsivät opettajien toisistaan poikkeavia poistoehdotuksia. Tässä esimerkkejä vastauksista:

Turre-koira. Lapset eivät hahmota melodias. Tule kanssain laulelemaan on yksitoikkoinen. (26)

Olen jättänyt melkein kaikkien kanssa albertibassolla säestettävän Kulkee kissa turkiksissa -kappaleen, se on niin hankala. (30)

Suomalaisista poiketen yksittäiset ulkomaalaiset vastaajat (7/19) kirjoittivat kirjan ohjelmistosta yleisellä tasolla kappaleita erittelemättä. Eräs opettaja kritisoi aapisen loppupuolen ohjelmistoa. Vastauksista löytyi mainintoja, joiden mukaan jotkin kappaleet ovat turhan samanlaisia tai jonkin verran pitkästyttäviä tai vaikeasti muistettavia:

Much material towards the end of the book is partroning to a child whose sense of melody + rhythm by this time is becoming more developed. (GB9)

Yksi suomalaisista opettajista oli halukas poistamaan kirjan rytmitehtävissä käytettävän notaation (ns. piippukirjoituksen). Hänen mielestään oli parempi aloittaa rytmien opettelu suoraan perinteisellä nuottikirjoituksella.

Muissa kommentteissa neljä suomalaista ja yksi ulkomaalainen vastaaja olivat sitä mieltä, ettei kappaleita kannata poistaa. Nämä opettajat pitivät tärkeänä, että voivat itse valita kirjasta kappaleet opetustilanteen tarpeiden mukaan. He painottivat valinnanvaraa ja vaihtoehtoja:

All of the pieces are useful in one way or another. The vast majority of pieces are open to many both technical and musical variations. This is something which is extremely important. (I10)

KYSYMYS C7

Mitkä ovat suurimmat ongelmasi Colour Keys -menetelmän käytössä? FIN 26/31

In using the Colour Keys method, you might have faced problems. What kinds?

UM 24/26

Tähän kysymykseen vastattiin aktiivisesti (50/57). Notaatiosta saatiin runsaasti vastauksia: kolmetoista suomalaista ja kymmenen ulkomaalaista opettajaa kirjoittivat aiheesta. Ohjelmistosta kirjoitti kaksi suomalaista ja kuusi ulkomaalaista vastaajaa. Tekniikasta saatiin muutama hajakommentti. Puolet vastauksista sijoittui muihin kommentteihin (25/50; kuvio 9).

Kuvio 9.

Notaatio, ohjelmisto, tekniikka ja muut kommentit

Vastaustyyppit jakautuivat seuraavasti:

FIN(N31)	UM(N26)	TOTAL(N57)				
11	9	20	notaatio	ohjelmisto	tekniikka	kommentit
12	6	18				
1	-	1				
1	2	3	notaatio +	ohjelmisto	tekniikka	kommentit
1	1	2				
-	2	2				
-	2	2	notaatio +	ohjelmisto +		kommentit
-	1	1	notaatio +	ohjelmisto +		kommentit
-	1	1		ohjelmisto +	tekniikka	kommentit
26	24	50				

Vastausten jakautuminen luokkiin:

Notaatio	23
Ohjelmisto	8
Tekniikka	4
Muut kommentit	25

Suurimmaksi ongelmaksi menetelmän käytössä opettajat kokivat siirtymisen relatiivisesta systeemistä absoluuttiseen systeemiin. Kolmetoista suomalaista ja kymmenen ulkomaalaista vastaajaa kirjoittivat, mitä vaikutuksia saattaa ilmetä, kun siirtymävaihetta ei ole esitelty kirjassa. Opettajat toivat esiin DO:n liikkumattomuuden notaatiossa, joka saattaa johtaa käsitykseen, että DO ja C-nuotti merkitsevät samaa asiaa. Opettajia

askarruttivat myös siirtyminen G- ja F-avainten käyttöön, absoluuttisiin nimiin ja uusiin sävellajeihin sekä korotus- ja alennusmerkkien käyttöön. Mainittiin myös tarve siirtyä nopeasti edistyvien oppilaiden kanssa viiden viivan systeemiin aiemmin kuin kirjassa. Kaksi ulkomaalaista opettajaa kirjoitti oppilaiden ongelmasta totuttautua mustavalkoiseihin nuotteihin värinotaation jälkeen. Tässä kaksi esimerkkiä vastauksista:

Lapsilla saattaa sekoittua: relatiivinen järjestelmä ymmärretään C:hen keskittyväksi, koska nuottikuva tässä aapisessa esittelee sitä. (2)

Not during the use of the book, but later as letter names are used. Their reading seems to be slow. However, this is a problem that each teacher must take responsibility for and tackle! (123)

Eräs suomalainen opettaja pohti oppimisen hiipumista tietyssä vaiheessa ohjelmistoa:

Kirjan alkupuoli SO-kappaleisiin saakka sujuu mukavasti. Oppilaat ovat innostuneita, oppivat paljon uutta, iloitsevat oppimisestaan ja oppivat myös harjoittelemaan. Mutta kun soitetaan LA-kappaleita, hukkuu into jonnekin. Olen päättellyt, että joko opetukseni ei motivoi tai kappaleet eivät kiinnosta. En ole saanut selvyyttä asiaan. (26)

Kolme ulkomaalaista vastaajaa kaipasi laajempaa ohjelmistoa tai kappaleita, jotka valmistavat oppilaita siirtymään muihin kokoelmiin:

Need for pieces after child has finished Colour Keys before they are ready for conventional collections. (GB9)

Kolmen ulkomaalaisen opettajan ongelmat liittyvät tekniikkaan koskien albertinbassoa.

Vai yksi suomalainen vastaaja kirjoitti tekniikasta. Hän piti käsien aloitusasemaa ongelmallisena.

Suomalaisten muissa kommenteissa nousi jonkin verran esiin ongelma, jonka aiheutti opettajien kokemattomuus menetelmän käytössä tai ylipäänsä vähäinen pedagoginen kokemus:

Juuri nyt ongelmana on, että ohjaan opettamaan menetelmää, jota en ole juuri kokeillut – olosuhteiden pakosta. Toisaalta opiskelijat kokevat ehkä tällaisessa tilanteessa tekevänsä jotain ihan omaa, mikä motivoi ja auttaa hiomaan omia ideoita, ajatuksia.
(14)

Relatiivisesta solmisaatiosta kirjoitettiin neljän suomalaisen vastauksissa. Eräs heistä kirjoitti relatiivisen solmisaation hallinnan puutteestaan, mutta ei kokenut tätä esteenä kirjan käytölle. Eräs suomalainen vastaaja koki ongelmaksi, että toisia lapsia on vaikea innostaa laulamaan. Eräs opettaja pohti, miten motivoida lasta sisäisen kuulon kehittämiseen:

Lapsilla on kova hinku päästä soittamaan; miten motivoida heitä siihen, että musiikki soisi ensin päässä, että musiikki on se "juttu" eikä "soittamisen tekeminen". Relatiivinen solmisaatio... se on se vaikea ja oleellinen juttu. (18)

Myös yhdellä ulkomaalaisella vastaajalla oli ongelmia relatiivisen solmisaation käytössä. Kaksi ulkomaalaista opettajaa kirjoitti opetusolosuhteistaan, jotka vaikeuttivat menetelmän käyttöä:

In Britain it is very difficult to develop the musicianship skills fast enough and effectively enough to keep in pace with the instrumental development. One musicianship lesson per week would be the minimum; not always possible here. (GB/F15)

Suomalaisista poiketen ulkomaalaiset toivat esiin ongelmia, jotka koskivat lapsia ja heidän vanhempiaan:

Many, not least parents, have felt the relative solmization is unnecessary bother, causing annoyance. The children understand the communication and enjoy themselves. But not understanding parents can't help so easily. (D14).

KYSYMYKSET C8

Mistä menetelmän osa-alueista on ollut eniten apua opetuksessa? FIN 24/31

Which sections of the PIANO ABC method have been the most useful in teaching?

UM 21/26

Myös tähän kysymykseen vastattiin aktiivisesti. Suomalaisten vastauksista puolet (12/24) käsitteli notaatiota, kun ulkomaalaisista opettajista vain viisi kirjoitti aiheesta. Ohjelmistosta ulkomaalaiset (10/21) kirjoittivat paljon suomalaisia (4/24) enemmän. Tekniikasta saatiin ulkomaalaisilta seitsemän ja suomalaisilta pari kommenttia. Suurin osa suomalaisten palautteesta (muut kommentit, 16/24) sisälsi opettajien pohdintoja laulamisesta, solmisoinnista ja tititoinnista. Samoja aiheita käsitteli yhdeksän ulkomaalaista vastaajaa. Suomalaiset kirjoittivat myös luonnehdintojaan PIANO ABC:stä ja Colour Keys -menetelmästä (kuvio 10).

Kuvio 10.

Notaatio, ohjelmisto, tekniikka ja muut kommentit

Vastaustyyppit jakautuivat seuraavasti:

FIN(N31) UM(N26) TOTAL(N57)

8	3	11				kommentit
5	2	7	notaatio			
5	1	6	notaatio +			kommentit
2	4	6			tekniikka +	kommentit
1	8	9		ohjelmisto		
1	-	1	notaatio +	ohjelmisto		
1	1	2		ohjelmisto +	tekniikka	
-	1	1	notaatio +	ohjelmisto +	tekniikka	
1	-	1	notaatio +	ohjelmisto +		kommentit
-	1	1	notaatio +		tekniikka +	kommentit
24	21	45				

Vastausten jakautuminen luokkiin:

Notaatio	17
Ohjelmisto	14
Tekniikka	10
Muut kommentit	25

Suomalaisten notaatio-vastauksista (12/24) kävi ilmi, että opetuksessa auttavat eniten värien ja niiden käyttö nuottikuvassa, koskettimistoa hahmottava värinauha sekä asteittain rakentuva nuottikuva. Samoja oppimisvälineitä pitivät hyvinä myös ne viisi ulkomaalaista opettajaa, jotka kirjoittivat nuottikuvasta:

Musiikkimaan asukkaiden ja värien käyttämisestä. Pelkistetty nuottikuva auttaa paljon nuotinluvun opettamisessa. (17)

Initial simplification of reading, also the use of the keyboard with an organization in octaves. (Birdie-Mama-Papa-Oso (bear)). It helps to the imagination (sounds imagination) of the child. (S17)

Niissä muutamissa suomalaisten vastauksissa, jotka koskivat ohjelmistoa, eniten apua opetukseen kerrottiin olevan helpoista ja hauskoista kappaleista ja sovituksista. Ulkomaalaiset (10/21) määrittivät tarkasti kirjan osiot tai sivut, jotka kokivat hyödyllisimmiksi. Usean ulkomaalaisen opettajan yhteinen mielipide kiteytyy seuraavassa vastauksessa:

The use of Colourstrings Kindergarten songs. (GB20)

Tekniikasta saatiin pari suomalaisten mainintaa. Niissä käsien aloitusasema todettiin erinomaiseksi avuksi oppilaan opettamisessa. Ulkomaalaiset (7) kirjoittivat, miten menetelmän muut elementit, kuten auditiiviset ja kinesteettiset harjoitukset musiikin sisäistämiseksi, edesauttavat tekniikan kehittämisessä. He pitivät myös kirjan rytmiosastoa hyödyllisenä vapautuneen tekniikan rakentamiselle:

Developing musicianship skills, e.g. in pitching, polyphonic hearing, rhythmic sense and to train the brain to perform multiple tasks. The profound effect of all this on the technical realisation of the music + the enhanced sense of them. (GB15)

Kolmasosa suomalaisista ja vajaa neljäsosa ulkomaalaisista vastaajista kirjoitti laulun, relatiivisen säveltapailun ja tititoinnin merkityksestä (muut kommentit). Niiden koettiin oleellisesti auttavan pianonsoitonopetuksessa:

Laulamisesta. Kun oppilas osaa laulaa ensin uuden läksynsä, hänen on helppo oppia soittamaan se. (20)

Laulaminen, rytmin taputus = tititointi. Huomaan selvän eron niihin oppilaisiini, joiden kanssa en ole taputtanut ja tititoinut rytmejä säännöllisesti, rytmitaju kehittyy erittäin vahvaksi "tititoijilla". (8)

The fact that the students are able to sing correctly the tune before playing it is very useful. (12)

Viisi suomalaista opettajaa luonnehti PIANO **ABC**:n ominaisuuksia, joista he kokivat saaneensa hyötyä opetustyöhön:

Ryhmässä kätevä toteuttaa, eteneminen tuntuu menevän lapsille mielekkäässä järjestyksessä. Kirjan ulkoasu on houkutteleva, lapsiystävällinen. (18)

KYSYMYKSET C10

PIANO ABC:tä käyttäessäsi olet mahdollisesti tehnyt sellaisia menetelmään liittyviä oivalluksia ja sovelluksia, joista voisi olla hyötyä myös muille opettajille.

Kerro ideoistasi (kirjoita tarvittaessa erilliselle liitteelle)! FIN 13/31

You might have developed useful ideas to share with other Colour Keys users.

Please present your ideas in this connection or enclose separately, if necessary!

UM 11/26

Kolmetoista suomalaista (13/31) ja yksitoista ulkomaalaista (11/26) piano-opettajaa kertoi menetelmää koskevista ideoistaan, joista voisi olla hyötyä myös muille opettajille. Kaksi suomalaista ja kaksi ulkomaalaista vastaajaa kirjoitti notaatiosta. Ohjelmistosta kirjoitti neljä suomalaista ja kolme ulkomaalaista opettajaa. Tekniikasta kirjoitti yksi ulkomaalainen vastaaja. Laajemmin menetelmään liittyviä oivalluksiaan ja opetuskäytänteitään kuvaili seitsemän suomalaista ja kaksi ulkomaalaista opettajaa (muut kommentit; kuvio 11).

Kuvio 11.

Notaatio, ohjelmisto, tekniikka ja muut kommentit

Vastaustyyppit jakautuivat seuraavasti:

<u>FIN(N31)</u>	<u>UM(N26)</u>	<u>TOTAL(N57)</u>			
7	6	13			kommentit
4	2	6		ohjelmisto	
1	1	2	notaatio +		kommentit
1	-	1	notaatio		
-	1	1			tekniikka
-	1	1	notaatio +	ohjelmisto	
13	11	24			

Vastausten jakautuminen luokkiin:

Notaatio	4
Ohjelmisto	7
Tekniikka	1
Muut kommentit	15

Suomalaisten antamat pari nuottikuvaan liittyvää vastausta sisälsivät ainoastaan toistoa aiheista, joita he olivat jo aiemmin pohtineet. Ulkomaalaiset kirjoittivat notaatiosta samoin kaksi kertaa. Heidän vastauksensa olivat selkeästi rajattuja ja ne koskivat muun muassa notaation visuaalisia näkökulmia, kuten sävelaskelien kuvallista ilmaisua sekä tapaansa opettaa siirtymistä absoluuttisten nuottiavainten ja tiettyjen sävellajien käyttöön:

When embarking upon reading G + f clefs in keys other than C, with the do key, first put do on F, D, A to make it easier. Also, make sure it is in the child's pitch range for the 1st few times, so that they can sing at the same pitch as they play. (I22)

Vain suomalaisten vastauksissa tuli esiin ohjelmiston soveltaminen yhteissoittoon. Eräs opettaja soitatti samaa kappaletta nelikätisesti. Yhteissoitossa kappaleita myös transponoitiin. Oppilaan annettiin myös toimia solistina opettajan säestäessä toisella pianolla. Niin suomalaiset kuin ulkomaalaiset pitivät hyödyllisenä, että opettajat luovat itse lisäohjelmistoa. Eräs ulkomaalainen kirjoitti listan sointuja koskevista vinkeistään:

Useful "Cool Keys" ideas could possibly be:

- a) understanding as early as possible of chords based on do, fa, so (Primary Chords).*
- b) rhythmic variations of these chords (in blues, Afro-Caribbean folk song, spirituals, pop).*
- c) ability to improvise using these chords.*

The use of the 12 bar Blues structure with broken triads or Alberti Bass in the left hand & a simple semibreve melody in r.h. (GB8)

Erityisesti suomalaiset opettajat (7/13) kirjoittivat laajasti ja perin yksityiskohtaisesti tavoistaan käyttää menetelmää ja soveltaa sitä (muut kommentit). Vain yksi ulkomaalainen opettaja vastasi kysymykseen ja muut toistivat edellisten kysymysten aiheita. Suomalaisten kommenteista löytyivät C10-kysymyksen mielenkiintoisimmat vastaukset menetelmän kehittämisen kannalta. Seuraavassa esimerkki relatiivisen ja absoluuttisen järjestelmän rinnakkaisesta opettamisesta:

DO:n paikan koskettimistolla olen merkinnyt pienellä oikealla avaimella, joka sinitarran avulla on helposti siirrettävissä koskettimesta toisen. Absoluuttisiin nimiin tutustumme jo ensimmäisillä tunneilla aakkosjärjestyksessä ABCDEFG, en siis käytä H:ta. Aakkoset kirjoitetaan PIANO ABC:hen kuuluvaan värinauhaan. Lisäksi lapsi merkitsee itse C-kirjaimen jokaisen oktaavialan ja värin ensimmäisen koskettimen ja sävelen paikalle omaan värinauhaansa. Tämä auttaa lasta huomaamaan eron absoluuttisten nimien ja liikkuvan DO:n välillä; mikä liikkuu / mikä pysyy paikallaan.

Opittuja sävelmiä vahvistetaan sisäistä kuuntelukykyä harjoittavilla tehtävillä: pelkästään käsimerkein annettu diktaatti ilman ääntä. Näytän lyhyen 2x2/4 sävelaiheen ja lapsi toistaa sen pianolla soittaen. (1)

Tarinoiden kertominen toimi erinomaisena välineenä abstraktien asioiden, kuten fraseerauksen, opettamisessa.

Juna-kappaleessa opetan fraasit eli "junanvaunut". Vaunun kuva on kirjassa piirretty sivusta ja piirränkin sen päädyistä, jolloin näkyy junanvaunun katon kaareva muoto. Kerron, että musiikissa on samanlaisia osasia eli vaunuja, joista juna koostuu.

Vaunujen välissä on ilmaa; silloin soitossa ja laulussa hengitetään. Tai kerron tarinan pikku-ukosta, joka kiipesi junan katolle ja rupesi kävelemään veturia kohti. Vaunun vaihtuessa ukko tippui vaunujen väliin, mutta ukollepa kasvoikin siivet ja näin se pääsi takaisin ylös seuraavan junanvaunun katolle. Siipien avulla harjoitellaan käsivarren

painon kevennystä ja hengitystä. Fraasin lopussa käsi kevenee ja irttaa TA-nuotista ja "lentää" seuraavan fraasin alkuun (junanvaunuun). Näitä tarinoita tulee keksittyä aina kunkin oppilaan ongelman tullessa eteen. (5)

Eräs opettaja toimi sekä musiikkileikkikoulun- että pianonsoitonopettajana. Hän sovelsi menetelmää erilaisten oppituntien tarpeisiin oman taustansa innoittamana:

Olin melkein kateellinen 6:lle muskarilaiselleni, jotka saivat soittaa porukalla. Itse olen aloittanut "mörön kanssa samaan huoneeseen -menetelmällä". Koin myös, että vaikka 5–6-vuotiailla oppilaillani ei ollut aikaisempaa pohjaa CK-lauluista, se ei häirinnyt, sillä kerran viikossa kokoontuvassa muskarissa oli hyvää aikaa opetella lauluohjelmistoa. Kun opittu laulu tuli käsiteltäväksi soittotunnilla, oli 3/4 työstä tehty. Samoin muskarissa pystyi opettamaan termit + muun teorian ja soittotunnit käytettiin käytännön harjoitteluun. Muskarissa lapset saivat myös jatkuvasti esiintymiskokemuksia; ei ole sitten musiikkikoulussa ehkä niin hankalaa nousta lavalle, toivottavasti. (6)

Kaksi opettajaa oli yhdistellyt menetelmää luovasti muiden menetelmien tai erilaisten lähestymistapojen kanssa:

Nykyinen tapani opettaa on aika "yhdistelevä". Vapaansäestyksen alkeet, improvisointi, Suzuki-kappaleet sopivat kaikki hyvin yhteen... tarkoituksena antaa mahdollisimman paljon elämyksiä. Mielestäni Colour Keys -menetelmä mahdollistaa sen. (19)

Kehorytmien mukaanotto. Rytmin, melodian ja nyanssin ilmaiseminen liikkeen avulla. (26)

Ulkomaalainen vastaaja kertoi tavoistaan soveltaa ja täydentää menetelmää: hän hyödyntää muun muassa mustien koskettimien ryhmiä ja opettaa peruskäsitteitä (mm. korkea, matala, ylös, alas jne.), joita ei ole mainittu vanhassa kirjassa. Hän myös yhdistää sävelmiin rytmistinatoja ja esimerkiksi alku- ja loppusoittoja:

I begin to accustom pupils with the keyboard (*Concepts of high, low, middle, up-down, right, left, loud, soft, smooth, detached etc.) and use of 2nd, 3rd, 4th fingers, using 2 or 3 black key groups; also learning 3-note songs by rote, then from "music" consisting of rhythm + fingering, later transposed to do-re-mi in "ABC" position (C=do).*

Wait to introduce FA until after SO and use of several do-re-mi-so songs. Before transferring to piano, some songs are sung with percussion ostinati, rhythm percussion accomp. to know rhythm patterns, with addition of introduction, interlude, postlude.
(D26)

KYSYMYS C11

Muita menetelmän käyttäjän kommentteja tai muutosehdotuksia: FIN 17/31

Other comments, suggestions or changes regarding the PIANO ABC: UM19/26

Kysymykseen vastasi runsaat puolet suomalaisista. Vielä runsaammin tuli vastauksia ulkomaalaisilta opettajilta (19/26). Vastauksissa toistuivat paljolti samat teemat, joista opettajat olivat kirjoittaneet jo aiempien kysymysten yhteydessä. Notaatiosta ja ohjelmistosta kirjoitettiin suurin piirtein yhtä useasti. Viisi suomalaista ja yksi ulkomaalainen kirjoittivat tekniikasta. Muita kommentteja, joissa käsiteltiin useita eri teemoja, kertyi neljätoista (kuvio 12).

Kuvio 12.

Notaatio, ohjelmisto, tekniikka ja muut kommentit

Vastaustyyppit jakautuivat seuraavasti:

FIN(N31)	UM(N26)	TOTAL(N57)				
3	6	9	notaatio	ohjelmisto	tekniikka	kommentit
3	5	8				
5	3	8				
1	-	1	notaatio +	ohjelmisto	tekniikka	kommentit
1	1	2				
1	1	2				
-	2	2	notaatio +	ohjelmisto +	tekniikka	kommentit
-	1	1				
1	-	1				
1	-	1	notaatio +	ohjelmisto +	tekniikka +	kommentit
1	-	1				
1	-	1	notaatio +	ohjelmisto +	tekniikka +	kommentit
17	19	36				

Vastausten jakautuminen luokkiin:

Notaatio	14
Ohjelmisto	16
Tekniikka	6
Muut kommentit	14

Notaatiota koskevissa vastauksissa kaksi suomalaista ja kaksi ulkomaalaista opettajaa ehdotti kirjaan lisättäviksi sivuja, joissa olisi nuottiviivastoja lasten omia sävellyksiä varten. Eräs suomalainen opettaja toi esiin jo edellisissä vastauksissaan mainitsemansa ongelman isä-symbolin käytössä joidenkin yksinhuoltajaäitien lasten kohdalla. Yksi suomalaisista ilmaisi tyytyväisyytensä nuottikuvan kokoon ja kirjan kierreselkään. Myös nuottisivujen ulkoasua pidettiin selkeänä.

Ulkomaalaiset toivat esiin näkökulmia, jotka liittyivät siirtymiseen relatiivisesta systeemistä absoluuttiseen systeemiin. Notaatiovastauksissa painottui erityisesti seuraava seikka, johon haluttiin muutosta: DO:n liikkuminen myös nuottikuvassa tulisi ottaa mukaan jo oppikirjan alkupuolella. Myös absoluuttisia nuottiavaimia ja etumerkintöjä ehdotettiin uuteen oppimateriaaliin:

I believe we should move DO sooner to various keys. The children become too locked into the idea of C = do!! And when they move – they can be confused – hence I introduce Middle C (Mummy do) much sooner and I move to G + F = do sooner than I would have 3 yrs ago. (I18)

Eräs ulkomaalainen opettaja ehdotti oppimateriaaliin lisättäväksi esimerkkejä dynaamisten- ja muiden vastaavien musiikillisten merkintöjen käytöstä.

Ohjelmistosta kirjoitti kuusi suomalaista opettajaa. Erityisesti vain C-duurissa ja a-mollissa kulkeva kirjan ohjelmisto sai kritiikkiä useammalta vastaajalta. Erään suomalaisen opettajan ehdotus sisälsi uuden lähestymistavan yhdistettäväksi jo olemassa oleviin:

Uutena vinkkinä: mukana voisi olla kappaleita, jotka opetettaisiin korvakuulolta. Kappaleitten nuotit voisivat olla kirjan lopussa ja ne voisivat olla pienellä fontilla vain opettajaa varten. (26)

Yksi suomalainen ja yksi ulkomaalainen opettaja koki kirjan loppupuolen ohjelmiston liian suppeaksi. He tarvitsivat lisää monipuolista oheisohjelmistoa. Kamarimusiikkia kirjan lisäohjelmistoksi ehdotti yksi suomalaisista vastaajista. Olin opettanut Colour Keys -kursseilla, miten oppilaita voi johdatella yhteissoittoon ostinatojen avulla. Tähän soveltuvaa oppimateriaalia toivoi eräs ulkomaalainen opettaja.

Lähes kaikki muut ulkomaalaisten vastaukset koskivat alueita, joita suomalaiset eivät käsitelleet. Näitä aiheita olivat muun muassa kappaleiden nimet ja laulujen sanoitukset. Vanhassa kirjassa ei ole laulujen otsakkeita, vaan kuvitus on pyrkinyt ohjaamaan lasta laulun tarinaan. Kuvitusta vastaajien palautteissa pidettiin onnistuneena. Sanoituksia haluttiin muutettavan kekseliäämmiksi ja käännöksiä paremmalle englannin kielelle:

More imaginative words to the pieces in good English translations. (GB15)

The pictures are great, but titles to the pieces could also stimulate the imagination. (I23)

Erillisinä muutosehdotuksina tulivat esiin solfaharjoitukset, jotka oppilas saisi kirjoittaa viivastolle. Kappaleiden järjestyksen muuttamista ehdotti muutama vastaaja. Eräs opettajista muuttaisi kirjaa siten, että äidin oktaavia otettaisiin entistä aiemmin käyttöön:

Introduce the red register and middle C area earlier and provide pieces for this. (I25)

Uutena lähestymistapana ehdotettiin ohjelmiston esittelemistä laululeikkien ja tanssien kautta. Myöhemmin kappaleet otettaisiin uudelleen tarkasteltaviksi säveltäpailussa ja nuottikuvassa:

Suitable items for piano repertoire are introduced advance as singing games or dances, to be taken up again later with solfa and notation. (D26)

Muutama suomalainen ja yksi ulkomaalainen opettaja kirjoitti soittotekniikasta:

Jos jotakin kaipaisin, niin lapsen monipuolista motoriikkaa kehittäviä harjoituksia. (2)

Precise discussion of technique. (D11)

Muihin kommentteihin kerättiin vastaukset, joissa ei esiintynyt edellä mainittuja aiheita. Pianopedagogiikanopettajana toimiva vastaaja kertoo:

Olen vähän harmissani, kun itselläni on vain vähän suoranaista kokemusta menetelmästä. Pediopiskelijani innostuivat valtavasti CK-kurssista ja toiveenani olisi saada kursseja pediopettajille! (11)

Eräs opettajista oli kokenut solmisaation harjoitustavaksi, joka ei innosta lapsia:

Lapsia on vaikea saada "vain" kuuntelemaan kappaleita; hinku soittosuoritukseen on niin kova. Lapsilla on ilmeinen tarve tehdä käsillä kuultavaksi musiikkia; solmisoiminen ei jaksa innostaa; pitäisi "oikeasti" soittaa! (18)

Myönteisenä pidettiin kirjan käyttäjälleen suomaan vapautta sekä helppokäyttöisyyttä:

PIANO ABC on erinomainen menetelmä pienten oppilaiden alkeisopetuksessa. Helppo käyttää. Innostaa opettajan kokeilemaan kaikenlaista uutta. (3)

Kaiken kaikkiaan on hyvä, että käyttäjälle jää paljon vapauksia (milloin opettaa voimavaihteluita, legatoja ym.). (7)

Oli mielenkiintoista saada kommentti relatiiviselle solmisaatiolle pohjautuvasta menetelmästä absoluuttisen sävelkorvan omaavalta opettajalta:

Olen itse "absolutisti", joten olen hyvin sitoutunut sävelten absoluuttisiin korkeuksiin. Oli ihanaa oppia pedissä solmisoimaan ja ymmärtämään asioiden relatiivisuutta. On myöskin terveellistä ajatella, että joku laulu ei ala ainoastaan esim. C:stä vaan mistä vaan!! (28)

Colour Keys -kursseilla esittelin uuteen oppimateriaaliin suunnittelemani transpoinintinauhat, joita käytetään värinauhan päällä. Palaute oli positiivista:

The transparent strips are working like a dream – excellent idea! (123)

Eräs opettaja pohti kommentissaan oppilaan vanhempien informoinnin tarpeellisuutta:

A close dialogue with pupils' parents is necessary to inform and answer queries about the method and to obtain their active cooperation. (D26)

Kommenteissa tuli esiin myös ajatus, ettei oppimateriaalia tulisi muuttaa:

I enjoy the clarity as the book is now. (D14)

I think the book is wonderful! Children love it after using it (teacher or children or the both?) for 6 yrs. I see how the kids rarely get bored with the book – this is great! (I18)

7.2.4 Kyselyn D-osa: menetelmän edelleen kehittämistä käsittelevä kyselyaineisto

Colour Keys -kyselyn D-osassa kartoitettiin valmisteilla olevan Piano ABC:n C-osan suunnitteluun liittyviä asioita. Avoimen kysymyksen (D1) avulla pyrittiin saamaan selville piano-opettajien oppikirjan C-osaan kohdistuvat tarpeet, toiveet ja odotukset sekä kehittämis ehdotukset ja -ideat. Toisaalta mitattiin sitä, miten tärkeinä tai tarpeellisina kirjan tekijän kyselyn kvantitatiivisten kysymysten yhteydessä esiteltyjen suunnitelmien toteuttamista pidettiin (katso lukua 3.3.2, Taulukko 1, kvantitatiiviset kysymykset D2 ja D3). Kyselyaineiston luokittelun yhteneväisyyden vuoksi päädyttiin kyselyn D-osan luokittelussa käyttämään samaa luokitusta kuin kyselyn B- ja C-osissakin: luokkaan 1 kuuluu notaatio, luokkaan 2 ohjelmisto, luokkaan 3 tekniikka sekä luokkaan 4 muut kommentit.

KYSYMYKSET D1

Mitä asioita ensisijaisesti kaipaavat C-osalta? FIN 21 /31

What teaching procedures or units you would like to find in Part C of PIANO ABC?
UM 20/26

Kysymykseen saatiin runsaasti vastauksia. Kaksikymmentäyksi suomalaista ja kaksikymmentä ulkomaalaista opettajaa (41/57) kertoivat asioista, joita he ensisijaisesti kaipaavat C-osalta. Merkittävä osa suomalaisista vastaajista (13/21) ja puolet ulkomaalaisista opettajista (10/20) toivoi tekeillä olevan PIANO ABC:n C-osan sisältävän useampia kuin yhteen luokkaan kuuluvia asioita. Kahdeksan suomalaista ja kymmenen ulkomaalaista opettajaa mainitsi vain yhden Piano ABC:n jatko-osan sisältöä koskevan osa-alueen: notaation transition. Yksittäisenä osa-alueena se oli mukana myös niillä

suomalaisilla vastaajilla ja suurimmalla osalla niistä ulkomaalaisista opettajista, joiden vastaukset sisälsivät useampia kuin yhden luokan. Ohjelmistosta kirjoitti neljätoista suomalaista ja kaksitoista ulkomaalaista opettajaa. Ohjelmisto esiintyi yhtä usein kuin notaation transitiokin moniluokkaisissa vastaustyypeissä. Viisi suomalaista ja kahdeksan ulkomaalaista vastaajaa kirjoitti tekniikkaan liittyvistä asioista. Muihin kommentteihin kertyi kahden ulkomaalaisen näkemyksiä. (Notaation transitiioon liittyviä kysymyksiä, jotka koskivat menetelmän edelleen kehittämistä, esitettiin myös kvantitatiivisissa kysymyksissä D2 ja D3; kuvio 13).

Kuvio 13.

Notaatio (siirtyminen Colour Keys -notaatiosta perinteiseen nuottikuvaan), ohjelmisto, tekniikka ja muut kommentit

Vastaustyytit jakautuivat seuraavasti:

FIN(N31)	UM(N26)	TOTAL(N57)				
6	5	11	notaatio			
9	2	11	notaatio +	ohjelmisto		
2	4	6	notaatio +	ohjelmisto +	tekniikka	
2	2	4		ohjelmisto +	tekniikka	
1	3	4		ohjelmisto		
1	1	2			tekniikka	
-	1	1	notaatio +	ohjelmisto		muut kommentit
-	1	1	notaatio		tekniikka	
-	1	1				muut kommentit
21	20	41				

Vastausten jakautuminen luokkiin:

Notaatio (siirtyminen Colour Keys -notaatiosta perinteiseen nuottikuvaan)	30
Ohjelmisto	26
Tekniikka	13
Muut kommentit	2

Notaatiosta kirjoitti seitsemäntoista suomalaista ja kolmetoista ulkomaalaista opettajaa. Siirtyminen relatiivisesta Colour Keys -notaatiosta perinteiseen, absoluuttiseen nuottikuvaan C-osassa oli vastausten keskeisin aihe, ja siitä kertyi runsaasti vastauksia. Notaation transitiioon liittyvät vastaukset sisälsivät paljon samankaltaisia ideoita, joita kvantitatiivisten kysymysten (D2 ja D3) kehittämis ehdotuksissa oli testautettu. Näillä kvantitatiivisilla kysymyksillä pyrittiin saamaan selville, kuinka tärkeänä opettajat pitivät DO:n liikkuvuuden visualisoimista eri sävellajeissa nuottiviivastolla sekä kuinka

tarpeellista olisi esitellä relatiivinen ja absoluuttinen järjestelmä rinnakkaisina kirjan C-osassa.

Sekä suomalaiset että ulkomaalaiset vastaajat toivoivat C-osassa esiteltävän siirtymistä relatiivisesta systeemistä absoluuttiseen, perinteiseen järjestelmään nuottikuvassa sekä DO:n liikkumisen visualisointia viivastolla. Vanhassa Colour Keys -oppimateriaalissa relatiivisuuteen oli tutustuttu ainoastaan klaviatuurilla transponoitaessa. Vastauksissa tuotiin esiin absoluuttisen nuottikuvan osatekijöistä G- ja F-avaimet, ylennys- ja alennusmerkit sekä etumerkinnot useiden eri sävellajien yhteydessä. Muutama suomalainen ehdotti myös sekä artikulaatio- että dynamiikkamerkkien ja tempomerkintöjen esittelyä:

Pidän kvantitatiivisten D2- ja D3-kysymysten ehdotuksia erittäin tärkeinä. (2)

G- ja F-avainten esittelyä. Alennus-, ylennys- ja palautusmerkkien oppimista. Eri artikulaatiomerkkien (staccato/legato ym.) ilmestymistä nuottikuvaan. Myös dynaamisten merkkien ilmestymistä nuottikuvaan. (12)

Questions D2 and D3: ideas extremely important and necessary. I do those earlier! (GB12)

Introduction of Bass & Treble clefs appearing together in print with the DO-key, especially when other keys are used. (GB/F15)

Ohjelmistoa koskevia ehdotuksia kertyi neljältätoista suomalaiselta ja kahdeltatoista ulkomaalaiselta opettajalta. Kysymyksellä saatiin samansuuntaista aineistoa kuin kyselyn C-osiossa (C4), jossa tiedusteltiin, minkälaisilla kappaleilla opettajat haluaisivat ohjelmistoa täydennettävän. Kolme suomalaista ja yksi ulkomaalainen ehdotti jatko-osaan eri kansallisuuksien *lasten- ja kansanlauluja*. Hyvinä ehdokkaina pidettiin Laulu- ja Rytmiviikari-kirjojen lauluja ja Viuluaapisen ohjelmistoa:

Käyttäisin tuttuja kansainvälisiä lasten (kansan)lauluja. Hyödyntäisin mahdollisimman paljon Viikarilauluja. Onko Viuluaapisessa käyttökelpoista materiaalia? (2)

Yhteissoittoon sopivaa oppimateriaalia piti tärkeänä puolet kysymykseen vastanneista ulkomaalaisista ja neljä suomalaista opettajaa. Eräs ulkomaalaisista opettajista toi esiin toiveen erityisesti ryhmäopetukseen soveltuvasta oppimateriaalista, muttei määritellyt, millaista sen tulisi olla:

Four/six hands material. Specific group teaching material. (S17)

Vastausten joukosta nousi myös erillisenä idea pianon yhteissoittokappaleista jonkin muun sävelmää soittavan instrumentin kanssa. Vastauksesta ei käynyt ilmi, tarkoitetaanko säestystehtäviä vai kamarimusiikkia. Kahden ulkomaalaisen opettajan vastauksissa haluttiin tilaa improvisoinnille ja lasten omille sävellyksille:

Improvisation. Child's own music/compositions with his/her/ own writing. (S17)

Jatko-osassa toivottiin yhä vaativampaa kappalevalikoimaa. Kolme suomalaista opettajaa ehdotti sävellettyjä klassisia tai moderneja kappaleita, samoin kolme kaipasi polyfoniaa. Sekä suomalaisten että ulkomaalaisten yksittäisissä vastauksissa aapisen jatko-osan ohjelmistoon toivottiin kappaleita, jotka sisältävät dissonansseja ja monimutkaisempia rytmejä. Yksittäisissä vastauksissa tuli esiin myös kappaleiden erilaiset tunnelmat. Eräs suomalainen opettaja kiteytti:

Kiinnostavia kappaleita – se, mikä kuulostaa hyvältä, on helppo oppia. (18)

Viisi suomalaista ja kahdeksan ulkomaalaista vastaajaa kirjoitti pianonsoiton tekniikasta. Suomalaiset kirjoittivat aiheesta niukkasanaisesti. Heistä kaksi mainitsi toiveen tekniikkaohjeista ylipäättään. Kolmessa yksittäisessä vastauksessa suomalaiset ehdottivat tarkemmin määrittelemättä vasemman käden roolin monipuolistamista, erilaisia säestystapoja ja eri artikulaatioiden opettamista.

Ulkomaalaiset kirjoittivat tekniikasta suomalaisia yksityiskohtaisemmin. Kaksi heistä painotti sointutekniikan selittämistä ja sointutekniikan kehittämiseen soveltuvien kappaleiden mukaan ottamista:

Explanation of chord technique. Arpeggio/broken chords -pieces. (GB9)

Osa vastauksista oli erilaisia tekniikkaa sivuavia näkemyksiä tai vain lyhyitä mainintoja. Pari vastaajaa toivoi tekniikan opettamista ja teknisiä harjoituksia kirjan jatko-osaan, ja eräs viittasi etydeihin ja asteikkoharjoituksiin. Joku kaipasi sanallisia ja kuvallisia, esimerkiksi käsivarren rentoutukseen tai ranteen käyttöön liittyviä ohjeita, ja toinen piti teknisesti tärkeänä siirtyä ajoissa pois viiden sormen asemasta kappaleissa.

Not locked into a five-finger position. Let's get away from this – sooner. (I18)

Kaksi opettajaa ehdotti erilaisten artikulaatioiden opettamista. Opettajista yksi mainitsi pitävänsä tärkeänä sitä, että oppilaat saavat vahvistaa Piano ABC:n A- ja B-osissa oppimaansa tekniikkaa C-osassa esiteltävän vaativamman ohjelmiston yhteydessä:

Many of the pieces in AB are excellent for teaching single techniques e.g. slurs, phrasing, alberti bass, scale passages etc. Having assimilated these techniques the child, by Book C, is ready to have many of them confirmed in slightly longer, more complex pieces. (I10)

Suomalaiset opettajat eivät antaneet muita kommentteja. Eräs ulkomaalainen esitti näkemyksensä kasetin tai CD:n mahdollisesta hyödyistä Colour Keys -opetusmateriaalille:

I have used your fine PIANO ABC along with Suzuki. Maybe not the same but an idea in that direction. I like this hearing the piece on tape (CD) and a note book = audio/visual to be good. (D1)

Toinen ulkomaalaisista opettajista ei kaivannut jatko-osaa: hänen mielestään oppilas saa A- ja B-osissa pohjan, jota voi soveltaa muuhun ohjelmistoon:

I have never thought of the possibility of a Part C. Now the pupils do know the basic elements and we use them in other material. (D21)

7.2.5 Johtopäätökset notaatiota koskevista tutkimustuloksista sekä niiden vaikutus oppimateriaalin laatimisessa

Tässä luvussa selvittelen, miten notaatiota koskevista tutkimustuloksista tehdyt johtopäätökset vaikuttivat oppimateriaalin laatimisessa. (Katso lukua4 .)

Kyselyvastausten notaatiotuloksissa ei ollut mainittavaa eroa suomalaisten ja ulkomaalaisten välillä. Poikkeamana tästä suomalaiset opettajat kertoivat käyttävänsä menetelmää ensisijaisesti notaation vuoksi ulkomaalaisia jonkin verran enemmän. Kun tarkastelin tuloksia lähemmin, nousi esiin kokonaiskuva siitä, kuinka opettajat mieltävät menetelmässä käytettävän notaation ja kuinka he kokevat sen vaikuttavan opetustyössä.

Tuloksista kävi ilmi, mitkä ovat ne perustavanlaatuiset tekijät, joista menetelmässä käytettävä notaatio soveltajien mielestä rakentuu. Nämä perustekijät ovat värien käyttö, asteittain rakentuva nuottikuva sekä relatiivisuuden yhdistyminen värien käyttöön ja asteittain rakentuvaan nuottikuvaan.

Tulosten pohjalta voitiin vetää johtopäätökset notaation ensisijaisista vahvuuksista ja heikkouksista.

Notaation ensisijaisia vahvuuksia näyttävät olevan värien käyttöön sekä asteittain rakentuvaan nuottikuvaan liittyvät tekijät. Vahvuuksia ovat siis koskettimistoa hahmottava värinauha ja sen yhteys värilliseen nuottiviivastoon, joka rakentuu asteittain kahden viivan systeemistä viisiviivaiseksi.

Tuloksista voidaan vetää myös johtopäätös, että notaation heikkoudet liittyvät relatiivisen ja absoluuttisen systeemin yhteensovittamiseen. Tulokset paljastivat kaksi ongelmatekijää, jotka ovat liikkuvan DO:n hyödyntämättömyys sekä Colour Keys -notaatiosta perinteiseen nuottikuvaan siirtyvän materiaalin puuttuminen. Ongelmatekijöiden vuoksi relatiivisuuden ja notaation välinen yhteys oli jäänyt epäselväksi. Liikkuvan DO:n periaatetta ei ollut hyödynnetty vanhassa oppimateriaalissa, vaikkakin DO-avainta käytettiin kirjassa alusta alkaen. Lisäksi käytetty notaatio sisälsi esimerkkejä ainoastaan C-DO:n käytöstä niin yhden ja kahden viivan kuin viidenkin viivan viivastolla. Relatiivisuuden hyödyntäminen rajoittui ilman nuottikuvaa tapahtuvaan eri sävellajeissa solmisoimiseen ja ulkoa opitun ohjelmiston transponoimiseen koskettimistolla. Toisena heikkoutena koettiin sellaisen oppimateriaalin puuttuminen, josta selviäisi, miten relatiivisesta Colour Keys -notaatiosta siirrytään perinteiseen, absoluuttiseen notaatioon. Uuden C-osan odotettiin vastaavan tähän tarpeeseen. Tuloksista kävi myös ilmi, että nuottikuvaa olisi hyvä täydentää sävelaskelrappusin ja

tyhjin nuottiviivastosivuin, joita opettaja ja oppilas voivat käyttää erilaisissa opetustilanteissa.

Oppimateriaalin laatimiseen johtopäätökset notaation vahvuuksista vaikuttivat siten, että rakensin uutta oppimateriaalia analyysissä hyviksi havaittujen vanhan kirjan peruseriaatteiden pohjalle. Säilytin edelleen oktaavialoja hahmottavan ja notaatioon yhdistyvän värinauhan sekä asteittain rakentuvan värillisen notaation. Nyt kuitenkin käytin värejä entistä laajemmin: värinauhan laajensin kattamaan koko klaviatuurin alueen ja muunsin aiemmin mustalla kirjoitetun piippukirjoituksen värilliseksi vastamaan soitettavia oktaavialueita oktaaveja symbolisoivien värillisten hahmojen tapaan.

Notaation heikkouksista vetämieni johtopäätösten kannustamana päätin soveltaa liikkuvan DO:n periaatetta maltillisesti heti uuden kirjan A-osan alusta lähtien. Koin tärkeäksi, että opettaja voi johdattaa oppilaitaan asiaan lapsilähtöisesti. Sepitin kirjan alkuun tarinan Pikku-DO:sta, joka kierteleä ystäviensä kanssa avaruudessa etsimässä Maa-planeettaa, jossa sijaitsee Musiikkimaa. Pikku-DO:sta tuli oiva hahmo liikkuvan DO:n periaatteen havainnollistamiselle. Koskettimistolla vaeltavan hahmon ja DO-avaimen avulla visualisoin kirjan sivuilla koskettimiston tapahtumia ennen kuin ne esitettiin nuottiviivastolla. Relatiivisuuden symboleiksi valitsin myös matkalaukun kuvan ja tienviitat, jotka kannustavat liikkuvan DO:n käyttöön. Valitsin alkuun rinnakkaisesti käytettäväksi kaksi DO:ta: C-DO:n ja D-DO:n kaksiviivaiselta ja pieneltä oktaavialueelta. Syynä tähän valintaan oli yhtäältä se, että näiden nuottien käyttö antaa mahdollisuuden liikkuvan DO:n käyttöön jo yhden viivan systeemissä. Toisaalta, koska sekä pieni että kaksiviivainen C sijaitsevat viivan alla, mutta pieni ja kaksiviivainen D sijaitsevat viivalla, valinta tarjosi sopivan visuaalisen haasteen tarkastella viivastolla liikkuvaa DO:ta DO-avaimen osoittaessa DO:n paikan. Tällaisessa notaatiossa oppilas saisi sopivissa rajoissa totuttautua liikkuvaan DO:hon nuottikuvaa lukiessaan ja toteuttaessaan lukemaansa koskettimistolla. Täydensin nuottikuvaa koskettimiston kuvalla, josta voi nähdä viivastolle kirjoitettujen nuottien sijainnin klaviatuurilla. Sisällytin kunkin ambituksen esittelysivuille lisäksi sävelaskelrappuset havainnollistamaan sävelten välisiä suhteita. Jotta absoluuttinen nuottikuva ja relatiivisuus voisivat esittäytyä rinnakkaisina ja toisiaan täydentävinä, lisäsin yksi- ja kaksiviivaisen nuottiviivaston alkuun pätkän viisiviivaista, perinteistä G- ja F-avaimilla varustettua nuottiviivastoa, johon lisäsin oktaavialueita symbolisoivat värit. Tarvittavat korotusmerkit sijoitin korotettavien nuottien alapuolelle sekä näkymään koskettimiston kuvassa ko. koskettimien yhteyteen. Lyhyesti esittelin

myös E-DO:n käyttöä, joka onnistui luontevasti kahden viivan systeemissä DO-RE-MI-ohjelmistossa.

Toinen notaation ongelma, Colour Keys -notaatiosta perinteiseen nuottikuvaan siirtyvän materiaalin puuttuminen, toi esiin tarpeen etsiä sitä, missä opetusmateriaalin jaksossa notaation transitio olisi mahdollinen ja mielekäs. Lisäksi koin tarpeelliseksi, että transitio toteutuu riittävän varhain. Näin absoluuttisuus ja relatiivisuus voidaan esittää rinnakkaisina ja toisiaan täydentävinä siten, että siirtyminen perinteiseen nuottikuvaan tapahtuu sulavasti. Uuden kirjan B-osan DO-RE-MI-FA-SO-jakson keskellä saattoi mielekkäästi ryhtyä pohjustamaan siirtymistä kahden viivan viivastosta kohti perinteistä viisiviivaista. Sovelsin värit myös viisiviivaiseen systeemiin. Myös G- ja F-avaimet väritettiin sen mukaan, mitä säveltä ja oktaavia ne edustivat. Selvittelin myös nuottiviivaston ja koskettimiston vastaavuutta koskettimiston kuvan avulla: yhdistin nuottiviivaston viivat pystyssä olevan klaviatuurin viivoja vastaaviin koskettimiin. Käytin DO-avainta edelleen ja häivytin sen käyttöä B-osan loppupuolta kohti. Lopulta jätin sen käytön vapaasti valittavaksi, jolloin kirjan käyttäjä sai halutessaan piirtää DO-avaimen viivastolle. Kirjan C-osassa DO-avaimen käyttö ei ollut enää tarpeellista. Nuottiviivat säilytin värillisinä kirjan loppuun asti. Tässä vaiheessa notaatio oli muuttunut perinteiseksi kaikilta muilta osin.

Relatiivisuuden mahdollisimman konkreettiseen havainnollistamiseen kehitin transponoinnin oppimisvälineeksi koskettimistolla käytettäviä transponointinauhoja. Vaikka ne ensisijaisesti auttavat koskettimistolla transponoitaessa, niistä on hyötyä, kun nuottitekstiä verrataan koskettimiston tapahtumiin. Laadin myös transformointinauhoja, joiden avulla yhtä lailla voi vertailla nuottikuvan ja koskettimiston tapahtumia.

Uuden oppimateriaalin käyttöohjeisiin pyrin kirjoittamaan notaatiosta mahdollisimman kattavasti ja selkeästi. Vastaavaa tietoa oli vanhassa aapisessa vain niukasti. Kirjan ilmestymisen jälkeen, menetelmän edelleen kehittyessä uusi tieto oli levinnyt lähinnä suullisessa muodossa. Käyttöohjeitten laatimisessa pidinkin johtoajatuksena sisällyttää tekstiin kaiken oleellisen menetelmää ja sen käyttöä koskevan tiedon, jota tähän asti sekä minä että muut kouluttajat olimme jakaneet suullisessa muodossa demonstraatioiden ja kurssien yhteydessä

Luvussa 4selvitellään, miten Colour Keys -menetelmä ja uusi oppimateriaali kehittyivät projektissa sekä esitellään uudelleen editoitu ja uusi oppimateriaali.

7.2.6 Johtopäätökset ohjelmistoa koskevista tutkimustuloksista sekä niiden vaikutus oppimateriaalin laatimisessa

Tässä luvussa kerron, miten johtopäätökset ohjelmistoa koskevista tuloksista vaikuttivat oppimateriaalin laatimisessa. (Katso lukua4 .)

Ohjelmiston tuloksia analysoitaessa nousi esiin sekä suomalaisten että ulkomaalaisten opettajien yhteinen näkemys siitä, minkälaista menetelmässä käytettävää ohjelmistoa he pitävät hyödyllisenä opetustyössä ja mille periaatteille täydennysmateriaalin tulisi perustua. Opettajien mielestä ohjelmiston kulmakivenä ovat lasten- ja kansanlaulut. Yksityiskohtaisemmat ohjelmistoa koskevat lukuisat ideat olivat lähinnä opettajien yksittäisiä palautteita, eikä niistä voinut löytää suurempaa yhteneväisyyttä. Tulosten pohjalta voitiin vetää johtopäätökset ohjelmiston ensisijaisista vahvuuksista ja puutteista.

Ohjelmiston keskeiseksi vahvuudeksi osoittautui sen pohjautuminen eri maiden lasten- ja kansanlauluihin. Tämä periaate oli opettajien mielestä erittäin toimiva, ja sen varaan menetelmän käyttäjät toivoivat ohjelmistoa myös laajennettavan. Sävelmät entistä laajemmalla kansallisuuksien kirjolla sisältyivät yhtä lailla suomalaisten kuin ulkomaalaisten menetelmän käyttäjien keskeisiin ajatuksiin vartenotettavasta täydentävästä ohjelmistosta. Ulkomaalaiset kokivat erityisen hedelmälliseksi, että kirja sisältää Colourstrings-laulukirjojen sävelmiä. Vahvuudeksi opettajat kokivat myös kappaleet ja sovitukset, joita he pitivät helppoina ja hauskoina. Niiden todettiin auttavan opetuksessa. Ohjelmistoa ei pidetty vaikeaselkoisena, eikä sen koettu aiheuttavan ongelmia menetelmän käytössä.

Tulokset toivat esiin erilaisia puutteita, jotka liittyivät ohjelmistoon. Opettajat antoivat kriittisiä ja hyödyllisiä täydennys- ja parannusideoita. Yleisesti ohjelmistoa toivottiin täydennettävän entistä monipuolisemmalla ja laajemmalla kappalevalikoimalla samoin periaattein, joille vanhan kirjan ohjelmisto pohjautuu. Ainoa yhteneväinen poistoehdotus koski kappaletta, jonka sekä suomalaiset että ulkomaalaiset kokivat eri syistä ongelmalliseksi. Ohjelmistoa kaivattiin lisää DO-RE-MI-FA-osioon. Molli ehdotettiin otettavaksi mukaan entistä aiemmin, ja kappaleiden toivottiin liikkuvan aiempaa

useammilla oktaavialueilla. Toivottiin myös, että äidin oktaaviala otettaisiin entistä aiemmin käyttöön. Ainoastaan C-duurissa ja a-mollissa kulkeva kirjan ohjelmisto sai kritiikkiä useammalta vastaajalta. Kappaleiden toivottiin liikkuvan useissa sävellajeissa.

Erilaisia yksittäisiä ja toisistaan poikkeavia parannusehdotuksia saatiin runsas kirjo. Esitettiin muun muassa näkemys, että jokaisen viivaston alussa tuli olla DO-avain. Joku opettajista kaipasi ohjelmistoon modernin musiikin elementtejä ja toinen klassisia kappaleita. Kannatettiin myös polyfoniaa ja kirkkosävellajeja sisältäviä kappaleita, joululauluja ja johdatusta improvisointiin. Kamarimusiikki ja kappaleiden yhdistäminen ostinotoihin esiintyi parissa palautteessa. Eräs vastaaja ehdotti ohjelmistoon kappaleita, jotka valmistavat oppilaita siirtymään muihin kokoelmiin. Muutama suomalainen ja ulkomaalainen halusi vähentää albertinbasso-tehtävien määrää. Pari vastaajaa toi esiin ajatuksen nuottiviivastosivuista, joille lapset voivat kirjoittaa omia sävellyksiään. Lisäysehdotuksena tulivat esiin solfaharjoitukset, jotka oppilas saisi kirjoittaa viivastolle. Muutama suomalainen kertoi omista sovelluksistaan suhteessa ohjelmistoon: kappaleita hyödynnettiin yhteissoittoon, ja eräs piti hyödyllisenä, että opettajat luovat itse lisäohjelmistoa. Kirjan C-osan kappalevalikoimaan kaivattiin samankaltaista ohjelmistoa, jolla opettajat yleisestikin toivoivat ohjelmistoa parannettavan. Jatko-osaan toivottiin luonnollisesti yhä vaativampia kappaleita.

Ohjelmiston vahvuuden, eli lasten- ja kansanlaulujen, varaan oli luontevaa laatia uutta oppimateriaalia. Laajensin kirjasarjan A- ja B-osien ohjelmistoa uusilla lasten- ja kansanlauluilla ja sovitin mukaan sävelmiä aiempaa useammista maista. Samoin periaattein toimin myös C-osan kappaleiden laatimisessa.

Opettajien ideoista sain suuntaa ohjelmiston puutteiden korjaamiseen. Kirjasarjan kaikkiin osiin sijoitin vapaita sivuja oppilaiden ja opettajien käyttöön. A-osan alussa olevan rytmiosion rakensin vanhojen periaatteiden pohjalle, mutta nyt kirjoitin tehtäviä koko koskettimiston laajuudelle ja tein myös harjoituksia, joissa kädet liikkuvat eri oktaavialueilla saman tehtävän sisällä. Lisäsin kappaleita A-osan DO-RE-MI-FA-jaksoon ja jatkoin näihin säveliin pohjautuvaa ohjelmistoa vielä B-osan puolella niin duurin kuin mollinkin tunnelmat huomioiden. A-osan pienten kappaleiden sävellajeiksi valitsin C-duurin lisäksi D-duurin ja esittelin myös E-duurin lyhyesti. Lisäksi toin toivottuja mollin sävyjä ohjelmistoon. Se oli mahdollista jo DO-RE-MI- ja DO-RE-MI-FA-ohjelmistossa, jolloin kappaleiden toonika on sävel RE. Ohjelmiston toivottiin olevan vaihtelevaa ja

monipuolista. Uusi tapa tuoda vaihtelua ohjelmistoon syntyi, kun johdattelin kirjan käyttäjiä jonkin verran transformoinnin piiriin A-osan loppupuolella.

B-osan DO-RE-MI-FA-SO-jaksossa viiden viivan viivaston myötä oli mahdollista siirtyä käyttämään useampia oktaavialueita. Äidin oktaaviala, joka puuttui vanhan kirjan sovituksista, tuli nyt näkyvästi käyttöön. Ohjelmiston toivottiin liikkuvan useissa sävellajeissa. Etsin uusia kappaleita, jotka pohjautuvat sekä duuri-pentakordille että molli-pentakordille. Tein niistä sovituksia C- ja D- duurien lisäksi G-duuriin, a-molliin, h-molliin ja e-molliin. Osa vastaajista oli kokenut albertinbasso-kappaleiden opettamisen hankalaksi. En poistanut kappaleita, vaan pohjustin albertinbassoon siirtymistä erilaisin valmistavin harjoituksin, jotka sisällytin sovitus- säestyskseen. Tästä kerron lisää pianonsoiton tekniikkaa koskevassa luvussa 7.2.7 . Oleellinen lisäys säestystapoihin oli erilaisten ostinatojen hyödyntäminen kappaleiden sovittamisessa. Kannustimena lasten improvisoinnille ja kappaleiden säveltämiselle sekä vanhan ohjelmiston muuntelemiselle sijoitin B-osaan transformoinnin opetuksen. Konkreettisenä opetusvälineenä esittelin transformointinauhat, joiden avulla lapset saavat duuri- ja molli-pentakordien lisäksi tutustua useisiin erilaisiin viisisävelikköihin.

C-osan ohjelmiston laadin pääosin sävelmille, joita en ollut käyttänyt vanhassa kirjassa. Kappaleiden säveliköt laajenivat kuuden sävelen duuri- ja mollisävelikköjen kautta duuriasteikkoon sekä luonnolliseen- ja harmoniseen molliasteikkoon. Uusina sävellajeina otin mukaan F-duurin ja d-mollin.

Kappaleiden sovituksissa pyrin yksinkertaiseen ja luontevaan musiikilliseen ilmaisuun, joka toimisi pianistisesti mielekkäästi pienet soittajat huomioiden.

7.2.7 Johtopäätökset pianonsoiton tekniikkaa koskevista tutkimustuloksista sekä niiden vaikutus oppimateriaalin laatimisessa

Tässä luvussa kerron, miten johtopäätökset tekniikkaa koskevista tuloksista vaikuttivat oppimateriaalin laatimisessa. (Katso lukua 4 .)

Kyselyvastausten tarkastelussa nousi esiin ulkomaalaisten suomalaisia aktiivisempi kiinnostus käsitellä palautteissaan pianonsoiton tekniikkaa. Ulkomaalaisten vastaukset olivat myös yksityiskohtaisempia. Joiltain osin palaute oli yhtenevää vastaajaryhmissä.

Selkeästi saattoi vetää johtopäätökset, millaiset tekijät opettajat kokivat kirjan vahvuuksina tekniikan kehittämisen kannalta. Johtopäätökset materiaalin heikkouksista syntyivät, kun tutkimustuloksista kävivät ilmi ne puutteet, jotka vastaajien mielestä tulisi korjata soittimen hallinnan edesauttamiseksi.

Sekä suomalaiset että ulkomaalaiset opettajat toivat esiin selkeinä vahvuuksina tekniikan kehittämiseksi kirjan esittelemän käsien aloitusaseman, vapautuneeseen tekniikkaan edesauttavan rytmiosaston sekä varsinkin transponoinnin. Erityisesti ulkomaalaiset kokivat vahvuuksiksi erilaiset musiikin sisäistämistä tukevat lähestymistavat ja useita yhtäaikaista toimintoja kehittäviä harjoitukset, joiden todettiin vaikuttavan suotuisasti soittotekniikan kehittämiseen.

Albertinbasson opettamisen kokivat vaikeaksi ulkomaalaiset opettajat suomalaisia useammin. Myös suomalaisen pianopedagogiikan opettajan työhön tämä jakso toi ongelmia. Keskeisimmäksi heikkoudeksi tekniikan kannalta paljastui juuri albertinbasso-ohjelmisto. Albertinbasson soiton oppimista pohjustava ohjelmisto puuttui täysin. Uuden oppimateriaalin toivottiin sisältävän useita erilaisia säestystapoja ja artikulaatioita sekä kappaleita, joissa käsienvälistä yhteistoimintaa voisi harjoituttaa entistä monipuolisemmin. Muutama toivoi tekniikan selittämistä, teknisiä ohjeita ja harjoituksia joko kirjan jatko-osaan tai erilliseen oppaaseen. Myös asteikkosoittoon odotettiin ohjeistusta ja harjoituksia.

Oppimateriaalin laatimisessa hyödynsin oppimateriaalin tekniikkaan liittyviä vahvuustekijöitä. Laajentaessani A-osan rytmiosastoa lisäsin siihen tehtäviä, jotka harjoittavat monipuolisesti käsien yhtäaikaista mutta erilaisia toimintoja. Käsien aloitusaseman säilytin, mutta vähitellen toin mukaan kappaleita, joissa aloitusasemat vaihtuvat ja liikkuvuus koskettimistolla laajenee kaikille oktaavialueille. Transponoinnille tein runsaasti tilaa jo ensimmäisissä pienissä kappaleissa aina kirjasarjan loppuun saakka.

Albertinbasso-osastossa ilmenneiden heikkouksien esilletulo oli hyödyllistä ja hedelmällistä. Sen myötä laadin B-osaan uusia ja helpompia säestyskuvioita, kuten kvinttisäestyksiä ja pieniä sointusäestyksiä sekä ostinatoja. Lisäksi pohjustin albertinbasson oppimista käyttämällä säestyskuviosta vain sen kahta ensimmäistä säveltä DO-SO (duuri) ja LA-MI (molli). Aluksi kuviolla säestetään omaa laulamista ja myöhemmin

sävelmä soitetaan kädet yhdessä. Samoin periaattein laadin myös ostinatoilla säestettävät sävelmät. Laadin kappaleita myös pitämällä huolta, että viiden sormen tekniikka tulee harjoitetuksi vahvaksi duuri- ja molliin viisisävelikköjen runsaan transponoinnin avulla. Sisällytin B-osaan myös transformoinnissa käytettävien erilaisten viisisävelikköjen soittamisen, mikä on yhtä lailla omiaan vahvistamaan viiden sormen tekniikkaa.

C-osassa pohjustin asteikkojen soittoa asteittain. Tein ensin harjoituksia, joissa opetellaan kuljettamaan peukaloa kolmossormen alta ja takaisin. Sitten laadin kappaleita, joissa eri duuri- ja molliasteikkojen kuutta ensimmäistä säveltä soittaen saadaan harjoitusta peukalon kuljettamiseen. En kuitenkaan laajentanut ambitusta vielä tässä vaiheessa koko asteikon laajuiseksi. Pyrkimyksenäni oli, että peukalon kuljetus sävelmien soitossa yhdistettynä erilaisiin toisella kädellä soitettaviin osuuksiin saisi kehittyä riittävän yksinkertaisessa kontekstissa. Säästinkin kokonaisen asteikon soittamisen opetuksen myöhemmäksi. Seuraavaksi sijoitin kirjaan albertinbasson DO-SO-MI-SO-sävelet (duuri) ja LA-MI-DO-MI-sävelet (molli) käsittävän osion. Kuten B-osan albertibassoa valmistavaa säestyskuviota, myös C-osassa varsinaista albertinbassoa harjoitellaan ensin oman laulamisen säestyksenä. Sitten laadin ohjelmiston, joissa kädet soittavat yhdessä: oikea käsi sävelmää ja vasen albertinbassoa. Tämän jälkeen jatkoin asteikkosoiton opettamista ja laadin tehtäviä, joissa peukaloa kuljetetaan sekä kolmossormen että nelossormen alta. Sitten käytin asteikkosoittoa kappaleiden sovittamiseen. Transponointi ja transformointi laajenivat koko asteikon laajuudelle eri sävellajeissa ja muunnesäveliköissä.

Uuden A-osan opettajan oppaassa tarjosin ohjeistuksia soittotekniikkaan jo kirjan rytmiosaston alussa. Annoin mahdollisimman konkreettisia ja monipuolisia neuvoja perustekniikan rakentamiselle. En halunnut erottaa ns. tekniikkaa musiikista, vaan kytkin harjoitukset mahdollisimman tiiviisti rytmikkaan ja kappaleiden fraseeraukseen. Ohjeissa tavoitteenani oli opastaa muun muassa hyvään istuma- ja kädenasentoon, rennon ja vapaan ranteen ja käsivarren käyttöön, sormien eriytymisen harjoittamiseen ja erilaisiin artikulaatioihin sekä käsien välisen koordinoinnin kehittämiseen. Myös sormitusten strategian laadin niin, että se ohjaa kestävään viidensormensävelikköjen soittamisen hallintaan ja luo pohjan myöhemmälle asteikkosoitolle. B- ja C-osan opettajan oppaat kirjoitin samoin periaattein aina uuden teknisen asian tullessa esille ohjelmistossa.

7.2.8 Johtopäätökset muista aineistosta nousseista teemoista sekä niiden vaikutus oppimateriaalin laatimisessa: lapsilähtöisyys, lapsen näkökulma, Colour Keys -menetelmän pedagogiset lähtökohdat, laulun ja sisäisen kuulemiskyvyn kehittymisen merkitys, musiikkileikkikoulun ja soitonopetuksen välinen suhde

Oppikirjassa käytettävän notaation, ohjelmiston ja tekniikan vaikutusten lisäksi valtaosa opettajista (55/57) toi esiin muita ja yleisempiä pedagogisia teemoja, jotka osoittautuivat opettajille tärkeiksi heidän valitessaan oppimateriaalia oppilailleen (katso 3.3.2.2, kysymys B1). Suomalaisen ja ulkomaalaisten opettajien palautteesta ei voinut löytää merkittäviä eroja. Opettajat peilasivat esille tuomiaan teemoja Colour Keys -menetelmään. Näistä teemoista kävi ilmi, mitkä olivat ne keskeisimmät syyt, joiden vuoksi he käyttivät menetelmää. Opettajien halu ymmärtää pienen lapsen näkökulmaa ja lähtökohtia soittoharrastuksessa tuli voimakkaasti esiin vastauksissa. Opettajat kertoivat kokevansa erittäin tärkeäksi juuri menetelmän lapsilähtöisyyden. (Katso lapsilähtöisyydestä lukua 1.2). Opettajat kokivat sisäisen kuulemiskyvyn kehittämisen relatiivisen solmisaation avulla merkitykselliseksi lasten opettamisessa. (Katso relatiivisuudesta lukua 1.2). Vastaajat kertoivat kokevansa oppimateriaalin soveltuvan erilaisille oppijoille monenlaisissa opetustilanteissa. Ne opettajat, joiden oppilaat olivat aloittaneet musiikin harrastamisen musiikkileikkikoulussa, kertoivat että soitonopetus osoittautui hedelmälliseksi, kun se perustui samankaltaisille tekijöille musiikkileikkikoulusta saadun pohjan kanssa.

Palautteesta saattoi vetää johtopäätöksen, että menetelmän ja oppimateriaalin peruseriaatteet sisältyivät opettajien pedagogiseen arvomaailmaan ja että he kokivat ne vahvuuksina. Periaatteet olivat myös suurelta osin yhtenevät omieni kanssa.

Yhteiset periaatteet olivat tärkeä pohja yksityiskohtaisemmalle oppimateriaalin editoimiselle ja uuden laatimiselle. Ne ohjasivat niin notaatioon, ohjelmistoon kuin pianonsoiton tekniikkaankin liittyvässä kehittämisessä ja ratkaisuissa. Luvussa 2.4 kerrotaan, miten menetelmä ja oppimateriaali kehittyivät projektissa sekä esitellään uudelleen editoitu ja uusi oppimateriaali.

7.3 TESTIKYSELYT 2000 JA 2003: UUTTA OPPIMATERIAALISUUNNITELMAA KOSKEVAN TESTIKYSELYN KUVAUS JA ANALYYSI SEKÄ JOHTOPÄÄTÖKSET

Aluksi käsittelen testikyselyä 2000, jolla pyrin saamaan esiin opettajien ajatuksia laatimastani uudesta oppimateriaalista, joka oli syntynyt opettaessani tutkimusryhmien lapsia. Materiaalin suunnitteluun olivat yhtä lailla vaikuttaneet Colour Keys -kyselyn tulokset. Esittelin laatimaani uutta oppimateriaalia ja pyysin opettajia arvioimaan sitä. Testikyselyn 2000 kuvaamisen jälkeen käsittelen vuoden 2003 kyselyä, jolla halusin saada opettajilta asteittain rakentuvaa viivastoa koskevaa yksityiskohtaista tietoa ennen ratkaisujani oppikirjan lopullisesta notaatiosta.

Testikysely 2000 koostui ensimmäistä kysymystä lukuun ottamatta kvantitatiivisista kysymyksistä, mutta pyysin opettajia antamaan myös kirjallista palautetta tarpeen vaatiessa. Kysely sisälsi kolme osaa: A, B ja C. A-jakson alussa esitin avoimen kysymyksen (A1), jossa pyysin testaajia kertomaan, mitkä olisivat ne syyt, joiden vuoksi he käyttäisivät eri säveliköille rakentuvia transponointinauhoja. Pyysin opettajia myös vastaamaan kysymyksiin (A2 ja A3) transponointinauhojen erilaisista hyödyntämismahdollisuuksista. Tiedustelin lisäksi, kuinka tarpeellisenä ja kannatettavana opettajat pitivät transponointinauhojen ottamista osaksi Colour Keys -oppimateriaalia (A4 ja A5). Kysyin myös, mitkä esittelemistäni transponointinauhoista he haluaisivat liitettävän uuteen oppimateriaaliin ja olisiko mukaan syytä liittää myös joitain muita sävelikköjä. Näistä tiedustelin kysymyksissä A6 ja A7. Nauhojen joukossa oli myös pari esimerkkiä transformointiin soveltuvista nauhoista, joista tiedustelin transponointinauhoihin liittyvien kysymysten yhteydessä.

Kyselyn B-jakson kysymyksillä (B1 ja B2) testautin laatimiani oppimateriaalisivuja. Sivut sisälsivät rytmitehtäviä, laajennetun, koko koskettimiston käsittävän värinauhan, värihissin, transponointisymboleja, DO:n liikkumisen esitettyä samalla sivulla sekä viivastolla että koskettimistolla sekä ideoita G- ja F-avainten yhdistämisestä väriviivastoon. Sivut sisälsivät myös esimerkkejä siirtymisestä kaksiviivaisesta viivastosta viiden viivan viivastoon sekä joitakin sovituksia. Tiedustelin opettajien ehdotuksia uudeksi ohjelmistoksi.

Lopuksi (C-jakso) tiedustelin erilaisten ostinatojen liittämistä opetusmateriaaliin. Ostinatojen laatiminen oli tapahtunut oppilasryhmissä yhteissoiton yhteydessä, mutta ne eivät kuuluneet oppimateriaalin kehittämisprojektiin.

Kyselyn A-osassa esittelin opettajille transponointinauhoja ja pyysin heitä arvioimaan, miten niiden käyttö vaikuttaa opetustyössä. Nauhat koostuivat duurin ja mollin viisisäveliköistä laajentuen duuriasteikkoon sekä luonnolliseen ja harmoniseen molliasteikkoon. Lisäksi esittelin kromaattisen sävelasteikon transponointinauhassa. Tiedustelin myös, auttavatko nauhat oppilasta absoluuttisen ja relatiivisen järjestelmän rinnakkaisuuden ja toisiaan täydentävän roolin ymmärtämisessä, kun systeemejä ryhdytään vertailemaan. Kysyin havainnollistavatko nauhat transponointia ja liikkuvan DO:n käsitettä. Lisäksi kysyin, stimuloivatko nauhat oppilaita transponointikokeiluihin. Halusin saada opettajilta tietoa siitä, kokevatko he, että nauhoista on apua opetukseen, kun vertaillaan klaviatuurilla tapahtuvaa DO:n liikkumista nuottikuvassa tapahtuvaan DO:n paikan siirtymiseen. Esittelin vastaajille esimerkkeinä kaksi transformointiin soveltuvaa nauhaa: turkkilaisen asteikon pentakordin sekä mollin viisisävelikön, jossa pohjasävelenä on RE. Tiedustelin, auttavatko ja innostavatko ne kappaleiden varioimisessa.

B-osan kysymyksillä tiedustelin, haluavatko opettajat uusiin oppikirjoihin liitettävän testisivuilla esittelemiäni ideoita joko sellaisenaan tai tietyin muutoksin. Ehdotin aapisen ohelle liitettäväksi laajennetun, koko koskettimistoa hahmottavan värinauhan. Esittelin värihissin käyttöä oktaavialojen siirroissa ja rytmitehtäviä, joissa käytettiin värillistä piippukirjoitusta. Pyrin havainnollistamaan transponointia mahdollisimman konkreettisesti Pikku-DO-hahmolla, joka vaeltaa koskettimistolla ja asettuu eri koskettimille, jotka edustavat kulloinkin soitettavan kappaleen DO-säveltä. Pyysin opettajia arvioimaan myös nuottiesimerkkejä, joissa DO:n liikkuminen on esitetty sekä nuottikuvassa että klaviatuurilla samalla sivulla. Esittelin myös erilaisia malleja, joissa yhden ja kahden viivan viivaston alkuun on liitetty G- ja F-avaimet. Annoin arvioitavaksi myös ratkaisuvaihtoehtoja, joilla pyrin ilmaisemaan kaksiviivaisesta viivastosta siirtymisen viiden viivan viivastoon. Lähetin opettajille testattavaksi lisäksi sovituksia joistakin sävelmistä, joita ei käytetty vanhassa Colour Keys -oppimateriaalissa. Tiedustelin lisäksi, mitä muita sävelmiä opettajat haluavat liitettävän ohjelmistoon.

Miten opettajat kokivat ostinatojen vaikuttavan opetustyössään? Siihen hain vastausta esittelemällä heille erilaisia aapiskappaleisiin ja myös muuhun alkeisohjelmistoon sopivia

ostinatoja kyselyn C-osassa. Ostinatot saattoi soittaa värihissiä käyttäen eri oktaavialoilta sekä transponoida kyseessä olevien kappaleiden sävellajeihin. Ostinatot eivät kuuluneet oppimateriaalin kehittämisprojektiin, mutta ne olivat syntyneet sen aikana oppilasryhmissä.

Kyselyn 2000 tulosten pohjalta olin hionut notaatiota ja pyrkinyt saamaan sen optimaaliseksi. Koin, että uudet notaatiomallit olivat varteenotettavia. Ennen kuin tekisin ratkaisun oppimateriaalin notaatiosta, halusin peilata ideoitani vastaajien ajatuksiin ja varmistaa, pitivätkö he tarjoamiani vaihtoehtoja toimivina. Siksi lähetin vuonna 2003 opettajille vielä uuden testikyselyn.

Esitin uudessa vuoden 2003 testikyselyssä aapisen A-osaan sekä B-osan alkuun suunnittelemani neljä viivastomallia (A, B, C ja D): malli A:ssa esitettiin, miten yhden viivan systeemi yhdistetään perinteiseen nuottiviivastoon yksiviivaisen viivaston alkuun liitettävien lyhyiden, perinteistä viivastoa edustavien viivojen ja nuottiavainten avulla. Malli B esitti vastaavanlaisen nuottikuvan kahden viivan systeemissä. Mallissa C mallia A vastaavaa yhden viivan systeemiä oli vertailtu pystyasennossa olevaan koskettimistoon. Malli D oli vastaavanlainen kahden viivan systeemissä.

7.3.1 Uusia oppimateriaaliesimerkkejä koskeva palaute

Testikyselyn 2000 palaute vahvisti näkemyksiäni suunnasta, johon oppimateriaalia tulisi kehittää. Ensimmäiseksi kuvaan transponointiin ja transformointiin soveltuvia nauhoja koskevaa palautetta. Sitten kerron opettajien arvioita laatimistani uusista oppisivuista ja laajennetusta värinauhasta. Lopuksi kuvaan lyhyesti palautetta ostinatoista, jotka eivät kuulu projektiin.

Kyselyn A-osan palautteesta kävi ilmi, että opettajat (16/17) haluavat käyttää transponointinauhoja. He kokevat niiden innostavan oppilasta transponoimaan ja selkiyttävän transponointia, havainnollistavan DO:n liikkumista koskettimistolla ja antavan apua opetukseen, kun vertaillaan klaviatuurilla tapahtuvaa DO:n liikkumista nuottikuvassa tapahtuvaan DO:n paikan siirtoon, sekä auttavan lasta oppimaan eri sävellajeja (avoin kysymys A1). Kvantitatiiviset kysymykset (A2, A3, A4, A5, A6) käsittelivät samoja aiheita, jotka tulivat esiin jo edeltävän, avoimen kysymyksen vastauksissa. Vastauksista saattoi

ymmärtää, että opettajat kokevat transponointinauhojen antavan käytännöllisen välineen, kun he opettavat lapsille muun muassa, miten absoluuttinen ja relatiivinen järjestelmä täydentävät toisiaan ja miten ne toimivat rinnakkaisina. Opettajat kannattivat lähes yksimielisesti esittelemieni transponointinauhojen (kahdeksan erilaista) liittämistä oppimateriaaliin. Transformointiin soveltuvat nauhat (kaksi erilaista) synnyttivät hajontaa mielipiteissä. Nauhaa, jolla duuripentakordi muunnetaan mollipentakordiksi vaihtamalla pohjasävel DO RE:ksi, kannattivat lähes kaikki opettajat. Turkkilainen pentakordi (MI-FA-SI-LA-TI) sen sijaan ei saanut yhtä varauksetonta kannatusta: seitsemästätoista opettajasta seitsemän kannatti turkkilaisen pentakordin sisällyttämistä menetelmään, viisi kertoi olevansa asiasta epävarma, neljä ei pitänyt sitä tarpeellisena, ja yksi ei vastannut kysymykseen. Yksi opettajista kertoi lasten pitävän erityisesti juuri tuosta säveliköstä. Eräs vastaaja ehdotti, että transformointinauhoihin lisättäisiin kokosävelasteikon pentakordi.

Aapisen mahdollisista uusista oppisivuista ja värinauhasta keräsin palautetta kyselyn B-osan kysymyksillä. Lähes kaikki opettajat (16/17) halusivat, että aapisen ohelle liitetään laajennettu, koko koskettimistoa hahmottava värinauha. Rytmitehtävät, joissa käytetään värillistä piippukirjoitusta ja oktaavialoja symboloivia hahmoja, synnyttivät hieman hajontaa. Tehtäviä oli yksitoista, ja ne liikkuvat neljän oktaavin (karhu, isä, äiti, lintu) alueella. Suurinta osaa tehtävistä (8/11) kannatettiin joko sellaisenaan tai opettajien antamin muutosehdotuksin. Rytmitehtävissä kädet soittivat joko erikseen tai vuorotellen tai toinen toistaan säestäen, mutta eivät toistensa yli liikkuen. Esiin tuli erään opettajan uusi idea rytmitehtävistä, joissa kädet soittavat toistensa yli liikkuen. Kolmea muuta rytmitehtävää pari opettajaa ei pitänyt tarpeellisena oppimateriaalina.

Värihissi oktaavialojen siirtoihin sai myös opettajien vankan kannatuksen (16/17). Olin pyytänyt transponointinauhojen (kyselyn A-osa) lisäksi palautetta myös transponointiin liittyvistä oppisivuista. Näillä sivuilla pyrittiin havainnollistamaan DO:n siirtoa koskettimistolla. Ideaa, jossa koskettimien nimiä (C, D jne.) pyritään assosioimaan samalla kirjaimella alkavaan nimeen, pidettiin yleisesti hyvänä. Osa opettajista antoi vinkkejä esimerkiksi kaupunkien, lasten tai eläinten nimistä, jotka olisivat heidän mielestään käyttökelpoisia. Sivuja, joissa tienviitat kehottavat DO:ta matkustamaan tienviitassa olevan alkukirjaimen mukaiselle koskettimelle, pidettiin hyvinä, mutta mukaan toivottiin tyhjiä tienviittoja, joihin lapset saavat itse kirjoittaa matkakohteen nimen. Sivut, joissa Pikku-DO-hahmo vaeltaa koskettimistolla toisessa kädessään matkalaukku ja

toisessa matkalippu (transponointinauha), haluttiin liitettävän kirjoihin. Muutama opettaja tähdensi, että vaarana on, että kuvat jäävät erillisiksi, jos niitä on harvakeen. He ehdottivat, että näitä transponointiin kehottavia kuvia laitettaisiin kappaleiden yhteyteen säännöllisesti ohjelmiston edetessä. Palautteesta kävi ilmi, että opettajat kokivat tarvitsevansa oppisivuja, joilla esitetään esimerkkejä DO:n liikkumisesta sekä nuottikuvassa että klaviatuurilla samalla sivulla. Myös omia oktaavialojaan vastaavin tunnusvärein väritettyjen G- ja F- avainten liittämistä yhden ja kahden viivan viivaston alkuun pidettiin kannatettavana. Ratkaisuvaihtoehdot, joilla erilaisin kuvin (sateenkaari ja viuhka) yritin ilmaista, miten kaksiviivaisesta viivastosta siirrytään viiden viivan viivastoon, olivat useimpien mielestä kannatettavia.

Olin antanut arvioitavaksi myös joitakin sovituksia. Ne saivat myönteisen vastaanoton. Sain opettajilta muutaman ehdotuksen sävelmistä, joita he halusivat liitettävän ohjelmistoon.

Palautteesta kävi ilmi, että opettajat tuntuivat olevan kiinnostuneita ostinatoista (kyselyn C-osa) ja kokivat niistä olevan hyötyä yhteissoitonopetuksessa jo aapisen alkuvaiheessa. En käsittele saamaani palautetta tässä yhteydessä tarkemmin, koska ostinatot eivät kuuluneet oppimateriaalin kehittämisprojektiin.

Testikyselyn 2003 palaute osoitti selkeästi, minkälaista nuottiviivastoa opettajat pitivät parhaana opetuksen alkuvaiheessa. Kaikki kymmenen opettajaa vastasivat kyselyyn. Mallia A, jossa yhden viivan systeemi yhdistetään perinteiseen nuottiviivastoon yksiviivaisen viivaston alkuun liitettävien lyhyiden, viisiviivaista viivastoa edustavien viivojen ja nuottiavainten avulla, kannatti kuusi opettajaa (6/10). Malli B, jossa kahden viivan systeemi yhdistettiin perinteiseen samoin periaattein kuin malli A, oli kahden opettajan (2/10) mielestä varteenotettavin. Samoin kaksi opettajaa suosi mallia C (2/10). Siinä malli A:n mukaisen yhdenviivan viivaston ja koskettimiston mahdollisia yhteyksiä pyrittiin selvittämään pystyasennossa olevan koskettimiston kuvan avulla. Malli D ei saanut kannatusta.

7.3.2 Johtopäätökset testimateriaalia koskevista tutkimustuloksista sekä niiden vaikutus oppimateriaalin laatimisessa

Sekä vuoden 2000 että vuoden 2003 tutkimustuloksista kävi selkeästi ilmi, mitkä testimateriaalit opettajat katsoivat hyödyllisiksi liittää uuteen oppimateriaalikokonaisuuteen. Kerron ensin, minkälaisia johtopäätöksiä oli mahdollista vetää vuoden 2000 kyselyn tuloksista ja miten ne vaikuttivat uuteen oppimateriaaliin. Lopuksi käsittelen johtopäätöksiä vuoden 2003 testimateriaalia koskevista tutkimustuloksista sekä niiden vaikutusta oppimateriaalin laatimisessa.

Palautteesta saattoi vetää johtopäätöksen, että vuoden 2000 testimateriaali vastasi suurimmalta osaltaan opettajien näkemyksiä hyödyllisestä uudesta oppimateriaalista.

Tutkimustuloksia puntaroidessani päättelin, että testimateriaalin vahvuuksia ovat koko koskettimistoa hahmottava värinauha, rytmitehtävät, joissa käytetään värillistä piippukirjoitusta ja oktaavialoja symboloivia hahmoja, oktaavialojen siirtoihin tarkoitettu värihissi sekä transponointinauhat. Palautetta reflektoidessa saatoin ymmärtää, että opettajat kokivat näiden elementtien erityisesti auttavan lasta hahmottamaan koskettimistoa ja luomaan halua liikkua siellä laajalla alueella. Yhtä lailla päättelin, että testimateriaalin vahvuuksia ovat transponointiin liittyvät oppisivut, joilla havainnollistin DO:n siirtoa koskettimistolla assosioimalla koskettimien nimiin muun muassa eläinten tai lasten nimiä. Vastaava johtopäätös oli vedettävissä tienviitoista, jotka kehottavat DO:ta matkustamaan tienviitassa olevan alkukirjaimen mukaiselle koskettimelle. Vahvuuksiksi osoittautuivat myös Pikku-DO-hahmo, jonka tarkoituksena on innostaa lapsia transponointiin, oppisivut, joilla DO liikkuu sekä nuottikuvassa että klaviatuurilla samalla sivulla, sekä oktaavialoja vastaavilla tunnusväreillä väritetyt G- ja F-avaimet liitettyinä yhden ja kahden viivan viivaston alkuun. Saatoin päätellä, että vaihtoehdot havainnollistaa siirtymistä kaksiviivaisesta viivastosta viiden viivan viivastoon erilaisten kuvien avulla sekä transformointinauhat, joita käyttämällä voi leikitellä kappaleiden muuntamisella, vastasivat opettajien lapsilähtöistä asennoitumista oppimateriaalin arvioinnissa. Tulokset toivat ilmi, että sovitukseni olivat linjassa vastaajien asettamien kriteerien kanssa. Opettajien ehdottamien sävelmien joukossa oli muutamia, jotka vaikuttivat soveltuvan uuteen ohjelmistoon. Puutteena opettajat tuntuivat kokevan, että transponointiin ohjaavia kuvia oli liian harvoilla testisivuilla. Tuloksen pohjalta päättelin,

että kuvia tulisi esitellä riittävän tiheästi, jotta ne palvelisivat tarkoitustaan. Kävi ilmi, että opettajat olivat kiinnostuneita ostinatoista, ja vaikutti siltä, että he kokivat niistä olevan hyötyä yhteissoitonopetuksessa jo aapisen alkuvaiheessa. Johtopäätökseni on, että ostinatot kannattaisi koota projektin päätyttyä ja oppikirjojen valmistuttua Colour Keys Flexible Ostinato -aapiseksi yhteissoiton alkuopetusta varten.

Testikyselyn 2003 tuloksista oli selkeästi vedettävissä johtopäätös, että opettajat kokivat parhaaksi opetuksen alkuvaiheessa nuottikuvan, jossa yhden viivan systeemi yhdistetään perinteiseen viivastoon yksiviivaisen viivaston alkuun liitettävien, lyhyiden, perinteistä viisiviivaista viivastoa edustavien viivojen ja nuottiavainten avulla. Toiseksi parhaaksi osoittautui vastaavanlainen nuottikuva kahden viivan systeemiin sovellettuna. Nuottikuva, jossa yhden tai kahden viivan systeemiä vertailtiin pystyssä olevan klaviatuurin koskettimien ja nuottiviivaston väliseen yhteyteen, oli vain parin opettajan mielestä kannatettavin malli. Minkälainen olisi ollut tulos, jos koskettimistoa olisi verrattu viiden viivan viivastoon? Siihen ei saatu vastausta, sillä testimateriaali ei sisältänyt sellaista mallia.

Testimateriaalin 2000 vahvuuksien selvittyä, ja varsinkin todettuani niiden mitä suurimmissa määrin vastaavan näkemyksiäni hyödyllisestä aapisen sisällöstä, oli innostavaa alkaa laatia uusia oppimateriaaleja tekemieni johtopäätösten pohjalta. Liitin aapisen yhteyteen koko koskettimiston kattavan värinauhan. Aloitin Piano ABC:n A-osan rytmitehtävillä, joissa tehtävät on esitetty piippukirjoituksella ja rytmimerkit on väritetty oktaavialoja vastaavilla tunnusväreillä. Rytmiosaston alkupuolen tehtäviä havainnollistetaan lisäksi oktaavialoja symboloivilla hahmoilla. Sijoitin rytmijaksoon myös tehtäviä, joissa kädet soittavat toistensa yli liikkuen. Oktaavialojen vaihtoja palvelemaan tuli värihissi jo rytmiosastoon.

Erilaiset transponointia havainnollistavat ideat valikoituivat oppimateriaaliin: tienviitat, oppisivut, joilla DO:n siirtoa selvitetään assosioimalla koskettimien nimiä erisnimiin, ja sivut, joilla liikkuva DO esiintyy samalla sivulla sekä nuottikuvassa että koskettimistolla. Kirjan kertojahahmoksi tuli Pikku-DO, jolle piirsin matkalaukun. Transponointinauhat otin oppivälineiksi kirjan jokaisen osan oheen. Transponointinauhavalikoima muodostui säveliköistä, jotka noudattivat kussakin kirjassa käytettäviä sävelikköjä. Nauhoista kertyi seuraavanlainen kokoelma: DO-RE-, DO-RE-MI- ja DO-RE-MI-FA-säveliköt, DUURI- ja MOLLIPENTAKORDIT, DO:sta LA:han ulottuva KUUSISÄVELIKKÖ, DUURIASTEIKKO,

LUONNOLLINEN ja HARMONINEN MOLLIASTEIKKO sekä KROMAATTINEN ASTEIKKO. Transformointinauhoihin valitsin säveliköt RE-MI, RE-MI-FA, TURKKILAINEN PENTAKORDI, MUSTALAISMOLLIN PENTAKORDI, BLUES-PENTAKORDI sekä KOKOSÄVELASTEIKON PENTAKORDI. Sisällytin valikoimaan myös DO- ja LA-PENTATONISET VIISISÄVELIKÖT. Lisäksi mukaan tulivat ambitukseltaan OKTAAVIN ALUEELLA LIIKKUVAT SÄVELIKÖT, jotka pohjautuivat samoille asteikoille kuin edellä mainitut pentakordit. Sijoitin transponointia havainnollistavia kuvia oppikirjoihin mahdollisimman harkitusti, etteivät kuvat jäisi irrallisiksi ja transponointi unohtuisi ohjelmiston edetessä. Testissä esittämäni ideat, jotka yrittivät havainnollistaa kahden viivan systeemistä siirtymistä viisiviihaiseen erilaisin kuvin, olivat jälkeempään tarkasteltuina turhan monimutkaisia, joten en käyttänyt tätä testimateriaalia hyvästä vastaanotosta huolimatta. Kehitin transitiota varten visuaalisesti yksinkertaisen mallin, jossa molemmat viivastosysteemit esitellään rinnakkain samalla aukeamalla.

Johtopäätökset testikyselyn 2003 tuloksista vaikuttivat oppimateriaalin laatimiseen ja valitsemiseen vahvistamalla vakuuttavasti näkemyksiäni siitä, minkälaisella nuottikuvalla aloittaisin pianoaapisen ja kuinka siitä olisi loogista edetä jatkossa. DO- ja DO-RE-jaksoihin valitsin testissä esittämäni mallin A yhden viivan systeemissä. Sekä DO-RE-MI-jaksoon, DO-RE-MI-FA-jaksoon että DO-RE-MI-FA-SO-jakson alkupuolelle luontui kätevästi malli B kahden viivan systeemissä. Jaksoon, jossa siirrytään käyttämään viisiviihaisesta nuottikuvaa, kehitin mallien C ja D pohjalta (katso 3.3.3 mallit C ja D) uuden mallin E. Siinä pystyasennossa olevan klaviatuurin koskettimia vertaillaan sekä F- että G-avaimilla varustettuun perinteiseen mutta tunnusvärein väritettyyn viivastoon. Testautin mallia oppilaillani ja totesin sen toimivaksi työkaluksi opetuksessani. Sisällytin mallin oppimateriaalin B-osaan.

8 POHDINTA

Seuraavassa luvussa 8.1 käsittelen Colour Keys -menetelmää rinnakkain Shinichi Suzukin kehittämän soitonopetusmenetelmän sekä Kaarlo Uusitalon kehittämän kuvionuottimenetelmän kanssa, joita molempia on sovellettu piano-opetukseen. Esittelen ensin Suzuki-menetelmää ja sen jälkeen kuvionuottimenetelmää. Tuon esiin näiden opetusmenetelmien perustavimpia periaatteita. Luvussa 8.1.1 vertailen Suzuki- ja kuvionuottimenetelmää kehittämäni Colour Keys -menetelmään ja pohdin menetelmien yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Luvussa 8.2 pohdin, kenelle Colour Keys -menetelmä mahdollisesti sopii ja kenelle ei. Lopuksi luvussa 8.3 tuon esiin tarpeita, joita on tulevaisuudessa menetelmän tutkimiselle ja kehittämiselle.

8.1 COLOUR KEYS JA MUUT ALKUOPETUSMETODIT

Olen valinnut Colour Keys -menetelmän rinnalle tarkasteltavaksi Suzuki- ja kuvionuottimenetelmät muun muassa siksi, että myös niiden avulla voi aloittaa pianonsoitonopetuksen jo hyvin pienten lasten parissa. Tutustuin Suzuki-menetelmään pianopedagogiikan opinnoissani. Pianolle sovellettu Suzuki-menetelmä oli tuolloin (1976) vasta rantautunut Suomeen Meri Louhoksen ja Ritva-Tuuli Ahosen tuomina. Opetin ensimmäisiä oppilaitani Suzuki-menetelmällä useita vuosia. Kuvionuottimenetelmästä kiinnostuin ollessani seuraamassa Kirsi Vikmanin väitöstilaisuutta (2001). Väitöskirjassaan hän tarkastelee kuvionuottimenetelmän ulottuvuuksia pianonsoiton alkuopetuksessa.

Suzuki-menetelmä, kuten Colour Keys -menetelmä, pohjaa vahvasti auditiivisuuteen. Kuvionuottimenetelmässä hyödynnetään visuaalisuutta, muun muassa värien käyttöä hahmottamisen apuna, kuten Colour Keys -menetelmässäkin. Pyrin tuomaan esiin sekä Suzuki-menetelmän että kuvionuottimenetelmän lähtökohtia, periaatteita sekä keskeisimpiä opetuskäytänteitä. Tarkastelen ensin Suzuki-menetelmää ja toisena kuvionuottimenetelmää. Kolmanneksi pohdin menetelmien välisiä suhteita.

Shinichi Suzukin (synt. 1898) viululle kehittämä menetelmä on sovellettu usealle instrumentille, myös pianolle. Suzuki kertoo oivaltaneensa, että jo kolmivuotias lapsi on hyvin kehittynyt kielellisesti. Oivalluksen taustalla oli hänen kokemuksensa saksan kielen opiskelusta, mikä tuotti aikuisiällä aloitettuna suuria vaikeuksia. (Winberg 1980, 13.)

Suzuki pohti musiikin ja puheen oppimisen yhtäläisyyksiä. Suzukin johtopäätös oli, että lapsen musiikilliset kyvyt eivät pääse kehittymään, jollei hänellä ole ympäristöä, jossa kuulla musiikkia: ”Olen vakaasti sitä mieltä, että taiteellinen ja musiikillinen lahjakkuus ei ole synnynnäistä, eikä siis periydy, vaan puhkeaa vasta oikean ympäristön vaikutuksesta” (Suzuki 1969, 19). Winbergin mielestä Suzukin ajattelutapa pohjautuu perinteiseen japanilaiseen ajattelutapaan. Hän viittaa Eugen Herrigeliin, joka kirjassaan *Zen ja jousella ampumisen taito*, sanoo esimerkiksi, että traditionaalisissa taiteissa japanilaisen opetuksen tunnusmerkkinä on harjoituksen toistaminen yhä uudelleen ja yhä korostetummin. Suzuki painottaa niin opettajan, vanhemman kuin lapsenkin elämässä jatkuvaa pyrkimystä kehittyä ja kasvaa henkisesti. (Winberg 1980, 11, 13.)

Seuraavassa kerron menetelmän käytännön toteuttamisesta. Ennen soittotuntien aloittamista Suzuki-opettajan tulee perehdyttää vanhemmat menetelmän periaatteisiin ja tavoitteisiin. Esiin nousee vahvasti vanhempien rooli lapsen kotiharjoittelun ohjaajana. Vanhemmalta, joka ryhtyy ohjaamaan kotiharjoittelua, edellytetään sitoutunutta paneutumista lapsen harrastukseen. Vanhemman tulee olla läsnä tunneilla seuraamassa lapsensa opettamista ja tallentaa opettajan antamat ohjeet, joiden mukaan hän ohjaa lapsen harjoittelua kotona. Ohjaaville vanhemmille järjestetään koulutusjakso, jossa he saavat muun muassa instrumenttiopetusta ennen soittotuntien aloittamista. Kun soittotunnit alkavat, tunneilla on läsnä tavallisesti 3–4 lasta vanhempineen. Mikäli ryhmäopetusta pidetään menetelmänä, jolla lapsia opetetaan yhtä aikaa, Suzuki-menetelmää ei voida pitää varsinaisena ryhmäopetusmetodina. Yhteisillä tunneilla lapsi kuuntelee ja katselee toisten oppilaiden soittoa tai puuhaa jonkin hiljaisen askareen parissa, mutta heitä ei opeteta yhtä aikaa. Yhteistuntien lisäksi lapset saavat kerran viikossa yksityistunnin. Opettajat järjestävät myös ryhmätunteja, joilla oppilaat soittavat yhdessä. Suzuki suosittelee heterogeenisiä ryhmiä, kun taas monet suomalaiset ja esimerkiksi amerikkalaiset ryhmät koostuvat suunnilleen samanikäisistä oppilaista, koska opettajat kokevat tällaisten ryhmien toimivan heterogeenisiä paremmin. (Winberg 1980, 19, 20, 21, 22, 30.)

Suzuki-menetelmässä musiikin kuuntelu on keskeistä. Ennen soittotuntien aloittamista lapsi sekä ohjaava vanhempi käyvät kuuntelemassa toisten lasten soittotunteja. Menetelmän tärkeänä osana ovat äänitteet, joille koko Suzuki-ohjelmisto on tallennettu. Suzukin periaate on, että äänitteiden musiikin tulee olla korkeatasoista ja esitetty erinomaisesti. Ennen soittotuntien alkamista lapsi kuuntelee tulevia soittoläksyjä kotona.

Lapsen tulee menetelmän mukaan kuunnella samaa kappaletta niin kauan, että hän tunnistaa sen. Kun lapsi aloittaa soittotunnit, hänellä tulee olla läksynä olevasta kappaleesta soiva mielikuva ennen kuin hän alkaa harjoitella sen soittamista. Winberg kritisoi piano-Suzuki-äänitteiden joitakin ominaisuuksia. Piano-opetuksessa äänitteiden käyttö ei ole yhtä ongelmaton kuin jousiopetuksessa kappaleiden moniäänisyyden vuoksi. Ohjelmisto on soitettu melko nopeassa tempossa kädet yhteen, jolloin lapselle on mahdollisesti liian vaativaa kyetä kuulemaan käsien osuuksia erillisinä. Äänitteiden nopeasta temposta johtuen lapsille muodostuu myös mielikuva, jossa kappaleet ovat nopeita. (Winberg 1980, 17, 18, 22, 48.)

Winberg kirjoittaa, että menetelmässä kappaleet rakentuvat edellisten pohjalle. Kappaleet Suzuki on järjestänyt tarkoituksellisesti omille paikoilleen, ja kukin niistä sisältää jonkin uuden opittavan asian. Kunkin kappaleen tarkoituksena on valmistaa seuraavaa kappaletta, jossa opitut asiat toistuvat. Uusia asioita opetellaan joka kappaleessa. Eräs Suzuki-menetelmän keskeinen piirre on kappaleiden säännöllinen kertaaminen (Winberg 1980, 25). Piano-ohjelmiston alkupuolella on staccato- ja portamento-kappaleita, jotka ovat teknisesti luontevia pienelle vasta-alkajalle. Liioitelluilla soittoliikkeillä lasta opetetaan tavoittelemaan samanlaista laadukasta sointia, mihin aikuinen soittaja kykenee. Legato-soitto on hyvin vaativaa pienelle kädelle. Tällöin pyritään välttämään jännityksiä, ja niiden ehkäisemiseksi tarvitaan koko käsivarren painon käyttöä ja hyvin liioiteltuja soittoliikkeitä. Winbergin mielestä tällainen tekniikka saattaa haitata hienomotoriikan kehittymistä pitkään käytettynä. Moniäänisistä äänitteistä huolimatta kappaleet on pystyttävä harjoittelemaan kädet erikseen. Vaikka äänitteiden nopea tempo on tuottanut lapselle vastaavan mielikuvan kappaleista, hidas harjoittelu on soinnin kehittämisessä ensiarvoisen tärkeää. Tavoittaakseen kuulemansa omassa soitossaan lapsi pyrkii soittamaan yhtä nopeasti. Tämä saattaa johtaa pinnalliseen kosketukseen. (Winberg 1980, 26, 48.)

Suzuki-menetelmän periaate nuotinlukemiseen on, että se aloitetaan, kun lapsen ikä ja kehitystaso soveltuvat siihen. Kuulon avulla lapsi omaksuu vaativat kappaleet, joista myös aloitusvihkon ohjelmisto koostuu. Tästä syystä erityisesti alussa lapsen on keskityttävä juuri soittimen hallintaan ja kuulokuvansa tuottamiseen instrumenttinsa kautta. Winbergin näkemys on, että notaatio on tarkoitettu musiikin apuneuvoksi, ja tämän vuoksi on perusteltua, että nuotinlukua harjoitellaan, kun oppilaan soittotekniikka ja musiikillinen tulkinta ovat kehittyneet sellaiselle tasolle, että nuotinluku ei haittaa niitä. Hän näkee

kuitenkin ongelmana, että lapsen oppiessa kappaleensa helposti äänitteitä kuuntelemalla hän ei tunne tarvetta nähdä vaivaa nuotinluvun harjoittamiseen. Pohjola kirjoittaa, että ennen nuotinluvun aloittamista lapset lukevat vihkoista sormijärjestykset, jotka on kirjoitettu nuottien päälle, ja tällöin lapset soittavat sormituksen avulla eivätkä yleensä ymmärrä nuottikuvaa (Pohjola 2009, 18). Suzuki-menetelmä ei tarjoa valmiita ohjeita nuottien opetteluun. Koska menetelmä ei sisällä nuotinlukumateriaalia, jokaisen opettajan onkin itsenäisesti laadittava suunnitelma ja ratkaistava, miten opettaa nuotinlukua oppilailleen. (Winberg 1980, 40.)

Kirsi Vikman on tarkastellut väitöstutkimuksessaan kuvionuottimenetelmää ja sen käyttöä pianonsoiton alkuopetuksessa (Vikman 2001). Hänellä on useiden vuosien kokemus erityisesti alle kouluikäisten pianonsoitonopettajana. Menetelmän on kehittänyt Kaarlo Uusitalo, ja se on syntynyt musiikkiterapeuttisessa viitekehyksessä kehitysvammaisten parissa. Terapiaprosessissa Uusitalo oli todennut musiikin tekemisen vaikuttavan muun muassa ahdistuneisuuden lieventymiseen, tarkkaavaisuuden ja pitkäjänteisyyden lisääntymiseen ja motoriikan kehittymiseen. Se, että vammaiset eivät kyenneet omaksumaan perinteistä notaatiota, osoittautui ongelmalliseksi terapiatyössä. Uusitalo halusi kehittää mahdollisimman helposti ymmärrettävän notaation. Menetelmän tulisi myös antaa mahdollisuuksia pitkälle jatkuvaan soittamiseen. Tällöin pitäisi luoda silta kuvionuottinotaatiosta perinteiseen nuottikirjoitukseen. (Uusitalo 1998.)

Kirsi Vikmanin tutkimuksen taustalla oli ajatus, voidaanko kuvionuottimenetelmää käyttää perinteisen pianonsoiton alkuopetuksen osana joko sen alkuperäisessä muodossa tai sitä kehittäen tai helpottamaan perinteisen notaation opettelua. Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia menetelmän pianopedagogisia mahdollisuuksia. (Vikman 1999, 2.)

Vikman toteaa, että kuvionuottikirjoitus on konkreettinen notaatio, jonka perusteella soitetaan se, mitä nähdään. Kuvionuottimenetelmä on vahvasti visuaalisuuteen pohjautuva, ja siinä käytetään selkeitä värejä ja helposti eroteltavia kuvioita. Nuottien nimet merkitään tunnusvärein, ja oktaavialoja havainnollistetaan niitä symboloivin kuvioin. Aika-arvot ilmaistaan kuvion pituutena ja tauot tyhjillä kehyksillä. Ylennyksille ja alennuksille on nuolimerkit, joilla osoitetaan tarvittavia mustia koskettimia. Myös sointumerkeille on yksinkertainen merkitsemistapansa. Oleellinen piirre menetelmässä on pianon koskettimiin kiinnitettävät tarrat, jotka ilmaisevat nuottien nimet ja oktaavialat neljän oktaavin alueella. (Vikman 1999, 6–8.)

Yhdessä Markku Kaikkosen kanssa tutkija suunnitteli ja laati Uusitalon Kuvionuotit-vihkon rinnalle oppimateriaalia piano-oppilaille. Ajatuksena oli etsiä uusia tapoja piano-opetukseen kuvionuotteja käyttämällä sekä löytää ratkaisu, miten kuvionuoteista olisi mahdollista siirtyä perinteiseen notaatioon. Laaditun materiaalin pohjalta syntyi tutkimusta varten testipianovihko tutkijan ja Kaikkosen yhteistyönä. Testipianovihkon nimi on Piano soikoon!. Tutkimuksen ytimessä oli testimateriaalin kokeilu piano-opetuksessa. Vikman tuo esille neljässä tapauskuvauksessa sitä, mitä kuvionuottisoitto merkitsi eri oppilaille ja kuinka siinä edettiin. Mukana tutkimuksessa oli kaksi yksilöopetusta saavaa lasta (neljä- ja kuusivuotias), yksi neljän lapsen ryhmä (ensimmäisen luokan oppilaita) sekä kahden kehitysvammaisen nuoren ryhmä.

Tutkimuksessa kävi motoriiikan kehittymiseen liittyen ilmi, että oppilaan on helppo päästä soittamisen alkuun, kun koskettimistolla on kuvionuottitarrat ja notaatio helposti lähestyttävä. Tutkija toteaaakin oppimisprosessien osoittaneen, että oppilaan ei kuvionuoteista soittaessaan tarvitse kohdistaa huomiotaan liikaa oikeiden nuottien ja koskettimien etsimiseen. Tällöin hän kykenee samanaikaisesti hallitsemaan myös soittoaan motorisesti. (Vikman 1999, 106–108.)

Hyvin usein kuvionuoteista soittamiseen liittyy laulu, jota sanoineen lauletaan soiton aikana. Tällöin omaa soittamista verrataan tähän kuulokuvaan. Tutkijan mukaan kuvionuotit voivat visuaalisesti synnyttää vastaavan kuulokuvan kuin perinteinen notaatio, mutta laulamisen vuoksi toisesta näkökulmasta. Nuotinluvun opettelussa lapset etenivät eri vaiheiden kautta kohti perinteistä nuottikirjoitusta: ensin luettiin kuvionuotteja yhdeltä riviltä, sitten kahdelta yhtä aikaa käsien soittaessa unisonossa. Seuraavassa vaiheessa oppilaat opettelivat säestämään erilaisia lauluja. Tähän tehtävään tutkija laati kaksi erilaista käytäntöä. Kappale soitettiin sointumerkein varustetusta kuvionuottikirjoituksesta tai notaatiosta, jossa sekä sävelmä että säestys oli kirjoitettu kahdelle kuvionuottiriville. Kun siirtyminen kohti perinteistä notaatiota alkoi, kuvionuotit siirrettiin viivastolle. Tällöin ohessa opeteltiin muun muassa nuottien nimiä, niiden paikkoja koskettimistolla ja perinteistä nuotinkestojen merkintätapaa. Seuraavassa vaiheessa oli mahdollista siirtyä värinuotteihin, joista vähitellen edetään perinteiseen notaatioon. Notaation oppimisessa vaiheesta toiseen eteneminen oli liukuvaa. Samanaikaisesti kehittyivät oppilaiden tiedot ja taidot, jotka liittyivät soittamiseen, ja samalla oppilaiden ajattelu muuttui konkreettisesta abstraktiin suuntaan (Vikman 1999, 108, 144, 145).

Vikmanin opetusprojektissa opetusmateriaalilla oli suuri osuus kokeilun toteuttamisessa. Tutkija arvioi oppimateriaalin toimivan opetuksellisessa mielessä hyvin. Ongelmia tuotti kuvio- ja värinuottien tuottaminen, jota varten ei ollut siihen tarkoitettua sovellusta. Eräs oppimateriaaliin liittyvä ongelma on siihen sisältyvät koskettimiin asetettavat tarrat: lapset haluavat soittaa kappaleitaan muuallakin kuin tunneilla ja kotona, ja ilman tarroja soittaminen voi olla vaikeaa. Kehitteillä onkin tarrat, joita voi kuljettaa mukana ja kiinnittää nopeasti koskettimiin. Musiikin erityispalvelukeskus Resonaarissa kuvionuottimenetelmää on kehitetty edelleen useissa projekteissa. Toimintatutkimuksesta saamiensa kokemusten pohjalta tutkija pitää tärkeänä, että ”opettajat itse pohtivat miten kuvionuotteja voi käyttää juuri heidän tavassaan opettaa soittoa tai musiikkia yleensäkin, ja mikä tärkeintä miten kuvionuottien käyttö palvelee oppilaan oppimista vai tarvitaanko niitä lainkaan.” (Wikman 1999, 191, 193, 132.)

8.1.1 Suzuki-, kuvionuotti- ja Colour Keys -menetelmien välisistä suhteista

Menetelmien välisiä suhteita pohdiskellessani olen havainnut niissä monelta osin samankaltaisuuksia. Niistä löytyy myös eroja, joihin on vaikuttanut se viitekehys, missä menetelmät on luotu.

Menetelmissä käytetään ryhmää lapsen oppimista hyödyntämässä. Suzuki-menetelmää ei voi pitää varsinaisena ryhmäopetusmetodina, sillä lapsia ei opeteta yhteistunneilla yhtä aikaa. Yhteistunnit kuitenkin kuuluvat lasten opetukseen yksityistuntien rinnalla. Wikmanin tutkimuksessa kuvionuottimenetelmää käytettiin sekä yksityis- että ryhmäopetuksessa. Tutkija arvioi oppimateriaalin toimivan opetuksellisessa mielessä molemmissa hyvin. Samoin Colour Keys -opetusta käytetään yleisimmin sekä yksityis- että ryhmäopetuksessa. Se luontuu tutkimuksessa saatujen tulosten mukaan molempiin.

Colour Keys-, Suzuki- ja kuvionuottimenetelmässä soivan mielikuvan kehittäminen on osa opetusta. Menetelmissä sitä lähestytään eri näkökulmista ja painotetaan eri tavoin. Colour Keys -menetelmässä sisäisen kuulemiskyvyn kehittäminen relatiivisen solmisaation avulla on yksi sen keskeisimmistä periaatteista (katso relatiivisuudesta lukua 1.2). Siihen pyritään ja sitä tuetaan monin erilaisin opetuksellisin keinoin. Sisäistä kuulemista harjoitellaan laulamisen, säveliä vastaavien käsimerkkien ja solmisaation avulla, joiden kautta pyritään saavuttamaan soiva mielikuva harjoiteltavasta kappaleesta. Jo alusta

alkaen soivan mielikuvan kehittäminen yhdistetään nuottien opetteluun, ja kappaleet omaksutaan sisäisen kuulon jatkuvan kehittämisen tuella. Keskeinen on Kodály'n periaate: ”Sen minkä näen, sen myös kuulen; sen minkä kuulen, näen mielessäni nuotteina.” Myös kuvionuottimenetelmässä laulua käytetään ohjelmiston harjoittamisen apuna, mutta sisäistä kuulemistä ei kehitetä systemaattisesti. Vikman havaitsi tutkimuksessaan, että kuvionuotit voivat synnyttää visuaalisesti kuulokuvan. Suzuki-opetuksessa soiva mielikuva on menetelmän kulmakivi. Edellisistä menetelmistä poikkeavaa siinä on, että soivan mielikuvan harjoittamiseen ei käytetä laulamista, vaan sitä kehitetään kuuntelemalla äänitteitä ja muiden soittoa.

Menetelmissä voidaan havaita myös notaation opettelussa niin samankaltaisuuksia kuin suuria eroja. Suzuki-menetelmässä notaation opettelu aloitetaan verrattain myöhään. Soittotaidon tulee olla kehittynyt jo varsin pitkälle sitä ennen. Nuotinluku alkaa, kun lapsi on saavuttanut siihen tarvittavat edellytykset. Opettajan on arvioitava, milloin lapsen ikä ja kehitystaso ovat siihen soveltuvia. Suzuki-menetelmä ei tarjoa ohjeita, miten nuotinlukua tulisi opettaa, eivätkä vihot sisällä nuotinlukumateriaalia. Näin ollen jokaisen opettajan onkin itsenäisesti laadittava suunnitelma ja ratkaistava, milloin aloittaa ja miten opettaa nuotinlukua oppilailleen. Kuvionuottimenetelmä tarjoaa notaation opettelulle pehmeän ja konkreettisen lähestymistavan, joka soveltuu myös erityisoppijoille. Värit, kuten Colour Keys -menetelmässä, ovat erityisen tärkeitä. Oktaavialoja symboloivat tunnusvärit auttavat lasta omaksumaan värillisiä kuvionuotteja ensin yhdeltä, sitten kahdelta riviltä, mutta aluksi ilman nuottiviivastoa. Kun kuvionuottien lukeminen sujuu, ne siirretään viivastolle, ja lapsen on helppo hahmottaa värillisten nuottien ja pianon oktaavialojen yhteys. Pienin askelin etenevien opetusvaiheiden kautta siirrytään perinteiseen nuottikirjoitukseen, mikäli oppilaalla on siihen edellytykset.

Suzuki-menetelmää käyttäessäni ongelmat nuotinluvunopettamisessa asettivat minulle suuren haasteen. Ne antoivat sysäyksen etsiä ratkaisuja ongelmiin, mikä osaltaan johdatti Colour Keys -menetelmän kehittämiseen. Opetusmateriaalissa pyritään käyttämään elementtejä, jotka kytkeytyvät lapsen maailmaan. Notaatiota avataan pienin askelin yhden viivan systeemistä perinteiseen viiden viivan systeemiin. Oleellista on suunta konkreettisesta abstraktiin. Oktaavialojen hahmottamisessa käytettävät tunnusvärit ja hahmot löytyvät myös notaatiosta. Näin lapsi voi oppia, miten nuottikuva ja pianon koskettimisto korreloivat keskenään. Oppilas saa mahdollisuuden tarkastella läksyään visuaalisesti sekä koskettimiston kuvasta että notaatiosta kirjan samalta sivulta.

Menetelmän relatiivisuus tuo vielä kolmannen ulottuvuuden notaation opetteluun. Kuten kappaleen omaksumisessa, myös nuottikuvassa relatiivinen ja absoluuttinen systeemi esiintyvät rinnakkain ja toisiaan tukien. Näin sisäisen kuulemiskyvyn kehittäminen ja notaation opettaminen toimivat kiinteässä yhteydessä. Notaation lukemisen ja nuoteista soittamisen lisäksi oppilas harjoittelee nuottien kirjoittamista ja kirjoittamansa notaation soittamista. Oppikirjoissa on säännöllisin väliajoin sivuja tätä varten.

Kuvionuottimenetelmässä lapsia kannustetaan improvisoimaan ja keksimään omaa musiikkia. Pienet sävellykset on helppo kirjoittaa kuvionuoteilla muistiin niin, että ne voidaan soittaa notaation avulla uudelleen. Suzuki-menetelmässä ei opasteta improvisointiin tai omien kappaleiden luomiseen. Winberg (1980) kuitenkin kertoo lasten oppivan ohjelmiston kautta monia erilaisia säestyskuvioita, joita voi käyttää säveltämisessä ja säestämisessä. Colour Keys -menetelmän tavoitteena on, että improvisoinnista tulee säännöllinen osa lapsen soittoa jo varhain. Sisäisen kuulemiskyvyn systemaattinen kehittäminen tarjoaa lapsille välineitä myös improvisointiin ja säveltämiseen. Asteittain rakentuvan notaation avulla lapsi oppii vähitellen kirjoittamaan sävellyksensä muistiin. Lapsi voi improvisoida alussa vaikkapa rytmejä taputtaen ja soittaen. Hän voi käyttää improvisoinnin pohjana muun muassa oppimiaan tai itse keksimiään sävelikköjä sekä laulattaa ja soitattaa niitä myös muilla oppilailla. Usein tässä prosessissa syntyy uusi sävelmä, joka on helppo kirjoittaa väriviivastolle. Pianon ääressä keksityt kappaleet voivat olla sävelkieleltään ja laajuudeltaan sellaisia, että vain opettaja pystyy nuotintamaan ne. Kun lapsen omat musiikit on kirjoitettu muistiin, ne voidaan soittaa yhä uudelleen. (Katso lapsilähtöisyydestä lukua 1.2). Vähitellen lapselle kertyy ikioma ohjelmisto.

Tiedyt asiat koskevat kaikkia niitä lapsia, jotka ovat kovin pieniä soittoharrastuksen aloittaessaan: lapset eivät pysty käymään itsenäisesti tunneilla, joten tarvitaan vanhempi, joka kuljettaa soittotunneille. Muita lapsen tarpeita ovat ainakin vanhemman kannustus ja tuki harrastuksessa sekä mahdollisimman rauhalliset soittohetket kotona.

Lapsen tarpeet haastavat jokaisen alkeisopetukseen tarkoitetun menetelmän. Vanhemman rooli painottuu menetelmissä eri tavoin. Suzuki-menetelmän onnistuneen käyttämisen tae on vanhempi, joka seuraa opetusta ja huolehtii lapsen kotiharjoittelusta opettajan ohjeiden mukaan. Erityistä vanhemman roolissa on myös instrumenttiopetus, jota he saavat lapsen harrastuksen alkuvaiheessa. Vikman oli tutkimusprojektissaan

jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilaiden vanhempiin ja keräsi heiltä palautetta kehittäessään kuvionuottimenetelmää. Hän toteaa, että pienet oppilaat tarvitsevat vanhempaa tuekseen soittoharrastuksessa. Hän ei kuitenkaan painota vanhemman läsnäolon tärkeyttä tunneilla. Kuten Suzuki-menetelmässä, myös Colour Keys -menetelmässä vanhempi on mukana tunneilla seuraamassa opetusta, mutta seuraaminen ajoittuu erityisesti opintojen alkuvaiheeseen. Vanhempien ei pidä harjoituttaa lasta kotona, eikä se ole toivottavaa kuin erityistapauksissa. Oleellista on vanhemman kiinnostus lapsen harrastusta kohtaan ja lapsen tukeminen siinä. Erityistä on, että ryhmätunneilla vanhemmat myös aika ajoin osallistuvat musisointiin lasten kanssa opettajan ohjauksessa. Vanhemmat tutustuvat myös oppikirjojen rinnalla käytettäviin opettajanoppaisiin. Ne auttavat vanhempia ymmärtämään läksyä, jonka parissa lapsi kulloinkin on.

Suzuki-menetelmä tarjoaa opettajalle laajan ja vaativan ohjelmiston oppilaan opettamiseen. Opettajan tehtävänä on perehdyttää vanhemmat menetelmään ja antaa instrumenttiopetusta aloituskappaleiden soitossa. Opettajan on myös ratkaistava itse, miten opettaa lapsille nuotinlukua. Hyvänä Suzuki-opettajana pidetään ammattilaista, joka pystyy ohjaamaan oppilasta soittamaan vanhaa ohjelmistoaan jatkuvasti paremmin. Monet perinteisen koulutuksen saaneet soitonopettajat eri puolella maailmaa käyttävät Suzuki-menetelmää. Kuvionuottimenetelmän opetusmateriaalina on nuottivihko Piano soikoon!. Opettajia kehoitetaan käyttämään kuvionuotteja siten, että ne tukevat oppilaan oppimista ja sopivat opettajan omaan opetustyyliin. Toisin kuin edellisissä menetelmissä, Colour Keys -vihkot sopivat myös muun ohjelmiston ohelle B-vihkosta lähtien. Poikkeavaa ovat myös opettajan avuksi laaditut opettajan oppaat, joissa opastetaan yksityiskohtaisesti opetusmateriaalin ja menetelmän käyttöön. Niissä tuodaan esiin menetelmän lapsen tarpeista lähtevää asennetta: lapsi on opetuksen lähtökohta (katso lukua 1.2). Opettajia rohkaistaan käyttämään menetelmää luovasti ja vapaasti sekä soveltamaan ohjelmistoa ja muuntelemaan sitä. Opettajille on tarjolla opettajankoulutuskursseja, joilla harjoitellaan käytännön läheisesti vuorovaikutuksessa muiden osallistujien ja ohjaajan kanssa opetuskäytänteitä ja kannustetaan oman luovuuden ilmaisemiseen. Pätevä pianonsoitonopettaja pystyy perehtymään menetelmään oma-aloitteisesti ja käyttämään opetusmateriaalia myös ilman kursseja.

8.2 KENELLE OPETUSMENETELMÄ SOPII, KENELLE EI?

Opettajan koulutus ja kertynyt opetuskokemus sekä tutustuminen erilaisiin menetelmiin vaikuttanee suuresti siihen, minkälaista opetusmateriaalia opettaja työssään käyttää. Yhtä lailla pedagogiset näkemykset ja arvomaailma saattavat olla sangen ohjaavia opetusmateriaalin valinnassa ja karsimisessa. Colour Keys -menetelmän soveltuvuudesta eri opettajille ei tämän tutkimuksen perusteella voi antaa suoranaisia vastauksia. Joitakin oletuksia on kuitenkin mahdollista tehdä. Oma kiinnostukseni Colourstrings-menetelmään oli herännyt jo nuorena opettajana opettaessani kamarimusiikkia pienille piano-oppilaille ja jousisoittajille. Jousisoitinopetusmateriaalin perinteisestä suuresti poikkeava visuaalinen ilme innoitti minut ottamaan selvää menetelmästä ja lopulta soveltamaan sen omille piano-oppilaille. Olin myös opiskellut pienille lapsille suunniteltua Suzuki-menetelmää Meri Louhoksen ja Ritva-Tuuli Ahosen pedagogiikkaluokalla ja siellä innostunut pienten lasten opettamisesta. Koin värimenetelmään tutustumisen ja pedagogiikkaopintojen ruokkivan ja täydentävän toisiaan myönteisesti.

Kyselypalautteissa esiin tulleet opettajien pedagogiset periaatteet ja arvot sekä myönteiset kokemukset Colour Keys -menetelmästä olivat ensisijaisia syitä, miksi kyselyyn vastanneet kertoivat menetelmän sopivan heille ja heidän oppilailleen. Palautteen keskeisin anti oli, että menetelmä koettiin lapsilähtöiseksi. On mahdollista olettaa, että lapsilähtöisyys olisi yleisesti pohjana sille, että opettajat voisivat kokea menetelmän sopivan työhönsä pienen pianonsoittajan ensimmäisiin harrastusvuosiin kuuluvassa opetuksessa (katso lapsilähtöisyydestä lukua 1.2).

Opettajalla, jolle menetelmä soveltuisi, lienee aito pyrkimys ymmärtää lapsen maailmaa ja halu työskennellä lapsesta käsin (katso lukua 1.2). Hän saattaa pohtia lähtökohtia lapsen, musiikin, instrumentin ja nuottikuvan kohtaamiselle. Pienten piano-oppilaiden opettajana hän on ehkä kokenut ongelmia näiden yhteensovittamisessa perinteistä materiaalia käyttäessään ja on halukas löytämään uusia työvälineitä. Opettaja, jonka oppilaat ovat käyneet musiikkileikkikoulua, saattaa löytää menetelmästä mahdollisuuden integroida oppilaan aiemmin omaksuma musiikkikieli pianonsoiton harrastamiseen ja siksi ajatella metodin sopivan juuri hänen oppilailleen. Menetelmän soveltuvuutta saattavat tarkastella opettajat, joilla ylipäättään on mielenkiintoa kokeilla ja oppia uusia opetusmenetelmiä. Menetelmän soveltuvuus myös ryhmäopetukseen voi herättää mielenkiinnon kokeilla, miten metodi sopisi opettajan ja hänen oppilaidensa käyttöön. Opettaja, joka on tutustunut

relatiiviseen solmisaatioon, voi pohtia sisäisen kuulemisen systemaattisen kehittämisen ja soitonopetuksen suhdetta ja löytää menetelmästä vastauksia ja käytännön sovelluksen. (Katso relatiivisuudesta lukua 1.2.)

Se, että menetelmän peruslähtökohtien rinnalla voidaan nyt soveltaa tutkimusprojektissa edelleen kehitettyjä, uusia ja entistä enemmän konkretiaan tähtääviä periaatteita, on saattanut tehdä menetelmästä entistä helppokäyttöisemmän niin aloittelevien kuin kokeneempien pianonsoitonopettajien näkökulmasta. Tämä saattaa madaltaa opettajien kynnystä kokeilla metodin soveltuvuutta työhönsä, sillä opeteltavat asiat esitellään vähitellen yksi aihe kerrallaan, teoreettisuutta on vältetty tietoisesti ja aiheet ilmaistaan visuaalisesti aapisen sivuilla selkein ja lapsiystävällisin kuvin. Uudessa oppimateriaalissa värejä on hyödynnetty tehokkaasti nuottikuvan ja koskettimiston hahmottamiseksi ja relatiivinen ja absoluuttinen systeemi esitellään rinnakkaisina ja toisiaan täydentävinä elementteinä ensimmäistä kertaa sekä nuottikuvassa että koskettimistolla. Transponoinnin konkreettisina välineinä käytetään transponointinauhoja, ja lisäksi kappaleiden transformointia opetellaan transformointinauhojen avulla. Mikäli opettajaa kiinnostaa opetuksen suunta konkreettisesta abstraktiin, Colour Keys -menetelmä voi sopia juuri hänelle.

Se, miksi menetelmä ei soveltuisi opettajalle tai oppilaalle, on tärkeä kysymys. Voin vain olettaa, miksi näin olisi. Yhtä lailla kuin menetelmän sopimiseen joillekin opettajille vaikuttanee menetelmän sopimattomuuteenkin opettajan koulutus ja opetuskokemus. Myös opettajan suhde omaan opettajuuteensa voi olla taustalla. Hän ei ehkä koe olevansa omalla maaperällä pienten lasten opettajana. Mahdollisesti opettaja ei ole saanut sellaista pedagogista koulutusta, jossa hän olisi tutustunut erilaisiin menetelmiin. Hän saattaa jatkaa linjalla, jonka on omaksunut opiskellessaan ja opettaessaan, ja kokee sen toimivan hyvin. Mahdollista on myös, että opettaja on tutustunut laajastikin opetusmateriaaleihin. Hän on kenties löytänyt itselleen ja oppilailleen hyvät työvälineet, eikä siksi koe tarvetta kokeilla Colour Keys -menetelmää. Opettaja on voinut myös ammentaa eri menetelmistä rikkaasti työhönsä tai kehittää oman menetelmänsä. Opettaja saattaa pitää relatiivista solmisaatiota esteenä siksi, ettei se ole hänelle tuttu, siihen perehtyminen saattaa tuntua vaivalloiselta, hänellä on ennakkoluuloja tai siksi, että hän ei koe relatiivista solmisaatiota tarpeelliseksi.

Colour Keys -menetelmä ei sovi lapselle, joka on omassa kulttuurissaan jo ehtinyt omaksua Fixed DO -periaatteen. Fixed DO:lla tarkoitetaan käytäntöä, jossa C on DO, D on RE, E on MI, F on FA, G on SO, A on LA ja H on TI. Movable DO -systeemi sen sijaan tarkoittaa, että DO on eri duurisävellajien toonika (mollisävellajien toonika on LA). Fixed DO -periaatteen mukaan sävellajin toonikana voi toimia DO, RE, MI, FA, SO, LA tai TI. Fixed DO ja Movable DO rinnakkain käytettynä mitä ilmeisimmin sekoittavat lapsen nuotinluvun oppimista. Fixed DO -systeemiä käytetään esimerkiksi Italiassa, Espanjassa ja Ranskassa.

Lapsen ikä voi olla esteenä menetelmän mielekkäälle käytölle. Oppilas kokee mahdollisesti opetusmateriaalin turhan lapselliseksi. En suosittelen menetelmää lapselle, joka on saanut aiemmin soitonopetusta perinteisellä menetelmällä ja on omaksunut notaation periaatteet.

Lopulta jokaisen opettajan on itse kokeiltava ja valittava opetusmateriaalit ja menetelmät, jotka sopivat juuri hänelle ja hänen oppilailleen. Oletan, että tärkeintä on opettajan ja oppilaan välinen myönteisesti merkityksellinen ja toimiva suhde, jotta mikään menetelmä voisi toimia pienen lapsen soitonopetuksessa mielekkäästi ja tuoda iloa lapselle ja rakentaa lapsen hyvää musiikkisuhdetta.

8.3 TULEVAISUUDEN TARPEET MENETELMÄN JATKOTUTKIMUKSELLE JA -KEHITTÄMISELLE

Kehittämiprojektissa laatimani uuden oppimateriaalin toimivuuden tutkiminen olisi vartenotettavaa menetelmän kehittämiseksi tulevaisuudessa. Olisi mielekasta tutkia myös, tarvitaanko menetelmään Colour Keys A-, B- ja C-osien lisäksi jatkomateriaalia tai muita opetusvälineitä.

Laadin tutkimusprojektin aikana yhteissoittoa varten Colour Keys Flexible Ostinato -luonnosmateriaalin ja käytin sitä lapsiryhmien tunneilla. Näkisin materiaalin toimivuuden tutkimisen ja edelleen kehittämisen erittäin tarpeelliseksi. Olisi tärkeää saada lisää tietoa siitä, miten pienimpien Colour Keys -opetusta saavien piano-oppilaiden yhteissoiton voisi vielä selkeämmin liittää menetelmääni, jotta lapset pääsisivät musisoimaan yhdessä jo ensimmäisistä tunneista lähtien.

Edistyneempiä pianisteja varten olisi hyödyllistä tutkia jo olemassa olevaa kolmelle pianistille laadittua ja internetissä julkaistua Colour Keys Flexible Ensemble -kokoelmaa. Tutkimus saattaisi antaa pohjan erikokoisten pianokokoonpanojen ohjelmiston laatimiselle.

Tutkimusprojektissa lapset soittivat yhdessä toisten piano-oppilaiden kanssa. Yhteissoitto eri soittimien soittajien kanssa ei kuulunut tutkimuksen aiheisiin. Olisikin tarpeellista tutkia, miten Colour Keys-, Colourstrings- ja Colour Flute -menetelmällä opetetuille oppilaille voisi laatia kamarimusiikkimateriaalia.

LÄHTEET

- Carr, Wilfred. 1986. Theories of Theory and Practice. *Journal of Philosophy of Education* 20(2), 177–185.
- Choksy, Lois. 1981. *The Kodály Context. Creating an Environment for Musical Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Doddington, Christine ja Mary Hilton. 2007. *Child-centred education: reviving the creative tradition*. London: Sage Publications.
- Haapaniemi-Maula, Ritva. 1996. Lapsuus on leikin asia. Teoksessa Timo Jantunen ja Paula Rönnerberg (toim.), *Anna lapsen leikkiä*, 67–73. Jyväskylä. Atena Kustannus Oy.
- Hustler, David, Tony Cassidy and Ted Cuff. 1986. *Action Research in Classrooms and Schools*. London: Allen and Unwin (Publishers) Ltd.
- Hytönen, Juhani. 1992. *Lapsikeskeinen kasvatus*. Porvoo: WSOY.
- Hämäläinen, Juha. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadulliseen sosiaalitutkimuksen ”käsityötaitoon”. Kuopion yliopisto, sosiaalitieteiden laitos.
- Jantunen, Timo. 1996. Esiopetuksen lapsilähtöisyys. Teoksessa Timo Jantunen ja Paula Rönnerberg (toim.), *Anna lapsen leikkiä*, 11–16. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Jyrkämä, Jyrki. 1978. Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöstä. *Sosiaalipolitiikka*, 37–71.
- Järvinen, Marja-Liisa. 2011. *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Kangas, Anita. 1979. Toimintatutkimuksen käytäntö. *Sosiaalipolitiikka*, 221–225.
- Kauppila, Reijo A. 2007. Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kide, Teemu. 2014. *Kelluntamusiikkia*. Kehittäjäkoulutuksen kirjallinen työ. *Studia Musica* 55. Helsinki: Sibelius-AkatemiaKuhfuss, Werner.
1996. Leikki ja lapsi. Teoksessa Timo Jantunen ja Paula Rönnerberg (toim.), *Anna lapsen leikkiä*, 75–80. Jyväskylä; Atena Kustannus Oy.
- Kurkela, Kari. 1996. Leikin todellisuus. Teoksessa Timo Jantunen ja Paula Rönnerberg (toim.), *Anna lapsen leikkiä*, 83–96. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Kuusi, Tuire. 1991. *Säveltapailun ja musiikinteorian peruskurssit 1/3–3/3*. Opettajan opas. Helsinki: Ostinato Oy.

- Lautela Raija ja Timo Jantunen. 2011. Esikouluikäisen oppimisen luonne. Teoksessa Timo Jantunen ja Raija Lautela (toim.), *Lapsilähtöinen esiopetus*, 54–55. Helsinki: Tammi.
- Paananen, Pirkko. 1977. *Lapsen älyllinen kehitys ja musiikin keksiminen*. Licensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteen laitos.
- Paananen, Pirkko. 2010. Kehitysteorioita ja malleja. Teoksessa Jukka Louhivuori ja Suvi Saarikallio (toim.), *Musiikkipsykologia*, 155–177. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Pohjola, Anna. 2009. *Omaa väriä Suzukiin*. Musiikkipedagogin opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu, musiikin koulutusohjelma.
- Pohjola, Milla. 2014. *Harmonianopetus unkarilaista säveltapailumetodia hyödyntäen Lahdessa*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto, musiikin laitos.
- Rannanmäki, Jussipekka. 1983 *Colour Strings KITARA-AAPINEN*. Helsinki: Fazer Music.
- Rusi, Eija. 2008. *Unkarilaista musiikkikasvatusta lahtelaisittain*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteen laitos.
- Sorasalo, Virpi. 1991. Pianonsoiton alkeisopetus: Tapaustutkimus tonaalisen musiikin oppimisesta ja opettamisesta Kodály-metodin avulla. Musiikin kandiaatin tutkielma. Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatuksen koulutusohjelma.
- Stern, Daniel N. 1992. *Maailma lapsen silmin*. Porvoo: WSOY.
- Suojanen, Ulla. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Suorsa-Rannanmäki, Arja. 1986. *Colour Keys PIANO ABC*. Helsinki: Edition Fazer.
- Suorsa-Rannanmäki, Arja. 1999. *Colour Keys Flexible Ensemble. Music for six hands*. www2.siba.fi/colourkeys/
- Suzuki, Shinichi. 1977. *Hoivaten kasvatetaan soittajan*. (Alkuperäisteos Nurtured by love, 1969). Helsinki: Vikkela Ville Oy.
- Szilvay, Csaba. 1991. *Colour Strings SELLOAAPINEN*. Espoo; Edition Fazer Music inc.
- Szilvay, Géza. 1977. *Colour Strings AAPINEN*. Helsinki: Edition Fazer.
- Toikka, Kari. 1984. Toteava ja kehittävä työntutkimus eli voiko ja kannattaako ihmistä tutkia työssä ihmisenä. *Psykologia*, 4(84), 259–272.
- Vartiainen, Olli. 2010. Erään tirehtöörin kertomukset. Oppilasorkesterin johtaminen ja orkesteritoiminnan kehittäminen musiikkioppilaitoksessa. Kehittäjäkoulutuksen kirjallinen työ. *Studia Musica* 41. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Vikman, Kirsi. 1999. Kuvionuotit pianonsoiton alkeisopetuksessa. Toimintatutkimus Kuvionuotti-menetelmän käytöstä alle kouluikäisillä lapsilla. Sivuaineen tutkielma. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos.

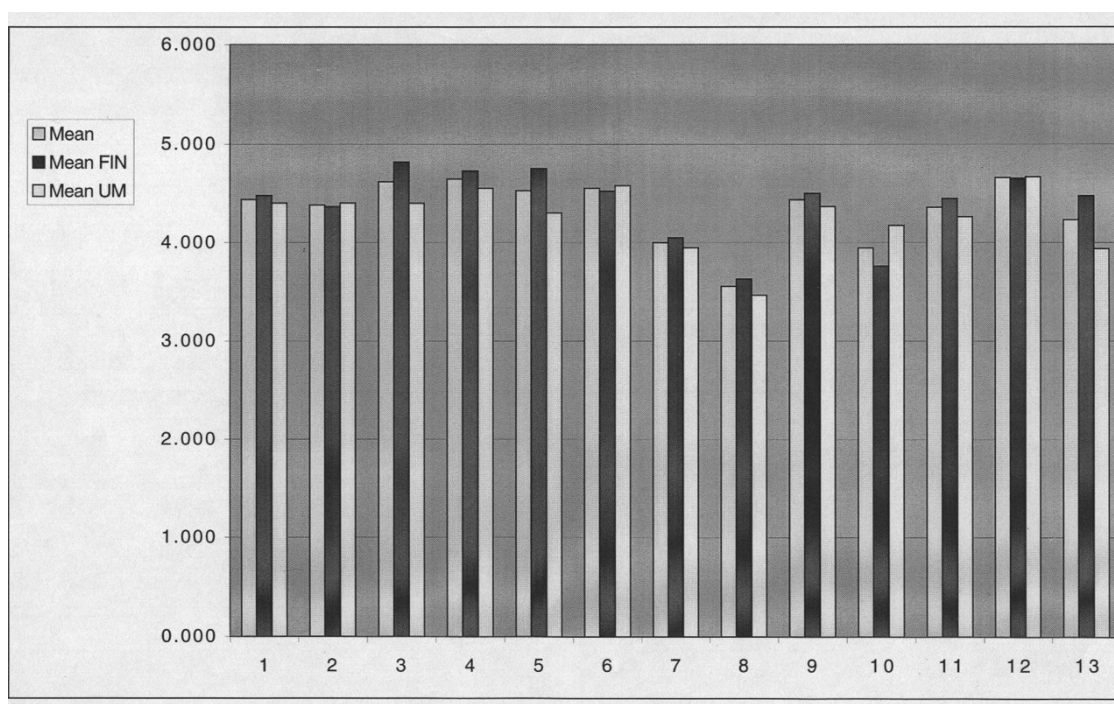
- Vikman, Kirsi. 2001. *Kuvionuottimenetelmän ulottuvuudet pianonsoiton alkuopetuksessa*.
Väitöskirja. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Vilkko-Riihelä, Anneli ja Vesa Laine. 2012. *Mielen maailma*. Kehityspsykologia 2. Helsinki:
Sanoma Pro Oy.
- Walker, Rob. 1985. *Doing Research. A Handbook for Teachers*. Cambridge: Cambridge
University Press.
- Winberg, Liisa. 1980. *Suzuki-soitonopetusmenetelmästä*. Helsinki: Hellas.

LIITTEET

TAULUKKO 1

Colour Keys -kyselyn 1998 kvantitatiiviset kysymykset

Mean edustaa kaikkien vastausten keskiarvoa, Mean FIN suomalaisilta sekä Mean UM ulkomaalaisilta opettajilta saatujen vastausten keskiarvoja.



1=A8. Kuinka tarpeellisia Colour Keys -menetelmää esittelevät demonstraatiot ja koulutuspäivät ovat metodin käyttäjän kannalta?

2=B2. PIANO ABC:n pelkistetty nuottikuva ja notaation asteittainen rakentuminen antavat opettajalle käytännöllisiä välineitä nuotinluvun opetuksessa

3=B3. Menetelmässä käytettävät värit ja symbolit helpottavat merkittävästi abstraktien asioiden opettamista

4=B4a. Colour Keys -opetusmateriaali soveltuu hyvin yksityisopetukseen

5=B4b. Colour Keys -opetusmateriaali soveltuu hyvin ryhmäopetukseen

6=B5. PIANO ABC:n esittelemät harjoitustavat toimivat hyvin myös muuhun ohjelmistoon sovellettuna

7=B6. Ryhmäopetusmenetelmien hallinta on tulevaisuudessa yhä tärkeämpää

8=C3. Kuinka monipuolinen PIANO ABC:n musiikkiosuus (ohjelmisto/music repertoire) mielestäsi on?

9=C6a. Eräs Colour Keys -menetelmän harjoitustavoista on relatiivinen solmisaatio. Kuinka hyödyllisenä pidät tätä lähestymistapaa nuotinluvun opettamisen kannalta?

10=C6b. Kuinka hyvin koet onnistuvasi käyttäessäsi relatiivista solmisaatiota nuotinluvun opettamisessa?

11=C9. Onko Colour Keys -menetelmä avoin opettajan omille ideoille ja sovelluksille?

12=D2. C-osassa olisi mahdollista visualisoida DO:n liikkuminen eri sävellajeissa nuottiviivastolla. Kuinka tärkeänä pidät tämän idean toteuttamista?

13=D3. Kuinka tarpeellista on esitellä relatiivinen ja absoluuttinen järjestelmä rinnakkaisina ja toisiaan täydentävinä PIANO ABC:n C-osassa?

TAULUKKO 2

Suomalaiset vastaajat 31/31

A. COLOUR KEYS -MENETELMÄÄN TUTUSTUMINEN, PIANO ABC:N KÄYTTÖ

A1. Miten tutustuit Colour Keys -menetelmään?

- a) Colour Keys -kurssilla b) Colour Keys -demonstraation yhteydessä
c) Pianopedagogiikkaopintojen yhteydessä d) Muulla tavoin

A2. Käytätkö *tällä hetkellä* Colour Keys -menetelmää opetustyössäsi?

A3. Minä vuosina (kauanko) olet käyttänyt menetelmää?

A4. Mikä merkitys PIANO ABC:llä on alkeisopetusmateriaalisi joukossa?

- a) PIANO ABC on ensisijainen käyttämäni alkeisopetusmateriaali
b) Käytän PIANO ABC:tä muun alkeisohjelmiston ohella
c) Muu merkitys/Mikä

A5. Minkäikäisten oppilaiden opetuksessa olet käyttänyt PIANO ABC:tä?

A6. Minkäikäisille oppilaille Colour Keys -oppimateriaali soveltuu mielestäsi parhaiten?

A7. Kauanko olet toiminut pianonsoiton opettajana?

Data	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
	abcd	kyllä/ei	vuotta	abc	vuotta	vuotta	vuotta
1	d	x	4	a	5-8	6	4
2	b	x	4	b	5-8	4-7	15
3	ab	x	1,5	a	alle 7	alle 7	29
4	d	x	2	b	3-9	-	8
5	c	x	5	a	4-11	4-8	9
6	bc	x	1	ab	5-6	alle 7	1
7	ab	x	9	a	5-8	5-8	18
8	b	x	4	c	6-7	6-7	20
9	abd	x	3	a	5-7	5-7	15
10	bd	x	0,5	a	5-6	5-7	1
11	b	x	6	c	6	5-8	34
12	c	x	0,5	c	7-8	7 ja alle	4
13	bd	x	12	b	5-7	5-7	20
14	ab	x	1,5	bc	5-7	5-7	19,5
15	b	x	11	a	4-8	4-7	19
16	d	x	10	b	6-8	-	20
17	c	x	1,5	a	4-10	4-9	10
18	bd	x	9	a	5-9	6-7	21
19	c	x	10	ab	3-7	4-8	13
20	b	x	4	a	6-8	4-8	10

21	b	x		6	c	6-8	-	23
22	bd	x		12	a	3-7	3-7	20
23	a	x		1,5	b	6-9	5-9	10
24	bd		x	2	c	5-6	5-7	3
25	d		x	1	c	4-6	4-6	19
26	abc	x		9	a	4-8	5-8	14
27	a	x	x	8	b	5-7	alle 7	17
28	c		x	1	c	4-6	alle 7	8
29	c	x		8	b	5-7	alle 7	15
30	d	x		1	a	4-8	5-7	3
31	c		x	2	b	alle 7	alle 7	19

TAULUKKO 3

Ulkomaalaiset vastaajat 26/26

A. ACQUAINTANCE WITH THE COLOUR KEYS METHOD, USAGE OF PIANO ABC

A1. How did you get acquainted with the Colour Keys method?

- a) Attended a Colour Keys course b) Participated in a Colour Keys demonstration
c) In connection with pedagogic studies d) Other connection

A2. Are you using/applying the Colour Keys method in your teaching *at the moment*? Yes/No

A3. During which period of time (how many years) did you use the method?

A4. What significance does PIANO ABC have among your elementary teaching material?

- a) PIANO ABC is the primary material in my elementary teaching
b) I'm using PIANO ABC in addition to other elementary teaching material
c) Other usage or application/What?

A5. When you have used PIANO ABC, how old have your students been?

A6. For what age do you think Colour Keys material is most suitable?

A7. How (many years) long have you been working as a piano teacher?

no	Nat	A1 abcd	A2 yes/no	A3	A4 abc	A5	A6	A7	Data
1	D	a	x	7 years	ab	4-7 yrs	4-? yrs	20 yrs	32
2	I	a	x	1/2 year	ab	6-9 yrs	7 yrs	3 yrs	33
3	GB	abd	x	1/2 year	bc	6-13 yrs	4-8 yrs	7 yrs	34
4	D	a	x	6 years	bc	5-7 yrs	5-6 yrs	25 yrs	35
5	GB	a	x	1/2 year	a	7 yrs	4-7 yrs	15 yrs	36

6	I	a	x	8 years	a	4-9 yrs	4-8 yrs	24 yrs	37
7	GB	a		x 2 years	bc	up to 7	5-7 yrs	18 yrs	38
8	GB	a		x 1 year	c	7-9 yrs	5-7 yrs	8 yrs	39
9	GB	a	x	3 years	ab	5-7 yrs	5-7 yrs	18 yrs	40
10	I	a	x	4 years	a	3-7 yrs	5-6 yrs	5 yrs	41
11	D	a	x	8 years	a	5-7 yrs	5-8 yrs	30 yrs	42
12	GB	ad	x	1 1/2 yrs	b	5-12 yrs	5-12 yrs	17 yrs	43
13	GB	a	x	-	b	4-6 yrs	4-6 yrs	3 yrs	44
14	D	a	x	10 years	abc	6-9 yrs	5-9 yrs	15 yrs	45
15	GB/F	ad	x	8 years	ac	5-6(9) yrs	5-6 yrs	25 yrs	46
16	GB	a	x	7 years	a	5-6 yrs	4-7 yrs	18 yrs	47
17	S	a	x	1 1/2 yrs	b	6-7 yrs	4-5 yrs	7 yrs	48
18	I	ab	x	6 years	ab	5-8 yrs	5-7 yrs	14 yrs	49
19	D	ab	x	5 years	c	-	4-6 yrs	25 yrs	50
20	GB	a	x	1/2 year	a	4-8 yrs	up to 8	2 yrs	51
21	D	d	x	6 years	abc	4-8 yrs	4-8 yrs	30 yrs	52
22	I	d	x	3 years	b	5-6 yrs	5 yrs	7 yrs	53
23	I	a	x	5 years	a	5-7 yrs	5-7 yrs	5 yrs	54
24	I	a	x	2 years	a	6-8 yrs	4-9 yrs	3 yrs	55
25	I	d		x few mths	c	5-9 yrs	4-6 yrs	10 yrs	56
26	D	a	x	7 years	b	6-9 yrs	6-8 yrs	33 yrs	57

TAULUKKO 4

Suomalaiset ja ulkomaalaiset vastaajat 57/57

A3. Minä vuosina (kauanko) olet käyttänyt Colour Keys -menetelmää?

A3. During which period of time (how many years) did you use the Colour Keys Method?

6-12 v/yrs	2-5 v/yrs	<2 v/yrs	
22	17	18	=57

A7. Kauanko olet toiminut pianonsoiton opettajana?

A7. How long have you been working as a piano teacher?

11-34 v/yrs	5-10 v/yrs	<5 v/yrs	
34	13	10	=57

TAULUKKO 5**Suomalaiset ja ulkomaalaiset vastaajat 57/57**

	Erittäin kokeneet	Vähemmän kokeneet
Menetelmän arviointi, kehittämiseen osallistuminen: -avointa -altista -aktiivista	FIN: 5,7,13,15,18,19,22,26,29 UM: 1D,6I,11D,14D,15GB,16GB 18I,26D <u>9 FIN+8 UM=16</u>	FIN: 1,2,3,4,8,9,11,12,14,16,17,28,30,31 UM: 2I,8GB,10I,12GB,17S,22I-25I <u>14 FIN+10 UM=24</u>
Menetelmän arviointi, kehittämiseen osallistuminen: vähemmän avointa, altista, aktiivista	FIN: 21,20,27 UM: 4D,19D,21D <u>3 FIN+3 UM=6</u>	FIN: 6,10,23,24,25 UM: 3GB,5GB,7GB,9GB,13GB,20GB <u>5 FIN+ 6 UM=11</u>