



Saara Kokko

Musiikinteoria ja säveltapailu osana yläkoulun toiminnallista musiikinopetusta

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Musiikkikasvatus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Musiikinteoria ja säveltapailu osana yläkoulun toiminnallista musiikinopetusta

Kandidaatintutkielma, 28 sivua

Toukokuu 2019

Musiikinteorian ja säveltapailun opetus on ollut kiistelyn kohteena jo kauan. Oppilaiden motivaation puute huolestuttaa, ja musiikinteorian opiskelu koetaan jopa turhaksi. Musiikin oppimisen halutaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteidenkin mukaan olevan käytännönläheistä, musiikin tekemiseen painottuvaa opetusta. Yhteinen musiikin tekeminen on kuitenkin haastavaa ilman yhteisiä termejä tai ymmärrystä siitä, mitä soitetaan.

Opetussuunnitelma perustuu nykyään hallitsevina oppimiskäsityksinä pidettyihin konstruktivistisiin suuntauksiin, jotka korostavat erityisesti asiayhteyksien löytämistä ja oppimisen kokonaisvaltaisuutta. Myös kokemuksellisen oppimisen teorit painottavat kokemusten kautta muokkautuvia tietorakenteita, jossa tekemisen kautta opitaan virheistä ja kokeillaan uusia toimintamalleja. Sekä nämä oppimiskäsitykset että opetussuunnitelman perusteet antavat selkeän suunnan myös musiikinteorian ja säveltapailun liittämiselle osaksi yläkoulun musiikinopetusta. Käytännönläheisestä tekemisestä irrallinen teoreettinen musiikinopiskelu ei varsinkaan yläkoulussa palvele oppimista. Tärkeintä olisi, että musiikin peruselementit, merkintätavat ja termit saadaan haltuun musiikillisen tekemisen lomassa, ja niiden avulla yhteinen tekeminen helpottuu. Tavoitteena on myös, että oppilas hahmottaa itse musiikkia ja kykenee tutkimaan musiikillisiä ilmiöitä paremmin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostuvat selvän tavallisempana pidetyn musisoinnin lisäksi musiikkiliikunta, musiikin luova tuottaminen sekä musiikkikasvatusteknologian käyttö opetuksessa. Näiden kolmen aiheen parissa musiikinteorian ja säveltapailun opetus saadaan käytännönläheisemmäksi, ja erityisesti musiikkiopistoissa niiden käyttöä musiikin hahmotusaineiden opetuksessa onkin kokeiltu ja tutkittu. Musiikkiliikunnassa teoria ja säveltapailu ovat olleet mukana jo Dalcrozen metodeissa. Musiikin luova tuottaminen ja musiikkikasvatusteknologia taas ovat viimeisimpien vuosikymmenten aikana kasvattaneet rooliaan musiikkikasvatuksessa, joten teorian ja säveltapailun yhdistäminen edellä mainittujen aiheiden parissa työskentelyyn sisältää monia uusia mahdollisuuksia oppimiselle.

Avainsanat: Musiikinteoria, säveltapailu, yläkoulu

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Oppimiskäsitykset	6
2.1	Konstruktivistinen oppimiskäsitys	6
2.2	Kokemuksellinen oppiminen	7
2.3	Käytännönläheiset oppimiskäsitykset musiikinopetuksessa	9
3	Musiikinteoria ja säveltapailu	11
3.1	Musiikinteoria	11
3.2	Säveltapailu	12
4	Musiikinteoria ja säveltapailu yläkoulussa	14
4.1	Opetussuunnitelma	14
4.2	Oppimateriaalit	15
4.2.1	<i>Musa Soi –kirjasarja</i>	16
4.2.2	<i>Musiikin mestarit –kirjasarja</i>	17
5	Käytännönläheisiä työtapoja	18
5.1	Musiikkiliikunta	18
5.2	Luova tuottaminen	20
5.3	Musiikkikasvatusteknologia	21
6	Pohdinta	23
	Lähteet	25

1 Johdanto

Musiikintunneilla käytetään jatkuvasti termejä, jotka liittyvät musiikinteoriaan. Ne ja niiden ymmärtäminen helpottavat tuntien kulkua huomattavasti. Tunneilla opettaja toimii kielellisenä mallina ja oman aineensa kielen opettajana (POPS, 2014, 28). Musiikissa musiikinteoriaa voisi kuvailla aineen kieleksi. Musiikintunneilla nousee varmasti esiin niin melodiaan, rytmiin kuin harmoniaankin liittyvät käsitteet, joiden yhteisen ymmärtämisen kautta musiikin parissa työskentely sujuu helpommin. Musiikinteoria antaa termit tekemiselle ja logiikan sille, miksi asiat tehdään tietyllä tavalla. Yhteissoitto edellyttää useimmiten yhteistä terminologiaa. Musiikinopetuksessa käytetään yleensä myös jonkinlaista yhteistä materiaalia, esimerkiksi nuotteja tai sointulappuja. Tällaisen materiaalin ymmärtäminen vaatii musiikinteorian osaamista.

Muuttuneet oppimiskäsitykset ovat saaneet erityisesti musiikkiopistojen musiikinteorian opettajat pohtimaan opetustapojaan. Opetusta on alettu lähestymään käytännön näkökulmasta. Musiikin hahmotus-, luku- ja kirjoitustaitoja harjoitetaan osallistumisen ja ilmaisun kautta. (Ilomäki & Holkkola, 2013, 205.) Ajatus teoreettisen kouluoppimisen ja ”todellisen elämän” eron pienentämisestä ei ole uusi. Kokemukselliset ja konstruktivistiset oppimiskäsitykset ovat jo muutaman vuosikymmenen ajan muokanneet opetusmenetelmiä. (Kolb, 1984; Tynjälä, 1999). Nämä oppimiskäsitykset painottavat formaalin ja informaalisen oppimisen rajan häivyttämistä, sekä yhteisöllisen ja kokemusperäisen oppimisen osuutta. Yläkouluissa erillisestä teoriaopetuksesta on näiden oppimiskäsitysten valossa usein luovuttu, mutta jollakin tapaa esimerkiksi musiikillisia merkintätapoja täytyy silti käsitellä.

Oma kokemukseni musiikinteorian ja säveltapailun opetuksesta sekä yläkoulussa että musiikkiopistossa on aina ollut hyvin käytännöstä irrallista. Säveltapailuharjoitukset ja prima vista –soitto ovat kehittäneet nuotinlukutaitoni todella hyväksi, mutta musiikinteorian osaaminen pitkälle ei oikeastaan tukenut soittoharrastusta. Teorian soveltamisen taito puuttui, ja vasta yliopisto-opintojeni aikana olen ymmärtänyt esimerkiksi harmoniaopin sisältöjen hallinnan hyödyllisyyden sovitustyössä. Yläkoulussa taas monet kavereistani kokivat motivaation puutetta opiskellessaan sävellajeja tai sointuja osaamatta oikeasti soittaa yhtäkään sointua yhdelläkään soittimella. Musiikinteorian ja säveltapailun opetus ei kohdannut käytännön musisointia omana aikanaani musiikkiopistossa eikä yläkoulussa.

Musiikin tekeminen ilman yhteisiä merkintätapoja tai termistöä on harvinaista, ja haluaisin selvittää, miten suomalaisissa kouluissa teoriaopetus toteutetaan. Musiikinteorian ja säveltapailun yhdistäminen käytännönläheisempään musiikilliseen toimintaan on ollut esillä jo pitkään, mutta asiaa on tutkittu enimmäkseen musiikkioppilaitosten näkökulmasta (esim. Lappalainen, 2002). Musiikkiopistoissa musiikinteoriaa ja säveltapailua opetetaan usein erillisenä aineena, mutta nämä aihepiirit liittyvät myös peruskoulun musiikinopetukseen. Keskustelu musiikinteorian tarpeellisuudesta osana peruskoulun musiikinopetusta on ollut esillä jonkin aikaa. Musiikkiopistoissa teoreettinen osaaminen nähdään edelleen tärkeänä, mutta peruskoulun musiikinopetuksen ollessa hyvin erilaista, se koetaan selvästi jollakin tapaa turhaksi. Ajatus turhasta teoriaopiskelusta juontaa juurensa luultavasti juurikin sen irrallisuuteen, sillä en usko kenenkään kokevan yhteisiä merkintätapoja tai yhteistä kieltä musiikillisessa toiminnassa turhaksi.

Tässä tutkielmassa perehdyn musiikinteorian ja säveltapailun opetukseen. Erityisesti haluan selvittää, miten näitä musiikinopetuksen osa-alueita toteutetaan nykyään yläkoulussa. Musiikinopetus pyrkii olemaan käytännönläheistä, joten teen katsauksen muutamaa erilaiseen mahdollisuuteen musiikinteorian tai säveltapailun yhdistämisessä käytännön tekemiseen musiikintunneilla.

2 Oppimiskäsitykset

1900-luvun puolella välissä syntyi vastareaktio behaviorismille. Ulkoisten tekijöiden ohjailemasta oppijakuvasta siirryttiin käsitykseen, jossa ajatellaan oppimisen olevan tiedon omaksumista ja ymmärtämistä. Tämä kognitiivinen näkökulma opetukseen korostaa tietorakenteiden muutoksia. Kun oppijan sisäiset tietorakenteet muuttuvat, käytös muuttuu. Behavioristinen ajattelumalli tiedon siirtämisestä opettajalta oppijaan ainakin osittain hylättiin, ja siirryttiin käsitykseen, jossa ajatellaan autonomisen tiedon konstruoinnin olevan oppimisen perusta. Kognitiivisen oppimiskäsityksen keskuksessa ovat siis nimensäkin mukana ihmisen kognitiiviset prosessit. (Ahonen, 2004, 20-21.) Kognitiivisen psykologian läpimurto oli sysäys erityisesti konstruktivismiin synnylle (Rauste-von Wright, Soini & Von Wright, 2003, 200). Sekä konstruktivistinen että kokemuksellinen oppimiskäsitys sisältävät ajatuksen oppijan omien kognitiivisten prosessien ja tiedon jäsentelyn merkityksestä oppimisprosessissa. Esittelen seuraavaksi näiden kahden oppimiskäsityksen yleisimpiä piirteitä sekä niiden suhdetta musiikinopetukseen.

2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Siljanderin mukaan konstruktivistinen pedagogiikka on kirjo erilaisia käsityksiä, joita yhdistää ajatus tiedon konstruomisesta oppimistilanteessa. Konstruoinnilla tarkoitetaan uuden tiedon liittämistä vanhaan tietoon, jolloin luodaan uusia ja muokataan jo olemassa olevia skeemoja. Konstruktivismia pidetään behaviorismin vastakohtana ja käänteenä oppimisteorioissa. Ulkoisen ohjautuvuuden sijaan sisäiset prosessit ja itsesäätely nousevat konstruktivismissa keskiöön. (Siljander, 2014.) Erityisesti Tynjälä (1999, 38) tuo esille konstruktivismiin monet suuntaukset. Hän jaottelee suuntaukset yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Keskityn nyt kuitenkin konstruktivismiin yleisimpiin piirteisiin, jotka yhdistävät eri suuntauksia.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen historia on monissa eri psykologian teorioissa ajattelusta ja oppimiskäsityksistä (Rauste-von Wright ym., 2003). Konstruktivismiin perusta liittyy Jean Piaget'n tietorakenteiden teoriaan. Assimilaation ja akkommodaation käsitteet ovat keskeisiä. Assimilaatiolla tarkoitetaan uuden tiedon liittämistä vanhoihin tietorakenteisiin, ja akkommodaatiolla taas tarkoitetaan sisäisten mallien muuntumista niiden

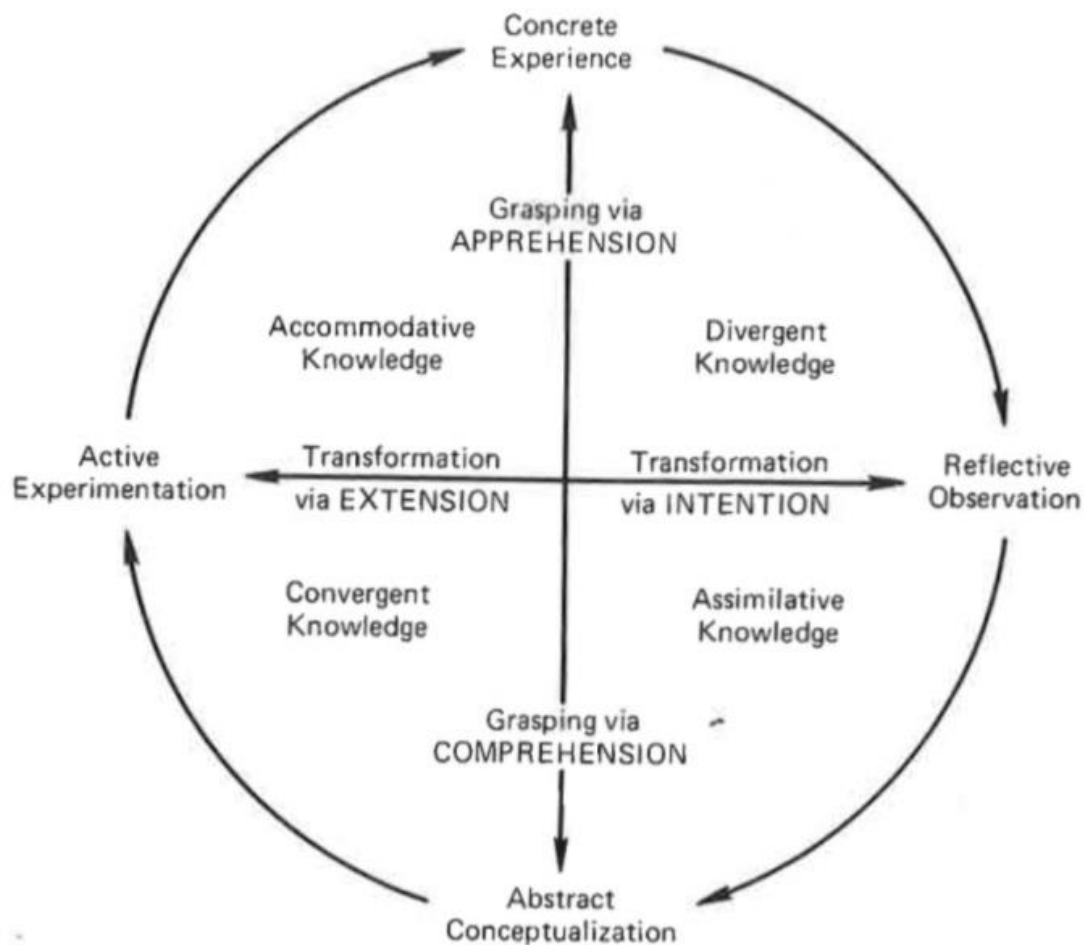
ollessa ristiriidassa ulkoisten kokemusten kanssa. Näiden käsitteiden kautta oppimisen voi siis nähdä yrityksenä sopeuttaa omat käsitykset toimintaympäristöön. (Siljander, 2014.) Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä ajatellaan oppimisprosessin tapahtuvat oppijan aktiivisen toiminnan kautta. Se ei ole passiivista tiedon vastaanottamista, vaan oppija rakentaa itse merkityksiä ja muokkaa vanhoja tietojaan sekä ajattelutapaansa uuden tiedon omaksuttuaan. Oppija siis konstruoi tietoa, eli tulkitsee tietoja omien aikaisempien tietojen, kokemusten ja uskomusten pohjalta. (Tynjälä, 1999, 7.) Sisäiset skeemat ja ennakko-oletukset näyttävät suuntaa tiedon järjestämiselle. (Siljander, 2014.) Ongelmat täytyy ratkaista itse, ja oppimiseen vaikuttaa koko ajan aiempi tieto. (Rauste-von Wright ym., 2003, 162.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ohjaamassa opetuksessa opettajan rooli ei ole vain tiedon siirtäjänä. Opettajan tehtävä on ohjata prosessia, jossa oppija itse omaksuu ja oivaltaa uuden tiedon. Opettaja esittelee ristiriitoja, jotka oppilas pystyy itse ratkaisemaan. (Tynjälä, 1999, 62.)

Behavioristisesta suunnasta kognitiivisempaan suuntaan mentäessä alkoi korostua myös oppimisen tutkiminen sosiaalisena prosessina. Sosiaalisen konstruktivismiin suuntauksessa oppiminen nähdään pelkästään sosiaalisena ilmiönä, mutta muissakin suuntauksissa yhteisön ja sosiaalisen ympäristön vaikutus huomioidaan. Yhteystoimijuus on nykyään käytetty oppimisen ja työskentelyn muoto niin työelämässä kuin koulussakin. (Tynjälä, 1999, 148-149.) Sosiaalista vuorovaikutusta sisältävässä oppimistilanteessa, esimerkiksi keskustelussa tai muussa ryhmätoiminnassa, oppijan omat ajatteluprosessit tulevat konkreettisemmin oppijalle itselleen näkyviin. Tämä antaa oppijalle mahdollisuuden reflektoida omaa oppimista ja ajatusmalleja sekä jakaa niitä muiden kanssa. (Rauste-von Wright ym., 2003, 171).

2.2 Kokemuksellinen oppiminen

Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli vuodelta 1984 on yleisesti tunnettu oppimiskäsityksen malli. Kolbin malli pohjautuu Lewinin, Deweyn ja Piaget'n oppimisen malleihin, kuten osittain myös konstruktivistinen oppimiskäsitys. Termi kokemuksellinen oppiminen tulee siitä, että Kolb on halunnut sitoa sen aiemmin mainittujen teoreetikoiden työhön. Samalla nimi kuvaa oppimisen mallin ydintä, kokemusten kautta oppimista. (Kolb, 1984, 20.)

Kolbin mallissa (kuvio 1.) kokemuksellinen oppiminen on neliosainen sykli. Neljä osiota ovat konkreettinen kokemus (concrete experience), reflektioiva tarkastelu ja pohdinta (reflective observation), käsitteellistäminen ja yleistysten muodostaminen (abstract conceptualization) ja aktiivinen kokeilu (active experimentation). (Kolb, 1984, 42.) Mallin ideana siis on jatkuva oman toiminnan ja ajattelumallin muokkaaminen tilanteen vaatimalla tavalla. Kokemuksesta muodostuneiden tunteiden ja ajatusten tarkastelun avulla yksittäisestä kokemuksesta saadaan käsitteellistettyä yleisempi ajatusmalli, jonka avulla muokataan kokemusta, eli kokeillaan uutta toimintatapaa. Tästä saadaan taas uusia kokemuksia, jolloin syklin kierto jatkuu.



KUVIO 1. *Structural foundations of the Learning Process* (Kolb, 1984, 42).

Kolbin lisäksi kokemuksellisen oppimisen teorioita on kehitelty esimerkiksi Schöni, jonka teoriassa toiminnassa tapahtuvan oppimisen lähtökohtana on ongelmatilanne. Ongelmatilanne, johon ei ole valmista ratkaisua, laittaa oppijan pohtimaan mahdollisia ratkaisuja uudessa kehysessä. Ratkaisu muodostuu jo koetuista kokemuksista. (Puolimatka, 2002, 267.) Myös Schöniin teoriassa muodostuu siis kokemusten kehä, jossa edeltävien

kokemusten pohjalta kehitetään uusia malleja tarkastella uutta kokemusta. Kokemusoppimisen teorioita on kuitenkin myös kritisoitu juuri suljetun ympyrän mallista, jossa uuden oppiminen selittyy aiemmin opitulla. Pelkistä aiemmista kokemuksista oppiminen saattaisi tarkoittaa sitä, että oppija jää vain yrityksen ja erehdyksen tasolle oppimatta ja oivaltamatta uutta. (Emt. 267).

2.3 Käytännönläheiset oppimiskäsitykset musiikinopetuksessa

Musiikinteorian oppimisen kannalta tärkeä osa konstruktivistisen oppimiskäsityksen ohjaavaa opetusta on Tynjälän (1999, 62) mainitsema merkitysten ymmärtämisen korostus. Mekaaninen ulkoa osaaminen ei musiikissa ole paras keino teorian oppimiselle, vaan tärkeämpää on ymmärtää, mitä soitetaan ja miksi. Rogers (2004, 5) toteaa, että musiikinteorian opiskelussa vastausten saamisen ja ymmärtämisen kanssa yhtä tärkeää on kysymysten kysyminen. Konstruktivismissa yhtenä pedagogisena ajatuksena onkin ongelmalähtöisyys. Opetuksen ollessa yksisuuntaista, esimerkiksi vain opettajan puhe oppilaalle, ei oppilas pysty tarkentamaan ennakkokäsityksiään (Rauste-von Wright ym., 2003, 163). Uusi tieto liittyy osaksi tietorakenteita, kun oppilas itse yrittää ratkaista ongelman. Näin oppilas varmemmin ymmärtää todellisuudessa uuden tiedon.

Ahosen mukaan oppimisen aiheuttavat kokemukset liitetään useimmiten formaaliin opetukseen. Formaaliin opetuksella tarkoitetaan selkeää oppimiseen tähtäväää järjestettyä opetusta, esimerkiksi koululuokassa tapahtuvaa opetusta. (Ahonen, 2004, 14.) Erityisesti musiikin oppimisessa on muistettava, ettei formaali oppiminen ole ainoa oppimisen muoto. Suuri osa musiikin oppimisesta tapahtuu informaaleissa ympäristöissä, joissa ollaan tekemisissä musiikin kanssa, mutta musiikin oppiminen ei ole selkeä tavoite. Tällaisia ympäristöjä ovat suurin osa vapaa-ajalla koetuista tilanteista. Jo pelkästään taustalla soivasta radiosta kuultu musiikki saa aikaan oppimista: tietynlaiset musiikilliset rakenteet hahmottaa helpommin, kun niitä on toistuvasti kuullut radiosta (emt. 15). Musiikin oppiaine liittyy selkeästi erilaisten kulttuurien ja erityisesti musiikkikulttuurien tutkimiseen. Konstruktivismin situationaalisen oppimisen koulukunnan mielestä oppiminen onkin ”sosiaalistumista johonkin kulttuuriin”. Koulu on väistämättä oma kulttuurinsa, joka eroaa muista kulttuureista, kuten työelämässä tai harrastuksissa vallitsevista kulttuureista. (Tynjälä, 1999, 12.) Musiikinopetuksessa onkin pohdittava, miten erilaisia kulttuureja voidaan demonstroida

opetuksessa niin, että oppilaat aidosti ymmärtävät edes joitakin osia kyseisen kulttuurin piirteistä. Tässä tilanteessa opettajan on pyrittävä liittämään informaali musiikin oppiminen formaaliin kouluoppimiseen, jottei musiikki koulukulttuurissa ole täysin eroava muista musiikillisista kokemuksista.

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) on laadittu ajatellen oppijan olevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen aktiivinen toimija. Opetussuunnitelman perusteet korostavat sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä sekä oppijan itseohjautuvuutta. (POPS, 2014, 17.) Musiikin oppiaineen tehtävä taas on erityisesti musiikkikulttuureihin tutustuminen ja niiden kriittisen tarkastelun taidon kehittäminen (emt., 422). Opetussuunnitelman perusteet tukevat käytännönläheistä opetusta erityisesti musiikin osalta, joka sisältää informaalin musiikin oppimisen huomioon koulukulttuurista eriävien kulttuurien tarkastelun puitteissa.

Musiikissa, kuten muissakin oppiaineissa, ilmiöt selitetään teorialla. Mielekkään musiikinopetuksen ollessa käytännönläheistä kokemuspohjaista oppimista teorettinen osa opetusta olisi luontevaa liittää tekemiseen. Erillinen teoriaopetus ei palvele oppilasta, vaan teoriaa täytyy saada testata käytännössä, jolloin oppilas pystyy yleensä helpommin konstruoimaan tiedon vanhoihin tietorakenteisiin.

3 Musiikinteoria ja säveltapailu

Rogersin mukaan musiikinteorian määrittely on vaikeaa, lähes mahdotonta. Teoriaa opetetaan eri maissa ja oppilaitoksissa niin eri tavoin. (Rogers, 2004, 3.) Musiikinteorian ja säveltapailun määritelmiä löytyy kuitenkin monia, ja useimmiten länsimaisen musiikkipedagogiikan yhteydessä niistä puhutaan samaan tyyliin. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa, jota Suomen musiikkiopistoissa toteutetaan, mainitaan suoraan musiikin luku- ja kirjoitustaidon, musiikin ominaispiirteiden ja rakenteiden hahmottamisen olevan osa musiikin opiskelun kokonaisuutta (TPOPS, 2017, 48). Suomen Musiikkioppilaitosten Liiton mukaan musiikkiopistoissa opiskellaan pääaineena jotakin instrumenttia tai laulua, jonka lisäksi opintoihin kuuluu yhteismusisointia ja musiikin teoreettisia aineita. Nykyisen taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman astuttua voimaan oppilaitokset vastaavat itse opintojen rakenteellisesta suunnittelusta enemmän kuin ennen. Selvä tasosuorittaminen myös teoreettisten opintojen osalta on vähentynyt. (SML, 2019.) Musiikin perusteiden erilliset oppitunnit ovat kuitenkin edelleen yleinen tapa opettaa musiikinteoriaa ja säveltapailua. Musiikinteoria ja säveltapailu omina oppikokonaisuuksinaan ovat suomalaisessa musiikkikasvatuksessa peräisin erillisistä musiikkiopistoista. Kuitenkin samat aiheet liittyvät myös peruskoulun musiikinopetukseen, vaikka erillisenä aineena tai edes aihealueena niitä ei käsitelläkään musiikintunneilla. Sekä musiikinteoria että säveltapailu omana aineenaan ja käsitteenään mielletään vanhahtaviksi. Seuraavissa katsauksissa näiden käsitteiden määritelmiin kannattaakin huomata määritelmien suhteellinen vanhuus, joka ehkä kertoo käsitteiden olevan varsinkin pedagogisessa mielessä vanhahtavia. Kuitenkin nämä käsitteet antavat selvän kuvan siitä, mitä teoreettiseen musiikinopiskeluun on kuulunut ja kuuluu usein edelleen.

3.1 Musiikinteoria

Sana teoria juontaa juurensa kreikan kielen sanaan *theoria*, joka tarkoittaa havainnointia, tarkastelua ja selitystä. Musiikinteoria on siis musiikin tutkimista ja hahmottamista. (Joutsenvirta, 2014, 7.) Musiikinteorialla tarkoitetaan yleensä nuottikuvasta ilmeneviä asioita, kuten tahtiosoituksia, intervaleja, sävellajeja tai sointuja. Tietenkin ne ovat myös kuultavia, mutta usein niiden opiskelu tapahtuu nuottikuvan kautta. Musiikkisanat ja -termit kuuluvat

myös musiikinteorian piiriin. Kommunikoinnin helpottamiseksi musiikinteorian tärkeä tehtävä onkin opettaa terminologiaa ja merkintätapoja. (Leppänen, 1997, 19; Rogers, 2004, 5.) Von Creutlein (1984, 5) painottaa nuottikirjoituksen roolia. Musiikinteorian tehtävä on hänen mukaansa opettaa oppilaalle nuottikirjoituksen hallitsemista sekä kirjoitettuna että kuultuna. Parlando –musiikkisanakirjassa musiikinteoria määritellään tieteenksi, joka tutkii ja mallintaa musiikin eri elementtejä, kuten rytmiä, harmoniaa tai muotoa. Sen mukaan musiikinteorian avulla musiikin opiskeluun saa sen vaatimat tiedolliset valmiudet. (Zeranska-Gebert, 2018, 152.)

Rogersin (2004, 4-5) mukaan musiikinteorian opetuksen tarkoitus on olla kaiken muun musiikillisen tekemisen tukena. Rogers painottaa, että musiikinteoriassa tärkeää on myös kysymysten esittäminen. Musiikin parissa ei läheskään aina ole mustavalkoisia vastauksia sille, miksi kappaleessa jokin elementti on juuri sillä tavalla.

3.2 Säveltapailu

Säveltapailu oppiaineena sisältää erilaisia harjoituksia liittyen musiikin hahmottamisen osa-alueisiin, kuten nuotinlukuun, kuulonvaraiseen hahmottamiseen sekä erilaisten teosten harmonisen rakenteen ja muodon tutkimiseen (Agapov & Orano, 1992, 118). Otavan isossa musiikkisanakirjassa (1979, 405) jaotellaan säveltapailun tavoitteet kolmeen eri osaan: nuotinlukutaidon harjoittamiseen, kuulonvaraisen soittotaidon kehittämiseen sekä musiikin rakenteiden tietoisuuden kuuntelun ja analysoinnin kehittämiseen. (Ala-Könni, Kaurinkoski & Gothoni, 1979, 405). Säveltapailu on erilaisten oppimismenetelmien kokonaisuus, joiden avulla opetellaan nuotinlukua. Lisäksi suuri osa säveltapailua on musiikin kirjoitustaidon harjoittaminen, eli kuullun rytmin, melodian ja harmonian kirjoittaminen. (Zeranska-Gebert, 2018, 222.)

Säveltapailu jo itsessään asettaa teorian ja käytännön välille siteen (Ala-Könni ym., 1979, 405). Opetustapojen liittyessä useimmiten laulamiseen tai kuunteluun, on soiva musiikki koko ajan teoreettisen oppimisen rinnalla. Säveltapailun opetuskeinoina kuullun hahmottamista harjoitellessa käytetään yleensä kuullun jäljittelemistä omalla äänellä tai soittimella sekä sen nuotintamista (emt., 406). Erityisesti musiikkiopistoissa tehdäänkin paljon melodia- ja rytmidiktaatteja, joissa kuultu melodia tai rytmi tulee nuotintaa.

Säveltapailun avulla nuotinlukutaidon kehittymisen tavoitteena on tilanne, jossa nuottia lukeva henkilö pystyy saamaan elävän käsityksen kappaleesta kuulematta sitä (Ala-Könni ym., 1979, 406). Tätä voidaan harjoitella esimerkiksi laulamalla melodioita sekä lukemalla rytmejä nuoteista. Laulamisen yhteydessä säveltapailun opetuksessa saatetaan käyttää myös Kodalyn solmisaatio-metodia. (Agapov & Orano, 1992, 118-119.)

4 Musiikinteoria ja säveltapailu yläkoulussa

Musiikinteorian ja säveltapailun opetukseen osana yläkoulun musiikinopetusta ei ole suoria ohjeita. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) mainitaan joitakin teoreettiseen ja käsitteelliseen osaamiseen liittyviä alueita. Kuitenkaan selviä teorian ja säveltapailun oppisisältöjä ei ole määritelty. Musiikin oppikirjoissa, jotka pyrkivät kattamaan koko musiikin oppiaineen sisällön tietyllä vuosiluokalla, on aina joitakin musiikinteorian ja säveltapailun asioita. Joissakin kirjasarjoissa ne saavat jopa oman osion. Tästä voi päätellä, että musiikinteorian ja säveltapailun perusteet kuuluvat yläkoulun musiikinopetukseen, vaikka selviä kaikkia kouluja koskevia sisältöjä ei olekaan valmiiksi määritelty. Kirjasarjoista saa opetussuunnitelmaa tarkemman kuvan siitä, mitä musiikinteorian ja säveltapailun aiheita saatetaan yläkoulussa käsitellä. Musiikinopetuksen toiminnallisuus korostuu sekä opetussuunnitelmassa että oppimateriaaleissa. Molemmissa keskitytään toiminnalliseen tekemiseen, jonka rinnalla käsitteistö ja merkintätavat kulkevat.

4.1 Opetussuunnitelma

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokkien 7-9 neljään keskeiseen sisältöalueeseen musiikin oppiaineessa on kirjattu kohtaan S2 musiikin hahmotusaineita koskeva alue ”mistä musiikki muodostuu”. Sen mukaan musiikinopetuksessa käytetään ennestään opittuja merkintätapoja, ja taitojen kehittyessä myös käsitteiden osaamista syvennetään. Käsitteiden osaamista pyritään soveltamaan erilaisiin musisoinnin tilanteisiin. Musiikinteoria ja säveltapailu kulkevat mukana myös monilla tavoitealueilla, joilla niitä ei suoraan mainita. Esimerkiksi kohta T3 liittyy kehonrytmi, melodia- ja sointusoitinten soittamiseen. (POPS, 2014, 422-423.) Esimerkiksi kehonrytmeihin liittyy vahvasti myös rytmien teoreettinen osaaminen.

Kahdeksannen vuosiluokan arvioinnin yhtenä osa-alueena on musiikin käsitteistön ja merkintätapojen hallinta. Merkintätapojen käyttöä musiikillisissa tilanteissa arvioidaan. (POPS, 2014, 425). Pelkkä teoreettinen opiskelu ei siis riitä, vaan musiikinteorian oppeja täytyy osata myös soveltaa käytännön tilanteissa. Esimerkiksi pelkkä nuottinimien osaaminen ei ole opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista, vaan niiden avulla täytyy osata käytännön tilanteessa, eli esimerkiksi soittaessa, myös toimia.

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan musiikinopetuksen toiminnallisuutta. Toiminnallisella musiikinopetuksella edistetään oppilaan musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, ja myös käsitteitä tulee opiskella musiikillisten työtapojen kautta. (POPS, 2014, 422-423.) Sekä konstruktivistinen että kokemuksellinen oppimiskäsitys ovat selvästi nähtävissä uusimmassa opetussuunnitelmassa. Oppilaslähtöisyys näkyy lähes jokaisella tavoitealueella. Opettaja nähdään opetussuunnitelmassa enemmän kannustajana, ohjaajana ja rohkaisijana, kuin tiedon suorana välittäjänä.

Koulujen Musiikinopettajat ry:n kunnan ja koulun opetussuunnitelman laatimista auttavassa tietopakettissa korostetaan opetussuunnitelmassa muuttunutta opettaja-oppilassuhdetta. Opettajan tehtävänä on tukea toiminnallisia oppimisen prosesseja. Musiikillisten taitojen ollessa keskiössä korostuvat myös musiikin hahmottaminen ja peruskäsitteiden osaaminen. (KMO, 2019.) Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa myös musiikinteorian ja säveltapailun, kuten kaikkien muidenkin osa-alueiden, tavoitteita on eritelty tarkemmin vuosiluokittain. Koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta on tärkeää käydä ilmi, mitä musiikintunneilla oikeasti tehdään (KMO, 2019.) Esimerkiksi Oulun normaalikoulun opetussuunnitelmassa seitsemännen vuosiluokan kohdalla mainitaan ”musiikin peruskäsitteiden (rytmi, melodia, harmonia, dynamiikka, sointiväri, muoto) soveltaminen osana musisointia ja kuuntelua”. Kahdeksannelle vuosiluokalle mentäessä tähän on lisätty näiden käsitteiden osaaminen osana säveltämistä. (ONK OPS, 2017, 560.) Kuitenkaan sen tarkemmin tässä koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa ei eritellä, miten ja kuinka tarkkaan esimerkiksi harmonian käsitettä täytyy hallita ja osata soveltaa: tarkoittaako se yksityiskohtaisen sointuanalyysin tekemistä vai duurin ja mollin erottamista? Yläkoulun musiikinopetuksessa täytyy ottaa huomioon oppilaiden lähtötasoerot. Luultavasti juuri tämän takia selvien musiikinteorian ja säveltapailun osaamistavoitteita on vaikea asettaa.

4.2 Oppimateriaalit

Otin vertailuun kaksi yläkoulun musiikinopetukseen tehtyä oppikirjasarjaa. Sekä Musiikin mestarit että Musa Soi -sarja jakautuvat yläkoulun osalta kahteen kirjaan. Seitsemännen vuosiluokan oppimateriaali on yhdessä kirjassa, kun taas kahdeksannen ja yhdeksännen luokan oppimateriaali on yhdistetty yhteen kirjaan. Sarjojen julkaisuvuodet on otettava huomioon. Musiikin mestarit -sarjan kirjat ovat vuosilta 2003 – 2004, kun taas Musa Soi –

sarjan kirjat ovat 2008 – 2012. Kumpikaan sarja ei ole vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden pohjalta tehty. Vaikka esimerkiksi Musiikin mestareita voisi jo kutsua vanhaksi kirjasarjaksi, otin sen vertailuun sen yleisyyden vuoksi. Näistä kahdesta kirjasarjasta näkee yleiskatsauksen siitä, mitä yläkoulun eri vuosiluokkien opetukseen liittyy, ja miten kyseisiä aiheita käsitellään. Musiikinteorian ja säveltapailun kannalta keskityn myös siihen, miten kyseisiä teemoja on yhdistelty muiden opettavien aiheiden yhteyteen.

4.2.1 Musa Soi –kirjasarja

Juutilaisen ja Kukkulan (2008) teoksessa Musa Soi 7 on lopussa viiden sivun mittainen erillinen musiikinteorian yleisimpiä käsitteitä ja perusmerkintöjä selittävä osuus. Siinä käydään läpi lyhyesti esimerkiksi nuottiavaimia, sointumerkkejä, nuottien aika-arvoja ja asteikoita. Muuten teoksen lähes jokaisen sivun lopussa on edellä olleeseen nuottiin liittyviä soitto-ohjeita erillisessä laatikossa, mutta ne vaativat useimmiten taitoa lukea nuotteja tai rytmikuvioita. Välillä joitakin asioita selitetään kuitenkin tarkemmin, kuten esimerkiksi kaaret nuottien välissä sivulla 120. Kuitenkin tällaisten lisätietolaatikoiden yhteydessä kehoitetaan katsomaan teoksen lopussa olevaa teoriaosiota. (Juutilainen & Kukkula, 2008.)

Musa soi 7 –työvirossa (Juutilainen & Kukkula, 2013) musiikinteorian osuus on laajempi. Lähes kaikkien soittotehtävien yhteydessä käydään samalla läpi jotakin musiikinteorian asiaa. Esimerkiksi kitaran soittamisen yhteydessä puhutaan intervalleista ja sointujen sävelistä. (Juutilainen & Kukkula, 2013, 11). Teoreettiset asiat pyritään työvirossa yhdistämään soittamiseen. Ne liittyvät lähes aina kappaleeseen, jota tunnilla on tarkoitus soittaa. Tahtilajitehtävät (emt. 19) on liitetty rytmisoitinten yhteyteen, jolloin niitä voidaan testata myös käytännössä tunnilla. Nuottien nimiä harjoitellaan soittamisesta erillään, mutta näistäkin tehtävistä on yritetty tehdä mielekkäitä sana-arvoituksia (emt. 21).

Musa soi 8-9 –kirjassa taas ei ole erillistä musiikinteoriaa käsittelevää osiota. Soittoa helpottavia rytmiesimerkkejä löytyy, mutta varsinaisia musiikinteorian tai säveltapailun tehtäviä ei ole tai niiden aiheita ei yksittäin käsitellä. Poikkeus löytyy aukeamalta, jossa opetetaan rakentamaan sointuja pianolla. Siinä käydään erilaisten sointujen rakennetta läpi, ja tutustutaan niin sointujen käänkösiin, sointujen laatuun kuin tapaan merkitä sointuja roomalaisilla numeroilla. (Juutilainen & Kukkula, 2012, 15.)

Molemmissa teoksissa kaikkien kappaleiden nuottikuvissa eri osat on merkitty värikkäillä laatikoilla: esimerkiksi intro on aina oranssilla laatikolla merkitty. Kappaleen rakenteen seuraamisesta on tehty helpompaa. Säveltapailua Musa soi –sarjassa ei käsitellä erillisenä aiheena ollenkaan, vaikka monissa kappaleissa melodian rinnalle on kirjoitettu stemmoja. Voi siis olettaa, että tunneilla lauletaan myös stemmoja, vaikka nuotista laulamiseen ei erillisiä harjoituksia olekaan.

4.2.2 Musiikin mestarit –kirjasarja

Musiikin mestarit –sarjan kirjoissa ei ole erillisiä musiikinteorian osioita. Erilaisia teoriaan liittyviä aiheita on kuitenkin ripoteltu ympäri kirjaa. Heti Musiikin mestarit 7 (Evijärvi, Nikander, Oksanen & Tiainen 2003, 6) alussa, kappaleessa ”Mistä musiikki muodostuu?”, jaotellaan musiikin eri elementtejä. 7. vuosiluokalle tarkoitetun kirjan alkupuolella eri sävelet merkittiin eri värein, ja tätä käytetään myöhemmin soittamisen helpottamiseksi. Paljon muitakin erilaisia soitto-ohjeita on, mutta merkintöjä ei selitetä sen tarkemmin. Erillinen tai selkeä musiikinteorian opetus jää vähälle.

Musiikin mestarit 8-9 –teoksessa (Hyypä, Kangas, Suomela & Tiainen, 2004) kappaleiden nuottikuvat ovat haastavia, eikä niiden merkintöjä sen enempää selitetä. Oletetaan selvästi, että oppilaan nuotinlukutaito on jo hyvä. Nuottikuvat ovat samanlaisia kuin yleensäkin nuottikirjoissa, eikä nuotteihin ole oikeastaan tehty oppilaita helpottavia tai selventäviä merkintöjä. Kirja käy läpi laidasta laitaan eri musiikkityylejä, ja niitä kuvataan välillä teoreettisten asioiden, kuten rytmikuvioiden, avulla. Mitään selvää musiikinteorian tai säveltapailun aihetta kirjassa ei käsitellä tai opeteta.

Vaikka oppilaille tarkoitetuissa Musiikin mestarit –sarjan yläkoulun kirjoissa ei oikeastaan musiikinteoriaa ja säveltapailua käsitellä, ovat kirjoja tukevat opettajan oppaat täynnä näiden alueiden harjoituksia (Evijärvi, Nikander & Oksanen, 2005; Hyypä, Kangas & Suomela, 2010). 7. vuosiluokan kirjaa tukevassa opettajan oppaassa on paljon musiikkiliikuntaharjoituksia, joissa harjoitellaan enimmäkseen erilaisia rytmejä. Lisäksi eri soittimille on tehty soittoa tukevia harjoituksia, erityisesti rytmikkaan liittyen.

5 Käytännönläheisiä työtapoja

Musiikinteorian yhdistäminen musiikin esittämiseen ja tuottamiseen on ollut esillä jo pidemmän aikaa. Erityisesti erilaisissa musiikkioppilaitoksissa on pyritty eroon teorian ja soitinopetuksen välisestä kuilusta. Kokeiluja ja tutkimuksia teoriaopetuksen käytännönläheisistä keinoista on, mutta ne on tehty musiikki- tai ammattioppilaitoksissa. (Kuoppamäki, 2013; Lappalainen, 2002; Martikainen, 2017.) Perusopetuksen musiikintunneilla erilaiset työtavat yhdistyvät saman opettajan opettaessa kaikkia musiikin osa-alueita, joten useimmiten näiden tutkimusten tuloksia voi soveltaa myös kouluympäristöön. Rogersin mukaan opetusmenetelmien monimuotoisuus takaa yleensä parhaat oppimistulokset. Oppilaat oppivat eri tavoin, ja on tärkeää, että jokainen saa mahdollisuuden itselleen parhaaseen opetusmenetelmään. (Rogers, 2004, 156.) Teoriaopetuksen yhdistäminen tavalliseksi miellettyyn soittamiseen tai laulamiseen on tietenkin osa musiikinopetusta yläkoulussa. Yhteismusisoinnin aikana erilaiset merkintätavat ja käsitteet useimmiten käydään läpi. Keskityn tässä kuitenkin musiikkiliikunnan, luovan tuottamisen ja musiikkiteknologian mahdollisuuksiin musiikinteorian ja säveltapailun yhdistämisessä musiikinopetukseen.

5.1 Musiikkiliikunta

Suomessa musiikkiliikunnasta puhuttaessa tarkoitetaan useimmiten Orff- ja Dalcroze-pedagogiikkaan perustuvia menetelmiä. Musiikkiliikunta perustuu musiikin kokemiselle, tutkimiselle ja ilmaisulle liikkeen avulla. (Juntunen, 2013, 33.) Dalcroze tunnetaan erityisesti eurytmian kehittämisestä, jossa kehon liike ja musiikki yhdistetään. Hänen ajatustensa mukaan eurytmian, solfaamisen ja improvisaation yhdistelmän avulla muusikkoutta kehitetään parhaiten (Ristow, Thomsen, Urista, 2014, 121.) Dalcroze-pedagogiikan keskeinen ajatus on siis musiikin, kuuntelun ja liikkeen yhdistäminen. Erityisesti rytmiiikan kehollinen kokeminen on tärkeää, ja usein puhutaankin Dalcroze-rytmiikasta, joka viittaa nimenomaan eurytmiaan. Ajatuksena on harjoittaa musiikin kuulonvaraista hahmotuskykyä niin, että esimerkiksi rytmiseen liikekokemukseen voidaan palata myöhemmin, ja sitä voidaan näin käyttää esimerkiksi soittamisen tukena. (Juntunen, 2013, 34-35.) Musiikkiliikunnan kautta voidaan Juntusen (2009, 255) mukaan harjoittaa esimerkiksi kehollisia taitoja ja tietoja,

musiikillista ymmärtämistä, kuuntelun ja ilmaisun sekä itseyyden ja toiseuden kokemista. Kuoppamäen (2019) mukaan musiikkiliikunta tarjoaa mahdollisuuden niin melodian, harmonian, muodon, dynamiikan, rytmin, tempon kuin fraseerauksenkin tarkastelulle. Juntunen ja Kuoppamäki ovat siis samaa mieltä musiikkiliikunnan mahdollisuuksien olevan todella laajat musiikinteorian ja säveltapailun aiheiden käsittelyssä.

Musiikkiliikunnan tehtävä on edistää musiikillisen tietämisen ja osaamisen eri osa-alueiden kehitystä. Liikkeen avulla voidaan tutkia tiettyä musiikillista ilmiötä, kuten sävelkorkeuksia tai rytmikkaa. (Juntunen, 2009, 245-246.) Musiikkiliikunta antaa monia mahdollisuuksia säveltapailulle. Kehollinen reagointi kuultuun auttaa keskittymään kuuntelutehtäviin (Juntunen, 2009, 252). Juntunen antaa esimerkiksi duuri- ja mollisolmisointujen erottamistehtävän. Opettaja soittaa sointuja, ja kuullessaan duurisoinnun, oppilaiden tehtävänä on avata kädet sivuille. Mollisoinnun kuullessaan heidän tehtävänä on laittaa kädet ristiin. (Emt. 252.) Dalcroze-pedagogiikan ajatuksena on kehittää säveltapailutaitoja niin, että oppilas nuottia lukiessaan sisäisesti kuulee ja tuntee musiikin eri elementit, kuten rytmin tai dynamiikan vaihtelun. Dalcroze piti tärkeänä kuitenkin sitä, etteivät säveltapailuharjoitukset lähde koskaan nuottikuvasta, vaan aina ensin ilmiöihin tutustutaan liikkeen kautta. (Juntunen, 2010, 21.)

Musiikin hahmottaminen liikkuen on opetussuunnitelman perusteissa kirjattu kahdeksannen vuosiluokan arviointiinkin. Jotta arvosanan kahdeksan voi saada, täytyy oppilaan ”osoittaa hahmottavansa musiikin perussyke liikkueessaan”. (POPS, 2014, 425.) Usein musiikkiliikunnan tehtävät liittyvät rytmin keholliseen hahmottamiseen, joissa lähdetään useimmiten perussykkeen mukana liikkumisesta. Esimerkiksi Kuoppamäki on toteuttanut oppilaillaan tehtäviä, joissa jaloilla kävellään perussykettä (1/4), käsillä taputetaan laulun rytmiä ja samalla vielä lauletaan tititoiden. Tehtävässä tehtiin samaa myös kaanonissa ja keksitty tanssirytmijä. Lopussa tehtävä vielä kirjoitettiin rytminuotein vihkoon. (Kuoppamäki, 2019.)

Ristow, Thomsen ja Urista kuvaavat artikkelissaan (2014) toteuttamia Dalcrozen pedagogiikasta peräisin olevia solfa- ja kuuntelutaitoon liittyviä harjoituksia. Harjoitusten tehtävä on auttaa säveltapailutaidon kehittymistä, erityisesti kuulonvaraisen hahmotuskyvyn kannalta. Kirjoittajat mainitsevat harjoitusten avulla tapahtuvan oppimisen tavoitteiksi

esimerkiksi koko- ja puolisävelaskeleen erottamisen ja modulaation tunnistamisen sävellajista riippumatta sisältäen kyvyn laulaa se myös itse.

Suoraan yläkoulun opetukseen ohjeistava Musiikin mestarit 7 opettajan opas (Evijärvi, Nikander & Oksanen, 2004) sisältää kokonaisen osion erilaisia musiikkiliikuntaharjoituksia. Harjoitukset ovat kohtalaisen yksinkertaisia. Suurin osa harjoituksista tähtää perussykkeen ja yksinkertaisten rytmikuvioiden hahmottamiseen. Samat tavoitteet jatkuvat osiossa, jossa tutustutaan bodypercussionin eli kehonrytmien maailmaan. Harjoitusten vaikeusaste kasvaa hiljalleen, ja teoksessa on myös esimerkiksi tehtävä, jossa kehonrytmeillä soitetaan bluesia, joka sisältää triolirytmijä (emt. 26).

5.2 Luova tuottaminen

Musiikin luovalle tekemiselle on monia nimiä, kuten säveltäminen, improvisointi tai musiikillinen keksintä (Tikkanen & Väkevä, 2013, 7). Käytän tässä termiä luova tuottaminen, joka pitää sisällään erilaisia tapoja säveltää tai improvisoida. Säveltäminen voidaan myös jaotella esimerkiksi kolmeen erilaiseen sävellystapaan: etukäteissäveltämiseen eli musisoimalla säveltämiseen tai nuottisäveltämiseen, esityshetkessä säveltämiseen eli improvisointiin tai jälkikäteen esimerkiksi studiossa tapahtuvaan muokkaamiseen liittyvään säveltämiseen (Ervasti, Muhonen & Tikkanen, 2013, 246). 2000-luvulla säveltämistä osana musiikkikasvatusta on tutkittu paljon (Ojala & Väkevä, 2013, 10), ja säveltämiskasvatuksen tutkimukset laajenevat koko ajan.

Musiikin perusteiden opettaja Anna Kuoppamäki käyttää säveltämistä osana opetustaan, ja on julkaissut monia artikkeleita koskien kokemuksiaan. Hän on esimerkiksi laittanut oppilaansa soittamaan D-dooriseen asteikkoon viritetyllä viinilaseilla. He olivat saaneet säveltää omia pieniä melodioita tällä keinolla, jonka jälkeen melodioita oli kirjoitettu muistiin. Tämän jälkeen melodiaan oli suunniteltu säestys ostinatoilla ja sointusävelillä. Vielä lopuksi oli keskitytty rytmiin, ja soitettu rytmiostinatoja kahdeksas- ja kuudestoistaosarytmeillä. (Kuoppamäki, 2013, 155). Jo pelkästään tässä harjoituksessa luovaan tuottamiseen yhdistyvät kuullun melodian kirjoittaminen, soinnutus ja rytmikuvioiden harjoittelu. Säveltapailu ja teoria yhdistyvät soittamiseen, eikä oppilaan tarvitse edes osata soittaa mitään perinteistä soitinta.

Sävellyttämiseen erilaisissa musiikkikasvatuksen tilanteissa liitetään usein kappaleen nuotintaminen itse (Kuoppamäki, 2013, 157; Rikandi, 2013, 165; Aalto, 2015, 67). Säveltämis- ja improvisointityöpajat ovat musiikinteorian opetuksessa tarjonneet paikan, jossa notaation rooleja voidaan testata (Ilomäki & Holkkola, 2013, 217). Päässä soivan idean nuotintaminen vaatii jo paljon musiikinteorian osaamista. Kun oppilaan teoria- ja säveltapailutaidot eivät vielä riitä idean nuotintamiseen, oppilaalla on mahdollisuus oppia uusia merkintätapoja. Saattaa kuitenkin olla, että oppilas nuotintaa teoksensa osaamillaan tavoilla, ja muuttaa teosta niin, ettei uusia asioita tarvitse opetella. (Aalto, 2015, 67.) Musiikinteorian oppimisen kannalta tehtävän rajaus saattaa olla tärkeää. Esimerkiksi Aallon tutkimuksessa oppilaat tekivät sanarytmejä. Tehtävässä harjoiteltiin nuottien aika-arvoja. Jotkut oppilaista kokivat tehtävän liian rajoittavana, mutta toisaalta tehtävä vaati rajoitusta, jotta opetettava asia tulisi varmasti käytyä läpi suunnitelman mukaan. Sävellystehtävissä rajausta täytyy miettiä tarkkaan, jotta tehtävä kuitenkin tarjoaa mahdollisuuksia tarkastella musiikin rakenteita, mutta samalla mahdollisuuden luovaan toimintaan. (Emt. 66.)

5.3 Musiikkikasvatusteknologia

Kuten teknologia ylipäättään, myös musiikkikasvatusteknologia kehittyy jatkuvasti. Esimerkiksi tabletteja tai muita älylaitteita on lähes kaikkialla Suomessa mahdollista käyttää osana jokapäiväistä opetusta. Musiikkikasvatusteknologia käsitteenä viittaa musiikin oppimiseen suunnattuun koulutusteknologiaan, mutta on myös oma tieteenala, joka yhdistää teknisen tieteen musiikkiin ja kasvatustieteeseen (Ojala, 2006, 15; 21). Musiikkikasvatusteknologian voi myös ajatella olevan musiikkiteknologian osa, joka keskittyy pedagogisiin kysymyksiin. Tieteenalana sen tehtävä on tutkia musiikkikasvatuksessa käytettäviä opetustapoja ja kehittää välineitä sekä menetelmiä. Musiikkiteknologian käytön opettaminen ja musiikkikasvatusteknologian käyttö opetuksessa täytyy erottaa toisistaan. Toisaalta niillä on paljon yhteistä, ja saattavat tukea toinen toisensa käyttöä musiikkikasvatuksessa. (Emt. 20 – 21.)

Musiikinteorian ja säveltapailun tehtäviä on jo kauan tehty erilaisen teknologian avulla, ja internet on täynnä kaikenlaisia harjoitteita näiltä alueilta. Ojala (2006, 15) mainitseekin ”takavuosien musiikinteoria- ja säveltapailudrillit”, mikä viittaa niiden jo menettäneen hohtoaan. Itsenäiseen opiskeluun monet sivustot antavat kuitenkin edelleen hyviä

materiaaleja, ja monet musiikkikasvatuksen käyttöön tehdyt itsenäisen opiskelun sivustot ovatkin juuri musiikinteoriaan tai säveltapailuun keskittyneitä (Myllykoski & Salavuo, 2006, 221). Käytettyjä musiikinteorian ja säveltapailun sivuja ovat esimerkiksi jo hieman vanhentunut *uta.fi/mute* sekä uudempi *musictheory.net*.

Mikael Westerlund kertoo artikkelissaan (2006, 333-338) kokeilustaan nykyään musiikinopetuksessa hyvinkin suosittua GarageBand –ohjelmiston käytöstä teoriaopetuksessa. Vuonna 2004 hän on toteuttanut kokeilun, jossa GarageBandia käytettiin erilaisten tehtäväryhmien opetuksessa. *Säveltapailutehtävissä* oppilaat saivat taustanauhan, johon he itse lauloivat ja äänittivät melodian. Edistyneimmät äänittivät myös moniäänisiä melodioita. *Rytmi- ja melodiadiktaateissa* käytettiin jotakin oikeaa teosta, jota oppilaat kuuntelivat omalla tietokoneellaan ja nuotinsivat. Tämä metodi on hyvin samanlainen, kuin diktaatteja tehdessä on vuosikymmenet ollut, mutta GarageBand mahdollisti teoksen kelaamisen ja kuuntelun omaan tahtiin. Näiden lisäksi Westerlund oli teettänyt myös *transkriptio-, rytmiluku- ja hybriditehtäviä*. Näissä Westerlundin teettämässä tehtävissä GarageBand oli nimenomaan soivan esimerkin ja äänittämisen väline. GarageBand –ohjelma on muuttunut reilusti artikkelin kirjoittamisen ajasta, mutta kokeilu antaa hyvän esimerkin siitä, kuinka lähes jokaista musiikinteorian ja säveltapailun osa-aluetta voidaan opiskella myös kyseisen ohjelman avulla. Erityisesti nykyään sovellusta käytetään paljon säveltämiskasvatuksessa, jolloin teknologia, säveltäminen ja teoria voidaan yhdistää.

Zsuzánna Király (2006, 339-346) on tutkinut erityisesti säveltapailun opetusta ja musiikkikasvatusteknologian käyttöä sen yhteydessä. Hän käyttää säveltapailun opetuksessaan nuotinnusohjelmia. Sekä käsitteiden oppiminen että opetus on helpompaa, kun esimerkiksi sointuja nuottiin rakentaessa ne voi myös kuulla. Musiikkikasvatusteknologian erityinen puoli teoria- ja säveltapailuopetuksessa on auditiivisuuden ja visuaalisuuden yhdistyminen. Niin erilaisten verkkoalustojen, nuotinnusohjelmien kuin GarageBandin käytössä teoreettinen ilmiö ei jää vain nuottikuvaksi tai sanoiksi, vaan useimmiten ohjelma antaa myös soivan kuvan.

6 Pohdinta

Musiikinteorian ja säveltapailun näkeminen omana oppiaineenaan on jo hieman vanhahtava tapa ajatella. Näiden musiikinopetuksen alueiden yhdistäminen musiikin toiminnalliseen tekemiseen on ollut esillä pitkään, ja erilaisia tapoja sen tekemiseen on tutkittu monissa musiikkioppilaitoksissa. Kuitenkin nämä tutkimukset liittyvät lähes poikkeuksetta musiikkiopistojen maailmaan. Vaikuttaa siltä, että kouluissa ei ajatella opettavan musiikinteoriaa ja säveltapailua ollenkaan, ja ajatus niiden varsinaisesta opettamisestakin onkin muuttunut. Ei voida kuitenkaan väittää, ettei musiikintunneilla opetettaisi teoriaa ja säveltapailua ollenkaan – velvoittaaahan opetussuunnitelmakin musiikin käsitteiden, merkintätapojen ja rakenteiden tutkimiseen osana musiikinopetusta. Onkin mielenkiintoista, ettei yläkoulun musiikintunneilla tapahtuvasta musiikinteorian ja säveltapailun opetuksesta ole oikeastaan mitään tutkimuksia. Oma kokemukseni myös on, että musiikinteorian osaamisen taso yläkoulussa laskee koko ajan. Voiko olla kyse juuri siitä, ettei asiaan kiinnitetä tarpeeksi huomiota, kun on pyritty eroon vanhanaikaisesta teoreettisesta opetusmuodosta musiikissa? Eikö musiikinteorian ja säveltapailun osaamista pidetä enää ollenkaan tarpeellisena, vaikka niiden opetus olisikin vanhoista kangistuneista kaavoista erottuvaa, nykyaikaisiin opetusmenetelmiin pohjautuvaa?

Käytännönläheisten opetusmenetelmien suosio on viimeisten vuosikymmenten aikana ollut kasvussa. Erityisesti vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteista (POPS, 2014) on nähtävissä lähes kaikkien aineiden kohdalla ohjeita teoreettisen opetuksen yhdistämisestä käytäntöön. Musiikin kohdalla se on ollut jo kauemmin esillä, sillä musiikki on lähes aina mielletty käytännönläheiseksi aineeksi. Kun tarkoitus on työskennellä itse tekemällä ja kokeilemalla musiikillisia ilmiöitä olisi luonnollista, että teoreettinen osuus liitetään tarkoituksellisesti käytäntöön, ja erilaiset musiikinteorian ja säveltapailun elementit olisivat suunnitelmallisesti osa musiikillista tekemistä musiikintunneilla.

Koko käsityksen musiikinteorian ja säveltapailun opetuksesta olisi aika muuttua musiikkiopistojen lisäksi myös koulumaailmassa. Kyseinen sanapari saa monella heti negatiiviset tunteet esiin, ja jopa monet musiikinopettajat saattavat kokea teorian tylsänä ja kuivana aiheena. Jos opettajan asenne on negatiivinen, se siirtyy usein suoraan oppilaisiin. Musiikinteorian opetus yläkoulussa saattaa pahimmillaan olla sitä, että pakollinen teoriaosuus

”hoidetaan nopeasti pois alta”, jotta päästään soittamaan. Tällainen tapa opettaa musiikinteoriaa ei saa oppilaita motivoitumaan, eikä varsinkaan yhdistämään käsiteltyjä asioita itse musiikillisiin ilmiöihin. Jokaisen opettajan tulisi muistaa teoreettisten ilmiöiden olevan aina musiikillisia ilmiöitä (Kuoppamäki, 2019). Musiikinteorian tai säveltapailun ottaminen käytännönläheisen tekemisen rinnalle on erinomainen tapa saada myös oppilaat ymmärtämään teorian ja soivan musiikillisen ilmiön yhteyden. Teoria ja käytäntö palvelevat parhaiten toisiaan niiden kulkiessa musiikintunneilla rinnakkain.

Erityisesti luova tuottaminen ja musiikkikasvatusteknologia ottavat jatkuvasti suurempaa roolia musiikinopetuksessa, ja musiikin käsitteiden ja teoreettisten ilmiöiden yhdistäminen näihin työtapoihin on mahdollista jokaisessa koulussa. Omien tuotosten tarkastelu teoreettisesta näkökulmasta myös motivoi uudella tavalla, ja teoreettisen osaamisen kehittyessä oppilas pystyy hyödyntämään taitojaan seuraavissa tuotoksissaan. Musiikkikasvatusteknologia, esimerkiksi GarageBand, taas antaa mahdollisuuksia musiikin rakenteiden tarkasteluun, vaikka minkään soittimen soittaminen ei vielä sujuisi hyvin. Mielekkäiden musiikillisten tehtävien parissa työskennellessä musiikinteorian ja säveltapailun oppisisällöt saattaa oppija jopa osittain huomaamatta omaksua, kun uusia taitoja tarvitsee saadakseen toisen tehtävän tehtyä.

Lähteet

- Aalto, E. (2015). *Säveltäminen musiikin perusteiden opiskelun työtapana: Oppilaan kokemusmaailma lähtökohtana sävellyspedagogiikalle*. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Agapov, V. & Oramo, I. (1992). *Suuri musiikkitietosanakirja: 6, Seg-Ö*. Espoo: Weilin+Göös.
- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Ala-Könni, E., Kaurinkoski, T. & Gothoni, A. (1979). *Otavan iso musiikkitietosanakirja: 5, Raphael – Öttingen*. Helsinki: Otava.
- Creutlein, T. v. (1984). *Säveltäjä ja musiikin teorian peruskurssit 1-3: Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- Ervasti, M., Muhonen, S. & Tikkanen, R. (2013). *Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa*. Teoksessa Juntunen, M., Nikkanen, H. M., & Westerlund, H. (toim.) *Musiikkikasvattaja : Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Evijärvi, P., Nikander, L., Oksanen, T., & Tiainen, A. (2003). *Musiikin mestarit. 7*. Helsinki: Otava.
- Evijärvi, P., Nikander, L., & Oksanen, T. (2004). *Musiikin mestarit. 7, opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- Hyypä, K., Kangas, P., Suomela, M., & Tiainen, A. (2004). *Musiikin mestarit. 8-9*. Helsinki: Otava.
- Hyypä, K., Kangas, P., & Suomela, M. (2010). *Musiikin mestarit. 8-9, opettajan opas* (3. p. ed.). Helsinki: Otava.
- Ilomäki, L. & Holkkola, M. (2013). *Musiikin perusteet ja muuttuva oppimiskäsitys*. Teoksessa Juntunen, M., Nikkanen, H. M., & Westerlund, H. (toim.) *Musiikkikasvattaja : Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Joutsenvirta, A. (2008). *Esipuhe*. Teoksessa Joutsenvirta, A., & Perkiömäki, J. *Musiikinteoria. 1*. Kokkola: Modus musiikki.

- Juntunen, M-L. (2013). *Kuuntele, liiku, keksi ja kokeile – improvisointi ja säveltäminen musiikkiliikunnan kontekstissa*. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Juntunen, M-L. (2010). *Dalcroze-pedagogiikka*. Teoksessa Juntunen, M-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOYpro.
- Juntunen, M-L. (2009). *Musiikki, liike ja kehollinen kokemus*. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P., & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME r.y.
- Juutilainen, E. & Kukkula, T. (2008). *Musa soi*. 7. Helsinki: WSOY oppimateriaalit.
- Juutilainen, E. & Kukkula, T. (2012). *Musa soi*. 8-9 (1. p. ed.). Helsinki: Sanoma Pro.
- Juutilainen, E. & Kukkula, T. (2013). *Musa soi*. 7, työvihko (1.-3. p. ed.). Helsinki: Sanoma Pro.
- Király, Z. (2006). *Musiikkikasvatusteknologiaa Länsi-Uudenmaan musiikkiopistossa*. Teoksessa Ojala, J., Salavuo, M., Ruippo, M., Parkkila, O., Unkari-Virtanen, L., Väkevä, L., . . . Kiraly, Z. (2006). *Musiikkikasvatusteknologia*. Orivesi: Suomen musiikkikasvatusteknologian seura.
- KMO = Koulun Musiikinopettajat ry. *Ops2016: Tietopaketti kunnan ja koulun opetussuunnitelman laadintaan*. Luettu: 9.4.2019. Saatavilla: <http://www.koulujenmusiikinopettajat.fi/ops2016/>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kuoppamäki, A. *Musiikkiliikunta työvälineenä*. Sibelius-Akatemian artikkelijulkaisut. Luettu: 20.4.2019. Saatavilla: <http://www2.siba.fi/aleatori/index.php?id=289&la=fi>
- Kuoppamäki, A. (2013). *Säveltäminen yhteisöllisen vuorovaikutuksen ja toimijuuden rakentajana: Tarinoita musiikin perusteiden tunneilta*. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus.

- Lappalainen, H. (2002). *Toiminnallista teoriaa : Haastattelututkimus musiikinteorian ja säveltapailun elämyksellisistä opetustavoista*. Jyväskylä.
- Leppänen, O. (1997). *Musiikinteorian ja säveltapailun opetus – miä se on ja mitä sen pitäisi olla?* Julkaisussa Suurpää, L. (toim.) *Sävellys ja musiikinteoria 2/97 Sibelius-Akatemia: Sävellyksen ja musiikinteorian osasto*.
- Martikainen, T. (2017). *Teoria soimaan: Tapaustutkimus musiikin perusteiden opetuksesta Jyväskylän ammattiopistossa*.
- Myllykoski, M. & Salavuo, M. (2006). *World Wide Web musiikin oppiympäristönä*. Teoksessa Ojala, J., Salavuo, M., Ruippo, M., Parkkila, O., Unkari-Virtanen, L., Väkevä, L., . . . Kiraly, Z. (2006). *Musiikkikasvatusteknologia*. Orivesi: Suomen musiikkikasvatusteknologian seura.
- Ojala, J. & Väkevä, L. (2013). *Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana*. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ojala, J. (2006). *Mitä on musiikkikasvatusteknologia?* Teoksessa Ojala, J., Salavuo, M., Ruippo, M., Parkkila, O., Unkari-Virtanen, L., Väkevä, L., . . . Kiraly, Z. (2006). *Musiikkikasvatusteknologia*. Orivesi: Suomen musiikkikasvatusteknologian seura.
- Opetushallitus. (2015). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. (POPS) Helsinki: Opetushallitus.
- Oulun normaalikoulun perusopetuksen opetussuunnitelma*. (2016). (ONK OPS) Oulu: Oulun normaalikoulu. Luettu 12.3.2019, saatavilla <https://nk.oulu.fi/opetussuunnitelmat>.
- Puolimatka, T. (2002). *Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Rauste-von Wright, M., Wright, J. v. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus* (9., uudistettu painos ed.). Helsinki: WSOY.
- Rikandi, I. (2013). *”Minulla on ehkä sikainfluenssa” ja muita tarinoita – säveltäminen osana musiikkiopiston pianonsoitonopetusta*. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus.

- Ristow, G., Thomsen, K. & Urista, D. (2014). *Dalcroze's Approach to Solfège and Ear Training for the Undergraduate Aural Skills Curriculum*. Julkaisussa *Journal of music theory pedagogy Volume 28*. The University of Oklahoma.
- Rogers, M. R. (2004). *Teaching approaches in music theory : An overview of pedagogical philisophies* (2nd ed ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen : Peruskäsitteet ja pääsuuntauokset* ([Uud. p.] ed.). Tampere.
- SML = Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto (2019). Luettu 13.3.2019, saatavilla:
<http://www.musicedu.fi/musiikin-opetus-suomessa/opiskelu/musiikkiopistot/>
- TPOPS = *Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017*. (2017). Helsinki: Opetushallitus. Luettu 13.3.2019, saatavilla:
https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/taiteen_perusopetus.
- Tikkanen, R. & Väkevä, L. (2013) *Esipuhe*. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena : Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Westerlund, M. (2006). *GarageBand musiikinteorian opetuksessa*. Teoksessa Ojala, J., Salavuo, M., Ruippo, M., Parkkila, O., Unkari-Virtanen, L., Väkevä, L., . . . Kiraly, Z. (2006). *Musiikkikasvatusteknologia*. Orivesi: Suomen musiikkikasvatusteknologian seura.
- Zeranska-Gebert, G. & Lampinen, T. (2018). *Parlando : Musiikkisanakirja* (Toinen, uudistettu laitos ed.). Helsinki: Gaudeamus.

