



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

MOILANEN NIKO

MUSIIKINTEORIA OSANA MUSIIKINOPETUSTA – TARVITAANKO SITÄ?

Musiikkikasvatuksen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Musiikkikasvatuksen koulutus

2017



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

| | | | |
|--|---|--------------------------------|------------------------------|
| Musiikkikasvatuksen koulutus | | Tekijä/Author Niko Moilanen | |
| Työn nimi/Title of thesis Musiikinteoria osana musiikinopetusta - tarvitaanko sitä? | | | |
| Pääaine/Major subject Musiikkikasvatus | Työn laji/Type of thesis (KK) Kandidaatintyö | Aika/Year Huhtikuu 2017 | Sivumäärä/No. of pages 27 |
| Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkin kandidaatintyössäni musiikinteorian oppiaineen tarpeellisuutta osana musiikinopetusta. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että musiikinteoria jakaa oppiaineena mielipiteitä ja sen koetaan antavan oppilaille työkaluja kertomatta mihin niitä pitäisi käyttää.</p> <p>Kandidaatintyöni on kirjallisuuskatsaus, jossa käyn läpi musiikinteoriaan liittyviä kirjoja, tutkimuksia ja opetussuunnitelmia. Ensiksi käyn läpi musiikinteorian historiallisen kehittymisen aluksi omaksi tieteenhaarakseen, sen jälkeen koulussa opetettavaksi oppiaineeksi. Sen jälkeen tarkastelen musiikinteorian opettamista aluksi opetussuunnitelmien perusteiden, sen jälkeen käytännön luokkahuonetilanteiden osalta. Esittelen myös musiikinteorian opiskelusta tehtyjä motivaatiotutkimuksia, joissa etsitään syitä oppiaineen kohtaamaan kritiikkiin. Lopuksi käsittelen musiikin teoreettisen ymmärtämisen käytännön hyötyjä musiikin kokonaisvaltaisen ymmärtämisen, kuuntelukasvatuksen ja säveltämisen osalta.</p> <p>Huono musiikinteorian opiskelumotivaatio on vahvasti sidonnainen vanhanaikaisiin ja yksitoikkoihin opetustyyliin. Toinen merkittävä opiskelumotivaatiota heikentävä tekijä on, että oppilaat kokevat musiikinteorian olevan liian kaukana käytännön musisoinnista. Musiikin teoreettisella ymmärtämisellä on selkeä yhteys musiikin kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen ja sitä kautta myös käytännön musisointiin. Kuuntelukasvatus ja musiikinteoria liittyvät toisiinsa erityisesti musiikin analyttisen kuuntelemisen osalta ja niitä voidaan opettaa samanaikaisesti. Musiikinteoriaa voi opettaa myös säveltämisen kautta, vaikkakin jotkut kokevat musiikinteorian sääntöjen olevan luovutta rajoittavia tekijöitä.</p> | | | |
| Asiasanat/Keywords Musiikinteoria, musiikinopetus, motivaatio, kuuntelukasvatus | | | |

Sisältö

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO..... | 1 |
| 2 | MITÄ MUSIIKINTEORIA ON? | 2 |
| 2.1 | Musiikinteorian määrittelyä | 2 |
| 2.2 | Länsimaisen musiikinteorian synty ja kehitys | 3 |
| 2.3 | Musiikinteoria oppiaineena..... | 4 |
| 2.4 | Musiikinteoria ja musiikin lajit..... | 5 |
| 3 | MITEN MUSIIKINTEORIAA OPETETAAN? | 8 |
| 3.1 | Musiikinteoria opetussuunnitelmissa | 8 |
| 3.2 | Musiikinteorian opettaminen | 10 |
| 3.3 | Motivaatio musiikinteorian opiskelussa..... | 15 |
| 4 | MIHIN MUSIIKINTEORIAA TARVITAAN? | 19 |
| 4.1 | Musiikinteoria musiikin ymmärtämisen apuna | 19 |
| 4.2 | Musiikinteoria ja kuuntelukasvatus | 20 |
| 4.3 | Musiikinteoria ja säveltäminen | 22 |
| 5 | POHDINTA..... | 25 |
| | LÄHTEET | 26 |

1 JOHDANTO

Musiikinteoria ja sen tarpeellisuus musiikinopiskelussa ovat jo pitkään jakaneet mielipiteitä niin oppilaiden kuin musiikinopettajienkin osalta (Lappalainen, 2002, s. 18.) Yleiseksi ongelmaksi koetaan, että musiikinteorian kurssit antavat oppilaille työkaluja kertomatta mihin niitä pitäisi käyttää (Kuoppamäki, 2010, s. 17.) Työskentelen itse muusikkona ja säveltäjänä, ja vasta viime vuosien aikana olen huomannut, kuinka loistava työkalu musiikinteoria on musiikin tekemisessä ja sen ymmärtämisessä. Kun suoritin musiikkilukiossa musiikinteorian kursseja, en voinut välttyä ajatukselta jota kuulen edelleen aloittelevilta musiikinteorian opiskelijoilta: ”Mihin tätä käytännössä tarvii?” Kuten lukion matematiikassa, myös musiikinteorian pystyy suorittamaan pitkänä tai lyhyenä oppimääränä. Itse valitsin pitkän oppimäärän. Taustalla oli muusikkouteen liittyvä kunnianhimo sekä halu ymmärtää musiikkia paremmin. Kurssien käydessä vaikeammaksi, useat kassaopiskelijat tippuivat joukosta ja viimeisillä pitkän musiikinteorian kursseilla meitä oli enää kourallinen. Tänä päivänä olen todella kiitollinen menneisyyden itselleni, että jaksoin panostaa jokaisen kurssin suorittamiseen. On kuitenkin erikoista, että näen musiikinteorian opiskelun käytännön hyödyn vasta nyt.

Käsittelen kandidaatin tutkielmassani länsimaista musiikinteoriaa ja käytän siitä yleistä nimikettä musiikinteoria. Ensiksi käyn läpi musiikinteorian syntymisen ja kehittymisen aluksi omaksi tieteenhaarakseen, sen jälkeen koulussa opetettavaksi oppiaineeksi. Toiseksi tarkastelen musiikinteorian opetusta aluksi opetussuunnitelmien perusteiden, sen jälkeen käytännön luokkahuonetilanteiden osalta. Tutkielmani koskee pääosin peruskoulujen musiikinteorian opetusta, mutta huomioin myös musiikkiopistojen roolin teoriaopetuksessa. Syynä tähän on, että useat peruskoululaiset opiskelevat musiikinteoriaa sekä koulussa, että musiikkiopistossa. Opetussuunnitelmien perusteiden osalta käytän vertailukohtina myös lukion ja korkeakoulujen opetussuunnitelmien perusteita. Lopuksi esittelen musiikinteorian hyötyjä musiikin ymmärtämisen, kuuntelukasvatuksen ja luovan sävellystoiminnan osalta.

Uskon musiikinteorian oppiaineen tutkimuksen olevan tärkeää musiikin kokonaisvaltaisen opettamisen kehittämiseksi. Jos musiikinteorian opettaminen saataisiin lähemmäksi käytäntöä, oppilaat voisivat nähdä musiikinteorian hyödyt jo opiskeluvaiheessa, eikä vasta vuosia myöhemmin työskennellessään musiikin parissa.

2 MITÄ MUSIIKINTEORIA ON?

Musiikinteoria on kokenut suuria muutoksia niin tieteenhaarana kuin oppiaineena (Lockhart, 2007, s. 1–3.) Musiikkia on tutkittu jo Antiikin ajoista asti, mutta pedagogiset näkökulmat musiikinteoriaan kehittyivät vasta keskiajan ja renessanssin säveltäjien toimesta (Day & Pilhofer, 2012, s. 10; Reisenweaver, 2012, s. 38–49.) Omana oppiaineenaan musiikinteoria on saanut jalansijaa vasta viime vuosisatojen aikana (Lockhart, 2007, s. 1–3.) Nykypäivään tultaessa musiikinteorian oppiaine on jakautunut erilaisiin suuntauksiin, kuten klassiseen musiikinteoriaan ja pop/jazz teoriaan (Lappalainen, 2002, s.25–26) ja erilaisia käsityksiä esiintyy oppiaineen nimestä sen käytännön sisältöihin (Rogers, 2003, s. 13.)

2.1 Musiikinteorian määrittelyä

Musiikinteoriaa määritellessä yksi tärkeimmistä asioista on muistaa, että musiikkia on ollut olemassa tuhansia vuosia ennen musiikinteoriaa. Kun musiikkiin ja sen ilmiöihin alettiin etsiä selityksiä, syntyi tieteenhaara, jota nimitetään musiikinteoriaksi. (Day & Pilhofer, 2012, s. 9.) Musiikinteoriassa tutkitaan musiikkia muodostavia rakenteita ja Lockhartin (2007) mukaan musiikinteorian ydin on musiikin analyyttinen tarkastelu. (Lockhart, 2007, s. 1–3). Parlandon musiikkisanakirja määrittelee musiikinteorian tieteenä, joka tutkii ja mallintaa musiikkia (Zeransa Gebert & Lampinen, 2002, s. 206.)

Ensimmäiset ajatukset sanasta musiikinteoria liittyvät nuottiviivastoihin, asteikkoihin ja roomalaisiin numeroihin, vaikka todellisuudessa edellä mainitut käsitteet sijoittuvat musiikin esiteoreettiselle alueelle eli niiden merkitys musiikin opiskelussa on sama kuin aakkosten ymmärtäminen kirjallisuuden opiskelussa (Rogers, 2003, s. 3.) Musiikin teoreettisesta tutkimuksesta puhutaan useilla eri nimikkeillä, mutta musiikinteoria on niistä yleisin. Dunsby ja Whittall (1988) suosivat kuitenkin nimikettä musiikin analyysi, sillä he haluavat korostaa, että oppiaineessa tutkitaan musiikin ymmärtämisen käytännön menetelmiä teoreettisten ennako-oletuksien sijaan. Teoriaa ja käytäntöä on kuitenkin turha erottaa toisistaan, sillä ne käsittelevät laajalti samoja asioita ja ovat samojen asioiden kaksi eri puolta. Ainoana merkittävänä erona voidaan ajatella, että teoria on yleistä ja analyysi yksityiskohtaista tutkimusta. (Dunsby & Whittall, 1988, s. 5.) Myös Rogers (2003) on havainnut kiistanalaisuutta sanan musiikinteoria käytöstä yleisenä terminä. Hän

mainitsee muiksi ehdotetuiksi nimikkeiksi *musicianship* eli muusikkous tai ammattimuusikkous, sekä *music practice*, joka voidaan kääntää musiikin harjoitteluksi tai jopa musiikin käytännöksi. (Rogers, 2003, s. 13.) Lappalainen (2002, s. 7) suosii nimitystä musiikkitaito ja mainitsee Jyväskylän Konservatorion jo käyttävän kyseistä nimikettä.

Oksalan (1980) mukaan musiikinteoria on viimeisen sadan vuoden aikana monipuolistunut, sillä siihen liittyviä kysymyksiä pohditaan sekä tieteellisessä kirjallisuudessa, että käytännönläheisissä oppikirjoissa. Monipuolistamisen syiksi Oksala mainitsee musiikin nopean kehityksen, sekä musiikin tutkimuksen edistymisen, jotka ovat johtaneet musiikin teoreettisten kysymysten uudelleen arviointiin. (Oksala, 1980, s. 8–9.)

2.2 Länsimaisen musiikinteorian synty ja kehitys

Musiikinteorian syntykotina pidetään antiikin Kreikkaa, jossa perustettiin kokonaisia kouluja musiikin silloin olemassa olleiden muotojen tutkimiseen. Musiikinteoriapohjaiseen tutkimiseen käytettiin apuvälineenä Antiikin ajan soittimia, joista osa oli suunnittelultaan hyvinkin kehittyneitä. Musiikinteorian luomiseen osallistui myös vielä nykypäivänakin erittäin tunnettu filosofi Pythagoras. Suurin osa Pythagoraan tutkimuksista on matemaattisluontoisia ja tämä näkyy myös hänen osallisuudessaan musiikinteorian tutkimuksessa. Pythagoraan musiikin teoreettisiin keksintöihin kuuluvat 12-sävelen oktaaviasteikko ja kvinttiympyrä. (Day & Pilhofer, 2012, s. 10.)

Myös toinen kuuluisa Antiikin Kreikan filosofi ja tutkija, Aristoteles, osallistui musiikinteorian kehittämiseen. Aristoteles kirjoitti useita kirjoja musiikinteoriasta, joiden mukana syntyi myös alkeellinen nuottikirjoitus. Tätä alkeellista musiikin kirjoitustyyliä käytettiin antiikin Kreikassa ja sitä myöhemmissä kulttuureissa vielä tuhat vuotta Aristoteleen kuoleman jälkeen. Antiikin kreikkalaiset loivat musiikinteorialle niin vankan perustan, että suurten muutosten tekeminen koettiin tarpeelliseksi vasta Keskiajalla, noin 2000 vuotta myöhemmin. Kreikan naapurit ja valloittajat sisällyttivät omiin kulttuureihinsa kreikkalaisten käsitykset matematiikasta, filosofiasta, luonnontieteistä, kirjallisuudesta, taiteesta ja musiikista. Musiikinteorian syntyyn liittyy vielä paljon kysymyksiä, kuten se kuinka erilliset toisistaan tietämättömät kulttuurit päätyivät keksimään samoja tonaalisia ominaispiirteitä. Useat musiikin teoretikot ovat päätelleet tähän syynä olevan yksinkertaisesti se, että jotkin tietyissä järjestyksessä olevat sävelet kuulostavat ihmiskorvaan oikeilta, jotkut vääriltä. (Day & Pilhofer, 2012, s. 10.)

Keskiajalla musiikinteorian opettaminen ja oppiminen kokivat mullistavia muutoksia. Muutosten taustalla oli yksi Keskiajan mullistavimmista musiikki pedagogeista ja musiikin teoreetikoista Guido D'Arezzo. D'Arezzo loi musiikinteorian opettamiseen metodeja, jotka perustuivat olemassa oleviin musiikinteorian tutkimuksiin. D'Arezzo kehitti tavan jakaa asteikon sävelet kuuden sävelen ryhmiin, joita kutsuttiin heksakordeiksi. Heksakordeista tuli suosittu tapa hahmottaa polyfonista musiikkia ja säveltäjät sekä muusikot suosivat niiden käyttöä aina Renessanssiin asti. D'Arezzon keksintöihin kuului myös kuuluisa solmisaatio eli relatiivinen säveltapailumenetelmä, mikä tarkoittaa sävelten hahmottamista tavujen avulla. Tavut olivat do, re, mi, fo so, la, ti, do ja niitä käytetään edelleen musiikinteorian opetuksessa. Tärkein D'Arezzon musiikinteorian keksinnöistä oli moderni nuottikirjoitus. Ennen D'Arezzoa nuottikirjoitus oli ollut vähäistä ja epäselvää, mutta heksakordien ja solmisaatiotavujen pohjalta luotu tekniikka asettaa nuotit nuottiviivastolle mullisti tavan kirjoittaa ja havainnoida musiikkia. D'Arezzon luoma nuottikirjoitus ei ollut pelkästään mainio työkalu musiikin oppimiseen ja opettamiseen, vaan se nähtiin myös parhaana tapana tallettaa ja säilyttää musiikkia. (Reisenweaver, 2012, s. 38–49)

2.3 Musiikinteoria oppiaineena

Musiikinteoria on oppiaineena muuttunut paljon aikojen saatossa, kuten muutkin oppiaineet. Kirjassa *AP Music Theory; Teacher's Guide* David Lockhart (2007) tarkastelee musiikinteorian oppiaineen kehitystä 1900-luvulta nykypäivään. Perinteiset musiikinteorian opetuksessa käytetyt lähestymistavat ovat peräisin 1900-luvun puolivälistä. Näissä lähestymistavoissa yleistä oli käyttää länsimaista taidemusiikkia esimerkkinä opetuksessa. Musiikinteorian tunneilla apuvälineenä käytettiin pianoa ja oppilaat kopioivat opettajan taululle piirtämiä terssipinoja. Suosittu musiikinteorian opetukseen käytetty kirja oli Walter Pistonin vuonna 1941 julkaistu *Harmony*, joka kiteytti musiikinteorian oppiaineen keskeisimmän sisällön. Kirjassa musiikinteorialla tarkoitettiin pääosin sointuoppia ja musiikin analysoiminen keskittyi lähinnä sävellysten sointurakenteiden tarkasteluun. Joitain sointuja pidettiin muita tärkeämpinä ja opiskelun kohteena olivat myös sointukierrot. (Lockhart, 2007, s. 1–3.)

1970-luvun loppupuolella musiikinteoriassa alettiin keskittyä oppilaiden kykyyn kuunnella musiikkia analyttisesti. Hieman myöhemmin myös säveltapailu ja nuoteista lukeminen

muodostuivat osaksi musiikinteorian opetusta. Nykypäivänä musiikinteorian opetuksessa käytetyt lähestymistavat poikkeavat paljon perinteisistä lähtökohdista. 2000-luvulla on yleistynyt musiikinteorian oppiaineen integroiminen laulamisen, soittamisen ja musiikin kuuntelemisen kanssa. Yksi suuri poikkeavuus on myös, että musiikinteorian oppiaineessa musiikin teoreettisten konseptien havainnollistamiseen hyödynnetään muitakin musiikkityylejä, kuin eurooppalaista taidemusiikkia. Jazz ja niin kutsuttu maailman musiikki ovat olleet osana teorianopetusta jo 25 vuotta. Aikansa populaarimusiikkina jazz-musiikin tarkoitus oli auttaa oppilaita ymmärtämään musiikinteorian olevan edelleen ajankohtaista. Maailman musiikkia hyödynnettiin oppilaiden musiikkikäsitusten avartamiseen. (Lockhart, 2007, s. 1–3.)

Nykypäivänä musiikinteorian oppiaineessa keskitytään kahdenlaiseen musiikin analysoimiseen. Ensimmäinen tapa on kirjoitetun eli nuotinetun musiikin analysointi, jota Lockhart kuvaa tietämuspohjaiseksi ja intellektuelliseksi tyyliksi. Toinen tapa on musiikin analyttinen kuunteleminen, joka taas perustuu harjoituksen kautta opittuihin taitoihin ja synnynnäisiin kykyihin. Nykypäivänä musiikinteorian oppiainetta lähestytään soittamisen ja laulamisen kautta, ja Lockhartin mukaan oppilaiden rohkaiseminen aktiiviseen osallistumiseen on merkittävä muutos 1900-luvun teoriatunneista. (Lockhart, 2007, s. 1–3.) Rogers (2003) kirjoittaa teoreettisten oppiaineiden olevan jatkuvan muutoksen alla. Aina kun puhutaan teoriasta, ollaan tekemisissä väliaikaisen ja kyseenalaisen tiedon kanssa, jolloin kiistattomien ja lopullisten vastausten saaminen kaikkiin esiintyviin kysymyksiin on mahdotonta. Kun tällaisia vastauksia esitetään, syntyy jälleen uusia kysymyksiä. (Rogers, 2003, s. 6.)

2.4 Musiikinteoria ja musiikin lajit

Musiikinteorian opettamisessa käytetään pohjana länsimaisen taidemusiikin perinteitä. Musiikkioppilaitoksissa musiikinteoria jaetaan klassiseen musiikinteoriaan ja pop/jazz teoriaan. Jotkut musiikkioppilaitokset ovat lisänneet klassisen musiikinteorian ja pop/jazz teorian rinnalle uusia linjoja, kuten Jyväskylän suomalaisessa konservatoriossa käytetty rock/jazz linja. Lappalainen (2002) kirjoittaa, että vaikka kyseisten linjojen perustaminen antaa oppilaille mahdollisuuden syventyä tiettyihin musiikin lajeihin, musiikinteorian ei pitäisi koskaan keskittyä vain yhden musiikin lajin ymmärtämiseen (Lappalainen, 2002,

s.25–26.) Korkeakoulutasolla musiikinteoriaa ei jaeta klassisen ja pop/jazz suuntausten mukaan, vaan opetetaan yleistä musiikinteoriaa (Musiikkikasvatuksen OPS.)

Hyvösen (2011) mukaan ihanteellisessa musiikkikasvatuksessa kaikki musiikin lajit esitetään ilman minkäänlaista vastakkainasettelua (Hyvönen, 2011, s. 13.) Myös Lucy Greenin mielestä kaikkien musiikkikasvattajien tavoitteena pitäisi olla oppilaan kiinnostuksen herättäminen kaikkia musiikkityylejä kohtaan ja siksi eri musiikkityylien poissulkeminen musiikinteorian tunneilta on vanhanaikaista (Green, 2005, s. 5.)

Green (2005) kertoo törmänneensä tilanteisiin, joissa populaarimusiikkia käytetään musiikintunneilla vain houkuttimena, jolla on tarkoitus johdattaa oppilaat ”kannattavampaan” klassisen musiikin opiskeluun (Green, 2005, s. 2.) Oppilaat taas mieltävät klassista musiikkia ”vanhojen ihmisten musiikkina” jota nykypäivän musiikinopiskelijalle saattaa edustaa jopa The Beatlesin kaltaiset klassikot. Siksi, jos musiikkityylejä halutaan käyttää oppilaiden motivoimiseen, joko pelkkiin klassiseen ja populaarimusiikkiin ei riitä, vaan opettajan täytyy olla ajan tasalla oppilaille ajankohtaisesta ja merkittävästä musiikista. (Green, 2005, s. 4–7.) Green kiteyttää, että oppilaiden suosiman musiikin käytöstä musiikin tunneilla on seurannut positiivisia tuloksia niin motivaation kuin oppimistuloksienkin kannalta (Green, 2005, s. 7.) Myös Lappalainen (2002) on huomannut, että oppilaille tuttu musiikki herättää aivan uudenlaisia suhtautumisia musiikinteoriaan opiskeluun, olivat mieltymykset sitten pop/jazz musiikissa tai klassisessa musiikissa (Lappalainen, 2002, s. 19.)

Lappalaisen mielestä musiikinlajien yhdistäminen teoriatunneilla on hyödyllistä. Esimerkiksi populaarimusiikin kuunteleminen klassisen musiikinteorian tunneilla luo keskustelua oppilaiden ja opettajan välille, ja keskusteluista saadut näkökulmat voivat parantaa oppimistuloksia huomattavasti. (Lappalainen, 2002, s. 38) Lappalainen (2002) ja Palonen (1999) uskovat eri musiikinlajien soveltuvan eri sisältöjen opettamiseen. Lappalaisen mukaan esimerkiksi muotorakenteita on huomattavasti helpompi löytää populaari- tai kansanmusiikista, joissa säkeistöt ja kertosäkeet ovat selkeämpiä kuin klassisessa musiikissa. Tästä syystä klassisen musiikinteorian tunneillakin olisi hyödyllistä aloittaa muotorakenteiden opettaminen vaikkapa populaarimusiikista. (Lappalainen, 2002, s. 25–26.) Myös Palonen (1999) kertoo tilanteista, joissa kevyen musiikin hyödyntäminen musiikinteorian opetuksessa on hyödyllistä esimerkiksi sointuihin liittyvissä tehtävissä. Palosen (1999) mukaan kevyen musiikin opetuksen kysyntä on kasvussa ja

musiikkioppilaitokset joutuvat ennen pitkää vastaamaan siihen myös musiikinteorian kurssien osalta (Palonen, 1999, s. 19.) Musiikinteoriaa opettaessa on tärkeää muistaa, että tutkittavat ja opetettavat musiikin ilmiöt ovat samoja, olipa musiikintyyli mikä hyvänsä (Lappalainen, 2002, s. 25–26.) Takanen (2016) kiteyttää, että jokainen musiikkiteos noudattaa tiettyä säveljärjestelmää ja silloin se on mahdollista oppia – oli kyseessä sitten taidemusiikki tai populaarimusiikki (Takanen, 2016, s. 18.)

3 MITEN MUSIIKINTEORIAA OPETETAAN?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet puhuvat musiikinteorian sijaan musiikin perusteiden opettamisesta. Vaikka nimike on eri, opintosisällöt viittaavat musiikin teoreettiseen opiskeluun. (POPS, 2014) Musiikinteorian perinteisten opetustapojen koetaan olevan liian kaukana käytännöstä ja oppilaita aktivoivampia opetusmetodeja on pyritty kehittämään. Monipuolisten opetusmetodien tarkoituksena on tehdä musiikinteoriasta kiehtova, haastava ja palkitseva oppiaine (Rogers, 2003, s. 13–16). Uudistuksilla tähdätään myös oppilaiden opiskelumotivaation parantamiseen musiikinteorian saralla. Motivaation puute on vakava ongelma niin yleisessä musiikinopetuksessa, kuin teorialunneillakin (Ahonen, 2004, s. 142–154.)

3.1 Musiikinteoria opetussuunnitelmissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (POPS, 2014) määritellään kaikkia oppiaineita käsittelevät laaja-alaiset tavoitteet sekä jokaista oppiainetta erikseen käsittelevät sisältötavoitteet. Oppiaineita koskevat sisältötavoitteet on jaettu kolmeen eri ryhmään, jotka ovat; 1) vuosiluokat 1-2, 2) vuosiluokat 3-6, 3) vuosiluokat 7-9. (POPS, 2014.) Lukion opetussuunnitelman perusteet on jaoteltu ainekohtaisesti ja ainekokonaisuuksien alla kurssikohtaisesti (LOPS, 2015.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei varsinaisesti mainita musiikinteoriaa nimeltä, mutta sen opintosisällöistä on mainintoja jokaisella vuosiateella. Vuosiluokkien 1-2 sisällöissä puhutaan musiikin peruskäsitteiden hahmottamisesta. Musiikin peruskäsitteitä ovat aluksi taso, kesto, voima ja väri, ja osaamisen kehittyessä rytmi, melodia, dynamiikka sointiväri, harmonia ja muoto. Nämä peruskäsitteet kuuluvat musiikinteorian opintosisältöihin. Vuosiluokkien 3-6 sisällöissä keskitytään saman hahmottamiskyvyn kehittämiseen. Sisältöihin liittyvät myös musiikillisten käsitysten nimeäminen, sekä musiikillisiä tapahtumia kuvaavien symboleiden opettelu. Musiikilliset symbolit kuten nuottiviivastot, nuottiavaimet sekä nuotit aika-arvoineen ovat musiikinteoriaa. Vuosiluokkien 7-9 sisällöissä puhutaan musiikin perusmerkintätapojen käyttämisestä sekä musiikin terminologian syventämisestä ja yhdistämisestä musisointiin. Perusmerkintätavat ja terminologia kuuluvat myös musiikinteorian sisältöihin, kun puhutaan esimerkiksi

sointujen ja rytmien oikeaoppisista nimityksistä sekä niiden kirjoittamisesta nuottiviivastolle. (POPS, 2014.)

Myös taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden (TPOPS, 2005) mukaan musiikinteoria kuuluu musiikin yleisen oppimäärän opintokokonaisuuksiin (TPOPS, 2005, s. 5–6.) Perusopetuksen opetussuunnitelman lisäksi jokaisella koululla on oma koulukohtainen opetussuunnitelmansa, jossa opetuskokonaisuuksien sisällöt ja tavoitteet määritellään tarkemmin. Peruskouluissa musiikinteorian opetusta ei tarjota omana oppiaineenaan, vaan se sisältyy osaksi muuta musiikinopetusta. Suomessa on kuitenkin useita musiikkipainotteisia kouluja, joiden omissa opetussuunnitelmissa on kirjattu tarkemmin musiikinteorian oppimistavoitteita. Näissä tapauksissa oppimistavoitteet on nimetty käyttäen varsinaisia musiikinteorian käsitteitä toisin kuin POPS :assa. Esimerkiksi Oulussa musiikkiluokat noudattavat perusopetuksen opetussuunnitelman ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien lisäksi kaupunkikohtaista Oulun kaupungin 3. – 9. musiikkiluokkien opetussuunnitelmaa. Tällöin musiikinteoriaan liittyvät tavoitteet on kirjattu musiikkiluokkien yhteiseen opetussuunnitelmaan. Oulun kaupungin 3. – 9. musiikkiluokkien opetussuunnitelmaan musiikinteorian oppimistavoitteiksi on kirjattu musiikinteorian tietämys käytännön musisoinnin tukijana, sekä sujuva nuoteista laulaminen ja soittaminen. (Oulun kaupungin 3. – 9. musiikkiluokkien opetussuunnitelma.) Musiikinteorian ja säveltapailun perusopinnot toteutetaan yhteistyössä Oulun Konservatorion kanssa. Myös musiikkiluokkien opetussuunnitelma keskittyy musiikin peruselementtien hahmottamisen opettamiseen, mutta peruskouluun verrattuna edistyneempiä työtapoja ovat rytmien ja melodioiden kirjoittaminen kuullun perusteella, sekä niiden laulaminen tai soittaminen prima vistana, eli suoraa nuoteista. Musiikkiluokkien opetussuunnitelmasta löytyy myös mainintoja musiikinteorian luovasta lähestymistavasta, kuten omien rytmien ja melodioiden luomisesta.

Lukion opetussuunnitelmassa 2015 musiikki jaetaan neljään kurssiin, josta kaksi on pakollisia ja kaksi valtakunnallisia syventäviä kursseja. Myöskään lukion opetussuunnitelmassa musiikinteoriaa ei esitetä omana oppiaineenaan, mutta sen osaaminen liittyy musiikin kurssien tavoitteisiin. Tavoitteisiin liittyy oppilaan taito tulkita musiikkia, niin kuuntelun kuin musisoinninkin yhteydessä. Kahden pakollisen musiikin kurssin musiikinteoriaan liittyvä tavoite on syventää oppilaan musiikkikäsitteiden

tuntemusta käytännön musisoinnin avulla. Syventävät kurssit liittyvät musiikin historialliseen tuntemukseen ja kulttuurillisiin vaikutuksiin, eikä musiikinteorian oppimistavoitteista ole mainintoja.

Eri musiikkiopistot noudattavat kukin omaa opistokohtaista opetussuunnitelmaansa. Musiikinteorian opinnot on mainittu näissä opetussuunnitelmissa osana musiikin perusteita, joihin kuuluvat musiikinteoria, säveltapailu ja musiikkitieto. Musiikkioppilaitokset määrittelevät musiikinteorian ja säveltapailun yleisiksi tai yhteisiksi oppiaineiksi, joita opiskellaan yksilöllisten laulu- ja soitinopintojen ohella ryhmissä. Nämä yleiset aineet ovat osa perusasteen kurssitutkintoja (Tuovila 2003, s. 159.) Teoriaopintojen tarkoituksena on yksinkertaisesti toimia opiskelijan laulu- ja soitinopintoja tukevana tekijänä. Musiikinteorian opinnot kuuluvat musiikkiopistoissa pakollisiin opintokokonaisuuksiin. (Lappalainen, 2002, s. 6–7.) Korkeakoulutason musiikinteorian opetuksesta mainittakoon, että musiikkikasvatuksen pääaineen musiikinteoria koostuu kahden kurssin kokonaisuudesta, joita pidetään edellytyksenä sovitus- ja kuoron- ja orkesterinjohto kursseille osallistumiseen (Musiikkikasvatuksen OPS.)

3.2 Musiikinteorian opettaminen

Peruskoulussa musiikinteoriaa opetetaan osana musiikin tunteja. Musiikkiluokilla musiikinteoriaa opetetaan omana oppiaineenaan. Musiikkioppilaitoksissa musiikinteoria kuuluu niin sanottuihin yleisiin aineisiin tai yleisaineisiin. Muita yleisiä aineita ovat säveltapailu ja musiikkitieto eli musiikin historia. Yleisiä aineita opettaessa suositaan ryhmäopetusta. (Muukkonen, Pesonen & Pohjanoro, 2016, s. 16.) Musiikinteorian opetuksen on tarkoitus antaa musiikin opiskeluun tarvittavat tiedolliset valmiudet (Zeransa Gebert & Lampinen, 2002, s. 206). Opetus aloitetaan yleensä musiikin peruskäsitteiden hahmottamisen opettelulla. Tätä seuraa musiikillisten käsitysten nimeäminen, sekä musiikillisiä tapahtumia kuvaavien symboleiden opettelu. Olennainen osa alkeellisessakin teorian opetuksessa on musiikin perusmerkintätapojen ja oikeaoppisen terminologian käyttö. (POPS, 2014).

Kuuntelukasvatuksen toteutumista yläkouluissa tutkinut Takanen (2016) painottaa, että musiikkikäsitteistön sekä yksittäisten termien viljely on tärkeää musiikinopetuksessa. Terminologian käytön lisäksi jokainen termi tulee demonstroida käytännössä, ja oppilaille pitää opettaa niiden havainnointimahdollisuuksia esimerkiksi kuunteluesimerkkejä

hyödyntäen. Musiikin tunneilla on luonnollista puhua musiikin parissa käytettävällä kielellä. Musiikintuntien ulkopuolella käytetyt arkiset musiikkia kuvaavat termit ovat usein yleismaailmallisia ja sitä mukaa epätarkkoja. Musiikin omat yksityiskohtaiset termit on luotu kuvaamaan juuri tiettyjä musiikin ilmiötä tai piirteitä, ja oppilaiden on tärkeää ymmärtää, etteivät termit ole satunnaisia. (Takanen, S. 2016, s. 18.) Myös Rogers (2003) viittaa musiikin terminologian ja perusmerkintätapojen käyttöön kirjoittaessaan, että musiikinteorian perustana olevien periaatteiden tulee olla opetuksessa selkeästi esillä tarkempien yksityiskohtien taustalla. Keskeiset ja tärkeät käsitteet tulee selkeästi erottaa toisarvoisesta ja tukevasta tiedosta. (Rogers, 2003, s. 153–154.)

Kuoppamäki (2010) ja Rogers (2003) ovat yhtä mieltä siitä, ettei musiikinteorian opetuksessa ole tavoitteena saada oppilaita vastaamaan kysymyksiin, vaan saada oppilaat kysymään kysymyksiä. Musiikinteorian opetuksen tärkeimpiä tehtäviä on opettaa mitkä musiikkiin liittyvistä kysymyksistä ovat kysymisen arvoisia (Kuoppamäki, 2010, s. 20; Rogers, 2003, s. 5.) Ensin opitaan olemassa olevasta musiikinteoriasta: miten muut ovat ajatelleet musiikkia? Tämän jälkeen siirrytään kehittyneemmälle ja henkilökohtaisemmalle asteelle: Miten minä ajattelen musiikkia? (Rogers, 2003, s. 8.) Rogersin (2003) mukaan hyvässä teorianopetuksessa opettajan tulee aina etsiä keinoja esittää uusi opetettava kokonaisuus edellistä kokonaisuutta sivuavana, siitä poikkeavana tai siihen liittyvänä tekijänä (Rogers, 2003, s. 57.) Musiikinteorian oppimiskokonaisuuden tulee olla luonnollinen jatkumo, johon kaikki sen osat sopivat keskenään. Opetettavat asiat tulee esittää niin, että niistä on helppo jatkaa seuraavaan. Musiikinteorian opettajan tulee asettua oppilaan rooliin ja olettaa oppilaan tietämyksestä vain ne asiat jotka on itse opettanut. Rogersin (2003) mukaan teorian alkuopetuksessa opettajan tehtävänä on saada musiikinteoria kuulostamaan helpommalta kuin se oikeasti on – helpommalta kuin oppilas itse ajattelee. (Rogers, 2003, s. 153–154.)

Musiikinteorian oppitunti tulee suunnitella niin, että se on miellyttävä ja monipuolinen kokonaisuus. Rogersin (2003) mielestä 40–50 minuuttia on liian pitkä aika esimerkiksi pelkkien intervallien piirtämiseen. Teoriatunteja suunnitellessa kannattaa kuitenkin varoa, etteivät harjoitukset vaihtelee liian sekalaisesti aihepiiristä toiseen. Tärkeimmäksi ohjenuoraksi teoriatuntien suunnitteluun Rogers mainitsee tasapainon. Hänen mukaansa oppilaita tulisi kannustaa aktiiviseen osallistumiseen oppitunneilla. Musiikinteorian tehtäviä voidaan käydä läpi soittamalla tai laulamalla, niistä keskustelemalla, niitä

muokkaamalla tai parantamalla. Oppilaiden pitäisi esitellä ratkaisujaan luokalle ja ratkaisuja tulisi myös etsiä yhdessä esimerkiksi taululla. (Rogers, 2003, s. 154–157.)

Rogers (2003) uskoo, että musiikinteorian tärkeimpiä oivalluksia ei voi opettaa, vaan oppilaat huomaavat ne ratkoessaan teoreettisia pulmia itsenäisesti. Opettajan tehtäväksi jää opettaa oppilas huomaamaan omat virheensä. Opettajan tulee myös korostaa hetkiä jolloin oppilas ymmärtää tai oppii. Tästä syntyy halu kyseisten tuntemusten toistamiseen. Oppilaat ovat eri tavoin oppivia yksilöitä ja siksi erilaisten opetusmetodien hyödyntäminen kurssin aikana takaa parhaan mahdollisen oppimistuloksen. Rogers mainitsee tehokkaaksi metodiksi oppilaiden asettamisen opettajan rooliin: parhaita keinoja oppia jotain on opettaa asia jollekin toiselle. Kertaaminen on opintojen äiti myös musiikinteorian tunneilla. Erityisesti uusien kurssien alussa tai loman jälkeen oppilaiden taidot saattavat olla ruosteessa ja vanhojen aihepiirien läpikäyminen uudestaan on kannattavaa. Hyvä opettaja on myös aina kiinnostunut kurssiensa kehittämisestä. Tämä ei ainoastaan paranna kurssien sisältöä, mutta pitää kurssit opettajalle mielekkäänä opettaa. (Rogers, 2003, s. 154–157.)

Useat musiikinopiskelijat haluavat opiskella musiikinteoriaa sen käytännöllisen hyödyn takia. Musiikinteoria on olennainen tekijä kaikilla musiikinalueilla ja siksi sitä tulisi lähestyä integroimalla muiden musiikin osa-alueiden kanssa: musiikinteoriaa voi opettaa esimerkiksi soittamalla, esiintymällä tai käymällä konserteissa. Myös taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden mukaan musiikinteorian opetuksessa tulee hyödyntää monipuolisia työtapoja, joiden on tarkoitus tukea oppilaan oppimista ja edistää musiikin eri alueiden ja aihepiirien integroitumista toisiinsa (TPOPS 2005, s. 5–6.) Monipuolisten opetusmetodien avulla musiikinteoriasta on mahdollista tehdä kiehtova, haastava ja palkitseva oppiaine. Rogers (2003) mainitsee, että integrointi käytännön musisoinnin kanssa myös estää ”paperi-ja-kynä” -muusikoiden syntymisen. Tällä vertauskuvalla Rogers viittaa musiikinopiskelijoihin, jotka ovat taitavia nuottien kirjoittamisessa ja tulkitsemisessä, mutta eivät ymmärrä miltä paperilla ilmenevä musiikki kuulostaa. (Rogers, 2003, s. 13–16.)

Rogersin (2003) mielestä musiikinteoriaa opetetaan usein ”mustavalkoisena”, jolloin vastaukset ovat poikkeuksetta oikeita tai vääriä. Tämä on tärkeää aluksi, mutta kehittyneemmälle asteelle siirtyessä on tärkeää alkaa keskittyä myös musiikinteorian ”harmaisiin alueisiin” eli poikkeuksiin musiikkia määrittelevissä säännöissä. Kiistanalaisten kysymysten ratkaiseminen edellyttää opiskelijalta johdonmukaisuutta,

mielikuvitusta ja loogista päättelyä, joiden tulisi olla musiikinteorian perustyövälineitä. (Rogers, 2003, s. 5.) Kuoppamäki (2010) mainitsee musiikinteorian olevan työkaluna niin monikäyttöinen, että on todella epätodennäköistä, että opettaja tietää kaikki sen käyttömahdollisuudet. Siksi teorian tunneilla tulisi auttaa oppilaita luomaan omia keinoja musiikin teoreettiseen hahmottamiseen. (Kuoppamäki, 2010, s. 19.)

Rogers (2003) uskoo, että menestystä musiikinteoriassa on mahdoton mitata arvosanoilla lukukauden päätteeksi, sillä se voi näkyä opiskelijan musiikillisessa ajattelussa vasta vuosikausia myöhemmin (Rogers, 2003, s. 154–157.) Lappalainen (2002) ehdottaa musiikinteorian arviointityökaluksi portfolioita, johon kerättäisiin oppilaan lukukauden aikana tekemät teoriatehtävät. Tehtävien arvosteluun voitaisiin liittää opettajan sanallista arvostelua, joissa käydään läpi oppilaan heikkouksia ja vahvuuksia. Lappalainen (2002) ei vastusta musiikinteorian arvioimista perinteisten tenttien avulla, mutta uskoo esimerkiksi portfolioiden tuovan uutta näkökulmaa musiikinteorian oppimistulosten arviointiin. (Lappalainen, 2002 s. 17). Palonen (1999) kertoo ihanteellisesta asennekasvatuksesta osana musiikinopetusta. Teorian opintojen osalta tällaiseen asennekasvatukseen kuuluisi ”teoria aineiden matinea,” missä oppilaat pääsisivät esittelemään teoriatunneilla luomiaan kokonaisuuksia. Hänen mukaansa teoriatunneilla tehdyt tehtävät voitaisiin koota isoksi esitettäväksi matineaohjelmistoksi, perinteisen luokkahuoneessa esittämisen sijaan. (Palonen, 1999, s. 39)

Lappalainen (2002) pohtii miksi musiikinteorian opettamisen pitää olla niin opettajajohtoista ja teoreettista. Hänen mukaansa ensimmäinen pahe perinteisessä musiikinteorian opetuksessa on passiivisuus. Passiivisuus voi näkyä oppimisessa, jos oppitunti koostuu pelkästä kuuntelemisesta ja muistiinpanojen tekemisestä. Pahimmassa tilanteessa myös opettaminen on passiivista ja opettaja lukee hiljaa kuunteleville oppilaille suoraan oppikirjasta. (Lappalainen, 2002, s. 3.) Myös Rogers (2003) mainitsee, että passiivista tiedon jakamista tulee välttää ja oppilaita tulee rohkaista luomaan omia määritelmiä eri aihepiirien ymmärtämiseksi (Rogers, 2003, s. 154–157.) Toinen pahe on kaavamaisuus, jota voi ilmetä myös aktiivisilla ja osallistavilla oppitunneilla. Kaavamaisuus on ongelma, kun oppilaat saavat keskustella ja osallistua, mutta oppitunti etenee aina samalla tavalla, esimerkiksi alkaa läksyjen tarkistamisella ja jatkuu uusien tehtävien pariin. Tämänkaltaisilla oppitunneilla opitut asiat jäävät usein etäisiksi ja abstrakteiksi, eivätkä oppilaat osaa yhdistää niitä muuhun musisointiin. (Lappalainen,

2002, s. 25). Rogersin (2003) mukaan liian rutiininomaiset musiikinteorian tunnit muuttuvat tylsiksi ja automaattiselta tuntuva työskenntelyä tulee välttää. Tällainen harjoittelu tulee jättää pääsääntöisesti luokkahuoneen ulkopuolelle ja opettajan tulee opettaa oppilaita harjoittelemaan itsenäisesti. (Rogers, 2003, s. 154–157.)

Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden mukaan musiikinteorian ja säveltapailun opetuksessa tulee korostaa teoreettisten asioiden oppimista käytännön tekemisen, soittamisen ja laulamisen kautta. Yleistavoitteeksi mainitaan nuotinlukutaidon kehittäminen. Keskeisinä sisältöinä on, että oppilas oppii yhdistämään teoriaopetuksen käytännön musisointiin. Muita sisältöjä ovat musiikillisen ajattelukyvyyn kehittäminen, musiikillisten lainalaisuuksien ymmärtäminen ja kyky jäsentää musiikkia. (TPOPS, 2005, s. 8). Musiikkioppilaitoksiin hakeudutaan yleensä soittamisen takia. Tämän takia erilaisten soittimien kuului olla luonnollinen osa musiikinteorian tunteja. Lappalaisen (2002) mukaan parhaassa tapauksessa teoriatunneilla käytettäisiin apuna muita soittimia oppilaiden omien soittimien lisäksi. Tämän avulla oppilaat oppisivat teoriapohjaa myös muiden soittimien käytöstä ja niiden äänialoista. (Lappalainen, 2002, s. 33.)

Soitinpohjaisessa musiikinteorian opetuksessa on kuitenkin ongelmana useimmiten tilan ja ajan puute, sekä se että teoriatunnit eivät aina ole soittotuntien yhteydessä, ja oppilaille muodostuu lisätaakka kuljettaa soittimiaan musiikinteorian tunneille. (Lappalainen, H. 2002, s. 33.) Palonen (1999) kirjoittaa, että yhä useammassa soitinkouluissa musiikinteorian opettaminen on jo siirretty soittotuntien yhteyteen. Hyvänä puolena tässä muutoksessa on se, että oppilaat huomaavat musiikinteorian hyödyllisyyden välittömästi. Tällainen opetus on kuitenkin herättänyt kysymyksiä musiikinteorian opettajien tarpeellisuudesta. (Palonen, 1999, s. 53). Tuovilan (2003) mukaan soittamisen ja laulamisen kytkeminen musiikinteoriaan on kannattavaa, sillä se liittyy musiikinteorian osaksi lasten kuulonvaraisia musiikkikäytäntöjä (Tuovila, 2003, s. 250.) Palosen (1999) mielestä musiikinteorian opetus pitäisi yhdistää soittamisen lisäksi myös musiikkitiedontuntien yhteyteen. Musiikin opetukseen tulisi aina liittyä elämyksiä, jotka rikastavat oppilaiden musiikillista ajattelua ja innostavat heitä oppimaan lisää. Musiikinteorian opetussuunnitelmia uudistettaessa tulisi keskittyä käytännön tekemisen mahdollistamiseen ja sitä kautta elämyksellisyyden hakemiseen. (Palonen, 1999, s. 15.)

Elämyksellisten musiikinteoriatuntien luomiseen Palonen (1999) ehdottaa nuorisokulttuurin ja nykYTEKNOLOGIAN HYÖDYNTÄMISTÄ. Musiikinteorian opettajan tulisi olla

edes alustavasti tietoinen nuorisokulttuurista. Vanhojen kansansävelmien oppiminen ei ole motivoivaa nuorten oppilaiden keskuudessa. (Palonen, 1999, s. 37.) Tietokoneiden tai vastaavan teknologian käyttö musiikinteorian opetuksessa voi olla todella hyödyllistä. Silti tietokoneet eivät kykene täydellisesti korvaamaan soitetussa musiikissa olevaa elämyksellisyyttä tai elävän opetuksen positiivisia vaikutuksia. Vaikka opetusmenetelmien monipuolistaminen koetaan usein motivoivana, tulee muistaa, että tietokoneen tulee toimia musiikinteorian tunneilla korkeintaan ”avustajana,” ei opettajana. (Palonen, 1999, s. 57.)

3.3 Motivaatio musiikinteorian opiskelussa

Musiikinteorian opettamiseen ja oppimiseen liittyvissä tutkimuksissa on yleistä, että musiikinteoria koetaan pakonomaisena ja irrallisena muusta musiikinopetuksesta. Musiikinteoria on saanut osakseen kritiikkiä niin oppilailta kuin opettajiltakin, ja sen tarpeellisuutta on pohdittu lehtiartikkeleissa ja musiikkiopistojen opetussuunnitelmia uudistettaessa. (Lappalainen, 2002, s. 18.) Musiikinteoria pitäisi kokea mukavana, mielenkiintoisena ja ennen kaikkea muusikolle hyödyllisenä oppiaineena. Silti useat opiskelijat kokevat musiikinteorian monta vuotta kestäväenä ”teoriapiinana” ja musiikinteorian opettajat törmäävät yhä useammin motivaatio-ongelmiin. Musiikinteoriaa ei koeta hyödylliseksi, vaan se nähdään välttämättömänä pahana, joka on saatava läpi keinolla millä hyvänsä. Musiikkioppilaitoksissa musiikinteorian opiskelu koetaan rasitteena laulu- ja soitinopintojen ohella. (Palonen, 1999, s. 6.)

Kirjassaan *Johdatus musiikin opettamiseen*, Kari Ahonen (2004) uskoo motivaation olevan ratkaiseva tekijä niin musiikin kuin minkä tahansa muun oppiaineen oppimisessa (Ahonen, 2004, s. 142.) Myös Kaartinen (2006) kirjoittaa motivaation olevan keskeinen opintomenestyksen selittäjä (Kaartinen, 2006, s. 182.) Ahonen (2004) tarkastelee musiikin oppimismotivaatiota kompetenssiuskomuksien näkökulmasta. Kompetenssiuskomuksilla tarkoitetaan oppijan omia uskomuksia suoritettavan tehtävän hyödyistä ja arvostuksesta. Tällaisten kompetenssiuskomuksien muodostuminen on vahvasti sidoksissa sosiaalisiin suhteisiin ja ennen kaikkea oppijan kotioloihin: kun vanhemmat laulavat, myös lapset laulavat. Oppijan varttuessa myös muut sosiaaliset ympäristöt joissa hän on osallisena vaikuttavat hänen motivaatioonsa oppia musiikkia, oli se sitten soittamista tai teoriaa. (Ahonen, 2004, s. 142–154.)

Muukkosen (2010) haastattelemat musiikin aineenopettajat puhuvat laajasta oppilaiden kirjosta johon sisältyy vuosi vuodelta enemmän erityishuomiota tarvitsevia oppilaita. Tällaisten oppilaiden huono opiskelumotivaatio on peräisin kotioloista, kasvatuksesta ja mahdollisesti jonkinlaisista sairauksista. Ratkaisuna on kuitenkin ollut jatkuva yhteistyö oppilaiden perheiden kanssa. Molemminpuolinen ymmärrys ja luottamus haasteellisempien oppilaiden perheiden kanssa vähentävät ongelmatapauksia ja ennen pitkää parantavat myös oppilaan opiskelumotivaatiota. (Muukkonen, 2010 s. 124.) Ahonen (2004) on listannut tehokkaan oppijan tunnusmerkkejä, joita ovat pitkäjänteinen työskentely sekä tarkkaavaisuuden intensiivinen suuntaaminen opittavaan aiheeseen. Opettamisen tavoitteista hän mainitsee, että sen tarkoituksena on herättää jatkuvaa kiinnostusta sekä luoda myönteisiä asenteita musiikkia kohtaan. Yksittäisten tietojen ja taitojen välittäminen on edellä mainittujen tavoitteiden rinnalla toissijaista. (Ahonen, 2004, s. 142–154.)

Rogers kiteyttää musiikinteorian opiskelumotivaatioon liittyvän perustavanlaatuisen ongelman todetessaan, että musiikinteorian opetussuunnitelma käyttää suurimman osan ajasta perusteiden opettamiseen, mutta aika loppuu kesken juuri, kun musiikinteoriasta tulee mielenkiintoista. Näin syntyy pitkittynyt musiikinteorian perusteiden jakso joka ei kuitenkaan johda mihinkään. (Rogers, 2003, s. 4.) Myös Kuoppamäki (2010) kirjoittaa huomanneensa, että musiikinteorian kurssit antavat oppilaille työkaluja kertomatta mihin niitä pitäisi käyttää (Kuoppamäki, 2010, s. 17.) Vaihtoehtoinen lähestymistapa kuitenkin synnyttäisi uuden ongelman, kun oppilaita työllistettäisiin liian vaativilla tehtävillä joiden ratkaisemiseen heillä ei ole tarvittavia taitoja tai työkaluja (Rogers, 2003, s. 4.)

Tuovila (2003) tekee huomioita motivaation puutteesta oppilailta, jotka opiskelevat musiikkia myös koulun ulkopuolella. Hänen mukaansa oppilaat joutuvat opiskelemaan samoja asioita sekä koulun että musiikkiopiston teoriatunneilla, mikä johtaa turhautumiseen ja kiinnostuksen vähenemiseen aihetta kohtaan. (Tuovila, 2003, s. 151.) Palonen (1999) uskoo, että musiikinteoria on liian kaukana käytännöstä, mikä johtuu siitä, että perusasiat nuoteista intervaleihin opetetaan irrallisina toisistaan. Musiikinteoriaa – niin kuin musiikkiakin – pitäisi opettaa kokonaisuutena, jolloin sen syvin olemus ja esteettisen merkitykset säilyvät. Musiikinteorian oppitunnit saattavat tuntua oppilaista mielikuvituksettomilta ja oppikirjat vanhanaikaisilta. Myös liian rutiininomaiset tunnit, sekä opetusmenetelmien vaihtelemattomuus voivat aiheuttaa vakavia motivaatio-ongelmia musiikinteorian opiskelijoiden keskuudessa. (Palonen, 1999, s. 14.) Lappalainen (2002)

mainitsee, että oppilaiskohtaisten motivaatio-ongelmien ratkaiseminen on haastavaa, kun musiikinteoriaa opiskellaan pääosin ryhmissä. Jurvanen (2005) uskoo suorituspainneiden menevän usein musisoinnin ilon edelle ja olevan haitaksi musiikin opiskelumotivaatiolle (Jurvanen, 2005 s. 21.) Myös Lappalainen (2002) kirjoittaa huomanneensa, että erityisesti musiikkioppilaitoksissa tiukat tutkintovaatimukset saattavat johtaa jopa musiikinteorian opettajan motivaation heikentymiseen (Lappalainen, 2002, s.7.) Oppilaat eivät arvosta musiikinteorian merkitystä soitinopintojen kannalta ja jotkut yksityiset musiikkioppilaitokset ovat vähentäneet musiikinteorian opettamista, koska opettajat eivät halua kiusata oppilaita. Tämän jälkeen oppilaiden puutteita musiikinteorian osaamisessa on perusteltu sillä, ettei koulutuksella tähdätä aina muusikonammattiin. (Lappalainen, 2002, s.9.) Joskus musiikinteorian opiskelijat kokevat teorianopiskelun laulu- ja soitinharrastusten ohella liian raskaaksi. Myös kaveripiirillä on vaikutus musiikinteorian opiskelumotivaation laskemiseen. (Lappalainen, 2002, s. 23.)

Kaartisen (2006) mukaan musiikinopiskelijoiden motivaatiossa ilmenee eroja sukupuolen, ikäryhmien ja musiikkilajien mukaan. Miehet ovat parempia oppimaan vuorovaikutuksellisissa opetustilanteissa, kun taas naiset menestyvät paremmin opettajajohtoisessa ja muistiinpanoja hyödyntävässä oppimisessa. (Kaartinen, 2006, s. 6.) Muukkonen (2010) kirjoittaa, että peruskoulussa pojat on vaikeampi saada motivoitumaan musiikinopiskeluun kuin tytöt (Muukkonen, 2010 s. 137.) Siinä missä vanhemmat opiskelijat ovat tunnollisempia, nuoremmat opiskelijat korostavat yrittämisen merkitystä. Yläluokkien alussa, kun suurin osa opiskelijoista on murrosikäisiä, opiskelumotivaatio on pienempi. Muukkonen (2010) kuvaa murrosikää herkkänä tilana, jolloin motivaatioon voi vaikuttaa positiivisesti opettajan ymmärtäväinen asennoituminen (Muukkonen, 2010 s. 126–129.) Lappalainen (2002) kirjoittaa, että murrosikäisen musiikinteorian opiskelijan elämäntilanne saattaa johtaa jopa musiikinteorian opiskelun keskeyttämiseen (Lappalainen, 2002, s. 23.) Myös opiskelussa hyödynnettävällä musiikinlajilla on vaikutuksia opiskelumotivaatioon. Kaartisen (2006) mukaan taidemusiikin opiskelijoiden musiikillinen itseluottamus on keskimäärin todella korkea, ja siksi he ovat usein motivoituneempia verrattuna pop/jazz musiikin, kirkkomusiikin tai musiikkikasvatuksen opiskelijoihin. (Kaartinen, 2006, s. 6.) Muukkonen (2010) on tutkinut millaisia motivaatitekijöitä musiikin aineenopettajat ovat huomanneet. Hän kirjoittaa, että opettajan heittäytyminen tunneilla vaikuttaa positiivisesti opiskeluilmapiiriin ja sitä kautta motivaatioon. Muukkoson (2010) tutkimuksessa musiikin aineenopettajien käytäntöihin kuului lattialla

istuminen ja ennen kaikkea pulpetin takaa poistuminen. (Muukkonen, 2010 s. 128–129.) Myös musiikin perusteiden opettajia tutkinut Jurvanen (2005) mainitsee oppituntien ja opettamisen vapaudella olevan positiivinen vaikutus opiskelumotivaatioon (Jurvanen, 2005 s. 59.)

Yksi tavoitteellisen opiskelun tärkeimmistä piirteistä on sinnikkyys, ja sillä pystyy kompensoida puutteita lahjakkuuden ja motivaation alueilla (Kaartinen, 2006, s. 6.) Lappalainen (2002) muistuttaa, ettei motivaatiolla tarkoiteta pysyvää tilaa vaan jatkuvasti muutoksen alla olevaa ilmiötä. Musiikinteorian opettajan tehtävänä on motivaation puutteen havaitseminen, sen jälkeen siihen puuttuminen. (Lappalainen, 2002, s.7.) Myös Rogers (2003) on pyrkinyt löytämään ratkaisuja musiikinteorian opiskelijoiden motivaatio-ongelmiin. Hän viittaa vuonna 1960 esitettyyn Pollyanna hypoteesiin, jonka mukaan korkeiden odotusten sanallinen ilmaiseminen on yleisesti tehokasta. Oppilaat pyrkivät sopeutumaan niihin normeihin ja pyrkimään niihin tavoitteisiin jotka vallitsevat luokkahuoneessa. Siksi musiikinteorian opettajan tulee rohkeasti kertoa oppilailleen opetuksen tavoitteista. (Rogers, 2003, s. 155.) Palonen (1999) muistuttaa, että kaikessa musiikinopetuksessa suurin motivoiva voima on itse musiikissa (Palonen, M., 1999, s. 83.)

4 MIHIN MUSIIKINTEORIAA TARVITAAN?

Useille musiikinteorian opiskelijoille ei ole selvää, mihin teorialunneilla opetettuja taitoja tarvitaan käytännössä. Day ja Pilhofer (2012) uskovat musiikinteorian olevan paras työkalu musiikin kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen (Day & Pilhofer, 2012, s. 227.) Seuraavaksi tarkastelen musiikinopetuksen osa-alueita, joiden kohdalla olen itse kokenut musiikinteorian tietämyksen hyödylliseksi ja oppimista tukevaksi tekijäksi. Nämä osa-alueet ovat kuuntelukasvatus ja säveltäminen. Musiikinteoria ja kuuntelukasvatus liittyvät toisiinsa analyttisen musiikin kuuntelemisen osalta, joka Lockhartin (2007) mukaan on toinen musiikinteorian tärkeimmistä opetussisällöistä (Lockhart, 2007, s. 1–3.) Aalto (2015) uskoo, että säveltämistä ja musiikinteoriaa voidaan opettaa käsi kädessä, mutta musiikinteoriassa opetetut säännöt voivat toimia myös luovuutta rajoittavana tekijänä (Aalto, E. 2015, s. 41–43.)

4.1 Musiikinteoria musiikin ymmärtämisen apuna

Musiikin teoreettinen ymmärtäminen liittyy hyvin suoraviivaisesti musiikin ymmärtämiseen. Rogers (2003) aloittaa pohdinnan metaforalla: ”Mies kiipeää vuorelle koska vuori on olemassa” – pitäisikö musiikkia ymmärtää vain koska sitä on olemassa? (Rogers, 2003, s. 13.) Muukkonen, Pesonen ja Pohjanoro (2016) puolustavat musiikinteorian opetuksen tarkoituksena koulutuksen näkökulmasta. Perusopetuksen tasolla perehtyminen musiikinteorian perusteisiin ja musiikin lajeihin ja tyyleihin on merkittävä osa yleissivistävää musiikin opetusta. (Muukkonen, Pesonen & Pohjanoro, 2016, s. 27.) Musiikkiopisto tasolta tarkastellessa säännöllinen musiikinteorian opetus laulu- ja soittotuntien ohessa on osa systemaattista ja korkeatasoista musiikkikoulutusta. (Muukkonen, Pesonen & Pohjanoro, 2016, s. 116.) Day ja Pilhofer (2012) tunnistavat musiikin teoreettisen tietämyksen hyödyt kaikenlaisessa musiikillisessä toiminnassa. Mitä enemmän tietää musiikinteoriasta, sitä enemmän ymmärtää musiikista ja sitä paremmin kykenee soittamaan ja säveltämään. (Day & Pilhofer, 2012, s. 227.)

Rogersin (2003) musiikkifilosofisten näkökantojen mukaan musiikinteoria ei ole jotain mikä pitää tietää, vaan jotain mitä pitää tehdä: musiikinteoriassa ihminen ajattelee mitä kuulee, kuulee mitä ajattelee ja jopa ajattelee mitä ajattelee (Rogers, 2003, s. 7.) Koska musiikki perustuu säveltäjän, esittäjän ja kuulijan välisiin vuorovaikutussuhteisiin,

musiikinteoriaa voidaan pitää yhteisenä kommunikaatiokeinona niiden välillä (Day & Pilhofer, 2012, s. 13.) Musiikinteorian ymmärtäminen myös auttaa muusikkoa uusien soittotekniikoiden oppimisessa ja antaa mahdollisuuksia uusien musiikin lajien ja tyylien opetteluun. Teoreettinen tietämys myös lisää musiikillista itsevarmuutta ja alentaa kynnystä kehittyä muilla musiikin osa-alueilla. (Day & Pilhofer, 2012, s. 13.)

Musiikinteoria koostuu käsitteistä ja musiikkia määrittävistä säännöistä, jotka ovat Pilhoferin ja Dayn (2012) mukaan hyvin verrattavissa esimerkiksi kieliopillisiin termeihin ja sääntöihin. He vertaavatkin musiikinteorian opetteluun uuden kielen opetteluun. Kielitaidon avulla lukija kykenee ymmärtämään tekstejä, tarinoita ja keskusteluita kirjoittajan tarkoittamalla tavalla. Samalla tavoin ymmärrys musiikinteoriasta antaa soittajalle valmiudet kuulla, lukea ja soittaa sävellyksiä säveltäjän tarkoittamalla tavalla. (Day & Pilhofer, 2012, s. 9.) Useat itseoppineet muusikot eivät ole koskaan oppineet musiikinteorian perusteita ja pitävät koko musiikinteorian opiskelua tylsänä ja tarpeettomana. Day ja Pilhofer (2012) huomauttavatkin, että on mahdollista olla hyvä muusikko, vaikka ei olisi koskaan käynyt musiikinteorian tunnilla. Usein kuitenkin teoriatunnit väliin jättänyt muusikko tietää paljon musiikinteoriasta ja puutteita on vain musiikkiin liittyvässä termistössä ja teknisissä yksityiskohdissa. Dayn ja Pilhoferin (2012) mukaan musiikinteoria ei ole ehdottoman tarpeellista, mutta se on valtavan hyödyllistä. (Day & Pilhofer, 2012, s. 13.)

4.2 Musiikinteoria ja kuuntelukasvatus

Musiikin kuuntelu on olennainen osa musiikinopetusta (Muukkonen, Pesonen & Pohjanoro 2016, s. 27.) Siksi musiikin kuuntelua ei voi sivuuttaa myöskään musiikinteorian opetuksessa. Kuuntelukasvatus tarkoittaa musiikinopetukseen sisältyvää musiikin kuuntelua, jonka tavoitteena on monipuolistaa oppilaan musiikintuntemusta. Kuuntelukasvatuksessa pyritään muodostamaan merkityksellisiä kuuntelukokemuksia ja sitä kautta auttamaan oppilasta ymmärtämään musiikin sidonnaisuutta aikaan, paikkaan ja kulttuuriin. (Hyvönen, 2011, s. 13.) Takasen (2016) mukaan musiikkia ei voi kuunnella väärin, mutta kuuntelukasvatuksella pyritään ennen kaikkea syventämään kuuntelukokemusta ja antamaan oppilaalle rakennuspalikoita musiikkiteosten analysoimiseen ja sen myötä mahdollisuuksia pohtia kuulemaansa. Takasen mielestä esteettisen musiikkikasvatusfilosofian näkemys kuulijasta pelkkänä musiikkia ihastelevana

yleisönä on liian äärimmäinen rajanveto. (Takanen, 2016 s. 6–10.) Myös Ahonen (2004) mainitsee, että on luonnollista, että kuuliija haluaa ymmärtää kuulemaansa ja siksi suhtautuminen musiikin kuunteluun on intentionaalista (Ahonen, 2004, s. 109.) Rogersin mielestä kuunteleminen on parempi termi kuin kuuleminen, koska se korostaa tekemisen aktiivisuutta. (Rogers, 2003, s. 8–10.)

Kuuntelu vahvistaa musiikillista ajattelukykyä ja antaa mahdollisuuksia musiikillisten ilmiöiden tunnistamiseen. Tämä kehittää ongelmanratkaisutaitoja musiikin saralla ja mahdollistaa musiikkiteosten monipuolisen havainnoinnin, luokittelun ja vertailun muihin teoksiin. Musiikin kuuleminen on itsestään tapahtuva toiminto, mutta kun puhutaan musiikin kuuntelusta, mukana ovat kaikki esimerkiksi länsimaisen musiikkikäytännön hyödyntämät termit, säännöt ja järjestelmät. Edellä mainittujen tekijöiden käsittelyyn vaaditaan perustieto- ja termipohja, joiden avulla musiikillinen havainnointi on mahdollista. Tässä vaiheessa musiikinteoria astuu mukaan kuvioon. (Takanen, 2016, s. 17.) Musiikillisten hahmojen jäsentäminen ja erotteleminen vaatii havainnointia sävelkorkeuden, sointujen ja rytmien alueella, jotka kuuluvat kaikki musiikinteorian opetusalueisiin (Ahonen, 2004, s. 110.) Rogers kirjoittaa, että musiikkia analysoimalla pyrimme ymmärtämään musiikkiteoksen säveltäjän mielessä tapahtunutta sävellysprosessia ja opimme samalla lisää itsestämme (Rogers, 2003, s. 75.) Musiikin kuuntelemisen ja analysoivan ajattelun tulee molemminpuolisesti vahvistaa toisiaan (Rogers, 2003, s. 156.) Ajattelemisen ja kuuntelu ruokkivat toisiaan, sillä mitä enemmän ajattelua tapahtuu, sitä enemmän on kuultavaa ja mitä enemmän kuuntelua tapahtuu, sitä enemmän on ajateltavaa. Musiikillisen analyysin tehtävänä on ymmärtää miten ja miksi musiikillinen teos toimii. Sen jälkeen pohditaan, miten se on voitu säveltää ja miten se voitaisiin esittää, kuulla tai opettaa. (Rogers, 2003, s. 8–10.)

Frederic Homan uskoo, että toiset kuulevat musiikista enemmän asioita kuin toiset, samalla tavalla, kuin jotkut näkevät hyvin ilman silmälaseja, toiset eivät. Hänen mukaansa musiikki herättää ihmisissä tunteita ja analyyttisen kuuntelemisen tarkoituksena on selvittää miksi tietty musiikki herättää juuri tietynlaisia tunteita. (Rogers, 2003, s. 10–11.) Musiikin analyyttistä kuuntelua on kritisoitu siitä, että musiikkiteoksia analysoitaessa pyritään yksilöllisten mielten kekseliäisyyden ja mielikuvituksellisuuden järjestelmälliseen opiskeluun ja opettamiseen (Dunsby & Whittall, 1988, s. 6.) Hyvösen (2011) mukaan on tärkeää muistaa, että kuunneltu musiikki synnyttää jokaisessa kuuntelijassa ainutlaatuisen

ja yksilöllisen kokemuksen, vaikka musiikin ominaisuudet ovatkin yksiselitteisesti ilmaistavissa musiikinteoreettisilla käsitteillä. (Hyvönen, 2011, s. 13–14.)

4.3 Musiikinteoria ja säveltäminen

Musiikinteoria ja säveltäminen eivät suoranaisesti liity toisiinsa, musiikinteorian ollessa säännöstöihin ja termeihin perustuvaa faktatietoa, kun taas säveltäminen liitetään usein musiikilliseen luovaan toimintaan. Nopeasti voidaan ajatella, että luovuus tiettyjen säännöstöjen ja rajoitusten sisällä on mahdotonta, mutta parhaassa tapauksessa musiikinteoria ja säveltäminen voivat toimia toisiaan edistävinä tekijöinä. Opetuksen näkökulmasta musiikinteoriaa voidaan opettaa säveltämisen kautta ja toisinpäin. Day ja Pilhofer (2012) uskovat, että musiikinteorian oppiminen on inspiroivaa ja sen kautta saadut oivallukset voivat johtaa jopa kokonaisten sävellysten syntymiseen (Day & Pilhofer, 2012, s. 13.)

Säveltäminen on jäänyt musiikinopetuksessa taka-alalle, vaikka se on merkittävästi esillä opetussuunnitelman perusteissa (Muukkonen, Pesonen & Pohjanoro, 2016, s. 28.) Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma (TPOPS, 2005) ei määrittele tulisiko säveltämistä käyttää musiikinteorian opetukseen, mutta se antaa kuvan säveltämisen käytöstä musiikillisen ymmärtämisen kohdentamisen työkaluna (Aalto, 2015, s. 9–10.) Aallon (2015) tutkimuksessa musiikinopiskelijat pitivät musiikinteoreettisten käsitteiden, kuten sointujen, asteikkojen ja aika-arvojen osaamista tuloksellisen sävellystoiminnan edellytyksenä (Aalto, 2015, s. 63.) Tuovila taas kirjoittaa päinvastaisesta tapauksesta, jossa musiikkiopistojen opiskelijat halusivat opiskella musiikinteoriaa omien sävellystensä ja niiden soittamisen kautta (Tuovila, 2003, s. 62.) Myös Aalto (2015) kertoo säveltämisen ja musiikinteorian integroimisesta musiikintunneilla. Hänen mukaansa oppilaiden sävellystyön aikaansaannoksia voidaan hyödyntää musiikinteoreettisten käsitteiden ja rakenteiden opetuksen välineenä sellaisenaan. Musiikinteorian tunneilla oppilaalle voidaan antaa tehtäväksi tutkia omaa sävellystään. Tällaiset tehtävät ovat todennäköisesti merkityksellisempiä kuin valmiiden oppikirjojen tehtävät, koska ne ovat jo lähtökohtaisesti osa oppilaan kokemusmaailmaa. (Aalto, 2015, s. 81.)

Anne Kuoppamäki (2010) pohtii suhdetta musiikinteorian ja luovan musiikkitoiminnan välillä. Säveltäminen ja improvisointi antavat oppilaille mahdollisuuden tutustua musiikkiin ja tutkia sitä. Yleensä tätä seuraa kysymysten herääminen ja musiikillisten johtopäätösten tekeminen. Yhdessä säveltäminen ja musisoiminen taas auttavat oppilaita henkilökohtaisten musiikillisten merkityksien kehittämisessä ja muiden kanssamusisoijien musiikillisten näkökulmien ja tarpeiden ymmärtämisessä. Musiikinteorian tunneilla säveltäminen voidaan liittää tunneilla läpikäytyihin teoriakokonaisuuksiin, kuten sävellajeihin, sointukiertoihin, rakenteeseen, instrumentaatioon ja sovitukseen, tai vielä tarkemmin rytmeihin ja säveliin. Yhdessä säveltämisen avulla oppilas voi myös oppia musiikin monimerkityksellisyyttä ja huomata että musiikinteoreettisiin ongelmiin on olemassa paljon vastauksia – ei vain oikea ja väärä. (Kuoppamäki, 2010, s. 20–21.)

Dunsby ja Whittall (1988) kirjoittavat törmänneensä useasti tilanteisiin, jossa säveltäjät näkevät kaikenlaisen musiikin analysoimisen irrelevanttina ja jopa sopimattomana. Kirjallisuuskriitikko Denis Donoghuen mukaan analytytikot ovat selittämisen kiihkoilijoita jotka haluavat kieltää taiteissa vaikuttavat mysteerit. (Dunsby & Whittall, 1988, s. 5–6.) Green (2005) väittää, ettei musiikin analysoiminen ole yhteydessä siihen, kuinka populaarimusiikin säveltäjät tuottavat musiikkia. Siksi on epätodennäköistä, että populaarimusiikin analysoiminen musiikinteorian tunneilla saisi oppilaita aktivoitumaan. (Green, 2005, s. 9.)

Aalto (2015) pohtii musiikinteorian opetuksen vaikutusta luovuuteen. Kun opetteluun kohteena ovat musiikinteoreettiset käsitteet, musiikillisen ymmärryksen tavat ovat ennalta määritettyjä. Aalto uskoo, että tällainen määrittely voi johtaa oppilaan luovien prosessien rajoittumiseen, jolloin säveltäminen ilmenee teknisenä suorituksena, eikä tavoitteellisena luovana toimintana. Musiikinteorian universaaleina pidetyt käsitteet eivät kykene tyhjentävästi määrittelemään yksilöllisiä ja usein sanattomia kokemuksia musiikista. (Aalto, 2015, s. 41–43.) Yksi huomioitava seikka on myös länsimaisen musiikinteorian perusteiden riittävyys suhteessa nykyaikaiseen säveltämiseen. Muukkonen, Pesonen ja Pohjanoro (2011) kirjoittavat, että useat nuoret säveltäjät ovat osoittaneet kiinnostusta esimerkiksi mikrintervalleihin, jotka eivät suoranaisesti kuulu länsimaisen musiikinteorian sisältöihin. Mikrintervallien suhteen länsimaisessa musiikinteorian opetuksessa paljon hyödynnetty soitin – piano – on hyvin rajallinen. (Muukkonen, Pesonen & Pohjanoro 2016, s. 96.)

Kirjassaan *Composers on Composing for Band*, Mark Camphouse (2002) on kerännyt haastatteluja yhdeltätoista eri säveltäjältä, jotka ovat toimineet myös sävellyksen opettajina. Osa haastatelluista on musiikinteorian opettajia, osa ammattimuusikkoja. Haastatteluista käy ilmi säveltäjien mielipide luovuudesta ja taiteellisesta herkkyydestä perinnöllisinä tekijöinä, joita ei pysty opettamaan. Säveltämistä opettaessa opettaja voi antaa oppilailleen ainoastaan musiikinteorian käytännön työkaluja. (Camphouse, 2002 s. 17–18.) Ilman musiikinteorian perusteiden opettamista, oppilaan kehitys säveltäjänä tapahtuu yritys-erehdys-oppimisen kautta (Camphouse, 2002, s. 285–286.) Camphousen itsensä mukaan ongelmana sävellyksen opettamisessa on, että opettaja varustaa oppilasta musiikinteorian perustyökaluilla, jotka voivat kuitenkin toimia luovuutta rajoittavana säännöstönä (Camphouse, 2002, s. 99–100.) Osa haastatelluista on myös sitä mieltä, ettei säveltämistä voi opettaa akateemisenä oppiaineena, toisin kuin musiikinteoriaa (Camphouse, 2002 s. 57.) Sävellyksen opettaja voi ainoastaan kuunnella oppilaansa luomuksia ja sanoa onko tämä menossa oikeaan vai väärään suuntaan (Camphouse, 2002, s. 149.) Karel Husan mukaan paras tapa oppia sävellystä on olemassa olevien teoksien kuunteleminen ja analysoiminen. Opettajan tehtävä on opettaa oppilasta tällaisen analyysin tekemiseen. Sävellystekninen erinomaisuus on tärkeä edellytys, mutta tärkeintä on säveltäjän omaperäisyys. Säveltäjän tulee tehdä jotain epätavallista, mitä muut eivät ole tehneet. (Camphouse, 2002, 218–219.) Säveltäjät ovat myös törmänneet ongelmaan, jossa sävellysoppilaat lähestyvät musiikkia eri tavoin kuin säveltäjät itse. Haastatellut muistuttavatkin jokaisen säveltäjän olevan yksilö, joka oppii lisää säveltämisestä koko elämänsä ajan. Sävellyksen opettajan tulisi keskittyä oppilaansa henkilökohtaisen ja yksilöllisen sävellysprosessin kehittämiseen. (Camphouse, 2002, s. 186–187.)

Säveltämistä voidaan mieltää oppilaan musiikillisten merkityksien tutkimuksena. Silloin sävellyksellistä toimintaa ei lähtökohtaisesti saa rajata musiikinteoreettisten rakenteiden tai musiikkityylillisten käytänteiden opettelemiseen (Aalto, 2015, s. 80.) Säveltäminen on ei-systemaattinen ja epälineaarinen prosessi ja siksi on syytä huomioida sen poikkeavuus musiikinteorian pedagogisiin perinteisiin nähden. Musiikinteorian sisältöjen käytännöllinen arvo määrittyy oppilaiden toiminnan merkityksistä ja käytännön mahdollisuuksista. Silloin musiikinteoriasta voi muodostua joustava ja käytännöllinen työkalu musiikin ajattelemiseen ja ymmärtämiseen. (Aalto, 2015, s. 87.)

5 POHDINTA

Uskon musiikinteorian tietämyksen olevan erityisen tärkeää musiikin parissa työskenteleville henkilöille. Omista kokemuksistani ja läpikäymäistäni tutkimuksista päätellen voin todeta, että musiikinteorian suurimmat hyödyt opitaan ja otetaan käyttöön vasta luokkahuoneen ulkopuolella. Dunsby ja Whittall (1988) sekä Rogers (2003) kirjoittavat yksilön musiikillisen ymmärryksen kehittyvän koko elämän ajan. Rogers (2003) kirjoittaa, että musiikinteorian lyhyt oppimistavoite on tarjota välineitä musiikilliseen ajatteluun: Tällaisia välineitä ovat musiikkiin liittyvät faktat, esiintymiseen tarvittavat taidot, sekä musiikin lukemiseen tarvittava tieto musiikin symboliikasta. Nämä tekijät mahdollistavat pitkän oppimistavoitteen, joka Rogersin (2003) mukaan on laaja musiikillinen ymmärrys, jonka avulla ihminen kykenee ilmaisemaan itseään musiikillisesti ja pystyy tuottamaan esteettisiä reaktioita tällaiselle ilmaisulle. (Rogers, M. R., 2003, s. 7-9.) Tähän tavoitteeseen pääsemiseksi musiikinteorian tulee olla osa musiikin kokonaisvaltaista opetusta ja oppimista.

Musiikkifilosofi Leonard Meyer pohtii musiikillisen ymmärryksen yhteyttä tunteiden kokemiseen. Hänen mukaansa musiikinteorian äärimmäisin ja syvällisin tavoite on yksilön kuulonvaraisen mielikuvituksen jalostaminen ja tiedollisen korvan herkistäminen, jota seuraa ihmismielen ja tunteiden laajentuminen, rikastuminen ja niiden kokeminen tavoin jotka olisivat muutoin jääneet kokematta. Yhteyden saaminen musiikkiin – kuten muihinkin taiteisiin – täydentää ymmärrystä ihmisyydestä. (Rogers, M. R., 2003, s. 7-9.) Dunsbyn ja Whittallin mukaan musiikin analysoiminen tarjoaa todisteita musiikillisesta kokemuksesta ja tietämys musiikista tekee musiikin kokemisesta rikkaampaa, ei köyhempää. Musiikin ymmärtämisen tulisi lisätä arvostusta, esteettistä nautintoa ja voimistaa vaistonvaraisia reaktioita musiikkiin, niiden rajoittamisen sijaan. (Dunsby & Whittall, 1988, 5 – 6.)

Dayn ja Pilhoferin mukaan musiikinteoria ei ole ehdottoman tarpeellista, mutta se on valtavan hyödyllistä. (Day, H. & Pilhofer, M. 2012, s. 13.) Myös omasta mielestäni on väärin puhua musiikinteorian tarpeellisuudesta. Ennemmin pitäisi puhua sen hyödyllisyydestä. Musiikin osa-alueet ovat kaikki tiiviisti yhteydessä toisiinsa ja musiikin kokonaisvaltainen ymmärtäminen ei ole mahdollista, jos joku osa-alueista suljetaan pois.

LÄHTEET

- Aalto, E. (2015) *Säveltäminen musiikin perusteiden opiskelun työtapana* Oppilaan kokemusmaailma lähtökohtana sävellyspedagogiikalle. (pro gradu) Helsinki: Sibelius Akatemia
- Ahonen, K. (2004) *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: Finn Lectura
- Camphouse, M. (2002) *Composers on Composing for Band*. Chicago: GIA Publications, INC.
- Day, H. & Pilhofer, M. (2012) *Music Theory for Dummies, 2nd Edition* Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Dusby, J. & Whittal, A. (1988) *Music Analysis in Theory and Practice* London: Faber Music
- Green, L. (2005) Popular music education in and for itself, and for “other music”: Current research in the classroom. Saatavilla:
<http://eprints.ioe.ac.uk/1108/1/Green2006Popular101.pdf>
- Hyvönen, L. (2011) *Minkälaisista osaamista musiikin kuuntelutehtävät paljastavat?* Taitoja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Opetushallitus.
- Jurvanen, H. (2005). *Musiikinteoriaa vai käytäntöä* – Musiikin perusteiden opettajien näkemyksiä aineensa kehityssuunnasta. (pro gradu) Helsinki: Taide Yliopiston Sibelius-Akatemia.
- Kaartinen, T. (2005). *Itsesäätelyvalmiudet musiikin opiskelussa*. Tampere: Tampere University Press.
- Kuoppamäki, A. (2010) A Tool and the Art of Using It – Elementary music theory as a means for enabling musical participation. *Musiikkikasvatus* vol. 13, 02/2010: 17 – 22. Helsinki: Sibelius Akatemia
- Lappalainen, H. (2002) *Toiminnallista teoriaa: Haastattelututkimus musiikinteorian ja säveltapailun elämyksellisistä opetustavoista*. (pro gradu) Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto
- Lockhart, D. (2007) *AP Music Theory: Teacher’s Guide* New Jersey: The College Board
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (2015) Opetushallitus
- Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma (2017) Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Saatavilla: <http://www.uniarts.fi/sites/default/files/Musiikkikasvatus.pdf>

- Muukkonen, M. (2010) *Monipuolisuuden eetos: Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä*. Helsinki: Taide Yliopiston Sibelius-Akatemia.
- Muukkonen, M., Pesonen, M. & Pohjanoro U. (toim.) (2011) *Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin*. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, loppuraportti. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011. Sibelius-Akatemia ja kirjoittajat, Helsinki: Cosmoprint Oy
- Oksala, Y. (1980) *Musiikin perusteet, I Nuottikirjoitus*. Helsinki: Musiikki Fazer.
- Oulun kaupungin 3. – 9. musiikkiluokkien opetussuunnitelma. Opetushallitus. saatavilla: <https://www.ouka.fi/oulu/myllyojan-koulu/musiikkiluokkien-opetussuunnitelma>
- Palonen, M (1999) *Musiikinteorian ja säveltapailun opiskelemisen mielekkyys ja oppilaiden motivoituminen teoriaopintoihin peruskursseilla (pro gradu)* Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. (2014) Helsinki: Opetushallitus. Lainattu 16.10.2016, saatavilla: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus
- Reisenweaver, A. J. (2012) *Guido Of Arezzo and His Influence on Music Learning Musical Offerings: Vol. 3: No. 1, Article 4*. Cedarville: Cedarville University
- Rogers, M. R. (2003) *Teaching Approaches in Music Theory, Second Edition: An Overview of Pedagogical Philosophies* Illinois: Southern Illinois University Press
- Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (2005) Opetushallitus.
- Takanen, S. (2016) *Kuuntelukasvatuksen toteutuminen yläkoulun musiikin opetuksessa (pro gradu)* Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto
- Tuovila, A. (2003) *"Mä soitan ihan omasta ilosta!" Pitkittäinen tutkimus 7 – 13 vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta*. Helsinki: Sibelius Akatemia
- Zeranska-Gebert, G. & Lampinen, T. (2002) *Parlando musiikkisanakirja*. Helsinki: Helsingin Yliopisto

