

1227

MUSIIKKI KAHDEN MAAILMAN VÄLISSÄ

Viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia
kuurojen musiikinopetuksesta

Mari Vesin

Kasvatustieteen pro-gradu -tutkielma

Kevät 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Vesin, M. 2001. Musiikki kahden maailman välissä. Viittomakielisten luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia kuurojen musiikinopetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 124 s.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa on keskitytty musiikin olemukseen ja opetukseen kuurouden näkökulmasta. Tutkimustehtäviä muotoutui kaksi: Millainen kuuro on musiikin oppijana ja harrastajana sekä mitkä ovat kuurojen musiikinopetuksen lähtökohdat ja tavoitteet. Tutkimuksen kohteena oli yhdeksän vuonna 1998 Jyväskylän yliopistossa opintonsa aloittanutta luokanopettajaopiskelijaa, jotka opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman mukaisesti suorittavat perusopinnot myös musiikista. Tutkimusaineisto kerättiin kahdella kyselylomakkeella. Ensimmäiseen kyselyyn viittomakieliset opiskelijat vastasivat ennen yliopistossa alkaneita musiikin perusopintoja ja toiseen kyselyyn kaikki musiikinopinnot suoritettuaan. Vaikka aineisto kerättiin määrälliselle survey -tutkimukselle tyypillisin keinoin, on tutkimustulosten analysointi ja esittely luonteeltaan laadullinen tapaustudkimus.

Musiikin merkitys ja tärkeys viittomakielisille luokanopettajaopiskelijoille vaihteli äärilaidasta toiseen. Kaikki kertoivat rytmien merkitsevän paljon ja rytmitajun kehittämistä he pitivät erittäin tärkeänä. Kaikilla oli myös erilaiset kokemukset musiikista ja siksi heidän odotuksensa musiikinopinnoista olivat hyvin pinnalliset. Kaikki olivat kuitenkin tyytyväisiä musiikinopintoihinsa. Parannus ja toivomusehdotuksia kyllä löytyi, mutta opiskelijat ymmärsivät olevansa tienraivaajia tällä saralla. Opiskelijat korostivat musiikinopetuksessa visuaalisuutta ja tuntoaistin merkitystä. Heistä oli tärkeää myös saada musiikista perustiedot ja taidot, koska niitä ei ollut aikaisemmin missään saanut. Opiskelijat kokivat norjalaisen mallin mukaisen draama – rytmikka opetuksen hyväksi malliksi lähteä luomaan omaa tapa toteuttaa musiikinopetusta tulevaisuudessa.

Avainsanat: kuurous, musiikinopetus, sisäkorvaimplanti

ALKUSANAT

Idean tämän tutkimuksen tekemiseen antoi Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen musiikin didaktiikan lehtori Riitta Saini. Riitta kertoi viittomakielisistä luokanopettajaopiskelijoista, joiden alkavat musiikin perusopinnot olivat saaneet musiikin- ja soitonopettajat mietteliääksi. Riitta auttoi myös kyselylomakkeiden sisältöjen valitsemisessa ja antoi ideoita aiheen rajaamiseen.

Viittomakielisen opettajankoulutuksen projektipäällikkö Markku Jokinen antoi arvokkaita vihjeitä tietojen etsimiseen ja keräämiseen. Tutkielmani ohjaaja, kasvatustieteen tohtori Tuula Matikainen paneutui aiheeseen kanssani ja auttoi tutkimuksen rakenteen ja ulkoasun muotoilussa.

Suurimmat kiitokset kuuluvat kuitenkin viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen opiskelijoille. Heidän rehelliset ja asiantuntevat vastauksensa ovat antaneet paljon mielenkiintoista ja uutta tietoa kuurojen musiikin opetuksesta. Erityiset kiitokset kuurojen kulttuuripäivien oppailleni. Toivon, että opiskelijat ovat saaneet myös itselleen uusia ajatuksia ja näkökulmia toteuttaa omaa työtään ja kehittää musiikin opetusta.

Jyväskylässä 29.5.2001

Mari Vesin

SISÄLLYS

| | |
|--|----|
| 1 JOHDANTO | 6 |
| 2 NÄKÖKULMIA KUUROUTEEN..... | 9 |
| 2.1 Kuurous lääketieteellisestä näkökulmasta..... | 9 |
| 2.2 Kuurot kulttuuriyhteisönä | 15 |
| 2.3 Kuulemisen apuvälineet | 17 |
| 2.3.1 Kuulokojeet..... | 18 |
| 2.3.2 Sisäkorvaimplantti | 19 |
| 3 NÄKÖKULMIA MUSIIKKIIN | 24 |
| 3.1 Musiikki fysiologisena ja neurologisena ilmiönä | 24 |
| 3.1.1 Musiikin aistimisen apuvälineet | 28 |
| 3.2 Musiikki ruumiinkielenä..... | 35 |
| 3.3 Musikaalisuus..... | 36 |
| 3.4 Musiikin opetussuunnitelma | 39 |
| 3.4.1 Kuuron oppilaan integrointi musiikinopetukseen | 41 |
| 3.4.2 Musiikinopetuksen tavoitteet ja sisällöt..... | 45 |
| 3.5 Musiikinopetuksen osa-alueet | 52 |
| 3.5.1 Laulu..... | 53 |
| 3.5.2 Soitto | 57 |
| 3.5.3 Kuuntelu | 63 |
| 3.5.4 Musiikkiliikunta | 68 |
| 3.5.5 Improvisointi | 68 |
| 3.5.6 Musiikinteoria | 71 |
| 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT | 72 |
| 5 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN, MENETELMÄT JA LUOTETTAVUUS..... | 73 |
| 5.1 Tutkimuksen eteneminen | 73 |
| 5.2 Tutkimusmenetelmä | 74 |
| 5.3 Tutkimuksen luotettavuus..... | 78 |

| | |
|--|-----|
| 6 TUTKIMUSTULOKSET | 80 |
| 6.1 Kuuro musiikin oppijana ja harrastajana | 81 |
| 6.2 Kuurojen musiikinopetuksen lähtökohdat ja tavoitteet | 88 |
| | |
| 7 POHDINTA..... | 96 |
| | |
| LÄHTEET | 105 |
| | |
| LIITTEET..... | 109 |

1 JOHDANTO

Olet saattanut kuulla vanhan myytin Orpheus nimisestä miehestä, jolla oli voima lumota nainen nimeltään Euridice ja laittaa tämä rakastumaan itseensä soittamalla sitraansa. Francon (1997) mukaan musiikin keinot ovat lähimpänä totuutta ja siksi maksaisimme varmasti omaisuuden, jos voisimme saada saman totuudellisuuden intuition kieleemme. Nykyään on usein hankala löytää sanat esittääksemme ja kertoaksemme asiamme mahdollisimman yksinkertaisella tavalla. Maailmamme on täynnä valheellista tietoa, jonka seassa meidän on löydettävä on reittimme. Ihmisen mieli kehittää kielellään sopivia rakenteita puolustellakseen totuutta, mutta näin tehdessämme saatamme menettää yhteyden ja merkityksen sisäisiin tunteisiimme. Musiikki ja ääni eivät anna meille mahdollisuutta valehdella. Kun ihminen löytää oman sisäisen äänensä, hän ei voi muuta kuin kertoa sen maailmalle, koskaan siihen väsymättä. Tämä ääni on kuin ilon huuto, kun olet oikein onnellinen; se on kuin tuskainen huuto, joka vaatii päästä ulos kun tuntuu todella pahalta; se on kuin huuto, jonka päästit sinä päivänä kun synnyit. (Franco 1997, 90.)

Jatkuvasti keskustellaan siitä, onko musiikki universaali kieli. Musiikki on kuin kertomuksia, joita säveltäjät ovat halunneet kuuntelijoilleen kertoa. Kuuntelemani musiikin tyylilaji kertoo kanssaihmisille olotilasta ja tunteista, joita juuri sillä hetkellä käsittelen. Harvoin säveltäjä on kuitenkaan kirjannut nuottiinsa ylös tunteita, joita hän haluaa musiikin vastaanottajan tuntevan. Tuskin koskaan kahdella kuulijalla on täysin samanlainen kokemus kuulemastaan, vaan jokainen kuuliija rakentaa kokemastaan erilaiset merkitykset ja assosioi ne omien senhetkisten tilanteidensa ympärille. Musiikin ymmärtämiseen tarvitaan aina myös kulttuurin tuntemista. Länsimaisen musiikin piirissä varttuneille itämaisen musiikin hahmottaminen ja ymmärtäminen, jopa siitä pitäminen, on usein vaikeaa. Vaikka musiikki ei olisikaan yhtä kansainvälinen kieli kuin matematiikka tai fysiikka, se voi kuitenkin hälventää rajoja eri kulttuurien välillä ja auttaa tutustumaan johonkin aivan vieraaseen elämäntapaan tai ympäristöön.

Kouluissamme ja yliopistoissamme on opiskelijoita, jotka yleensä jätetään ulkopuolelle, kun on kyse musiikista. Ainut yhteinen ominaisuus näille oppilaille on kuurous. Valitettavan usein, kun puhutaan erityisoppilaista, ensimmäisenä esille nousevat ne asiat mitä he eivät pysty tekemään, eivätkä ne mitä oppilaat pystyisivät tekemään. (Gouge 1990, 279.) Meidän tulisi ensimmäiseksi ymmärtää, että jos kuurojen nuorten kesellä on jotakin ”vammaisuuutta” musiikkia kohtaan, se ei yleensä johdu kuulon puuttumisesta vaan ennemmin opetuksen ja kokemuksen puutteesta: Heille ei ole annettu mahdollisuutta rakentaa musiikillisia merkityksiä ja ajatuksia, joita kuulevilla on musiikkia kohtaan. Kuurot ovat rohkeita käyttämään teatterin, kuvataiteen, tanssin ja viittomien keinoja musiikillisessa ilmaisussaan, jotka usein meiltä hämärtyvät voimakkaan auditiivisen kokemuksen takia. On kuitenkin erityisen tärkeää, että jokaisen oppilaan, kuulevan tai kuuron, pitäisi pystyä kontrolloimaan sitä, mitä he ovat tekemässä. Kuuroja opiskelijoita ei saisi pyytää työskentelemään musiikin alueella, jota he eivät täysin pysty hallitsemaan, ja eivätkä siksi pysty arvioimaan prosessin kulkua itse. ”Muusikkoina meillä on paljon opittavaa ja haastettavaa luodaksemme musiikkia kuuroille opiskelijoille”, Gouge tiivistää. (Gouge 1990, 280-281.)

Tämän työn ymmärtämisen kannalta haluan selvittää, mitä kuuroudella tarkoitetaan työssäni. (Tarkemmin kuurouteen ja kuulovammaisuuuteen liittyviä termejä on esitetty luvussa 2.) En halua käyttää pelkästään termiä viittomakielinen, koska viittomakieltä osaavat myös monet täysin kuulevat ihmiset; en myöskään termiä kuulovammainen, sillä sana ”vammainen” on valitettavasti saanut ikävän sävyn suomenkielessä. Määritelmääni kuurosta haluan käyttää yhden viittomakielisen opettajaopiskelijan sanoja: ”Pelkän kuulon varassa kamppaileva lapsi syrjäytyy helposti.” Kuurous on siis sitä, että henkilö tarvitsee jokapäiväisessä kommunikoinnissaan viittomakieltä, jotta ymmärtää muita, tulee itse ymmärretyksi ja kykenee ilmaisemaan itseään luonnollisella tavalla. Haluan jokaisen lukijan ymmärtävän, että kuuro voi kuulla. Mitä kuuleminen on riippuu jokaisen kuuron vaurion laadusta. Esimerkillä voin hieman valottaa mitä kuuleminen on. Lähes kivikuuro ihminen ei kuule mitään 250 HZ:n ylittäviä ääniä. (Tavallinen keskustelu käydään 300 – 3000 HZ:n välillä). Jos nauhurille nauhoitetaan tavallista ääntä ja siitä suodatetaan kaikki 250 HZ:n ylittävät äänet, nauhalta kuuluu vain usvaista mon-

gerrusta, josta ei saa selville äänen painoja tai tarkkoja sanoja. Puhe kuulostaa suunnilleen siltä kuin kuvittelisit sukeltavasi veden alla ja ystäväsi puhuisivat veden pinnan yläpuolella. Vaikka kuulokokemukset olisivat paljon erilaisempia kuin mihin kuulevat ovat tottuneet, ei ole syytä sulkea kuuroja äänettömään maailmaan. Aivojen osat, joilla kuulemista prosessoidaan tarvitsevat myös aktivointia. Jotta voi ymmärtää musiikin merkityksen myös kuuroille on ensin ymmärrettävä, että musiikki ei ole pelkästään sitä, mitä tunnetaan ja koetaan kuuloaistin avulla.

Darrow on 80-luvulta lähtien kollegoineen tehnyt Amerikassa tutkimusta kuuroista ja musiikista. Hän on selvittänyt laajasti opettajien ja oppilaiden asenteita ja käsityksiä kuuroista musiikinopiskelijoista, mutta tehnyt tutkimusta myös nykytekniikan kehittämistä musiikin tahdissa värähtelevistä apuvälineistä, jotka antavat loistavat mahdollisuudet tuntoaistin hyödyntämiseen musiikinopetuksessa. Vaikka tutkimukseni tarkoitus ei ole olla opettajan didaktinen tai pedagoginen opas kuurojen musiikinopetukseen uskon, että tässä esitetyt tutkimukset ja opettajiksi opiskelevien viittomakielisten mielipiteet antavat paljon suuntaa myös sille käytännön työlle, jota kouluympäristössä voitaisiin toteuttaa.

2 NÄKÖKULMIA KUUROUTEEN

2.1 Kuurous lääketieteellisestä näkökulmasta

Alentunut kuulo, huonokuuloinen, kuulovammainen, kuuroutunut, kuuro - kuulovammaisuuden alueella ei ole täysin yksiselitteistä terminologiaa. Sanojen valinta riippuu missä yhteydessä niitä käytetään ja mikä on puhujan tai viittojan näkökulma. Lääketieteellisesti, audiologisesti kuulovammaisuuden aste määritellään kuulonmittauksen perusteella. Sen mukaan voidaan määritellä, että kuuro on henkilö, jonka kuulonalennus on yli 90 dB. (Komonen & Varho-livonen 2000.) Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan taas kuurot nähdään viittomakielisenä kieli- ja kulttuurivähemmistönä, ei välttämättä kuulovammaisryhmänä. Kuurojen yhteisöön usein lukeutuvat myös viittomakieltä käyttävät huonokuuloiset, kuuroutuneet tai jopa kuulevat viittomakielen taitajat. (Norio & Kääriäinen 2000.)

Termiä kuulovammainen käytetään useimmiten yläkäsitteenä henkilöistä, joilla on jonkinasteinen kuulovamma. Tämän käytännön mukaan kuulovammainen voi olla joko huonokuuloinen, kuuro tai kuuroutunut. Toisinaan termiä kuulovammainen käytetään synonyyminä termille huonokuuloinen. Joillekin kuulovammainen viittaa pienempään ryhmään, jotka paremmin tunnetaan erittäin huonokuuloisina. Monesti vältellään sanaa kuulovammainen, koska sitä pidetään pejoratiivisena, väheksyvänä kuvauksena. Käsite huonokuuloinen voi limittyä jollakin toisen kuurous käsitteen kanssa. Termiä huonokuuloinen käytetään usein tehtäessä ero sille, ovatko yksilön kuuloelimet vahingoittuneet mutta toimivat, vai onko kuuloaistin puute kielenoppimisen kehityksen este. (Moore 1996, 10.) Huonokuuloinen käyttää kommunikoidessaan pääasiassa kuuloa ja puhetta. Huonokuuloinen lapsi oppii puhutun kielen kuulemalla, kuulokojeen ja muiden apuvälineiden avulla. Huulioluku on huomattava tuki puheen ymmärtämisessä, siksi huonokuuloisen onkin tärkeää nähdä puhujan kasvot. Audiologisesti määritellen kuulovamma voi olla lievä (kuulonalennuksen aste 15 - 30 desibeliä puheen alueella), keskivaikea (30 - 50 dB), vaikea (50 - 90 dB) tai erittäin vaikea (90dB -).

Valtaosa kuuroista on varhaiskuuroja (prelingvistisesti kuurot), jotka ovat syntyneet kuuroina tai menettäneet kuulonsa ennen puhumaan oppimista (Martikainen 1987, 102). Kuuro pystyy oppimaan puhuttuja kieliä näkemiseen perustuvilla menetelmillä, huulioluvulla ja lukemalla. Kuurojen opetuksen tavoitteena on toimiva kaksikielisyys: viittomakielen lisäksi ympäristön käyttämän kielen hallinta.

Kuuroutunut on henkilö, joka on menettänyt kuulonsa puhutun kielen oppimisen jälkeen. Useimmiten hän kuitenkin säilyttää saavuttamansa kielitaidon niin, että hän voi ilmaista itseään puheella. Jos kuulonmenetys tapahtuu kouluiässä, pystyy kuuroutunut lukemisen, kirjoittamisen ja puheen avulla kehittymään normaalikuuloisen tapaan (Martikainen 1987, 102). Jos henkilö on menettänyt kuulonsa ennen kolmen vuoden ikää, käytännössä on havaittu, että hän unohtaa jo oppimansa puhutun kielen (Norio & Kääriäinen 2000). Suurin osa kaikista kuuloa heikentävistä korvan vioista on sisäkorvassa, josta aistinsolut puuttuvat tai ovat tuhoutuneet. Aistinsolut ovat hermokudoksen kaltaisia ja tähän asti on luultu, etteivät ne voi uusiutua. (Martikainen 1987, 103.) Uusin tieto osoittaa kuitenkin, että myös aistinsolujen uusiutuminen on mahdollista (Hendeson & Hamernik 2001.)

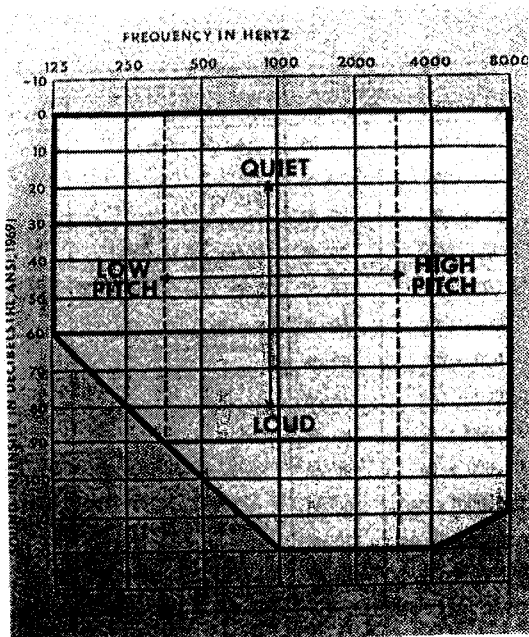
Kuulovamman syyt ovat synnynnäisiä tai vammat ovat sairauksien ja tapaturmien aiheuttamia. Synnynnäisistä vammoista lähes puolet ovat perinnöllisiä. (Martikainen 1987, 103.) Perinnöllisiä kuulovammoja tiedetään ainakin yli sata erilaista pelkästä kuuloviasta jonkin oireyhtymän aiheuttamaan vaurioon kuuloelimissä. (Norio & Kääriäinen 2000.) Kuulovammoja aiheuttavia yleisimpiä sairauksia ovat äidin raskausaikana sairastama vihurirokko, erilaiset tulehdukset, tuhkarokko ja influenssa. Syntymänjälkeinen kuulovamma aiheutuu tavallisimmin virus- tai bakteeritulehduksesta. Lähes kolmasosa kuulovammojen syistä jää kuitenkin tuntemattomiksi. (Martikainen 1987, 103.)

Tarkan kuulovamman selvittämiksi Norio ja Kääriäinen (2000) luettelevat kolme eri testausmenetelmää: Ilmajohtokuulo tutkitaan antamalla ääni korvakäytävään (1). Mikäli ilmajohtokuulo todetaan alentuneeksi, tutkitaan myös luujohtokuulo, jolloin ääni annetaan luujohtokuulokkeesta yleensä korvan taakse luun pintaan (2). Sisäkorvan ääntä vastaanottava osa on herkin vaurioitumaan raskauden alkupuoliskon aikana. Koska sisäkorva ja väli-

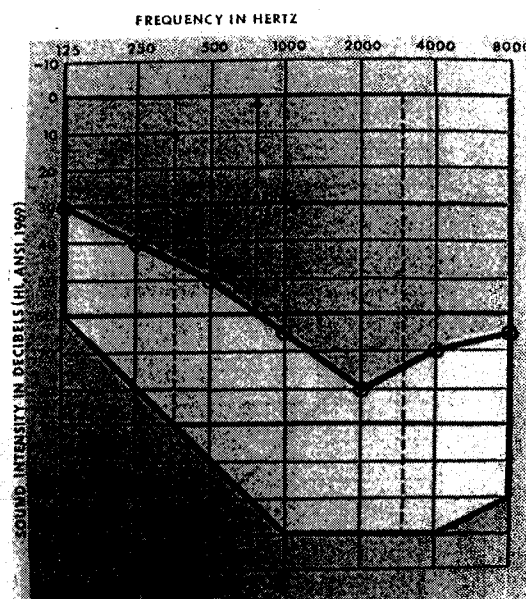
sekä ulkokorva kehittyvät toisistaan erillään, voi raskausajan häiriö vaurioittaa vain yhtä korvan osaa toisten kehittyessä normaalisti. Mikäli sisäkorva toimii normaalisti, mutta äänen johtuminen sinne on estynyt rakennehäiriön, vamman tai tulehduksen seurauksena (korvakäytävän, tärykalvon, välikorvan poikkeavuudet), ilmajohtokynnys alenee, mutta luujohtokynnys on yleensä normaali. Silloin on kyseessä johtotyyppinen eli konduktiivinen kuulovika. Jos vika on sisäkorvassa tai kuulohermossa, sekä ilmajohto- että luujohtokuulo alentuvat. Tällöin puhutaan sisäkorvatyypisestä eli sensorineuraalisesta kuuloviasta. Kun sekä ilma- että luujohtokynnys ovat alentuneet, kysymyksessä on sekatyypinen eli kombinoitu kuulovika. Kuulokynnys (3) mitataan audiometrillä, jolla voidaan tuottaa määrätyn taajuisia (korkuisia) ärsykeitä, joiden voimakkuus on säädettävissä. Tutkittava ilmoittaa, milloin hän kuulee tuotetun äänen. Kuulokynnys on siis heikoin äänen voimakkuus, jonka potilas juuri ja juuri kuulee.

Kun kuuloa testataan audiogrammilla, käytetään pelkästään puhdasta sointia. Tämä tarkoittaa, että silloin ei esiinny yläääniä lainkaan, eli äänellä on vain yksi frekvenssi. Nämä soinnit voidaan kerätä kaavioon esittämällä ne frekvenssin (sävelkorkeuden) ja desibelin muodossa. Normaalin kuulon alue liikkuu 125 hertsistä 8000 hertsiin. Tämä alue alkaa 0 desibelistä eli kuulokynnyksestä ja päättyy kipurajaan. (Kuvio 1.)

Kuuron lapsen tyypillinen herkkyysalue alkaa useita desibelejä normaalia korkeammalta, mutta sietokyvyn raja on suunnilleen sama kuin normaalikuuloisilla. Jäljellä oleva kuulo on siis se alue, joka jää herkkyysrajan ja kipurajan väliin. (Kuvio 2.)

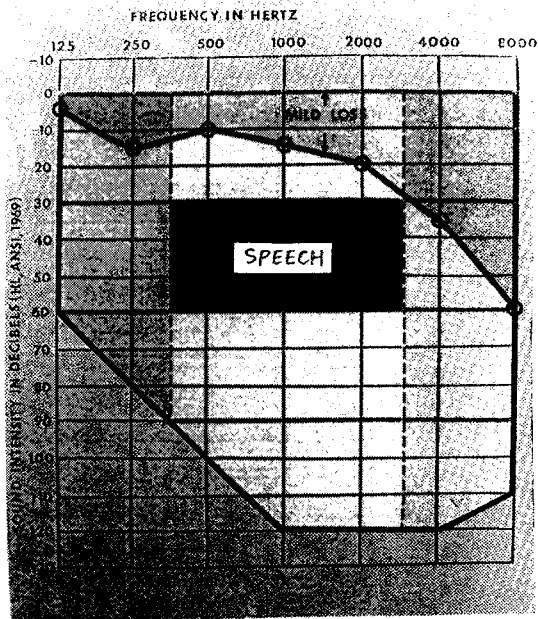


KUVIO 1. Normaalin kuulon kuuloaluefrekvenssein ja desibelein ilmaistuna. (Robbins & Robbins 1980, 4.)

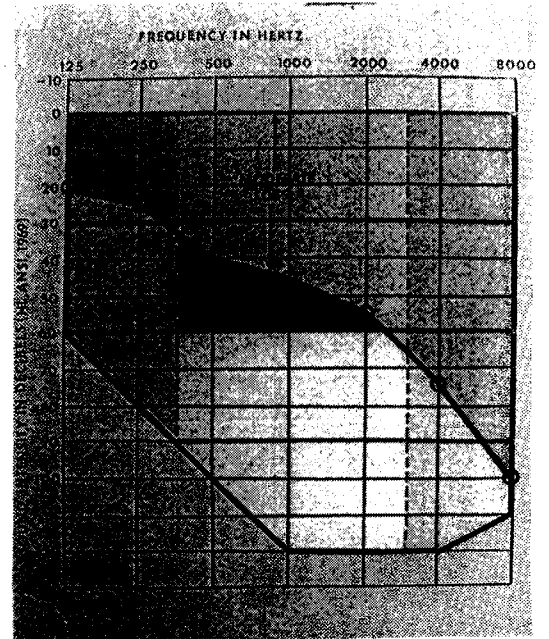


KUVIO 2. Esimerkki kuuron lapsen jäljellä olevasta kuuloalueesta. (Robbins & Robbins 1980, 5.)

Normaalikuuloinen lapsi oppii puheen ja kielen, koska hän kuulee ympärillään ihmisten puhetta ja omaa puhettaan. Synnyntäisen kuulovian ensisijaiset vaikutukset riippuvat siitä, millä alueella yksilön kuulo on vioittunut. Mikäli kuulon puute on 0 ja 30 desibelin välillä, tavallisessa keskustelussa tarvittava kuuluvuus on normaali. Kyseessä on silloin vähäinen kuulonpuute (mild loss). (Kuvio 3.) Mikäli kuuloalue 30–60 desibelin välillä on vaurioitunut, keskustelun kuuluvuus on osittainen. Puheen kehitys on silloin mahdollista, mutta se jää yleensä puutteelliseksi. Tämän alueen vaurio luokitellaan yleensä huonokuuloiseksi (hard of hearing). (Kuvio 4.)

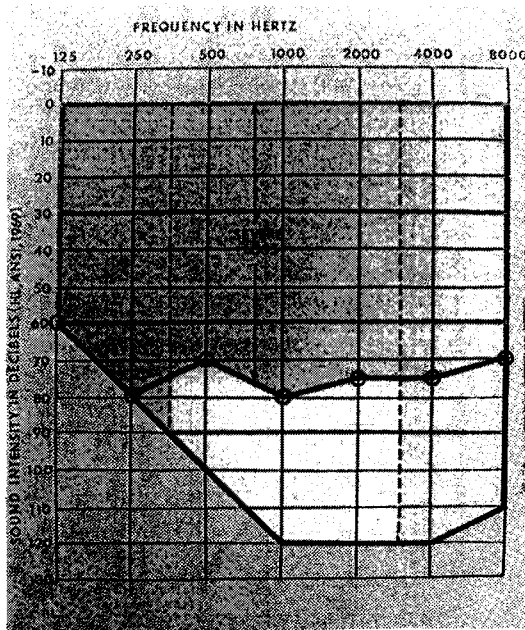


KUVIO 3. Vähäinen kuulonpuute, joka ei juuri vaikuta puheen ja kielen kehitykseen. (Robbins & Robbins 1980, 6.)

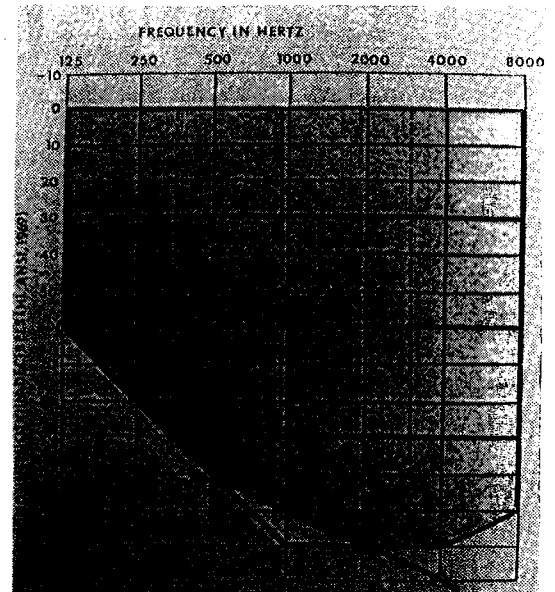


KUVIO 4. Huonokuuloisella kuulon puute voi vaikuttaa puheen ja kielen kehitykseen. (Robbins & Robbins 1980, 4.)

Jos kuulo puuttuu alueelta 60–90 desibeliä, keskustelutilanteessa käytettävää puhetta on mahdotonta kuulla ja puheen ja kielen luonnollinen kehitys ei ole mahdollista. Tämä luokitellaan vaikeaksi kuulovammaksi (severe hearing loss). Nykyajan kuulolaitteet kuitenkin voivat keinotekoisesti muodostaa ja vahvistaa ääntä, jotta kuuleminen mahdollistuu ja kielen oppiminen on helpompaa. (Kuvio 5.) Kun kuulonpuute on desibelialueella 90–120 dB, kyseessä on täydellinen kuulonpuute (profoundly hearing loss), jota suomessa usein nimitetään kivikuuroksi. (Kuvio 6.)



KUVIO 5. Vaikea kuulo-
vamma (Robbins & Robbins
1980, 8.)



KUVIO 6. Kuuloalue on tuhoutu-
nut lähes täysin (Robbins & Rob-
bins 1980, 10.)

Vaikka henkilöstä käytetään nimitystä kuuro, tosiasiasa hän saattaa kuulla hyvinkin paljon. Ero kuulevaan tai huonokuuloiseen on se, että hän ei pärjää jokapäiväisessä elämässään syrjäytymättä ilman viittomakieltä tai kuulolaitetta. Kuuro voi siis kuulla jäljellä olevalla kuuloalueellaan soittimia, jotka kuuluvat hänen oman herkkyyalueensa yläpuolella. Vaikka kuulolaitteet on suunniteltu pääasiassa puheen vastaanottamista varten, auttavat kuulolaitteet myös kuulemaan soittimia. Liitteessä 1 on graafisesti esitettynä, millaisella alueella esimerkiksi puupuhallin, rumpu ja triangeli kuuluvat.

Kuurous ei ole vain lääketieteellinen käsite, joka diagnosoidaan suoraviivaisen kuulonmittauksen menetelmällä. Kehitykselliseltä ja kasvatukselliselta kannalta tulisi myös muita osatekijöitä ottaa huomioon (Moores 1996, 10). Mooresin mukaan kuulovammojen käsitteistö on puutteellinen ja käsitteet kuvaavat vain ilmiöitä teoriassa. Vaikeudet johtuvat ensinnäkin siitä, että yritetään luokitella kuulon puuttuminen diskreettiselle tasolle, kun todellisuudessa se on olemassa vain lukusuoralla. Toiseksi yritetään yleistää vain

audiogrammin perusteella, vaikka tulisi ottaa huomioon muitakin tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen käyttäytymiseen kuulon heiketessä. Moores vaatii, että lopullisessa analyysissä jokaisen määritelmän pitäisi olla toiminnallisesti orientoitu ja laaja-alainen. Ei ole perusteltavaa luokitella lasta kuuroksi tai erittäin huonokuuloiseksi pelkän audiometrisen tutkimuksen perusteella. Eihän lasta luokitella kouluun kelpaamattomaksi tai vajaaälyiseksi pelkästään älykkyydosamäärän perusteella. Muut tekijät, kuten esimerkiksi kuuroutumisen ajankohta ja ikä, kuulemisen apuvälineet ja niiden soveltuvuus, syyn selvitys, ikä, jossa kuntoutus on aloitettu ja perheen ilmapiiri tulisi ottaa huomioon. (Moores 1996, 10.)

2.2 Kuurot kulttuuriyhteisönä

Olen usein kuullut kommentteja siitä, että kuurojen kulttuuri on hyvin ”sisäänlämpiävää”. Asiassa on varmasti jotakin perää, mutta jos seurattaisiin esimerkiksi jonkin pienen suomalaisyhteisön eloa toisella puolella maailmaa, täysin erilaisessa ympäristössä, luultavasti paikalliset pitäisivät monia meidänkin tapojamme hyvin outoina ja yhteisöä sisipiirinä. Freemanin (1981) mukaan kuulevien pitää nähdä erityisesti vaivaa karkottaakseen mielestään kuurouteen luomansa stereotypiat. Heidän omat kokemuksensa ovat yleensä antaneet heille väärän kuvan kuuroista. Monet ovat ajautuneet luuloon, että kuuroudessa olisi kyse persoonallisuuden puutteesta. Monet ongelmat, joita kuurot kohtaavat, eivät kuitenkaan johdu heidän kuuroudestaan, vaan kuulevien ihmisten asenteista heitä kohtaan (Freeman Carbinin & Boesen 1981, 23).

Kuurojen kulttuuri on olemassa. Se on käsite, joka pitää sisällään monia kuuroille tärkeitä asioita, kuten viittomakielen. Freemanin ym. mukaan on kuitenkin huomioitava, että pelkkää ”kuurojen maailmaa” tai ”kuulevien maailmaa” ei ole olemassa.

Kuurojen asema yhteiskunnassa oli huono lähes viime vuosisadalta asti eri puolilla maailmaa. Heidän elämänsä on ollut alistettua, yksinäistä ja henkisestikin köyhää. Mutta aina on ollut myös kuuroja, jotka ovat

halunneet ilmaista itseään ja tuoda esille luovuuttaan, mutta ”kielettöminä” ja monesti kuulevien alaspainamina he eivät ole voineet käyttää kaikkia heille ominaisia kykyjään ja mahdollisuuksiaan.

Suomessa kuurojen kulttuurihistorian katsotaan alkavan ensimmäisen kuurojen koulun (1846) perustajasta Carl Oskar Malmista. Kuurojen kouluissa viittomakieli yhtenäistyi ja kehittyi ja oppilaat saivat kokea voimakasta yhtenäisyyden tunnetta. Vielä koulunsa lopetettuaan he kokoontuivat yhteen ennen kaikkea vaivattoman kommunikoinnin takia. Näistä ystävyys-suhteista saivat alkunsa kuurojenyhdistykset, joita pian perustettiin eri puolille Suomea. Tästä syntyi kuurojen tiivis yhteisö, jolla oli oma kielensä ja sille perustuva kulttuurinsa. ”Kuurojen kulttuuria on siten ollut yhtä kauan kuin kuurojen yhteisö on ollut olemassa. Kulttuuri-käsitettä alettiin kuitenkin käyttää vasta 1950-luvulla kulttuuripäivien perustamisen yhteydessä.” (Kuurojen liitto 80 vuotta 1985, 30.)

Tärkein kuurojen yhtenäisyyden luoja on heidän oma kielensä. Valitettavasti me kuulevat tiedämme siitä hyvin vähän. Viittomakielellä on oma logiikkansa, kielioppinsa ja sanajärjestyksensä. Kielen visuaalisuuden vuoksi heidän sosiaalinen kanssakäymisensä on erilaista kuin akustista kieltä puhuvilla. Ero johtuu kommunikoinnissa käytettyjen aistien erilaisuudesta. Näkö on erikoistuneempi kuin kuulo: silmiä voi liikuttaa, ne voi kohdistaa, ne voi sananmukaisesti tai vertauskuvallisesti sulkea. Viittominen tapahtuu hyvin kapealla alueella viittojen välissä eikä hajoa eri suuntiin niin kuin puhe. Saman pöydän ääressä voi istua kaksitoista viittojaa syventyneinä kuuteen eri keskusteluun, jotka sujuvat moitteettomasti, eikä kukaan välttämättä häiritse toistaan. Huoneessa, joka on täynnä viittojia, ei ole visuaalista melua, koska viittomat ja huomio kohdistuvat tiettyyn suuntaan. Tästä johtuu myös, että ihminen voi viittoa toiselle suuren, tungokseen täynnä olevan huoneen poikki, kun taas huutaminen tuntuisi hyökkäävältä. Kuurojen käyttäytymisessä on muitakin näkökohtia, jotka voivat kuulevista tuntua oudoilta. Toista voi taputtaa olalle tai osoittaa sormella, mikä kuulevien keskuudessa tuntuisi tönkeältä. (Sacks 1990, 17.)

On murheellista, että kuurojen kouluissakaan annettu opetus ei aina ole viittomakielistä. Opettaja saattaa osata viittoa, mutta tekee sen kääntäen suomen kielestä. Kuulovammaisten kouluihin tulisikin saada kuu-

roja opettajia ja muita työntekijöitä. Onneksi tähän ajatukseen on vähitellen herätty, ja varsinaisia tuloksia nähdäänkin jo muutaman vuoden kuluttua, kun ensimmäiset viittomakieliset luokanopettajat valmistuvat Jyväskylän yliopistosta.

2.3 Kuulemisen apuvälineet

Varhaislapsuuden aikana kuuloradoissa tapahtuu ääniärsykkeiden vaikutuksesta kypsymistä. Kypsyminen voi estyä, ellei lapsi saa vastaanottaa minikäänlaisia ääniärsykeitä. Vaikea-asteiset kuulovammat tulisikin löytää 6-8 kk:n, viimeistään 1 vuoden ikään mennessä (Luotonen & Väyrynen 2000.)

Johtotyyppinen kuulonalenema on joissakin tapauksissa hoidettavissa leikkauksen tai lääkityksen avulla. Mikäli normaalia kuuloa ei saavuteta tai leikkaus ei tule kysymykseen, lapsi tarvitsee kuulokojeen. Sensorineuralista kuulovammaa ei voi leikkauksella parantaa. Kuulokojeen säännöllinen käyttö auttaa kuitenkin usein ratkaisevasti. Koska varsinaisia kuulokynnyksiä ei pieneltä lapselta voida luotettavasti mitata, on tyydyttävä lapsen reaktiokynnyksiin, jotka yleensä aina ovat todellisia kuulokynnyksiä huonompia. Samoin on vaikea selvittää kummankin korvan kuulokykyä erikseen. Siksi lapsille pääsääntöisesti sovitetaan kuulokoje kumpaankin korvaan, jotta jäljellä oleva kuulo saataisiin mahdollisimman tehokkaaseen käyttöön. Myöhemmin, mikäli todetaan suuri ero korvien kuulokyvyn välillä voidaan kuitenkin siirtyä yhden kojeen käyttämiseen. Yleensä kuulokojetta käytetään tällöin paremmin kuulevassa korvassa, kuulokäyrän mallista ja kuulonaleneman vaikeusasteesta riippuen joskus myös huonommassa korvassa. Johtotyyppisessä kuuloviassa kojeen antama apu on erittäin hyvä, koska suurestakin kuulonalenemasta huolimatta puheen erotuskyky on yleensä hyvä. Tarvitaan siis vain lisää äänen vahvistusta. Vaikeissa sisäkorva- ja hermoperäisissä kuulovioissa puheen erotuskyky voi olla paljon huonompi. (Luotonen & Väyrynen 2000.)

Vaikka kuulokojeella ei aina puhekuuloa saavutetakaan, kojeen säännöllistä käyttöä lapsilla voidaan pitää erittäin tärkeänä edellä mainitun

kuuloratojen kypsymistaipumuksen vuoksi. Ne kuurot lapset, jotka käyttävät säännöllisesti kuulokojetta, oppivat puhetta, joka on selvää ja helposti ymmärrettävää paremmin kuin lapset, jotka eivät kojetta käytä. Paitsi puheen kannalta, kuulokojeella on merkitystä myös erilaisten signaaliäänten vahvistamisessa (ovikello, puhelin, varoitushuudot, liikenteen äänet jne). Mikäli perinteinen kuulokoje ei auta riittävästi, leikkauksessa asennettava sisäkorvaistute, sisäkorvaimplanti, voi tuoda merkittävän avun puheen oppimisen kannalta. Viime vuosien aikana sisäkorvaistutteen ovatkin vakiinnuttaneet paikkansa kuurojen lasten kuulonkuntoutuksessa myös Suomessa. (Luotonen & Väyrynen 2000.)

2.3.1 Kuulokojeet

Lapsi saa kuulokojeen, koska jatkuva äänien kuuleminen on välttämätöntä ihmisen kuulosysteemin kehittymiselle. Jos tämä kuulosysteemi, sisäkorva, kuulohermo, kuuloradat ja aivojen kuulokeskus, ei saa äänimateriaalia, sen ei voida olettaa kypsyvän ja kehittyvän. Tämän kehityksen tärkein aika on 0 - 2 ikävuotta ja siksi kuulokoje annetaan mahdollisimman varhain. Kuulon kehittyminen on näkymätöntä eli kuulokojeen käytössä ei ole heti näkyvää hyötyä. Kun kuulokojetta on käytetty säännöllisesti 0,5 - 1 vuotta, saadaan jo tavallisesti enemmän tietoa lapsen kuulemisesta. Lähes kaikilla kuuroilla lapsilla on mahdollisuus kuulokojeen avulla oppia kuulemaan oma äänensä, erilaisia ympäristön ääniä ja puheen rytmiiä. Myöhemmässä kuntoutuksessa näillä on suuri merkitys puheen oppimiselle. (Rimmanen 2000.)

Kuulokoje on kuulovammaisen käyttöön tarkoitettu ääntä vahvistava laite (Lehtonen 2000). Ääni tulee kojeeseen mikrofonin kautta muuttuen samalla sähköksi. Sähkösignaalia voimistetaan vahvistimessa, jonka jälkeen kuuloke muuntaa sähkönsä takaisin kuultavaksi ääneksi. Vahvistuksen määrä sekä vahvistettava äänialue valitaan kuulovamman perusteella. Energiansa kuulokoje saa paristosta. Korvolehden takana pidettävä korvantauskoje on yleisin kojetyyppi. Siinä vahvistettu ääni johdetaan kojeen koukun, väliletkun ja korvakappaleen yhdistelmän avulla korvaan. Taskukuulokojeen kuuloke

on erillään itse vahvistinlaitteesta johtimen päässä, kiinnitettynä yksilölliseen korvakappaleeseen. Kuulokoje on joko taskussa tai erillisessä kantopussissa. Silmälasikuulokoje on silmälasien sankaan kiinnitetty korvantauskoje. (Lehtonen 2000.)

Korvakäytäväkuulokoje on korvakappaleen sisään rakennettu kuulokoje. Kuulokoje vahvistaa kaikkia valitulla äänialueella kuuluvia ääniä, siis myös häiriöääniä. Koje ei pysty valikoivaan kuulemiseen terveen korvan tapaan. Tämä hankaloittaa kuulokojeen käyttöä ja siksi on erityisen tärkeää kuulokojeen oikea valinta kuulovamman mukaan sekä myös perusteellinen käytön harjoittelu. Erilaisten kuulovammojen takia tarvitaan myös vahvistukseltaan ja äänentoistoltaan erilaisia kuulokojeita. (Lehtonen 2000.)

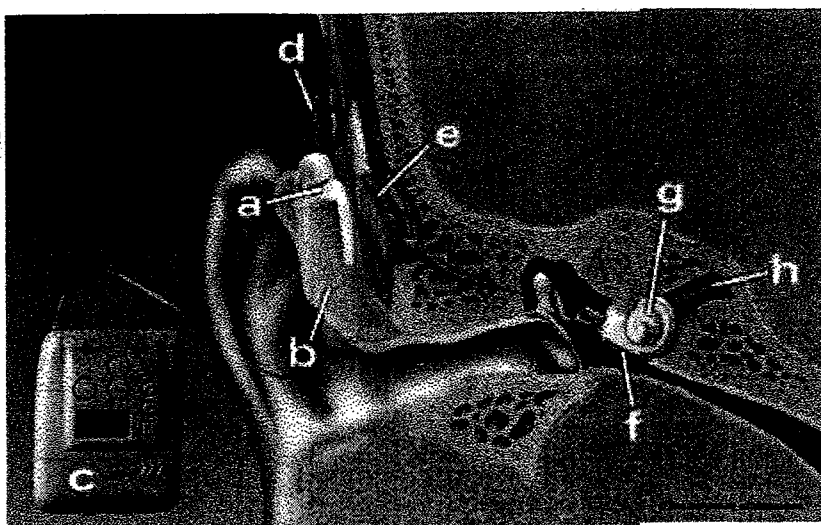
2.3.2 Sisäkorvaimplantti

Sisäkorvaimplantti (Cochlear implant) on keinotekoinen kuulemisen apuväline, joka on suunniteltu tuottamaan hyödyllisiä kuulemisen aistihavaintoja stimuloimalla sähköisesti sisäkorvan soluja. Melbournen yliopistossa ja Cochlearin osakeyhtiössä suunniteltu monikanavainen Cochlearin implantti koostuu kahdesta komponentista: 1) Cochlearin implantti paketista ja elektrodista sarjasta tai vastaanottimesta / stimulaattorista ja 2) puheprosessorista ja pääkoneistosta. Vastaanottaja simulaattori käsittää sähköisen virtapiirin, joka ohjaa sähköisten impulssien virtaa korvaan. Se sisältää myös antennin, joka vastaanottaa radio-frekvenssi signaalin ulkoisesta silmukasta, ja magneetin, joka pitää silmukan paikoillaan. 22-elektroninen asetelma on sijoitettu simpukan muotoiseen rakenteeseen sisäkorvassa, joka tunnetaan nimeltä cochlea. Pallo-elektrodi sijoitetaan korvaa lähellä olevan lihaksen alle. Kaikki kuvassa 1 (Liite 2) näkyvät osat sijoitetaan leikkauksessa ihmisen korvan takaisen ihon alle. Muut implantin osat toimivat ulkoisesti. Käämiä pidetään paikoillaan ihoa vasten magneetilla ja mikrofonia pidetään korvan takana. Puheprosessorin toinen osa sijoitetaan korvan taakse (the ear-level processor), toista osaa (the body-worn processor) voi pitää vaikka taskussa

tai vyöllä. Ulkoiset osat otetaan käyttöön parin viikon kuluttua leikkauksesta. (Kuvat sisäkorvaimplantin komponenteista ovat liitteessä 2.)

Mikrofoni poimii puheen sekä muut äänet ja lähettää ne puheprosessoriin. Prosessori koodaa äänet sähköisiksi signaaleiksi, jotka lähetetään johtoa pitkin lähetinsilmukka. Käämi lähettää signaalin ihon läpi implantaattiin, joka muuttaa signaalin sähköiseksi sykäykseksi. Sykäykset kulkeutuvat elektronisessa sarjassa cochleaan ja stimuloivat kuulohermosäikeitä.

Puheprosessori ei ainoastaan vahvista ääniä niin kuin kuulokojeet tekevät. Se valitsee puheesta jotakin tärkeää informaatiota (esim. äänenpainon ja äänen sävy) ja muodostaa siitä sähköisten impulssien mallin potilaan korvaan. Sähköiset mallit ovat jokaiselle yksilölle erilaiset ja ne pitää ohjelmoida puheprosessoriin. Käytännössä tämä tapahtuu siten, että potilas istuu tietokoneen vieressä, joka lähettää signaaleja puheprosessoriin, jotka osoittavat mitkä äänet ovat kovia ja mitkä hiljaisia. Koska korvalla menee aikaa yrittäessään sopeutua ympäristöönsä, puheprosessoria joudutaan ensimmäisien kuukausien aikana monta kertaa ohjelmoimaan uudelleen. Mallin valitsema ääni on mahdollisimman lähellä alkuperäistä puheääntä. Täysin luonnollisen kuuloista ääntä ei ole mahdollista muodostaa keinotekoisesti: implantissa on vain 22 elektrodiä, jotka yrittävät korvata kymmenien tuhansien solujen toiminnot. Laitteen käyttö vaatii myös paljon harjoitusta.



KUVIO 7. Kuulohavaintoprosessi sisäkorvaimplanttia käyttäen. (Cochlear implant clinic, Melbourne 2001.)

Kuuleminen sisäkorvaimplantin avulla tapahtuu seuraavasti (Kuvio 7):

- Mikrofoni ottaa selville äänet ja puheen. (a)
- Mikrofonin keräämä informaatio lähetetään puheprosessoriin. (b)
- Puheprosessori analysoi informaatiota ja muuntaa sen elektrodiseksi koodiksi. (c)
- Koodattu signaali kulkee johtoa myöten pääkoneiston lähetinsilmukan. Lähetinsilmukan radioaallot vievät signaalin ihon läpi sen alla olevaan implanttiin. (d)
- Implanttipakkaus tulkitsee signaalin. Signaali sisältää tiedon, joka määrittää kuinka paljon sähkövirtaa pitää lähettää eri elektrodeihin. (e)
- Sopiva määrä sähkövirtaa siirtyy sopivia johtimia pitkin valittuihin elektrodeihin. (f)
- Valittujen elektrodien paikka cochleassa määrittää äänenkorkeuden tai taajuuden ja määrä ilmoittaa äänen voimakkuuden. (g)
- Kun hermojen päät cochleassa on stimuloitu, viesti lähetetään kuulohermoja pitkin aivoihin. Aivot yrittävät sitten tulkita stimuloinnin mielekkääksi ääneksi. (h)

Sisäkorvaimplanttia ei asenneta kenelle tahansa, vaan saajan on täytettävä tietyt ehdot. Vaikutukset, hyöty ja ehdot ovat hieman erilaiset lapsen ja aikuisen osalta. Implantti sopii parhaiten henkilöille, joilla on vaikealaatuinen kuulovamma tai täydellinen kuulon puute molemmissa korvissa, koska implantista ei ole merkittävää hyötyä, jos henkilö kuulee hyvin. Implantti mahdollistaa osittaisen kuulemisen: se ei palauta kuuloa normaaliksi tai paranna kuuroutta. Implantti voidaan asentaa myös silloin kun tavallinen kuulolaite ei hyödytä henkilöä juuri ollenkaan. Yleensä leikkaus tehdään siihen korvaan, missä kuuloa on mahdollisimman vähän. Mikäli leikkaus tehdään jo vanhemmalle lapselle tai aikuiselle, hänellä tulisi olla verbaalisia kommunikointitaitoja, jotta implantti pystyy luomaan merkittävää tietoa. Potilaalla ei saa myöskään olla tulehduksia korvassaan ja sisäkorvan, erityisesti cochlean, on oltava täysin oikein muodostunut ja kuulohermon täysin vahingoittumaton. Ketään ei myöskään saisi pakottaa ottamaan laitetta, vaan henkilön tulisi olla

itse motivoitunut sen käyttämiseen. Täytyy myöskin olla valmis hyväksymään laitteen vaikutukset perheessä ja omassa itsessä.

Melbournen Cochlear Implant -klinikan tutkimuksissa on osoitettu, että implantilla havainto on todellinen kuulohavainto; samanlainen kuin kuulolaitteella tai lähes samanlainen kuin normaalikuuloisella. Signaali on puheen oloista: se ei ole mikään selvitettävä koodi, vaan erittäin lähellä alkuperäisiä puhuttuja ääniä. Mutta kuten kuulolaitteissa, puheen laatu ja selkeys ei ole sama kaikilla ihmisillä, toiset ymmärtävät puhetta paremmin ja nopeammin kuin toiset.

Implantin avulla yksilö tulee tietoisemmaksi ympäristönsä äänistä ja harjoittelun jälkeen pystyy erottamaan millainen ääni mistäkin lähtee. Se helpottaa myös puheen sujumista ja ymmärtämistä, jopa tukeutumatta näköhavaintoon, kuten huuliolukuun. On kuitenkin otettava huomioon, että mitä pidempään henkilö on ollut kuurona, sitä vaikeampi hänen on hyödyntää implanttia. Jos henkilölle ei teini-ikään mennessä ole kehittynyt minkäänlaisia kuulemisen malleja, todennäköisyys oppia kuulemaan ja ymmärtämään sähköisiä impulsseja on lähes olematon.

Sisäkorvaimplanteja on tutkittu varsin vähän ja tutkimuksissa on ensisijaisesti keskitytty vertailemaan eri valmistajien laitteita ja implantin vaikutusta kielen kehitykseen. Eri valmistajien sisäkorvaimplanteilla on saavutettu hieman erilaisia tuloksia. Pääasiassa implanttia on kuitenkin tutkimuksissa verrattu tavallisiin kuulolaitteisiin. Youngin, Grohnen, Carrascon & Brownin (2001) tutkimuksen mukaan ennen leikkausta tehdyssä kuulostestissä tulevat implantin saajat olivat huonompikuuloisia kuin lapset, joille oltiin hankkimassa kuulolaitetta. 12-8 kuukauden kuluttua erot olivat kääntyneet toisin päin, implantoidut lapset kuulivat paremmin kuin kuulokojetta käyttävät. Erot olivat kuitenkin merkityksellisiä vain korkeimpia desibeliarvoja annettaessa, eli kuuloalueella 101-10 dB. Alueella 90-100 dB:ä erot eivät olleet enää niin huomattavia. (Young ym Laryngol 1999 mukaan.)

Chengin, Grantin & Niparkon tutkimustulokset osoittivat, että mitä aikaisemmassa vaiheessa implanti asennetaan, sitä nopeammin lapsi siitä hyötyy puheen vastaanottamisessa. Puheen vastaanottamisen tulokset ovat myöskin sidoksissa kuuroutumisen syihin ja kuuroutumisikään vuoden implantin käytön jälkeen. (Cheng ym..Laryngol 1999 mukaan.)

Yleistä ja erityistä kielenkehitystä tutkittiin kymmenellä lapsella implantin asettamisen jälkeen. Lapset saivat implantin keskimäärin 37 kuukauden ikäisinä ja heidän kehitystään seurattiin 18 kuukautta. Keskimääräisesti tulokset osoittivat 42 kuukauden kehitystä 18 kuukaudessa. Kielellinen ymmärrys nousi 20.4 kuukautisen tasosta 40.8 kuukautisen tasolle ja samoin kielen käyttö nousi 21,5 kuukaudesta 38.1 kuukauden tasolle. Keskiarvoinen sanojen käyttömäärä nousi 1,8 sanasta 4,8 sanaan. Tulokset osoittivat myös, että implantoidut lapset oppivat kieltä samassa suhteessa kuin kuulevat ikätoverinsa, lukuun ottamatta vokaalista kehitystä, joka oli huomattavasti nopeampaa. Kehitysvauhti kuitenkin pysähtyi lasten saavuttaessa kuulevien ikätovereidensa keskimääräisen kielellisen tason. (Bollard, Chute, Popp & Parisier, *Laryngol* 1999 mukaan.)

Myös Illg, von der Haar-Heise, Goldring, Lesinski-Schiedat, Battmer & Lenarz (2001) osoittivat tutkimuksessaan, että 4-vuotiaiden ja sitä nuorempien kielelliset taidot kehittyivät tasaisesti kahden vuoden ajan ja 5-15-vuotiaana implantoiduilla lapsilla kehitystä tapahtui 12-18 kuukauteen asti. Tutkimus siis todistaa, että vielä viisitoistavuotiaankin implantoitu lapsi hyötyy implantista, mutta mikäli implantti on asennettu neljävuotiaana tai sitä nuorempana, lapsi ehtii saavuttamaan kuulevia ikätovereitaan vastaavan kielellisen kehityksen ennen koulun aloittamista. (Illg ym. *Laryngol* 1999 mukaan.)

3 NÄKÖKULMIA MUSIIKKIIN

3.1 Musiikki fysiologisena ja neurologisena ilmiönä

Me saamme tietoa ympäristöstämme kaikilla aisteillamme. Jo vastasyntyneellä ääniärsykkeet välittyvät kuuloratoja pitkin aivokuoreen saakka, mutta vasta kehityksen myötä lapsi alkaa yhdistää äänielämyksiä muiden aistien kautta tuleviin ärsykkeisiin. Lapsi oppii vähitellen ympäristön äänten ja lopulta myös puheen merkityksen. (Luotonen & Väyrynen 2000.)

Musiikki fysiologisena ilmiönä

Jokapäiväisessä puheessa ääneksi kutsutaan niitä ilmanpainevaihteluita, joita voidaan mitata ihmiskorvalla (Ahonen 1993, 39). Ääni on ilmamolekyylien värähtelyä, jonka taajuudesta riippuu kuulemamme äänen korkeus (Luotonen & Väyrynen 2000). Äänenkorkeuden (taajuuden) yksikkö on hertsi (Hz), joka ilmoittaa montako värähdystä sekunnissa tapahtuu. Ihminen kykenee kuulemaan ääniä, joiden korkeus (taajuus) on 20-20 000 Hz. (Luotonen & Väyrynen 2000.) Äänihuulten värähdellessä syntyy perusääni, jonka korkeus on miehillä noin 120 Hz ja naisilla noin 250 Hz. Puhe muodostuu perusäänen lisäksi erilaisista äänteisistä ja niiden yhdistelmistä, joiden muodostamiseen tarvitaan huomattavasti korkeampia taajuuksia. Puheen ymmärtämisen kannalta tärkeimmät taajuudet ovat 500 - 2000 Hz. Tarkka värähtelyalue vaihtelee ihmisillä, mutta ensimmäiseksi korva on herkkä niille frekvensseille, jotka ovat tärkeimmät puheen ymmärtämisen keskimääräisellä alueella ja harkitusti vähemmän herkkä ylä- ja alafrekvensseille. (Hood 1977, 44) Ultra- tai infraääniä ihminen ei kuule, mutta voi kyllä kokea ne. (Luotonen & Väyrynen 2000.) Hyvin matala infraääni on taajuudeltaan alle 20 hertsiä. Se on niin matalaa huminaa, että sitä on vaikea mieltää ääneksi. (Kuulonhuoltoliitto 1996, 6.) Usein infraäänen aistii paremmin tuntoaistin avulla: esimerkiksi auton ohjaamossa tuntuva värinä onkin todellisuudessa infra-

ääntä. Ultraäänen taajuus taas ylittää 20 000 hertsiä. Näitä ääniä päästävät lepakot ja delfiinit. Kuulotaajuuden suurimmilla alueella (17 000 – 21 000) siirtävät myös heinäsiirakat. (Kuulonhuoltoliitto 1996, 6.)

TAULUKKO 1. Äänilähteiden taajuusalueet (Kuulonhuoltoliitto 1996)

| Äänilähteiden taajuusalue | HZ |
|-----------------------------|-------------|
| infraääni | alle 20 |
| pienitaajuinen melu | 20-200 |
| puhealue | 300-3000 |
| kuuloalue | 20-20 000 |
| herkin kuuloalue | 2000-5000 |
| meluvamman synty yleisimmin | 4000 |
| suurtaajuinen melu | 2000-20 000 |
| ultraääni | yli 20 000 |

Ihmiskorvan rajallisuuden perusteella ei siis voida määrittellä, mikä maailmassa on ääntä, mikä ei. Musiikki on ilmiö, joka perustuu akustiseen, eli kuultavissa olevaan värähtelyyn. Tämän värähtelyn voi myös tuntea.

Esimerkiksi huilun terapeuttinen teho perustuu siihen, että sen ääni on akustisista soittimista kaikkein lähimpänä siniäänen sinivärähtelyä, yksinkertaisinta ääntä, jota on olemassa. Siniäänessä ei ole lainkaan yläsäveliä ja matalat siniäänit (27 – 88 Hz) läpäisevät myös lihakset ja etenevät hermostossa ja kehossa esteettömästi ja tasaisesti. (Lehikoinen 1988 teoksessa Ahonen 1993, 40.) Musiikissa ääni ja sen värähtely ovat erottamattomat. Ääntä ei siis ole olemassa ilman värähtelyä, ja siksi kuurokin voi nauttia musiikista. Hän ei voi kuulla sitä, mutta hän voi tuntea sen värähtelyn. (Ahonen 1993, 39.)

Äänen voimakkuuden kuvaamiseen käytetään desibeliasteikkoa, jossa 0 desibeliä (dB) merkitsee sellaista äänen voimakkuutta, jonka normaalikuuloinen vielä juuri ja juuri kuulee. Desibeliasteikko on logaritminen eli äänen paineen kasvaessa 10-kertaiseksi äänen voimakkuuden lisäys on 20 dB, 100-kertainen kasvu vastaa 40 dB:n ja 1000-kertainen 60 dB:n voimakkuuden lisäystä. (Luotonen & Väyrynen 2000.)

TAULUKKO 2. Äänilähteet desibeleinä (Kuulonhuoltoliitto 1996)

| Äänet desibeleinä | |
|-------------------------|--|
| Turvallinen alue | |
| dB | Kuvaus |
| 0 | Kuulokynnys |
| 10 | Lehtien havina |
| 30 | Hiljainen kuiskaus |
| 40 | Tietokone |
| 50 | Tyypillinen keskustelu |
| 60 | Puhelinkeskustelu vaikeutuu |
| 70 | Liikenne |
| 80 | Kouluruokala |
| 85 | Vähitellen kehittyvä vaurio – Kuulosuojaimet |
| Vaaravyöhyke | |
| 90 | Ruohonleikkuri |
| 100 | Kulmahiomakone |
| 110 | Rockkonsertti |
| Vaurioalue | |
| 125 | Kipuraja |
| 130 | Suihkukone |
| 140 | Välittömän kuulovaurion riski |
| 180 | Tykki, tärykalvo rikkoutuu |
| 190 | Sinko |

Musiikki on informatiivista, koska sillä on aina oma ominaisvärinsä ja oma taajuutensa, jossa ääni värähtelee. Kaikki aine ja energia koostuu värähdyksistä ja aalloista. Soittimet lähettävät ääniaaltoja, jotka korvien tärykalvot ja aivokeskukset saavutettuaan kuullaan musiikkina. (Ahonen 1993, 39.)

Musiikki neurologisena ilmiönä

Vuonna 1962 Milner todisti, että aivojen oikea puoli vastaa musiikillisesta toiminnasta. Gordon ja Bogen (1974) veivät tutkimuksensa vielä pidemmälle ja todistivat, että kun vasenta aivopuoliskoa rasitetaan puhuminen häiriintyy enemmän kuin laulaminen. Gordonin tutkimukset osoittivat, että vasen korva oli parempi kaksiäänisille kuoroille, mutta ei melodialle. Musiikin kaikki neurologiset vaikutukset ovat kuitenkin vaikeasti havaittavissa ja tutkittavissa, koska musiikin aistiminen on kiinni monista eri tekijöistä. Henson 1977, 8-9.)

Musiikillinen kokeminen riippuu neurofysiologisesta prosessista: kun hermoimpulssi musiikin aiheuttaman äänen muodossa vastaanotetaan korvassa ja se on koodattu, organisoitu ja prosessoitu, aivot muuttavat hermoimpulssin merkitykselliseksi tiedoksi äänestä. Aikaisemmat kokemukset, persoonallisuus, odotukset ja samanaikaiset ärsykkeet vaikuttavat äänen havaitsemiseen. (Ahonen 1993, 45.)

Kuten edellä selvitettiin, erilaisilla soinnuilla ja äänillä on erilainen värähtelyn taajuus. Kun musiikkia soitetaan, se saa aikaan paineen vaihtelua ilmassa. Korvakäytävän ilmamolekyylit liikkuvat tärykalvoon, joka vastaanottaa ne ja alkaa liikkua edestakaisin samassa tahdissa. (Ahonen 1993, 45.) Tärykalvon kautta värähtely välittyy kuuloluihin ja edelleen soikean ikkunan kautta sisäkorvan nestetilaan aiheuttaen siellä aaltoliikkeen. Simpukan nesteen joutuessa liikkeeseen myös aistinsolut liikkuvat ja syntyy sähköistä jännitevaihtelua. Näin mekaaninen värähtely muuttuu sähköimpulsseiksi, jotka etenevät kuulohermoa pitkin aivorungon kautta aina isojen aivojen kuorikerrokseen, jossa tapahtuu äänen tunnistaminen. (Luotonen & Väyrynen 2000.) Vasemman korvan äänisignaalit menevät yleensä oikeaan aivopuoliskoon ja oikean korvan signaalit vasempaan (Ahonen 1993, 45).

On useita teorioita siitä, miten äänen värähtelyt muuttuvat hermosignaaleiksi ja mitä kuulohermoa pitkin tieto välittyy keskushermostoon. Suomalainen musiikintutkija Karma ottaa esille kaksi vastakkaista teoriaa (Karma 1986, Ahosen 1993, 46-47 mukaan). Korvassa syntyvät hermosignaalit eivät sellaisenaan ole sitä materiaalia, josta kuuloaistimus syntyy, vaan korvan ja aivokuoren välillä on monia väliasemia, joissa signaaleja muokataan. Kaikkien hermosäikeiden tiedonkulussa vallitsee ”kaikki tai ei mitään” -periaate: signaali joko kulkee tai ei kulje. Ääniärsytyksen jälkeen hermosäikeen läpi kulkee sähkökemiallisten muutosten sarja ja jokaisen ärsyyntymisen jälkeen hermosäie vaatii pienen palautumisajan. Ärsykesignaali kulkee erillisinä pulsseina eri tiheydellä peräkkäin tai siten, että eri määrä hermosäikeitä on ärsyyntyneenä yhtä aikaa. Simpukassa sijaitsee peruskalvo, johon syntyy erilaisia taipumia eri kohtiin riippuen siitä, mikä on äänen värähtelyn taajuus. Taipuminen aiheuttaa ärsytystä taipuman kohdalla olevissa hermosoluissa. Äänen korkeuden kuuleminen johtuu keskushermoston saamasta informaatiosta, missä kohdassa peruskalvolla taipuminen on ta-

pahtunut. Toisen teorian mukaan kuulohermossa kulkee ääntä sähkökemiallisena signaalisarjana, aivan kuin mikrofonin johdossa. Tätä signaalisarjaa ei analysoida korvassa, vaan vasta keskushermostossa.

Kuuloaisti kuuluu ihmisten korkeimpiin aisteihin ja se on erikoistunut vastaanottamaan sekä käsitteinä mielletävää ärsykettä (sanoja) että heikosti käsitteellistyvää aistiärsytystä. Musiikki asettuu näiden välimaastoon, sillä se perustuu tarkkoihin merkitysjärjestelmiin, mutta ei ole kuitenkaan niin käsitteellistä kuin puhe. Kun musiikki saavuttaa ihmisen, musiikillinen informaatio siirtyy kemialliseksi koodiksi ja siirtyy hermoroatoja pitkin aivoihin. Tämä informaation kulku on erittäin herkkää häiriöille. (Ahonen 1993, 48.) Pienikin vaurio tärkeimmissä kuuloelimissä tai kuulohermojen soluissa, saattaa olla kohtalokasta kuulemiselle. Vaikka nykytekniikka on kehittänyt toinen toistaan hienompia korvaavia menetelmiä kuulemisen parantamiseen, eivät keinotekoiset laitteet pysty täysin korvaamaan näitä monimutkaisia hermotoimintoja.

3.1.1 Musiikin aistimisen apuvälineet

Ihmiset, jotka kärsivät täydellisestä kuulon puutteesta, joko synnynnäisestä tai myöhemmin tapaturman aiheuttamasta, tarvitsevat erilaisia keinoja päästäkseen sisään akustiseen maailmaan. He hyötyvät eniten tekniikan uusista saavutuksista. Sekä niistä, jotka auttavat heitä samaan osan kuulosta takaisin, että niistä, jotka auttavat heitä kehittämään uusia vaihtoehtoisia keinoja aistia asioita. (Darrow & Goll 1989, 115-116.)

Kuuro lapsi tarvitsee paljon ääntä ympärilleen. Jäljellä olevan kuulon harjoituksen lisäksi tulisi käyttää kuulovammaisen vahvoja aisteja: näköä ja tuntoa hyväksi kielen ja kommunikaation kehittymisessä. (Rimmanen 2000.) Näiden aistien käyttämistä tulisi soveltaa myös musiikin eri alueilla.

Musiikki visuaalisessa muodossa

Varta vasten musiikin aistimista varten on suunniteltu värillinen graafinen näyttö, joka liikkuu musiikin tahdissa. Se ei ole vain kaunis kuva, jota katsella, vaan suunnittelijat ovat yrittäneet saada sen esittämään itse musiikkia. Jokainen musiikin fraasi rakentuu näytölle sitä mukaa, kun nuotit ja säkeet kappaleessa soitetaan. Kun fraasi on valmis, kuvaruutu tyhjenee ja aloittaa taas uuden. Värit on valittu siten, että jokainen väri edustaa nuotin loogista paikkaa asteikolla. (Tomwoods 2001.)

Musiikki taktillisessa kosketusmuodossa

Kuurot aistivat äänet värinäinä, mikä onkin äänen todellinen muoto. Tanssilattialla rytmit voi aistia lattian kautta värähtelynä. Erittäin hyvä lasten kanssa käytettävä apuväline on myös ilmapallo. Kevyen ilmapallon pinnasta on helpposti aistittavissa äänen värähtelyt. Musiikin monipuolisempaan aistimiseen on kehitetty paljon erilaisia apuvälineitä. Apuväline voi fyysisesti olla esimerkiksi matto, penkki tai tyyny, joka voidaan kytkeä stereoihin. Esimerkkinä tällaisesta tuotteesta on Somatronin tuoteperhe, jonka vaikutusta musiikin aistimiseen Darrow (1989,1992) on paljon tutkinut. Valitettavasti osa laitteista on suunniteltu pelkästään tuottamaan kuuleville kokonaisvaltaisemman aistikokemuksen musiikista. (Somatron 2001.) On kuitenkin tuotteita, jotka on suunniteltu varta vasten kuuroja varten. Niissä musiikin eri osat ohjataan kehon eri osiin. Tärinätuolissa esimerkiksi trumpetin, saksofonin ja basson muodostamassa triossa saksofoni voidaan ohjata aistittavaksi oikeasta käsinojasta, trumpetti vasemmasta ja basso istuimesta. Tällainen tilallinen erottelu laajentaa musiikin vastaanottamiskokemusta. (Tomwoods 2001.)

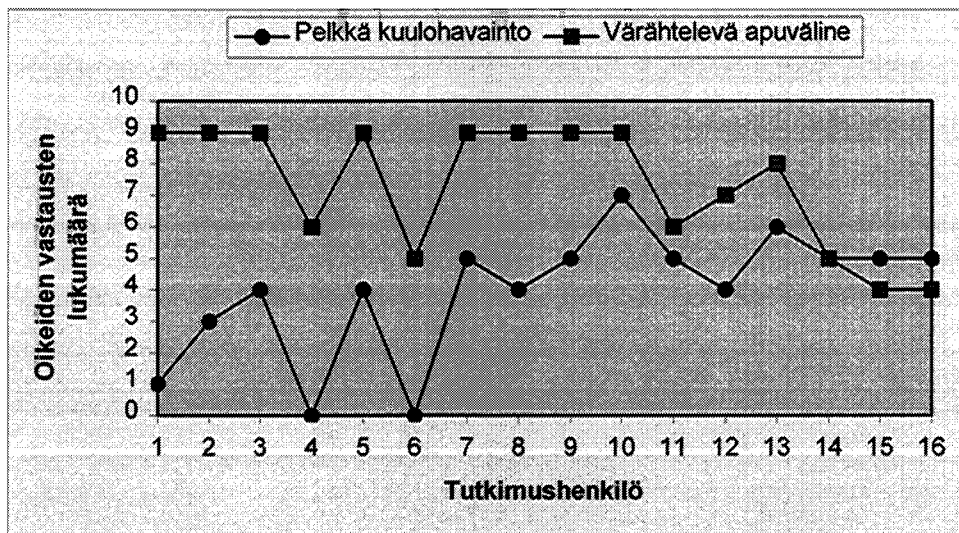
Tutkimusta näiden välineiden käytöstä musiikin aistimiseen on tehty. Darrowin tutkimukset osoittavat, että värähtelevät apuvälineet ovat hyödyllisiä viestittämään puheen erilaisia aspekteja (Darrow & Goll 1989, 116). Koska rytmi on sekä puheen että musiikin tärkeä osa-alue, tutkijat halusivat selvittää voisiko samanlaisia tuloksia olla nähtävissä tuntoaistin ja rytmin suhteessa. Tutkimusjoukkona oli 29 kuulovammaisen koulun oppi-

lasta, 7 - 10-vuotiaita, joiden paremman korvan kuuloalue vaihteli 55 desibelistä normaaliin kuuloon. Kymmenen erilaista rytmikuviota oli nauhoitettu (Taulukko 3) ja lapsen tuli erottaa rytmin vaihtuminen ensin pelkän kuulon varassa ja toisella kerralla kuuloaistia tuettiin makaamalla värähtelevällä patjalla.

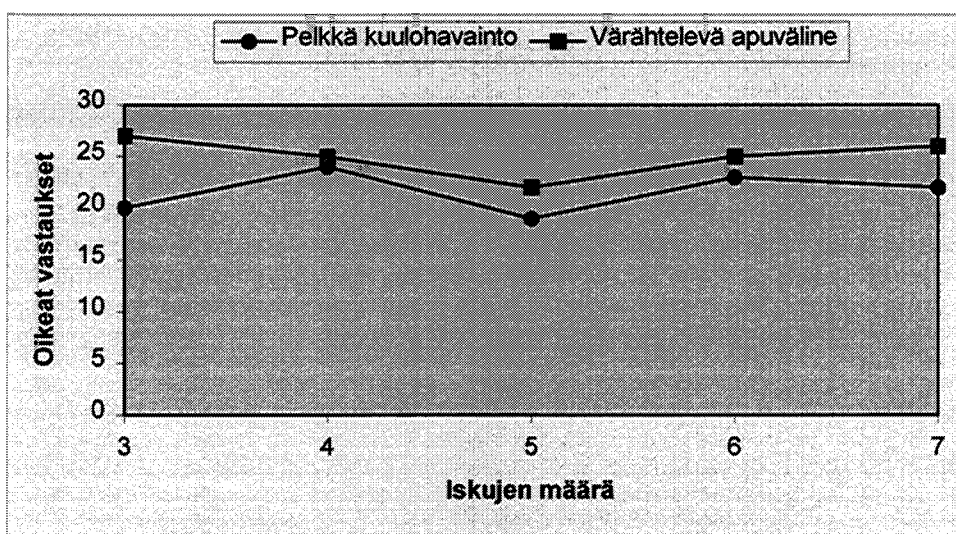
TAULUKKO 3. Tutkimuksessa käytetyt rytmin muutokset (Darrow & Goll 1989, 119).

| Muutos | Kaava |
|--------|--------------------------------|
| 1 | 4 iskua kahdeksasosanuottia |
| 2 | 6 iskua kuudestoistaosanuottia |
| 3 | 5 iskua kahdeksasosanuottia |
| 4 | 6 iskua kuudestoistaosanuottia |
| 5 | 3 iskua kahdeksasosanuottia |
| 6 | 7 iskua kuudestoistaosanuottia |
| 7 | 7 iskua kahdeksasosanuottia |
| 8 | 4 iskua kuudestoistaosanuottia |
| 9 | 3 iskua kahdeksasosanuottia |
| | 5 iskua kuudestoistaosanuottia |

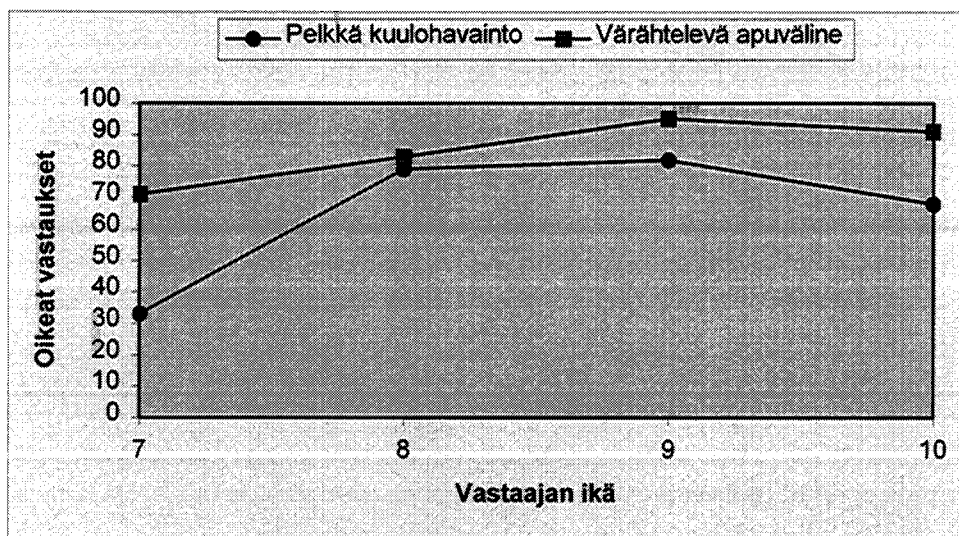
Tutkimustulos oli harvinaisen selkeä. Kuulovammainen lapsi hyötyy suunnattomasti tuntoaistiin perustuvasta havaitsemisesta. Rytmin vaihtumisen tunnistaminen kasvoi merkittävästi käytettäessä värähtelevää mattoa kuulemisen apuvälineenä. Ennen kaikkea lapsilla, joilla pelkän kuulon varassa tehtyjä tunnistuksia oli täysin oikein, tulokset paranivat todella merkittävästi toisella kerralla. (Kuvio 8.) Vastauksia analysoidessa pidemmälle tutkijat selvittivät, että sekvenssin muutoksella, iskujen lukumäärällä ja vastaajan iällä oli merkitystä tulosten kannalta. (Kuvio 9.) Tutkijat ajattelivat tuntoaistin merkityksen heikentyvän vanhetessa, koska kuulemiseen ja apuvälineiden käyttöön sekä selviytymiseen on ollut enemmän aikaa harjoitella. Tulokset osoittivat kuitenkin päinvastaista (Kuvio 10).



KUVIO 8. Oikeiden vastausten lukumäärät tutkimushenkilöillä (Darrow & Goll 1989, 121.)



KUVIO 9. Iskujen lukumäärän ja oikeiden vastausten suhde (Darrow & Goll 1989, 122.)



KUVIO 10. Oikeiden vastausten lukumäärä suhteessa vastaajan ikään (Darrow & Goll 1989,122.)

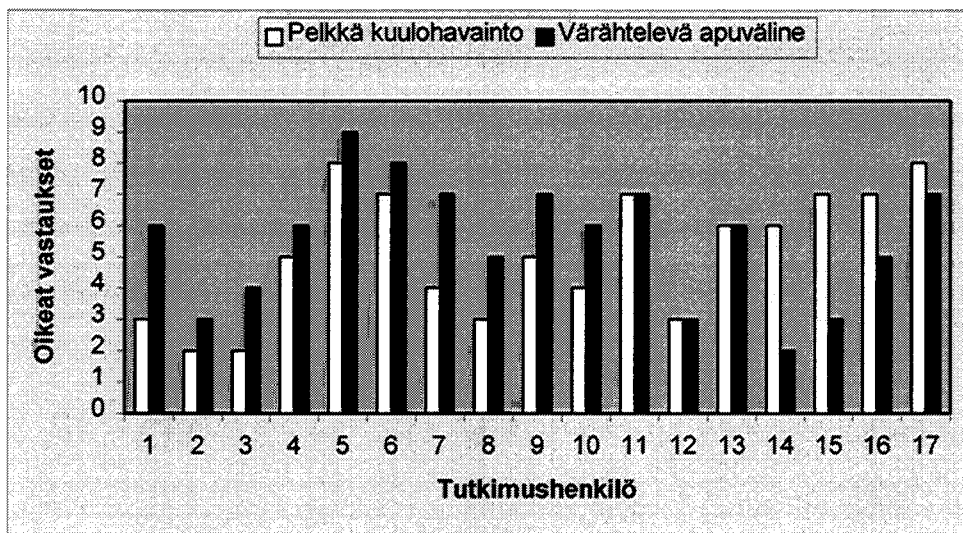
Darrow selvitti myös, miten värähtelevä patja tukee kuuron lapsen audiologista havaintoa erottaa sävelkorkeuden vaihtelut. Darrow arvioi myös voisiko sävelkorkeuden vaihtelua käsitellä pelkästään tuntoaistin varassa. (Darrow 1992, 103.)

Tutkimukseen osallistui seitsemäntoista, kahdeksasta yhteentoista vuotiasta kuulovammaista oppilasta. Paremman korvan kuulo vaihteli 55 desibelistä lähes normaaliin kuuloon. Ensin heille annettiin tehtäväksi tunnistaa sävelkorkeuden muutoksia pelkästään jäljellä olevan kuulonsa perusteella ja toisella kerralla kuulemisen tueksi otettiin värähtelevä patja, jolla he makasivat. Testi suoritettiin henkilökohtaisesti jokaiselle ja kaikki vastaukset nauhoitettiin. Sävelkorkeudet muuttuivat seuraavasti:

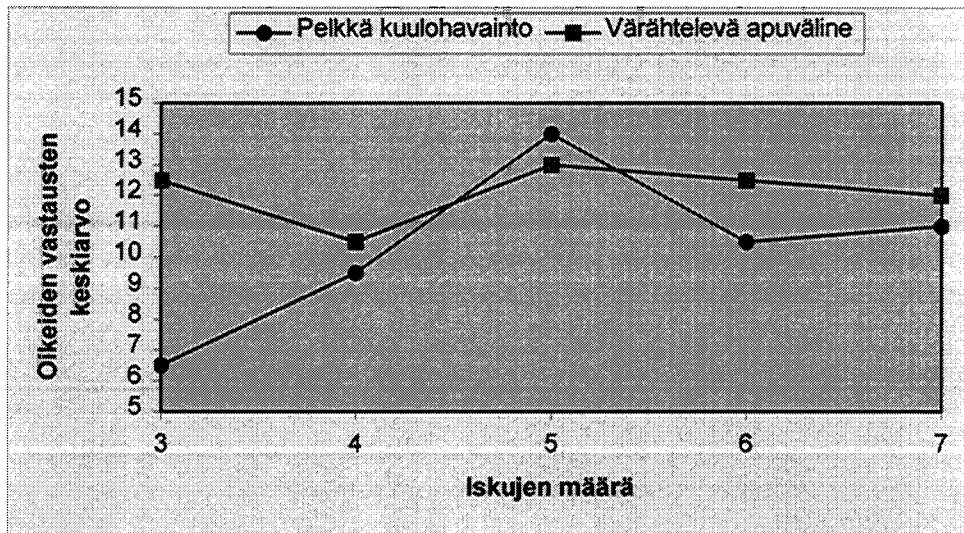
TAULUKKO 4. Sävelkorkeuden muutokset (Darrow 1992, 106)

| Intervalli | Muutos | Malli |
|---------------------|--------|----------------------|
| | | 4 iskua C-säveltä |
| Puhdas kvintti ylös | 1 | 6 iskua G -säveltä |
| Suuri terssi alas | 2 | 5 iskua E -säveltä |
| Puhdas oktaavi ylös | 3 | 6 iskua E -säveltä |
| Puhdaskvintti alas | 4 | 3 iskua A -säveltä |
| Suuri terssi ylös | 5 | 7 iskua Cis -säveltä |
| Suuri terssi alas | 6 | 7 iskua A -säveltä |
| Puhdas oktaavi ylös | 7 | 4 iskua A -säveltä |
| Puhdas oktaavi alas | 8 | 3 iskua A -säveltä |
| Puhdas kvintti ylös | 9 | 5 iskua E -säveltä |

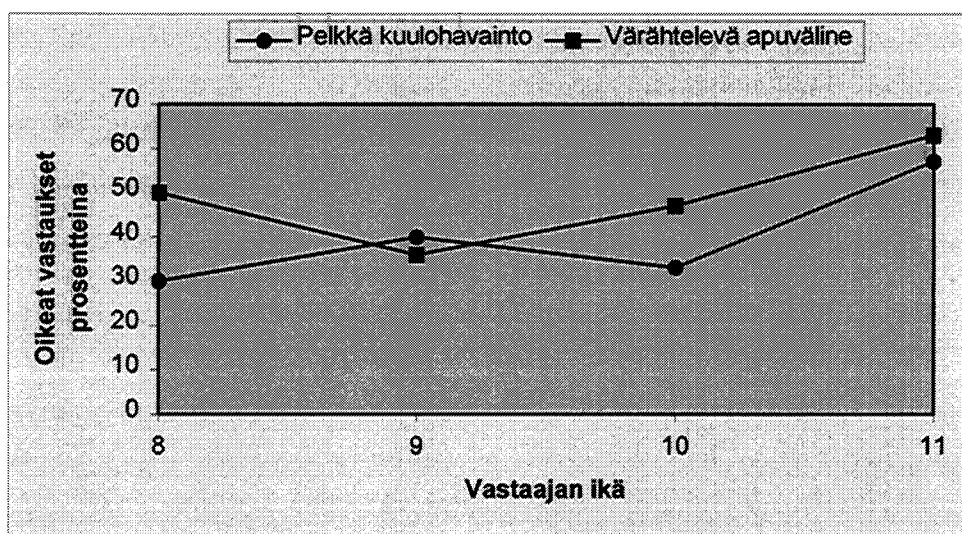
Kymmenen oppilasta seitsemästätoista tunnisti sävelkorkeuden muutoksen paremmin, kun heillä oli apunaan tuntoaisti. Neljä oppilasta tunnisti korkeuden vaihtelun paremmin pelkästään kuulemalla ja kolmella oppilaalla tulos oli sama tuettiin kuulohavaintoa tai ei. Kuvio 11 osoittaa, kuinka oikeat vastaukset jakautuivat pelkän kuulon ja tuetun kuulon varassa. Oikeisiin vastauksiin vaikuttivat myöskin iskujen määrä ja oppilaiden ikä. Nämä on esitetty kuvioissa 12 ja 13.



KUVIO 11. Oikeiden vastausten lukumäärät tutkimushenkilöllä (Darrow 1992,108.)



KUVIO 12. Oikeiden vastausten keskiarvon suhde iskujen määrään (Darrow 1992,109.)



KUVIO 13. Oikeiden vastausten lukumäärä suhteessa vastaajan ikään (Darrow 1992,110.)

Yhdeksi tärkeimmäksi tutkimustulokseksi Darrow koki kuitenkin opettajien ja oppilaiden positiivisuuden tutkimuksessa käytettyä apuvälinettä kohtaan. Darrow pitää tärkeänä, että kuulovammaisilla lapsilla olisi apuna erilaisia aistimiskeinoja kuulemisen lisäksi. Näitä tulisi koulussa harjoittaa ja ottaa ne

huomioon henkilökohtaista opetussuunnitelmaa laadittaessa. (Darrow 1992, 110-111.)

3.2 Musiikki ruumiinkielenä

Useimmat muusikot ovat varmasti sitä mieltä, että musiikilla on syvällisempi merkitys sävellysten rakenteiden takana (Henson 1977, 9). Filosofit Russell ja Whitehead sijoittavat ruumiinkielen kielten alkukantaisimmalle tasolle. Ruumiinkieli on alkukantaista viestintää, joka kuitenkin monin ratkaisevin merkityksellisin tavoin muodostaa perustan ja kasvualustan kehittyneemmälle puhutulle kielelle. Ruumiinkieli on alkukantaista siksi, ettei sen käyttäjä useinkaan tiedosta kommunikoivansa. Hän ei myöskään tiedä viestiensä sisältöä. Samoin viestin vastaanottaja ei tiedä ottavansa viestejä vastaan eikä ymmärrä niiden kerronnallista sisältöä. Ruumiinkieli välittää huonosti tietoa, mutta muodostaa sen sijaan kanavan erilaisten tiedostamattomien merkkien välittämiseksi. (Lehtonen 1989, 43.)

Musiikki on äänien kieli, enemmän tai vähemmän rakentunut ei-kielellisten koodien varaan, jotka antavat äänille merkityksen. Ei-kielelliset kommunikoinnin muodot ovat olleet osa ihmisten kommunikointia kautta aikojen ja siksi Healin ja Wigramin mukaan musiikkiakin voidaan ajatella kielenä. Musiikki on saanut erityispiirteitä riippuen esittäjän historiallisesta hetkestä, kansallisesta ympäristöstä ja tunteellisesta tasosta. (Franco teoksessa Heal & Wigram 1997, 82 - 83.)

Musiikki on siis ruumiinkielen erityismuoto. Sen ilmaisut eivät ole loogisia, vaan se on ruumiillis pohjainen merkityksenantoprosessi, jossa tiedostamattomat ruumiilliset merkityskokemukset ja niiden kuvalliset sekä musiikilliset johdannaiset saavat abstraktin muotonsa erilaisina mahdollisina maailmoina. Niiden välittämät, enemmän tunteisiin kuin järkeen viittaavat merkitykset, saavat mielekkyytensä vasta musiikin ja tulkitsejän välisessä samastuvassa dialogissa. (Lehtonen 1989, 43.)

Musiikkiterapeutit käyttävät joka päivä työssään musiikkia saavuttaakseen ihmisiä, joille ei ole mahdollista saavuttaa omia tai toisten ajatuksia ja tunteita meidän maailmaamme yleisesti hyväksytyin keinoin. Esimerkiksi syvästi kehitysvammaisille, skitsofreniapotilaille ja dementoituneille henkilöille musiikista voi löytyä yhteinen kieli häntä hoitavan musiikkiterapeutin kanssa. Musiikillisessa kommunikaatiossa syntyvistä maailmoista terapeutti ja potilas rakentavat yhteisen kielen, jossa empaattisen hyväksynnän ja ymmärryksen kautta musiikissa väitetyt merkitykset ovat ymmärrettävissä (Lehtonen 1989, 43). Lehtonen korostaa, että oivaltaminen ei kuitenkaan ole älyllisen muodon antamista, vaan se tapahtuu tunteenomaisena samaistumisena, esimerkiksi erilaisina ruumiillisina reaktioina (Lehtonen 1989, 43).

Lehtonen perustelee musiikin ruumiinkieliominaisuutta sillä, että musiikilliseen improvisointiin, esittämiseen ja vastaanottamiseen liittyvät kokemukset ovat usein vastaavia psykoterapeuttisen vuorovaikutuksen kanssa. Musiikin kautta syntyvä kontakti harjoittajansa henkilökohtaiseen tunne- ja kokemusmaailmaan on varsin samanlainen niiden elämyksellisten vivahteiden kanssa, joita psykoterapeutti kokee harjoittaessaan intensiivistä psykoterapiaa. Tällaisissa hoitoprosesseissa terapiassa oleva yksilö puhuu ja vetoaa kielellisten sisältöjen lisäksi myös äänensävyillään, katseillaan, ilmeillään ja asennoillaan. Saattaa joskus jopa olla niin, että olennaisin osa kommunikoinnista sijoittuu non-verbaaliselle alueelle. Lehtonen haastaakin psykoterapeutin olemaan sillä tavalla musikaalinen, että hän osaisi kuunnella non-verbaalisen viestinnän varhaista alkuperää olevaa musiikkia. (Lehtonen 1989, 43.)

3.3 Musikaalisuus

Yleensä musikaalisuutena pidetään sitä, kun joku on erittäin hyvä soittamaan tai laulamaan. Koska yleisesti ajatellaan, että kuurot eivät voi harrastaa musiikkia, koska eivät kuule sitä, on päätelty että he eivät myöskään voi olla musikaalisia.

Dalgarno (1990) uskaltaa kuitenkin väittää toisin: perityllä musikaalisuudella ei ole mitään tekemistä sen kanssa, onko ihminen normaali- tai huonokuuloinen. Tämä pätee jopa syvästi kuuroihin, edellyttäen, että musiikkia voidaan vastaanottaa tyydyttävästi jollakin aistilla. Valitettavasti kuulemisen apuvälineet ovat yleensä suunniteltu vain puheen kuuntelemista ja vastaanottamista varten. Esimerkiksi kehittämällä jo olemassa olevia laitteita tuottamaan ääniä kompensoiden eri tyyppisiä kuulon puutteita, voidaan antaa tilaisuus musiikin kuunteluun huonokuuloisille ja kuuroille. (Dalgarno 1990, 99.)

Musikaalisuus on monimutkainen toiminta, johon liittyy erityistä aistimista sekä älyn että tunteen keinoin (Henson 1977, 9). Ennen kaikkea musikaalisuus on siis mielen, ei korvan toiminto. Tämän näytteen toteen näyttäminen on vaikeaa, mutta Gordon Dalgarno on tietämätön vastakkaisestakaan todistusaineistosta (Dalgarno 1990, 99). Survey-tutkimus, joka tehtiin kuurojen lasten musiikinopettajille, on poikkeuksetta näyttänyt, että huonokuuloiset ihmiset ovat perimältään yhtä paljon tai vähän musikaalisia kuin muu väestö. Onneksi vanha ajatus siitä, että kuurot lapset tulisi eristää musiikinopetuksesta, on katoamassa. Silti ihmisten asenteissa on huomattavissa, että musiikkia kuuroille on naurettava yhdistelmä. On yleistä ajatella, että pianon ei tarvitse olla vireessä tai ei haittaa, jos kasettinauhurissa ääni vähän ”vääntele”, koska opiskelijat ovat kuuroja, eivätkä he kuule kunnolla kuitenkaan. Yleensä nämä ajatukset eivät ole ilkkurisia vaan yksinkertaisesti osoitus tietämättömyydestä. Yhä laajemmalti tiedetään, että musiikki-instrumenttien tulee olla yhtä hyvin vireessä niin kuuroja kuin kuuleviakin varten (Dalgarno 1990, 99). Eikä ole yhtään enemmän tai vähemmän tärkeää, että ääni on puhdas, värisemätön ja puhdas muista häiritsevistä äänistä.

Korva on ihana aistieliin, mutta se on vain sitä – aistieliin, joka välittää signaalin aivoihin. Yllyke työlle, jota Dalgarno artikkelissaan kuvaa, on lähtöisin halusta voida välittää tyydyttävää tietoa musiikista aivoihin vain osittain kuulemalla, osittain käyttämällä muita käytössä olevia aisteja, jotta kuuntelukokemus olisi mahdollisimman täydellinen huonokuuloisille. Tämä tapahtuu kolmella tavalla (Dalgarno 1990, 100.):

1. Prosessoimalla ääntä, niin että saadaan paras hyöty tarjolla olevasta kuulemisesta.

2. Tekemällä värillinen, graafinen, visuaalinen ilmaisu, joka on suunniteltu vastineeksi musiikille – säe säkeeltä.

3. Hankkimalla musiikista kuvaus kosketusmuodossa.

Tarkoituksena on tukea kuuloaistia muilla keinoin, kuitenkin ottamalla korvasta irti kaikki mitä vain suinkin saa. (Dalgarno 1990,100.)

Lapsen erityinen musiikillinen soveltuvuus, lahjakkuus tai ammatillinen potentiaali, selviää yleensä ensimmäisen kymmenen vuoden kuluessa. Reveszin (1953) mukaan lähes puolet testatuista lapsista osoittivat musikaalista soveltuvuutta viiden vuoden ikään mennessä. Shuter (1968) osoitti, että suosiollinen ja kasvatuksellinen ympäristö luonnollisesti rohkaisivat prosessia, kun taas ympäristö ilman näitä virikkeitä voi viivyttää erityislahjakkuuden ilmenemistä. (Henson 1977, 4 - 5.) Vuonna 1888 otettiin käyttöön Knoblauchin esittelemä termi "amusia", jolla tarkoitettiin musiikillisten toimintojen heikentymistä. "Sensorinen amusia" käsittää kyvyttömyyden kuulla, lukea tai ymmärtää musiikkia ja "motorinen amusia" viittaa laulamisen soittamisen tai musiikin kirjoittamisen tai vaikeuteen. (Henson 1977, 4 - 5 .)

Darrow (1987) todisti nuorten lasten musiikillisissa soveltuvuus-kokeissa, että kuulovammalla on haitallinen vaikutus musiikin havaitsemiseen ja aistimiseen ja se voi sen tähden vaikuttaa musiikin soveltamiseen. Tutkimus osoitti, että kuulovammaiset lapset pärjäsivät paremmin rytmitesteissä, kuin tonaalitesteissä. Kuulovammaiset oppilaat vastasivat yhtä hyvin tai jopa paremmin kuin kuulevat oppilaat rytmin tunnistamiseen, tempon vaihtumiseen, rytmikuvioiden ylläpitämiseen. Tämä johtuu luultavasti siitä, että yleensä kuurot lapset ovat herkempiä rytmille kuin tonaalisille ärsykeille jokapäiväisessä ympäristössään. Darrow suosittaaakin musiikin soveltuvuustestin (PMMA, the Primary Measures of Musical Audiation) käyttöä tonaalisen ja rytmisen soveltuvuuden vertailevaan arviointiin sekä erottamaan ne oppilaat, jotka voivat hyötyä ylimääräisistä auditiivisista harjoittelukokemuksista musiikissa. Tämä voi sisältää lapset, jotka voisivat hyötyä auditiivisesta tukiopetuksesta tai lapset, jotka ilman auditiivista rajoitusta tunnistetaan musikaalisesti lahjakkaiksi. Lisäksi testillä voi arvioida samanikäisten kuurojen ja normaalikuuloisten lasten tonaalisen ja rytmin soveltuvuutta verrattuna toisiinsa. Esimerkiksi, jos kuurot lapset ovat kehityksessä viivästyneitä kuulovi-

kansa takia, musiikilliset ohjeet pitäisi antaa heidän ymmärtämisensä ehdoilla. (Darrow 1987, 88 - 95.)

Vaikka kuulovamma vaikutta musiikin soveltavuuteen Darrow itse huomauttaa, että näiden tulosten perusteella ei kuitenkaan saa eristää kuuroja musiikin maailmasta. (Darrow 1987, 88) Se, että lapsi on kuuro, ei tarkoita sitä että hän olisi lahjaton, vaan lahjakkuus on paljolti kiinni omasta henkisestä asenteesta (Streng 1991,9). Darrowin tutkimus osoittaa, että kuulovammaisuus hidastaa, mutta ei heikennä musiikillisten taitojen kehitystä (Darrow 1987, 88).

3.4 Musiikin opetussuunnitelma

Swanwick ja Taylor (1982) nimeävät musiikinopettajan vaikeimmaksi mutta tärkeimmäksi tehtäväksi löytää perusta, jolle rakentaa kannattava ja tarkoituksenmukainen musiikin opetussuunnitelma. Juuri tarkoituksenmukaisuuden puute kertoo yleensä siitä, että musiikin opiskelu ja myös opettaminen koetaan päämäärättömäksi ja mielivaltaiseksi: aineen kiinnostavuus riippuu opettajista ja koulusta. Tarkoituksenmukaisuuden uudelleen löytäminen onkin musiikin opettajan ensimmäinen tehtävä.

Musiikin opetussuunnitelman laatimisessa on erilaisia käytäntöjä. Yksi tyypillinen tapa on lähteä rakentamaan opetussuunnitelmaa opettajan kiinnostuksen ja taidon pohjalta. Valitettavasti tämä johtaa usein vain repulliseen toimintoihin, joilla koetaan olevan hyvin vähän todellista tarkoituspäämäärää. Toinen tyypillinen tapa on eritellä muutamia keskeisiä taitoja ja käsitteitä ja kehittää niitä käytännössä. Usein käy niin, että musiikista tulee vain väline jonkin ”todellisen asian” oppimisessa. Swanwick ja Taylor (1982) painottavat opetussuunnitelman laadinnassa ensikäden musiikin kokemusten merkitystä sekä oppilaille että opettajalle. Heidän näkemyksensä mukaan musiikin opetuksen olennaisin asia on kehittyminen: taito ja kyky hahmottaa ja käsitellä, mitä musiikissa on meneillään, ja vastata siihen mielihyvällä. Tätä he kutsuvat musiikin arvonnousuksi. Oppilaille halutaan antaa mahdollisimman monipuolisesti kokemuksia ja tietoa, jotta he myös koulun ulkopuolella voivat

vastaanottaa ja vastata musiikkiin myönteisellä ja elävällä tavalla. Tavoitteena ei ole, että kaikista tulisi amatöörimuusikoita, saati ammattilaisia, vaan että oppilaat ymmärtäisivät musiikin arvon ja saisivat jonkin välähdyksen siitä voimasta, jolla musiikki voi kokijansa sitoa ja muuttaa syvältä. (Swanwick & Taylor 1982,6.)

Samoja asenteellisia ja kokemuksellisia lähtökohtia musiikinopetukseen painottaa myös Thomas A. Regelski omassa musiikin oppimisen teorianmallissaan. Ihmisen persoonallisuutta kuvattaessa jaetaan persoonallisuus usein kognitiiviseen, affektiiviseen ja psykomotoriseen alueeseen. (Regelski 1975, Linnankivi, Urho & Tenkku 1988, 22) Regelskin mukaan myös musiikin oppiminen voidaan jakaa näihin alueisiin, joskin hienoisin varauksin, koska musiikki on taidelaji eikä sitä opita suoraviivaisesti. Taideopetuksen perustana on taide, ja siihen liittyy aina tunteita. Kysymyksessä ei ole pelkkä loogisen ajattelun kehittäminen, vaan taiteen kokeminen ja oppiminen, jotka ovat kiinteästi yhteydessä oppilaan myönteisiin tai kielteisiin tunteisiin ja asenteisiin. Tunteet ja asenteet taas vaikuttavat oppilaan motivoitumisen opetukseen. Musiikin opetuksessa tulisikin ottaa huomioon oppilaiden minäkäsityksen rakentuminen siten, että kaikille oppilaille - myös suoritusasteeltaan heikoimmille - tarjotaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa eri kehitystasoja vastaavaa opetusta epäonnistumisen välttämiseksi. (Linnankivi ym.1988, 22 - 23.)

Musiikin opettajalla on haasteellinen urakka edessään luodessaan opetussuunnitelmaa. Motivoivan ja myönteisen opetuksen laatiminen olisi helppoa, jos kaikilla olisi esimerkiksi saman konserton kuulemisesta samanlainen kuuntelukokemus. Mutta edes kahdella kuulevalla ei ole täysin samanlaista kuuntelukokemusta. Musiikin arvostamiseen liittyy myös kriittinen asenne, jotta kaikkien ärsykkeiden keskeltä oppilas osaisi valita tärkeimmät ja merkittävimmät. ”Meidän tulisi ymmärtää, että opettajan rooliin kuuluu huolehtia oppilaiden ja musiikin välisen suhteen vahvistamisesta. Tämä tarkoittaa kasvavaa kiinnostusta ja osallistumista musiikkiin tietoisella ja harkitulla tavalla. Media on paremmin varustettu kuin opettaja luomaan ’musiikillinen olotila’ ja hyvin sen tekään.” (Swanwick 1987, 42.)

3.4.1 Kuuron oppilaan integrointi musiikinopetukseen

Gouge on jo vuosia opettanut kuuroille musiikkia. Hän on tullut siihen tulokseen, että ei ole tarpeenmukaista sulkea ketään pois luokkahuoneesta musiikintunnin ajaksi. Musiikki on pohjimmiltaan ryhmätyöskentelyä, johon on helppo päästä mukaan ja joka antaa paljon ryhmäläisilleen. (Gouge 1990, 280)

Darrow ja Johnson (1994) tutkivat yläaste- ja lukioikäisten musiikin opiskelijoiden suhtautumista kanssaopiskelijoihin, jolla oli jokin fyysinen vamma. Tutkimuksen mukaan parhaiten opiskelijat hyväksyivät henkilöt, joilla oli näkyviä arpia, sydänsairaus tai kuulovamma. Tutkijat pohtivat, että kuuroihin asennoitumiseen vaikuttaa useiden kuurojen näyttelijöiden, elokuvien ja sekä viittomakielen kasvava esiintyminen yhteiskunnassa.

Tutkimus paljasti myös, että lukioikäiset (senior high school) opiskelijat osoittivat enemmän hyväksymistä ja positiivista asennetta kuuroja ja muita erityisopiskelijoita kohtaan kuin yläasteikäiset (junior high school). Tutkimus osoitti myös että hyväksyminen on asia, joka vaatii henkistä kypsyyttä, mutta siihen myös opittiin. Darrow ja Johnson uskaltavatkin vaatia, että erityisoppilaat tulisi sijoittaa musiikinopetukseen mahdollisimman aikaisessa vaiheessa, jotta sosialisointi olisi paras mahdollinen.

Darrowin, Gfellerin ja Heddenin (1990) tutkimus totesi, että musiikinopettajat kokivat kuulovammaiset ja henkisesti häiriintyneet opiskelijat vaikeimmin musiikin tunneille integroitaviksi erityisoppilaiden ryhmiksi. Se ei sinänsä ole yllättävää, jos otetaan huomioon, että musiikkia vastaanotetaan eniten korvan aistikanavia pitkin.

Kuulovammaista opettava opettaja tarvitsee erityisiä taitoja esimerkiksi perehtymistä puheen tuottamiseen ja kuulon vastaanottamiseen, audiologiaan, manuaalisiin ja oraalisiin kommunikointimenetelmiin sekä kuulovamman vaikutuksiin puheen- ja kielenkehitykselle (Heward & Or-lansky 1988, Darrowin ja Gfellerin 1991, 25 mukaan). Ilman näitä musiikinopettajan on vaikea suunnitella sopivia musiikin opettamisen metodeja.

Darrowin ja Gfellerin tutkimuksen tavoitteena oli tutkia tavalliseen musiikinopetukseen integroiduille kuulovammaisille oppilaille annettujen mu-

siikillisten ohjeiden asemaa sekä tutkia tekijöitä jotka vaikuttavat menestyksellisesti kuulovammaisten oppilaiden integroitumiseen paikallisten koulujen musiikin tunneille. Useat suositukset Yhdysvaltojen kuurojen kansalliselta komitealta (the National Commission on the Education of the Deaf) liittyvät opettajien koulutustarpeeseen. Darrowin ja Gfellerin tutkimustulokset puoltavat näitä suosituksia: tutkimustulokset osoittivat opettajien tarpeellisten taitojen ja koulutuksen puutetta kuulovammaisia oppilaita kohdatessaan.

Yhdysvalloissa tehdyssä surveyssa lähetettiin kolmesataa kyselylomaketta kerroksellisella satunnaisotannalla koulujen johtajille, joilla oli oppilaissaan kuuroja ja kuulovammaisia. Vaatimaton 32 prosenttia kyselyistä saatiin takaisin. 52% vastanneista ilmoitti kuurojen opiskelijoiden olevan integroituna tavallisilla musiikin tunneilla. Lopusta 47:stä prosentista 26% oli järjestänyt kuuroille omat musiikin tunnit, 8% oli tarjonnut kuuroille omia musiikin tunteja ja 8% ei ollut järjestänyt omia musiikin tunteja, koska integroiminen oli ollut ajatuksena ja kattoi siis musiikinkin vaikka oppilaat eivät olisi olleet mukana tavallisilla musiikin tunneilla. 23% kuuroista oppilaista eivät siis olleet saaneet minkäänlaista musiikin opetusta. Syitä opettajat luettelivat seuraavasti(Darrow&Gfeller 1991,29):

- Koulu sijaitsi alueella, jolla ei ollut ollenkaan musiikinopetusta.
- Kuuroille sopivia musiikin kursseja ei ollut tarjolla.
- Musiikin opinnot olivat valinnaisia ja kuurot oppilaat eivät olleet kiinnostuneita.
- Musiikinopetukselle ei ollut aikaa opetussuunnitelmassa.
- Kuurot oppilaat olivat nuorempia kuin oppilaat, joille musiikkia tarjottiin.

Taulukossa 5 kerrotaan missä määrin opettajat olivat valmistautuneet kuuron oppilaan musiikin opetukseen.

TAULUKKO 5. Opettajien valmistautuminen kuurojen lasten musiikin opettamiseen (Darrow&Gfeller 1991, 31)

| Valmistautumistapa | % |
|---|-------|
| Tuntee viittomakielen perussanaston | 19% |
| Tuntee muutaman viittoman | 31% |
| Luottaa tulkin apuun | 42% |
| Lukenuit kirjoja ja artikkeleita aiheesta | 43,5% |
| Ottanut osaa asiantuntijoiden työpajoihin tms. | 21% |
| Saanut koulutusta tai ohjeita yliopistosta | 16% |
| Saanut apua kuurojen opettajalta | 68% |
| Luottaa opettamisessaan yritys- erehdys- menetelmään | 58% |

Huomioitavaa on, että vain yhdeksäntoista prosenttia opettajista osasi viittomakieltä, vaikka sen ilmoitettiin olevan ainakin toinen kieli kuudellekymmenelle kahdeksalle prosentille opettajista. Tulkin apu oppitunnin aikana on vääjäämättä tärkeä, mutta ohjeet kulkevat monen käännöskanavan läpi ennen kuin ne saavuttavat opiskelijan. Tämä vie luokassa aikaa ja saattaa olla monesti riippuvainen tulkin omasta harrastuneisuudesta ja alan tietämyksestä. Tahattomasti hän voi vääristää ohjeita tai opetusta.

Suurin osa musiikinopettajista mainitsi kuurojen opettajan tärkeimmäksi konsultikseen (85%). Muita avunantajia olivat esimerkiksi puheopettajat (74%) ja tulkit (52%). Valitettavasti vain muutama opettaja (5%) ilmoitti mahdollisuuden musiikkiterapeutin apuun. Opettajilta kysyttiin myös mitkä tekijät estivät tehokkaan musiikinopetuksen antamisen kuuroille. He luettelivat seuraavia asioita tärkeysjärjestyksessä (Darrow&Gfeller 1991,32)

1. Sopivasta materiaalista ja laitteista ja/tai opetussuunnitelmaa oli puute.
2. Ei ollut tarpeeksi tietoa yleensä koskien kuuroja ja heidän opettamistaan.
3. Oppilaiden ja opettajan välinen kommunikointi oli huonoa tai se puuttui kokonaan.
4. Kuulovammaisten musiikilliset kyvyt koettiin rajoittuneiksi.
5. Kuurojen ja muiden oppilaiden välinen kommunikointi oli huonoa.

6. Avustajia ei ollut tarpeeksi opettajalle tai tulkille.
7. Yhteistyö alan muiden ammattilaisten kanssa oli tehotonta tai sitä ei ollut ollenkaan.

Erityisen mielenkiintoista on opettajien väite kuurojen musiikillisista kyvyistä, koska suurin osa tutkimuksista, jotka koskettavat musiikin vastaanottamista ja esittämistä osoittavat että kuulovammaisten ja kuurojen oppilaiden taidot eivät eroa kuulevista ikätovereistaan, mikäli opettaja käyttää heille sopivaa tai täydentävää opettamismenetelmää.

TAULUKKO 6. Kuurojen oppilaiden osallistuminen musiikintunneilla opettajien mukaan (Darrow&Gfeller 1991,33)

| Oppisisältö | % |
|-------------------------------|-------|
| Laulaminen | 95,5% |
| Soittaminen | 91% |
| Kuunteleminen | 87% |
| Notaation lukeminen | 67% |
| Säveltäminen ja improvisointi | 29% |
| Liikkuminen | 87% |
| Musiikin teorian opiskelu | 84% |

Nämä aktiviteetit eivät kuitenkaan kaikilla oppilailla sujuneet samalla tavalla. Taulukko 7 kertoo mitä opettajien mielestä oppilaat osasivat parhaiten:

TAULUKKO 7. Opettajien arviot oppilaiden vahvuuksista musiikintunneilla (Darrow&Gfeller 1991,34)

| Oppisisältö | Arvoasteikko |
|-------------------------------|--------------|
| Liikkuminen | 1. |
| Soittimien soittaminen | 2. |
| Laulaminen | 3. |
| Musiikin teorian opiskelu | 4. |
| Notaatio | 5. |
| Kuuntelu | 6. |
| Säveltäminen ja improvisointi | 7. |

Darrow ja Gfeller toteavat, että opettajien harjoittama yritys-erehdys- menetelmä aiheuttaa puutteita kuurojen opetussuunnitelmaan ja opetusmenetelmiin ja myöskin toisin päin. Joustavuus ja kantapään kautta oppiminen tulee kuitenkin olemaan tärkeä selviytymismekanismi kuulovammaisten musiikinopettajille jatkossakin, vaikkakin tulokset osoittavat että opettajat ovat myös motivoituneita ja innokkaita ottamaan asioista selvää ja perehtymään opetuksensa tehokkuuteen. (Darrow & Gfeller 1991, 38)

3.4.2 Musiikinopetuksen tavoitteet ja sisällöt

Musiikin opetuksen tavoitteet ja sisällöt peruskoulussa

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin (1994) ei ole enää kirjattu yhtä selkeitä tavoitteita ja sisältöjä musiikin opetukselle kuin mihin aikaisemmin on totuttu. Niinpä opetuksen suunnittelu jääkin hyvin pitkälle opettajan vastuulle. Yleiset tavoitteet on kuitenkin annettu:

Peruskoulun musiikkikasvatuksen tehtävänä on, että oppilas saavuttaa musiikillisen ilmaisun perustiedot ja -taidot ja ymmärtää musiikin merkityksen yksilölle ja yhteisölle, kansalliselle sekä kansainväliselle kulttuurille. Musiikilla on taideaineena keskeinen tehtävä tunne-elämän ja luovuuden kehittämisessä. Tarjotessaan runsaasti mahdollisuuksia yhteistoimintaan ja vuorovaikutukseen musiikki tukee koulun sosiaalista kasvatusta. -- Esteettisen kasvatuksen alueena musiikki osaltaan eheyttää koulun taidekasvatusta -- . Tavoitteena musiikin opiskelussa on se, että oppilas saa kokemuksia ja elämyksiä, joiden avulla hänelle syntyy myönteisiä asenteita ja rakkaus musiikkiin. Tällä tavalla voidaan tukea valmiuksiltaan eritasoisten oppilaiden kokonaisvaltaista musiikillista kehittymistä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 97)

Ala-asteen musiikinopetuksen luoma kuva ja sen antamat kokemukset musiikista ovatkin erittäin ratkaisevia, sillä yläasteella musiikkia ei seitsemännen luokan jälleen tarvitse valita ollenkaan. Ne tiedot ja asenteet, jotka musiikin-

opetus lapsille antaa, ovat mahdollisesti ainoat eväät koko elämänpituiselle matkalle ympäröivässä äänien maailmassa.

Musiikinopetuksessa on vastuualueena oppilaan auditiivinen ympäristö. Kuuntelu on musiikkikasvatuksen lähtökohta ja sen avulla harjoitetaan keskittymistä ja rentoutumista. -- Kuuntelun avulla ohjataan lasta myös ääni-ympäristön havainnointiin ja kuunneltavan musiikin omaan valintaan sekä arviointiin. -- Laulussa, soittoharjoituksissa ja musiikkiliikunnassa, samoin kuin kuuntelussa kehitetään oppilaan musiikinperustietoja ja -taitoja. Oppilaat perehdytetään vähintään yhden soittimen soittamiseen. Musiikinperuskäsitteiden yhteydessä kehitetään valmiuksia antaa omille musiikillisille ajatuksille muoto esimerkiksi sävelten sepittämissä yhteydessä. -- Yläasteella vahvistetaan ala-asteella saavutettuja tietoja ja taitoja. -- Musiikillinen ilmaisu ja keksintä ovat keskeisiä toimintatapoja yläasteella. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 97 - 98.)

Musiikinopetuksen sisältö perustuu kuulemisen kokemuksiin ja niiden hahmottamiseen ja jäsentämiseen. Läpi ala-asteen käytetäänkin paljon kaikuoppimisen menetelmää, jossa oppilas toistaa, laulaen tai soittaen, opettajan antaman mallin. Musiikin tunneilla ei vain kuulla musiikkia, vaan kuunnellaan sitä. Tämä kuuntelemaan oppimisen taito on hyödyllinen myös muussa oppimisessa. Soittaessaan lapset saavat itse kokea, miten ääntä tuotetaan ja mitä mahdollisuuksia se tuottaa. Soittamisen edistyminen - tavallisimmin koulusoittimena on nokkahuilu - antaa myös konkreettista tulosta siitä, mikä on harjoittelemisen tulos. Musiikin ei kuitenkaan tulisi jäädä vain valmiin materiaalin läpi käymiseen, sillä omat pikku laulut tai nokkahuilukappaleet konkretisoivat parhaiten nuottikirjoituksen tarkoitusta ja symboliikkaa. Lapsi oivaltaa, että on olemassa järjestelmä, jota käyttämällä muut voivat yhtä lailla nauttia saman kappaleen soittamisesta. Musiikki ei siis saisi olla pelkkää hauskaa levyraatia tai toivelauluja, vaan sen tulisi kehittää niin lapsen taitoja kuin ajatuksiakin.

Musiikin opetus Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen perusopinnoissa

Jyväskylän yliopiston opinto-oppaassa määritellään musiikin orientoivien opintojen tavoitteet seuraavasti: ”Opiskelija saavuttaa musiikillisen ilmaisun perustiedot ja - taidot, perehtyy musiikinopetuksen keskeisiin työtapoihin ja toimintaperiaatteisiin sekä saa virikkeitä luovan musiikillisen ajattelun ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittämiseksi.” (1997,153.)

Opinnot ovat laajuudeltaan kolme opintoviikkoa ja ajoittuvat kahdelle ensimmäiselle vuodelle. Opiskelu toteutetaan pienryhmä opetuksena. Opetuksen sisältö jakaantuu vokaalimusiikkiin ja musiikin didaktikkaan. Lisäksi opiskelijat saavat koko perusopintojen, eli noin kahden vuoden ajan, opetusta pianonsoitossa.

Kaikki opettajaksi opiskelevat eivät suinkaan ole musikaalisia tai edes kiinnostuneita musiikin opiskelusta. Kuitenkin on mahdollista, että pienellä kyläkoululla toimiessaan opettaja ei voi välttää musiikinopetusta. Siksi musiikin orientoivat opinnot ovat tärkeässä asemassa herättämään myös niiden opiskelijoiden mielenkiinto ja innostus, joilla on kenties lähes traumaattiset kokemukset musiikinopetuksesta omilta kouluajoiltaan.

Kuurojen musiikin opetuksen tavoitteita ja sisältöjä

Kun erityislapsi integroidaan musiikinopetukseen, henkilökohtaisen opetussuunnitelman tavoitteissa yleensä ensimmäiseksi tavoitteeksi mainitaan ”oppilaan integroituminen ja kanssakäyminen ikätovereidensa kanssa” ja vasta sen jälkeen musiikilliset tavoitteet. Walczyk haluaa muistuttaa, että vaikka usein opetuksessa pääosin keskityttäisiin lapsen akateemisiin saavutuksiin musiikissa, edistää se yhtäläillä hänen sosiaalisten tavoitteiden saavuttamista. (Walczyk 1993.)

Kuulovammaisille ei ole laadittu uutta opetussuunnitelmaa samaan aikaan kuin se tehtiin yleisopetukselle vuonna 1994. Tilannetta hankaloittaa vielä se, että oppilaasta riippuen kouluissa noudatetaan joko kunnan yleistä opetussuunnitelmaa, koulun opetussuunnitelmaa, tai harjaantu-

misluokan mukautettua opetussuunnitelmaa. Yhdessä luokassa voi siis olla käytössä kolme eri opetussuunnitelmaa. (Kuurojen koulutuspoliittinen ohjelma 1994.)

Vuonna 1987 kuulovammaisten musiikin opetukselle annettiin seuraavat tavoitteet:

Kuulovammaisten koulun musiikkikasvatuksen tehtävänä on oppilaan koko persoonallisuuden kehittäminen antamalla hänelle kokemuksia äänimaailmasta ja musiikista. Opetuksen yleisenä tavoitteena on luovan ilmaisukyvyn kehittäminen, musiikin perustaitojen ja -tietojen antaminen sekä yhteistyövalmiuksien edistäminen ja myönteisten asenteiden luominen musiikkiin ja äänimaailmaan. (Peruskoulun kuulovammaisten opetussuunnitelman perusteet 1987.)

Näiden yleistavoitteiden lisäksi on esitetty yksittäisiä tavoitteita oppilaiden edellytysten mukaan. Vaikka tavallisissakin luokissa lapset ovat monesti hyvin heterogeenisiä ja opettajan pitää eriyttää opetustaan, kuulovammaisten kouluissa oppilasaines on vielä vaihtelevampaa. Samalla musiikintunnilla saattaa olla täysin syntymäkuuro lapsi, jolla ei ole koskaan ollut mitään kosketusta äänien maailmaan, ja lapsi, joka on lievästi dysfaattinen ja erittäin musikaalinen. Oppisisällöt onkin valittava aina kouluittain, luokittain ja oppilaittain.

Myös muissa Pohjoismaissa on herätty kysymykseen kuurojen musiikinopetuksesta. Norjalaiset ovat ratkaisseet asian antamalla oppiaineelle nimeksi ”draama ja rytmikka”. Siinä kokonaisuuden perustan muodostavat rytmikka, draama, viittomakielen luova ilmaisu ja kulttuurinen ymmärrys ja tulkinta. Hyväksi käytetään niin visuaalista, kinesteettistä, taktiillista, auditiivista (opiskelijasta riippuen) kuin tasapainoaistimustakin. Malli on mitä ilmeisimmin toimiva, mutta Suomeen sitä ei sellaisenaan ole hyvä tuoda, sillä Suomessa viittomakielisillä kuoroilla on pitkät ja vahvatkin perinteet. Opetuksessa tulisikin musiikin keinoin saada esiin viittomakielestä sen taiteellista käyttöä, niin että viittomakielinen kuorolaulu kehittyisi entisestään. Tähän tarvitaan paljon rytmikan ja melodian tuntemusta sekä oman kehon käytön harjaantumista. (Norjan mallia tarkemmin selvitetty sivulla 48.)

Yksi selvä ero kuulevien lasten musiikinopetuksen tavoitteisiin voidaan huomata: kuulevilla tavoitteissa painottuu kuuntelukasvatuksen mer-

kitys. Vaikka kuuroilla ei kuuntelemisesta voi puhua, he opettelevat myös tunnistamaan erilaisia ääniä ja niiden vaikutuksia. Se kehittää keskittymiskykyä ja rentouttaa. Kuurojen opetussuunnitelmaan ei ole myöskään kirjattu esteettistä kasvatusta musiikin osa-alueena, vaikka viittomakielinen kuoroesitys on sitä parhaimmillaan.

Kuurojen ja kuulovammaisen musiikinopetusta on Amerikassa puollettu vuodesta 1848 (Edwards, E.M. 1974, 2) Siitä lähtien on musiikinopetuksen hyödyiksi ilmoitettu esimerkiksi puheen kehitys ja parantuminen, fyysinen koordinoitukyky, henkinen valpastuminen ja äänelle herkistyminen (Brady, 1926; Harris 1946, Sadberg 1954, Atkinsin & Donovanin 1984, 41 mukaan). Yhdysvalloissa Livigstonin, Steubenin ja Wyomingin kuntien hallitukset ovat perustaneet kasvatuspalvelun (BOCES), jonka suunnittelemaa musiikin opetussuunnitelmaa käytetään New Yorkissa kuurojen koulussa. Musiikinopetuksen päätavoitteina on saada kuurot ja kuulovammaiset oppilaat olemaan tunnilla tarkkaavaisia, ymmärtämään ja arvostamaan musiikkia ja osallistumaan musiikin tunneille ihan vain musiikin itsensä vuoksi. Tavoitteena on myös parantaa puhetta ja sen ymmärtämistä, fyysistä koordinaatio-kykyä, ja kehorytmiikan kehittymistä. Lisäksi musiikki kehittää kommunikointia, sosiaalista vuorovaikutusta ja käyttäytymistä ryhmätilanteissa. (Atkins & Donovan 1984, 41.)

Myös ei-musikaaliset taidot ovat kehittyneet ja rohkaisseet opettajia. Äänen auditiivinen tietoisuus on kehittynyt, musiikillisen rytmin tajuaminen ja sen yhteyden ymmärtäminen puheen rytmiin ja tuottamiseen. Oppilaat ovat myös kehittyneet huuilta lukemisessa ja yleensäkin enemmän kiinnostuneita oraaliseen kommunikointiin. oppilaat ovat myös paremmin selvillä kielen rakenteesta, sen erilaisista osista ja malleista. (Atkins & Donovan 1984, 41.)

Darrowin ja Gfellerin (1991) tutkimuksessa musiikinopetukselle ilmoitettiin seuraavia tavoitteita:

TAULUKKO 8. Musiikinopetuksen tavoitteet (Darrow & Gfeller 1991, 33)

| Tavoite | % |
|--|-----|
| Samat tavoitteet kuuroille ja kuuleville. | 32% |
| Kuuroille omat tavoitteet | 12% |
| Osittain samat tavoitteet kuuroille ja kuuleville. | 50% |
| Pelkästään musiikilliset tavoitteet. | 12% |
| Pelkästään välineelliset tavoitteet. | 0% |
| Pääosin musiikillisia, osin välineellisiä tavoitteita. | 54% |
| Pääosin välineellisiä, osin musiikillisia tavoitteita. | 6% |
| Tasaisesti musiikillisia ja välineellisiä tavoitteita. | 22% |

Spitzer (1984) tutki musiikin roolia puhumisen parantamisessa lähettämällä 94 koululle kyselylomake. Koulut valittiin siten, että jokaisen koulun oppilaista vähintään sata oppilasta piti olla kuuroja tai huonokuuloisia. Tutkimuksella oli kaksi tavoitetta. Selvittää missä laajuudessa musiikkia on käytetty kuurojen ja kuulovammaisten opettamisessa ja oliko musiikinopetus parantanut oppilaiden rytmistä puhetta. Tutkijat olivat myös kiinnostuneita tavoitteiden saavuttamiseen johtaneista keinoista ja menetelmistä. Selvitettiin myös että mikäli puheessa oli saavutettu parannusta, oliko se vaikuttanut rytmiin ja sävelkorkeuteen. (Spitzer 1984, 362.)

Vastaukset saatiin takaisin 91 koululta. Kouluista 52:llä musiikki kuului opetussuunnitelmaan. Näistä kouluista yhdeksäntoista käytti musiikkia pelkästään opetussuunnitelman rikastuttamiseksi. Kaksikymmentäseitsemän koulua käytti musiikkia puheen parantamiseen ja opetussuunnitelman rikastuttamiseen. Vain seitsemän koulua käytti musiikin opetusta pelkästään puheen parantamiseen. (Spitzer 1984, 362)

TAULUKKO 9. Musiikinopetukselle ilmoitetut tavoitteet (Spitzer 1984, 362)

| Tavoitteet | Koulut (n52) | Prosentit |
|------------------------------------|--------------|-----------|
| Puheen parantaminen | 7 | 13,5% |
| Opetussuunnitelman rikastuttaminen | 5 | 36,5% |
| Ed.Tavoitteiden yhdistäminen | 27 | 52% |

Puheen parantaminen siis oli tavoitteena 7:llä koululla ja osatavoitteena 27:lla koululla. Näistä kouluista 31 ilmoitti parannusta puheäänien rytmisissä ja 17 koulua puheäänien sävelkorkeudessa. Osa kouluista, jotka ilmoittivat tavoitteekseen musiikin sen itsensä vuoksi, raportoivat huomattavaa parannusta puheäänien rytmisissä.

TAULUKKO 10. Musiikinopetuksen vaikutukset puheen parantumiseen (Spitzer 1984, 362)

| Parannus | Koulut (n34) | Prosentit |
|-------------------------|--------------|-----------|
| Puheäänien rytmi | 31 | 91% |
| Puheäänien sävelkorkeus | 17 | 50% |

Viidestäkymmenestä kahdesta koulusta, jossa musiikki oli osa opetussuunnitelmaa, 34:lla koululla musiikkia opetti erityismusiikinopettaja ja 18:lla koululla musiikin opetuksesta huolehti luokanopettaja.

Norjan malli

Draama ja rytmiiikka -oppiaineen osa-alueet ovat rytmiiikka, draama, luova viittomakieli ja kuurojen kulttuurin tunteminen. Nämä osa-alueet yhdistyvät draaman ja rytmiiikan kokemiseen ja ymmärtämiseen. Rytmiiikka käsittää leikkiä, tanssia ja instrumenttien soittoa, joihin tutustutaan sekä taktiillisesti että auditiivisesti. Draama oppimisympäristönä auttaa oppilasta tiedosta-

maan omaa kehoaan sekä lähestymään leikin kautta luokkatovereitaan. Luova viittomakieli on tärkeä osa draama ja rytmikka -oppiainetta. Laulu-leikein, erilaisin käsimuotoharjoituksin, käsillä ilmaisun ja viittomien paikantamisella opetellaan norjalaista ja kansainvälistä viittomarunoutta ja -laulua. Nämä antavat oppilaille kokemuksen viittomakielen esteettisestä ulottuvuudesta. Kaikkia osa-alueita lähestytään kuurojen kulttuurista käsin, jotta oppilas voisi luoda itselleen ehjän kuvan itsestään.

Draamassa ja rytmikassa on viisi tavoitetta:

1. Oppilas saa kokemuksia ja tietoa rytmistä tuntoaistilla.
2. Oppilas saavuttaa hyvät tiedot ja valmiudet tehdä draamaa, reflektoida sekä omaa että muiden esiintymistä.
3. Oppilas kokee, että hänen luovuuttaan arvostetaan ja uskaltaa toteuttaa itseään tanssin, viittomakielen ja draaman erilaisin muodoin.
4. Oppilas osallistuu oman kulttuurinsa toimintaan ja luo sosiaalisia suhteita.
5. Oppilas ymmärtää aktiivisen toiminnan kautta sekä kuurojen että kuulevien kulttuuria Norjassa ja muualla maailmassa. Kuulevien kulttuurin suvaitseminen ja ymmärtäminen auttavat oppilasta tiedostamaan musiikin ja laulun merkityksen.

(Drama og rytmikk for dove 2001.)

3.5 Musiikinopetuksen osa-alueet

Peotter (1979) on tutkinut musiikinopettamista erityislapsille ja havainnut sen tärkeyden erilaisten oppimisen taitojen oppimisessa. Taulukkoon 11 on poimittu muutamia esimerkkejä, miten nämä taidot kehittyvät erilaisten musiikin opetuksen menetelmien kautta.

TAULUKKO 11. Musiikinopetuksen eri menetelmien yhteys oppimisen taitojen oppimiseen (Peotter 1979, 13)

| | Havaitsemisen kehitys | Motorinen kehitys | Kielellinen kehitys | Sosiaalinen kehitys |
|------------------------|-----------------------------|--|---------------------------------|---|
| Laululeikit | Auditiivinen Visuaalinen | Hienomotoriikka Karkeamotoriikka | Vastaanottaminen Muistaminen | Hyväksyntä Keskittymiskyky |
| Laulujen keksiminen | | | Minuus | Ilmaiseva |
| Musiikkiliikunta | Auditiivinen Visuaalinen | Hienomotoriikka Karkeamotoriikka | | Yhteistyö Ikätoverisuhteet |
| Soitto | Auditiivinen Visuaalinen | Silmän ja käden yhteistyö Hienomotoriikka | | Minäkuva Hyväksyntä Ikätoverisuhteet Keskittymiskyky |
| Yhtyesoitto | Auditiivinen Visuaalinen | | Vastaanottava | Minäkuva Ikätoverisuhteet |
| Musiikin lukeminen | Visuaalinen | Silmän ja käden yhteistyö | | Minäkuva Minuus |
| Musiikin kuunteleminen | Auditiivinen | | | Keskittymiskyky |

3.5.1 Laulu

Nyky-yhteiskunnassa lauletaan kotona lasten kanssa entistä vähemmän. Koululla onkin vastuu äänenkäytön ja laulamisen taidon kehittämisessä, laulaineistoon perehdyttämisessä ja ennen kaikkea laulamisen innon herättämisessä ja säilyttämisessä. Laulamisen opettamisen tavoitteet liittyvät musiikin opetuksen kognitiivisiin, psykomotorisiin ja affektiivisiin tavoitteisiin. (Linnankivi ym. 1988, 122.) Linnankivi toteaa, että sosiaaliset tavoitteet toteutuvat yhteislaulussa, jotka edistävät yhteishengen syntymistä ja säilymistä. Hän muistuttaa myös, että lauluääntä ei muodosta koneisto eikä pelkästään kehon äänelimistö. Laulamissa on aina mukana koko persoonallisuus. (Linnankivi ym. 1988, 122.) Kuuroille ei ole muodostunut täysin samaa käsitystä musiikista kuin kuuleville, mutta yksi tärkeä osa kuurojen musiikkia on viittomakielinen laulu. Tuttujen laulujen viittominen voi auttaa kuuroa sekä

kuulevaa nauttimaan musiikista ja ymmärtämään sanojen kauneutta ja tunnetta. Laulun viittominen tai sen yhdistäminen vokaaliseen laulamiseen voisi olla juuri tuota koko persoonallisuuden esiin tuomista, jota Linnankivi peräänkuuluttaa.

Laulujen viittominen

Monet kuurot käyttävät teatterin, kuvataiteen, tanssin ja viittomien keinoja musiikillisessa ilmaisussaan. Gougen (1990) mielestä musiikinopetus on Britanniassa erotettu kaikista muista ilmaisun keinoista. Näin ollen musiikki ei ole enää fyysinen aine. Gouge korostaa, että koko kehon tulisi olla mukana tuottaessa ja vastaanottaessa musiikkia. Viittomakielisessä laulussa itse asiassa tiivistyy musiikin vanha kulttuurinen olemus, joka pitää musiikkia mielen ja kehon yhdistymisenä. Gouge on mielissään kehityksen suunnasta, jossa kapea näkemys musiikista oraalisena esityksenä laajenee koko muuhun kehoon. (Gouge 1990, 280.)

Ruth Knapp (1980) on yhdistänyt kuoromusiikkiinsa viittomakielen. Kuoro koostuu sekä kuulevista että kuuroista. Laulua harjoitellessa edetään viittomista musiikkiin. Ensin keskustellaan millaisia viittomia käytetään ja mitkä viittomat jättää pois, ilman että ymmärrettävyys ei kärsi. Lapset joutuvat miettimään laulun olennaista sisältöä ja sanomaa ja pystyvät myöskin eläytymään siihen paremmin. Laulun tempo määrää viittomien järjestyksen ja käytön. Joskus viittomia on kaksi tai jopa enemmän, jotka pitäisi saada mahtumaan musiikin raameihin. Sanoja täytyykin yksinkertaistaa ja viittoa vain oleellinen, esimerkiksi monikot jätetään usein pois. Kun oikeat viittomat on löydetty, koko kuoro harjoittelee viittomat oikeassa rytmissä ja tempossa. Ennen laulamista viittomat harjoitellaan vielä puheen kanssa, jotta sanat ja viittomat kohdistuvat oikein. Viimeiseksi viittomiin yhdistetään laulu säe ja säkeistö kerallaan. (Knapp 1980,55.)

Laulujen viittominen ei kuitenkaan ole täysin ongelmaton. Walczyk (1993) oli vakuuttunut siitä, että laulujen viittominen on yksi tapa murtaa sosiaalisia muureja kuulevien ja kuurojen välillä. Hän on joutunut kuitenkin yllättymään. Kuulevat lapset ovat olleet innoissaan viittomakielisestä lau-

lusta, mutta kuurot lapset ovat olleet haluttomia viittomaan laulaessaan. Walczyk toteaa haluttomuuden johtuvan siitä, että kuuroille lapselle viittominen on ollut pelkästään kommunikoinnin väline, kun taas kuuleville se on vahvistanut kuullun tai puhutun sanan merkitystä. Kuulevat oppilaat olivat tottuneet siihen, että sanoilla voi olla käyttötarkoituksia; sillä voi kommunikoida, koristella ja väritellä tarinoita, muistuttaa seuraavista tehtävistä. Kuuroilla oppilailla taas ei ollut tällaista samaa kokemusta kielestään. Lauluja viittomalla kuurotkin tulivat tietoisiksi niistä mahdollisuuksista joita heidän kielellään on. (Walczyk 1993, 43.)

Myös Darrow on tutkinut viittomakielisen laulun käyttöä: viittomakielisen laulun menetelmiä, viittomakielelle käännettyjen laulujen käännöksen tarkkuutta, äänenvoimakkuuden heijastumista viittomiin, sävelkorkeuden ja tunnelman ilmaisemista viittomakielisessä laulussa. Laulujen viittomisen hyöty on tutkimuksen mukaan ilmeinen. Kielen oppinen ja kanssakäyminen kuulovammaisten ja kuulevien välillä paranee. (Darrow 1987, 79)

Kodaly- metodi

Laulamisessa keskeisintä on melodia. Linnankivi kiteyttää melodiatajun kehittämisen lähtökohdaksi tason peruskäsitteen: onko ääni korkea vai matala. Käytännön opetuksessa oppilaat usein ohjataan liikkeen yhteydessä erottamaan esimerkiksi vastakohtat ylhäällä - alhaalla tai nouseva - laskeva. Liikereaktio on yleensä liittynyt kuulohavaintoon. Sävelten tason muuttuminen koetaan usein korkeuteen liittyvänä ominaisuutena, mikä ilmenee myös termissä sävelkorkeus. Kysymyksessä on kuitenkin oikeasti äänen värähtelytaajuuden muuttuminen, minkä voi aistia myös muuten kuin kuulohavaintona. Darrowin (1992) tutkimus todistaa, että kymmenen kuuroa seitsemästätoista pystyi erottamaan tarkalleen sävelkorkeuden muuttumisen, kun heille annettiin mahdollisuus aistia se värähtelynä kosketuksen kautta. (Darrow 1992, 103.)

Tason kuvaaminen, joka kiinteytyy lopulta nuottiviivastoon, ei siis perustu tasokäsitteen ominaisuuteen vaan sen aiheuttamaan assosiaatioon. (Linnankivi ym. 1988, 89-90.) Laulamiseen perustuva Kodalyn musiikinope-

tusmenetelmä käyttää hyväkseen juuri liikettä. Säveltapailun alkuvaiheessa käytetään käsiliikkeitä ja käsimerkkejä, jotka assosioituvat säveltasoon: matalan äänen kohdalla käsi on matalalla ja mitä korkeampi ääni kyseessä, sitä ylemmäksi käsi nousee. Kun säveltason sisäinen mieltäminen taas assosioituu nuottikirjoitukseen, ovat käsimerkit tarpeettomia (Linnankivi ym1988, 137).

Melodia ja harmonia (yhtä aikaa soivat sävelet) liittyvät kiinteästi toisiinsa. Melodia saa täysin uuden luonteen, jos sen soinnutusta muutetaan. Harmonia tuottaa tunteellisen vaikutelman musiikista, joka vaihtelee eri yksilöillä. Tällaiset tunnekokemukset ovat elintärkeitä persoonalliselle kasvulle. (Peotter 1979, 23.)

Laulu puheäänien ja sävelkorkeuden harjoittajana

Voelker (1935, 1938, Darrow 1987 mukaan) määrittelee kuurojen lasten puheelle luonteenomaiseksi piirteeksi keston. Vuoden 1935 tutkimuksissa Voelker osoitti että keskimääräisesti fonaation kesto kuuroilla lapsilla oli kaksi ja puoli kertainen kuulevaan lapseen verrattuna. Kuurot lapset pidensivät vokaalisuutta ja pysähtyivät pidempään sanojen välissä. Darrowin (1987) tutkimuksen tarkoitus oli tutkia vokaalisen harjoittamisen vaikutusta kuurojen lasten puheen perustajuuteen, taajuuden tasoon ja puheen kestävyys.

Yleensä kuuroille suunnatut musiikkiohjelmat ovat keskittyneet pitkälti rytmin ympärille, eikä laulamiseksi ja vokaaliselle harjoittelulle ole jäänyt paljon aikaa. Kuuroja ja kuulovammaisia ei yleensä mielletä laulajiksi tai laulunharrastajiksi epätavallisen äänen laatunsa takia, joten siksi laulamisen unohtaminen tuntuisikin järkevältä. Darrow (1987) uskaltaa kuitenkin väittää, että vokaalisen harjoituksen tarve on välttämätön. Koska kuurojen lasten puheääni kuulostaa yleensä oudolta ja epäluonnolliselta (Darrow 1987, 194), laulaminen ja vokaalinen äänen harjoittaminen on ehdottoman tärkeää, kun muokataan puheen sävelkorkeuden ja intonaation ongelmakohtia. Laulamisen ja vokaalisen äänen harjoittamisen pitäisi siis olla yksi hyvin tärkeä osa kuurojen lasten musiikinopetusta.

Darrowin (1987) tutkimuksessa kahdellekymmenelle kahdelle lapselle annettiin musiikkiterapiaa kahdeksan viikon ajan kahdesti viikossa. Ensin terapeutti soitti ääniharjoitukset pianolla, ja lapset seisoivat laualattialla. Sitten lapset saivat koskettaa hellästi pianoa ja terapeutin kurkkua tunteakseen harjoituksen rytmin. Lapsia pyydettiin laskemaan ja nostamaan äänenkorkeuttaan käyttäen apunaan ruumiinliikkeitä. Tutkimuksessa käytettiin isänmaallisia, ajankohtaan sopivia juhlalauluja, lauluja musikaalista ”The Sound of Music” ja erilaisia ääniharjoituksia. Sanat käytiin ensin läpi sekä oraalisesti, että manuaalisesti; rytmi ja sävelkorkeus esitettiin niin kuin vokaalinen harjoituskin. On myös otettava huomioon, että kaikilla lapsilla oli myös kuulokoje, jota yritettiin hyödyntää niin paljon kuin mahdollista. (Darrow 1987, 197)

Darrowin tutkimuksen tulokset osoittivat, että kohdistettu vokaalinen äänen harjoittaminen, laulullinen harjoittaminen ja laulujen laulaminen sopivan matalilla sävelillä auttoivat muokkaamaan kuurojen lasten puhetaajuutta ja taajuuden tasoa. (Darrow 1985, Darrowin 1987, 199 mukaan.) Sen lisäksi, että laulamisen eri osa-alueista voi nauttia myös kuurot, sillä voi saavuttaa huikeita tuloksia puheen harjoittelussa (Darrow 1987, 199).

3.5.2 Soitto

Lapsilla on luontainen kiinnostus mekaanisiin välineisiin sekä esineisiin, joista lähtee ääntä. Eri aikakausien suuret kasvatuksen vaikuttajat, kuten Comenius, Pestalozzi, Montessori ja Orff, ovat nähneet soittamisen tärkeäksi lapsen kehitykselle. Koulujemme musiikinopetukseen soittimien pedagoginen käyttö tuli 1960-luvulla Orffin ideoiden ja soittimiston myötä. (Linnankivi ym. 1988, 162.) Linnankiven mukaan soittamisen tavoitteena on vedota lasten omatoimisuuteen ja pyrkiä tarjoamaan mahdollisuudet musiikilliseen keksintään ja yhteistoimintaa sekä tukemaan nuotinluvun oppimista ja antamaan virikkeitä soiton opiskelulle.

Monet kuurot lapset osoittavat luonnostaan uteliaisuutta erilaisia soittimia kohtaan. Mikä soitin sitten onkin, jossakin vaiheessa kiinnostus he-

rää ja soitinta on päästävä tutkimaan ja kokeilemaan. Jotkut lapsista kiinnostuvat jopa soittamisen perustietojen ja –taitojen oppimisesta. Tässä vaiheessa mahdollisuus pidempään kehitykseen lepää kuulevien, vanhempien ja opettajien asenteiden harteilla. (Robbins & Robbins 1980, 377.) Valitettavasti monet kuurot lapset ovat saaneet kuulla, että heidän ei ole mahdollista oppia soittamaan mitään instrumenttia. Siksi he ovat vielä innostuneempia ja motivoituneempia todetakseen, että he voivat. (Streng 1991, 8.) Vanhemmat ovat hyväksyneet, että lapsi istuu television tai kaiuttimen luona ”kuuntele-massa” musiikkia, mutta ajatus soittamisesta tuntuu heistä oudolta.

Kuuro, joka on musiikillisesti motivoitunut, motorisesti ja älyllisesti normaalisti kehittynyt, pystyy soittamaan instrumenttia ainakin välineellisellä tasolla. Hänen suurin vaikeutensa ei ole hän itse, vaan ihmiset hänen ympärillään. Heidän negatiiviset asenteensa ja alimitoitettut odotuksensa voivat estää häntä oppimasta soittamisessa tarvittavia taitoja, estää löytämään tyydytystä soittamisesta ja todistamaan omat kykynsä. (Robbins & Robbins 1980, 378.)

Oppiakseen soittamaan menestyksellisesti, kuuro lapsi tarvitsee Robbins & Robbinsin (1980, 378) mukaan hyvää opetusta, yhtenäistä harjoitusta ja myönteistä kannustusta. Vaatimukset ovat varmasti samat kuulevankin lapsen osalta. Hyvä opetus perustuu tietenkin opettajan perinpohjaiseen soittimien tuntemukseen ja ohjeiden eloisuuteen. Kuuro lapsi sisäistää soittimen eri tavalla kuin kuuleva. Kun kuuleva lapsi sisäistää musiikkia pääasiassa kuulemalla sitä, kuuro lapsi sisäistää musiikin tuottaessaan sitä. Aivan samoin kuin kuuleva lapsi, myös kuuro lapsi yrittää luistaa soittoharjoituksista. Yleensä ympäristö vain tekee sen virheen, että hyväksyy kuuron lapsen ”laiskuuden”, eikä vaadi häntä jatkamaan harrastamista ja paneutumista, koska hän on kuuro. Sen lisäksi, että lapsi harjoitellessaan oppii soitto- ja nuotinlukutaitoja, oppii hän myöskin kuuntelemista. Kuuron lapsen aivojen auditiiviset alueet tarvitsevat säännöllisiä stimulaatioita, jotta hänen kykynsä rytmin ja melodian vastaanottamiseen, musiikin tunnistamiseen ja arvostamiseen ja musiikkiin motivoitumiseen voivat kehittyä ja säilyä. Kuurolle soittajalle on myös tärkeää, että opettaja on aluksi hyvin lähellä. Kun kuuleva lapsi arvioi soittamistaan pääasiassa kuulonsa perusteella, kuuron lapsen on ensin muodostettava motoriseen muistiinsa tiettyjä lainalaisuuksia

ennen kuin hän pystyy arvioimaan omaa suoritustaan. Vaikka Robbinsit korostavat musiikin tärkeyttä ja vanhempien roolia kannustajina ja tukijoina, muistuttavat he kuitenkin, ettei musiikki ole kaikkien kuurojen ”juttu”, niin kuin se ei ole kaikkien kuulevienkaan. (Robbins & Robbins 1980, 378,- 381.)

Soittimien käyttö

Walczykin (1993) mukaan eri sävelkorkeuksien kuuleminen vaihtelee aina yksilöstä riippuen. Joku heikosta tai vakavasta kuulovammasta kärsivä oppilas saattaa kuulla hyvin pianon alarekisterin ääniä, kun taas toinen oppilas, jolla kuulovamma on saman tasoinen saattaaakin kuulla paremmin ylemmästä rekisteristä. Musiikintunneillaan Walczyk selvitti ensin jokaisen oppilaan kuulemisen alueen täydellisesti. Kun se oli selvitetty, saattoivat kuulovammaiset soittaa duetossa kappaleen, kumpikin omalla kuuloalueellaan. Pareina saattoi olla myös kuulevia lapsia. Kuulovammaiset lapset eivät mitenkään erottuneet joukosta. Ainoa apu, minkä he tarvitsivat oli opettajan käsillä johtama rytmi.

TAULUKKO 12. Eräiden soittimien desibelejä ammattimuusikoiden soittamana opetustilanteessa (Kuulonhuoltoliitto 1996, 34.)

| | Melutaso dB* | | Oleskeluaika ilman suojaimia |
|-------------------------|--------------|---|------------------------------|
| Bassokitara | 85-100 | (A)** Jatkuva melu | 15 min |
| Rummut (huippu-arvo) | 90-120 | 40 kertaa 15 sek ku- luessa ylittänyt 120 dB. | 6 sek |
| Sähkökitara | 84-88 | (A) Jatkuva melu | 4 h |
| Trumpetti (huippu-arvo) | 80-110 | (A) Jatkuva melu | 8 sek |
| Saksofoni | 99 | (A) Jatkuva melu | 15 min |
| Viulu | 84-103 | (A) Jatkuva melu | 7 min |
| Sello | 84-92 | (A) Jatkuva melu | 2 h |

*Äänenpainetaso on mitattu yhden metrin etäisyydellä soittajasta, vaimennetussa huoneessa

** A-suodatinta käyttäen saatu äänenpainetaso, dB (A)

Yhteissoitto

Kuurojen teknillisessä korkeakoulussa Rochesterissa, New Yorkissa, ovat kuurot lapset ja nuoret oppineet soittamaan erilaisia instrumentteja. Ensimmäiset oppitunnit käytetään sen selvittämiseen, mitä lapsi voi kuulla ja mitä ei. Sen jälkeen kaikki onkin harjoittelua ja kovaa työtä. Omia aisteja käyttäen ja opettajan ohjeita seuraten lapset oppivat erottamaan puhtaan ja epäpuhtaan äänen toisistaan ja sen, milloin he soittavat väärin. Jotkut ovat päässeet jopa niin pitkälle, että he ovat voineet perustaa pieniä orkestereita. (Streng 1991, 8.)

TAULUKKO 13. Soittimia, joita kuurot ovat menestyksellisesti oppineet soittamaan. (Robbins & Robbins 1980, 399.)

| | Kuulovamman laatu | | | Kuultava korkeat frekvenssit | Äänensävyn vaatimukset | | | |
|--------------|--------------------------|-------------------|------------------------|------------------------------|------------------------|-------------|--------------|------------|
| | Täydellinen kuulon puute | Vaikea kuulovamma | Keskivaikea kuulovamma | | Ei vaatimuksia | Harkittavat | Kohtuulliset | Kriittiset |
| Piano | X | X | X | | X | | | |
| Sähköpiano | X | X | X | | X | | | |
| Urut | X | X | X | | X | | | |
| Koskettimet | X | X | X | | X | | | |
| Kitara | X | X | X | | X | | | |
| Sähkökitara | X | X | X | | X | | | |
| Banjo | X | X | X | | X | | | |
| Harppu | X | X | X | X | X | | | |
| Viulut | | * | X | X | | | | X |
| Poikkihuilu | * | X | X | X | | X | | |
| Pikkolohuilu | | X | X | X | | X | | |
| Nokkahuilut | | * | X | X | | X | | |
| Klarinetit | X | X | X | | | X | | |
| Saksofonit | X | X | X | | | X | | |
| Oboe | * | X | X | | | | X | |

(jatkuu)

TAULUKKO 13. (jatkuu)

| | | | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|--|---|---|---|--|
| Englannin torvi | * | X | X | | | | X | |
| Fagotti | * | X | X | | | | X | |
| Trumpetti | X | X | X | | | X | | |
| Tuuba | X | X | X | | | X | | |
| Rummut | X | X | X | | X | | | |
| Ksylofoni | X | X | X | | X | | | |
| Kellot | | X | X | | X | | | |

Johtaessaan ja opettaessaan kuuroista oppilaista koottua yhtyettä Robbins (Robbins & Robbins 1980, 392) huomasi, että suurin ongelma ei ollut soittimien yhteissoinnin laatu, vaan se mitkä soittimet kerrallaan soittivat. Melodiasoittimien kanssa ei ongelmia juuri ollut, vaan ongelmat ilmenivät kun kokoonpanoon otettiin mukaan rytmisoittimet. Eikä ongelmana silloinkaan ollut soittamisen rytmin yhtenäisyys ja koossa pysyminen, vaan se, että melodiasoittajien kuulolaitteet eivät ottaneet tasaisesti vastaan sekä melodiaa että rytmiä. Vaikka kuulevat eivät eroa huomanneet, kuuroilla jokainen voimakas rummunisku aiheutti omaan puhallukseen vastaavanlaisen reaktion, joka sitten kuului yhteissoiton läpi sooloiluna. (Robbins & Robbins 1980, 392.)

Rytmi

Kaikilla musiikin osa-alueilla rytmillä on suuri merkitys. Koulussa rytmin opetus kuuluu kiinteästi soittamiseen. Lauluja rytmitetään ja säestetään keuhosoitimilla tai eri rytmisoittimilla. Orffin musiikkipedagogiikka perustuu juuri rytmiin. Rytmillä onkin se osa-alue musiikista, joka on jokapäiväisessä elämässä jokaiselle tuttu, niin kuulevalle kuin kuuroille. Proseminarityössäni kysyin Jyväskylän yliopiston viittomakielisiltä luokanopettajaopiskelijoilta, mikä musiikin osa-alue heihin vaikuttaa eniten. Vastaus oli yksimielinen: rytmillä vaikuttaa kaikkein eniten. Rytmillä on yksinkertaisesti asia, jota ihminen tarvitsee joka päivä. Rytmillä auttaa selviytymään monista taitoa vaativistakin tehtävistä: aitajuoksu, karate, kertotaulun opetteleminen, lukeminen, vieras-kielisen sanan muistaminen jne. Missään edellä mainituissa taidoissa ei ole kyse kuuloaistin omistamisesta vaan nimenomaan rytmin ymmärtämisestä.

Bilir (1995) muistuttaa, että aivan niin kuin kuulevillakin lapsilla, myös kuulovammaisilla lapsilla rytmien ymmärtämisen kehitys alkaa syntymästä. Keskittymisen ja kuuntelun taidon kehittyminen hyötyy kaikesta toisten kanssa kommunikoinnista riippumatta siitä, millaisessa ympäristössä lapsi kasvaa. Rytmitehtävät vaikuttavat osaltaan näiden taitojen kehittymiseen. Harjoitusten kautta kuulovammaisen lapsi pystyy ylläpitämään tempoa ja lyömään sykettä kuulemansa mukaan. Kuulovammaista lasta tulisi auttaa rytmien oppimisessa ensiksi visuaalista apua käyttäen ja edetä asteittain vaiheeseen, jossa hän pystyy täysin itsenäiseen suoritukseen ja soveltamaan sitä kaikkeen kommunikointiin. (Bilir 1995, 2.)

Useita tutkimuksia on tehty kuulovamman vaikutuksesta rytmittajuun. Sterritt, Camp ja Lippman totesivat 1966 Bilirin (1995) mukaan, että rytmien toistamisen esittäminen oli köyhempää huonokuuloisilla oppilailla kuin normaalikuuloisilla. Vastakkaisen tuloksen esitti Korduba (1975), kun hän tutkimuksessaan osoitti, että normaalikuuloisilla ja kuulovammaisilla oppilailla ei ollut eroa rytmien tuottamisessa oikein. (Bilir 1995, 2.) Vuonna 1979 Darrowin tutkimus paljasti merkittävän eron normaalikuuloisen ja huonokuuloisen oppilaan välillä toistaa annettu rytmi. Mutta toistamiseen molemmilla ryhmillä vaikutti annetun rytmien tempo. Rileighin ja Odomin tutkimuksessa verrattiin kuulevien ja huonokuuloisten kykyä ilmaista kuulemansa rytmi kuvallisesti. Merkittävää eroa ryhmien välillä ei löytynyt. Darrowin tutkimuksessa 1984 huonokuuloiset pärjäsivät normaalikuuloisten tavoin rytmien tunnistamisessa, tempon vaihtelussa, mallirytmien ylläpitämisessä ja annetun rytmimäärän erottamisessa. Normaalikuuloiset olivat parempia rytmien täsmällisyydessä, melodisen rytmien toistamisessa ja kaksiäänisissä rytmitehtävissä.

Omassa tutkimuksessaan Bilir (1995) tutki myös kuulovammaisten lasten rytmittajuuden kehitystä. Tutkittavat lapset olivat viidestä seitsemään vuotiaita, vakavasti kuulovammaisia lapsia, joilla oli kuulokoje. Lasten kuulo testattiin ja käytettävien instrumenttien frekvenssikantamat mitattiin, jotta saatiin selville, mitkä soittimet olivat kunkin lapsen kuuloalueella. Soittimiksi valittiin rumpu, tamburiini, huilu, marakassi ja triangeli. Musiikkitunteja oli viitenä päivänä viikossa kahden kuukauden ajan. Tutkijat testasivat lapset kahteen kertaan: ensimmäinen ennen musiikkituntien alkamista ja toinen jakson jälkeen. (Bilir 1995, 3) Liitteessä 3 tulokset esitetään graafisesti.

Vaikka visuaalisuus on yksi parhaimpia apukeinoja musiikin opettamisessa kuulovammaisille lapsille, Bilir (1995) toteaa tutkimuksensa perusteella, että on tärkeitä auttaa lapsi lyömään rytmiä pelkän kuulohavainnon perusteella, ilman visuaalisia vihjeitä. Tämä aktivoi ja kannustaa lasta käyttämään hyödykseen sitä kuuloa, joka hänellä on vielä jäljellä. (Bilir 1995, 10.)

Tutkimus antaa jossain määrin ristiriitaisia tuloksia kuulovammaisten rytmin vastaanottamisesta. Tulokset ovat riittäviä näyttämään, että alueella tarvitaan uusia, täydentäviä ja vaihtoehtoisia menetelmiä tutkia ja opettaa kuulovammaisia lapsia viestimään rytmillä. Esimerkiksi Darrowin (1989) tutkimuksessa todettiin, että 24 kuuroa opiskelijaa erotti paremmin rytmin vaihtumisen, kun heidän kuulohavaintoaan täydennettiin kosketuksen kautta havaittavalla värähtelyllä.

3.5.3 Kuuntelu

Swanwick muistuttaa, että on hetkiä, jolloin olemme vain hämärästi tietoisia siitä millaista ääntä ja musiikkia ympärillämme kuuluu radiosta, televisiosta tai supermarketin hälinästä. Silloin tiedämme, että musiikkia on, mutta emme kiinnitä siihen mitään huomiota. On todellakin tärkeää, ettei kukaan musiikinopettaja tyydy musiikin opetuksessaan tälle tasolle. On aivan eri asiaa kuulla jotakin sivukorvalla tai todella keskittyä kuuntelemaan musiikkia. (Swanwick 1987, 41.) Swanwickin mukaan kuunteleminen on kaikkien musiikkitoimintojen ensisijainen edellytys. Tämä ei koske pelkästään levyn tai esityksen kuuntelemista vaan jopa asteikkojen soitossa, sävellyksen sävelkorkeutta mietittäessä, musiikkikappaletta harjoiteltaessa tai improvisoidessa; niihin kaikkiin tarvitaan kuuntelemista. (Swanwick 1987, 43)

Vaikka Swanwick korostaa vahvasti kuuntelukokemusta musiikissa, eivät kuurot jää hänen ajatustensa ulkopuolelle. Kuurot voivat vastaanottaa musiikillisia ärsykeitä (Robbins & Robbins 1980, 1). Boothroyd (teoksessa Robbins & Robbins 1980, 19) selvittää, että musiikillinen sointi on paljon monimutkaisempi kuin puhtaat soinnit, joita käytetään kuulotesteissä

harmoniaa esitettäessä. Tämä sallii monen huonokuuloisen yksilön vastaanottaa sitä sointia, joka on hänen kuulemisensa alueella. Vaikka täydellistä harmonista sarjaa ei voi vastaanottaa, monissa yhteyksissä pelkkä osittainen esitys saa soinnin vastaanotetuksi. Robbins & Robbins 1980, 17)

Hagedorn (1992) on käyttänyt tutkimuksensa perustana Derek Sanderssin (1977) kehittämää auditiivisen prosessoinnin hierarkiaa. Tällaista etenevän kuulemiskokemuksen hierarkiaa voi käyttää maksimoimaan oppilaan jäljellä olevaa kuuloa. Koska puheessa ja musiikissa on paljon samoja komponentteja, hierarkia on yhtenevä myös musiikin kuuntelemisen odotuksiin. Hierarkiassa erotetaan kymmenen tasoa auditiivisen ärsykkeen prosessoinnissa. Kuulovammaisten lasten musiikinopettajille hierarkia voi olla erityisesti hyödyksi. Koska musiikin kuuntelemisen taito on edellytys myöhemmälle oppimiselle, ja koska huonokuuloisille kuunteleminen on erityisen vaikeaa, tämä hierarkia voi luoda pohjan järjestelmälliselle kuuntelemisen opettelemiselle ja kehittymiselle. (Hagedorn 1992, 13.)

1. Ärsykkeen tiedostaminen (awareness of the stimuli)

Lapsen on tiedostettava äänen esiintyminen tai muuttuminen ennen kuin hän voi tarttua siihen. Musiikin opiskelussa tämä tarkoittaa, että lapsi tiedostaa ympäristössään esiintyvän musiikkia. On elintärkeää, että kuuro lapsi tiedostaa ympäristössään esiintyvän musiikkia, ennen edetään musiikilliseen kuuntelemiseen tai sen jälkeiseen musiikilliseen opetukseen. Käytännön esimerkiksi Hagehorn mainitsee leikin ”musical chairs”, jossa lapset kulkevat piirissä tuolien ympärillä ja kun musiikki lakkaa, pitää ehtiä istumaan tuolille.

Ärsykkeen paikallistaminen (localization)

Äänen paikallistamisessa etsitään äänen ärsykkeen aiheuttajaa. Tämä vaihe vaatii lasta tunnistamaan onko ääni laulettua, puhuttua vai soitettua. Lisäksi lapsen tulee erottaa äänitetty ja ”live”-ääni toisistaan. Luokassa voi pöydän tai sermin taakse piilottaa soittimia ja yksi lapsi vuorollaan käy soittamassa piilossa jotakin soitinta ja toiset lapset yrittävät tiedostaa, mistä soittimesta ääni on lähtöisin.

Ärsyksen huomioiminen (attention)

Huomioimisella tarkoitetaan kykyä, jolla yksilö huomaa asiaankuulumattoman tai taustalla kuuluvan äänen. Lasta täytyy opettaa kuuntelemaan ja keskittymään ”taustahälinään”, niin että hän voi myös sulkea häiriöäänet pois ja olla niistä välittämättä. Pienet lapset nauttivat erityisesti Haydnin Yllätys Sinfoniasta (Surprise symphony), jossa he leikkävät nukkuvaa, mutta heräävät aina yllätyksen tullessa.

2. Puheen ja muun äänen erottaminen (discrimination between speech and nonspeech sound)

Tässä vaiheessa lapsen tulee erottaa puhuttu ääni muista äänistä. Eli mitkä äänet ovat musiikkia ja mitkä eivät. Tämä vaiheen läpikäyminen on hyvin kriittinen kuurojen lasten osalta. Äänten erottamiseen voi käyttää esimerkiksi runon ja laulun erottamista. Vanha tuttu ”Piippolan vaarilla oli talo” on myöskin hyvä harjoitus, koska eläinten äänet tuotetaan puhumalla, muut laulamalla.

Auditiivinen erottelu (auditory discrimination)

Lapsen pitää tehdä ero auditiivisen mallin pituuteen ja kompleksisuuteen. Hänen pitää siis tunnistaa yhteys äänen ajan, taajuuden ja voimavaihtelun välillä. Jotkut hahmot on jätettävä taka-alalle, kun taas jotkut hahmot on nostettava esille. Esimerkiksi keskitytään rytmikuvioihin ja jätetään taustalla oleva perussyke vähemmälle huomiolle, tai keskitytään pelkkään melodian kulkuun ja ”unohdetaan” harmonia. Kyseessä voi olla myös eri soittimien äänen värin tunnistaminen tai isosta musiikillisesta kokonaisuudesta yksittäisten soitinten tunnistaminen. Käytännössä tätä vaihetta voi harjoittaa monin eri tavoin. Äänikartan tai musiikista tehdyn graafisen käyrän seuraaminen auttaa kuuroa lasta keskittymään suuresta orkesteriteoksesta tiettyyn aikaan kuuluvaan yksittäisen soittimen ääneen. Opettavana lauluna Hagehorn käyttää tuttua laulua ”Kulkuset”, jossa keskitytään kuuntelemaan kulkusten ääntä muusta säestyksestä. Harjoittelua voi tehdä myös käänteisesti mielti-

mällä, mikä laulusta puuttuva tärkeä ääni on totuttu sen säästyksen yhdistämään.

Äänen ylisektorien erottaminen (suprasegmental discrimination)

Tässä tasossa on kyse äänen eri sektoreista ja ”rekvisiitasta”, jotka niihin liittyvät. Nämä rekvisiitat, kuten intonaatio, äänen korkeus ja ilmeikkyyden antavat kuulijalle jotakin ominaista tietoa äänestä. Puheessa pääelementit ovat äänen käytön säätely, äänenpaino, jännitys, hengityksen rytmittäminen, tauot ja puheen rytmi (Darrow 1984, Hagehornin 1992, 14 mukaan). Musiikissa ylisektoroidut äänen elementit ovat tempo, dynamiikka, fraseeraus, intonaatio ja äänenväri. Tempon tai voimavaihtelujen tunnistaminen voivat edistää tätä musiikin kuuntelemisen aspektia. Tempon vaihtelussa hyvä harjoitusmuoto on tanssi, koska silloin lapsien täytyy liikkua oikeassa rytmissä. Dynamiikan vaihtelun tunnistamisessa loistava esimerkki voisi olla Ibsenin ”Paraati”. Oppilaat voivat matkia soittimia suurilla eleillä kun musiikki on kovaa ja pienillä eleillä, kun musiikki on hiljaisempaa.

Äänen sektorien erottaminen (segmental discrimination)

Tämä taso käsittää äänen hahmojen analysoinnin erityisellä lukusuoralla. Suoran avulla voi seurata sävelkorkeuden muutoksia suhteessa melodiaan tai keston suhdetta rytmiiin. Musiikissa tämä tarkoittaisi esimerkiksi käsiteparien pitkä-lyhyt, korkea-matala erottelua. Esimerkiksi intervallien oppiminen vaatii tämän vaiheen sisäistämistä.

Auditiivinen muisti (auditory memory)

Seuraavissa askeleissa musiikista ei enää erotellakaan yksittäisiä asioita, vaan sitä tutkitaan kokonaisuutena. On silti tärkeää säilyttää yksittäisiä asioita mielessään, kuten muistelemalla mitä soittimia sävellyksessä kuultiin. Lapsen täytyy muistaa minkälainen kappale oli kokonaisuudessaan kyseessä, mitä se toi mieleen, ja sitä kautta muistella ja etsiä yksittäisten soitinten ääniä. Äänitarinan tekeminen tutusta sadusta voisi olla esimerkkinä. mitkä soittimet voisivat kuvata kolmea karhua tai seitsemää kääpiötä. Pekka

ja susi (Prokofiev) on yksi esimerkki orkesterikappaleesta, jossa tapahtumia kuvataan aina tietyin soittimin. Sadun edetessä tulee muistaa, mikä ääni edusti mitäkin hahmoa tai tapahtumaa, jotta pystyy ymmärtämään tarinan.

Auditiivinen peräkkäinen muisti (auditory sequential memory)

Tällä Hagehorn tarkoittaa ajallisen ja avaruudellisen hahmon yhteyden ymmärtämistä eli kuultujen akustisten ärsykkeiden ja hahmojen järjestystä. Musiikissa lapsi järjestää soittimet uudelleen siinä järjestyksessä kun on ne kuullut. Kaikusoitto ja -laulu sekä kaanonit ovat hyviä harjoitusmuotoja niin kuin Orff -pedagogiikan perinteiset muodot.

Auditiivinen synteesi (auditory synthesis)

Tässä viimeisessä vaiheessa auditiivinen tieto sulatetaan viimein paloista ehjäksi kokonaisuudeksi. Musiikin kaikessa kirjossa auditiivinen synteesi tarkoittaa sen kriittistä tutkimista, muodon, pintarakenteen ja harmonian analysoimista. Musiikkia kuunneltaessa tämä käsittää kokonaisvaltaisen eläytymisen musiikin mukaan.

Ne äänet mitä lapsi voi jäljellä olevalla kuulollaan tai kuulolaitteella kuulla, tulisi esittää ja selittää systemaattisesti. Ford (1985, Hagehornin 1992, 16 mukaan) esittää, että kuuron lapsen musiikillinen jälkeenjääneisyys johtuu siitä, että hänellä on liian vähän kokemuksia ja kokemuksia ei ole selitetty hänelle tarpeeksi hyvin. Ensimmäinen askel kuurojen lasten musiikkikasvatuksessa tulisikin loogisesti olla lasten altistaminen musiikille ja sitä kautta auttaa lasta ymmärtämään musiikin äänimaailmaa.

3.5.4 Musiikkiliikunta

Liike on luonnollinen tapamme reagoida musiikkiin (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 193). Musiikin keskeiset käsitteet kuten dynamiikka, agogiikka ja rakenne voidaan kokea ja oppia liikkeen avulla. Tutkimukset (Yendovitskaja 1958, Boyle 1970, teoksessa Linnankivi ym. 1988, 193) ovat osoittaneet, että alimpien luokkien oppilaille tuottaa vaikeuksia kuvata sanoin kokemiaan musiikin ilmiötä, koska he elävät hyvin voimakkaasti toiminnallista vaihetta. Sen sijaan he reagoivat luonnollisesti ja helposti musiikkiin liikkeillään ja omaksuvat musiikin lainalaisuuksia. (Linnankivi ym 1988, 193.)

Tiedollisten ja motoristen asioiden lisäksi musiikkiliikunnalla on tärkeä tehtävä myös affektiivisen alueen kehittämisessä. Musiikin toteuttaminen liikkein on vapauttavaa ja jännityksiä laukaisevaa toimintaa, joka tukee oppilaan koko psykofyysistä kehitystä. (Linnankivi ym. 1988, 193.)

3.5.5 Improvisointi

Kemp (1990) on paneutunut kinestesiaan musiikissa. Kinestesia on asentojen ja liikkeiden aistimista, jolla on tärkeä osuus eri aisteista tulevan tiedon yhdistämisessä keskushermostossa. Kempin ajatusten mukaan tämän lihashermon aistihavainto prosessin pitäisi olla keskeisin ja yhtenäisin osatekijä kaikessa musiikin oppimisen psykologisessa muodossa, sillä se ylläpitää sitoutumista musiikin toimintoihin ja auttaa saavuttamaan lähemmin ajatukset ja tunteet musiikin oppimisessa. (Kemp 1990, 223.)

Kemp (1990) ottaa esille artikkelissaan musiikillisen improvisoinnin ja kokonaisvaltaisen kehon käyttämisen musiikin opettamisessa ja omaksumisessa. Kempin keskeisin opinkappale on, että kokonaisvaltaisen kehollisen kokemuksen (whole-body experience) kautta voimme tiedostaa ja ajatella musiikkia. Järjellinen perusta tälle on se, että lihashermon aistihavainnot otetaan mukaan äänen tuottamiseen tai eleillä ääneen vastaamiseen, joka sulautuu varsinaiseen muistiin tai mielikuvaan itse äänestä. Tällä tavoin ää-

nen mieleenpalauttaminen ja musikaalinen ajatusprosessi ovat moniulotteisia ja tuottavat voimakkaita vastaanottavia aistikokemuksia. (Kemp 1990, 224.)

Kemp myöntää, että hänen innostuksensa liikkeisiin korostuu hänen musiikintunneillaan. Äänet yhdistyvät erityisesti liikkeiksi, jotka ovat vastauksena ääneen ylipäänsäkin, ja siksi sekä äänellä, että liikkeillä tulisi olla merkittävä osa lasten opettamisessa. Kemp haluaa kuitenkin keskittyä etupäässä vain niihin liikkeisiin, jotka niveltyvät sisäiseen motivaatioon tai impulssiin ja johtavat äänen ilmaisemiseen. Koputtelu, läimäisy ja taputtaminen ovat esimerkiksi liikkeitä, joita käytetään useita soittimia soitettaessa. Nämä sallivat lapsen kehittää erilaisia lihashermollisia tapoja jäljittää ääntä sen kaikista näkökulmista: mielikuva äänen korkeudesta, kestosta, painosta, intensiteetistä ja väristä. Nämä integroituvat ajatuksissa niin, että ne voidaan nostaa eleiden kautta esiin. Näin luodaan lapselle rikas, värikäs symbolinen mielen maailma. (Kemp 1990, 224 - 225.)

Miten tämä sitten käytännössä toteutuu? Kemp antaa seuraavan esimerkin. Lapsi, jolla on malletti toisessa kädessä ja symbaali toisessa, luo äänen tekemällä oikealla kädellään valtavan ympyrän muotoisen liikkeen. Kinesteettinen oikean käden lihashermon aistimus herättää esiin mielikuvan tuotettavasta äänestä aikaisempien soittokokemusten perusteella. Lapsi keskittyy kuvittelemaan tämän esityksensä äänen suorana vastauksena itse liikkeeseen. Lisäksi äänen laatu määrittyy suoraan käden kaaren ja liikkeen nopeuden välisenä monimutkaisena yhteistyönä. Tämän esimerkin keskeisin huomio on, että tämä hyvin monimutkainen päätöksentekoprosessi on elintärkeä keholliselle ajatteluherkkyydelle ja mielekkyydelle. Soittaessaan muusikko tekee lukuisia tämän kaltaisia kehollispohjaisia päätöksiä. Eikä tarvita edes musiikkiesitystä, vaan monet muutkin arkipäivän askareet perustuvat samanlaisiin kehollisiin päätöksiin. (Kemp 1990, 225.)

Lapsen rohkaiseminen kuvittelemaan soitettaessa tuotettavaa ääntä on elintärkeä näkökulma soittajuutta ja mielikuvitukselliseen esittämiseen valmistautumista. Kemp korostaa myös, että sisäiselle näkemykselle musiikista pitäisi olla perustana lapsen ensimmäiset kokemukset eleellisistä tai musiikillisista toiminnoista. Ajan kuluessa ja soittimia soitettaessa keholliset liikkeet jalostuvat ja myöhemmin jopa vaikeat sormitukset saavat muotonsa ja eri sävyvivahteensa. Tämä kuitenkin vaatii opettajan tiedollista, jat-

kuvaa harkintaa ja harjoitusten kehittämistä. Ja valitettavasti monet opettajat pitävät tätä tarpeettomana ja näin ehkä jopa estävät oppilaan sisäisten musiikillisten ideoiden ja soittotekniikoiden kehittymistä. Kemp toteaaakin, että opetuksessa tulisi olla tärkeimpänä musiikillisena toimintana puhdas improviointi, joka herkistää ja antaa mahdollisuudet kyseessä olevan prosessiin. Mikäli soittamisen opetuksessa painotetaan vain kapea-alaisesti teknistä harjoittelua, se ei yllä lapsen psykodynaamiseen kokonaisvaltaiseen kosketukseen sisäisen itsensä kanssa (Kemp 1990, 226).

Laulamisen opettamisessa Kemp ottaa esille vokaalisen laulun tai hyräilyn merkityksen. Laulamissa kaikki prosessointi on sisäistä, vähemmän kognitiivista kuin soittamisessa, ja käytettävät mekanismit ovat hyvin lähellä kielellisen kehityksen ajatusprosesseja (Kemp 1990, 226). Kempin mukaan suurin puute opetussuunnitelmissamme on laullisen mielikuvituksen ilmaisun puute. Tässä Kemp ei tarkoita kuoro- tai yhteislaulua, joita luokassa paljon harjoitetaan, vaan kaikkia tapoja, joilla oppilas voi itse kokeilla oman äänensä mahdollisuuksia ja rajoja, kutsutaan sitä sitten vokaalisäätioksi, vokaaliseksi lauluksi, hyräilyksi, äänenavaukseksi tai joksikin muuksi. Oppilailla, jotka pystyvät tuottamaan tarkasti sävelkorkeudeltaan oikeita ääniä, on selkeä sisäinen mielikuva äänestä, jonka he tuottavat. Valaisevana esimerkkinä Kemp käyttää matematiikan oppimista: laskemisessa lapsi käyttää apunaan sormiaan, kunnes sisäistää kymmenjärjestelmän ja laskeamisen idean. Samanlainen ulkoinen apu ja mahdollisuus pitäisi antaa lapselle myös laulamisen oppimiseen. Äänetön, mielessä tapahtuva laulaminen, on tärkeä askel musiikillisen sisäistämisen kehittymisessä. Tästä opitusta taidosta riippuu myös muusikon kyky sisäistää sävelkorkeus ja sen merkitys esityksen puhtautta arvioidessa. (Kemp 1990, 226.)

Kemp tiivistää ajatuksensa toteamalla, että luova musiikkikasvatus riippuu täysin siitä, kuinka lapsi opetetaan käyttämään sisäistä musiikillista maailmaansa. Lapsen sisäinen todellisuus tulee esille hänen spontaaneissa eleissään. Näitä eleitä tuodaan esille tanssiessa, soittaessa tai laulaessa, joista vähitellen muodostuvat järjestelmälliset taiteelliset esitykset. Vaikka tämä onkin lapsen sisäistä ja henkilökohtaista aluetta, sen rikkaus ja kasvu osana persoonallisuuden kehitystä ja oman identiteetin muodostamisesta, tulisi olla myös opettajan mielenkiinnon kohteena. (Kemp 1990, 227.)

3.5.6 Musiikinteoria

Walczyk on opettanut kaikille musiikin oppilailleen musiikin teoriaa. Poikkeuksetta he tunnistavat nuotit, piirtävät niitä, taputtavat niiden rytmin, jakavat ne eri tahteihin. Kuulon puute ei vaikuta asioiden käsitteelliseen ymmärtämiseen, mutta sen soveltaminen on hankalampaa, koska oikean sävelkorkeuden muodostaminen ei suju omalla äänellä. Apuna voi kuitenkin käyttää soittimia mahdollisuuksien mukaan. Oppilas voi esimerkiksi pianon koskettimilta nähdä nuotin ja/tai aistia sen värähtelyn. Pianon koskettimet antavat myöskin visuaalisen lisän nuotin korkeuden, sävelaskelten tai intervallien hahmottamiseen.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimustehtäviä on kaksi, jotka molemmat sisältävät kolme alaongelmaa ja näin antavat laajemman kuvauksen ongelmista.

1. *Kuuro musiikin oppijana ja harrastajana*

- a) Mitä musiikki merkitsee viittomakielisen opettajakoulutuksen opiskelijoille?
- b) Mitä tavoitteita viittomakielisen opettajakoulutuksen opiskelija asetti musiikin opiskelulle ja miten ne toteutuivat?
- c) Millaiseksi musiikin oppijaksi ja harrastajaksi viittomakielisen opettajakoulutuksen opiskelija itseään kuvailee?

2. *Kuurojen musiikinopetuksen lähtökohdat ja tavoitteet*

- a) Kenen pitäisi opettaa musiikkia kuuroille?
- b) Miten kuuroille pitäisi opettaa musiikkia?
- c) Mitä käsityksiä viittomakielisillä luokanopettajaksi opiskelevilla henkilöillä on sisäkorvaimplantin merkityksestä musiikin opettamisessa ja oppimisessa?

5 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN, MENETELMÄT JA LUOTETTAVUUS

5.1 Tutkimuksen eteneminen

Tässä tutkimuksessa pyrittiin ottamaan selvää niistä ajatuksista ja tunteista, joita Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa syksyllä 1998 aloittaneilla viittomakielisillä opiskelijoilla on musiikin opiskeluun, opettamiseen ja yleensä musiikkiin. Jokainen heistä on saanut saman opetussuunnitelman tavoitteisiin perustuvan musiikinopetuksen kouluhistoriansa aikana ja silti heillä kaikilla on lähes täysin eri kokemukset musiikista.

Samaan aikaan, kun ensimmäiset viittomakieliset opiskelijat aloittivat opintonsa opettajankoulutuslaitoksessa Jyväskylän yliopistossa, aloitin itse musiikin erikoistumisopinnot samassa laitoksessa. Lehtori Riitta Sainin ehdotuksesta tartuin aiheeseen, joka hämmensi varmasti kaikkia asian kanssa työskenteleviä. Opiskelijoiden ensikosketukset musiikkiin luokanopettajakoulutuksessa alkoivat heti syksyllä 1998, kun he muiden opiskelijoiden tavoin aloittivat opintoihin kuuluvan pakollisen pianonsoiton opiskelun. Ensimmäinen varsinainen opintojakso, vokaalimusiikki, alkoi vuodenvaihteen jälkeen tammikuussa 1999. Kurssin ensimmäisen tunnin aluksi annoin opiskelijoille kyselylomakkeen (Liite 4), jossa kartoitettiin tilannetta opiskelijoiden aikaisempien musiikkikokemusten osalta ja tietenkin myös sitä, miten he itse kokevat musiikinopinnot ja mitä toiveita heillä on musiikinopiskelulle. Keväällä opiskelijat saivat vieraaksi myös viittomakielisen asiantuntijan, Terttu Martolan, joka on tehnyt Suomessa pioneerityötä kuurojen kulttuurissa musiikin ja erityisesti liikunnan alalla.

Syksyllä 1999 opiskelijat osallistuivat musiikinteorian opintojaksolle sekä tutustuivat norjalaiseen malliin opettaa kuuroille musiikkia draaman ja rytmikan keinoin. Pianotunnit jatkuivat kevääseen 2000. Heti vuoden 2001 vaihtuessa tein opiskelijoille toisen kyselyn (Liite 5) musiikkiin liittyen, kun heillä oli kaikki opettajankoulutuslaitoksen tarjoama oppi aineesta.

Syksyllä 1999 opiskelunsa aloitti yhdeksän viittomakielistä opiskelijaa, jotka kaikki vastasivat ensimmäiseen kyselyyn. Toiseen kyselyyn

vastasi vain viisi opiskelijaa. Yksi opiskelijoista lopetti opintonsa, yksi opiskelee tämän vuoden ulkomailla ja kaksi opiskelijaa ei ottaneet minuun yhteyttä toisen kyselyn mahdollisuudesta tiedustellessani. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella, koska omat viittomakielen taitoni rajoittuvat kielen alkeisiin. Tulkin käyttö haastattelussa olisi ollut mahdollista, mutta asioiden kääntäminen olisi pidentänyt haastattelua ja varmasti vaikuttanut myös vastaamisen motivaatioon. Kyselylomakkeet sisälsivät pääasiassa avoimia kysymyksiä ja muutaman arvottamiskysymyksen, joissa kuitenkin vastaus piti perustella.

5.2 Tutkimusmenetelmä

Survey -tutkimuksesta

Käytännössä tutkimuksen pääimmäisin luonne on survey, koska tällä tutkimuksella on tarkoitus kartoittaa viittomakielisten opiskelijoiden käsityksiä musiikista, sen opiskelusta ja opettamisesta. Karin ja Huttusen (1983, 46) mukaan survey- tutkimus on menetelmä, jolla pyritään selvittämään todellisuudessa vallitsevia olosuhteita kuvaamalla tiettyä populaatiota. Survey -tutkimuksessa ongelmanasettelu on useimmiten kuvaukseen tähtäävää, mutta myös ilmiöiden vertailuun, riippuvuuksiin ja jopa kausaalisuuteen voidaan pyrkiä. Survey voi olla pitkittäistutkimus tai tiettyyn ajankohtaan kohdistuva poikkileikkaus. (Kari & Huttunen 1983, 47 - 48) Tämä tutkimus on selvästi jälkimmäinen, poikkileikkaus yhdestä opiskelijoille opetettavasta oppiaineesta, yhden rajatun ryhmän ajatuksin.

Tarkoitukseni ei ole antaa yksityiskohtaisia ohjeita siitä, miten opettajana tulisi toimia kuoron oppilaan kanssa, vaan avata erilaisia näkökulmia joiden mukaan opetustilanteita ja -menetelmiä lähdetään oppilaalle luomaan. Koska toteutan tutkimukseni laadullisena, en ole asettanut tutkimusongelmilleni ja aineistolle surveylle tyypillisiä hypoteeseja. Kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia menetelmiä, vaan molemmat aineistot voivat täydentää toisiaan. Kva-

litatiiviselle tutkimukselle harvoin edes löytää tiukkoja metodologisia raameja, johon tutkimuksen voisi sovittaa.

Tapaustutkimuksesta

Koska tutkimushenkilöinä on tietty rajattu joukko viittomakielisiä luokanopettaja opiskelijoita ja tutkittavana ainoastaan heidän ajatuksensa musiikkiin liittyen, antavat nämä tutkimukselle myös tapaustutkimuksellisen luonteen. Syrjälän mukaan tapaustutkimus keskittyy nykyaikaan ja sen avulla kuvataan tapausta todellisessa tilanteessa. Tapaustutkimusta voidaan käyttää, kun halutaan yksityiskohtaista tietoa tutkimushenkilön tunteista ja hänen perusteluistaan tiettyyn tapahtumaan liittyen tai tapauksiin liittyvistä syy-seuraussuhteista. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 10-12)

Tapaustutkimuksessa tutkimusjoukon valinta on käännetty päällelleen: mikäli tutkimuksessa on tutkittavana useampi kuin yksi henkilö tai tiivis ryhmä, pitää se aina perustella. Tämän tutkimuksen tapaus on ryhmä viittomakielisiä opiskelijoita, jotka ovat lisäksi yksilöinä kaikki erilaisia. Syrjälä ym. (1995, 13) näkevätkin jokaisen tutkimushenkilön yksilönä, joka havainnoi ja tulkitsee ympäröivää maailmaa ja luo merkityksiä omalla tavallaan. Tämä vaikuttaa myös oleellisesti tutkimustuloksiin. Tutkimusongelmat, tavoitteet ja toteutus saatava muuttua tutkimuksen kuluessa. Tutkijan arvomaailma vaikuttaa tutkijan näkemyksiin tutkittavasta ilmiöstä tapaustutkimuksessa tämä hyväksytään, mutta jokaisen tulisi kuitenkin tiedostaa oma arvonsa ja pyrkiä siihen, etteivät ne liikaa vaikuta tutkimustuloksiin. (Syrjälä ym. 1995, 13 - 15)

Nykyään puhutaan yhä harvemmin pelkästä tapaustutkimuksesta. Tämä johtuu siitä, että tapaustutkimusta voidaan tehdä lukuisten eri lähtökohtien pohjalta tutkijasta ja tutkimuskohteesta riippuen. Tapaustutkimus on jakaantunut muutamaaan erilaiseen tutkimustyyppiin, etnografiseen, toiminta-, evaluaatio- ja elämäkertatutkimukseen, jotka eroavat toisistaan keskeisen tavoitteen ja /tai toteutuksen perusteella. Lisäksi on olemassa tapaustutkimuksia, joita ei voi määritellä mihinkään edellisistä. (Syrjälä ym. 1995, 11, 16 - 17.)

Jos verrataan tapaustutkimusta muihin tutkimuksiin, tutkijan rooli on todella tässä todella merkittävä. Tutkijalle onkin asetettu kohtalaisia vaatimuksia suoriutuakseen tehtävästä. Yin (1989) korostaa erityisesti, että tutkijan on hallittava aihealueensa hyvin. Toimintatutkimuksessa tutkija on usein itse ”soluttautuneena” yhteisöön. (Yin 1989, Järvinen & Järvisen 1996, 53 - 59 mukaan.) Omat musiikilliset vahvuuteni ja hyvä perehtyminen aiheeseen kirjallisuuden kautta sekä mielikuvat kuurojen kulttuurista viittomakielen opintojen, oppituntien seuraamisen ja kuurojen kulttuuripäiville osallistumisen kautta, ovat vahvistaneet aihealueeni hallintaa. Roolini tutkijana on ollut perinteisempi, kuin millaiseksi se tapaustutkimuksessa yleensä koetaan: joskus tutkijan ja tutkittavan raja on varsin häilyvä, kun tutkija on päässyt osaksi tutkittavaa yhteisöä. Jo tutkimuksen alussa kuitenkin ymmärsin, että en voi päästä kuurojen kulttuuriin täysin sisälle, koska en ymmärrä heidän kieltään. Lisäksi esteenä on oma kuuloaistini, joka on liian hallitseva musiikin suhteen: ilman tietoista harjoittelua en pysty täysin ymmärtämään muiden aistien osuutta musiikin kokemisessa ja oppimisessa.

Tutkijana yritän kuitenkin olla ”ennakkoluuloton, tai ainakin tiedostaa ennakkoluuloni pystyäkseni hyväksymään ristiriitaiset tai vastakkaiset tiedot”, kuten Yin (1989, Järvinen & Järvisen 1996, 57 mukaan) kehottaa.

Yin määrittelee myöskin hyvän tapaustutkimuksen piirteet, joihin myös omassa tutkimuksessani pyrin. (Yin 1988, Järvinen & Järvisen 1996, 59 mukaan)

1. Merkittävyys. Tutkimuksen tulee olla mielenkiintoinen, epätavallinenkin, joka houkuttelee maallikonkin lukemaan tutkimuksen tuloksia.
2. Täydellisyys. Tutkimuksen kohde pitää olla hyvin rajattu. On myös tunnistettava ilmiön ja ympäristön rajat.
3. Vaihtoehtoiset näkemykset. Tutkimuksessa tulisi olla esillä eri kulttuureja tai henkilöryhmien näkemyksiä. Eikä kaikkien aina tule olla samaa mieltä kaikesta.
4. Riittävä evidenssi. Raporttia kirjoittaessa väitteet olisi perusteltava rivien välissä. Näin lukija kokee muodostavan itse johtopäätöksiä, jotka ovat samansuuntaiset tutkimuksen kanssa.

5. Raportin laatu. Raportti on ainut tapa viestittää tutkimuksen tuloksista ja sen herättämistä ajatuksista suurelle yleisölle. Hyväkin tutkimus voi tuntua lattealta mikäli lukija ei sitä ymmärrä tai jaksaa kiinnostua siitä.

Aiheeni on varmasti mielenkiintoinen. Kommentit joita olen aihevalinnastani kuulleet ovat usein olleet seuraavia: "Oletpa valinnut lyhyen ja helpon aiheen." "Tartteekos sitä edes tutkia, jos ne ei kerta kuule?" Vaikka aihe on osoittautunut kaikkea muuta kuin helpoksi ja lyhyeksi, olen iloinen siitä mahdollisuudesta minkä tämä työ voi antaa keskustelunavaajana kuurojen musiikinopetuksesta. Aihetta on täytynyt kuitenkin hieman rajata. Aineistosta olisi voinut tulla kattavampi, mikäli olisin teettänyt kyselyn muillakin kuin opettajaksi opiskelevilla. Olen halunnut pysyä yhdessä ainoassa tapauksessa, opiskelijoiden ryhmässä, koska he ovat ensimmäinen ryhmä laatuaan. He ovat konkreettisesti olleet tekemisissä musiikin kanssa ja ovat todella joutuneet ajattelemaan, miten he sitä tulevaisuudessa elämässään ja työssään käyttävät. Vähän irrallinen aihe on myöskin sisäkorvaimplantin osuus, mutta tekniikan kehittyessä meidän on otettava huomioon sen tuomat mahdollisuudet. Monelle asiaan perehtymättömälle ajatus sisäkorvaimplantista tuntuu lähes yhtä uskomattomalta kuin ajatus kuurojen musiikinopetuksesta, ja siksi koen tärkeäksi ottaa myös sen asian esille. Vaikka viittomakielisten opiskelijoiden ryhmä on "ainutlaatuinen tapaus" jo ryhmänä, ovat opiskelijat tapauksen sisällä myöskin ainutlaatuisia yksilöitä ja heillä on erilaiset mielipiteet musiikin opettamista ja opiskelua kohtaan. Olen yrittänyt tuoda jokaisen opiskelijan mielipiteet ja kommentit mahdollisimman hyvin myös lukijan pohdittavaksi. Olen rakentanut raportistani mahdollisimman selkeän ja helppolukuisen, jotta jokainen lukija voisi sekä ymmärtää minun ajatukseni, että muodostaa lukiessaan omia päätelmiään.

5.3 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta käydään jatkuvaa keskustelua, koska sen tutkimustulokset ja jopa tutkijan rooli ovat hyvin moninaiset. Vaikka kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei varsinaisesti käytetä reliabeliuden ja validiuden käsitteitä, voidaan luotettavuuteen liittyviä asioita kuitenkin tarkastella. Syrjälä ja Numminen (1988) jakavat validiuden ulkoiseen ja sisäiseen: sisäinen validius kertoo, onko tutkija onnistunut mittaamaan sitä, mitä on aikonut mitata. Ulkoinen validius tarkoittaa tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä. Laadullisessa tutkimuksessa tällä tarkoitetaan lähinnä tulosten käyttökelpoisuutta, sillä tapaustutkimus liittyy aina johonkin tiettyyn paikkaan ja aikaan eikä sen vuoksi tutkimusta voida sellaisenaan toistaa ja tuloksia yleistää. Myös reliabelius jaetaan ulkoiseen ja sisäiseen. Syrjälän ja Numminen mukaan ulkoinen reliabelius tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa toistettavuutta on vaikea testata, mutta tutkimusprosessin tarkka ja yksityiskohtainen kuvaus lisäävät uskottavuutta. Sitä lisäävät myös useiden tutkijoiden saamat samansuuntaiset tulokset. Sisäinen reliabelius taas lisääntyy tutkimushenkilöiden perustellulla ja tarkoituksenmukaisella valinnalla sekä menetelmä triangulaatiolla. (Syrjälä ym. 1994, 23 - 24.)

Kun rehellisesti tarkastelen tutkimustani, on pakko myöntää, että aineistoni, lähinnä tutkittavien määrä on vähäinen. Työtäni ei myöskään helpottanut se, että vähäinen tutkittavien määrä tippui kahden vuoden aikana lähes puoleen. Kahta opiskelijaa en saanut jäljitetyksi ja kaksi toiseen kyselyyn vastaamatta jättänyttä eivät ottaneet mitään yhteyttä kyselyn vastaamiseksi eikä osallistumatta jättämisen perustelemiseen. Toivottavasti en ole kuitenkaan tutkijana täysin epäonnistunut, vaikka en saanut heitä vakuuteksi aiheen tärkeydestä ja ajankohtaisuudesta. Vähäisellä aineistolla olen kuitenkin onnistunut tutkimaan ja selvittämään hyvin tutkimustehtävissä mainitut asiat. Kyselylomakkeet olivat mielestäni selkeät saadakseni tarpeeksi kattavia vastauksia sekä musiikin oppimisesta ja harrastamisesta että musiikin opetuksen lähtökohdista ja tavoitteista. Koska aihetta koskevia tutkimuksia on maassamme todella vähän, on teoria osuudessa esitetty muualla teh-

tyjä tutkimuksia. Vaikka kouluorganisaatiot ja kasvatustieteelliset menetelmät vaihtelevat hieman eri maissa, saatuja tuloksia voi silti yleistää myös Suomeen, koska kuurojen länsimaisen musiikin elementit ja kuurojen kulttuuri ovat kaikissa maissa lähellä toisiaan. Vaikka käytännön kokemukset tai ennakkokäsitykset voivat monesti puoltaa musiikin unohtamista kuurojen lasten opetussuunnitelmasta, toivon, että tässä tutkimuksessa esitelty aineisto saisi asian kanssa työskentelevät pohtimaan asiaa tarkemmin ja mahdollisesti tutkimaan aihetta pidemmälle ja isommalla aineistolla.

Olen halunnut kuvata tutkimuksen kulun rehellisesti. Suurin työ tapahtuu kuitenkin tutkijan ja aineiston välisessä vuoropuhelussa. Olen halunnut lukijalle myös kuvan viittomakielisten opiskelijoiden todellisista ajatuksista siteeraamalla heitä. Joihinkin vastauksiin olen korjannut kieliasua ja sanamuotoja ja -järjestystä ymmärrettävämpään muotoon, koska suomi ei ole viittomakielisten ensimmäinen kieli. Koska tapaukseni sisältää vain muutamia opiskelijoita en ole käyttänyt lainausten jälkeen muutettuja nimiä tai edes numeroita, jotta luottamuksellisuus tutkittavien ja tutkijan välillä säilyy. Mikäli lainaukset olisi nimikoitu, voisivat opiskelijoiden henkilökohtaiset ajatukset tulla väärillä perusteilla selvitettyksi.

Aineiston keruun menetelmistä mainitsinkin jo aiemmin ja tutkimukseni on tapahtunut ainoastaan kyselylomakkeilla. Vaikka opiskelijat joutuivat kirjoittamaan toisella äidinkielellään, uskon että vastaukset olivat suorempia ja terävämpiä kuin tulkkia käyttäen. Olen selvillä tulkin velvollisuudesta välittää kaikki tulkattavien tunteet ja kommentit ja opiskelijatkin ovat varmasti tottuneita tulkkien avulla kertomaan asioitaan. Sekä kokemattomana haastattelijana että tulkattavana katsoin luotettavuuden kannalta parhaimmaksi ja selkeimmäksi suorittaa molemmat aineiston keruut kyselylomakkeilla (Liitteet 4 ja 5). Kyselylomakkeita ei esitettävästi, mutta olen saanut niihin apua ja asiantuntemusta musiikin lehtori Riitta Sainilta, kasvatustieteen maisteri Markku Jokiselta ja kasvatustieteen tohtorilta ja ohjaajaltani Tuula Matikaiselta. Lomakkeita on siis monipuolisesti tutkittu sekä musiikin, kuurojen kulttuurin että tutkimuksen näkökulmasta.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimusjoukossa oli kuusi syntymäkuuroa, yksi oli kuuroutunut 2-vuotiaana ja kahdella oli hieman kuuloa jäljellä (sama tilanne syntymästä lähtien). Ennen opettajankoulutuslaitoksen opintoja saatu musiikinopetus vaihteli jonkin verran. Tyypillinen kertomus oli tällainen:

Kävin peruskoulun kuurojen koulussa 1980-luvulla. Silloin ala-asteella (ensimmäisinä vuosina) musiikinopetus toteutettiin musiikkiliikunnan tunneilla ja oppilaiden kuulovammat oli otettu hyvin huomioon. Musiikinopetus väheni kun siirryin ylemmille luokille ja loppui kokonaan kolmannella luokalla. Sen jälkeen musiikin opetusta ei ole annettu lainkaan.

Yksi erosi joukosta selvästi, sillä hänellä musiikinopetus oli ollut kuulevien musiikinopetuksen kaltaista: soittimia oli soitettu, nuotteja opiskeltu, säveltäjiä ja eri musiikinlajeja tunnistettu ja laulettu paljon. Kahdella opiskelijalla ei varsinaista musiikin opetusta ollut, vaan tunti oli käytetty leikkimiseen ja yhdessäoloon. Kuuden opiskelijan taustat olivat suhteellisen yhtenäiset. Musiikinopetus oli pääasiallisesti painottunut rytmikkaan ja rytmiä oli havainnollistettu liikkein, piirroksin, tuntoaistilla. Harvoin soittimiin, jotka tukivat opitettavaa asiaa, sai koskea, mutta muut olivat vain koristeina (ja silti niin himoitavasti juuri käden ulottuvissa). Yksi jopa ihmetteli, miksei opettajat ymmärtäneet käyttää sähköbassoa opetuksessaan, kun ”siitä saa tunnetta ja tuntee värinät”. Musiikinopetus oli siis ollut hyvin mekaanista ja harvoin asioita itse oivallettiin, vaan opeteltiin ulkoa ne asiat mihin pystyttiin. Viisi opiskelijaa mainitsi musiikinopetuksen toteutuneen ainoastaan ala-asteella ja pääasiassa sen ensimmäisillä luokilla, mutta ainoastaan kaksi kertoi saaneensa vapautuksen musiikinopinnoista kokonaan. Kuuroutuneen ja hieman kuuloa omaavien kokemukset koulun musiikinopetuksesta olivat hieman myönteisemmät kuin syntymäkuuroilla. Ainoat kielteiset kommentit olivat ne, että ei saanut soittaa tarpeeksi tai että laulua oli liikaa. Kaikkiaan vain kaksi merkitsi kokemuksensa musiikista peruskoulussa täysin myönteisiksi.

6.1 Kuuro musiikin oppijana ja harrastajana

Musiikin merkitys opettajankoulutuksen viittomakielisille opiskelijoille

Ilman musiikkia en voisi elää. Se tuo sykettä elämään.

Voin selitellä oppilaille millainen musiikki on, kun minulla on jotain tietoa siitä. Muussa tapauksessa se ei merkitse mitään.

Tunteita ja ajatuksia musiikkia kohtaan löytyi siis molempiin ääripäihin asti. Enimmäkseen musiikki koettiin hyväksi rentoutumiseen, kuusi opiskelijaa mainitsi tästä.

Kuuntelen eniten klassista musiikkia kuulokojeen avulla, samalla rentoudun hetken tiukan päiväohjelman jälkeen.

Varmaan samat perusteet kuin kuulevillakin. Musiikki piristää, rentouttaa, antaa keskittymistä, tsemppiä, ym.

Tapahtuipa kuunteleminen sitten kuulokojeen avulla tai tuntemalla musiikin värinän sormissa, varpaissa tai päässä, kiireinen meno pysähtyy ja mielikuviutus pitää huolen lopusta. Klassinen ja/tai selkeärytmisen musiikki koettiin rentouttavimmaksi. Musiikki näyttää kuuroilla liittyvän myös hauskanpitoon lähes yhtä voimakkaasti kuin kuulevilla. Rytmisen diskomusiikki kutsuu tanssilattialle jammailemaan. Tanssimisessä juuri rytmi on kaiken perusta ja monitaitureita joukosta löytyikin aina baletista breakdanceen. Näitä lajeja harrastaville musiikki on siis myös osa harrastusta. Rytmittäjünkkin pitää olla melko hyvin kehittynyt.

Yksi opiskelija koki opiskelun rentoutumisen lisäksi opiskelun toiseksi kanavakseen musiikin maailmaan, mutta kahdelle opiskelijalle musiikki oli vain ja ainoastaan opiskelua. Nämä tuntemukset ovat oikeutettuja ja ymmärrettäviä, sillä varsinkaan kuulevien yhteisö ei kovin paljon ymmärrä musiikin merkitystä kuuroille henkilöille. On myös kuuroja, joiden mielestä kuurot pärjäävät hyvin ilman musiikkia ja äänimaailmaa. Yksi opiskelijoista kirjoitti näin:

Olen oikeastaan ensimmäisen kerran tekemisissä varsinaisesti musiikin kanssa. Kotona en "kuuntele" musiikkia, enkä muutenkaan ole välittänyt.

Koulua hän kävi kuulevien kanssa ja piirteli musiikintunnit kunnes vapautettiin niistä kokonaan. Mitä muuta kuin opiskelua musiikki siis voisi olla, kun kaikki siihen liittyvät asiat ovat uusia? Vapauttaminen musiikinopiskelusta kokonaan oli opettajille helpoin ratkaisu. Mutta oliko se oppilaan kannalta paras ratkaisu?

Musiikin merkityksen kuuroille kaikki jakoivat selkeästi kahteen linjaan: on niitä kuuroja, joille musiikki ei merkitse yhtään mitään, ja taas niitä, joille musiikki on tärkeä osa elämää, vaikka vain pieni osa kirjaimellisesti kuuntelee musiikkia. Neljä opiskelijaa mainitsi myös rytmiiikan ja liikunnan yhteyden musiikkiin, koska silloin musiikki saa myös visuaalisen ja taktiilisen muodon.

Se (musiikki) merkitsee jokaiselle eri asiaa. Mutta tiedän, että on eräitä, jotka rakastavat musiikkia, mutta on niitäkin, joille musiikki ei merkitse mitään.

Sanat, laulun äänet, melodiat ym. ei kuuroja varmaan paljon kiinnostaa, mutta RYTMIT ovat tärkeitä. Coolion Gansta's paradisen rytmit ovat hyviä sekä housemusan rytmit rullaa.

Rytmiliikunta, koska se yhdistää rytmitajua ja liikuntaa. Kuurot näkevät paremmin miten se (musiikki) toimii kuin kuulon avulla.

Kysymykseen mitä musiikki on, ei varmasti ollut helppoa vastata. Edes musiikin ammattilaiset eivät halua ja pysty antamaan siihen varmastikaan kattavaa selitystä, ainakaan lyhyesti. Halusin kuitenkin tietää opiskelijoiden mieleen tulevat ajatukset musiikista kokonaisuutena, ennen kuin sitä piti tarkastella pienemmissä osissa. Musiikin olemuksen tärkeimmäksi osaksi nousi selvästi rytmi ja sen merkitys musiikin visuaaliseen ilmaisuun esimerkiksi tanssimalla. Näin kokivat kaikki toiseen kyselyyn vastanneet opiskelijat.

Musiikki voi näkyä kehon liikkeissä ja ihmisen käyttämissä välineissä - - Tietysti musiikin tahdissa voi myös laulaa koko elämän kirjosta. - - Musiikki on elämän "ylläpitäjä" tietyllä tavalla, musiikki hoitaa sielua. Musiikki ikään kuin toistaa mielialojani.

Musiikki on minulle paljon muutakin kuin vain ääniä. Musiikki tulee ihmisen sisältä; ihminen tuottaa musiikkia ilmaisullaan, esimerkiksi liikkumalla ja tanssimalla, sekä jopa myös viittomalla. Musiikkiin sisältyy olennaisimpana osana rytmi. Musiikki tavallaan ”järjestää” tätä kaaottista maailmaa ja antaa asioille oman rytmensä.

Vaikka musiikin yhteys äänimaailmaan oli selvä asia jokaiselle opiskelijalle, vastauksista huokui oivallus musiikin olemuksesta ihmisen sisäisenä muotona ja voimavarana.

Kysyin myös mikä musiikin osa-alueista (rytmi, melodia, harmonia) vaikuttaa opiskelijoihin eniten. Kysymyksen asettelu oli toisaalta vaikea: rytmin ja melodian käsitteen kaikki varmasti ymmärsivät, mutta harmonia saattoi olla monille musiikillisena käsitteenä täysin vieras. Vastaus olikin varsin odotettu: rytmi vaikuttaa kaikkein eniten. Rytmi on yksinkertaisesti asia, jota ihminen tarvitsee joka päivä. Rytmi auttaa selviytymään monista taitoakin vaativistakin tehtävistä: aitajuoksusta, tanssimisesta, kertotaulun opettelemisesta, lukemisesta, vieraskielisen sanan muistamisesta jne. Missään edellä mainituissa taidoissa ei ole kyse kuuloaistin omistamisesta vaan nimenomaan rytmin ymmärtämisestä.

Rytmi vaikuttaa minuun hyvin vahvasti. Rakastan musiikkia, vaikken sitä kuulekaan, mutta aina tanssiessani tunnen lattian kautta musiikin rytmin ja liikun sen mukana koko kehollani.

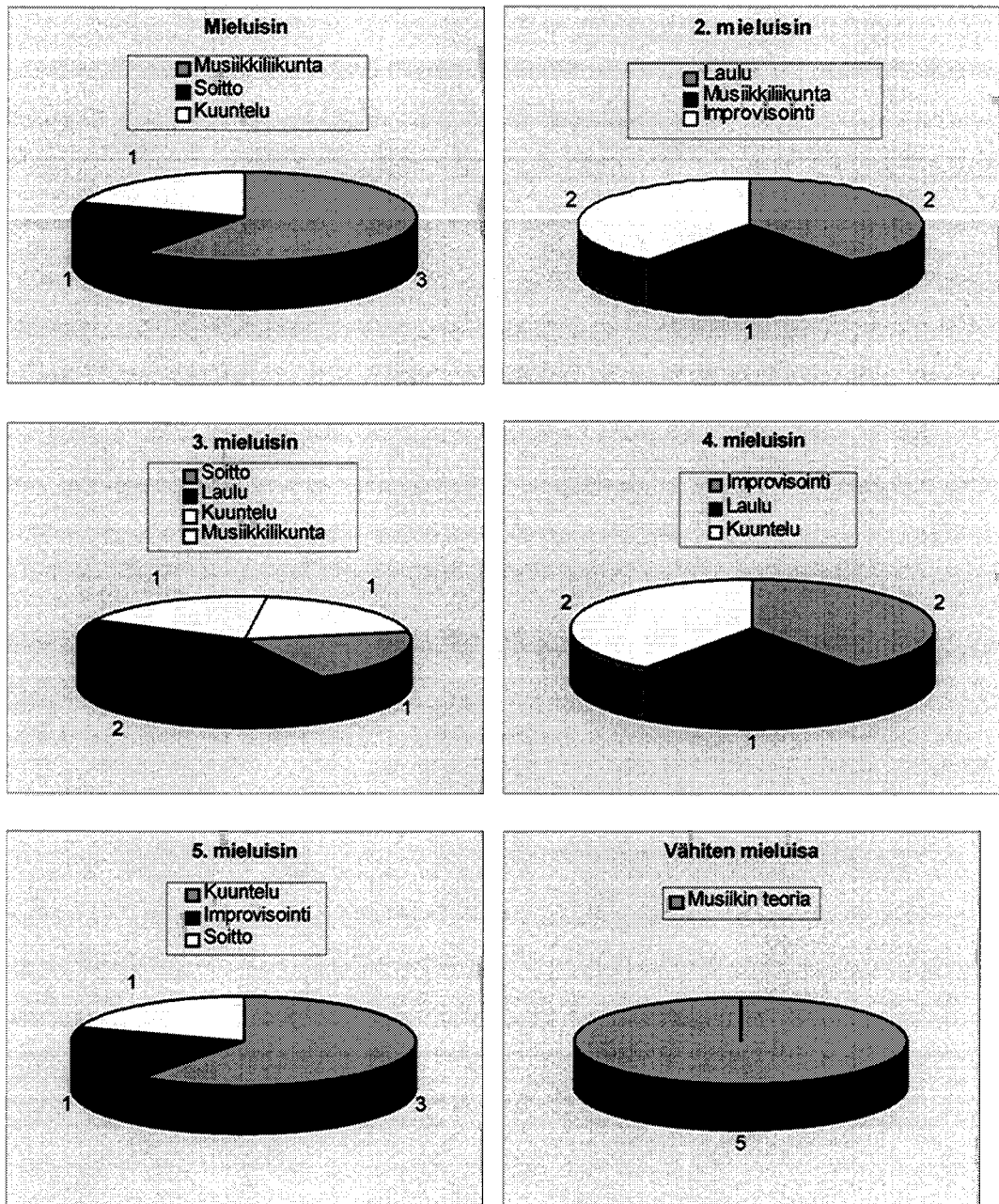
Rytmi tuntuu koko kehossa, sen voi tuntea missä vain. Olen myös joskus harrastanut viittomakuoroa, runon rytmi -tunne.

Kaksi opiskelijaa kertoi myös melodian vaikuttavan rytmin ohella. Toinen mainitsi melodian kokemisen auditiivisena ja toinen taktiillisena kokemuksena.

- - Ja tietty melodian voi tuntea. Hevien melodiat ovat vähän, kröhm, sekavii...

Musiikinopetuksen osa-alueisiin mieltymisestä ei löytynyt viideltä opiskelijalta yhtä selkeää linjaa, vaan erilaisina ihmisinä he pitivät eri asioista. Yhteinen linja oli kuitenkin vähiten mielekkään osa-alueen, musiikinteorian kohdalla,

kaikki viisi opiskelijaa ilmoittivat sen viimeiseksi. Kuvioon 20 on koottu tarkat maininnat.



KUVIO 14. Mieluisimmat musiikinopetuksen osa-alueet

Musiikin opiskelun tavoitteet ja niiden toteutuminen

Kuten edellä todettiin, opiskelijoiden musiikinopetuksen kokemukset ja taudat vaihtelivat, mutta kaikki vastaajat kokivat omat musiikin perustietonsa ja – taitonsa hyvin hatariksi. Päällimmäisenä oli myös toive siitä, että opinnot laadittaisiin heille sopiviksi. Opetussuunnitelmassa mainitut tavoitteet toteutuivat hyvin suurimman osan mielestä. Tosin monet korostivat, että nimenomaan viittomakielisen opetussuunnitelman tavoitteet tulivat saavutetuiksi.

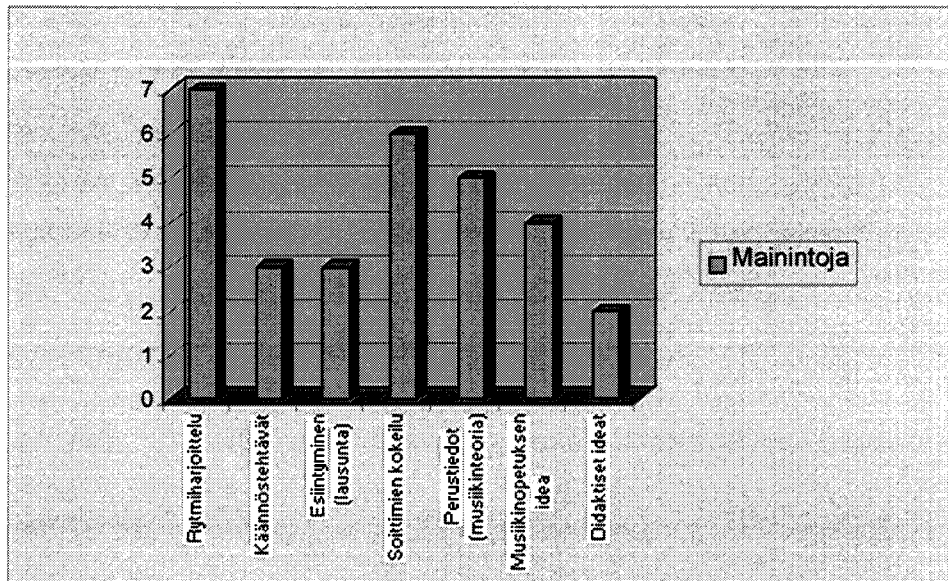
Omia tavoitteita kysyin kahteen kertaan. Ensimmäisessä kyselyssä opiskelijoiden oli niitä hyvin vaikea määrittää. Ennen musiikinopinnojen alkamista opiskelijat kokivat opettajankoulutuslaitoksen musiikinopinnoilla pyrittävän musiikin olemuksen ymmärtämiseen. Siihen he yhdistivät esimerkiksi soittimien soittamisen ja rytmitajun kehittämisen. Tulevat opettajat toivoivat myös käytännön ohjeita opettamiseen.

En osaa todella sanoa mihin musiikinopinnoilla pyritään. Aluksi ajattelin, että pitääkö osata laulaa äänellä. Opintoja täytyy varmaan soveltaa meille.

Konkretisoitaisiin tapoja opettaa musiikkia kuurojen koulussa. Omat ajatukset pyörivät pelkän rytmin opettamisessa... Mitä muuta se (musiikinopetus) voisi olla?

Toisessa kyselyssä tavoitteet olivat selkeämmin ilmaistuja. Suurimmat tavoitteet kohdistuivat rytmikkaan, sen harjoitteluun, rytmitajun kehittymiseen, rytmin ja liikunnan yhdistämiseen ja rytmin käyttämiseen myös musiikin muilla alueilla. Tärkeänä pidettiin myös eri soittimien kokeilemistä ja perustietojen saamista. Pianon lisäksi soittimista erikseen mainittiin lyömäsoittimet ja sähköisesti vahvistettavat soittimet. Musiikin teorian keskeiset käsitteet ja tiedot koettiin myös tärkeiksi ja yksi rohkea halusi lisäksi perehtymistä erilaisiin musiikkityyleihin, kuten klassiseen musiikkiin ja poppiin. Muutama opiskelija toivoi ymmärtävänsä opintojen myötä musiikin opetuksen idean kuuroille lapsille. Didaktiset ideat olisivat varmaan nousseet esille myös keneltä tahansa opettajaopiskelijalta, niin myös viittomakielisiltä. Useammassa vastauksessa otettiin myös esille kuurojen kulttuuripäivät. Parin vuoden välein järjestettävät päivät keräävät kuurot yhteen nauttimaan näytelmistä, lau-

luista, lausunnasta, kerronnasta ja muusta esityksestä ja kaikki tapahtuu tietysti viittoen. Kouluopetuksen hedelmien toivottiin entistä enemmän tulevan esille myös kulttuuripäivillä runojen lausuntana tai muuna esiintymisenä. Myöskin tätä mahdollisuutta varten osa opiskelijoista toivoi saavansa opetusta laulujen kääntämiseksi viittomakielelle.



KUVIO 15. Opettajankoulutuksen musiikinopinnoille asetettuja toiveita ja odotuksia

Viittomakielinen opettajaopiskelija musiikin oppijana ja harrastajana

Tällaista kysymystä ei kyselylomakkeessa suoraan ollut, vaan olen hahmotanut opiskelijoiden vastauksia kokonaisuutena ja rivien välistä löytänyt heille tyypillisiä piirteitä musiikkiin suhtautumisen ja paneutumisen myötä. Olen ottanut huomioon kaikkien seitsemän tällä hetkellä Jyväskylän yliopistossa opiskelevan opiskelijan vastaukset. Vastauksien mukaan pystyin jakamaan opiskelijat kolmeen eri tyyppiin heidän asenteidensa, ajatustensa ja omien kokemustensa luonnehdintansa mukaan. Seitsemästä opiskelijasta löysin kolme nautiskelijaa, kaksi paneutujaa ja kaksi soveltajaa.

Nautiskelija

Nautiskelija käyttää musiikkia hyvin itsensä näköisesti tai sitten ei ole musiikin kanssa paljonkaan tekemisissä arkipäivän keskellä. Musiikki on voimakkaasti tunneasia, joka liitetään ensisijaisesti rentoutumiseen tai hauskanpitoon, mutta myös opiskeluun. Musiikissa rytmit ovat tärkeitä ryhmäytymisen kannalta: tanssissa tai viittomakuorossa oikean rytmin tunnistaminen on yhdistävänä tekijänä eri esittäjien välillä. Pianotuntien mieleenpainuvimmat kokemukset liittyivät myös mielekkyyden löytämiseen: soittamisessa kappaleen valinta ja tehtävän konkreettinen sitominen arkipäivän elämään. Nautiskelija ymmärtää musiikin tärkeyden myös opetuksen kannalta, mutta ei ole itse kovinkaan kiinnostunut etsimään vastauksia, vaan odottaa saavansa ne valmiina ja varmasti tuleekin käyttämään niitä tulevassa työssään mahdollisuuksiensa mukaan.

Paneutuja

Paneutujalle musiikki merkitsee myöskin selvästi rentoutumista, mutta kokemus on paljon henkilökohtaisempi. Rentoutumisessa voimakkain elementti on mielikuvitus, joka antaa musiikin kokemiseen uutta ulottuvuutta ja syvällisyyttä. Paneutuja on saanut voimakkaan oivaltamisen kokemuksen musiikin todellisesta olemuksesta ja tarkoituksesta musiikin opintojen aikana. Vaikka musiikilliset käsitteet konkretisoituivat, kokee paneutuja ne, ainakin vielä, etääksi omaan elämäänsä ja opetukseensa. Pianotuntien mieleenpainuvien kokemus liittyi musiikin taktiiliseen ilmenemismuotoon, soittamisen värähtelyn tunnistamiseen flyygelin pinnalta ja sävelten, jopa kokonaisten laulujen, erottamiseen tuntoaistin avulla. Paneutujan tavoitteena oli saada mahdollisimman hyvä pohja musiikin opettamista varten. Hänellä on valtavasti kysymyksiä ja on itse valmis etsimään niihin vastauksia, mikäli ei ole saanut niitä kurssin aikana. Paneutuja kokee norjalaisen draama ja rytmikka opetuksen itselleen luontevimmaksi tavaksi toteuttaa musiikinopetusta tulevaisuudessa.

Soveltaja

Soveltajan suhde musiikkiin on hyvin läheinen. Myös hänellä on tavoitteena saada hyvät perustiedot ja -taidot musiikinopetusta varten, joita täydentävät hänen omat harrastuksensa musiikin parissa. Vastauksista huokuu musiikin monipuolinen ymmärtäminen ja kokeminen aikaisemmista musiikillisista kokemuksista huolimatta. Asenne musiikin tekemiseen on rohkea ja soveltava. Pianotunneilla soittaminen oli mukavaa ja motivoivaa, mutta mieleen jäi parhaiten viittomakielisen käännöksen yhdistäminen laulun rytmiin ja melodiaan. Näin musiikin luonne pääsee paremmin esiin kaikkia aistikanavia pitkin, kuin vain kääntämällä sanat viittomakielelle. Musiikinopetuksen soveltaja kokee valtavana haasteena ja on valmis laittamaan itseänsäkin likoon kehittäessään opetusta mielekkääksi ja antoisaksi itselleen ja ennen kaikkea oppilaille.

6.2 Kuurojen musiikinopetuksen lähtökohdat ja tavoitteet

Käsitys kuurojen musiikinopetuksen tilanteesta Suomessa ei ole ainakaan näiden vastausten mukaan kovin kehuttava. Vain yksi opiskelija toiseen kyselyyn vastanneista oli sitä mieltä, että jos kuuro lapsi innostuu musiikin harrastamisesta hänelle annetaan siihen koulussa mahdollisuus, mutta jatkoi lausettaan toteamalla, että oppilaallahan on siihen täysi oikeus. Ja niin kuin muutama opiskelija arveli, musiikinopetusta esiintyy varmasti varsin kirjavasti eri kouluissa. Tässä kuitenkin kovaa tekstiä suoraan asiantuntijoilta, siitä otetaanko kuurot ja kuulovammaiset yleensä huomioon koulun musiikinopetuksessa:

Kokemukseni mukaan ei. Opettajilla ei varmaankaan ole riittävää taitoa.

En tiedä, en osaa vastata kysymykseen. En ole koskaan saanut koulussa musiikinopetusta, enkä ole nähnyt muidenkaan saavan.

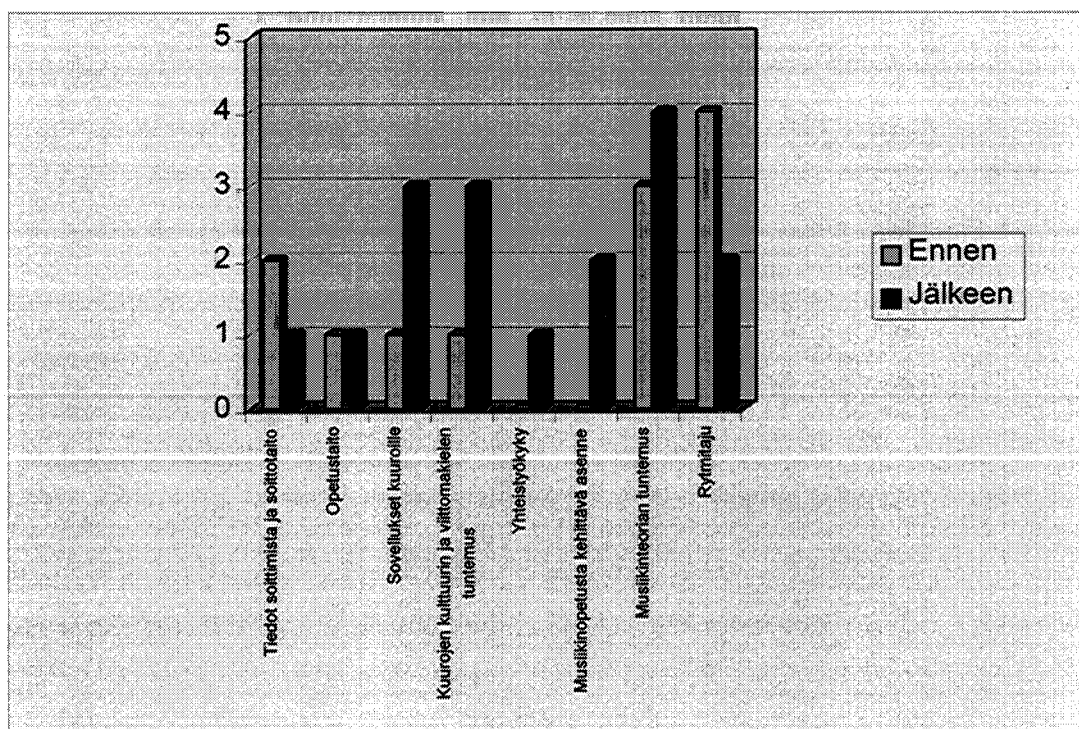
Kukaan ei ota huomioon kuurojen tarpeita musiikinopetukseen. He pyrkivät vain vähentämään musiikinopetusta.

Systemaattista musiikinopetusta ei ole, ja jos on, se saattaa tapahtua kuulevien ehdoilla, eli oppilaat soittavat orkesterina jonkin kappaleen, mutta eivät itse saa sitä mitään iloa, paitsi ehkä rumpujen soittaja, mutta kuulevat opettajat sitten ihastelevat kuinka hyvin oppilaat soittivat yhdessä. Tai musiikin tunnit ovat näytelmä- tai leikkitunteja. Eihän musiikki ole pelkkää näyttelemistä tai leikkimistä.

Jos kuuroja ei musiikinopetuksessa oteta huomioon, mitä asialle sitten pitäisi opiskelijoiden mielestä tehdä? Seuraavissa kappaleissa opiskelijoiden ehdotuksia, näkemyksiä ja vaatimuksia musiikinopettajalle ja opetuksen toteuttamiselle.

Opettajalta vaadittavat taidot kuurojen musiikinopetukseen

Ennen musiikinopintojen alkua monikaan ei osannut määritellä musiikinopetukseen tarvittavia taitoja ja vastauksista korostui opiskelijoiden vähäiset kokemukset musiikinopiskelusta. Rytmikka ja musiikinteoria tuntuivat tärkeimmiltä taidoilta. Kaksi opiskelijaa korosti erityisesti rytmitajun osuutta musiikin ja liikunnan integroinnissa. Lisäksi rytmi mainittiin oppimisen taitojen kehittäjänä, rytmin löytymisenä kaikkeen opiskeluun, jonka ymmärtäminen opettajana tulisi myöskin olla tärkeää. Musiikin opintokokonaisuuden jälkeenkin teoriapohjaa korostettiin, mutta tärkeänä pidettiin myös kuurojen kulttuurin ja viittomakielen merkitystä ja niiden kautta musiikin erilaisia sovelluksia kuuroille sopiviksi. Kuviossa 16 on koottuna opiskelijoiden mainitsemat vaatimukset musiikinopettajalle.



KUVIO 16. Musiikinopettajalle asetetut vaatimukset ennen musiikinopintojen alkua ja opintojen jälkeen

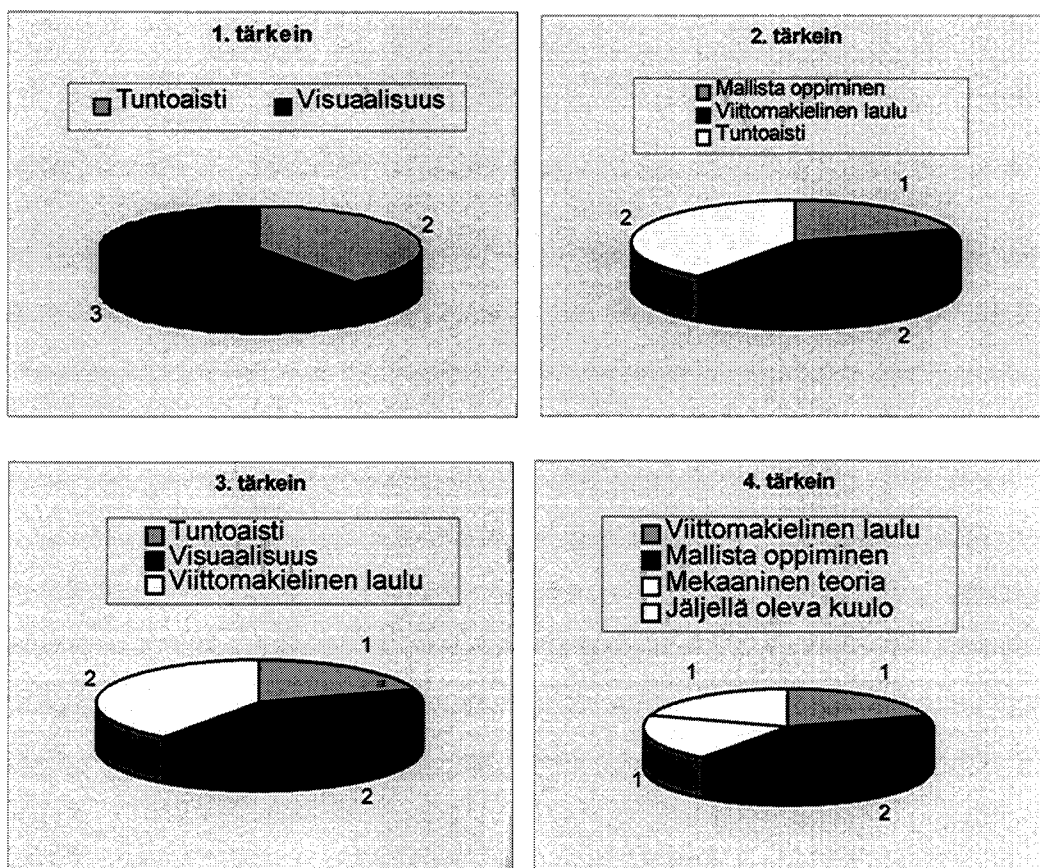
Tulevaa työtään varten opiskelijat kokivat saaneensa hyvät valmiudet opettaa musiikkia. Erityisen tyytyväisiä opiskelijat olivat monipuoliseen opintokokonaisuuteen. Opettajankoulutuslaitoksen musiikintunnit koettiin aluksi hieman etäisiksi ja vaikeiksi, koska ne perustuivat voimakkaasti musiikin auditivisuuteen. Siksi viittomakielisten kouluttajien tunnit antoivat tärkeän lisäjuuri musiikin kokemiseen muita aisteja käyttäen ja niiden käytännön soveltamiseen opettamisessa. Musiikinteoriaan ja vokaalimusiikkiin ei kuitenkaan haluttu paljon muutoksia. Musiikin ja liikunnan integroiminen, tuntisuunnitelmien tekeminen, viittomakieliseen lauluun perehtyminen ja jo koulutuksessa keskustelun herättäminen kuurojen musiikin kehittämisestä nousivat esiin. Kaksi opiskelijaa ilmaisi lisäksi epäilynsä pakollisten pianotuntien kannattavuudesta, mikä varmasti tulisi yhtä suurella varmuudella esiin myös samaa kysymystä kysyttäessä kuulevilta.

Itse opiskelijat opettaisivat musiikinopetuksen osa-alueista mieluiten musiikkiliikuntaa ja laulamista. Muuten järjestys vaihteli opiskelijakohtaisesti. Vähiten haluttiin kuitenkin opettaa musiikinteoriaa. Kysymykseen

vastasi vain neljä opiskelijaa, koska yksi ei kokenut pysyvänsä vastaamaan ilman käytännön opetuskokemusta.

Kuurojen musiikinopetuksen lähtökohdat

Musiikinopetuksen perustuskivien järjestys vaihteli yhtä paljon kuin oli vastaajia. Selvästi vieraimmiksi kuitenkin koettiin mekaaninen musiikinteoria ja kuuloaistin käyttö, oli kyseessä sitten kuulolaite tai jäljellä oleva kuuloalue. Vain yhden opiskelijan listassa kuuloaisti ylsi "top 4" -listalle.



KUVIO 17. Musiikinopetuksen lähtökohtien tärkeysjärjestys

Visuaalisuus ja tuntoaisti koettiin opetuksen tärkeimmiksi elementeiksi.

Opetuksen visuaalisuutta perusteltiin seuraavasti:

Visuaalista kanavaa täytyy hyödyntää, koska se on kuuroille luonnollinen kanava havaita ympäristöä.

Suurin osa informaatiota saadaan näön kautta, siksi kaikkia mitkä toimivat (visuaalisena) havaintovälineenä tulee käyttää optimaalisesti hyväkseen. Kuurot ovat tavallista herkempiä aistimaan näön avulla verrattuna muihin ihmisiin. Tämä toimii esimerkiksi kun kuuro jäljittelee opettajan sormiliikkeitä pianon koskettimien päällä.

Kuurojen lasten oppiminen perustuu visuaalisuuteen, kun taas kuulevien lasten oppiminen tapahtuu auditiivisesti. Joten on luonnollista, että musiikinopetusta annetaan visuaalisesti (esim. nuotien hahmottaminen, jne.), mutta toisaalta pidän myös tuntoaistia tärkeänä. Rytmien voi tuntea ja sen tahdissa liikkua, tanssia, soittaa. Nämä kaksi ovat tärkeimmät.

Suhteessa tuntoaisti kuitenkin koettiin tärkeimmäksi perustaksi musiikinopetukselle. Jokaiselle vastaajalle tuntoaisti liittyi myös voimakkaasti rytmien opettamiseen ja siten musiikin ja liikunnan voimakkaaseen integroimiseen. Rytmien opettaminen ja esittäminen liittyi vastaajien mielestä myöskin musiikin visuaalisuuteen. Rytmissä liikkuminen tekee musiikin näkyväksi.

Tuntoaistin avulla kuuro oppilas kykenee tajuamaan rytmejä. Tuntoaistin avulla oppilas saa tuntoa eri musiikkiäänistä.

Kuuro tuntee kehollaan hyvinkin tarkasti eritasoiset äänet, ja mielestäni juuri kehon kautta tuntemalla kuuro voi oppia erilaisia rytmejä. Ja tätä kautta rytmintaju kehittyy. Lisäksi omaa kehoaan liikuttamalla sisäinen rytmi saa näkyvän muodon.

Kuurojen musiikinopetuksen tavoitteet

Seuraavat tavoitteet ovat viiden opiskelijan ajatusten ja kokemusten pohjalta laadittu listaksi. Suluissa oleva numero kertoo, kuinka monessa paperissa oli maininta kyseisestä tavoitteesta.

1. Viittomakieliseen kulttuuriperinteeseen perehtyminen ja sen säilyttäminen (viittomakielinen laulu ja ilmaisu) (4)
2. Kehon ilmaisu (draama ja tanssi) (4)

3. Rytmiiikkaan perehtyminen (peruskäsitteet ja lapsen rytmittämisen kehittäminen) (3)
4. Soittimiin tutustuminen (soittimien nimeäminen ja soittaminen) (2)
5. Aistikokemusten tutkiminen (visuaalinen, taktillinen ja auditiivinen; esimerkiksi äänen sävelkorkeuden erottaminen) (2)
6. Positiivisten elämysten ja asenteen luominen oppilaalle musiikista (2)
7. Musiikinteorian ja käsitteistön oppiminen (1)

Kysymys musiikinopetuksen tavoitteista koettiin hieman vaikeaksi, koska kenenkään vastaajista ei ole käytännön kokemusta musiikin opettamisesta. Siteeraan tähän vielä yhtä vastausta, joka tiivistää monen opiskelijan ajatuksia.

Lähtökohtana tulisi olla kuurojen kulttuuri. Musiikkia tulee kokea visuaalisesti, taktillisesti ja myös auditiivisesti, jos on oppilaita, joilla on kuulo tallella, sekä tulee ilmaista itseään monipuolisesti musiikin avulla. Viittomakielinen ilmaisu erityisesti tärkeää. Muuten tavoitteet ovat samat kuin muillakin lapsilla.

Sisäkorvaimplantin mahdollisen yleistymisen vaikutus musiikin opettamiseen

Mielipide sisäkorvaimplantista oli varsin yhtenäinen. Vain yksi tunnusti suoraan vastustavansa laitetta turhana, vedoten viittomakieleen ja istutteen riskitekijöihin. Implantin saanut lapsi käyttää yleensä kuulosta huolimatta ensimmäisenä tai toisena kielenään viittomakieltä.

Mielestäni turha laite. Nykyiset kuulolaitteet ihan riittäviä laitteita yrittäessä korvata niiden lasten kuuloa, joilla se on mahdollista. Mutta, että ruvetaan leikkaamaan laitteita ihmisen pääkopan sisään, sitä en ymmärrä. Kaikkia riskejä ei tunneta ja tutkimustulokset Amerikoista eivät ole kamalan positiivisia kuurojen kannalta.

Kaksi opiskelijaa ei halunnut vastata kysymykseen ja yksi ilmoitti kantansa omalla ja lapsensa kohdalla kielteiseksi, mutta tulevassa työssään puolueettomaksi. Vieläkin tarkemmin määritellyn kannan antoi yksi opiskelijoista. Hän hyväksyisi laitteen kuuroutuneen kohdalla, koska tällä olisi jo valmiiksi kokemuksia auditiivisia kokemuksia äänimaailmasta.

Sisäkorvaimplantista ei ole selvästi hyötyä syntymäkuuroille lapsille, koska he muuttuvat vain jonkun asteikon verran. Toisin sanoen erittäin vaikeasta kuulovammasta kuulovammaiseksi (keski-vaikea). - - Kuuroutuneiden kohdalla asia on toinen, koska heillä on kokemuksia äänen maailmasta ja he ovat oppineet puhutun kielen, jos kuuroutuminen on tapahtunut puheenoppimisen jälkeen. - - Heille implantista on enemmän hyötyä, kun heidän ei enää tarvitse opetella tunnistamaan ääniä.

Opiskelijat myönsivät, että eivät ole juurikaan ajatelleet asiaa tulevan työnsä kannalta. Punaisena lankana kaikkien vastauksissa kuitenkin kulki oppilaan huomioiminen yksilönä, oli kyseessä oppilas, jolla on sisäkorvaimplanti, muu kuulolaite tai täysin kuuro oppilas. Tietysti jokaisen yksilölliset ominaisuudet kaikin puolin tulee ottaa huomioon, ja eriyttää opetusta jokaiselle lapselle sopivaksi. Luokassa opettaminen tapahtuu viittomakielellä ja jos lapsi, jolla on istute, käy kuurojen koulua, tulee hän saamaan opetuksen viittomakielellä. Kaksi opiskelijaa otti lisäksi huomioon vanhemmat, jotka saattavat olla joistakin opetuksen asioista eri linjalla opettajan kanssa. Näissä asioissa tulee kuitenkin etsiä lapselle paras vaihtoehto ja auttaa lasta luomaan itsestään realistisen kuvan hyvän ja vahvan itsetunnon avulla.

Mielestäni kuurot lapset tulisi ensisijaisesti hyväksyä sellaisenaan, jolloin heille voisi kehittyä terve, vahva itsetunto. Eikä hokea, että lapsi on vajavainen ja korjauksen tarpeessa oleva, jos kuulo puuttuu. Onhan hänellä viittomakieli kommunikointia varten ja muut aistit tehokkaasti käytettävissä.

Ei (sisäkorvaimplanti tule vaikuttamaan työhöni) mitenkään, luulin. Suhtaudun kaikkiin lapsiin tasavertaisesti – otan jokaisen yksilöllisesti huomioon, oli lapsella sisäkorvaistute tai ei, vaan hänellä on mielestäni oikeus kasvaa ja oppia niin kuin muutkin.

Musiikinopetuksen kannalta opiskelijat olivat vielä mielteliäämpiä. He olivat hieman huolissaan siitä, että kovinkaan paljon tietoa ja tutkimusta ei ole

saatavilla, eikä mitään vielä musiikinopetuksen alueella. Opiskelijat painottivat, että myös musiikinopetus annetaan viittomakielellä ja se luo opetukseen tietyn näkökulman. Kaksi opiskelijaa oli kuitenkin huolissaan erityisesti musiikin auditiivisesta kokemuksesta, joita sisäkorvaimplantin omistava lapsi varmasti tarvitsee paljon. Yksi opiskelija pohti asiaa vielä pidemmälle ja totesi omat kykynsä rajoitetuiksi musiikinopetuksen auditiivisilla alueilla ja totesikin opettajaparin olevan paras ratkaisu. Yhteistyössä pätevän musiikinopettajan kanssa, lapsi voisi saada mahdollisimman suuren hyödyn musiikinopetuksesta.

Uskon, että musiikinopetuksesta on paljon hyötyä sisäkorvaimplantin saaneille oppilaille. Minusta pätevä musiikinopettaja olisi sopiva henkilö opettamaan implantti oppilaita, kuin minä tavallinen viittomakielinen luokanopettaja, joka ei ole erikoistunut tähän musiikin opettamiseen. Toisaalta on ihan hyvä opettajapari, viittomakielinen opettaja ja kuuleva musiikinopettaja työskennellä kuurojen/ viittomakielisten/ implanttioppilaiden musiikinopetuksessa. Näin oppilaat saavat parhaan hyödyn ja mahdollisimman laaja-alaisen ja kokonaisvaltaisen musiikinopetuksen.

Musiikinopetus tulee opiskelijoiden mielestä kuitenkin suhteuttaa kaikkeen muuhun opetukseen ja hyödyntää eri aineiden, kuten musiikin ja liikunnan, integroimista. Oli kyseessä millainen oppilas tahansa voisi opiskelijoiden ajatukset musiikinopetuksen tavoitteista tiivistää yhden opiskelijan sanoin:

Musiikinopetuksen lähtökohdat ovat samat kaikilla lapsilla: tärkeää on tutustua musiikin kautta omaan kulttuuriinsa ja kieleensä. Menetelmät sen sijaan voivat vaihdella, yhdelle sopii jokin ja toiselle taas jokin muu menetelmä.

7 POHDINTA

Tutkimuksen alussa ja aiheeseen tutustuessani loin itselleni tietyn mielikuvan kuurosta musiikinopiskelijasta. Oli erittäin antoisaa huomata rikkovansa itse luomansa stereotypiat ymmärtämällä jokaisen kuuron olevan yksilö, ehkä jopa olevan tietoisempi omasta yksilöllisyydestään kuin mitä kuulevat yleensä ovat. Vastauksista muotoutuneet musiikin harrastaja tyypit pätevät varmasti myös kuuleviin. Eivätkä kaikki kuurot varmasti mahdu näihin kolmeen tyyppiin, vaan välimuotoja on monia. Itse musiikin aktiivisena tekijänä ja harrastajana, mutta myös tutkijana ymmärsin tutkimuksen edetessä, että musiikki on toisille ”se juttu” ja toisille ei. Tämä pätee sekä kuuleviin että kuuroihin.

Tutkimukseni tarkoitus ei ollut verrata kuurojen ja kuulevien ajatuksia ja kokemuksia musiikista. Pohtiessani opiskelijoiden vastauksia ja luokiessani erilaisia tutkimuksia olen tullut siihen tulokseen että, mikäli haluan saada jonkun ymmärtämään kuurojen musiikinopetuksen tärkeyden, täytyy minun saada se ihminen uskomaan, että musiikki ja äänet ovat ihan yhtä arkipäiväisiä asioita niin kuuroille kuin kuuleville. En usko, että kukaan kuuro pahoittelee sitä, että kuulee jotakin. Kuulevina me olemme kuitenkin yrittäneet ”varjella” heidät kuulemiselta jakamalla maailman kuurojen ja kuulevien maailmoiksi. Kuitenkin kuuro aistii musiikista samat asiat kuin kuulevat. Se rauhoittaa ja rentouttaa ja luo tilanteisiin hyvää yhteishenkeä. Ainut ero on se, että kuuloaistin lisäksi kuuro on oppinut aistimaan musiikkia kokonaisvaltaisesti myös muilla aisteillaan.

Opiskelijat tunnustivat, että halusivat opetukseen valmiita vastauksia ja monelle oli hankalaa ymmärtää, kun vastauksia ei ollutkaan valmiina. Koska musiikin perustiedot ja taidot olivat kaikilla aika hataria, koettiin että niiden taitojen oppiminen oli ensisijaisen tärkeää. Ja kun taidot olisi opittuna, opetus sujuisi itsestään sen jälkeen. Pioneerityö on aina raskasta, mutta se jättää varmasti paremmat muistijäljet tulevaisuutta varten. Olen erittäin kiitollinen kaikille opiskelijoille arvokkaasta osallistumisesta tähän tutkimukseen, koska se on myös osoitus siitä, että he ovat kokeneet omat op-

pimisprosessinsa merkitykselliseksi kuurojen musiikinopetuksen kehittämisessä ja luomisessa.

Kuurojen musiikinopetuksessa on yhtä monta tapaa toteuttaa opetusta kuin on opettajaa. Opetuksen taso ja laatu ovat vaihdelleet todella paljon niin Suomessa, kuin muissakin maissa, joissa julkista tutkimusta on tehty ja julkaistu. Erilaiset musiikin opettajat ja opetusmenetelmät ovat tehneet tiedollisesti, taidollisesti sekä asenteellisesti erilaisia musiikin vastaanottajia. Kuurojen opetussuunnitelma antaa opettajalle hyvin väljät raamit joiden pohjalta opetus tulisi rakentaa. Lähtökohtana opetussuunnitelmassa pidetään myönteisten musiikkikokemusten syntymistä äänimaailmaa ja musiikkia kohtaan. Jotakin on kuitenkin mennyt pieleen, koska vain kahdelle opiskelijalle oli jäänyt musiikinopetuksesta täysin positiiviset kokemukset. Haluan kuitenkin korostaa, että tämän tutkimuksen opiskelijat ovat ihmisinä erilaisia ja heistä ei voi millään tehdä täysin yhdenlaista luokitusta kuurosta. Tutkimukseen osallistuneiden kuurojen määrä on myös hyvin pieni, koska tapaus koskee opettajaksi opiskelevia kuuroja. Täytyy myös ottaa huomioon, että mikäli kuulevilta kysyttäisiin peruskoulun musiikintunneista myönteisiä kokemuksia, eivät kaikki välttämättä muistelisi omia kokemuksiaan pelkästään myönteisiksi. Laulaminen ja soittaminen, itsensä ja koko persoonansa esille tuominen on myös monille kuuleville epämiellyttävää ja ahdistavaa.

Dalgarno (1990) totesi artikkelissaan, että musiikista nauttivat monet täysin kuurot opiskelijat. Kaikkien hyödyksi tulisi tehdä musiikinopetussuunnitelma, joka hyödyttäisi myös kuuroja. Sen toteuttamisen edellytys on hyvä suunnittelu. (Dalgarno 1990, 99.) Kuten edelläkin jo todettiin, Suomessa niin kuin monissa muissakin maissa, musiikinopetus on hyvin paljon sidoksissa opettajan persoonaan ja kunkin koulun käytäntöihin. Tämän tutkimuksen opiskelijat kokivat kaikenlaisen tavoitteiden asettamisen hankalaksi, koska heillä ei ollut kokemusta musiikin opettamisesta eikä edes kunnolla sen opiskelusta. Surullisin kommentti olikin se, kun ei ole koskaan saanut musiikinopetusta eikä ole nähnyt muidenkaan saavan.

Jotta toimivaa ja mielekästä musiikin opetusta kuuroille voidaan luoda, on mielestäni välttämätöntä laatia joitakin yhteisiä linjoja opetuksen suhteen. Vain silloin voidaan nähdä opetuksen todelliset tarpeet ja soveltuvimmat vaihtoehdot opetuksessa. Tien raivaajan asema ei ole koskaan help-

poa ja kuten Darrowin tutkimus todisti, yritysten ja erehdysten kautta monet ovat löytäneet hyvän tavan toimia. Hyviä ja huonoja kokemuksia tulisi avoimesti esitellä ja soveltaa ja rakentaa yhtenäistä linjaa musiikinopetuksen kehittämiseksi.

Norjalaiset ovat askeleen edellä monia muita. He ovat rohkeasti luoneet yhteisen linjan musiikin opetukselle. Draama ja rytmikka oppiaine sisältää musiikin elementtejä ja viittomakielistä ilmaisua, mutta he ovat jääneet ikään kuin musiikkikasvatuksen puoliväliin. Draama ja rytmikka ei mielestäni täysin tarpeeksi oteta huomioon äänimaailmaa ja kuulohavaintoja, jotka ovat kuitenkin tärkeitä myös aivojen toiminnan kannalta.

Uudet tutkimukset myös osoittavat, että aivo- ja aistinsolut voivat uusiutua. Vaikka tutkimus on vielä alkutekijöissään, voimme vain kuvitella mitä mahdollisuuksia sen tuomat saavutukset voivat meille tarjota. Tärkeää on myös muistaa, että harva kuuro on täysin kivikuuro, joka ei pystyisi aistimaan minkäänlaista ääntä. En usko, että huononäköiselle ihmiselle on koskaan ehdotettu elämään silmät sidottuna, miksi sitten kuuro pitäisi täysin eristää äänimaailmasta. Tämä oli hieman karrikoitu esimerkki, sillä kuurous vaikuttaa ennen kaikkea kommunikointiin, johon kuuroilla on kuitenkin oma kielensä. Kuurous voi kuitenkin johtua hyvin pienestä vauriosta korvassa, aivoissa tai niiden välillä kulkevissa hermoradoissa ja musiikki taas on monien vaikeasti havaittavien neurologisten prosessien tulos. Mielestäni onkin ehdottoman tärkeää, että kuuro saa harjoitusta myös niillä aivojen alueilla, jossa kuulemista aistitaan. Tutkimusta tehdessäni olen pohtinut kielenoppimisen yhteyttä musiikin oppimiseen ja uskaltaisin jopa väittää, että jotkut kuurojen kielelliset vaikeudet saattaisivat johtua siitä, että heillä ei ole tarpeeksi kuulemisen kokemuksia, jotka olisivat aktivoineet näillä alueilla tärkeitä aivojen osia.

Kuulemisen kokemusten ja äänimaailman tiedostamisen tulisi kuitenkin olla vain yksi osa musiikin opetusta. Mikäli kuurojen musiikinopetus perustuu pelkkään kuulemiseen, asetetaan kuurot oppilaat eriarvoiseen asemaan. Darrowin ja Bilirin tutkimuksista on havaittavissa, että kuulovamman laatu vaikuttaa musiikin opettamiseen, oppimiseen ja vastaanottamiseen. Kyse on kuitenkin ensisijaisesti siitä, mitä aistia kuuroa rohkaistaan ja opetetaan käyttämään. Mikäli musiikinopetus perustuu vain kuuloaistin käyt-

töön, kuulovamman seuraukset ovat helposti nähtävillä. Mutta mikäli otetaan käyttöön kaikki mahdolliset aistit kokea musiikkia, olen vakuuttunut siitä, että kuulovamma ei ole esteenä musiikin oppimiselle ja kokemiselle. Kun itse seurasin muutaman musiikintunnin kuuroja opiskelijoita, huomasin, että oma kuuloaistini jopa esti havaitsemisen muilla aisteilla. Kun yhdessä harjoituksessa piti tunnistaa musiikin värähtelyt ilmapallon pinnasta musiikin pauhassa huoneessa täysillä, minun oli todella vaikeaa yrittää ohittaa kuuloaistilani saamani informaatio ja keskittyä tunnistamaan samat asiat pallon pinnasta. Kuuroja integroitaessa musiikintunneille voisikin perehdyttää kaikki oppilaat, niin kuurot kuin kuulevat, musiikin monipuoliseen aistimiseen. Tällöin musiikista löytyisi varmasti uutta ja erilaista jokaiselle.

Vaikka kuuroilta puuttuu yksi merkittävä aisti musiikin vastaanottamiseen, he kokevat musiikin ennen kaikkea haasteeksi opetuksen monipuoliseen ja elämykselliseen toteuttamiseen. Valitettavasti hyvin moni kuuleva opettajaopiskelija on päättänyt ettei halua ”ikinä” opettaa musiikkia ja perusteluna on yleensä soittotaidon tai nuottikorvan puute. Mielestäni opettajankoulutuslaitoksen musiikinopetuksen tavoitteiden kohdalle kirjattu ”luova musiikillinen ajattelu ja ongelmanratkaisukyky” on juuri musiikin kokonaisvaltaisen kokemisen ymmärtämistä, johon ei vaikuta edes puuttuva kuuloaisti. Moni musiikissa lahjaton kuuleva opettaja, voisi varmasti löytää opetuksensa eri näkökulman, miettiessään tässä tutkimuksessa esitettyjä tapoja kokea ja opettaa musiikkia.

Itse opettajana ja musiikin aktiivisena harrastajana ymmärrän miten vaikealta ajatus kuurosta musiikin opiskelijasta voi tuntua. Darrowin tutkimus todistikin, että musiikinopettajat todella kokevat kuurot kaikista vaikeimmin integroitaviksi oppiaineeseen. Opettajalta vaaditaankin paljon. Hänellä täytyisi olla hyvä tieto- ja taitopohja opetukselleen, mutta myöskin innostuneisuus tallella opettamaansa asiaa kohtaan. Kuitenkin yhtä tärkeää olisi kuurojen kulttuurin ja viittomakielen tuntemus. Jyväskylän yliopisto on ainutlaatuisen haasteen edessä: musiikinopetusta tulee antaa ja siihen innostaa sekä kuuroja että kuulevia. Toivoisin että tutkimukseni olisi ennen kaikkea avaamassa keskustelua kuurojen musiikinopetuksesta Suomessa ja tukemassa kuurojen kanssa työskentelevien opettajien työtä.

Opettajien ennakkoluulot ja vastustelut kuuroja oppilaita kohtaan eivät ole kuitenkaan vaikuttaneet oppilaisiin. Mielestäni oli vähän yllättävääkin, että Darrowin tutkimuksen mukaan oppilailla ei ollut lainkaan suuria ennakkoluuloja kuurojen oppilaiden musiikin opiskelusta. Kuten Darrow totesi, musiikkikasvatus ja integrointi pitäisi aloittaa mahdollisimman varhain. Aikuisina ja kasvattajina unohdamme välillä sen välittömän ja avoimen yhteyden joka lapsilla on toistensa kanssa kielestä tai taidoista riippumatta. Luokkatilanteessa luokkatoveri saattaa olla selkeämpi ja kärsivällisempi opettaja kuin aikuinen. Toinen mielenkiintoinen havainto oli, että kuurot eivät itse kokeneet merkitykselliseksi, sitä onko yksilö kuuroutunut, varhaiskuuro vai onko hänellä osa kuulosta vielä jäljellä. Oma käsitykseni kuitenkin oli, että musiikin kokemisen ja oppimisen kannalta on merkitystä sillä, onko henkilö kuullut ääniä jossain vaiheessa elämäänsä. Opiskelijoiden vastauksia lukiessani huomasin ennako-olettamukseni vääräksi, sillä kuulovamman laadulla ei todellakaan ollut suurta merkitystä ainakaan näiden kysymysten virittämässä vastauksissa. Erikoista oli sekin, että kenelläkään viidestä toiseen kyselyyn vastanneesta opiskelijasta musiikin mieluisin opetettava osa-alue ei ollut se, jonka hän oli maininnut itselleen mieluisimmaksi. Ilman opettajakokemusta luulenkin, että he vastasivat mielekkäimmäksi opetettavaksi, sen alueen josta he luulivat olevansa parhaiten selvillä, kun taas mielekkäin alue tuntui olevan sellainen, johon he itse olivat päässeet ensimmäistä kertaa todella tutustumaan ja olivat siitä innostuneita, mutta eivät kuitenkaan kokeneet todella vielä aluetta hallitsevan.

Suurimmat tunteenpurkaukset vastauksissa liittyi kysymyksiin sisäkorvaimplantista. Kuurojenkulttuuri kokee implanttien yleistymisen uhkana, vaikka implantilla ei ole tarkoitus eliminoida kuuroutta. Se ei yksinkertaisesti ole mahdollista. Kuuroja tulee olemaan implanteista huolimatta. Ja kuurot ovat osa historiaa, eikä menneisyys mihinkään häviä. On totta, että implanteihin liittyvää tutkimusta on vielä suhteellisen vähän ja suurin osa tutkimuksista on laitteiden valmistajien teettämiä, mutta silti opiskelijoiden kapeakatseisuus yllätti minut. Kaksi opiskelijaa ei halunnut vastata kysymykseen ja siitä jo huokuu se, että asiaa ei ole ehkä täysin objektiivisesti vielä pystytty käsittelemään. Eettisesti ja moraalisesti vaikein asia implanttikeskustelussa on varmasti se, kenellä on oikeus päättää lapsen leikkauksesta. Leikkaus

voidaan toki tehdä kauan kuurona olleelle ja hän voi kuulla ääniä, mutta siitä ei juuri ole hyötyä. Hän ei pysty ymmärtämään ääniä, koska aivojen kyseisissä osissa ei ole mitään rakenteita, joilla puhetta ja ääniä pystyisi arvioimaan ja prosessoimaan. Parhain tulos saavutetaankin silloin kun lapsi on alle vuoden ikäinen, mutta silloin lapselta ei voi vielä kysyä haluaako hän olla kuuro vai kuuleva. En varmaankaan ole kovin väärässä väittäessäni, että kuuron lapsen todellinen elämä alkaa silloin kun hän oppii viittomakieltä. Silloin hän saa yhteyden muuhun maailmaan ja ymmärtää miksi joitakin asioita ei esimerkiksi saa tehdä. Viittomakieli on aivan samanarvoinen kieli, kuin mikä tahansa muukin kieli. Valitettavaa onkin, että implantin jälkeen lapsi ei saa käyttää viittomakieltä siksi, että puhutun kielen oppiminen voisi olla mahdollisimman tehokasta. Viittomakieli on kuitenkin tärkein osa kuurojen kulttuuria ja jos sitä taitoa ei ole, ei voi olla kulttuurin täysipainoinen jäsen. On ymmärrettävää, että kaikki vanhemmat, niin myös kuurot vanhemmat haluavat välittää omaa kulttuuriaan lapsilleen. Jos kuurot vanhemmat haluavat lapselleen implantin, lapsi joutuu elämään edelleen erossa vanhemmistaan, kunnes oppii sekä puhutun, että viitotun kielen.

Olen opiskelijoiden samaa mieltä: oli implantoidut lapset tulevaisuudessa kuulevien tai kuurojen koulussa, tärkeintä on että lapsi itse hyväksyy itsensä sellaisena kuin on. Suurin osa musiikkitoiminnasta ja opetuksesta sopii lähes samanlaisena sekä kuuleville, kuuroille että implantoituille oppilaille. Implanttileikkauksen jälkeen on tärkeää, että lapsi saa aistittavakseen mahdollisimman paljon ääntä. On muistettava, että vaikka lapsi olisi vuoden ikäinen, leikkauksen jälkeen kuuloaisti on vastasyntynyt. Koska uusimmat tutkimukset osoittavat, että aistinsolutkin uusiutuvat, täytyy myös kuuron saada todellisia kuulemisen kokemuksia, jotta aivot voivat toimia aktiivisesti kaikissa aivojen osissa. Tähän listaan haluan kuitenkin liittää mukaan myös kuulevat, jotka tarvitsevat myös kuulemisen kokemuksia. Media syöttää vauhdilla kaikkea mikä useimmiten menee toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos. Todellinen kuuleminen on monimutkainen prosessi, jonka lopputuloksena on jonkun asian, neuvon, pyynnön tai kiellon, ymmärtäminen. Itsensä tai toisen vilpittömässä ja rehellisessä kuuntelemisessa meistä ei varmaankaan kukaan ole täydellinen, ei kuuro eikä kuuleva.

Historian aikana kuurojen kyky aistia musiikkia on kyllä ollut puheenaiheena, mutta se on aina lähtenyt liikkeelle kuulevien näkökulmasta. Kuulevien asenteesta kertoo loistavasti kuva, joka on vuonna 1848 ilmestyneestä amerikkalaislehdestä.

AMERICAN ANNALS

OF THE

DEAF AND DUMB.

Vol. II., No. 1.

OCTOBER, 1848.

MUSIC AMONG THE DEAF AND DUMB.

BY W. W. TURNER.

WE have often been asked the question by visitors: Have the deaf and dumb any idea of sound? We have answered, they have no more idea of sound than the blind have of colors. As the idea of sound can be imparted to the mind only through the sense of hearing, those who are totally deaf must therefore be wholly destitute of any such idea. They may know much about sound; may know how it is propagated; its law of transmission may be familiar to them, and still they may and must be entirely ignorant of its nature. Another question is sometimes asked: whether the deaf and dumb can be taught music. This question, like the first, we have answered in the negative, presuming that hearing is indispensable to its acquisition. A little reflection might have led us to a different conclusion. Music is obtained from an instrument by a process purely mechanical. The office of the ear is to aid the hand in execution, by correcting its mistakes and imperfections; but the same office may be performed by the eye. A practised eye may as readily detect any irregularity of fingering, or departure from the proper movement of the piece, as a cultivated ear.

It may be doubted, however, whether we should have arrived at this conclusion, had not a case in point recently come under our observation. Miss Avery, of Syracuse, a former pupil of the Asylum, made us a visit a few weeks since, and in-

KUVIO 18. Ensimmäinen sivu Turnerin ja Barletin artikkelista American annals of deaf and dumb – julkaisussa vuonna 1848.

1970-luvulla kuurojen musiikinopetukseen oli valtava into kunnes se vähitellen hiipui taas. Samaan aikaan kuurojen kulttuuri alkoi voimistua. Vaikka asiantuntijat ja musiikkikasvattajat tarkoittivat varmasti hyvää, 1970-luvun kirjallisuudessa aiheesta (Edwards 1974) korostuu ajatus siitä, että kuuroille raotetaan ovea kuulevien maailmaan. Ei ole kuitenkaan kyse siitä, että kuurot pitäisi saada samalle tasolle kuulevien kanssa, mikäli tällaista luokkaeroa koetaan vielä olevan, vaan tärkeää on huomioida kokonaisvaltaisesti kaikkien mahdollisuudet nauttia ja aistia musiikkia. Useat kuurot näyttelijät, poliitikot ja muusikot ovat tehneet kuurojen kulttuuria tunnetuksi ja saaneet useat ymmärtämään miten normaalia elämää voi elää yhtä aistia vähemmällä. Silti mielestäni kuurojen musiikinopetusta toteutetaan vielä tälläkin hetkellä liiaksi kuulevien ehdoilla. Kuulevilla olisi yhtä paljon opittavaa musiikin kokemisesta muilla aisteilla kuin kuulemalla. Valitettavasti kuulevat ovat myös rajoittaneet oman kokemisensa liian voimakkaaseen kuulemisen kokemukseen ja jopa oppineet taidon kuunnella valikoivasti. Tärkeintä olisikin kuulevien ymmärtää muiden aistien mahtavat mahdollisuudet, jotka kuurot ovat omaksuneet läpi historiansa. Mielestäni luova musiikkikasvatus riippuu täysin siitä, kuinka lapsi opetetaan käyttämään sisäistä musiikillista maailmaansa.

Kirjallisuutta on ollut vaikea löytää tai ainakin sellaista, joka ei olisi jo tutkimuksen luotettavuuden kannalta liian vanhaa. Mahtava kanava on kuitenkin ollut internet, josta uusin tutkimustieto löytyy ja jonne sitä varmasti tulevaisuudessa kerätään vielä enemmän. Kuuroille nykyaikaisen tekniikan tuoma internet, sähköposti ja tekstiviesti ovat loistava tilaisuus ja he ovatkin ottaneet ne omikseen kommunikoidakseen, jakaakseen ja saadakseen informaatiota. Vaikka tieteellistä tietoa kuuroista ja musiikista ei netissä juurikaan ole, löytyy sieltä mahtavia esimerkkejä kuuroista muusikoista ja muista taiteilijoista. Liitän työhön liitteeksi esimerkkejä mielenkiintoisista Internet osoitteista aiheeseen liittyen. (Liite 6)

Jatkotutkimuksen aiheita löytyy tästä aiheesta lukuisia, koska asia on hyvin uusi ja jossakin mielessä arka kahden kulttuurin näkemuserojen törmäyskenttä. Tulee olemaan mielenkiintoista nähdä miten uudet viittomakieliset luokanopettajaopiskelijat kokevat musiikinopintonsa ja miten opettajat ovat valmistautuneet kohtaamaan heidät. Tutkimusta tarvittaisiin selkeästi myös käytännön pedagogiikan toteutumisesta musiikinopetuksessa. Ja us-

kon, että moni tarvitsisi selkeän oppaan miten ohjata kuuro lapsi musiikin maailmaan.

Sisäkorvaimplantin yleistyminen on myöskin tulevaisuutta. Musiikin kokemisesta ja kuuntelemisesta implantin avulla ei todellakaan ole tehty minkäänlaista tutkimusta koko maailmassa vielä tähän päivään mennessä. Ja vasta todelliset vaikutukset kuuron ihmisen elämään saadaan selville kymmenien vuosien kuluttua, kun ensimmäiset implantoidut lapset ovat kasvaneet ja vanhenneet.

Tutkijana ja musiikin harrastajana olen itse ainakin jäänyt koukuun tällä aihealueella. Olen oppinut paljon uutta musiikista ja siitä miten kokonaisvaltaisesti se voi vaikuttaa elämään. Toivottavasti pystyn jakamaan kaiken sen myös omille oppilailleni.

LÄHTEET

- Ahonen, H. 1993. Musiikki sanaton kieli. Helsinki: Finn Lectura.
- Atkins, W. & Donovan, M. 1984. A workable music education program for the hearing impaired. *Volta Review* 86, 41-44.
- Bilir, S. 1995. A study on the development of the concept of rhythm in 5 to 7-year-old with profound hearing loss kindergarten children. Paper presented at the international congress on education of the deaf. 16.-20.7.1995. Tel Aviv.
- Cochlear implant programme 2000. Cochlear implant clinic. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <URL:<http://www.medoto.unimelb.edu.au>> 7.3.2001.
- Dalgarno, G. 1990. Improving on what is possible with hearing aids for listening to music. *British Journal of Music Education* 7, 99-121.
- Darrow, A. 1987. An investigative study: The effect of hearing impairment on musical aptitude. *Journal of Music Therapy* 24, 88-96.
- Darrow, A. 1990. The effect of frequency adjustment on the vocal reproduction accuracy of hearing impaired children. *Journal of Music Therapy* 27, 24-33.
- Darrow, A. 1992. The effect of vibrotactile stimuli via the Somatron™ on the identification of pitch change by hearing impaired children. *Journal of Music Therapy* 29, 103-112.
- Darrow, A. & Gfeller, K. 1991. A study of public school music programs mainstreaming hearing impaired students. *Journal of Music Therapy* 28, 23-39.
- Darrow, A. & Goll, H. 1989. The effect of vibrotactile stimuli via the Somatron™ on the identification of rhythmic concepts by hearing impaired children. *Journal of Music Therapy* 26, 115-124.
- Darrow, A. & Johnson, C. 1994. Junior and senior high school music students' attitudes toward individuals with a disability. *Journal of Music Therapy* 31, 266-279.
- Drama og rytmikk for dove. 2001. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <URL:<http://www.ks-moller.no/laremidler/materiellinnhold.html>> 16.3.2001.

- Edwards, E.M. 1974. Music education for the deaf. South Waterford: The Merriam – Eddy company.
- Gianluigi, F. 1993. A methodological approach in the mental health field. Teoksessa M. Heal & t. Wigram (toim.) Music therapy in health and education. 2. painos. London: Jessica Kinsley Publishers, 82-90.
- Gouge, P. 1990. Music and profoundly deaf students. British Journal of Music Education 7, 279-281.
- Hagedorn, V. 1992. Musical learning for hearing impaired children. Research Perspectives in Music Education 3, 13-17.
- Henderson D, & Hamernik RP. 1995. Biologic bases of noise-induced hearing loss. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:) <URL:<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/querz/fcgi.html>> 21.3.2001.
- Henson, R. A. 1977. Neurological aspects of musical experience. Teoksessa M. Chrichley & R.A. Henson(toim.) Music and the brain. 3. painos. Southampton: The Camelot press, 3-21.
- Hood, J.D. 1977. Psychological and physiological aspects of hearing. Teoksessa M. Chrichley & R.A. Henson(toim.) Music and the brain. 3. painos. Southampton: The Camelot press, 3-21.
- Järvinen, A. & Järvinen, P. 1996. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opin-paja Oy.
- Kari, J. & Huttunen, J. 1983. Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Kasvatustieteiden opinto-opas 1997-1999. Jyväskylän yliopisto.
- Kemp, A. 1990. Kinaesthesia in music and its implications for developments in microtechnology. British Journal of Music Education 7, 223-229.
- Knapp, R. 1980. A choir for total communication. Music Educators Journal 66, 54-55.
- Komonen, L. & Varho-livonen, L. 2000. Kuulovammainen, huonokuuloinen, kuuro, kuuroutunut – Mihin ryhmään lapseni kuuluu? Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:) <URL:<http://personal.inet.fi/yhdistys/klvl.html>> 7.3.2001.
- Kuulemisiin. Kuluttajan opas vapaa-ajan melusta. 1996. Mikkeli: Kuulon-huoltoliitto.
- Kuurojen liitto 80 vuotta. 1985. Helsinki: Kuurojen Liitto.
- Kuurojen koulutuspoliittinen ohjelma. 1994. Helsinki: Kuurojen Liitto.

- Laryngol, A. 1999. Clinical results in children. Saatavilla www-muodossa:
>URL:http://www.cochlearimplant.com/research_children.html>.
7.3.2001.
- Lehtonen, K. (toim.) 1989. Musiikki terveyden edistäjänä. Juva: WSOY.
- Lehtonen, T. 2000. Kuulokojeet. Saatavilla www-muodossa:
<URL:<http://personal.inet.fi/yhdistys/klvl.html>> 7.3.2001.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Porvoo:
WSOY.
- Luotonen, M. & Väyrynen, M. 2000. Kuulo ja kuulovammat. Saatavilla www-
muodossa: <URL:<http://personal.inet.fi/yhdistys/klvl.html>> 7.3.2001.
- Martikainen, O. 1987. Perusloulun erityisopetus. Jyväskylä: Gummerus.
- Moores, D. F. 1981. Educating the deaf. Psychology, principles, and prac-
tices. 2: pianos. Boston: Houghton Mifflin.
- Norio, R. & Kääriäinen, H. 2000. Saatavilla www-muodossa:
<URL:<http://personal.inet.fi/yhdistys/klvl.html>> 7.3.2001.
- Peotter, J. 1979. Teaching music to special students. Portland: J. Weston
Walch.
- Peruskoulun kuulovammaisten opetussuunnitelman perusteet 1987. Helsinki:
Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 1996. Helsinki: Opetushal-
litus.
- Rimmanen, S. 2000. Kuuron lapsen puheterapia. Saatavilla www-muodossa:
<URL:<http://personal.inet.fi/yhdistys/klvl.html>> 7.3.2001.
- Robbins, C. & Robbins, C. 1980. Music for the hearing impaired. A resource
manual and curriculum guide. U.S.A.: Magnamusic - Baton.
- Sacks, O. 1990. Käsien kieli. Suom. R. Toivanen. Porvoo: WSOY.
- Somatron 2001. Somatron vibrant technologies. Saatavilla www-muodossa:
<URL:<http://www.somatron.com>> 7.3.2001.
- Spitzer, M. 1984. A survey of the use of music in schools for the hearing im-
paired. Volta Review 86, 362-363.
- Streng, M. 1991. Döva och musik. Sibelius-akatemia. Pro gradu -tutkielma.
- Swanwick, K. 1987. A basis for music education. Wilts: NFER-NELSON.
- Swanwick, K. & Taylor, D. 1982. Discovering music. London: Tek- Art.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

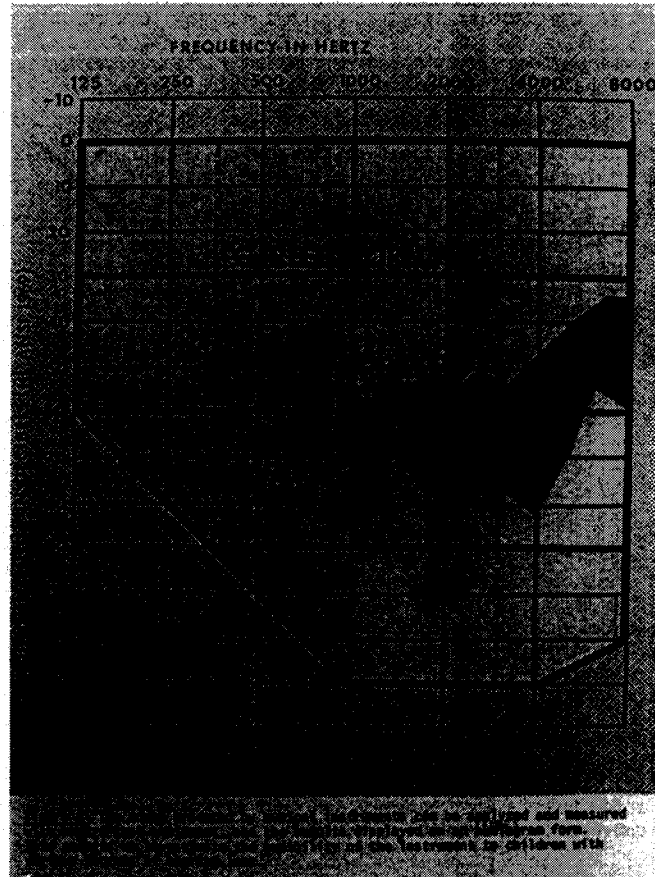
Tomwoods. 2001. Saatavilla www-muodossa:

<URL:<http://www.etsam.freeseve.co.uk/deaf>> 7.3.2001.

Walczyk, E. 1993. Music instruction and the hearing impaired. Music Educators Journal 80, 42-45.

LIITTEET

Liite 1: Puupuhaltimen, rummun ja triangelin ääni audiogrammina esitettyinä.



Puupuhallin audiogrammina esitettyinä (Robbins & Robbins 1980, 12.)

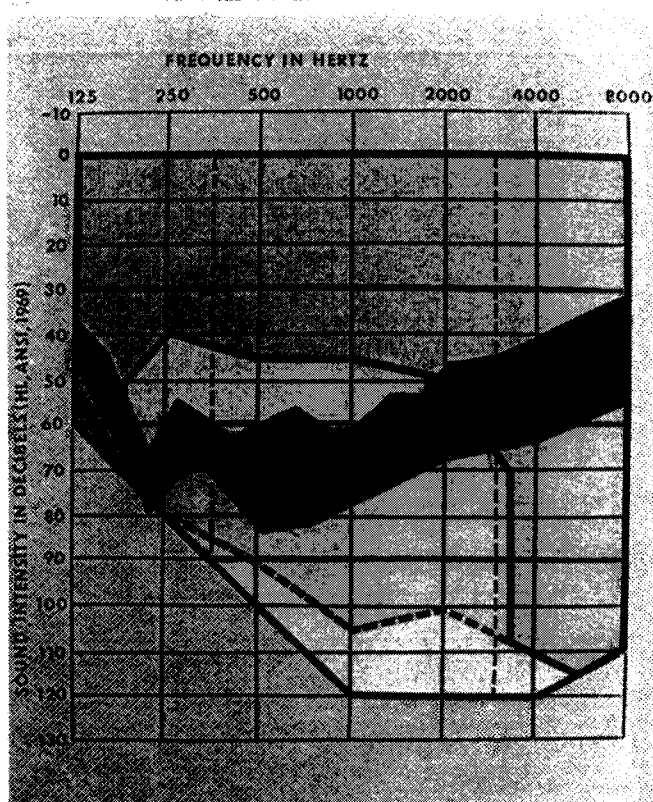
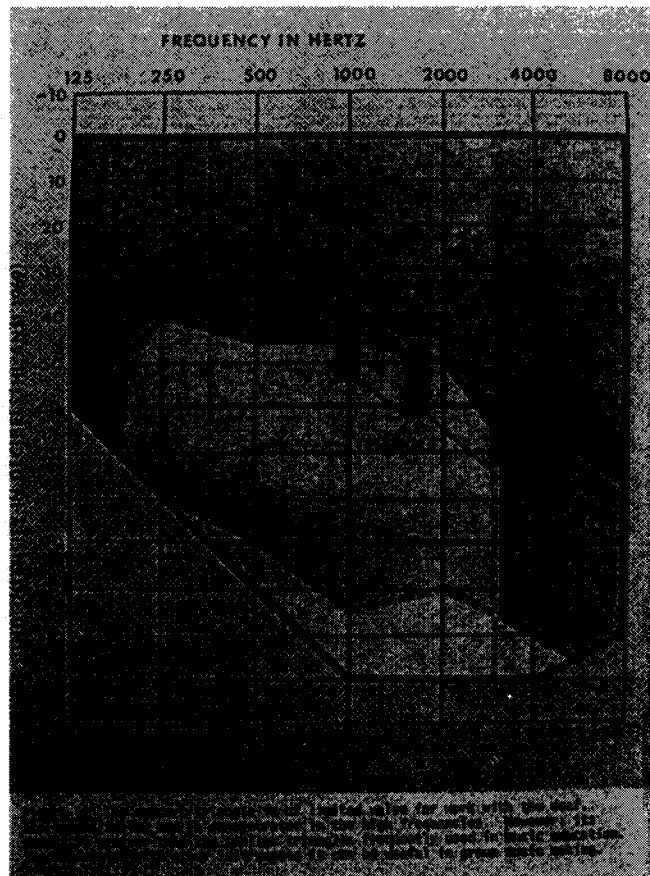


Figure 11

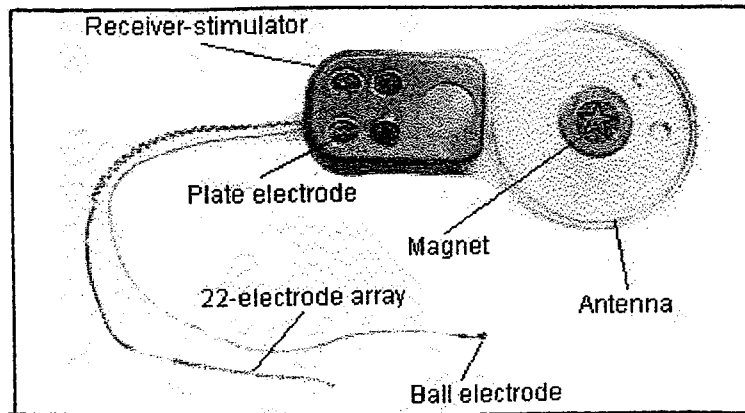
- as should be the sound of a drum.

Rummun ääniä audiogrammilla esitettynä (Robbins & Robbins 1980, 15.)

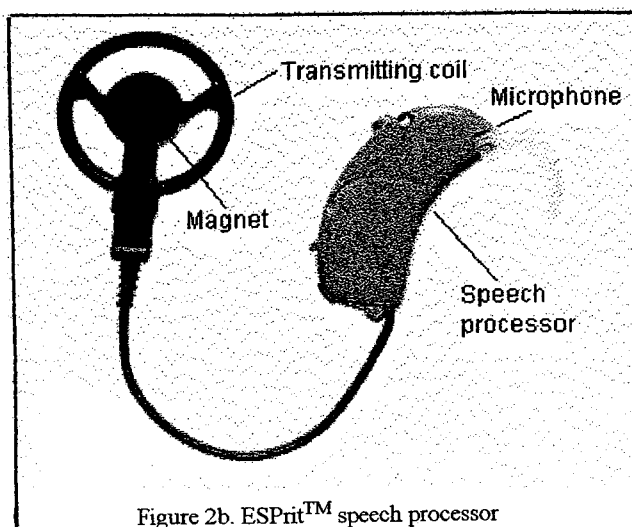
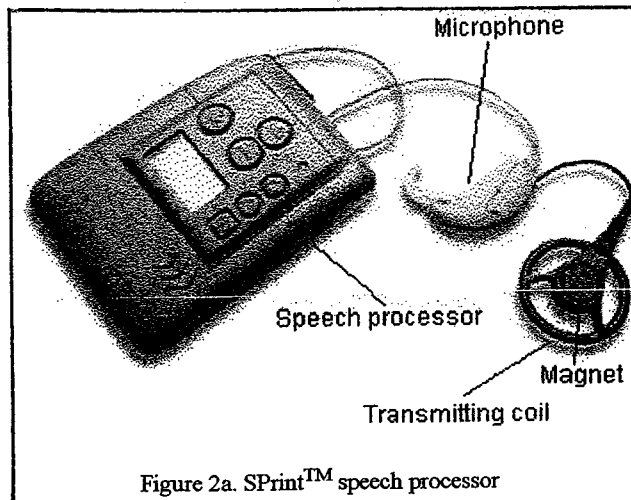


Triangeli audiogrammina esitettyinä (Robbins & Robbins 1980, 16.)

Liite 2: Sisäkorvaimplantin komponentit

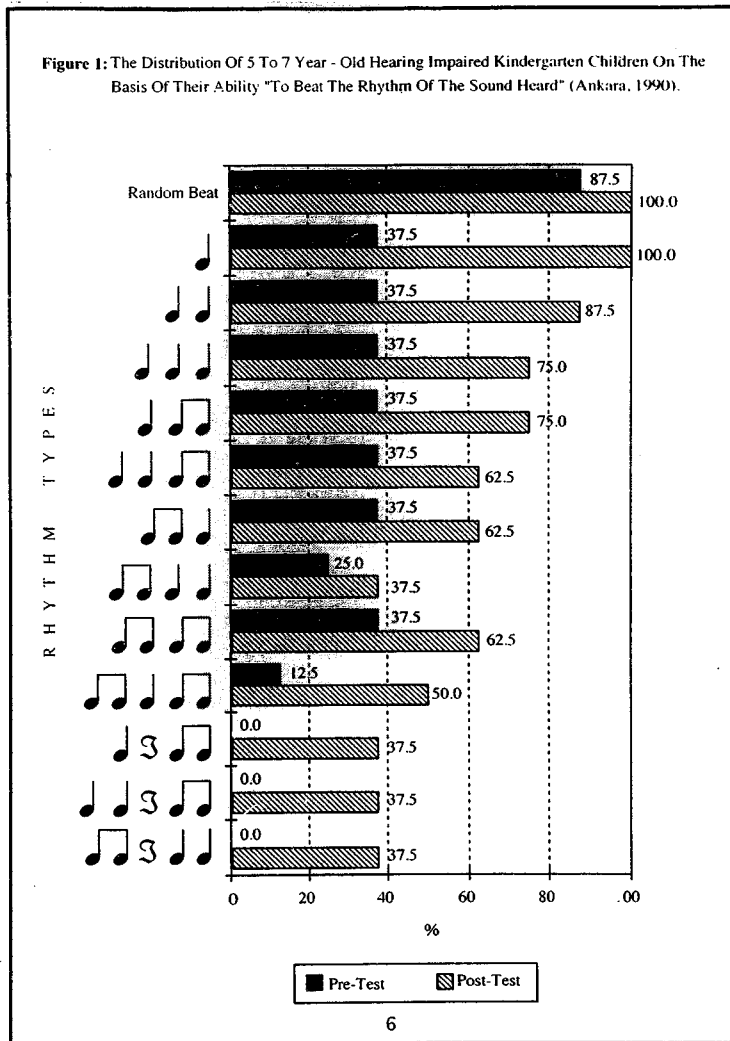


Sisäiset osat, jotka leikkauksella kiinnitetään potilaan päin sisään.



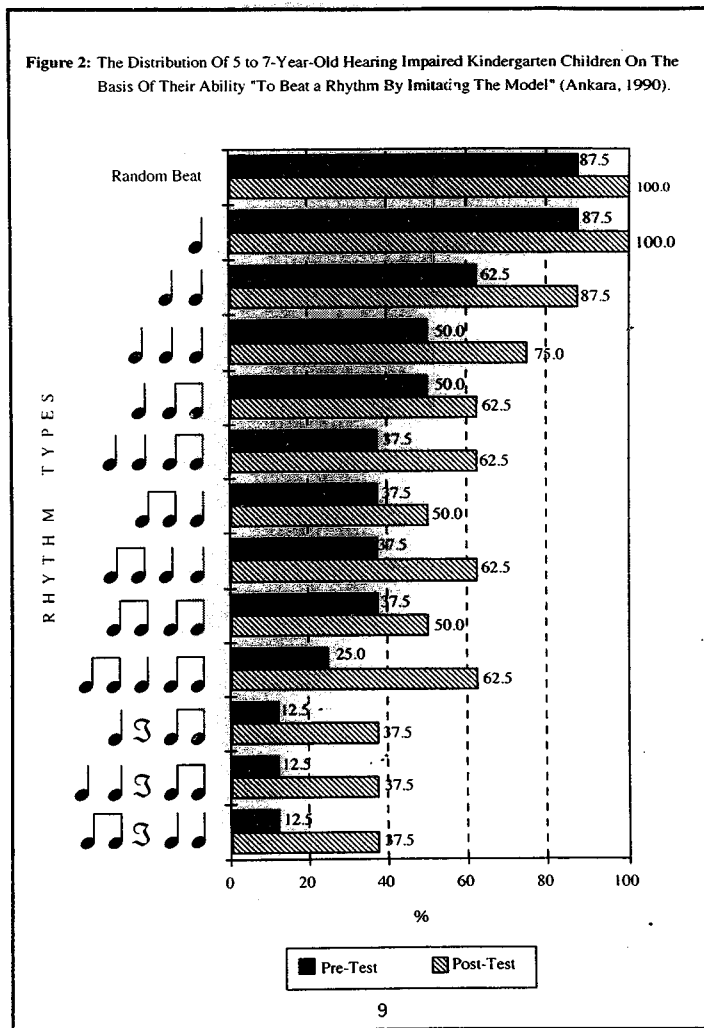
Kaksi erilaista ulkoista osaa, jota potilas kantaa mukanaan.

Liite 3: Bilirin tutkimuksessa esitetyt rytmin vaihdokset ja lasten vastaukset musiikinopetusta ennen ja sen jälkeen



Rytmin toistaminen kuullun rytmin perusteella (Bilir 1995, 6.)

Figure 2: The Distribution Of 5 to 7-Year-Old Hearing Impaired Kindergarten Children On The Basis Of Their Ability "To Beat a Rhythm By Imitating The Model" (Ankara, 1990).



Rytmin toistaminen mallista (Bilir 1995,9.)

Liite 4: Kyselylomake 1

Jyväskylässä 17.1.1999

Hyvä opiskelija,

Opiskelen kolmatta vuotta luokanopettajaksi ja tässä vaiheessa opintojani on proseminaarin ja pro gradu -tutkielman teon vuoro. Koska yksi erikoistumisaineistani on musiikki, halusin aiheen siihen liittyen.

Syksyllä 1998 alkanut viittomakielisten luokanopettajakoulutus luo uusia haasteita ja vaatimuksia myös musiikinopetukselle. Yhteistyössä Riitta Sainin ja Markku Jokisen kanssa haluan tutkielmallani auttaa luomaan ja kehittämään mielekästä ja merkityksellistä musiikinopetusta opettajankoulutuslaitoksen kuuroille opiskelijoille. Tutkielmani ohjaa Tuula Matikainen, KT (matikain@cc.jyu.fi).

Koska opiskelijoiden ryhmä on hyvin pieni, kaikkien vastaukset ovat erittäin arvokkaita ja korvaamattomia. Toivonkin, että haluat osallistua ja vaikuttaa ajatuksillasi ja mielipiteilläsi. Antamasi vastaukset käsitellään nimettömänä ja ehdottoman luottamuksellisesti. Toivoisin myöskin, että antaisitte kommentteja kyselylomakkeesta ja kysymyksistä vaikka lomakkeen kääntäpuolelle. Jos sinulla on kysyttävää koskien tutkimustani, vastaan kysymyksiisi mielelläni.

Kiitos avustasi!

Mari Vesin
marvesin@st.jyu.fi

1. Ikäsi _____
2. Sukupuolesi mies _____ nainen _____
3. Oletko syntymäkuuro _____
 kuuroutunut _____ -vuotiaana
 osa kuulosta jäljellä _____
4. Oletko osallistunut koulussa musiikinopetukseen?
5. Millaiset kokemukset sinulla on peruskoulun ja lukion musiikinopetuksesta?
- täysin positiiviset _____ täysin negatiiviset

Kuvaile lyhyesti millaista musiikinopetus oli:

6. Mikä musiikin osa-alue vaikuttaa sinuun eniten?

rytmi _____
melodia _____
harmonia _____

Kuvaile miten se sinuun vaikuttaa:

7. Mikä on mieleenpainuvuin (oppimis)kokemus, jonka olet saanut syksyn 1998 pianotunneilta?

8. Mihin ajattelet OMU102 musiikinopetuksella pyrittävän?

9. Mitä musiikki sinulle merkitsee?

Rentoutuminen _____

hauskanpito _____

harrastus _____

opiskelu _____

muu, mikä? _____

Perustele:

10. Mitä ajattelet musiikin yleensä kuuroille merkitsevän?

11. Millaisia toiveita / odotuksia sinulla on perusopintojen (OMU102) musiikin opetuksen osalta?

12. Mitä taitoja ajattelet tarvitsevasi opettaaksesi musiikkia peruskoulussa kuurojen lasten ryhmässä?

KIITOS VASTAUKSISTASI!

Liite 5: Kyselylomake 2

Jyväskylässä 25.1.2001

Hyvä opiskelija,

Tällä kyselyllä yritän saada tietää Sinun ajatuksiasi ja kokemuksiasi musiikin opiskelusta ja opettamisesta. Mitkä Sinun mielestäsi ovat musiikinopetuksen tavoitteet ja lähtökohdat ja mitä valmiuksia opettajankoulutuslaitoksen musiikinperusopinnot ovat antaneet Sinulle tulevaisuutta varten?

Vaikka musiikinopinnoistasi on kulunut jo vähän aikaa, haluan että palaat vielä hetkeksi niihin tunnelmiin. Toisaalta pystyt nyt ehkä paremmin arvioimaan musiikinopintoja kokonaisuutena, osana koulutustasi.

Mikäli joku Sinusta tärkeä osa-alue on minulta jäänyt kokonaan huomioimatta tai haluat antaa minulle palautetta, voit kirjoittaa kommenttejasi kohtaan 16. Mikäli riiveillä on liian vähän tilaa, voit jatkaa paperin kääntöpuolelle. Jos joku asia nousee mieleen myöhemmin, voit kirjoittaa minulle lisäyksiä tai uusia ajatuksia sähköpostilla.

Haluaisin vielä muistuttaa, että uudet viittomakieliset opiskelijat otetaan mahdollisesti taloon ensi vuonna ja mielipiteesi voivat vaikuttaa heidän tuleviin opintoihinsa.

Koska olen tällä hetkellä töissä, tarkoitukseni on saada opettajan paperit mahdollisimman pian valmiiksi. Graduni valmistuu huhtikuun loppuun mennessä, joten kesän nurkilla tuloksia voi ihaila ainakin virtuaalikirjastossa.

Aurinkoisia talvipäiviä ja kiitos avustasi!

Mari Vesin

marvesin@st.jyu.fi / 050 344 92 44

1. Kerro lyhyesti, mitä musiikki mielestäsi on. _____

2. Mikä musiikin osa-alue on sinulle mieluisin?

Numeroi tärkeysjärjestyksessä (1=mieluisin).

___ a) laulu

___ b) soitto

___ c) musiikinteoria

___ d) musiikkiliikunta

___ e) musiikin kuuntelu

___ f) improvisointi jollakin edellä mainituista osa-alueista.

Perustele mieluisin vaihtoehto.

3. Jyväskylän yliopiston opinto-oppaassa on määritelty opettajankoulutuslaitoksen musiikin perusopinnoille seuraavat tavoitteet:

Opiskelija saavuttaa musiikillisen ilmaisun perustiedot ja –taidot, perehtyy musiikinopetuksen keskeisiin työtapoihin ja toimintaperiaatteisiin sekä saa virikkeitä luovan musiikillisen ajattelun ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittämiseksi.

Miten kuvaillet tavoitteiden toteutumista omalta osaltasi?

4. Mitä tavoitteita Sinulla oli musiikin perusopinnoille ja miten ne toteutuivat?

5. Mikä musiikin perusopinnoissa oli hyvää / huonoa?

a) Minkä koit hyväksi?

b) Minkä koit huonoksi?

6. Haluatko lisätä, vähentää tai muuttaa musiikin perusopintoja?

a) Mitä haluat lisätä?

b) Mitä haluat vähentää?

c) Mitä haluat muuttaa?

7. Miten musiikin perusopinnot ovat auttaneet Sinua valmistautumaan musiikin opettamiseen?

8. Mitä taitoja kuurojen musiikinopettajalla tulisi olla?

9. Mitkä ovat mielestäsi kuurojen musiikinopetuksen tavoitteet?

10. Mihin seuraavista menetelmistä kuurojen musiikinopetus tulisi perustua?

Numeroi tärkeysjärjestyksessä (1=ensimmäiseksi tärkein).

- ___ a) Jäljellä olevaan kuuloon, käyttäen soittimia, jotka kuuluvat jäljellä olevalla kuuloalueella.
- ___ b) Jäljellä olevaan kuuloon, käyttäen hyväksi kuulemisen apuvälineitä.
- ___ c) Tuntoaistin käyttöön.
- ___ d) Mekaaniseen teoriaan.
- ___ e) Viittomakieliseen lauluun.
- ___ f) Visuaalisuuteen.
- ___ g) Mallista oppimiseen.

Perustele ensimmäiseksi tärkein vaihtoehto.

11. Otetaanko kuurot ja kuulovammaiset yleensä huomioon koulun musiikinopetuksessa? Perustele.

11. Mikä musiikin osa-alue on sinulle mieluisin opettaa?

Numeroi tärkeysjärjestyksessä (1=mieluisin).

- ___ a) laulu
- ___ b) soitto
- ___ c) musiikinteoria
- ___ d) musiikkiliikunta

Perustele mieluisin vaihtoehto.

13. Mitä mieltä olet sisäkorvaimplantista?

14. Miten sisäkorvaimplantin mahdollinen yleistymisen tulee mielestäsi vaikuttamaan tulevaisuudessa omaan työhösi?

15. Miten sisäkorvaimplantin mahdollinen yleistymisen tulisi mielestäsi ottaa huomioon musiikinopetuksessa?

16. Jäikö joku tärkeä näkökulma käsittelemättä? Kommentoi/täydennä/lisää...

Nimi: _____

E-mail: _____

Kiitos vastauksistasi!

Liite 6: Aiheeseen liittyviä mielenkiintoisia internet- osoitteita

www.deafness.about.com

www.educ.kent.edu/deafed

www.coe.uga.edu

www.music.edu

www.somatron.com

www.etsamfreeserve.co.uk/deaf

www.evelyn.co.uk

www.ks-moller.no/laremidler

www.medoto.unimelb.edu.au

www.deafworlweb.org

www.qnet.fi/deaf-online/linklista

www.kl-deaf.fi

www.dpa.org.sg

www.jyu.fi/tdk/kastdk/vkluoko