

KIRJASTA VAI KORVAKUULOLTA

KUULONVARAINEN OPPIMINEN MUSIIKINOPETUKSESSA

Emma Pitkänen
Kandidaatintutkielma
Musiikkikasvatus
Kevätlukukausi 2017
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta - Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos - Department Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä - Author Emma Pitkänen	
Työn nimi - Title Kirjasta vai korvakuulolta - Kuulonvarainen oppiminen musiikinopetuksessa	
Oppiaine - Subject Musiikkikasvatus	Työn laji - Level Kandidaatintutkielma
Aika - Month and year Kevätlukukausi 2017	Sivumäärä - Number of pages 34
Tiivistelmä - Abstract <p>Tutkin kandidaatintutkielmassani kuulonvaraisen oppimisen mahdollisuuksia koulujen musiikinopetuksessa. Koska korvakuulolta soittaminen on yksi merkittävä musisoinnin muoto, olen kiinnostunut menetelmän hyödyntämisestä koulujen musiikinopetuksessa.</p> <p>Kuulonvarainen tiedonsiirto ja musiikillisen perinteen seuraaville sukupolville siirtäminen suullisesti on ihmiskunnan historiassa merkittävässä asemassa. Musiikissa perinne elää yhä, kuitenkin sen ajatellaan kiinnittyvän tiiviimmin vain tiettyihin musiikkityyleihin ja -kulttuureihin. Tutkin menetelmän muotoja ja yhteyttä eri musiikkityyleihin olemassa olevan kansainvälisen sekä kotimaisen kirjallisuuden pohjalta.</p> <p>Kuulonvaraisen musiikinoppimisen keinot voivat tarjota uudenlaisia musiikillisia oivaltamisia ja ilmaisun keinoja oppijalle. Kouluissa voidaan monella tapaa hyödyntää erilaisia populaari- ja kansanmusiikin piiristä tuttuja oppimisen metodeja.</p> <p>Kuulonvaraisuuteen linkittyviä metodeja löytyy opetukseen myös Suzuki-metodista sekä Orff-pedagogiikasta. Kuulonvaraisuuden periaate musiikinopetuksessa tukee myös laajasti opetussuunnitelman perusteiden koko musiikin oppiaineen opetuksen tavoitteita.</p> <p>Aihe on hyvin mielenkiintoinen, ja jatkotutkimus teemasta olisi tarpeellista ja aihetta lisää avaavaa. Uusia näkökulmia voivat olla kokemukset kuulonvaraisesta oppimisesta tai kuulonvaraisuuteen perustuvan opetuksen tehokkuus sekä oppimistulokset. Olen kiinnostunut aiheesta ja jatkan sen parissa pro gradu -tutkielmassani.</p>	
Asiasanat - Keywords kuulonvaraisuus, korvakuulolta soittaminen, oppiminen	
Säilytyspaikka - Depository	
Muita tietoja - Additional information	

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	4
2	KUULONVARAISEN MUSIIKINOPPIMISEN PERUSTEITA.....	6
2.1	HISTORIAA	6
2.2	KUULONVARAISUUS JA MUSIIKKITYYLIT.....	8
2.3	OPPIMISTEORIOIDEN VALOSSA	11
3	KUULONVARAISEN MUSIIKINOPPIMISEN METODIT	13
3.1	SUZUKI-METODI.....	13
3.2	ORFF-PEDAGOGIIKKA.....	17
3.3	POPULAARIMUSIIKIN KÄYTÄNTÖJÄ.....	21
4	KUULONVARAISUUDEN MAHDOLLISUUKSIA KOULUSSA	24
4.1	PERUSTEITA JA TAVOITTEITA.....	24
4.2	NUOTITTOMUUS KOULUKÄYTÖSSÄ	26
5	POHDINTA	30
6	LÄHTEET	33

1 JOHDANTO

Usein musiikinopetuksessa uuden asian oppimista lähestytään johonkin materiaaliin, kuten nuottiin tai tabulatuuriin turvaten. Melodiaa seurataan tyypillisesti kirjoitetusta nuottikuvasta ja säestyssoinnut löytyvät nuoteiksi auki kirjoitettuna tai reaalisointumerkkeinä. Koulujen musiikinopetuksessa käytetään lisäksi myös monenlaisia tapauskohtaisesti suunniteltuja musiikin merkintätapoja. Musiikin oppimisen maailma on kuitenkin täynnä monenlaisia muunlaisia oppimisen käytänteitä. Tutkimuksessani olen kiinnostunut toisenlaisesta näkökulmasta musiikin oppimisessa, tabulatuurit ja nuotit nurkkaan heittävästä korvalla kuulemiseen perustuvasta oppimisesta, eli musiikin kuulonvaraisesta oppimisesta.

Kuulonvarainen oppiminen on vanhin tiedetty musiikillisen informaation eteenpäin siirtymisen muoto. Esimerkiksi kaikulaulun, eli kuullun musiikin toistamisen ja sitä kautta syntyvän muistamisen periaate on tuttu monista vanhoista musiikkikulttuureista. Ennen kirjoitus- tai notaatiotaitoa kuulonvarainen oppiminen oli ainoa keino musiikin opetukseen. Entä mikä on kuulonvaraisen oppimisen asema nyky-yhteiskunnassa ja musiikinopetuksessa? Pysin etsimään tämän opetusmetodin hyötyjä ja erilaisia käyttötapoja musiikinopetuksen työkaluiksi. Pohdin olemassa olevien metodien hyödyntämistä sekä soveltamista kuulonvaraiseen musiikinoppimiseen. Kandidaatintutkielmassani olen erityisen kiinnostunut pohtimaan kuulonvaraisuutta harmonioiden sekä musiikin muotojen oppimisessa ja ymmärtämisessä. Tämä viittaa vahvasti niin sanottuun korvakuulolta soittamisen taitoon.

Kuulonvarainen musiikin oppiminen ja korvakuulolta opettelu ovat itselleni läheisimpiä musiikin oppimisen muotoja. Usein mielikuvissamme erillisinä kulttuureina ja toimintatapojen kokonaisuuksina toisistaan erottuvat nuoteista soitettavan klassisen musiikin konteksti sekä enemmän populaarimusiikkiin viittaava korvakuulolta soittamisen maailma. Itselläni on taustaa molemmista koulukunnista, sillä nuottilähtöinen soittaminen on itselleni tuttua klassisen viulunsoiton opiskelusta koko lapsuuteni ja nuoruuteni ajalta D-tutkintoon asti. Taaskin nuotittomuus linkittyy

itselläni vahvimmin pop- ja rock-musiikin soittamiseen. Tähän kontekstiin liittyvät itselläni vahvasti kitaran soittamisen harrastukseni ja esimerkiksi musiikin sovittaminen. Koen kuulonvaraisen lähestymistavan musiikin oppimiseen ja harrastamiseen heijastavan erityisellä tapaa ”sisältä” kumpuavaa, musisoijan omaa musiikillista näkemystä ja ilmaisua. Samalla korvakuulolta oppiminen on oivallinen keino syvälliseen harmonian rakenteiden ymmärtämiseen ja soveltamiseen. Oma musiikillinen taustani kutsuu tutkimaan kuulonvaraisuuden suhdetta eri musiikkikulttuureihin vielä tarkemmin. Samalla pohdin eri koulukuntien arvottamista yhteisöissä sekä suomalaisessa musiikinopetuksessa.

Koulussa musiikinopetuksen keskeisiä ja tärkeimpiä tehtäviä musiikillisten peruskäsitteiden sekä tietojen oppimisen lisäksi ovat oman musiikkisuhteen löytäminen sekä sen monipuolistaminen sekä kehittyminen. Koulussa pyritään antamaan jokaiselle oppijalle eväitä hyödyntää musiikkia elämässään parhaaksi kokemallaan tavalla. Suuressa roolissa musiikinopetuksessa on varsinkin uuden opetussuunnitelman myötä oppilaan oma musiikillinen tekeminen ja ilmaisu, jopa säveltäminen. Opetussuunnitelmassa korostuvat myös ryhmässä toimimisen ja yhdessä musisoimisen taidot. Kuulonvaraiseen oppimiseen tukeutuva musiikkikasvatus voi toimia merkittävänä lähtökohtana tai musiikin tuntien toiminnan suurena osana. Kuulonvaraista oppimista ammattitaidolla hyödyntävä musiikkikasvatus voi olla ratkaisevassa asemassa kasvattamassa lapsia ja nuoria kohti monipuolista ja itsenäistä musiikin oppimista ja harrastamista. Erilaisten musiikkikulttuurien perinteiden ymmärtäminen ja tapojen soveltaminen voi johtaa myös suuriin kasvatuksellisiin saavutuksiin.

2 KUULONVARAISEN MUSIIKINOPPIMISEN PERUSTEITA

2.1 Historiaa

Kuulonvaraisen musiikinoppimisen juuret ovat syvällä ihmiskunnan historiassa ja perinteissä. Ennen kirjallisia menetelmiä kaiken oppimisen on luonnollisesti täytynyt perustua muihin keinoihin kuin kirjallisiin tuotoksiin tukeutumiseen. Greenin (2002) mukaan kuulonvaraista tiedonsiirtoa sukupolvelta seuraavalle, samoin myös musiikillisen pääoman siirtoa, on ollut olemassa kaikissa yhteisöissä kaikkina aikoina. Kuulonvarainen tiedonkulku tai musiikkiperinteen eteneminen on toiminut joko vaihtoehtona muodollisemmalle opetukselle, tai kuulonvarainen oppiminen on voinut elää muun opetuksen kanssa rinnakkain ja samanaikaisesti. (Green 2002, 3.) Musiikin oppimisessa tämänkaltainen toiminta tarkoittaa esimerkiksi nuottien käytön sijaan kuulemalla, näkemällä ja matkimalla tapahtuvaa oppimista. Nykypäivän yhteiskunnassa kirjallisen merkitsemisen ollessa normi käytetään musiikin ilmentämisessä ja oppimisessa monia erilaisia kirjallisia menetelmiä, joista tutuin lienee nuottikirjoitus. Kirjallisista merkintätavoista huolimatta kuulonvarainen oppiminen elää kuitenkin yhä vahvasti erilaisissa musiikillisissa yhteyksissä.

Kuulonvarainen musiikki tai korvakuulolta soittaminen viittaavat jo sananmukaisina termeinä musiikilliseen toimintaan, joka pohjautuu korvalla kuulemiseen. Muita apuvälineitä, kuten perinteistä nuottikirjoitusta ei sen takia tarvita musisoinnissa, joka perustuu korvakuuloon. Kalakoski (2010) kuvailee aiheeseen liittyviä kognitiivisia ilmiöitä ja ominaisuuksia termein sisäinen korva, *inner ear*, sekä sisäinen ääni, *inner voice*. Sisäinen korva on passiivinen muistamisen mekanismi, kun taas erityisesti sisäinen ääni ylläpitää aktiivisesti eri ääniä mielessä ja toimii kertailuprosessina. (Kalakoski 2010, 141.) Kuulonvaraisessa musiikissa voidaan siis kuvitella tuotettavan musiikkia soittajan ”pään sisältä”, soittajan omasta musiikillisesta maailmasta.

McPherson ja Gabrielsson (2002) kertovat musiikinoppimisen muotojen ja tapojen muuttuneen ajan saatossa. 1800-luvun puoliväliin asti länsimainen soitinopetus tähtäsi

kokonaisvaltaisen musikaalisuuden sekä musiikillisen osaamisen kehittämiseen, eikä erilaisia musiikin osa-alueita eritelty. Oppimisessa hyödynnettiin sekä kuulonvaraista musiikinoppimista että nuotteja. Nykyisin länsimaisen taidemusiikin pedagogiikka ja opetusmenetelmät kuitenkin tukevat selkeästi nuottilähtöistä musiikin opiskelua. Opetuksessa soitonopiskelija pyritään tutustuttamaan jo aikaisessa vaiheessa nuotteihin ja nuotinlukutaitoon. Historian vaiheet ja ihmiskunnan keksinnöt ovat osaltaan vaikuttaneet merkittävästi nuottien käytön yleisyyteen. Painokoneen keksimisen jälkeen kuulonvaraisen oppimisen merkitys väheni. Nuottikirjat harjoitteluun yleistyivät ja nimenomaan kirjoissa painotetut tekniset seikat nousivat keskeiseen asemaan soitonopiskelussa. (McPheason ja Gabrielsson 2002, 99-100.)

Kuulonvaraisuuteen pohjautuvaa musisointia on kuitenkin nykypäivänäkin monenlaisissa yhteyksissä ja musiikkikasvatuksellisissa pedagogioissa. Perinnesäveltäminen sekä kansanmusiikki ovat yleisesti usein kytkeytynyt kuulonvaraisen soittamisen ideologiaan. Korvakuulolta soittamisen perinne elää myös suomalaisessa kansanmusiikissa ja sen opetuksessa. Suomalainen musiikkivaikuttaja ja pedagogi Mauno Järvelä (2014) kertoo perinteisessä suomalaisessa pelimannimusiikkikulttuurissa opettelu tapahtuneen tyypillisesti korvakuulolta soittamisen kautta. Tärkeää oppimisessa oli myös yhdessä soittaminen sekä esitysten seuraaminen. Ajan saatossa länsimaisen taidemusiikin perinteet ja toimintakulttuuri ovat päässeet vaikuttamaan pelimannityylisen soiton asemaan. Soittajia, joissa nähtiin potentiaalista lahjakkuutta alettiin ohjata soitonopetuksen pariin, joka oli toiminnaltaan sekä periaatteiltaan pelimannisoitosta poikkeavaa. Järvelän mukaan musiikin harrastamisesta katoava omaehtoisuus on yksi pelimannityylisen opetustyön kohtaamista uhista. Myös musiikinopetuksessa perinnesäveltäminen elementtien hyödyntäminen jää usein ohueksi sekä sattumanvaraiseksi. Siksi musiikin pedagogien koulutuksessa tulisi hyödyntää pelimannimusiikin perinteitä. Kansallisen musiikkikulttuurin säilyttäminen tulisi huomioida ja ymmärtää suurena voimavarana. (Järvelä 2014, 34-35.)

Eri musiikkityylien käytänteet, kuten musiikin analyysitavat tulevat myös esiin taidemusiikin ja kuulonvaraisen musiikkikulttuurin tutkimuksen historiaa

tarkastellessa. Vaikka kuulonvarainen musiikkikulttuuri on vanhin musiikin ilmentämisen ja seuraaville sukupolville eteenpäin viemisen muoto, on sen tutkimus kuitenkin saanut tietyissä vaiheissa sopeutua länsimaisen taidemusiikin tutkimuksen raameihin. Pekkilän (1988) mukaan taidemusiikin analyysin tapoja on sovellettu suoraan etniseen ja kuulonvaraiseen materiaaliin. Erityisesti tätä on tapahtunut 1800-luvulla, eli aikana, jolloin etnomusikologian teoria tai metodologia ei ole vielä ollut kovin kehittyntä. Sittenkin metodiikka musiikin keräämiseen, nuotintamiseen ja analyysiin on kehittynyt eteenpäin. (Pekkilä 1988, 28-29.) Eri musiikkikulttuurien tavat ovat siis vaikuttaneet paljon toisiin tyyliin ja perinteisiin, myös negatiivisessa mielessä ja tuhoavinkin vaikutuksin. Kuulonvaraisen oppimisen herkän taidon ylläpitäminen on tärkeää (Järvelä 2014, 32). Musiikin ammattilaisten tuleekin ymmärtää monien eri musiikkikulttuurien, tapojen sekä perinteiden musiikillinen sekä kulttuurinen arvo ja pyrkiä niiden säilyttämiseen.

2.2 Kuulonvaraisuus ja musiikkityylit

Musiikin oppimisen tavan ja musiikkityylin välillä vallitsee myös vahva yhteys, ainakin yleisissä käsityksissä ja mielikuvissa. Korvakuulolta soittaminen liitetään usein mielikuvissa jazz-, populaari- ja kansanmusiikin piiriin, kun taas perinteinen klassinen musiikki taas mielletään usein nuoteista soitettavan musiikin piiriin. Erilaisten kulttuurien käytänteet näyttäytyvät yhä musiikkiharrastuksen parissa, sillä musiikin oppimisen laitoksista, esimerkiksi musiikkiopistoista löytyy usein selkeä jaottelu klassisen musiikin osastoon, sekä pop/jazz -osastoon. Osastojen kulttuurit sekä myös harjoittelun ja soittamisen tavat saattavat erota toisistaan paljon. Salakan (2013, 117) näkemys tukee tämänkaltaisia mielikuvia. Nuoteita soittaminen on merkittävässä asemassa juuri muissa musiikkityyleissä kuin taidemusiikissa. Syy toimintatapojen erojen taustalla historian ja erilaisten totuttujen tapojen ja käytäntöjen lisäksi voi löytyä esimerkiksi nuotinnusjärjestelmään sisäänrakennetuista ja -rakentuneista ominaisuuksista. Usein muissa tyyliin kuin taidemusiikissa yleisesti ilmenevä kolmimuunteisuus sekä agogiset ja dynaamiset soittotavat olisivat tarkasti nuotinnettuina hyvin vaikeaselkoisia lukea. Nuotteja kuitenkin käytetään myös eri

musiikkityyliä kuin pelkän taidemusiikin parissa, mutta silloin muuttavana ominaisuutena on nuottikuvan sovellettavuus. Nuottikuva voi olla hyvin tarkka tai summittainen ja suurpiirteinen. Yleisesti ero nuottikuvan ja soivan todellisuuden välillä on suurempi muiden musiikkityyliä kuin taidemusiikin parissa.

Woodyn (2012) määritelmissä ilmenee samanlaisia käsityksiä eri musiikkityyleistä, oppimistavoista ja niiden yhteyksistä. Muusikot jaetaan ihmisten mielikuvissa nuotteja lukevien, sekä korvakuulolta soittavien erillisiin ryhmiin. Erot näkyvät myös kyseisten musiikillisten koulukuntien oppilaitosten koulutuksessa. Muodollinen ja perinteinen länsimainen musiikinopetus painottaa kykyä lukea musiikkia nuoteista, ja kyky soittaa ilman nuotteja jää vähemmälle huomiolle. Näin ollen korvakuulolta soittamista ei juuri muodollisen länsimaisen musiikin piirissä harjoitella. Opetuksessa huomioidaan monella tapaa kuuntelun merkitys, joka usein muuten mielletään korvakuulolta soittamisen taitojen yhteyteen. Korvakuulolta soittaminen on kuitenkin pelkkää muiden ja itsensä kuuntelemista monimutkaisempi tapahtuma. Nimenomaan korvakuulolta soittamisen on osoitettu olevan esimerkiksi improvisaation ja ulkomuistista soittamisen kannalta perustavanlaatuinen taito. (Woody 2012, 82.)

Salakka (2013, 115-116) pohtii myös kuuntelun käsitettä ja merkitystä musiikinopetuksessa. Kuuntelun merkitys tunnustetaan, mutta pelkkä aistien vahvuuksien hierarkia vaikuttaa nuottiin suhtautumiseen. Näköaistin selkeän vahvuuden takia nuotista soittaessa musiikin varsinainen kuunteleminen saattaa helposti unohtua. On myös syytä miettiä tarkempia näkökulmia kuunteluun, kuten mitä oikein erityisesti tulee kuunnella ja miten tulee kuunnella.

Kuitenkaan yhteys musiikkityylin ja kuulonvaraisen musiikin välillä ei ole täysin selkeästi tyylirajojen mukaan määrittynyt tai yksiselitteinen. Esimerkiksi jazz-musiikin parissa big band -notaatiot voivat olla hyvinkin tarkkoja, joskin ero soivassa musiikissa ja nuottikuvassa voi olla suurempi kuin taidemusiikin nuotintetuissa teoksissa (Salakka 2013, 117). Tyypillisiä yleistyksiä vastaan asettuu myös Hänninen (2013, 17) todetessaan korvakuulolta soittamista tapahtuvan myös taidemusiikissa ja samoin kansanmusiikkia soitettavan myös nuoteista.

Perinteisten musiikkiin kytkeytyvien rajojen kyseenalaistaminen tai rikkominen on usein monenlaisia tunteita herättävä ilmiö, joka nostaa esiin erilaisia musiikin vaikuttajien ja kuluttajien piiristä nousevia mielipiteitä ja näkemyksiä. Aika ajoin mediakin kiinnostuu teemasta, ja esiin nousee mielipiteitä, jotka vaalivat musiikkikulttuurien autenttisuuden säilyttämistä ja alkuperäiselle tyyllille ja protokollalle uskollisena säilymistä. Toisaalta suosiota näyttää myös crossover-käsitteenä tunnettu tapa yhdistellä alkujaan erilaisista musiikkiperiosteistä tulevia piirteitä. Sibelius-Akatemian koulutuskeskuksen Termit -sivusto (2016) määrittää Crossoverin eli rajanylityksen yleensä klassisen ja populaarimusiikin rajojen rikkomiseksi ja usein näiden yhdistelyksi.

Crossoverin takana nähdään myös kaupalliset tarkoitusperät kuten yleisön laajentaminen, mikä tapahtuu usein populaarimusiikin uuttamisena perinteisiin taidemusiikin ympäristöihin suuremman kuulijakunnan toivossa. Tällaista toimintaa voi olla esimerkiksi oopperalaulajan esiintyminen jazz- tai musikaaliohjelmiston parissa. (Sibelius-Akatemian koulutuskeskus, 2016.) Yhtenä vuoden 2016 crossover-tapauksena voidaankin mainita esimerkiksi Tampereen Ratina-stadionilla tapahtunut loppuunmyyty juhlakonsertti, joka toi samalle lavalle kapellimestari Santtu-Matias Rouvalin, Tampere Filharmonian sekä Eppu Normaalin suuren kansansuosion saattamana. Perinteisten klassisten orkesterikokoonpanojen sekä rock-yhtyeiden yhteisesiintymisten lisäksi myös orkestereiden omissa kokoonpanoissa voi näkyä eri musiikkityylien yhdistely ja uudelleen sovittaminen. Sibelius-Akatemian crossoveria kuvaileva teksti kuvailee vain kaupallisten tarkoitusten takia synnytetyn crossoverin lisäksi löytyvän myös ”sellaista säveltaidetta, joka aidosti sijoittuu totunnaisten lajien välialueelle ja jonka tekijät ovat syvästi perehtyneitä useisiin musiikinlajeihin.” (Sibelius-Akatemian koulutuskeskus, Termit 2016.) Vahvat mielipiteet ja erinäiset puheesta ilmenevät arvolataukset taidemusiikin ja populaarimusiikin yhteyksiä tarkastellessa ovat kiinteä osa ilmiön pohdintaa niin koko kansan, kuin musiikkivaikuttajienkin parissa.

2.3 Oppimisteorioiden valossa

Oppimistyylin käsitteellä tarkoitetaan eri ihmisten taipumuksia oppia eri tavalla. Yleisesti opetuksen piirissä merkittävimpinä ja selkeimpinä oppimistyyleinä on pidetty perinteistä kolmen oppimistyylin jakoa, joka koostuu auditiivisesta, visuaalisesta sekä kinesteettisestä tavasta oppia. Tyyleihin ja oman oppimistyylin pohdintaan törmätään suomalaisissa kouluissa hyvin paljon. Oppimistyylien tarkastelussa tieteellisestä näkökulmasta tulee ilmi myös aiheeseen kytkeytyviä ristiriitoja sekä kiistanalaisuutta.

Oppimistyylien perinteinen kolmen tyylin jako löytyy käytöstä esimerkiksi Jyväskylän yliopiston kielikeskuksen oppimaan oppimisen verkkosivustolta (Opi oppimaan 2016). Auditiivinen, visuaalinen sekä kinesteettinen oppimistyyli nimetään aisteihin perustuviksi oppimistyyleiksi. Auditiivinen oppiminen viittaa kuuloaistiin, visuaalinen näköaistiin sekä kinesteettinen vartaloon ja liikkeeseen. Oppimisen tehokkuuteen vaikuttavat oppijan omien aistikanavien vahvuus. Sivustolla myös todetaan oppimisen olevan helpompaa, mikäli oppijalla on useampia vahvoja aistimisen kanavia. Yliopiston kielikeskus määrittelee auditiivisen oppijan tyyppiinerteiksi kaikenlaisen kuulemisen kautta tapahtuvan oppimisen. Hyviä oppimisen muotoja auditiiviselle oppijalle ovat luentojen kuuntelu ja erilaiset keskustelutilanteet. (Opi oppimaan 2016).

Selkeä jako kolmeen oppimistyyliin on kuitenkin saanut osakseen myös kritiikkiä. Pashler, McDaniel, Rohrer ja Bjork (2008) argumentoivat artikkelissaan yleisiä käsityksiä vastaa. Tämän hetkisen tutkimuksen valossa oppimistyyleille ei löydy riittävää tieteellistä pohjaa hyödynnettäväksi koulutukseen. Tarpeellista olisi myös asianmukainen ja täsmällinen jatkotutkimus oppimistyylien teemasta. (Pashler, McDaniel, Rohrer & Bjork 2008, 105-106.)

Myös psykologian professori Keltikangas-Järvinen arvostelee oppimistyylien luokittelua Lääkärilehden kolumnissaan. Keltikangas-Järvinen määrittelee tarkat oppimistyylit yhdeksi monista oppimiseen liittyvistä legendoista. Oppimistyylien takaa ei löydy tieteellistä pohjaa, mutta ne voivat kuitenkin vaikuttaa intuitiivisesti uskottavilta.

Erilaisia oppimistapoja on olemassa, mutta kyseessä on vain jostain tietystä oppimistavasta pitäminen, joka ei itsessään johda parempaan oppimiseen tai tehokkuuteen. Koulussa voi viihtyä paremmin, kun saa seurata itselleen mieleistä oppimisen tyyliä. Kuitenkaan parempaan oppimiseen tämä ei johda. Oppimisen legendoja tarkastelevan tulee näin ollen vastustaa koulumaailmaan levittäytyvää tutkimustiedon vastaisia käsityksiä oppimisesta. (Keltikangas-Järvinen 2015.)

Vaikka käsitys oppimistyyleistä näyttäytyy ristiriitaisena, voi erilaisille tyyille ja oppimisen muodoille olla silti sijaa myös tulevaisuuden koulussa. Opettajana on kuitenkin hyvin tärkeää tunnistaa tieteelliset taustat ja periaatteet opetuksen takana. Erilaiset oppimistyyliä vaikuttavat oppimiseen joka tapauksessa ainakin mieltymysten tasolla (Keltikangas-Järvinen 2015). Tämä näkökulma on hyvä tiedostaa myös musiikinopetuksessa sekä niin ikään kuulonvaraisuuteen perustuvassa opetuksessa. Kuuloon pohjautuvasta oppimisesta nauttiminen saattaa lisätä motivaatiota myös musiikin oppimiseen sen monissa muodoissaan. Omaa oppimista tukevien oppimistyylien löytäminen voi auttaa saavuttamaan koulutien aikana mahdollisimman monia, kovin kaivattuja positiivisia oppimiskokemuksia ja onnistumisia. Tämä voi myös lisätä musiikin opiskelusta ja harrastamisesta nauttimista ja näin tukea oppijan omaa musiikillista kehitystä positiivisten tapahtumien syy-seuraus-ketjussa.

Musiikin opiskelun kuulonvaraista oppimista ja auditiivista oppimista ei voida pitää synonyymeina. Kuulonvaraisen musiikinoppimisen käsitteellä on luonnollisesti monenlaisia muitakin sisältöjä ja piirteillä kuin auditiivisella oppimisella. Kuulonvaraisessa musiikinoppimisessa pärjäävä oppija ei esimerkiksi tarkoita välttämättä ollenkaan luennoinnin tai puheen kautta parhaiten oppivaa henkilöä. Musiikin kuulonvaraisessa oppimisessa, kuten esimerkiksi korvakuulolta soittamisessa esille nousevat muunlaiset musiikilliset elementit ja taidot, kuten sävelkorvalla tapahtuva sävelpuhtauden ja intervallien arviointi. Korvakuulolta soittamisessa säestyssoittimilla tärkeäksi elementeiksi nousevat harmonian, vaikkapa soitukulkujen ja rytmien, hahmottaminen. Aistikanavista keskiössä on yhtä lailla kuitenkin musiikkiin kiistatta kytkeytyvä kuuloaisti.

3 KUULONVARAISEN MUSIIKINOPPIMISEN METODIT

Musiikinopiskeluun on kehitetty avuksi monenlaisia erilaisia menetelmiä eli metodeita. Metodit tähtäävät tietyn päämäärän saavuttamiseen ja rakentuvat tämän päämäärän mukaan. Eri musiikinoppimisen metodit suosivat erilaisia musiikillisia päämääriä ja ihanteita ja rakentavat pedagogiikkansa näiden tavoitteiden mukaisesti. Myös kuulonvaraiseen musiikinoppimiseen on luotu omia metodeita, jotka pyrkivät opettamaan kuulonvaraisen musiikin tekemiselle olennaisia asioita. Kuten Hänninen (2013) kertoo pro gradu -tutkielmassaan, vaihtelee musiikinoppimisen tyylit ja suhtautuminen korvakuulolta soittamiseen pitkälti musiikkityylin mukaan. Selkein erotus erilaisille koulukunnille löytyy klassisen- ja populaarimusiikin väliltä. (Hänninen 2013, 17.) Kuitenkin myös kuulonvaraista oppimista hyödyntävää sekä korvan kehittämiseen pyrkiviä metodeja löytyy niin ikään populaarimusiikin kuin klassisenkin musiikin vaikutuspiiristä.

3.1 Suzuki-metodi

Yksi tunnetuimmista kuulonvaraista musiikinoppimista hyödyntävistä klassisen musiikin piirin metodeista on Suzuki-metodin nimellä tunnettu musiikkikasvatuksen ja soitonopetuksen menetelmä. Vuosina 1898-1998 elänyt ja vaikuttanut Shin'ichi Suzuki oli japanilainen muusikko ja opettaja, joka tunnetaan ennen kaikkea Suzuki-metodin isänä. Suzuki on laajalti tunnustettu ja palkittu saavutuksistaan musiikkikasvatuksen parissa. Suzukin pääinstrumentti oli viulu ja kiinnostus viulunsoittoon syntyi soitinrakentamisen kautta. Suzuki oli jo nuorena kiinnostunut viulujen valmistamisesta, siksi hän koki soittotaidon olevan välttämätön taito viulunrakentajalle. Musiikki oli ollut tulevan musiikin pedagogiikan kehittäjän elämässä merkittävässä osassa aina, mutta seitsemäntoista vuoden iässä Suzuki alkoi opiskella viulunsoittoa aktiivisesti ja itsenäisesti. (Shepherd 2012, 1, 8.)

Suzuki-metodi pohjautuu ajatukseen, että jokaisen ihmisen on mahdollista kehittää itseään merkittävän paljon. Metodi ei rajoitu vain musiikillisen kehityksen tavoitteluun,

vaan kehittymiseen pyritään hyvin monilla elämän osa-alueilla kokonaisvaltaisesti. Metodien käsityksen mukaan lahjakkuus ei ole synnynnäistä, vaan luonnetta voidaan jalostaa kasvatuksella. Poikkeuksellinen lahjakkuus voidaan saavuttaa vähäisistäkin lähtökohdista riippumatta. Suzuki määrittää ihmiselämän perustarkoituksiksi ja sen tärkeimmiksi tavoitteiksi kyvyn tavoittaa elämän rakkaus, totuus, erilaiset muut hyveet sekä kauneus. Nämä tavoitteet ovat jokaisen ihmisen saavutettavissa. (Suzuki 2002, 5-6.) Suzuki-menetelmä tarjoaa monia toimintatapoja ja periaatteita hyödynnettäväksi musiikinopetukseen. Metodien periaatteista ja toiminnasta löytyy myös paljon yhteyksiä kuulonvaraisen musiikinharjoittamisen opiskeluun.

Kuulonvaraisessa musiikinopetuksessa kuuloaisti on hyvin tärkeässä asemassa musiikin oppimista ja harjoittamista. Suzuki (2002) määrittelee kuuloaistin ja korvakuulolta soittamisen myös menetelmänsä mukaisen musiikin oppimisen kulmakiviksi. Kappaleita kuunnellaan paljon, ja kuunnellut kappaleet jäävät näin lapsen muistiin ja tulevat tutuiksi. Melodioita opetellaan korvakuulolta ja erilaisten variaatioiden kuuntelun ja toistamisen kautta. Variaatioita voidaan opettaa pienille lapsille myös yhdistäen erilaisia leikin elementtejä toimintaan. Toiminnassa ilmenevä kuunteleminen harjoittaa musiikillista valppautta sekä intuitiivista kykyä tuottaa musiikkia. Variaatioiden soittamisen jälkeen opetuksessa aletaan kiinnittää huomiota soittamisen äänenlaatuun. Musiikin oppiminen alkaa pitkien luonnollisten reittejä, kuten kuuloaistin ja musiikille herkistymisen kautta. Myöhemmin opetuksessa edetään kiinnittämään huomiota esimerkiksi täsmällisiin soittoasentoihin, mutta tämäkin tapahtuu soittamisen sivussa, luonnollisena osana musisointia.

Opettämisen lähtökohtia ovat leikin salliminen sekä innostuksen kipinän istuttaminen lapseen. Kuuloaistin kautta syntyvä kiinnostus tiettyä kappaletta kohtaan saa lapsessa aikaan halun päästä soittamaan itsekin, mikä on opetuksen alkuvaiheen suurin tavoite. (Suzuki 2002, 132, 136-138.) Kuuloaistin kehittäminen ja musiikille herkistyminen ovat kuulonvaraisen musiikinoppimisen ydintä ja toiminnan perustaa. Suzuki-menetelmä keskittyy monipuolisen musikaalisuuden kehittämiseen. Liikkeelle lähdetään luontaisella tavalla positiivisten asiayhtymien kautta, ja vasta myöhemmin kiinnitetään hellävaraisesti huomiota yksityiskohtaisiin teknisiin soittamisen piirteisiin. Tämä

periaate, musiikin kuuntelu ja musiikin tekemisen ilon säilyttäminen on hyvä peruste kaikkeen musiikin opiskeluun.

Kyseisestä metodista välittyy usko kasvatuksen voimaan. Suzuki (2002) esittää teoksessaan musiikin oppimisen ja äidinkielen oppimisen välisiä yhteyksiä. Maailman eri puolilla lapset oppivat oman äidinkieltensä kuin luonnostaan. Suzuki kuvailee huomion olleen merkittävä oivallus ihmisten lahjakkuutta ja oppimista pohdittaessa. Tämän keksinnön myötä kiteytyi ajatus, että lasten luonnolliset taipumukset ovat kehitettävissä hyvin pitkälle oikeanlaisia menetelmiä käyttäen. Jos lapsella on vaikeuksia selviytyä esimerkiksi jonkun oppiaineen osa-alueella, syy ongelmiin ei löydy lapsen älykkyydestä vaan virheellisestä kasvatuksesta. Kannustamisen ja lahjakkuuden ohjaamisessa tärkeä tekijä on ikävaihe, milloin oikeanlainen kasvatus aloitetaan. On tärkeää tukea ja kannustaa lasten kokonaiskehitystä sopivalla tavalla heti syntymästä lähtien. Oppimisen sekä kasvattamisen periaatteet pätevät myös lapsiin jotka oppivat hitaammin kuin muut. Tätä Shin'ichi Suzukin kehittelemää menetelmää kutsutaan nimellä Lahjakkuuskasvatus, *Talent Education*. (Suzuki 2002, 9-11.)

Ympäristön vaikutus nousee myös hyvin tärkeään asemaan Suzuki-menetelmän periaatteissa. Hyväksi soittajaksi ei synnytä, vaan hyvien lopputulosten taustalla on taitava opetus. Suzuki korostaa kuuloaistin tärkeyttä ja kiistää myötäsyttyisen lahjakkuuden olemassaolon sekä lahjakkuuden perinnöllisyyden. (Suzuki 2002, 17-19.) Väite voidaan kokea suhteellisen radikaalina, mutta usko ihmisen kykyyn kehittyä monilla elämän osa-alueilla, myös musiikissa, on positiivinen ja optimistinen asenne kasvattamisen ammattilaisille. Se luo uskoa myös musiikkikasvattajan mahdollisuuksiin ohjata jokaista oppilasta ja opiskelijaa kohti monipuolisempaa musiikin oppimista ja osaamista. Suzuki-metodin arvomaailma on päinvastainen ajatuksen kanssa, jonka mukaan musiikin harrastaminen ja vaikkapa esiintyminen ovat vain harvojen lahjakkaiden oikeus. Jokaista lasta musisoimaan kannustava ajatusmaailma löytää ehdottomasti paikkansa nykypäivän koulussa ja musiikkikasvatuksessa. Suzukin tarkoitus ei nimenomaan ollut kouluttaa ammattisoittajia, vaan ennen kaikkea musiikillisten kykyjen kehittämisen rinnalla kulkivat pyrkimykset kasvattaa lasta luonteeltaan hyväksi ihmiseksi (Suzuki 2002, 26-27).

Suzuki (2002) korostaa lahjakkuuskasvatuksen metodissa harjoittelun merkitystä musiikin oppimisessa. Kertaaminen on tärkeää oppimisessa ja päivittäisen harjoittelun määrä vaikuttaa suoraviivaisesti soittotaidon kehittymiseen. (Suzuki 2002, 135.) Kyseessä olevan harjoittelun ei kuitenkaan pitäisi olla epämiellyttävää tai puuduttavaa työntekoa harjoitteleville lapsille. Suzuki peräänkuuluttaakin leikin merkitystä ja tarpeellisuutta musiikin opiskelussa. Opettajan ei tule olla muodollinen tai ankara opetuksessaan, sillä oppiminen tapahtuu parhaimmillaan hyvän leikkimielen kautta ja yhteistyön hengen vallitessa oppimistilanteessa. Opetusta järjestetään usein myös ryhmässä. Näin on tehty metodin syntyajoilta lähtien. Ryhmästä löytyy eritasoisia soittajia, ja näin ollen pienet soittajat innostuvat soitosta yhä enemmän saadessaan vaikutteita isommilta, jotka ovat heitä edellä opinnoissaan. Esikuvien ja vaikutteiden saaminen luo valtavaa innostusta harjoitteluun. (Suzuki 2002, 133-134.) Ryhmämusisointi on kiinteä osa myös koulujen musiikkikasvatusta. Musiikin ilo syntyy monelle musiikin harrastajalle yhteissoitosta ja -laulusta. Suzuki-menetelmän innostavien esikuvien periaatetta voidaan hyödyntää helposti myös luokka-asterajat ylittävällä toiminnalla, yhteisellä musiikin tekemisellä. Inspiroituminen ja motivoituminen ovat tärkeitä etappeja antamaan sysäystä musiikin oppimisen tielle.

Musiikki ja musiikinopetus ei ole vain itsenäinen oppimisen osa-alue, vaan ihmisen kohtaaminen on merkittävä osa Suzuki- metodin musiikkikasvatusta. Muistelmissaan viulun- ja alttoviulunsoiton opettaja sekä Suzuki-opettaja Lois Shepherd kertoo ajastaan Shinichi Suzukin oppilaana. Shepherd (2002) korostaa Suzukin vannoutumista oppilaansa kasvattamiseen ja kouluttamiseen ihmisenä. Opetuksen sivussa opettajan omassa toiminnassa tulivat ilmi muut opettajalle välttämättömät ominaisuudet. Opettajana hän ymmärsi erilaisia persoonallisuuksia ja oli kiinnostunut oppilaidensa voinnista. Opetuksessa näkyi herkkyys ymmärtää ihmistä ja erilaisia tilanteita. Musiikinopetuksessa välittäminen oli läsnä koko ajan. Suzukin opissa ollut Shepherd kuvaileekin Suzukin pääteoksen nimeen viitaten tullessa oppimisympäristössä ja välittävässä ilmapiirissä ”rakkaudella kasvatetuksi”. (Shepherd 2012, 100.)

Suzuki-menetelmän puolestapuhujana, kehittäjänä ja edistäjänä toimii Suomessa Suomen Suzuki-yhdistys ry. Suzuki-nimen käyttö on yksinomaisen lisenssin alaista Suomessa. Järjestelmä peräänkuuluttaa Suzuki-opettajilta yhdistyksen vaatimusten mukaista erikoistumiskoulutusta. (Suomen Suzuki-yhdistys ry. 2016.) Tieto keskeisimmistä musiikkikasvatuksen metodeista ja menetelmistä on kuitenkin tärkeää jokaiselle musiikinopettajalle. Suzuki-metodin arvoista ja menetelmistä löytyy paljon ammennettavaa musiikinopetukseen joka opettajalle.

Suzuki-menetelmän arvomaailmasta välittyvä kokonaisvaltaisuuden periaate on erinomainen näkökulma pohdittavaksi mietittäessä suomalaista musiikkikasvatusta. Musiikki on oppiaineena ainutlaatuinen ja antaa monenlaisia tilanteita ja mahdollisuuksia oppilaiden syvällisempään kohtaamiseen. Musiikki kytkeytyy tunteisiin ja itseilmaisuun vahvasti. Siksi on tärkeää luoda luokkaan ja oppimisympäristöön välittävä ja turvallinen ilmapiiri. Suzuki-metodista voidaan löytää hyviä keinoja kuulonvaraiseen musiikinopetukseen, mutta myös nuottien asemaa opetuksessa tulee arvioida. Joskus nuotiton opiskelu voi hankaloittaa myöhemmin tapahtuvaa nuottien opiskelua. Kuitenkin aineksia Suzuki-metodin nuotittomasta musisoinnista voidaan soveltaa opetukseen. Suzuki-menetelmän keskiössä on oppilaan kehitys ja hänen sisäisen musiikillisen ilmaisun rohkaiseminen ja ruokkiminen. Onkin hedelmällistä pohtia, mitkä tyyppipiirteet juuri musiikissa johdattavat välittävän ja ihmisläheisen kasvun äärelle. Kuulonvaraisuuden korostaminen voi olla yksi tekijä, joka johdattaa opettajat ja oppilaat henkilökohtaisen ja herkän musiikin luomisen äärelle mikä taas tukee monipuolisesti musiikin opetuksen monien tavoitteiden saavuttamista. Näitä tavoitteita voivat olla esimerkiksi musiikille erityisellä tavalla herkistyminen kuuloaistin kautta, ilmaisun kehittyminen taikka kyky löytää tapoja nauttia musiikista eri tavoin.

3.2 Orff-pedagogiikka

Orff-pedagogiikka on yksi musiikkikasvatuksen kansainvälisesti merkittävimmistä metodeista. Orff-pedagogiikka on oppijakeskeistä musiikkikasvatusta, jonka isä on saksalainen Carl Orff (1895-1982). Orff-pedagogiikassa yksi keskeinen ajatus on

jokaisen lapsen osallistumisen mahdollisuus ja kyky kehittyä musiikissa. Carl Orff tunnetaan sekä pedagogiikan kehittäjänä että ohjelmamusiikkiin keskittyneenä säveltäjänä. Orffin musiikkikasvatuksellista lähestymistapaa on kutsuttu nimellä Orff-schulwerk, joka samalla viittaa samannimiseen, viisiosaiseen musiikkipedagogiseen kirjasarjaan. Monet Orff-pedagogiikan perusteet Orff muotoili toimiessaan Güntherschulen musiikillisena johtajana. Güntherschulen Orff perusti Müncheniin vuonna 1924 Dorothee Güntherin kanssa. Carl Orff itse kuvaili Orff-pedagogiikan lähestymistapaa musiikkikasvatukseen käyttäen termiä *villikukka*. Kukkaa hyvin hoidettaessa se saavuttaa kukoistuksen, mutta säilyttää aina oman persoonallisuutensa ja identiteettinsä, villikukan luonteen. (Perkiö 2010, 28; 32.) Orff-pedagogiikan arvomaailmasta ja käytänteistä löytyy näin ollen monia yhtymäkohtia kuulonvaraiseen musiikinoppimiseen.

Erityisen tärkeä piirre Orff-pedagogiikassa on käsitys kokonaisvaltaisuuden merkityksestä kasvatuksessa ja oppimisessa. Orff-pedagogiikan kokonaisvaltaisessa musiikkikasvatuksessa keskeinen käsite on *musiké*. Tällä käsitteellä tarkoitetaan kreikkalaista taidetta, musiikkia, tanssia, liikuntaa ja puhetta yhdessä. Orff-pedagogiikassa kokonaisuuden luovat tasavertaisina ja yhteyden toisiinsa säilyttävinä liike, tanssi, ihmisääni ja soittimet. (Perkiö 2010, 28.) Orff tutki musiikin ja tanssin yhteyttä toimiessaan perustamassaan Güntherschulessa. Oppilaitoksesta muotoutui tanssijoiden sekä muusikoiden luovan yhteistyön keskus. Orff-pedagogiikassa keskeisten äänen, liikkeen, tanssin ja soitinten rinnalla aktiivinen kuunteleminen on myös tärkeää. Nämä komponentit yhdessä johtavat luonnollisesti draamalliseen musiikki-ilmaisuun. (Setälä 1995, 1; Saliba 1991, 1.)

Koko oppimisprosessin ajan oppijat ovat osallisena toiminnassa. Lapset toimivat myös ideoijan roolissa, ja opettajan vastuulle jää jokaisen lapsen idean tai ajatuksen kuuleminen ja niiden mahdollinen toteuttaminen. Ideoita hyödynnetään improvisaatioissa yksin ja ryhmässä. Ideat voivat johtaa myös muuhun oman musiikin luomiseen, kuten sävellysten tekemiseen. Merkittävä osallisuus on innostavaa, kiinnostavaa sekä voimaannuttavaa. Myös tässä toimintatavassa on tärkeässä roolissa

lapsen oma aktiivisuus, sekä ohjaajan rooli kiinnostuksen ruokkijana sekä luovan tilan sekä mahdollisuuksien tarjoajana. (Steen 1992, 6.)

Omakehoitus ja kehollisuus ilmenee myös ääntä käsittelevissä harjoituksissa. Kaiken äänen perusta on oma ääni. Laululliseen ilmaisuun tutustutaan prosessissa ensin tunnustelemalla oman äänen korkeuksia sekä äänenvärejä. Ääniharjoitusten kautta on Orff-pedagogiikassa viestitty myös kulttuurillisia vaikutteita. Laulut ovat aluksi usein omassa kulttuurissa vaikuttavia sävellyksiä. Tekstit ovat usein omasta kulttuuripiiristä peräisin olevia loruja, runoja tai tarinoita. Oman kulttuurin tuntemuksen kautta tutustutaan myös eri kulttuurien, sekä eri aikakausien musiikkiperinteeseen. (Perkiö 2010, 29.)

Orff-pedagogiikan tärkeimpiä pyrkimyksiä on elämyksellisyyden tunteen antaminen oppijalle. Kuuntelu toimii välineenä tässä tavoitteessa. Olennaista on oma aktiivisuus ja oman musiikin luominen, mutta samoin myös musiikin kuuntelu. Näiden kahden asian välille luodaan silta aktiivisella kuuntelulla. Aktiivinen kuuntelu tarkoittaa kuullun ilmaisua esimerkiksi liikkuen, maalaten tai soittaen. Myös oppijälähtöisyydessä tähdellinen vuorovaikutteisuus on tässä läsnä: toisten teoksia kuunnellaan ja analysoidaan aktiivisesti. (Perkiö 2010, 29)

Kuulonvaraisen musiikinoppimisen kannalta Orff-pedagogiikassa nousevat erityisen tärkeään asemaan Orff-soittimet. Linnankivi, Tenkku ja Urho (1981) kuvailevat maailmanlaajuisen suosion saaneen Orff-soittimiston käyttöä keskeiseksi osaksi Orff-pedagogiikkaa. Carl Orffille rytmi oli tärkeä lähestymistapa musiikin opettamisessa, näin ollen myös suurin osa ensimmäisistä Orff-soittimista olivat hyvin soivia rytmisoittimia. Myöhemmin joukkoa täydennettiin lisäämällä mukaan melodiasoittimia, kuten nokkahuilu, kitara ja jousisoittimet. Nykyisin Orff-soittimisto tunnetaan kuitenkin juuri melodiasoittimistaan, erityisesti laattasoittimista, esimerkiksi kellopelistä tai sopraanometallofonista. Joukossa vaikuttavat yhä rytmisoittimet ja esimerkiksi nokkahuilu. Soitossa hyödynnetään paljon pentatonista asteikkoa, joka soveltuu hyvin improvisointiin. (Linnankivi; Tenkku; Urho 1981, 55–58; 249.) Melodiasoittimet, kuten esimerkiksi jousisoittimet ja nokkahuilu tukevatkin erityisellä tavalla korvalla

kuulemiseen perustuvaa oppimista. Erityisesti jousisoittimet tunnetaan luonteestaan ja ominaisuudestaan kehittää sävelkorvaa. Oman musikaalisuuden kehittäminen ja ruokkiminen ovat tärkeitä asioita Orff-pedagogiikassa. Näin ollen voidaan olettaa esimerkiksi tasavireisyyden olevan syy vaikkapa pianon puuttumiseen Orff-soittimiston joukosta.

Perkiö (2010) kuvailee Orff-soittimistoa yhteismusisointiin rohkaisevaksi, sekä omaan ilmaisuun ja liikkeeseen johdattavaksi. Rytmii on tärkeä lähestymistapa myös soiton ja melodian oppimiseen. Rytmii taas löytyy puhutun kielen kautta, ja esimerkiksi sanarytmii ovat keino helpottaa rytmien oppimista ja muistamista. Opittu rytmii siirretään myöhemmin melodian muotoon. Yksi tärkeimmistä soittimista Orff-pedagogiikassa onkin oppijan oma keho. Rytmiiä lähestytään kehorytmien ja liikkeen kautta. (Perkiö 2010, 28–29.) Tapa lähestyä musiikkia myös kehon sekä rytmien kautta tukee kokonaisvaltaisen musikaalisuuden sekä kuulovaraisten musiikin tekemisen taitojen oppimista ja kehitystä.

Orff-pedagogiikassa tärkeänä päämääränä on luovan kapasiteetin virittäminen ja tilan antaminen luovalle toiminnalle ja lapsen musiikilliselle kehitykselle. Toiminta siis lähtee usein lapsesta ja hänen luovuudestaan. Orff-pedagogiikassa pyritään rohkaisemaan oppitaita kohti musiikillista ilmaisua ja omien sävellysten tekoa. Yksi tärkeä luovuuden harjoittamisen kenttä on improvisaatio työtapana. Improvisoinnin harjoittelulla pyritään kehittämään niin rytmistä kuin melodistakin luovuutta ja mielikuvitusta. (Wheeler ja Raebeck 1982, 2.)

Improvisointi on Orff-pedagogiikassa läsnä kaikissa toimintatavoissa. Improvisointi tapahtuu usein soittaen, ja improvisoinnissa hyödynnetään paljon pentatonista asteikkoa. Improvisointia lähestytään tarjoamalla ensin ohjeistukseksi malleja ja muotoja. Näitä opitaan erilaisissa kaikuleikeissä sekä imitaatioharjoituksissa. Oppimisprosessi etenee siis imitaatiosta omaan tekemiseen ja lapsi on koko oppimisprosessin ajan keskeisessä asemassa. Kun oppijan muototaju ja musiikillinen ymmärrys kehittyvät, pienenee opettajan rooli toiminnassa sitä mukaa. Kaikessa oppimisessa Orff-pedagogiikkaa harjoittaessa lapsella on ensin mahdollisuus aloittaa

oppimistilanne kokeilusta ja kuuntelusta. Soittimiin ja niille omalaatuiseen äänenväriin tutustutaan kokeilemalla soittimia ensin vapaasti. Opetuksessa tärkeää on lapsen omakohtainen, musisoinnin yhteydessä tapahtuva havainnointi ja keksiminen. Improvisoiden lapsi saa luoda omaa musiikkia ja samalla kehittää luovaa ajatteluaan. Orff-pedagogiikassa musiikillisen tuloksen laatu ei ole yhtä tärkeää kuin siihen johtava prosessi. Luovuuden kehittymisen lisäksi improvisaatio voi olla myös portti itseluottamuksen kasvamiseen. (Perkiö 2010, 28–29; Linnakivi ym. 1981, 57; 249; 256.) Setälä (1995) painottaakin improvisoinnin olevan Orff-pedagogiikassa pelkän työskentelytavan lisäksi asenne, suuremman merkityksen saava kokonaisuus (Setälä 1995, 1). Improvisoinnin kautta opitaan siis tärkeitä kuulonvaraisen musiikin piirteitä, kuten musiikillisen muototajun ymmärrystä. Toimintapa ruokkii näin oppilaan omaa musiikillista maailmaa ja ilmaisuja. Orff-pedagogiikan parista löytyykin monia mahdollisuuksia tukea korvakuulolta soittamista sekä kehittää kuulonvaraista musiikin oppimista.

3.3 Populaarimusiikin käytäntöjä

Kuulonvarainen oppiminen liittyy kiinteästi populaarimusiikin maailmaan. Kuulonvaraisuutta musiikinopetuksessa on tutkinut paljon esimerkiksi musiikkikasvatuksen professori Lucy Green teoksissaan *How popular musicians learn : A way ahead for music education* (2002) sekä *Music, Informal Learning and the School: A new classroom pedagogy* (2008). Green (2002) kertoo kuulonvaraista oppimista olevan kaikkina aikoina kaikissa yhteisöissä, joko muodollisen opetuksen rinnalla tai sen sijasta. Formaali oppiminen, *formal learning*, viittaa länsimaisen perinteen muodolliseen opetukseen oppilaitoskontekstissa. Formaali oppiminen rakentuu instituution luomalle oppimisen jäsentämiselle, joka näkyy esimerkiksi opintojen aikatauluttamisena sekä arviointina. Formaalin musiikinoppimisen kytkeytyy merkittävästi kirjallisen materiaalin, kuten notaation käyttö opetuksessa. Tyypillistä on myös opettajalta vaadittavat ammattimaiset musiikilliset sekä pedagogiset taidot ja vaaditut pätevyudet. (Green 2002, 3-4.)

Green (2002) määrittelee myös termin *informal learning*, suomennettuna informaali tai epämuodollinen oppiminen. Käsite tarkoittaa oppimista, jossa on hyvin vähän tai ei ollenkaan elementtejä formaalista musiikinopetuksesta. Informaalia oppimista on esiintynyt kaikkina aikoina yhteiskunnissa. Tämän perinteen oppimiselle tyypillistä on nuorella iällä tapahtuva oppijan oman itsensä opettaminen. Oppiminen tapahtuu tietoa ja taitoa eri lähteistä poimimalla. Tässä apuna toimii ihmissuhdeverkostojen, kuten perheen tai ikätovereiden kannustus. Taitoja poimitaan esimerkiksi katsomalla ja imitoimalla muita muusikoita. (Green 2002, 5.) Informaalien oppimisen tavat kytkeytyvät siis vahvasti kuulonvaraisuuteen oppimisessa, sillä taitoja poimitaan jo olemassa olevasta materiaalista kuuloaistia hyödyntäen. Formaali ja informaali oppiminen voidaan mieltää oppimisen eri tyylien muodostaman janan ääripäiksi, mutta kuitenkin niitä ei tule mieltää toisiaan täysin poissulkeviksi oppimistyyleiksi. Kuitenkin populaarimusiikoiden tyyleistä oppia voidaan ammentaa paljon aineksia kaikkeen musiikinopetukseen. Samalla se voi toimia keinona musiikillisen kipinän sytyttämiseen, joka saa suuret joukot ihmisiä nauttimaan populaarimusiikista. (Green 2002, 5-7.)

Populaarimusiikoille tyypillisissä oppimisen tavoissa korostuu monipuolinen kuuntelu. Kuuntelun merkitys on suuri jo lapsuudesta asti. Tärkeää musiikkisuhteen synnyssä on oma motivaatio sekä mahdollisuus aloittaa soittoharrastus omavalintaisen soittimen parissa. Innostus soitinta kohtaan syntyy usein kuulemisen kokemuksen kautta. (Green 2002, 26.) Tätä näkökulmaa voidaan tuoda osaksi myös suomalaista musiikkikasvatusta. Koulussa hyödynnetään musiikinopetuksessa jo nyt paljon erilaisia soittimia. Oppilaita tuleekin yhä enenevässä määrin ohjata etsimään itselle mieleisiä soittimia ja musisointikokemuksia. Green (2008) kuvailee kuuntelun ja musiikin oman tekemisen linkittyvän vahvasti toisiinsa. Musiikin tekeminen sisältää aina kuuntelun elementin, tosin taas kuuntelu ei aina sisällä musiikillisen sisällön omaa tuottamista. Kuulemisen merkitys tuleekin siis ymmärtää kaikessa musiikillisessa toiminnassa, sillä se on teemalle kiistaton ja tärkeä ominaispiirre. (Green 2008, 41.)

Oma kiinnostus musiikkia kohtaan jatkuu merkittävänä tekijänä oppimisessa. Usein opetellaan soittamaan kappaleita, jotka koetaan mieleisiksi tai samaistuttaviksi. Tietojen ja taitojen soveltaminen on prosessissa tiedostettua ja tiedostamatonta. Kuuntelu ja

imitointi on oppimisen keinoista ensisijainen suhteessa joidenkin muusikoiden käyttämiin kirjallisiin materiaaleihin, kuten tabulatuureihin. Imitointi ja toisilta oppiminen ei jää pelkkien äänitteiden tutkimiseen, vaan populaarimusiikin perinteessä opitaan paljon omilta soittokavereilta. Samalla puhutaan paljon musiikista ja esimerkiksi sovittamiseen liittyvistä ideoista. Näin kehittyvät omat soittotaidot sekä yhteismusisointitaidot. Näissä oppimisen prosesseissa opitaan usein huomaamatta paljon musiikin teorian sisältöjä, käytännön kautta ja jopa tiedostamatta. (Green 2002, 96-97.)

Informaaliin musiikin oppimiseen liittyy vahvasti kokemus musiikin tekemisen mielekkyydestä. Musiikkiharrastusta ei pidetä pakollisena tai ikävänä asiana, päinvastoin se koetaan vapaaehtoiseksi ja hyvin nautittavaksi asiaksi. Kokemuksiin liittyy rakkauden ja intohimon tunteita musiikkia kohtaan. Muusikot kokevat soittotaidossa usein merkittävämmäksi piirteeksi kyvyn soittaa tunteella. Musiikillisten taitojen lisäksi korostuu ihmisen oma persoonallisuus ja luonteenpiirteet, kuten kyky yhteistyöhön, luotettavuus, suvaitsevaisuus sekä jaettu rakkaus musiikkia kohtaan. Tutkimukset osoittavat populaarimusiikoiden rakkauden ulottuvan moniin musiikkityyleihin, usein palavasti myös klassiseen musiikkiin. (Green 2002, 124-125.)

Populaarimusiikin tutkijat nostavat tärkeiksi lähtökohdiksi populaarimusiikin tarkastelussa esimerkiksi soundin, improvisaation, musiikin esittämistavan, rytmin ja sen käsittelyn sekä ilmaisun tunnelatauksen. Tärkeiksi piireiksi mainitaan myös musiikin sisältämät konnotaatiot sekä assosiaatiot sekä erilaiset viitteet musiikinlajien historiaan sekä kehitysvaiheisiin. (Anttila & Juvonen 2002, 13.) Näitä huomioita voidaan tuoda osaksi musiikinopetusta monella tapaa. Myös koulussa voidaan tarkastella musiikin ilmenemisen eri piirteitä. Tässä voidaan mahdollisesti samalla kehittää myös kuuntelemisen taitoja. Musiikkia voidaan tutkia monesta näkökulmasta myös koulussa. Tekemisen mielekkyyttä voi oppilaillakin lisätä tieto kappaleen kontekstista ja syntyperästä.

4 KUULONVARAISUUDEN MAHDOLLISUUKSIA KOULUSSA

4.1 Perusteita ja tavoitteita

Koulutuksen yksi merkittävä tarkoitus on opettaa oppilaille ja opiskelijoille uusia asioita ympäröivästä maailmasta. Tähän sisältyvät ilmiöiden lisäksi uudet näkökulmat ja kyky oppia ymmärtämään ja arvioimaan erilaisia näkökulmia. Sama periaatteellisuus tulee kytkeä myös musiikin opiskeluun. Pohtiessa ja vertaillen taidemusiikin ja kuulonvaraisten musiikkikulttuurien tapoja opiskella musiikkia voidaan samalla huomaamattakin luoda vastakkainasettelun näkökulmaa. Oppilaan katsomuksen avartamisen arvon nimissä vastaavanlaista mielipiteiden siirtämistä seuraavalle sukupolvelle tulisi kuitenkin välttää. Kuulonvaraisen musiikinopetuksen tavoitteisiin liittyvät myös pyrkimykset kasvattaa oppijasta musiikin parissa mahdollisimman itsenäisesti toimivaa yksilöä. Tämä tarkoittaa omien musiikillisten kykyjen oppimista opetuksen avulla. Parhaimmillaan kuulonvarainen opetus myös pyrkii kasvattamaan musiikista nauttimista ja halua musisoida.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) määrittää musiikinopetuksen tärkeimmiksi tehtäviksi osallisuuden eri muodoissa. Opetuksen tulisi luoda edellytyksiä toimintaan musiikin parissa, samalla sen tulisi johdattaa kohti aktiivista kulttuurista osallisuutta. Tarkoituksena on kasvattaa ymmärrystä eri kulttuureista ja yhteisöistä. Musiikillisten taitojen kehittymisen myötä oppilaalle toivotaan syntyvän positiivinen suhde musiikkiin, joka loisi pohjaa läpi elämän jatkuvalla musiikin harrastamiselle. Näitä tavoitteita ja kokonaisvaltaista kasvua tukee oppilaiden omien musiikillisten kiinnostusten kohteiden huomioon ottaminen opetuksessa. Musiikillisiä taitoja opetellaan monipuolisesti musiikin parissa toimimisella. Luova tuottaminen ja säveltäminen ovat tärkeässä osassa opetusta, niillä pyritään tukemaan oppilaan ilmaisutulkinta- sekä kuvittelukykyä. (POPS 2014, 263-264.) Kuulonvaraisen musisoinnin periaatteet ja opetussuunnitelma 2014 kohtaavat ideologisesti monessa kohdassa. Yhteismusisoinnin taidot sekä ilmaisun taidot ovat niin ikään keskeisessä roolissa

kuulonvaraisessa musiikissa. Myös kuulonvaraisen musisoinnin keinoin voidaan harjoitella yhdessä toimimista sekä ilmaisullisia elementtejä.

Musiikinopetuksen tavoitteisiin kuuluu pyrkimys oppia itsestä, ilmaisusta ja tunteista. Kuuntelun keinoilla voidaan harjoitella erilaisten tunteiden tunnistamista sekä eläytymistä niihin. Samalla voidaan opetella kehon hyödyntämistä kuuntelussa, jolloin myös liikkumisen ja koordinaation taidot kehittyvät. Tällainen elämyksellinen kuuntelu auttaa myös perussykkeen hahmottamisessa ja sen mukaan liikkumisessa. Kuuntelukasvatuksessa on tärkeää pyrkiä luomaan oppijalle halu päästä kuuntelemaan musiikkia aina uudestaan. Tähän voidaan kannustaa järjestämällä oppilaille mahdollisuuksia päästä kuulemaan erilaisia eristyksiä ja konsertteja. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 1993, 68-69.)

Kuulonvaraisuuden ja informaalin musiikin oppimisen keinot ovat pitkiä, vuosia kestäviä prosesseja koulumaailman ulkopuolellakin. Tällaisessa opetuksessa korostuu selvästi oppijan asema musiikin tekijänä ja musiikin kuulijana. Musiikin rakenteiden ja muotojen oppiminen kestää usein kauemmin. Harmonian, asteikkojen ja myös kirjallisten merkintätapojen kehittymiseen vaikuttaa myös oppijan oma suuntautuminen. Taitojen kasvamiseen vaikuttavat usein musiikin kanssa jatkuva kanssakäynti, musiikin formaali koulutus tai itseopiskelu. (Green 2008, 181-182.) Informaalit oppimistapahtumat, ovat myös kehittäneet oppijoiden autonomisia kykyjä toimijana ilman opettajan jatkuvaa toiminnan strukturointia tai ohjeistusta (Green 2008, 117). Joillekin oppijoille informaalit oppimisen tavat voivat siis avata tietä pitkäaikaiseen musiikin harrastamiseen ja haluun laajentaa musiikillista ymmärrystä.

Anttila ja Juvonen (2002) määrittävät musiikkikasvatuksen ideaaliksi tilanteeksi monipuolisen musiikkikasvatuksen. Tällaisessa musiikinopetuksessa palveltaisiin monia yleisen elämän tason tavoitteita, sisältäen musiikin tiedolliset, taidolliset sekä kuluttajakasvatukselliset tavoitteet. Hierarkkisesta ja eri musiikkityylejä arvottavasta musiikkikasvatuksesta pois pyrkiessä korostuu opetussuunnitelman kehittymisen ja opettajan ammattitaidon merkitys. Tarvitaan paljon tutkimusta sekä pohdintaa opetuksen arvoperustaan liittyen. Avainasemassa ideaalin musiikkikasvatuksen

käytännön toteutumisessa on opettajan laaja-alainen ymmärrys sekä osaaminen. (Anttila & Juvonen 2002, 25-26.) Oppilaiden ikätasosta riippuen opettajan tulee myös johdattaa oppilaita pohtimaan taustoja erilaisten yhteisöjen toimintatavoissa sekä asenteissa. Tällaisessa toiminnassa harjoitellaan yhteiskunnallisten ja kulttuurillisten ilmiöiden tiedostamista sekä tutkimista.

Kuulonvaraisuutta on hyvä olla mukana musiikinoppimisessa kaikissa vaiheissa, mutta sitä voidaan lisätä kehittymisen myötä. Toimintatavan tavoitteena on enenevässä määrin luopua kirjallisesta musiikista kuvaavasta materiaalista. Aatteellisena pyrkimyksenä voidaan nähdä musiikillinen vapautuminen ja luovuuden korostuminen musisoinnissa. Nuotittomuus ei ole koulujen musiikinopetukselle vain tarpeellinen haaste, vaan se on monessa kohtaa tarkoituksenmukainen ja käytännöllinenkin valinta. Salakka (2013) erittelee yhdeksi nuotittoman musisoinnin hyödyksi liikkeen vapautumisen. Nuottien ja telineiden poissaolo mahdollistaa tilaa musiikkiliikunnalle ja tanssille. Korvakuulolta tapahtuvassa oppimisessa on hyvä aloittaa liikkeen kautta. Liike myös auttaa kappaleen muistamisessa. Nuotittomuuden kautta musiikillinen ilmaisu voi korostua ja välittyä suuremmin kuulijalle. (Salakka 2013, 120.) Nuotittomuus ei myöskään tarkoita vaihtoa vaikeampaan, esimerkiksi synkopoitujen rytmien opetteluun voi nuotittomuus ja muiden keinojen, kuten sanarytmien käyttö, olla oiva valinta.

4.2 Nuotittomuus koulukäytössä

Täysi nuotittomuus ei varmasti ole mielekäs tai realistinen tavoite kaikkeen musiikinopetukseen. Kuulonvarainen musisointi voidaan kokea esimerkiksi vain paljon musiikkia tekevien ja taitavien harrastajien toiminnaksi. Jossain tilanteessa tämän suuntaiset ajatukset voivat myös pitää paikkansa. Joillekin oppijoille nuotittomuus on vaikeampaa ja toisille helpompaa, kuitenkin ryhmän tuki toimii tässäkin teemassa niin kuin muussakin ryhmätoiminnassa (Salakka 2013, 120-121). Musiikkikasvattajan tulee kuitenkin nähdä musiikki kaikille kuuluvana rikkautena. Myös korvakuulolta soittamista voi harjoittaa erilaisilla tasoilla tai asteilla. Kaikkeen opetukseen voidaan ottaa osaksi paljon hyviä elementtejä kuulonvaraisen musisoinnin käytänteistä. Nämä asiat voivat

olla pieniä elementtejä, jotka kuitenkin muodostavat pyrkimyksen lisätä kuulonvaraisuutta opetuksessa ja oppia korvakuulolta soittamisen taitoja. Ryhmä voi kokea nuotittoman musisoinnin kokemuksen puuttumisen takia pelottavana, minkä takia olisi hyvin tärkeää ottaa myös nuotiton musisointi osaksi opetusta mahdollisimman aikaisesta vaiheesta lähtien (Salakka 2013, 115). Opettaja voikin arvioida sopivia palasia rutiineiksi opetukseensa jo alusta pitäen. Opetuksessa voidaan hyödyntää nuotista sekä korvakuulolta tapahtuvaa oppimista rinnakkain.

Yksi keinoista lisätä kuulonvaraisuutta opetuksessa voi olla itse kuuntelun merkityksen korostaminen. Kuunteluun annetaan aikaa, ja sen roolia pyritään kasvattamaan yhteissoittotilanteissa. Salakka (2013) kuvailee, että tärkeintä yhteissoitossa on kiinnittää kuuntelu itsestä pois muiden soittoon ja lauluun. Tämä suuntaa kuuntelun yhteiseen tekemiseen ja vahvistaa tarkoituksenmukaisesti yhteissoiton luonnetta tilanteessa. Nuottikuvan hallitessa musiikillista toimintaa kuuntelu on usein reaktiivista ja hidasta. Nuotittomuus voi muuttaa kuuntelua aktiivisemmaksi, ja pelkkä ajatus kuuntelusta muuttuu haluksi vaikuttaa juuri kuuntelun kautta koko lopputulokseen. Myös yhteismusisoinnin merkitys lisääntyy, sillä nuotittomuus voi johtaa uuden kuvan saamiseen soitettavasta teoksesta. Tässä esiin tulevat muutkin kuin esimerkiksi oma stemma. Usein aktiivisen kuuntelemisen vaikutus yllättää. Aktiivisesti kuunnellessa kommunikointi lisääntyy ja tapahtuu yhteistoiminnallista avunantoa sekä avun vastaanottoa. (Salakka 2013, 115-116.)

Suomessa kuulonvarainen musiikkikulttuuri on vaikuttanut ja vaikuttaa yhä vilkkaassa kaustislaisessa kansanmusiikkiperinteessä. Käytännön keinoja opetukseen voidaan etsiä näppäripedagogiikasta ja muusta kansanmusiikille tyypillisestä oppimistyylistä. Mauno Järvelän (2014) mukaan näppäripedagogiikassa opettaja ei ole autoritääriselle orkesterijohdolle tyypillinen hahmo, vaan opettajan sulautuminen soittavaan ryhmään on tärkeää. Yhteissoitossa komppi toimii kivijalkana ja korvan kautta kulkeutuvat impulssit vaikuttavat merkittävästi muuhun osaan musisoinnin toteutumisessa. Tällainen opettajien ja oppilaiden välinen yhteistyö, soitto- ja esiintymiskokemukset voivat olla myös hyvin arvokasta mentoreina toimiville henkilöille. (Järvelä 2014, 42.)

Myös Kaustisten musiikkiperinteessä paikallinen musiikki perinteineen sekä länsimainen taidemusiikki ovat eläneet rinnakkain, myös vuorovaikutuksessa sekä toisiaan tukien. Täysi nuotittomuus ja kuulonvaraisuus oppimisprosessissa perinnemusiikin oppimisen parissa ei ole enää pelimannimusikkojenkaan ainut tapa oppia, sen sijaan perinteestä syntynyt materiaali löytää paikkaansa osana modernia musiikkikasvatusta. Myös tällä tavalla pystytään säilyttämään elävänä kaustislaista kulttuuriperintöä. Ihanteellista musiikin harrastamista tapahtuu, kun musiikkia tehdään yhdessä soittaen ja laulaen. Opettaja kuuluu ryhmään ja soittaa mukana ja näin toimii myös käytännön esimerkkinä ryhmälle. Opettajan on myös tärkeää varmistaa mahdollisuus myös taidemusiikin parissa tapahtuvaan ryhmämusisointiin. (Järvelä 2014, 34-35; 39; 46.) Samoin koulussa musiikkikulttuurien perinteitä voidaan hyödyntää ja yhdistellä. Samalla tehdään arvokasta asennekasvatusta, joka lisää tietoa eri kulttuureista ja suvaitsevaisuudesta ylipäätään.

Soiva maailma, kuulo ja kuunteleminen ovat läsnä keskeisessä osassa kaikessa soittamisessa, oli kyseessä mikä tahansa instrumentti. Soitinten valtavasta kirjosta löytyy kuitenkin hyvin erilaisilla mekanismeilla ääntä tuottavia instrumentteja, samoin tuotettuja ääniä on hyvin paljon erilaisia. Esimerkiksi soitinkunnittain eroavat toisistaan samanaikaisesti tuotettujen äänten määrä. Soittimen äänenmuodostuksen mekanismi määrittää monesti millaista kuulonvaraisen musiikin tekemisen taitoa tietyn instrumentin soittaminen vaatii. Ilmiötä voidaan tarkastella kahdesta erityisesti esille nousevasta kuulonvaraisen musiikkikulttuurin näkökulmasta. Näitä teemoja ovat musiikin muotojen ja harmonioiden ymmärtäminen ja kuulonvarainen tuottaminen, sekä kuulonvarainen melodian kuljettaminen ja sävelpuhtaus. Opettaja voi siis myös soitinvalinnoillaan pyrkiä korvan harjaannuttamiseen. Toisaalta harmoniasoittimilla voidaan pyrkiä kuulemaan sointukiertoja ja harmoniaa. Tässä voidaan edetä pienestä suureen: ensin opitaan kuulemaan sointujen laadut, siitä edetään sointukadenssien ja sointujen välisten suhteiden kuunteluun. Tehtävää voidaan helpottaa antamalla vaihtoehtoja ja aloittamalla mahdollisimman yksinkertaisista sointukierroista.

Kun pohditaan informaalin opetuksen haasteita oppilaiden näkökulmasta, tulee samalla myös arvioida opettajan kohtaamia haasteita. Monella opettajalla ei välttämättä ole

itsellään kokemusta kuulonvaraisesta oppimisesta. Näin ollen ensimmäinen askel opettajan omalla opin tiellä on pyrkiä hankkimaan kokemuksia teemasta, ja testata informaalin musiikinoppimisen käytänteitä itse. Opettaja, jolla on itsellään klassisen musiikin tausta voi vaikkapa etsiä juuri itseään miellyttävää musiikkia ja pyrkiä soittimen avulla saamaan kiinni kappaleen harmoniasta. Huomion kohteena tulee olla myös tunteen merkitys soitossa ja aktiivinen kuuntelu. Näin myös opettaja saa positiivisia oppimiskokemuksia ja kasvattaa varmuuttaan informaalien menetelmien käyttäjänä opettajan roolissaan. (Green 2002, 2016.)

On kuitenkin toivottavaa, että kouluttautuminen musiikin ammattilaiseksi tarjoaisi jo itsessään valmiudet monenlaisten metodien ja käytänteiden hyödyntämiseen. Yhtä lailla on toivottavaa, että opettajalla olisi itsellään henkilökohtainen halu käyttää näitä taitoja ja valmiuksia. Joka tapauksessa elinikäinen oppiminen on kuitenkin opettajan arkipäivää, ja myös kuulonvaraisen oppimisen taitoja voi kehittää kaikissa elämänvaiheissa. Tulee muistaa, että mukavuusalueelta poistuminen, uskaltaminen ja musiikin tekemisen riemu kuuluvat oppilaiden lisäksi myös opettajalle. Musiikkikasvatuksessa sallivan ja kokeilevan ilmapiirin luonti luokkaan on hyvin tärkeää. Kuulonvaraiseen musisointiin liittyy vahvasti kokeilu ja yrittäminen. Luokassa, jossa on avoin ilmapiiri ja lupa myös epäonnistua ja yrittää taas uudelleen, on hyvät mahdollisuudet saavuttaa oppimista sekä musiikista nauttimista.

5 POHDINTA

Musiikin opetus kouluissa on täynnä mahdollisuuksia. Ammattitaitoisella opettajalla on käytössään lukematon määrä erilaisia metodeja ja toiminnan muotoja opetuksessa. Näitä voidaan hyödyntää ja soveltaa oppilaiden ryhmän ikä- ja taitotason sekä pedagogisen tarpeellisuuden mukaan. Kuulonvaraisen musiikin monipuolisen tekemisen oppimisen tavoittelu on yksi hyvä tavoite koulun musiikinopettajalle. Kuulonvaraisen musiikinopiskelun toteutuneet tavoitteet voivat avata oppilaille uudenlaisia musiikista nauttimisen tapoja ja taitoja. Oppijoita on monenlaisia, eivätkä samat tavoitteet oppimisessa täyty kaikilla. Kuitenkin opettaja voi ammattitaitoisesti arvioiden rakentaa opetukseensa ryhmän ja yksilön tarpeisiin vastaavia sisältöjä.

Kuulonvarainen musiikinopiskelu vaatii paljon toistoja ja harjaantumista. Perinteisestä opetustavasta poikkeaminen ja uuden opettelu vaati myös pelkästään aikaa ja totuttautumista. Kuitenkin kaikkiin opetuksen puitteisiin voidaan luoda sisältöjä harjaannuttamaan juuri kuulonvaraisen musiikin taitoja. Mahdollisuuksia kuulonvaraiseen musisointiin voi löytyä hyvin monenlaisista ryhmistä. Kun nuotintaitoa ei tarvita, voidaan apuna opetuksessa hyödyntää kuulonvaraisuutta. Korvakuulolta tapahtuva oppiminen on hyvä mahdollisuus ryhmissä, joiden oppilailla ei ole tiedossa formaalin musiikin taitojen hankkimista. Toisaalta syvällistä kuulonvaraista oppimista voidaan kuvitella tapahtuvan parhaiten myös musiikkipainotteisista ryhmistä. Musiikkiluokat, tai muut painotetun musiikin opiskelun ryhmät voivat mahdollisesti olla parhaita paikkoja syvälliseen korvakuulolta soiton opetteluun ja harrastamiseen. Oppilaiden lähtökohtainen kiinnostus musiikkiin ja olemassa olevat musiikilliset taidot voivat vaikuttaa oppimisen tasoon positiivisesti. Painotettu musiikki tarkoittaa usein korkeampien tavoitteiden lisäksi myös suurempaa tuntimäärää viikossa. Erilaisissa puitteissa voi musiikinopettajalla olla mahdollisuuksia rakentaa luokkaan kuulonvaraisuuteen tukeutuvaa tavoite- ja toimintakulttuurimallia.

Musiikinopetuksen monet metodit, kuten Suzuki-metodi sekä Orff-pedagogiikka tarjoavat keinoja korvakuulolta musisoimiseen. Musiikinopetus onkin luonnollisesti

kenttä, jossa kohtaavat perinteinen ja koulumainen formaali opiskelu sekä informaali opiskelu. Metodit tuntiessaan ja niitä soveltaen voi musiikinopettaja ryhmien kanssa edetä pienistä piirteistä suurempaa toimintaa kohti. Opetukseen voi ottaa osaksi elementtejä, jotka tukevat kuulonvaraista oppimista. Voidaan esimerkiksi edestä kaikulaulusta, toistettavista rytmeistä ja kuuntelusta harmonian opetteluun korvan kautta. Aiheesta olisi kaikkiaan hyvä saada uutta tutkimustietoa. Tulevaisuudessa tutkimuksen näkökulmia voisivat esimerkiksi olla kuulonvaraiseen musiikinopetukseen liittyvät kokemukset. Olisi myös tarpeellista saada lisää tutkimusnäyttöä kuulonvaraisen opetuksen oppimistuloksista ja hyödyistä. Myös musikaalisuus ja eri ryhmien soveltuminen korvakuulolta soittamiseen perustuvaan opetukseen on kiinnostava lisätutkimuksen näkökulma.

Myös musiikinopetus joutuu arvioimaan periaatteitaan ja toimintamuotojaan opetusalan muutoksen pyörteissä. Uuden opetussuunnitelman perusteet (2014) asettavat musiikin oppimisen tavoitteiksi monia oppilaslähtöisiä teemoja, kuten luovan ajattelun ilmaisun, säveltämisen sekä improvisoinnin. Musiikin rakenteita opetetaan soittamisen ja laulamisen lomassa. Koko opetuksen keskeisimpiä tavoitteita on kehittää oppilaiden kykyä itseilmaisuun ja kuvitteluun. (POPS 2014, 263-264.) Opetussuunnitelman tavoitteita voi hyvin olla täyttämässä kuulonvaraiset ja oppilaslähtöiset keinot. Opetusta voidaan vaikkapa rakentaa oppilaan kokemus- ja koulumaailmaa eheyttävän projektin muotoon: oppilaan omaa musiikkimaailmaa ja suosikkimusiikkia lähdetään tutkimaan kuulonvaraisesti, ja musiikin elementtejä opetellaan musisoinnin kautta. On sanottu, että yksi musiikinopettajan tärkeimmistä tehtävistä on tehdä itsestään tarpeeton: kuulonvaraisten taitojen avulla oppilas voi jatkaa musiikkiharrastusta läpi elämän.

Musiikinopetuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi voidaan ajatella koko koulujärjestelmän tavoin lasten ja nuorten kasvatuksen. Kasvatus tarkoittanee opetuksessa kaikkien elämään, työskentelyyn, ihmissuhteisiin ja persoonan ja yhteisön hyvinvointiin tähtäävien taitojen opettelua. Musiikinopettajana on tärkeää olla viestimässä oppilaille ja opiskelijoille kuvaa suvaitsevaisesta ja monisävyisestä maailmasta. Musiikin avulla opimme itsestämme, kulttuuristamme sekä muista kulttuureista ja tavoista ymmärtää

maailmaa. Erilaisten elämänkatsomusten lisäksi maailmaan mahtuu monenlaisia musiikillisen ilmaisun tapoja. Musiikinopettaja opettaa tarkastelemaan ympäröiviä musiikkikulttuureita ja myös havainnoimaan niiden suhdetta ihmisiin musiikkisosiologian näkökulmasta.

Klassinen musiikki, kansanmusiikki sekä populaarimusiikki kuuluvat kaikki musiikinopetukseen perinteineen. Musiikinopettajan tehtävä ei ole vahvistaa ennakkoluuloja tai luoda vastakkainasetteluja, päinvastoin on kasvatuksellisesti hyvin merkittävää pyrkiä avartamaan ja murtamaan juurtuneita käsityksiä. Kuulonvaraisuuden mahdollisuudet tässä työssä ovat kaikkiaan hyvin merkittävät. Toteutuessaan musiikinopetuksen tavoitteet voivat kannustaa nuoria luomaan aivan uusia tapoja yhdistellä musiikkikulttuurien elementtejä ja tapoja. Ei ole yhtä oikeaa tapaa luoda musiikkia, merkitä sitä, tai ilmaista sitä. Hyvä musiikinopetus ohjaa vaihtoehtojen äärelle auttaen kutakin oppilasta löytämään keinoja itseilmaisuuksiin sekä musiikista nauttimiseen.

6 LÄHTEET

- Anttila, M. & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta*. Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn : a way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school : a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Hongisto-Åberg, M.; Lindeberg-Piiroinen, A.; Mäkinen, L. (1993). *Musiikki varhaiskasvatuksessa*. Espoo: Fazer Musiikki Oy.
- Hänninen, A. (2013). *Korvakuulolta soittamisen merkitys musiikin perusteiden opetuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro Gradu.
- Jyväskylän yliopiston kielikeskus (2016.) *Opi oppimaan*. Haettu 4.7.2016 osoitteesta <https://kielikompassi.jyu.fi/opioppimaan/oppimistyyliit.htm>
- Järvelä, M. (2014). *Näppäripedagogiikan periaatteet*. Teoksessa A. Huntus (toim.), *Näppäripedagogiikkaa* (s. 30-36). Kaustinen: Kansanmusiikki-instituutti. 30-36.
- Kalakoski, V. (2010). *Musiikki muistissa*. Teoksessa Louhivuori, J. ja Saarikallio, S. (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2015). *Oppimisen legendat*. Lääkärilehti. 37/2015(11.9.)
- Linnankivi, M.; Tenkku, L.; Urho, E. (1981). *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus.
- Pashler, H.; McDaniel, M.; Rohrer, D.; Bjork, R. (2008). *Learning styles: Concepts and evidence*. *Psychological Science In The Public Interest* 9(3), 105–119.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
Haettu 28.3.2017 osoitteesta http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2_014.pdf
- McPherson, G. E. & Gabrielsson, A. (2002). *From sound to sign*. Teoksessa Parncutt, R. ja McPherson, G. E. (toim.) *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. New York, NY: Oxford University Press.

- Pekkilä, E. (1988). *Musiikki tekstinä. Kuulonvaraisen musiikkikulttuurin analyysiteoria ja -metodi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Perkiö, S. (2010). *Orff-pedagogiikka*. Teoksessa M. Juntunen; S. Perkiö; I. Simola-Isaksson (toim.) *Musiikkia liikkuen*. (s.28-36). Helsinki: WSOYpro OY
- Salakka, T. (2013). *Irti nuoteista – johdanto nuotittomaan musisoimiseen*. Teoksessa Jordan-Kilki, P. Kauppinen, E. ja Viitasalo-Korolainen, E. (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Saliba, K. (1991). *Accent on Orff. An Introductory Approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Setälä, H. (1995). *Alussa oli rumpu. Orff-pedagogiikan suomalainen sovellutus*. Karhula: Music & Art Consulting Harri Setälä OY.
- Shepherd, L. (2012). *Memories of Dr Shinichi Suzuki : Son of His Environment*. Carindale: Interactive Publications.
- Sibelius-Akatemian koulutuskeskus. (2016). Termit. Haettu 17.8.2016 osoitteesta <http://www2.siba.fi/historia/1900/termit.html>
- Steen, A. (1992). *Exploring Orff. A Teacher's Guide*. New York: Schott Music Corporation.
- Suomen Suzuki-yhdistys ry. (2016) Haettu 17.8.2016 osoitteesta: <http://www.suomensuzukiyhdistys.net/index.php?item=1>
- Suzuki, S. (2002). *Rakkaudella kasvatettu. Tie luonnolliseen oppimiseen musiikkikasvatuksessa* Suom. S. Helkala-Koivisto. Toinen painos. Tampere: Vihreälinja Oy.
- Wheeler, L. ja Raebeck, L. (1982). *Orff and Kodaly Adapted for the Elementart School*. Toinen painos. USA: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Woody, R. H. (2012). *Playing by Ear: Foundation or Frill?* Music Educators Journal, 99 (2), 82–88.