

KORVAT KÄYTTÖÖN

OPETTAJIEN KOKEMUKSIA KUULONVARAISEN OPPIMISEN MAHDOLLISUUKSISTA MUSIIKINOPETUKSESSA

Emma Pitkänen
Maisterintutkielma
Musiikkikasvatus
Syyslukukausi 2019
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Emma Pitkänen	
Työn nimi Korvat käyttöön – Opettajien kokemuksia kuulonvaraisen oppimisen mahdollisuuksista musiikinopetuksessa	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Syyslukukausi 2019	Sivumäärä 88
Tiivistelmä <p>Kuulonvarainen musiikinoppiminen on merkittävä ja ensimmäinen musiikin oppimisen muoto. Kuulonvaraisesti tapahtuva oppiminen tapahtuu ilman kirjallista ohjetta tai dokumenttia, kuten nuottia tai tabulatuuria. Oman korvan käyttö on tärkein lähtökohta kuulonvaraiselle oppimiselle. Musiikkia opitaan korvakuulolta monissa yhteyksissä ja monin tavoin myös tänä päivänä.</p> <p>Maisterintutkielmassani tutkin kuulonvaraisen musiikinoppimisen ja korvakuulolta soiton mahdollisuuksia musiikinopetuksessa. Selvitän musiikkia opettavien henkilöiden kokemuksia kuulonvaraisten menetelmien käytöstä koulujen musiikinopetuksessa. Tutkimusaineisto on kerätty haastatteleamalla neljää opettajaa, jotka käyttävät kuulonvaraisen oppimisen menetelmiä omassa opetuksessaan. Opettajat kuvailevat käyttämiään kuulonvaraisia menetelmiä, niihin liittyviä kokemuksia sekä erilaisia näkökulmia musiikinopetuksen tavoitteista. Tutkimus pohjautuu konstruktivistiseen käsitykseen oppimisesta, jonka mukaan oppiminen on aktiivista tiedon rakentamista.</p> <p>Tutkimus ilmentää, kuinka kuulonvaraisuutta voidaan hyödyntää musiikinopetuksen kaikissa vaiheissa. Kuulonvaraisten taitojen oppiminen ilmeni myös itsenäisen tavoitteen lisäksi muuhun opetukseen liittyvänä, ikään kuin piilossa mutta kuitenkin läsnä olevana elementtinä. Kuulonvaraisen musiikinoppimisen menetelmät voidaan jakaa kuulonvaraisen poimimisen ja tuottamisen tyyppeihin. Kuulonvaraiset taidot voidaan kuvata myös jatkumona vaikeusasteen mukaan. Erityistä aiheessa onkin kuulonvaraisen laulamisen ja soittamisen kokeminen sekä helpoksi lähestymistavaksi että kehittyneimmäksi musisoinnin muodoksi. Kuulonvaraiset menetelmät liitettiin musiikin kasvatuksellisten päämäärien tavoitteluun sekä positiivisen musiikkisuhteen syntyyn.</p>	
Asiasanat kuulonvarainen oppiminen, kuulonvaraisuus, korvakuulolta soittaminen, musiikinopettaja	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	4
2	KUULONVARAISEN MUSIIKINOPPIMISEN PERUSTEITA	6
2.1	HISTORIAA	6
2.2	KUULONVARAISUUS JA MUSIIKKITYYLIT.....	8
2.3	KUULONVARAISUUS JA KÄSITYKSET OPPIMISESTA.....	10
3	KUULONVARAISEN MUSIIKINOPPIMISEN METODIT	14
3.1	SUZUKI-METODI.....	14
3.2	KUULONVARAISUUS KANSANMUSIIKISSA JA POPULAARIMUSIIKISSA	18
3.3	MUITA METODEITEITA	23
4	KUULONVARAISUUS JA MUSIIKINOPETUKSEN TAVOITTEET	31
4.1	MUSIIKINOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA.....	31
4.2	LUOVUUS JA IMPROVISAATIO.....	34
4.3	VUOROVAIKUTUS MUSIIKINOPETUKSESSA.....	36
5	TUTKIMUSASETELMA	39
5.1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	39
5.2	TUTKIMUSMENETELMÄ JA AINEISTO	40
5.3	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	42
5.4	TUTKIJAN ROOLI	43
6	TULOKSET	46
6.1	ESITTELYT HAASTATELLUISTA OPETTAJISTA	46
6.2	OPETTAJIEN KOKEMUKSIA KUULONVARAISUUDESTA	47
6.2.1	<i>Kokemuksia kuulonvaraisen oppimisen hyvistä puolista</i>	47
6.2.2	<i>Kokemuksia kuulonvaraisen oppimisen haasteista</i>	50
6.3	OPETTAJIEN KÄYTTÄMÄT KUULONVARAISET MENETELMÄT.....	53
6.3.1	<i>Kuulonvaraisen poimimisen menetelmät</i>	54
6.3.2	<i>Kuulonvaraisen tuottamisen menetelmät</i>	56
6.3.3	<i>Kuulonvaraisuus osana muita menetelmiä</i>	61
6.4	KUULONVARAISUUS JA OPETUKSEN TAVOITTEET	63
6.4.1	<i>Musiikinopetus jatkumona</i>	63
6.4.2	<i>Kuulonvarainen musiikinopetus eri kouluasteilla</i>	65
6.4.3	<i>Musiikinopetuksen tärkeimmät tehtävät</i>	67
6.6	OPETTAJIEN OMA MUSIIKILLINEN TAUSTA JA KUULONVARAISUUDEN KÄYTTÖ.....	71
6.7	TULOSTEN KOONTI	75
7	POHDINTA	80
7.1	TEORIAN JA TULOSTEN KOHTAAMINEN	80
7.2	TULOSTEN LUOTETTAVUUS.....	82
7.3	JATKOTUTKIMUSAIHEITA	83
7.4	LOPUKSI.....	84
	LÄHTEET	86

1 JOHDANTO

Musiikin soittamisen ja oppimisen tavat ovat hyvin moninaisia. Ammattimuusikot voivat olla pitkän musiikkikoulun käyneitä tai täysin itseoppineita – tai mitä vaan siltä väliltä. Musiikin itsenäisessä opiskelussa tai musiikinopetuksessa voidaan tehdä monenlaisia ratkaisuja. Oppimista voidaan lähestyä esimerkiksi kirjalliseen materiaaliin nojaten. On olemassa myös toisenlainen lähestymistapa, josta haluan ottaa selvää tarkemmin. Tämä tapa on musiikin lähestyminen kuulonvaraisesti soittaen, tapaillen ja kokeillen.

Myös musiikinopettaja tekee työssään jatkuvasti pedagogisia valintoja. Oppaana työssä toimii opetussuunnitelma, mutta opettaja tekee myös paljon itsenäistä työtä ja arviointia musiikin tavoitteista ja merkityksistä oppiaineena. Opetukseen on olemassa paljon monimuotoisiin periaatteisiin nojautuvaa metodiikkaa ja rakennettuja oppimisen polkuja vaiheineen. Opetuksessa voidaan hyödyntää monia aineksia, kuten nuotteja, tabulatuureja tai muita kirjallisia merkitsemisen materiaaleja. Kuulonvaraisissa menetelmissä pedagoginen lähtöasetelma on toisenlainen. Tärkeimmässä asemassa on korvalla kuulemisen varassa tapahtuva musisoiminen eli korvakuulolta soittaminen.

Maisterintutkielmassani olen kiinnostunut perehtymään kuulonvaraiseen musisointiin musiikinopetuksessa. Tutustuin teemaan kandidaatintutkielmassani Kirjasta vai korvakuulolta – Kuulonvarainen oppiminen musiikinopetuksessa (Pitkänen 2017) ja hyödynnän kandidaatintutkielmassani tekemiä löydöksiäni aiheeseen liittyen myös tässä tutkimuksessa. Maisterintutkielmassani mielenkiintoni keskittyy kuulemaan ensimmäisen käden tietoa aiheesta näitä menetelmiä työssään useasti hyödyntäviltä henkilöiltä. Pyrin selvittämään ja kokoamaan kokemuksia ja tietoa tietyn opettajaryhmän pedagogisista valinnoista ja tutkittavien hyödyntämistä esimerkinomaisista musiikinopetuksen keinoista. Tarkoitukseni on kartoittaa ja jäsentää erilaisia käytännön työkaluja musiikinopettajan tehtävissä toimiville ja kaikille asiasta kiinnostuneille. Etsin syitä pinnan alla ja tekijöitä valintojen takana: millainen opettaja hyödyntää näitä keinoja ja miksi hän näin tekee? Käytännön avun lisäksi tutkimus voi auttaa ymmärtämään teemaa ja sen merkityksellisyyttä syvällisemmin.

Kuulonvarainen musiikin oppiminen ja korvakuulolta opettelu ovat itselleni läheisimpiä musiikin oppimisen muotoja. Miellämme usein korvakuulolta soittamisen kuuluvan populaarimusiikin maailmaan ja nuoteista soittaminen viittaa klassisen musiikin kontekstiin. Itselläni on taustaa monenlaisesta musiikin opiskelusta, nuottien ja nuotittomuuden maailmoista. Klassinen viulunsoitto on kuulunut viulunsoittoon, taaskin nuotittomuus ja korvakuulolta soittaminen linkittyy itselläni vahvimmin pop- ja rock-musiikin soittamiseen. Monenlainen musiikin harrastaminen on säilynyt matkassani, mutta kuulonvarainen toiminta on vakiintunut itselleni tärkeimmäksi tavaksi toimia. Oma musiikillinen taustani ja kiinnostuksen kohteeni kutsuukin tutkimaan kuulonvaraisuutta vielä tarkemmin. Haluan tarkastella ja pohtia tämän oppimisen tavan suhdetta eri musiikkikulttuureihin – sekä yleisesti musiikin harrastamiseen elämäntapana. Olen itse pohtinut omia musiikillisia mieltymyksiä ja tapoja oppia musiikkia eri yhteyksissä ja tilanteissa. Nyt olen kiinnostunut kuulemaan musiikinopettajien haastatteluista heidän taustoistaan, erilaisissa konteksteissa toimimisesta sekä opetuksen valinnoista.

Yhä enemmän koko opetusala, mukaan lukien musiikkikasvatusta, käsittelevässä keskustelussa esiin nousevat uudenlaiset näkökulmat opetuksen ja kasvatuksen tavoitteista. Oppilaslähtöisyys näyttäytyy perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) merkittävänä tavoitteena. Oppilaan oman äänen ja osallistumisen merkitys koetaan tärkeänä ja opetus halutaan rakentaa tukemaan ja ohjaamaan oppilasta. Suuressa roolissa musiikinopetuksessa on varsinkin nykyisen opetussuunnitelman myötä oppilaan oma musiikillinen tekeminen ja ilmaisu, jopa säveltäminen. Opetussuunnitelmassa korostuvat myös ryhmässä toimimisen sekä monipuolisen yhteistyön taidot. Olen kiinnostunut selvittämään, kuulemaan ja pohtimaan, millaisessa roolissa kuulonvaraisen musiikinopetuksen keinot voivat olla musiikinopetuksen käytännössä sekä sen opetuksellisten ja kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamisessa.

2 KUULONVARAISEN MUSIIKINOPPIMISEN PERUSTEITA

2.1 Historiaa

Kuulonvaraisella oppimisella on erityinen merkitys informaation kulkeutumisen muotona. Tarinat ja kappaleet ovat ennen kirjallisten merkintätapojen syntyä siirtyneet sukupolvelta toiselle suullisesti, siis täysin suulliseen perinteeseen ja kuulonvaraisuuteen perustuen. Tällainen tapa oppia on tuttu useista vanhoista musiikkikulttuureista. Kuulonvarainen musisointi perustuu musiikin luomiseen, rakenteluun, muistamiseen, ja oppimiseen ilman nuottien hyödyntämistä (Lilliestam 1997, 69). Musiikkia opetellaan ja soitetaan yhä kuulonvaraisesti erilaisissa konteksteissa ja musiikin oppimisen koulukuntien piirissä. Kuulonvaraisuus musiikissa tarkoittaa musiikin ymmärtämistä ja tuottamista vahvasti pelkkään kuuloon nojautuen, jolloin musiikin kokonaisuutta käsitellään ja arvioidaan korvan kautta. Kuulonvaraisesti poimittua ja tuotettua musiikkia kutsutaan myös korvakuulolta soittamiseksi.

Kuulonvaraisen musiikinoppimisen juuret ovat syvällä ihmiskunnan historiassa ja perinteissä. Ennen kirjallisia menetelmiä kaiken oppimisen on luonnollisesti täytynyt perustua muihin keinoihin kuin kirjallisiin tuotoksiin tukeutumiseen. 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. Lilliestam (1997) esittää oivalluksen oppimisen ja itseilmaisun luonteesta. Käsitukset nuotinlukutaidosta ja länsimaisen musiikinteorian tuntemuksesta ovat usein lähtökohtia ja oletettuja normeja musiikin tutkimuksessa ja opetuksessa. Tämänlaiset oletukset voivat ohjata unohtamaan oppimisen lähtökohtia: ihminen puhuu ennen kuin kirjoittaa tai opettelee kielioppia, samoin ihminen laulaa ja musisoi ilman nuotinlukutaitoa tai teorian tuntemusta. (Lilliestam 1997, 70).

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.)

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. Sittemmin 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 merkitys.

2.2 Kuulonvaraisuus ja musiikkityylit

Kuulonvaraista soittamista eli korvakuulolta soittamisen prosessia on kuvailtu soittajan sisäiseen musiikilliseen maailmaan vahvasti kytkeytyvänä toimintana. Woody (2012) kuvailee korvakuulolta soittamisen olevan kyky, jossa soittajan sisäinen musiikillinen malli, sisäinen kuuleminen *inner hearing*, ohjaa soittamista. Soittoon ei tarvita ohjetta notaatiosta tai muusta lähteestä, vaan mielikuvat musiikin kuulokuvasta ohjaavat soittamista. (Woody 2012, 82.) 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.) Musiikin kuulonvaraisessa tuottamisessa ja korvakuulolta soittamisessa voidaan siis ajatella musiikin syntyvän soittajan ”pään sisältä”, omasta musiikillisesta maailmasta.

Kuulonvaraisuuden käyttöä oppimisen ja musiikin soittamisen tapana on mielletty liittymään ja kuulumaan tiettyihin musiikkityyleihin. Korvakuulolta soittaminen liitetään usein mielikuvissa jazz-, populaari- ja kansanmusiikin piiriin, kun taas perinteinen klassinen musiikki mielletään usein nuoteista soitettavan musiikin piiriin. Woody (2012) kuvailee 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. Koska korvakuulolta soittamisen taito on

mielletty hyödyttävän vain populaari- ja jazzmuusikoita, painottaa muodollinen musiikinopetus kykyä lukea musiikkia nuoteista, jolloin 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. (Woody 2012, 82.)

Erilaisten kulttuurien käytänteet näyttävät yhä musiikkiharrastuksen parissa, sillä musiikin oppimisen laitoksista, esimerkiksi suomalaisista musiikkiopistoista, löytyy usein selkeä jaottelu klassisen musiikin osastoon sekä pop/jazz -osastoon. Osastojen kulttuurit sekä harjoittelun ja soittamisen tavat saattavat erota toisistaan paljon. Salakan (2013, 117) näkemys tukee tämänkaltaisia mielikuvia. Nuotteita soittaminen on merkittävässä asemassa juuri muissa musiikkityyleissä kuin taidemusiikissa. Hän arvioi, että syy toimintatapojen erojen taustalla historian ja erilaisten totuttujen tapojen ja käytäntöjen lisäksi voi löytyä esimerkiksi nuotinnusjärjestelmään sisäänrakennetuista ja -rakentuneista ominaisuuksista. Usein muissa tyyleissä kuin taidemusiikissa yleisesti ilmenevä kolmimuunteisuus sekä dynaamiset soittotavat olisivat tarkasti nuotinnettuina hyvin vaikeaselkoisia lukea. Nuotteja kuitenkin käytetään myös eri musiikkityylien 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 musiikkityylien kuin taidemusiikin parissa.

Salakka (2013) korostaa kuuntelun käsitteen arviointia ja sen merkityksen ymmärrystä musiikinopetuksessa. Kuuntelu on tärkeässä osassa musiikinopetuksessa, mutta pelkkä aistien vahvuuksien hierarkia voi 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 nuotinnetuissa teoksissa. (Salakka 2013, 115-117.)

Musiikin oppimisen ja soittamisen tavat heijastavat siis musiikkikulttuureiden tyypillisiä ominaisuuksia ja oppimiseen muodostuneita perinteitä. Oppiminen on itsessään hyvin moninainen prosessi, ja kuulonvaraisuus voi olla pieni tai suurempi osa prosessia. Johansson (2002) esittelee arvioita kuulonvaraisuudesta ja sen luonteesta. Erilaiset musiikin esittämisen tavat muodostavat ikään kuin jatkumon, jonka toiseen päähän voidaan asettaa puhtaasti nuoteista tapahtuva musiikin lukeminen. Janan toisesta päästä löytyy taas puhtaasti kuulonvarainen soittaminen ja kuulonvarainen musiikin tuottaminen, improvisointi. Jana etenee nuoteista luvusta kohti kuulonvaraisuutta, ja sen varrelta löytyvät harjoitellun musiikin esittäminen ja ulkomuistista soittaminen. Nämä janan keskivaiheille jäävät soittamisen tavat sisältävät elementtejä molemmista tavoista. On kuitenkin merkittävää ymmärtää, etteivät jatkumoiden vaiheet ole selkeästi toisistaan erillään olevia ja erilaiset musiikin piirteet ja tarvittavat taidot ovat läsnä erilaisissa musiikin esittämisen tavoissa. Kuuleminen on aina läsnä myös nuottikirjoituksesta soittamisessa, samoin uuden musiikin tuottaminen edellyttää monipuolisia muistamiseen liittyviä taitoja. (Johansson 2002, 31-33.)

2.3 Kuulonvaraisuus ja käsitykset oppimisesta

Kuulonvaraista musiikinoppimista tarkastellessa on syytä pohtia laajemmin oppimisen käsitettä sekä käsityksiä oppimisesta. Tutkimuksessani viitekehyksenä on konstruktivistinen käsitys oppimisesta. Tynjälä (1999) kuvailee konstruktivistisen oppimiskäsityksen perustuvan ajatukseen oppijan aktiivisesta roolista oppimisessa. Oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottoa, vaan oppija itse aktiivisesti rakentaa tietoja ja merkityksiä. Konstruktivistisen käsityksen mukaan tieto ei ole tiedon käsittelijästä eli ihmisestä riippumatonta objektiivista tietoa. Sen sijaan tieto on aina yksilön tai yhteisön rakentamaa. Tieto rakentuu aktiivisen kognitiivisen toiminnan

kautta, jossa uutta tietoa lisätään aiemman tiedon päälle ja tehtyjä havaintoja tulkitaan. (Tynjälä 1999, 37-38.)

Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liittyy erilaisia suuntauksia ja lähestymistapoja, jotka voidaan kuvailla jakautuvan yksilöä tai yhteisöä painottaviin suuntauksiin. Yksilökonstruktivistinen käsitys painottaa kognitiivista aktiivisuutta liittyen tietorakenteiden muutokseen, taaskin sosiokonstruktivismissa korostuu erityisesti aktiivisuus osallistumisena toimintaan. Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys nähdään luonnollisena oppimisen muotona. Konstruktivismissa korostuu vuorovaikutuksen merkityksen lisäksi autenttiset oppimistilanteet ja käyttöyhteydet sekä kulttuuristen välineiden käytön oppiminen. (Tynjälä 1999, 57-60.) Konstruktivistinen näkemys oppimisesta liittyy merkittävästi kuulonvaraiseen musiikinoppimiseen, jossa oppijalla on erityinen aktiivinen rooli omassa musiikin harrastamisessa ja oppimisessa. Oppijan tietynlaisen roolin lisäksi musiikkikulttuuriset seikat sekä vuorovaikutuksen merkitys ovat merkittävässä osassa myös kuulonvaraisten musiikkitaitojen rakentamisessa.

Konstruktivismi on tässä tutkimuksessa merkittävä lähtökohta käsitykselle oppimisesta. Oppimiskäsitys perustuu oppijan omaan aktiivisessa roolissa ja vuorovaikutuksessa rakentuvaan oppimiseen. Kuitenkin myös oppimiskäsityksiä arvioidessa voidaan keskustella myös oppimistyyleistä tai oppimistaipumuksista. Kuulonvarainen oppiminen viittaa selkeästi kuuloon ja kuuloaistin merkityksen korostamiseen. Tämä muistuttaa helposti erilaisista oppimistyylien arkkityypeistä, joiksi on usein mainittu auditiivinen, visuaalinen sekä kinesteettinen tapa oppia. Kuulonvaraisella oppimisella ei viitatakaan suoraan auditiiviseen oppimiseen, vaan kuulonvaraisuus oppimistapana sisältää itsessään erilaisia sille tyypillisiä muistamisen mekanismeja.

Oppimistyylien tarkastelussa tulee ilmi aiheeseen liittyvää kiistanalaisuutta ja tiedon puutteellisuutta. Pashler, McDaniel, Rohrer ja Bjork (2008) tarkastelevat kriittisesti näitä käsityksiä oppimisesta. Oppimistyylien arkkityyppiselle luokittelulle (auditiivinen, visuaalinen ja kinesteettinen oppiminen) ei näytä löytyvän riittävää tieteellistä pohjaa vaan teemaa tulisi tarkastella lisää asianmukaisesti ja täsmällisesti. (Pashler ym., 105-106.) Myös psykologian professori Keltikangas-Järvinen (2015) arvostelee

oppimistyylien luokittelua ja määrittelee tarkat oppimistyyli 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. (Keltikangas-Järvinen 2015.)

Musiikin oppimisen ja etenkin kuulonvaraisen musiikin oppimisen tutkimiseen liittyy kiinteästi kuuloon perustuvan oppimisen tarkastelu, mikä ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin käsitykset auditiivisesta oppimistyylistä. Kuulonvaraiseen soittamiseen liittyy omia tyypillisiä mekanismeja ja taitoja. Lilliestam (1997) on määritellyt musiikin muistamisen tapoja ja taitoja silloin, kun nuotteja ei käytetä. Hän erittelee auditiivisen, visuaalisen, tuntoaistiin perustuvan eli motorisen sekä verbaalisen muistin. Auditiivinen muisti viittaa musiikin kuulokuvan muistamiseen, visuaalinen muisti viittaa taas jonkin asian ulkoasun muistamiseen, esimerkiksi pianon koskettimet toimivat itsessään sävelten kartoittajana. Motorinen tai tuntoaistiin perustuva muisti kuvastaa laulun tai soiton synnyttämään tuntemukseen liittyvää muistikuvaa. Verbaalinen muisti puolestaan tukee sanoiksi puretuissa muodoissa muistamista, esimerkiksi kappaleen rakenteen etenemisen sanoittaminen voi tukea muistamista. (Lilliestam 1997, 76-77.)

Käytännön kuulonvaraisessa oppimisessa ja korvakuulolta soittamisessa puhutaan kappaleiden plokkaamisesta, jossa kuulon kautta kappale ja sen eri elementit ”poimitaan” ja opitaan. Plokkaaminen on korvakuulolta soittamille ominainen ja tärkeä taito. Johansson (2002) kuvailee sitä, kuinka kuulonvaraisesti tapahtuvaan musiikin oppimiseen ei ole selkeää kaavaa, vaan kappaleen omaksuminen sisältää erilaisia tapoja, joita soittaja voi itse käyttää mieltymystensä mukaisesti. Vaikutelma ja käsitys kappaleesta saadaan usein ensin muutamia kertoja kappaletta kuuntelemalla. Kappaletta voidaan lähestyä kuuntelemalla ja hahmottamalla kappaleen bassolinjaa, sointuja tai melodiaa, mihin vaikuttaakin soittajan oma rooli kappaleessa. Bändisoitossa opitaan usein toisen soittoa kuuntelemalla, katsomalla, kopioimalla ja soittoon mukaan liittymällä. Kappaleen omaksumiseen käytettyyn aikaan vaikuttaa kyseessä olevan muusikon taidot ja kyvyt. (Johansson 2002, 41-44).

Kun tarkastellaan tiettyyn aistialueeseen eli kuuloon perustuvaa oppimista, on myös kiinnostavaa pohtia oppimisen toteutustavan yhteyttä toiminnan mielekkyyden kokemukseen. Joka tapauksessa erilaiset oppimistyyliä vaikuttavat oppimiseen ainakin mieltymysten tasolla, sillä koulussa voi viihtyä paremmin, kun saa seurata itselleen mieleistä oppimisen tyyliä (Keltikangas-Järvinen 2015). Tämä näkökulma on hyvä tiedostaa myös musiikinopetuksessa sekä niin ikään kuulonvaraisuuteen perustuvassa opetuksessa. Omaa oppimista tukevien oppimisen tyylien ja tapojen löytäminen voi auttaa saavuttamaan opetuksessa positiivisia kokemuksia sekä olla osana synnyttämässä positiivista musiikkisuhdetta.

3 KUULONVARAISEN MUSIIKINOPPIMISEN METODIT

Musiikinopiskeluun on kehitetty avuksi monenlaisia erilaisia menetelmiä eli metodeita. Menetelmät tähtäävät tietyn päämäärän saavuttamiseen ja rakentuvat tämän päämäärän mukaan. Eri musiikinoppimisen menetelmät suosivat erilaisia musiikillisia päämääriä ja ihanteita ja rakentavat pedagogiikkansa näiden tavoitteiden mukaisesti. Metodeita löytyy niin ikään klassisen kuin populaarimusiikin vaikutuspiiristä. Monissa musiikinopiskelun metodeissa ilmenee myös kuulonvaraisten taitojen kehittäminen. Tutkimuksessani en arvioi ja tutki kuulonvaraisuutta minkään tietyn menetelmän kautta, vaan sen asemaa, merkitystä ja käytänteitä tarkastellaan erilaisissa ympäristöissä. On kuitenkin perusteltua tarkastella merkittävimpiä musiikinoppimisen metodeita, jotka sisältävät kuulonvaraisuuden teemaan liittyviä piirteitä.

3.1 Suzuki-metodi

Yksi tunnetuimmista kuulonvaraista musiikinoppimista hyödyntävistä klassisen musiikin piirin metodeista on Suzuki-menetelmä, tunnettu nimellä Suzuki-metodi musiikkikasvatukseen ja soitonopetuksen menetelmänä. Vuosina 1898-1998 elänyt ja vaikuttanut Shin'ichi Suzuki oli japanilainen muusikko ja opettaja, joka tunnetaan ennen kaikkea Suzuki-menetelmän isänä. Suzuki on laajalti tunnustettu ja palkittu saavutuksistaan musiikkikasvatukseen 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. (Shepherd 2012, 1, 8.)

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

vaan kehittymiseen pyritään hyvin monilla elämän osa-alueilla kokonaisvaltaisesti. Metodin käsityksen mukaan lahjakkuus ei ole synnynnäistä, vaan luonnetta voidaan kehittää 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. Metodin periaatteista ja toiminnasta löytyy myös paljon yhteyksiä kuulonvaraisen musiikinharjoittamisen opiskeluun.

Kuulonvaraisessa musiikinopetuksessa kuuloaisti on hyvin tärkeässä asemassa musiikin oppimista ja harjoittamista. Suzuki 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 pitkin luonnollisia reittejä, kuten kuuloaistin ja musiikille herkistymisen kautta. Myöhemmin opetuksessa edetään kiinnittämään huomiota esimerkiksi täsmällisiin soittoasentoihin, mutta tämäkin tapahtuu soittamisen sivussa, luonnollisena osana musisointia. (Suzuki 2002, 5-6.)

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. Periaatteina

musiikin kuuntelu ja musiikin tekemisen ilon säilyttäminen ovat 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, jolloin 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. 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, 133-135.) Suzuki-menetelmän innostavien esikuvien periaatetta voidaan hyödyntää monenlaisessa musiikinopetuksessa panostamalla yhdessä soittamiseen. 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 Shephard kertoo ajastaan Shinichi Suzukin oppilaana. Shephard (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 herkkyyys ymmärtää ihmistä ja erilaisia tilanteita. Musiikinopetuksessa välittäminen oli läsnä koko ajan. Suzukin opissa ollut Shephard kuvaileekin Suzukin pääteoksen nimeen viitaten tullessa oppimisympäristössään ja välittävässä ilmapiirissä ”rakkaudella kasvatetuksi”. (Shephard 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. 2018.) Tieto keskeisimmistä musiikkikasvatuksen metodeista perinteiseen ja toimintatapoihin on kuitenkin merkittävää kaikille musiikkia opettaville.

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. Nuotiton opiskelu voi mahdollisesti myös hankaloittaa myöhemmin tapahtuvaa nuottien opiskelua, jos näemme oppimisen rakentuvan tutussa toiminnassa, tottumuksen johdattamana ja kertauksen lailla. Kuitenkin metodi on merkittävä pedagoginen suuntaus, jonka elementtejä ja arvoja voidaan ylläpitää monenlaisen musiikinopetuksen yhteydessä.

3.2 Kuulonvaraisuus kansanmusiikissa ja populaarimusiikissa

Suomalaisen kansanmusiikin juuret mielletään ulottuvan yli kymmentuhannen vuoden taakse. Kansanmusiikkia pidetäänkin vahvimpana musiikin muotona. Suomalaisella kansanmusiikilla on vahvasti kuulonvaraisuuteen kytkeytyvä historia. Musiikki oli osa pienten yhteisöjen elämää, ja paikallisuudella oli suuri merkitys musiikin piirteisiin. Musiikki muovautui omanlaisekseen kussakin kylässä. Musiikki myös kulkeutui kylästä toiseen muistinvaraisena tietona. Musiikki muovautui ajan kulumisen ja maantieteellisen kulkeutumisen lisäksi myös hetkessä ja itse esityksissä. Kappaleissa oli tyypillisesti lukuisia säkeistöjä, joita esittäessä kappaleen elementtejä muunneltiin. Kansanlaululle ominaista on ollut monin tavoin tapahtuva muovautuminen ja nuotittomuus. Onkin sanottu kappaleiden luonteiden muuttuvan toisenlaiseksi nuotintamisen myötä. Kansanmusiikin perinteeseen kuuluu muuntelu ja jatkuva uusien

ja samanrakteisten laulujen teko. (Asplund, Hoppu, Laitinen, Leisiö, Saha ja Westerholm 2006, 11-13.)

Muistinvaraisen perinteen lisäksi kansanlauluun ovat kuitenkin vaikuttaneet myös kirjalliset teokset, kuten virsikirjat, arkkiveisut ja nuottikirjat. Kansanmusiikki on historian saatossa kohdannut murrosvaiheita ja kriisejä, mutta myös uutta elpymistä tapahtuu. Kansanmusiikin parista kuvaillaan puuttuvan vielä paljon tarvittavaa uutta tutkimusta. Kansanmusiikin musiikilliset dokumentit ovat peräisin 1800- ja 1900-luvuilta ja nämä dokumentit antavat tutkimukseen lähtökohdan vanhemman musiikin tutkimukselle. Muistinvaraisen musiikkiperinteen tutkimuksessa merkittävässä roolissa ovat tehdyt kenttätyöt ja aineistojen tallennukset. Tutkimuksen kohteena ovat myös laajojen perinne- ja äänitearkistojen tutkimus. (Asplund ym. 2006, 11-13.) Laitinen (2006) kuvailee kuulonvaraisen perinteen ja erityisesti runolaulujen eläneen vahvasti muistinvaraisessa perinteessä ja kulkeutuneen sukupolvelta toiselle. Suomalaisen taiteen ja kulttuurin säilymisen ja kehittymisen kannalta merkittävää oli erityisesti Elias Lönnrotin työ suullisen perinteen kokoajana ja kirjallisuuden rakentajana. (Laitinen 2006, 15.)

Yksi tärkeä musiikin laji suomalaisen kansan- ja perinnesäilytyksen piiristä on pelimannimusiikin kulttuuri. Pelimannimusiikki on myöskin luonteeltaan ja piirteiltään muuntuva kansanperinnettä. Pelimannit mielletään perinteisesti tanssimusiikkia ohjaavaksi ja säestäväksi soittajiksi. Tyypillisimmiksi pelimanniyhtyeiden soittimiksi nimetään mm. viulu, klarinetti, hanuri ja kantele. Pelimanni ei kuitenkaan ole ollut lähtökohtaisesti tanssin johtaja, vaan suuressa roolissa on ollut itse soitto, joka suuntautui soittajalle itselleen tai esimerkiksi perheelle tai naapurustolle. Perinteisesti pelimannin repertuaari on suuri ja vahvasti ajan henkeen sidottu. Myös pelimannien soiton tyyliissä vallitsivat paikallisten tyylien kulttuuri sekä muistinvaraisuuden periaate. 1900-luvulla uudet yhteiskunnalliset ihanteet johtivat yhtenäistämiskulttuurin myötä kulttuurilliseen muutokseen. Muistinvaraisesta soittamisesta siirryttiin vähitellen nuoteista soittamiseen. Kulttuurisen muutoksen myötä myös musiikille asetetut ihanteet ja vaatimukset muuttuivat. (Leisiö & Westerholm 2006, 447, 478-479.)

Kaustislainen musiikkikulttuuri on tärkeä osa suomalaisen kansanmusiikin kenttää. Suomalainen musiikkivaikuttaja ja pedagogi Mauno Järvelä (2014) kuvailee korvakuulolta tapahtuneessa pelimannikulttuurin opetuksessa tärkeiksi piirteiksi yhdessä soittamisen sekä esitysten seuraamisen. Järveläkin kertoo ajan ja länsimaisen taidemusiikin perinteiden tuomista muutoksista perinteiseen pelimannityylin soittoon. 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 perinnesäveltämisen 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.)

Kuulonvaraisuus liittyy merkittävästi kansanmusiikin maailmaan, mutta yhtä lailla se mielletään kiinteäksi osaksi populaarimusiikkia ja nimenomaan populaarimusiikin tyypilliseksi oppimisen tavaksi. Johansson (2002) kuvailee musiikkigenren kulttuurin yhteyttä soittamisen tapoihin. Johansson kuvailee kuulonvaraisuuteen liittyviksi tärkeiksi taidoiksi musiikin eri elementtien, kuten melodian, rytmin ja sointujen sarjojen kulun hahmottamisen. Rock-musiikissa tiedonkulku on pitkälti kuuloaistiin perustuvaa, joten edellä mainitut kuulonvaraiset taidot korostuvat rock-musiikin soittamisessa. Soitossa korostuu musiikin piirteiden tuntemus ja kyky reagoida soittotilanteissa tyylinmukaisesti. (Johansson 2002, 46.) Populaarimusiikin soitossa tarvittavia taitoja voitaisiinkin kuvailla tietynlaiseksi musiikilliseksi tilannetajuksi. Näitä kuulemiseen perustuvia taitoja tarvitaan, kun musiikin etenemistä luetaan tulkittujen musiikin ja yhteissoiton tilanteessa syntyvien elementtien ja niiden etenemisen ennustamisen keinoin.

Kuulonvaraista oppimista ja sen menetelmien käytännön soveltamista monenlaiseen musiikinopetukseen on tutkinut paljon 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.) Informaalin 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 populaarimuusikoiden 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.)

Populaarimuusikoille 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.) 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.) Greenin kuvaus kuulonvaraisesta musisoinnista kuvaileekin hyvin musiikkikokemuksen omakohtaisuutta. Korvakuulolta soittamiseen liittyy aktiivinen kuuntelu sekä omaehtoinen kiinnostus kuulemalla oppimiseen.

Oma kiinnostus musiikkia kohtaan näkyy oppimistavassa monin tavoin. Usein opetellaan soittamaan kappaleita, jotka koetaan mieleisiksi tai samaistuttaviksi. Tietojen ja taitojen soveltaminen on prosessissa tiedostettua ja tiedostamatonta. Kuuntelu ja imitointi ovat oppimisen keinoista ensisijaisia suhteessa joidenkin muusikoiden käyttämiin kirjallisiin materiaaleihin, kuten tabulatuureihin. Imitointi ja toisilta oppiminen eivät 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 populaarimusikoiden rakkauden ulottuvan moniin musiikkityyleihin, usein palavasti myös klassiseen musiikkiin. (Green 2002, 124-125.) Kuulonvaraisuutta määrittää musiikista nauttiminen sekä musiikin lähestyminen omasta tahdosta ja kiinnostuksesta. Kiinnostava huomio teemaan liittyen on myös muihin musiikkityyleihin ulottuva lämpö ja mielenkiinto musiikkia kohtaan.

Populaarimusiikin tutkijat nostavat tärkeiksi lähtökohdiksi populaarimusiikin tarkastelussa 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.) Johansson (2002) kuvaa nimenomaan musiikkityylin tuntemuksen ja siihen liittyvän kokemuksen merkitystä. Hyvä korvakuulolta soittaja tuntee erinomaisesti soittamansa genren. Johansson kuvaileekin täysin tuntemattoman musiikkityylin yhtyeeseen välittömästi hyvin istuvan soittajan myyttiseksi olennoksi; merkittävintä on soittajan vahva käsitys genrestä, kyky ymmärtää tilanne kuulonvaraisesti ja reagoida sopivalla tavalla. (Johansson 2002, 216.)

3.3 Muita metodeita

Monet musiikin oppimisen metodit sisältävät oppimisen tavoissaan kuulonvaraista musiikin oppimista. Aiemmin mainitun suzuki-metodin sekä populaari- ja kansanmusiikin oppimisen tapojen lisäksi kuulonvaraista musiikin oppimista ja erilaisia elementtejä löytyy paljon esimerkiksi Orff-pedagogiikasta. Myös Kodaly- sekä Dalcroze – metodit sisältävät yhtymäkohtia kuulonvaraiseen musiikkiin ja sen oppimisen tapoihin.

Orff-pedagogiikka on yksi musiikkikasvatuksen kansainvälisesti merkittävimmistä metodeista. Orff-pedagogiikka on oppijakeskeistä musiikkikasvatusta, jonka isä on saksalainen Carl Orff (1895-1982). Carl Orff tunnetaan sekä musiikkipedagogina että ohjelmamusiikkiin keskittyneenä säveltäjänä. Suomen keskeinen Orff-pedagogiikan kehittäjä Soili Perkiö kuvaa merkittäväksi ajatukseksi jokaisen lapsen osallistumisen sekä musiikissa kehittymisen mahdollisuuden. 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.)

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 Güntherschulella. 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.)

Omakohertaisuus ja kehollisuus ilmenevät 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, maalatun tai soittaen. Myös oppijalähtöisyydessä 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. Tenkku (1981) kuvailee 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. (Tenkku 1981, 55–58.) 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. Rytmi on tärkeä lähestymistapa myös soiton ja melodian oppimiseen. Rytmi taas löytyy puhutun kielen kautta, ja esimerkiksi sanarytmit ovat keino helpottaa rytmien oppimista ja muistamista. Opittu rytmi siirretään myöhemmin melodian muotoon. Yksi tärkeimmistä soittimista Orff-pedagogiikassa onkin oppijan oma keho. Rytmää 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 oppilaita 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; Tenkku 1981, 57; Urho 1981, 256.)

Setälä (1995) painottaakin improvisoinnin olevan Orff-pedagogiikassa pelkän työskentelytavan lisäksi asenne, suuremman merkityksen saava kokonaisuus (Setälä 1995, 1). Improvisoinnin kautta opitaan siis tärkeitä kuulovaraisten musiikin piirteitä,

kuten musiikillisen muotoajan ymmärrystä. Toimintatapa ruokkii näin oppilaan omaa musiikillista maailmaa ja ilmaisua. Orff-pedagogiikan parista löytyykin monia mahdollisuuksia tukea korvakuulolta soittamista sekä kehittää kuulonvaraista musiikin oppimista.

Toinen merkittävä musiikin oppimisen metodi on Zoltan Kodaly luoma metodi. Kodaly (1882-1967) tunnetaan pedagogisen metodiikan luomisen lisäksi unkarilaisen kansanmusiikin kokoajana sekä säveltäjänä. Kodaly-metodi on merkittävä ja paljon musiikkikasvatukseen vaikuttanut metodi, joka sisältää myös kuulonvaraista musiikinoppimista. Kodaly periaatteita musiikkikasvatuksessa ovat kansanlaulu opetuksen lähtökohdaksi sekä oppiminen laulamisen yhteydessä. Unkarilaisen Zoltan Kodaly luoma metodi pohjaa ajatukseen kansanperinteen säilyttämisestä ja aktiivisesta ylläpidosta. Unkarilaiset kansanlaulut ovat usein pentatonisia ja laulun harjoittaminen pohjaa usein tällaisiin sävellyksiin. Lisäksi opetusmateriaaleina käytetään oman ja muiden maiden kansansävelmien lisäksi lasten leikkilauluja. (Tenkku 1981, 59-60.)

Kodaly-metodissa musiikinopetus pyritään aloittamaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Laulun lisäksi harjoituksissa hyödynnetään musiikin ja liikkeen yhteyttä esimerkiksi perusrhythmin toistamisen muodossa. Musiikin elementtejä ja nuottimerkinnän hallintaa opetellaan säveltapailun keinoin, solmisaation ja tititoimisen kautta. Solmisoinnissa säveliä lauletaan laulunimillä ja toistetaan samanaikaisesti vastaavat käsimerkit. Menetelmä pohjautuu Curwenin Tonic Solfa -järjestelmään. Tititoiminen taas tarkoittaa rytmittävien kestojen ilmaisua tavuilla. Opetuksessa edetään laulujen kuulonvaraisesta opettelusta samanaikaisesti tapahtuvaan laulamiseen ja solmisointiin tai tititoimintaan. (Tenkku 1981, 59-60.) Metodissa perusteena on opetuksen alkaminen soivasta musiikista ja sen päätyminen soivaan musiikkiesitykseen. Sisäistä kuuntelua ohjaavaa ajatusta kuvataankin sanoin: ”näe mitä kuulet, kuule mitä näet”. (Tenkku ja Urho 1981, 211-212.)

Kodaly-metodissa yksi keskeisimmistä periaatteista on sisäisen kuulemisen kyvyn kehittäminen. Harjoituksissa yhdistyvät musiikki ja liikunta, esimerkiksi alkeisharjoituksissa musiikin rytmiä hahmotetaan kävelyn tai marssimisen avulla. Myös

solmisaatio liittyy kuulonvaraiseen oppimiseen. Solmisaatioasteikon ensimmäinen sävel Do voi sijoittua eri tasoille. Näin Do ei juurru tiettyyn korkeuteen ja transponointitaito kehittyy. Kodaly on myös kuvannut laulamisen kehittävän monipuolisia musiikkikykyjä, herkkyyttä kuuntelulle sekä ilmaisutaitoa. Yhdessä laulamisessa korostuu mukautuminen kuoron ääneen sekä sävelpuhtauden harjoittaminen. (Tenkku 1981, 59-60.)

Musiikinopetuksen perustaksi kuvataan kuulemisen kyvyn kehittyminen. Laulun oppimisessa käytetään erilaisia kuulonvaraisia menetelmiä. Yksi näistä on niin sanottu luonnollinen menetelmä. Tämä tarkoittaa kodinomaista lähestymistä lauluun kokonaisuutena, kuin äidin laulamana lapselle. Kuuntelun kautta lauluun yhdytään vähitellen. Lauluja opetellaan myös jäljittely- eli kaikumenetelmällä tai nuotteja hyödyntäen. Nuotteja hyödyntäessä kuulokuva liitetään esillä olevaan nuottikuvaan. Kuulonvaraisesti tapahtuvan oppimisen kuvaillaan kehittävän sävelkorkeuden mieltämistä, muistia ja musiikin hahmottamiskykyä sekä keskittymiskykyä. Kuulonvaraisuus korostuu opetuksen alkuvaiheessa, mutta sitä voidaan soveltaa kaikilla kouluasteilla. (Tenkku ja Urho 1981, 234-237.)

Yksi musiikkikasvatukseen paljon vaikuttaneista metodeista on Emile Jaques-Dalcrozen luoma musiikin oppimisen muoto, jota kutsutaan rytmiseksi kasvatukseksi. Jaques-Dalcroze vaikutti Genevessä säveltäjänä ja opettajana. Myös Dalcroze-menetelmä korostaa kokonaisvaltaista kehittymistä pelkkien musiikillisten taitojen oppimisen lisäksi. Menetelmässä kasvatusta pyrkii vaikuttamaan positiivisesti ihmiseen ja hänen ajatuksiinsa, tunteisiinsa ja sosiaalisiin suhteisiinsa. Menetelmän nimi viittaa pedagogiseen ytimeen ja oivallukseen rytmien luonteesta. Metodissa korostuu rytmien ja kehon liikkeen yhteys, ajatellaan, että musiikin rytmien ymmärtäminen kumpuaa kehon luonnollisista liikerytmeistä. Rytmisen kasvatusta pyrkii opettamaan musiikin lainalaisuuksia syvällä tavalla oman kehon avulla. Ilo ja yhteishenki ovat tärkeässä roolissa menetelmän toteutuksissa. (Tenkku 1981, 50-51.)

Dalcroze-menetelmässä korostuu musiikin kokeminen ja oppiminen liikkeen avulla. Musiikin eri elementtejä, muitakin kuin rytmiä, hahmotetaan ja pyritään kuvastamaan

liikkeen avulla. Menetelmän avulla tarkastellaan rytmin lisäksi myös esimerkiksi dynamiikkaa ja tempoa. Taustalla vaikuttaa periaate musiikin ja liikkeen tärkeästä yhteydestä, sillä kehon luonnollisen liikkeen ja rytmien kautta voidaan ymmärtää myös musiikin rytmiä. (Tenkku 1981, 50.)

Dalcroze-menetelmästä löytyy yhtymäkohtia kuulonvaraiseen musiikinoppimiseen. Menetelmässä korostuvat muut lähestymistavat kirjallisen materiaalin seuraamiseen sijasta, ja ennen kaikkea rytmin aistiminen on tärkeässä roolissa musiikin hahmottamisessa ja oppimisessa. Menetelmällään Dalcroze pyrki kuuntelun taitojen opettamiseen ja kehittämiseen (Tenkku 1981, 51). Myös Juntunen (2009) kuvaa, kuinka menetelmässä pyritään opetuksella herättämään ja hyödyntämään monenlaisia aistihavaintoja. Musiikista kuuntelemalla erotellut piirteet ja ominaisuudet pyritään ilmaisemaan ikään kuin vastaavanlaisen liikkeen laadun ja luonteen avulla. (Juntunen 2009, 245-247.)

Kuulonvaraisuus on läsnä monella lailla aistimista painottavissa pedagogiikassa. Liikkeen avulla tapahtuvan ilmaisun lisäksi menetelmässä hyödynnetään improvisointia ja säveltapailua pyrkien musiikin laadulliselle kokemiselle. Liikkeelle uuteen asiaan tutustumisessa lähdetään kuuntelun, mielikuvien ja liikkeen avulla. Harjoitukset voivat sisältää esimerkiksi kuullun toistamista ja siihen liikkeellä vastaamista. Harjoituksissa voidaan pyrkiä löytämään musiikista tiettyjä elementtejä, tai tarkoituksena voi olla mielikuvituksen ruokkiminen vapaan improvisaation kautta. Lähtökohtaisesti aisteja hyödyntämällä pyritään musiikin henkilökohtaiseen kokemiseen. (Juntunen 2009, 250-252.)

Kuulonvaraisuuden elementtejä ilmenee siis monissa musiikinopetuksen metodeissa. Kuulonvaraisessa oppimisessa ja taitojen harjoittelussa on erilaisia puolia ja osa-alueita, ja kuulonvaraisuutta voidaan lähestyä erilaisista näkökulmista. Kun pyrkimyksenä on herättää ja kehittää kuuntelun taitoja on käytössä lukematon määrä erilaisia harjoituksia. Opettaja voikin tutustua menetelmiin kokonaisuuksina tai tutkia niiden tarjoamaa yksityiskohtaisempaa antia. Erilaiset lähestymistavat musiikin

kuulonvaraiseen oppimiseen tarjoavat pohjaa lähestyä opetuksen rakentamista luovasti eri menetelmiä ja niiden piirteitä yhdistellen.

4 KUULONVARAISUUS JA MUSIIKINOPETUKSEN TAVOITTEET

4.1 Musiikinopetuksen opetussuunnitelma

Musiikinopettajalla on mahdollisuus suunnitella ja päättää itse tuntiensa aiheet ja toteuttamistavat. Opetussuunnitelma ohjaa opetusta ja antaa sille raamit. Myös koulun resurssit sekä käytössä olevat tilat varusteineen antavat puitteita musiikinopetukselle, mutta opettajalla on kuitenkin varsin suuri mahdollisuus ja samalla myös vastuu suunnitella tuntien sisältö itsenäisesti. Myös aineenopettaja toimii oppiaineensa sisältöjen opettajan roolin lisäksi sekä kasvattajana että yhteiskunnallisena vaikuttajana.

Opettajan rooli on kansainvälisestikin tarkasteltuna ainutlaatuinen Suomessa. Professori Jouni Välijärvi kuvailee opettajuutta arvostetuksi ammatiksi suomalaisessa yhteiskunnassa. Opettajuus mielletään yleisesti akateemiseksi ja autonomiseksi asiantuntija-ammatiksi. Opettajankoulutus tapahtuu Suomessa yliopistoissa, mikä osaltaan lisää opettajien aseman ja arvostuksen säilymistä suomalaisessa yhteiskunnassa. Kansainvälisissä vertailuissa korostuu opettajien oma vastuu ja itsenäinen työnkuva sekä laaja-päätösvalta työssä. Vastuu ulottuu opetuksen sisältöön, kurssitarjontaan, oppimateriaalien valintaan sekä arviointiin. (Välijärvi 2006, 10, 18–20.) Opetussuunnitelma määrittääkin opettajan vastuuksi oppimisen ja hyvinvoinnin turvaamisen ryhmässä. Näihin päämääriin opettaja pyrkii omalla ohjausotteellaan sekä pedagogisilla valinnoillaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, POPS 2014, 34.)

Opetussuunnitelma ohjaa opetusta määrittämällä ja kuvailemalla erityisesti opetukseen liittyviä laajempia aihepiirejä, kokonaisuuksia ja tavoitteita. Myöskään musiikkia koskevia sisältöjä ei ole opetussuunnitelmassa määritelty tai eritelty erityisen

yksityiskohtaisesti. Musiikinopetukseen liittyen opetussuunnitelma kuvailee erilaisia laajoja tavoitteita jotka määräytyvät myös luokkatason ja kehitysvaiheen mukaisesti. Erilaisia opetuksellisia tavoitteita ja käsiteltäviä musiikin sisältöalueita kuvaillaan luokka-asteittain, mutta musiikille oppiaineena on määritelty kaikkiin opetuksen vaiheisiin samalla lailla liittyvät yhteiset tehtävät. Musiikinopetuksella ohjataan kohti monipuolista musiikillista toimintaa ja aktiivista kulttuurista osallisuutta. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä erilaisista musiikkikulttuureista sekä vahvistaa omaa musiikkisuhdetta ja musiikin harrastamista läpi elämän. (POPS 2014, 141).

Opetussuunnitelmassa musiikin alkuopetuksen tärkeimmiksi teemoiksi erottuvat musiikillisten yhteistyötaitojen kehittäminen sekä oppilaan oma musisointi ja musiikista nauttiminen. Musiikillisia taitoja opetellaan monenlaisen toiminnan kautta, kuten laulun, leikin ja liikunnan avulla. Opetuksessa tutustutaan myös muihin musiikkikulttuureihin. (POPS 2014, 141-142). Tavoitteet vuosiluokilla 3-6 keskittyvät oppilaiden henkilökohtaisen myönteisen musiikkisuhteen löytämiseen, yhteisölliseen toimintaan sekä monenlaisen tiedon ja ymmärryksen laajentamiseen. Vuosiluokilla 3-6 pyritään syventämään ja laajentamaan osaamista ja käsitystä erilaisista ilmaisun keinoista. Erilaisiin musiikkikulttuureihin ei enää vain tutustuta, vaan puhutaan jo kulttuuristen merkitysten tulkitsemisesta sekä kulttuurisen monimuotoisuuden arvostamisesta. Oppilasta itseään rohkaistaan myös monenlaiseen luovaan toimintaan, kuten improvisointiin ja säveltämiseen. (POPS 2014, 263 – 264).

Vuosiluokkien 7-9 tavoitteet syventävät jo aiemmalle musiikinopetukselle yhteisiä tehtäviä ja tavoitteita. Opetuksen kulttuuriset tavoitteet laajenevat oppilaan musiikillisen maailmankuvan laajenemiseen. Musiikillisia taitoja syvennetään ja itseilmaisua sekä luovuutta kehitetään monin eri keinoin, kuten teknologiaa hyödyntäen. Vuosikurssien 7-9 tavoitteissa oppilaita ohjataan pohdintaan ja kriittiseen ajatteluun, sillä tavoitteena on jäsentää ja tulkita musiikkiin liittyviä tunteita ja kokemuksia, musiikilla vaikuttamista sekä erilaisia eettisyyteen liittyviä teemoja. (POPS 2014, 422 – 423).

Musiikin opetussuunnitelma heijastaa opetuksen arvopohjaa, joissa ilmenevät yhteisöllisyyden, itseilmaisun, kulttuurillisen ymmärryksen sekä musiikista nauttimisen tavoitteet. Suuri osa opetussuunnitelman antamista ohjeista liittyykin pääasiassa suuriin musiikillisiin ja kasvatuksellisiin tavoitteisiin, kuitenkin eritellen myös toteutuskeinoja. Varsinaista yksityiskohtaista ohjeistusta tai kannanottoa menetelmistä, metodeista tai harjoitteista löytyy opetussuunnitelmasta verrattain vähän, mitä on kiinnostavaa tarkastella myös musiikinopetuksen kuulonvaraisten menetelmien näkökulmasta. Opetussuunnitelma ei ohjaa suoraan nuotinlukutaidon opettamiseen. Nuotinlukua ei mainita opetussuunnitelmassa, sen sijaan se viittaa vuosiluokkien 1-2 sekä 3-6 tavoitteissa erilaisiin kirjallisiin tapoihin ja käsitteistöön tutustumiseen. Tavoitteena on auttaa ymmärtämään musiikin merkintätapoja sekä musiikkikäsitteitä musisoinnin yhteydessä (POPS 2014, 142, 264). Opetuksen toteutuksen yksityiskohtien kuvailu keskittyy esimerkiksi soittotaidon harjoitteluun, musiikkiliikuntaan sekä kuunteluun, kokemiseen ja ilmaisuun (POPS 2014, 422).

Opetussuunnitelman luomat musiikinopetuksen raamit antavat opettajille monenlaisia mahdollisuuksia ja suuntia opetuksen käytännön toteutukseen. Voidaankin myös pohtia musiikinopetuksen etenemistä luokka-asteelta toiselle ja esimerkiksi koulun ja musiikinopettajan vaihtumisen merkitystä oppimiselle. Myös opetussuunnitelma huomioi musiikinopetuksessa ilmenevän tarpeen aiemman opitun kertaamiselle ja ohjeistaa vahvistamaan oppilaan toimijuutta kertaamalla ja syventämällä aiemmin opittua asiaa (POPS 2014, 422). Musiikinopetus moninaisine oppimisen tavoitteineen ja menetelmineen muodostaakin pitkän jatkumon, jossa osaamista ja ymmärrystä laajennetaan edellisten taitojen ja oppimistapojen tottumusten päälle.

4.2 Luovuus ja improvisaatio

Musiikinopetuksen tavoitteissa puhutaan itseilmaisun kehittamisestä ja oman luovuuden kehittamisestä. Musiikillinen luovuus luo mielikuvia säveltämisestä, sovittamisesta ja monenlaisesta uuden keksimisestä. Musiikillinen luovuus voidaankin helposti mieltää haastavaksi ja jopa harvinaiseksi taidoksi, mikä voi herättää epäuskoisia ajatuksia musiikinopetuksen luovien tavoitteiden realistisuudesta. Myös musiikin kuulonvaraiset soittotavat koulujen musiikinopetuksessa saattavat kuulostaa haastavalta tavoitteelta. Kuulonvaraisen soittamisen voidaan nopeasti tarkasteltuna ajatella olevan liian vaikeaa kaikille yhteiseen ja yleiseen musiikinopetukseen. Luovuuden tavoitteet sekä luovat toiminnalliset menetelmät ovat kuitenkin syystä osa musiikinopetuksen kivijalkaa, sillä ne tarjoavat lähestymistapoja musiikkiin yllättävän monenlaisille ja oppilaille.

Musiikinopetuksessa pyritään kehittämään oppilaiden musiikillisia taitoja sekä monenlaisia mahdollisuuksia nauttia musiikista. Yhä enemmän oppilaita halutaan kannustaa myös omaan osallisuuteen ja luovaan toimintaan. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa jo musiikin alkuopetuksessa pyritään myös luovaan toimintaan sekä luovien musiikillisten taitojen edistämiseen (POPS 2014, 141). Myöhemmillä alakoulun vuosilla tavoitteiksi kuvaillaan mielikuvituksen ja kekseliäisyyden käyttö sekä luovan ja esteettisen ajattelun edistäminen (POPS 2014, 263.) Yläkoulun musiikinopetuksen luoviin tavoitteisiin pyritään järjestämällä mahdollisuuksia ilmaisulle sekä luovalle musiikin tuottamiselle joka voi tapahtua yksin tai ryhmässä, myös yhteydessä muihin ilmaisumuotoihin (POPS 2014, 422). Musiikinopetukset luovat tavoitteet pyrkivät siis monin keinoin kehittämään oppilaan osallisuutta sekä musiikin henkilökohtaisuutta. Luovassa toiminnassa henkilö on itse aktiivisessa roolissa, ilmaisee itseään ja samalla kehittää musiikillisia taitojaan.

Musiikinopetuksessa luovuuteen liittyvä työ yhdistyy myös kuulonvaraiseen musiikinoppimiseen. Woody arvioi kuulonvaraisen lähestymisen olevan ihmiselle

luontevin tapa lähestyä musiikkia ja merkittävä musiikin oppimisen ja tuottamisen muoto lapsuudessa (2002). Ensikosketus musiikkiin tapahtuu usein kuulonvaraisesti, näin ollen myös musiikin varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa nähdään kuulonvaraisen musisoinnin merkitys. Kokeilevalla lähestymisellä ja luovalla toiminnalla tavoitellaan mielikuvituksen ruokkimista ja ilmaisun kehittymistä. Musiikinopetuksen merkittäväksi päämääräksi onkin kuvattu pyrkimys oppia itsestä ja tunteista lisää sekä oppia uusia ilmaisun keinoja (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen & Mäkinen 1993, 68-69). Luovuus ja leikki muodostavat merkittävät lähtökohdat musiikkikasvatukseen sekä sen tärkeimpien tavoitteiden saavuttamiseen.

Luovuutta on läsnä kaikkialla, sillä luovuus viittaa jonkin uuden kehittämiseen ja keksimiseen. Luovia taitoja voidaan myös harjoitella, ja musiikinopetuksessa improvisaatio onkin yksi kokeiluun ja keksimiseen liittyvä menetelmä. Huovinen (2010) kuvailee musiikissa tapahtuvaa improvisointia äänen tuottamiseksi ilman aikaisempaa suunnitelmaa. Saatavilla olevia musiikillisia keinoja rakennetaan muotoon tavalla joka tuntuu tekijästä uudelta. Improvisaatiossa ikään kuin hyödynnetään uudessa muodossa jo olemassa olevia elementtejä, eikä improvisaatio ja tulkinta ole toisistaan täysin erotettavia. (Huovinen 2010, 408). Improvisaatio on merkittävä osa monenlaisen musiikin soittoa ja oppimisen tapoja, myös improvisaation taitoja voidaan opetella laajasti ja eritasoisten harrastajien kanssa.

Opetussuunnitelmassa improvisaatio mainitaan osaksi kaikkia peruskoulun musiikinopetuksen vaiheita. Alakoulun musiikinopetuksessa ohjataan antamaan tilaa musiikillisille ideoille, improvisoinnille ja sävellysten suunnittelulle ja toteuttamiselle (POPS 2014, 141, 263). Yläkoulun opetuksessa pyritään kannustamaan oppilasta luovan musiikkisuhteen rakentumisessa ohjaamalla improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen sekä taiteidenväliseen työskentelyyn (POPS 2014, 422). Improvisaatiota voidaankin lähestyä vähitellen opetuksen eri vaiheissa luoden oppimisen tapaa tutuksi ja luontevaksi.

Green (2008) kuvailee informaalin musiikinoppimisen prosesseja, joita voidaan tarkastella myös improvisoinnin ja muiden luovien taitojen yhteydessä

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).

Luovuuteen kannustaminen musiikinopetuksessa on oppilaiden omaan musiikilliseen pääomaan panostamista. Aktiivinen oppijan rooli ja oppilaan oman toimijuuden kehittäminen voivat olla merkittävässä roolissa musiikkisuhteen muodostumisessa ja pitkäaikaisen ja positiivisen musiikkiharrastuksen ja -suhteen syntyemisessä.

4.3 Vuorovaikutus musiikinopetuksessa

Opettaja tekee työtään omalla persoonallaan. Työ on jatkuvaa yhdessäoloa ja vuorovaikuttamista ryhmän ja sen yksilöiden kanssa. Yhä enenevässä määrin opetuslalla käytävässä keskustelussa korostuu vuorovaikutuksen merkitys sekä opettajan rooli kasvattajana ja kokonaisvaltaisen kehityksen tukijana.

Sosiokonstruktivististen käsitysten mukaan oppiminen ja kaikki uuden tiedon muodostuminen on sosiaalinen ilmiö, eikä oppimista voida tarkastella irrallaan sosiaalisesta, kulttuurisesta ja historiallisesta kontekstistaan (Tynjälä 1999, 44). Myös opetussuunnitelmassa korostuu samanlainen käsitys oppimisesta. Oppimista kuvataan tapahtuvan vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten kanssa. Myös erilaiset yhteisöt sekä monet oppimisympäristöt ovat vuorovaikutuksellisia vaikuttajia oppimisessa. Hyvässä vuorovaikutuksessa nähdään

mahdollisuus oppimisen tukemiselle ja kiinnostuksen kohteiden laajenemiselle. Vuorovaikutus ei pelkästään johdata parempaan oppimiseen, vaan itse oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa. (POPS 2014, 17).

Kostiainen ja Gerlander (2009) esittelevät vuorovaikutuksen merkitystä opettajan ammatissa. Opettajan työllä on vuorovaikutuksellinen luonne ja vuorovaikutus on yhteydessä monella tapaa opettajan asiantuntijuuteen. Vuorovaikutuksella ja lisäksi vuorovaikutuksen reflektoinnilla on myös suuri merkitys opettajankoulutuksen aikana asiantuntijuuden kehittyessä. Työ on vuorovaikutusta oppilaiden ja koko työyhteisön kanssa, kuitenkin opettajan ammatissa vuorovaikutuksen merkitys nähdään ulottuvan vielä pidemmälle. Vuorovaikutus on kiinteä osa asiantuntijuutta, joten itse vuorovaikutuksen tulee olla reflektion kohde. Vuorovaikutus kuvataankin erityisellä tavalla opettajaksi opiskelevalla sekä oppimisen menetelmänä että oppimisen ja asiantuntijuuden sisältönä ja kohteena. (Kostiainen ja Gerlander 2009, 6-9.)

Vuorovaikutusta sekä opettajan oman toiminnan ja roolin reflektointia on kiinnostavaa tarkastella myös musiikinopettajan työssä. Opettajan oma musiikillinen kiinnostus ja omat roolit musiikin harrastajana voivat monella lailla heijastua opetukseen. Myös oma osaaminen vaikuttaa tehtyihin valintoihin. Green (2002) kuvailee musiikinopettajien haasteita suhteessa erilaisiin oppimisen menetelmiin. 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, 214-216.)

Oman toiminnan tarkastelu, arviointi ja pohdinta ovat merkittävä osa opettajuutta. Opetuksen tavoitteiden muuttuessa tarkastelussa ovat erityisesti opettajan inhimilliset taidot sekä kyky kohdata oppilas. Myös Lahtinen ja Rantanen (2019) kuvailevat myös

vuorovaikutuksen merkitystä opettajan ammattitaidossa. Tulevaisuudessa opettajan ammattitaito mielletään liittyvän sisältöjen sijaan opetusmenetelmiin ja kohtaamisen laatuun. Oppilaiden kuuleminen ja näkeminen sekä taito oppilaan kohtaamisessa on tulevaisuuden tärkeintä asiantuntijuutta. (Lahtinen & Rantanen 2019.)

Musiikinopettajan asiantuntijuus ulottuu omaan musiikkiosaamiseen, opetustaitoihin sekä vuorovaikutukseen ja kohtaamiseen. Myös menetelmälliset valinnat liittyvät sekä musiikkisisältöihin että vuorovaikutuksellisiin tavoitteisiin. Anttila ja Juvonen (2002) määrittävät musiikkikasvatuksen ideaaliksi tilanteeksi monipuolisen musiikkikasvatuksen. Tällaisen musiikinopetuksen kuvaillaan palvelevan monenlaisia laajemman näkökulman tavoitteita, sisältäen musiikin tiedolliset ja taidolliset tavoitteet. Opetuksessa pyritään pois hierarkkisuudesta sekä eri musiikkityylien arvottamisesta. Tässä korostuu opettajan ammattitaito. (Anttila & Juvonen 2002, 25-26.)

Musiikinopettajan ammattitaito voi tukea musiikillisten taitojen kasvua sekä inhimillistä kehitystä ja hyvinvointia. Erilaiset menetelmät voivat myös mahdollistaa ja tukea opettajaa erilaisten kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamisessa. Opettajuuden uuden asiantuntijuuden kuvattiin olevan kohtaamisessa sisältöjen sijaan. Musiikinopetus onkin mahdollisuus yhdistää luontevasti sekä opetuksen sisällölliset elementit että vuorovaikutuksen ja kohtaamisen piirteet. Musiikinopetuksen arjessa musiikkitaitoja opitaan yhteistyöllä, ryhmässä toimien, toisia ihmisiä kohdaten ja huomioon ottaen.

5 TUTKIMUSASETELMA

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Haluan perehtyä ilmiöön tutkimalla musiikinopettajia, jotka käyttävät erityisesti kuulonvaraisia musiikin oppimisen keinoja työssään. Olen kiinnostunut näiden musiikinopettajien kokemuksista työelämässä sekä heidän näkemyksistään. Opettajien kertomuksista toivon kuulevani kuulovaraisten opetuksen luonteesta ja tavoista sekä tavan asemasta koulujen musiikinopetuksessa. Musiikkikulttuurinen näkökulma on merkittävässä osassa tutkielmassani, sillä pohdin musiikkikulttuurien yhteyttä teemaan yleisellä tasolla sekä tutkittavien tapauksissa. Pääpaino on tarkastella musiikinopettajien kokemuksia ja arvioida, mitä merkityksiä tutkittavat itse antavat kuulonvaraiselle musiikin tekemiselle. Käytännön työkalujen lisäksi tutkimustieto voi auttaa ymmärtämään ilmiötä syvemmin ja vaikuttaa alan toimijoiden valintoihin. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten kuulonvaraista musiikinoppimista voidaan hyödyntää koulujen musiikinopetuksessa?
2. Millaisia kokemuksia musiikinopettajilla on kuulonvaraisesta oppimisesta opetuksessa?
3. Millaisia musiikillisia taustoja menetelmää käyttävillä opettajilla on?

5.2 Tutkimusmenetelmä ja aineisto

Tutkimukseni on laadullista tutkimusta, missä pyrin syventymään ilmiöön ja sen teemoihin syvällisesti. Hirsjärvi (2004) toteaa laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi todellisen elämän kuvaamisen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa päämääränä ei ole varsinaisesti olemassa olevien väittämien todentaminen. Sen sijaan laadullisen tutkimuksen tarkoitus on tosiasioiden löytäminen ja paljastaminen. Tietoa kerätään todellisista tilanteista ja usein ihminen on tiedon keruun keskiössä. (Hirsjärvi 2004, 152, 155). Olenkin kiinnostunut löytämään ja kokoamaan tietoa juuri tällaisista arkielämässä piilevistä tosiasioista. Musiikinopettajia tutkimalla kerätään tietoa koulujen opetuksessa käytetyistä menetelmistä ja niistä saaduista kokemuksista.

Tässä tutkimuksessa keräsin aineiston harkinnanvaraisesti valittuja suomalaisia musiikkikasvattajia haastatellen. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä tarkoituksenmukainen kohdejoukon valinta (Hirsjärvi 2004, 155). Tarkoituksena on löytää asialle omistautuneita musiikkikasvattajia, jotka käyttävät työssään paljon kuulonvaraisuuteen perustuvia metodeja. Haastateltaviksi halusin kuulonvaraisuuden asiantuntijoita, joilla on erityistä osaamista ja tietoa aiheesta. Tutkittavat löytyivät monivaiheisen etsinnän kautta. Pohdin itse mahdollisia henkilöitä tutkimukseen ja ehdotuksia saatiin myös ammattiyhteisöstä. Osa tutkittavista löytyi musiikkikasvattajille suunnatusta ”Mitä tehdä musatunnilla?” -ryhmästä. Haastatteluun valitsin neljä opettaja ympäri Suomea. Haastattelut toteutetaan mahdollisuuksien ja haastateltavan toiveiden mukaisesti kasvotusten tai puhelun välityksellä. Haastattelut taltioitiin äänittämällä.

Tutkimukseni menetelmäksi valikoitui teemahaastattelu. Haastattelu on tutkimusmetodina perusteltu silloin, kun pyritään selvittämään ihmisten kokemuksia, ajatuksia tai toimintaa. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään saamaan esiin tutkittavien ääni ja näkökulmat. (Hirsjärvi 2004, 155, 175.) Menetelmävalinta on tarkoituksenmukainen, sillä pyrin keräämään opettajien omia kokemuksia ja näkemyksiä. Haastattelun etuja ovat esimerkiksi tilanteen joustavuus ja mahdollisuus

aiheen syventämiseen ja vastausten selventämiseen (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 35). Halusin varata aikaa opettajan näkemyksille ja asioiden monipuoliselle käsittelylle. Siksi haastattelun muodoksi valikoitui teemahaastattelu. Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan teemahaastattelussa keskustellaan tietyistä teemoista, mutta siinä ei käytetä tarkkoja kysymyksiä tai ennalta asetettuja järjestyksiä. Teemahaastattelussa pyritään esittämään avonaisia kysymyksiä, jotka voivat olla tosiasia- tai mielipidekysymyksiä (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 47-48, 106). Haastatteluun luonnosteltiin teemoja ja mahdollisesti käytettäviä tarkentavia kysymyksiä. Tästä muodostui teemahaastattelun runko, joka sisälsi keskustelun aiheita ja löyhiä ennalta mietittyjä kysymyksiä keskusteluun. Haastattelutilanteessa oltiin valmiita antamaan paljon aikaa myös muillekin ilmeneville asioille.

Aineiston analysoinnin tarkoituksena on eritellä opettajien näkemyksiä ja kuvata tapauskohtaisesti jokaisen haastateltavan kokemuksia ja toiminnan painotuksia. Haastateltavakohtaisesti tehdyn kuvauksen lisäksi tavoitteena on myös etsiä eri haastateltavilta ilmeneviä yhteisiä ja toistuvia teemoja. Tutkimuksen aineistoa analysoidaan aineistolähtöisesti. Aineistolähtöinen eli induktiivinen analyysi ei tukeudu aiempaan metodiikkaan vaan pyrkii esittämään juuri kyseisessä tutkimuksessa ilmentyviä näkökulmia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95-96). Tutkijana tartun opettajien näkemyksiin teemahaastattelun mahdollistamassa tilanteessa. Kuten todetaan, laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on aineiston analysointi pitkin koko tutkimusprosessia (Hirsjärvi 2004, 211). Pohdinta on läsnä tutkimuksen eri vaiheissa eikä tutkimuksen suunta ole liian tarkasti ennalta määrätty.

Litteroin aineiston sanatarkkaan muotoon. Aineistoa koostui haastatteluista yhteensä 40 sivua. Kuten Hirsjärvi ja Hurme toteavat, näyttäytyy purettu aineisto usein vaikeaselkoisena ja paljon yksityiskohtia sisältävänä. Tärkeää onkin aineiston tutuksi tuleminen, mikä tapahtuu aineiston toistuvalla huolellisella lukemisella. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143.) Pitkiä tekstitiedostoja lähdetään tarkastelemaan vaiheittain, pala palalta. Laadullista aineiston analyysin vaiheita ovat erittely, luokittelu ja pyrkiminen kokonaiskuvan muodostumiseen. Luokitteluvaihe ja aineiston koodaaminen pieniin osiin toimii välivaiheena analyysin rakentamisessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143, 149.)

Aineiston teemoittelu tapahtui käytännössä koodaamalla tekstin sisältöä eri kategorioihin. Tässä apuna toimi sitaattien maalaaminen eri väreillä, jotka kuvastivat esiin nousevia teemoja.

Aineiston pilkkomisen, koodauksen ja järjestämisen jälkeen aineistoa aletaan ikään kuin kokoamaan uudelleen yhteen. Tutkimuskysymykset johdattavat aineiston teemoittelua ja aineiston kylläytymisen tarkastelua. Tuomin ja Sarajärven (2009) mukaan teemoittelulla tarkoitetaan teemojen eli aiheiden etsimistä aineistosta. Näkemyksistä ilmenevät teemat muotoutuvat aineiston ryhmittelystä aihepiirien mukaisesti. Teemoittelussa painottuu aineiston sisältö, eli se mitä on sanottu eri teemoihin liittyen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Teemat ovat kokonaisuuksia, jotka voivat olla vastauksia jo olemassa oleviin tutkimuskysymyksiin. Samoin mahdollisia ovat myös yllättävien teemojen esiintulot.

5.3 Tutkimuksen luotettavuus

Menetelmän luotettavuuden arviointi on tärkeä näkökulma koko tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseen. Laadullisella tutkimuksella pyrin saamaan mahdollisimman yksityiskohtaista ja analysoivaa aineistoa. Menetelmänä haastattelu on käytetyimpiä tiedonkeruumuotoja ja siinä haastateltava pääsee kertomaan asioita vapaasti (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34-35). Menetelmä on siis perusteltu opettajien näkemysten kartoittamiseen vailla liian tarkkaa struktuuria. Teemahaastattelun lisäksi aihetta voitaisiin tutkia myös monin muin tavoin, ja pohdinkin myös muiden menetelmien käyttömahdollisuuksia.

Hirsjärvi myös toteaa suoran havainnoinnin olevan hyvä metodi ihmisen julkisen toiminnan tutkimisessa (2004, 174). Oppituntien seuraaminen havainnoimalla olisikin voinut olla yksi keino tarkastella kuulonvaraisen oppimisen tilanteita. Havainnointi soveltuu myös vuorovaikutuksen tutkimiseen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 38). Toisaalta Hirsjärvi ja Hurme myös toteavat havainnoinnin olevan oikea menetelmävalinta

tutkittaessa henkilöitä, joilla on kielellisiä vaikeuksia. Havainnoinnin kohteena voivat olla myös käyttäytymistavat, joista tutkittavat eivät mielellään kerro. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 38.) Näin ollen koin parhaaksi menetelmäksi haastatella asiantuntevia opettajia, jotka varsin oletettavasti pystyvät kuvaamaan teemoja avoimesti ja monipuolisesti. Haastattelussa mahdollistuu erityisellä tavalla myös kysymysten selventäminen ja syventäminen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35). Haastattelu näyttäytyy antoisimpana menetelmänä ja arvoon, ettei havainnointi toisi juuri tähän tutkimukseen merkittävää lisäarvoa toisena menetelmänä.

Tuloksissa kerron opettajien omia kokemuksia ja näkemyksiä aiheeseen liittyen. Huolellisesti tehty litterointi ja teemoittelu pyrkivät kuvaamaan haastatteluissa ilmenneet asiat mahdollisimman luotettavasti ja kattavasti. Aineistoon tutustutaan perusteellisesti ja se pyritään kuvaamaan mahdollisimman tarkasti. Pyrkimys tarkasta kuvauksesta vaikuttaa valintoihin aineiston kuvauksessa. Esittelen haastateltavat erillisinä tapauksina selkeyttävän kokonaiskuvan saamiseksi haastatelluista opettajista. Kuulonvaraisuuden tutkimusta tukee työssä rinnakkain käytetty tapa eritellä asiat myös teemoittain. Aineistoa halutaan siis kuvata mahdollisimman monipuolisesti eri näkökulmista, yksittäisen opettajan sekä yhteisesti ilmenevien teemojen kannoilta. Kaikessa analyysissä pidetään vankasti kiinni totuudenmukaisuudesta. Löydökset perustuvat haastatteluista saatuihin tietoihin.

5.4 Tutkijan rooli

Oma musiikillinen toimintani ja kiinnostuksen kohteeni johdatti tutkimaan juuri tätä aihetta. Tutkijana pyrin selvittämään teeman eri näkökulmia ja suorittamaan tutkimuksen eri vaiheet kuitenkin eettisesti ja mahdollisimman neutraalisti, vailla minkäänlaista arvopainotusta. Rooliani tutkijana tulee kuitenkin arvioida. Tulee myös pohtia asemaani tutkiessani ilmiötä, josta itse olen kiinnostunut ja jota lähtökohtaisesti olen omassa musiikillisessa toiminnassani pitänyt hyvänä musiikin oppimisen ja toiminnan muotona.

Olen itse harjoittanut kuulonvaraista oppimista omatoimisesti. Kuulonvaraiseen oppimiseen liittyy itselläni monenlainen musiikin oppiminen, eniten kuitenkin kitaran soiton opettelu. Tapaani oppia kitaransoittoa voitaisiin kuvailla oppijälähtöiseksi. Kuulonvarainen oppiminen ei kuitenkaan ole selkeä konsepti, jossa oppiminen olisi helposti määriteltävissä tai aina samanlaista. Tutkijan roolia arvioidessa tuleekin huomioida oma lähtökohtainen käsitykseni kuulonvaraisuudesta ja sen muodoista. On myös syytä todeta, että haastateltavien kohdennettu valinta perustuu omaan käsitykseeni kuulonvaraisuudesta. Pysin kuitenkin luopumaan mahdollisimman hyvin kaikenlaisista ennako-oletuksista ja tutkimaan avoimesti haastattelussa ilmenneitä teemoja. Omista lähtökohdista tulee kuitenkin olla tietoinen ja sitä tulee pohtia prosessin eri vaiheissa.

Tutkimuksessa haastattelin aikuisia ja vapaaehtoisesti mukana olevia opettajia. Kerättävä tieto ei odotuksien mukaan ole myöskään kovin arkaluontoista. Eettisyys on silti tärkeä näkökulma tässäkin työssä. Pitkin tutkimusprosessia toimitaan eettisten periaatteiden mukaisesti. Haastateltavilta pyydetään lupa haastattelujen äänittämiseen ja saadut aineistot tuhotaan tutkimuksen teon jälkeen asianmukaisesti. Tutkimuksessani annoin opettajille mahdollisuuden esiintyä joko omalla nimellä tai anonyymisti. Yksi haastateltavista ilmaisi halunsa vastata mieluummin anonyymisti, joten kaikkien haastateltavien identiteetit häivytetään asianmukaisesti.

Haastattelutilanteessa voi olla monenlaisia kompastuskiviä, ja kirjallisuudesta saikin hyviä vinkkejä tilanteen toteuttamiseen mahdollisimman hyvin. Hirsjärvi ja Hurme painottavat teemahaastattelurungon sisältöjen muistamisen tärkeyttä. Aloittelijan virheisiin voikin lukeutua liika tukeutuminen haastattelijan papereihin ja kysymysten esittämiseen keskittyminen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 124.) Pysin valmistautumaan haastatteluihin huolellisesti ja muutenkin perehtymään aiheeseen syvällisesti. Vuorovaikutustilanteessa tilanne myös elää ja ennakkosuunnitelmissa ei pystytä pitäytymään täydellisesti (Ruusuvuori ja Tiittula, 2005). Haastattelussa vuorovaikutus on merkittävässä roolissa. Vuorovaikutuksen, viestien välittämisen ja tulkitsemisen merkitys on haastattelutilanteessakin suuri. Pysin omalla toiminnallani luomaan rennon

haastattelutilanteen, jossa osoitan selvästi kiinnostukseni, huomioni ja aikani haastateltavalle. Koen, että haastattelut onnistuivat hyvin. Haastatteluissa käsiteltiin teemarungon kysymyksiä ja keskustelun etenemisestä riippuen muita esiin tulleita seikkoja. Keskimäärin haastattelut kestivät noin 40 minuuttia.

Eettisyyden näkökulmasta huomio kiinnittyy tutkijan rooliin haastattelutilanteissa. Oma kiinnostukseni ohjaa tutkimaan tätä teemaa, mutta erityinen huomio tulee olla omassa puolueettomuudessa. Pyrin olemaan johdattelematta haastattelutilanteissa ja keräämään mahdollisimman aitoa ja monipuolista tietoa teemasta. Kuitenkin koen tärkeäksi jonkunlaisen puolueellisuuden tiedostamisen ja myös sen pohtimisen itse tutkimuksessa. Oma perehtyminen ja harrastaneisuus ei kuitenkaan ole pelkästään uhka tutkimusta tehdessä, vaan kiinnostuneisuus luonnollisesti lisää tietämystä tematiikasta ja voi mahdollistaa parempaa vuorovaikutusta haastateltavien kanssa. Kun aloin tutkia teemaa kandidaatin tutkielmassani, suhtauduin aiheeseen innostuksella ja näin kuulonvaraisuudessa paljon hyvää. Koen kuitenkin, että pitkin maisterintutkielman prosessia ajatukseni ovat kypsyneet ja pystyn sekä haluan tutkia aihetta ilman valmiita oletuksia tai arvostuksia. Koen, että osallani innostuminen on voinut kypsyä uteliaaksi tarkasteluksi ja analysoinniksi vailla tarvetta korostaa tai painottaa minkään oppimisen tavan paremmuutta.

6 TULOKSET

6.1 Esittelyt haastatelluista opettajista

Matti toimii luokanopettajana Kymenlaaksossa. Hän on koulutukseltaan kasvatustieteiden maisteri. Luokanopettajakoulutuksessa hän on tehnyt musiikin erikoistumisopinnot. Matilla on yli kymmenen vuoden työkokemus musiikin opettamisesta. Haastattelun teon aikaan hän toimi musiikkiluokan opettajana alakoulussa. Opetus koostui oman luokan opettamisen lisäksi pitkälti musiikinopetuksesta 3.-6. -luokkalaisille. Opetettavista ryhmistä löytyy sekä musiikkipainotteisia että ei-musiikkipainotteisia ryhmiä.

Tiina on keskisuomalainen lukion musiikinopettaja. Hän on valmistunut filosofian maisteriksi, musiikin aineenopettajaksi. Musiikin opettamisesta hänellä on yli kahdenkymmenen vuoden kokemus. Haastattelun aikaan hän toimi musiikinopettajana lukiossa sekä luovien opintojen opettajana kansainvälisessä koulutusjärjestelmässä. Hän opettaa lukion musiikinkursseja ja vastaa esimerkiksi kuoron toiminnasta lukiossa.

Antti toimii musiikinopettajana Pirkanmaalla. Koulutukseltaan hän on filosofian maisteri, musiikin aineenopettaja. Antti on haastattelun hetkellä ensimmäisessä valmistumisen jälkeisessä työsuhteessaan, jossa on toiminut alle vuoden. Musiikkia hän opettaa pääasiassa lukiossa, mutta opetusta on myös alakoulussa ja yläkoulussa.

Veikko on eläkkeelle jäänyt keskisuomalainen musiikinopettaja. Viimeisimpänä työnkuvana hänellä on ollut musiikinopettaminen yläkoulussa ja lukiossa. Koulutukseltaan hän on musiikin maisteri, musiikin aineenopettaja. Veikolla on musiikin opettamisesta yli neljänkymmenen vuoden kokemus. Monilla kouluasteilla opettamisen

lisäksi hän on valmistanut myös paljon musiikin opetusmateriaalia. Haastattelun aikaan hän toimi senioreista koostuvan big bandin ohjaajana.

6.2 Opettajien kokemuksia kuulonvaraisuudesta

Haastatelluista opettajista kaikki olivat jossain muodossa hyödyntäneet kuulonvaraista musiikinoppimista opetuksessaan. Opettajat kertoivat erilaisista kokemuksistaan omassa opetustyössään. Kuulonvaraisuudessa oppimisen tapana nähtiin niin ikään hyviä kuin huonojakin puolia. Opettajat kuvailivat kuulonvaraisten menetelmien hyödyllisyyttä ja haasteita, sekä kokemuksiaan opettajan roolista kuulonvaraisen opetuksen toteuttajana.

6.2.1 Kokemuksia kuulonvaraisen oppimisen hyvistä puolista

Opettajien näkemyksistä löytyi yhteneväinen ajatus kuulonvaraisuuden tärkeimmästä hyvästä puolesta. Opettajat kuvailevat kuulonvaraista oppimisprosessia ja sen synnyttämää muistijälkeä. Oppimistavan on koettu johtavan monissa tilanteissa syvälliseen ja pitkäkestoisempaan oppimiseen. Kuulonvaraista oppimista kuvailtiin prosessiksi, jossa pieniä työkaluja antamalla voidaan kehittyä paljon. Opettajien metodeissa ilmenee kärsivällinen suhtautuminen kehitykseen ja pyrkimys oppilaiden kykyjen kartoittamiseen musiikin opetuksessa. Kaikki haastatellut opettajat kokivat kuulemisen merkityksen suureksi ja kuulonvaraisuuden tärkeäksi musiikin oppimisen ja tekemisen tavaksi.

”Kaikki lähtee musiikissa kuitenkin kuulemisesta, että ollaan aika keskiössä kyllä tässä aiheessa”
(Antti)

”Sitten kun sen saa sinne päähän niin mä veikkaan, että se ehkä pysyy siellä kauemmin kun se on sitä kautta mennyt.” (Tiina)

”Sen mä oon huomannut kuitenkin, että jos kuulonvaraisesti oppii jonkun jutun niin sitä pystyy tuottamaan sitten paljon monipuolisemmin sitä opittua materiaalia, kun ei tarvii olla nuoteissa kiinni. Tavallaan se vapauttaa. Se vapauttaa musisoimaan ja siinä tulee enemmän sellaista musiikillista panosta siihen soittoon.” (Veikko)

"Sitten ehkä antoisampaa on silleen antaa itse löytää niitä vastauksia ennen kuin kertoo ne valmiiksi" (Matti)

Kuulonvaraisuus mainittiin perustavanlaatuisen tärkeänä musiikin tekemisen tapana, johon liittyviä taitoja voidaan koulussakin kehittää. Kuulonvaraisuuteen liittyy ajatus omasta ja henkilökohtaisesta etsimisestä ja löytämisestä. Se nähtiin työkaluna, joka voi pysyä oppilaan mukana koulutuntien ulkopuolellakin. Kuulonvarainen oppiminen nähtiin kuulemisen ja musiikillisten taitojen kehittämisenä.

"Jos pystyis pikkasen tarjoamaan niitä mahiksia oppilaille, että ne pystyisi ite myös vapaa-ajalla tai muuten tuottamaan musiikkia, että ne pystyy plokkaamaan musiikista juttuja" (Antti)

"Ett' oppii vähän käyttää omaa korvaa ja älyä silleen, ett' aina ne valmiit ratkaisut ei oo parhaita." (Matti)

Opetuksessa kuulonvaraisuus on koettu hyväksi oppimisen tavaksi monenlaisten oppilaiden kanssa. Opettajat toimivat monilla opetuksen luokka-asteilla ja hyötyjä löydettiin monista tilanteista. Haastatteluissa kuulonvaraisuudesta puhuttaessa opettajat vertailivat ensin täyttää kuulonvaraisuutta ja musiikin soittamista nuoteista. Opettajat totesivat kuulonvaraisuuden olevan hyvin käyttökelpoista oppilaiden kanssa, jotka eivät lue nuotteja tai joille nuottien seuraaminen on jollain tavalla haastavaa. Nuottikuvan kuvailtiin olevan jopa luontaantyöntävä oppilaille, jotka eivät hahmota sen kaikkea sisältöä. Kun tekeminen musiikintunnilla lähtee kuulemisesta, voi kokemusten mukaan toimintaa olla helpompi lähestyä.

"Ajattelen, ett' se pieni väläys mitä niille tarjotaan musiikista olis jotain muuta kuin sitä nuotteihin tuijottamista ja ne sais sen kokemuksen toista kautta kuin nuoteista. Jotenkin ajattelen ett' samallahan se kehittää sitä korvaa tietenkin, kun joutuu kuuntelemaan." (Tiina)

"Se (oppilas) soitteli siellä itekseen ja fiilisteli tavallaan sitä musiikkia mitä se sai aikaan. Siinä oli varmasti just se, että ei häntä kiinnosta nuoteista soittaminen tai muu. Se on vaan sitä, että se kuulostaa kivalta kun soittelee." (Antti)

Nuotittomuus oli opettajille myös tilanteen sanelema vaihtoehto joissain tilanteissa. Esimerkiksi lukion musiikinopetuksessa nuotittomuus on ollut opettajan valinta hyötyjen kautta tietoisesti, mutta myös oppilaiden heikko nuotinlukutaito on vaikuttanut valintaan. Kokemusten mukaan hyvin harva oppilas osaa lukea nuotteja eikä

monilla opiskelijoilla olisi mahdollisuutta oppia musiikin tunnilla muuten kuin mallioppimisen kautta. Myös keskittyminen koettiin helpommaksi kohdistaa juuri itse soitettavaan soittimeen ja kuunteluun.

”Jos hyvin pieni osahan osaa nuotit, niistä nuoteista ei loppujen lopuks oo sitten mitään muuta hyötyä kuin se, että sä näet mihin suuntaan ne pallot menee siellä viivastolla, että meneekö melodia ylös vai alas. Ett’ siinä mielessä se puoltais paikkaansa kyllä kouluopetuksessa, että opetellaan kuulonvaraisesti.” (Veikko)

”Se saattaa sillä soittopuolellakin avata jotain ihan muuta, ett’ tulee vähän eri lailla asioita ja keskittytyä siihen soittoon eri tavalla, kun ei tarvii lukea nuottia samalla.” (Matti)

Kuulonvarainen soittaminen ja oppilaiden motivaatio osallistumiseen ja musiikin tekemiseen ilmenevät opettajien kertomuksissa. Monissa tilanteissa kuulonvaraista tekemistä oli ollut helpompi lähestyä ja soittamisesta oltiin innostuttu. Kokemuksia tarkastellessa voitaisiin oikein rakennettu kuulonvaraisen musiikinoppimisen tilanne nähdä motivoivana ja omaehtoisuutta tukevana toimintamuotona. Opettajien kokemuksista ilmenee, että kuulonvaraisuus nähdään usein ikään kuin vastakohtana jonkinlaiselle suorittamiskeskeiselle toiminnalle. Myös keskittyminen koettiin helpommaksi kohdistaa juuri itse soitettavaan soittimeen ja kuuloon. Kokemuksissa helpompi lähestyminen on voinut sytyttää kipinän soittamista ja oppimista kohtaan.

”Mä uskon, että se kuulonvaraisuus liittyy sillä lailla, että ne oppilaat tavallaan saa oikeesti kiksejä siitä soittamisesta ja siitä musiikista mitä ne tekee ja mitä ne kuulee, eikä niinkään siitä, että ne nyt osais seurata siitä nuottikuvasta sen tietyn jutun mitä niiden pitäisi soittaa. Ikään kuin ollaan enemmän sisässä siinä itse musiikissa, mulla tulee sellanen fiilis. Ett’ ehkä se kuulonvaraisuus liittyy sillä lailla siihen motivaatioon.” (Antti)

Opettajien näkemyksissä osalla kuulonvaraisuus ja korvakuulolta soittamisen taidot näkyvät selvempänä päämääränä musiikin opetuksen sisällöissä. Toisilla haastateltavilla taas kuulonvaraisuus nähtiin ikään kuin matalan kynnyksen tekemisenä, josta voi alkaa matka kohti toisenlaisia musiikin oppimisen tapoja. Osalla opettajista pyrkimys onkin opetuksessa lähteä liikkeelle kuulonvaraisesti, ja tarjota haluaville myös muita mahdollisuuksia opiskella musiikkia.

”On mulla pedanetissä sivustoihin linkkejä ja sanon, että sieltä voitte katsella ketkä haluaa ja kiinnostuu, ja osa kiinnostuu.” (Tiina)

”Tää kuulonvaraisuuskin, eihän se vaadi teoriaa. Ensin tehdään ja herätetään tavallaan tarve opiskella.” (Veikko)

6.2.2 Kokemuksia kuulonvaraisen oppimisen haasteista

Jokainen haastateltava löysi kuulonvaraisesta musiikinoppimisesta monia puolia ja mahdollisuuksia. Olin myös kiinnostunut selvittämään, millaisia haasteita opettajat kohtaavat menetelmiensä käytössä ja mitä he kokevat opettajan roolissaan tärkeimmiksi huomioiksi kuulonvaraisuuden opetuksen näkökulmasta. Aineistoa läpikäydessä oli kiinnostavaa huomata esiin nouseva teema, joka sisälsi ensitarkastelulla eräänlaista ristiriitaisuutta. Kuulonvaraisuutta kuvataan niin ikään helppona lähestymisenä musiikkia harrastamattomille, mutta opettajien kokemukset puhuvat myös korvakuulolta soittamisen vaikeudesta. Vaikeudet keskittyvät lähinnä kappaleiden korvakuulolta tapahtuvaan ”plokkaamiseen”, sointukiertojen ja melodioiden poimimiseen ja jäsentämiseen.

”Tuntuu tosi vaikeelta lähteä sellaselle (oppilaalle), joka ei oo hirveesti tai juuri ollenkaan soittanu, nii lähtee sillee, ett’ koitappa nyt saada kiinni tästä jutusta. Se tuntuu vaikeelta. Mut sellaiset, joilla on vähän taustoja, niin ne kyllä pystyy tekee juttuja.” (Antti)

Samaa tematiikkaa esiintyi myös kuulonvaraisen musiikin oppimisen nopeuden pohdinnoissa. Opettajat kuvasivat haastatteluissa kuulonvaraista tapaa sekä helpoksi keinoksi päästä kiinni musisointiin, tosin myös he kuvailivat sen välillä haastavaksi ja hitaaksi, paljon aikaa vieväksi prosessiluontoiseksi tavaksi.

”Onhan se haasteellista, joutuuhan sitä todennäköisesti useamman kerran tekemään tätä kautta. Jos lukee nuotteja ja on hyvä siinä, niin senhän näkee heti miten se menee ja se menee oikein joka kerta. Mutta kuulonvaraisessa soittamisessa pitää aina vähän muistella uudestaan, että mites se nyt menikään. Onhan se hitaampi tie siinä mielessä.” (Tiina)

”Joku voi pitää haasteena sitä, että se saattaa olla aikaavievempää kuin se, että lyöt valmiin nuotin eteen ja näinhän se varmasti onkin.” (Matti)

Haasteeksi opettajat mielsivät pitkäjänteisyyteen kytkeytyvän teeman. He kokivat, että kuulonvaraisessa opetuksessa musiikinopettajan rooli on tärkeä ja häneltä vaaditaan

paljon työtä ja läsnäoloa oppilaiden henkilökohtaisessa ohjaamisessa. Haasteet kuulonvaraisuuden suhteen keskittyivät myös soitinvalintaan, ja esimerkiksi kitara nähtiin haastavana soittimena kuulonvaraiseen opetteluun. Opettajien kokemukset ja retoriikka olivat välillä jopa hämmästyttävän samankaltaisia.

”Opettajan täytyy olla kuitenkin sit valmis ohjaamaan sitä oppilasta joka vaiheessa. Kuulonvarainen systeemi ei toimi silleen, ett’ heittää suoraan syvään päähän, ett’ silloin se ei johda mihinkään.” (Matti)

”Että ikään kun heitettäis syvään päätyyn niin sanotusti, että koitappa pärjätä ton kitaran kanssa. Se on tosi vaikee soitin lähteä liikkeelle.” (Antti)

”Kitara on varmaan se soitin, mitä on oikestaan vähiten käytän tuolla opetuksessa --- jos ei oo soittanut niin se on vähän hankalampi ja silloin pääsee nopeemmin eteenpäin pianon tai laattasoittimien kanssa, niin helposti mieltyy niihin ja hakeutuu. Sanoisin, ett’ ei tässä oppilaat ehkä kuitenkaan oo pitkäjänteisemmäksi muuttunut. Aika paljon on edelleenkin sitä, että jos joku homma ei heti meinaa heti lähteä, niin sit se turhauttaa niin paljon, ettei haluis jatkaa ollenkaan.” (Matti)

Koska opettajan rooli on työskentelytavassa niin merkittävä, koettiin haastavaksi asiaksi myös suuret ryhmäkoot. Opettaminen ja mielekkään soitto-osuuden tekeminen ja ohjaaminen koettiin haastavammaksi suurissa oppilasryhmissä. Kaikkiaan oppilaiden eritasoiset ja erilaiset musiikilliset valmiudet ja musiikillinen harrastuneisuus sekä musiikinopettajalta tarvittava tuen määrä nousevat esiin haasteina opettajien kokemuksissa.

Opettaja kohtaa haasteita musiikinopetuksen eri muodoissa. Opettajat kuvasivat myös omia keinojaan tukea kuulonvaraista oppimista. Erilaiset keinot suuntautuivat oppilaan ohjaukseen ja tukeen sekä opettajan tekemiin valintoihin, käytännön järjestelyihin sekä opettajan omaan musiikilliseen osaamiseen ja sen merkityksen ymmärtämiseen. Matin esimerkki luokan kappaleprojektista kertoi ryhmälle sopivan kokoisen haasteen asettamisesta, osallistumisesta ja motivoinnista.

”Nyt esim. vitosmusaluokkalaisten kanssa ollaan sovitettu semmosen Clean Bandit -orkesterin Symphony-biisiä, aika paljon radiossakin soinut. Siinä on ihan riittävästi haastetta vaikka se ei oo silleen sointukierrollisesti mitenkään tähtitieteellinen biisi. Mutta siellä tapahtuu harmonisesti sellasia asioita, että se ei oo enää mitenkään helppo ja samaten rytmisesti. Kun siellä on aika paljon synkooppeja, sitäkin on mukava tehdä, kun se ei heti lähde. Että vähän oppilaissakin sellanen

turhautuminen, että tää on paska biisi, kun mä en osaa tätä, kunnes sitten oppiikin ja sitten se onkin yhtäkkiä taas ihan älyttömän kivaa. (Matti)

Kappalevalinta tuli ilmi sopivan haasteen näkökulmasta, mutta myös opettajan roolia ja kappaleen tuntemusta korostettiin. Kuvailtiin, miten opettajan tulee tuntea kappale ja sen elementit ensin itse, ennen kuin voi lähteä tarjoamaan kappaletta ryhmälle. Myös eri musiikkityylien tuntemus kuvailtiin tärkeäksi taidoksi opettajalle. Kuvailtiin, kuinka läpisoitettu musiikki muuttuu näennäisesti pienien asioiden, ominaispiirteiden ja yksityiskohtien kautta erityiseksi ja hyväkuuloiseksi. Eri musiikkityyleille ominaiset piirteet, kuten fraseeraus ja dynamiikka mainittiin kuulokuvaan merkittävästi vaikuttavana osana. Oma kuulonvarainen osaaminen ja musiikin tuntemus oli karttunut opettajilla pitkälti omissa bändeissä soittamisen ja musiikin aktiivisen harrastamisen myötä. Opettajat kannustivat oppilaita monipuoliseen ja erilaisen musiikin kuunteluun. Monipuolisia kuuntelun taitoja ohjeistettiin opettamaan myös oppilaille myös tavallisessa arjessa.

”Ihan kuuntelun harjoittaminen, tarkkaavaisuus, että sä kuulet erilaisia juttuja, sekin vois olla sellaista aktivointia. Keskitytään joihinkin tiettyihin ääniin ja etsitään jotain tiettyjä soundeja tai tavallaan siivilän läpi tästä kauheesta äänimassasta.” (Veikko)

Opettajat kertoivat myös kärsivällisyyden olevan opettajalta vaadittava ominaisuus. Kuulonvaraiseen toimintaan liitettiin ajatus epävarmuuden ja kokeilun sietämisestä. Opettajat olivat kokeneet myös meluhaittaa työssään tästä syystä. Kärsivällisyys liittyi myös runsaaseen kertaamisen tarpeeseen luokassa. Kuulonvaraisuuteen liittyi opettajien kertomuksissa ominainen etsimisen ja kokeilun piirre. Tässä työvaiheessa apua oltiin löydetty esimerkiksi ryhmästä ja yhdessä tekemisestä. Opettajan kehoitettiin tuntemaan ryhmänsä ja ymmärtämään luokassa olevan monenlaisia oppijoita. Monelle oppilaalle visuaalinen esimerkki voi olla käytössä kuuloon perustuvan esimerkin rinnalla, ja menetelmät voivat tukea toisiaan. Kuulonvaraisuuden taitoja opetellessa opettajat painottivat tottumisen ja aikaisen aloittamisen merkitystä kuuloon perustuvassa toiminnassa.

”Tietysti aina se ryhmän tuki. Jos siellä on ryhmässä joku joka ei nappaa niin hyvin sitä vaikka laulussa, niin on aina mukavampi kun siinä on useampi. Sitten se ryhmä antaa siihen sitä tukea ja voimaa, koska aina joku muistaa enemmän kun toinen.” (Tiina)

6.3 Opettajien käyttämät kuulonvaraiset menetelmät

Lähtökohtaisesti tutkimukseen etsittiin kuulonvaraisesta musiikin oppimisesta kiinnostuneita opettajia, ja näin ollen myös haastatteluissa ilmeni erilaisia heidän käyttämiään kuulonvaraisia menetelmiä. Opettajat kuvailivat tarkasti käyttämiään toimintatapoja. Kuulonvaraisuuteen linkittyviä menetelmiä he ovat käyttäneet eri kouluasteilla, alakoulusta yliopistotason musiikinopetukseen ulottuen. Opettajia haastatellessa ilmeni monia erilaisia menetelmiä, mutta aiheesta puhuttaessa oli kiinnostavaa kuulla opettajien arvioita omasta kuulonvaraisen musiikin opetuksestaan. Opettajat lähtivät tutkimaan omaa opetustaan haastattelussa myös kuin uusin silmin. Veikon sanat kuvastavat, kuinka kuulonvaraisuutta löytyikin ”piilosta” oman opetuksen lomasta.

”No en suoranaisesti kyllä sillä tavalla ihan korvakuulolta (ole opettanut). Tietysti kaikessa tulee niinku eteen se korvakuulolta soittaminen ja kuulonvarainen oppiminen.” (Veikko)

Menetelmiä tuli haastatteluissa lopulta esiin hyvin monipuolisesti. Toisaalta opettajat olivat hyödyntäneet työssään hyvin toisiaan muistuttavia toimintatapoja. Kuten sanottu, kuulonvaraisuus ei aina ollut opettajille tietoinen ratkaisu, vaan kuulonvaraista oppimista ja sen piirteitä löytyi musiikinopetuksen lomasta sen käytännöistä. Opettajat kuvailivat yksittäisiä kuulonvaraisuuteen liittyväksi mieltämiään harjoituksia, ja niitä tarkastellessa ilmeni harjoitusten tukevan kuulonvaraisten taitojen eri osa-alueita. Menetelmät jaettiin kahteen luokkaan menetelmien tapojen ja tavoitteiden mukaisesti. Toimita jakautui pääsääntöisesti kuulonvaraisen poimimisen sekä kuulonvaraisen musiikin tuottamisen menetelmiksi.

6.3.1 Kuulonvaraisen poimimisen menetelmät

Kuulonvaraisessa poimimisessa musiikista etsitään piirteitä ja tapahtumia, ja kokonaisuutta yritetään jäsentää kuulon kautta. Opettajien monet menetelmät liittyivät tällaiseen poimimiseen ja itse etsimisen taitojen harjoitteluun. Lähtökohdaksi paljastui luontevasti musiikin runsas kuunteluttaminen koulussa. Musiikkia kuuntelemalla viritetään omaa kuuntelua ja se toimii pohjana kuulonvaraisille taidoille. Hyväksi tavaksi kehittää äänien poimimista ehdotettiin myös erilaisten arjen äänien tallentamista äänikollaasien tekoa oppilaiden kanssa. Ääntä löytyy kaikkialta, ja siitä osien poimimista ja sille altistumista voidaan näin harjoitella hyvin monenlaisissa tilanteissa.

Kaikki opettajista kuvailivat kuulonvaraisessa poimimisessa tärkeäksi työtavaksi mallista toistamisen. Opettajat kuvailivat tästä syntyvän kuulojäljen, jota kohti on tarkoitus mennä. Yksinkertaisimmillaan ajatus mallista toistamisesta voi olla alkuperäiskappaleiden ja esitysten kuuntelua ja niiden mukana laulamista tai soittamista. Alkuperäisesityksen kuuntelu kuvailtiin myös hyödylliseksi laulun ja fraseerauksen opetuksessa. Veikon esimerkki jazzmusiikin opettamisessa kuvailee laulun hyötyjä myös soittamisen opetuksessa.

”Ei tarttee laulaa sävelpuhtaasti, mutta siinä tulee se rytmisyys, mikä on hirveen tärkeä jazzmusiikissa. Että saa sen fraseerauksen rytmillisesti oikein. Laulu auttaa siinä miten sä siirret sen sitten soittimeen, kun sä kuuntelet sitä esimerkinomaisesti. -- esimerkiks triolimuunteisia juttuja on helppo omaksua, kun laulat sen ja sitten soitetaan ja saadaan se rytmi kohdalleen. (Veikko)

Kuulonvaraisuuden maailmasta tuttu call and response –muoto tuli esiin myös opettajien käyttämänä. Kysymys ja vastaus –tyyliä oltiin käytetty esimerkiksi bluesin ja kansanmusiikin soittamisessa ja laulamissa, jossa esilaulajan laulama osuus toistetaan samanlaisena tai muunnellen. Sama ajatus löytyy opettajien käyttämistä kaikulaulu- ja kaikusoitto –harjoituksista, joita käytettiin uuden asian kuulonvaraisessa opettamisessa. Esimerkiksi kappaleiden pieniä fraaseja opeteltiin vuorolauluna, jossa opettajan laulama osuus toistetaan ja opitaan kuulonvaraisesti. Call and response nousi opettajilla mieleen

kuulonvaraisuuden perinteisenä ja tyypillisenä tekemisen muotona, ja sitä myös sovellettiin erilaisiin muotoihin.

Mallista toistamisen yleisin muoto opettajilla oli erilaisten esimerkkien antaminen ja niiden toistaminen. Yleinen tapa musiikintunneilla oli antaa kappaleista tai niiden soitinosuuksista soittoesimerkkejä. Tätä tehtiin myös täysin kuulonvaraisesti, mutta usein apuna oli visuaalinen apu, soitinesityksen kuunteleminen ja katsominen. Tapaa voidaankin näin ollen kuvata näyttöesimerkin antamiseksi.

”Basistille näytetään, että soita näin ja kitaristille näytetään komppi, että soita näin. Voi tietysti olla komppilapuissakin mutta sanotaan, että aika suuri osa kuitenkin ottaa sen mallin kuulon mukaan.”
(Tiina)

Kuulonvarainen poimimisen taito on keskiössä kappaleiden plokkaamisessa. Kuunteluun perustuvaa kappaleiden rakenteiden, harmonioiden ja piirteiden poimimista toteutettiin opettajien musiikintunneilla myös paljon. Musiikin plokkaaminen miellettiin selvästi taidoksi, joka edellyttää aiempaa harrastaneisuutta ja kiinnostusta musiikkia kohtaan. Kappaleiden plokkaaminen olikin opettajilla eniten käytössä musiikkipainotteisissa ryhmissä ja pienryhmissä, kuten valinnaisilla kursseilla tai bändikerhoissa. Kappaleiden hahmottamisen opettelua sovellettiin myös eri tasoille ryhmille ja oppijoille. Alkuvaiheen opettelussa esiin tuli kappalevalinnan merkitys. Kappaleiden sopiva taso ja haastavuus voi sopia hyvin yhteen oppilaiden omien toiveiden kanssa.

”Kun kolmos-kutos (luokka) akselilla pelaillaan ja jos oppilaat varsinkin saa toivoa, nii moni nykybiisi on aika kapeeta musiikillisesti sekä niitten lauluharmonioiden, että sointukiertojen suhteen.” (Matti)

Opettajat käytössä plokkaamisen opettelu liittyi eniten bändisoittoon. Piirteiden poimimista harjoiteltiin myös muissa yhteyksissä, kuten yhden haastateltavan teettämissä rytmi- ja melodiadiktaateissa, joissa pyrittiin myös mallintamaan kuultua musiikkia. Eniten plokkaamiseen kannustettiin kuitenkin juuri bändisoiton yhteydessä ja erityisesti pidempään soittaneiden oppilaiden kanssa opettajat olivat kannustaneet oppilaita poimimaan itse omat osuutensa kappaleista. Opettajat kuvailivat kappaleiden

ja niiden osien plokkaamisen olevan oppimisen tapa perinteisiä bändisoittimia soittavilla oppilailla.

”Riffejä opetellaan, kuunnellaan ja soitetaan ja kuunnellaan ja soitetaan. Koulussa aina kun oli poppi- ja rokkibiisejä, niin aina oon sitä metodia siinä käyttänyt. Kun eihän niissä nuotit paljon kitaransoitossa, näissä rock-jätkien soitossa paljon auttanut.” (Veikko)

Kappaleiden plokkaamista tehtiin tunneilla myös paljon ryhmitöinä. Esimerkki edistyneempien opiskelijoiden musiikin kuulonvaraisesta poimimisesta löytyi lukion valinnaiskurssilta. Lukion musiikinopettaja kuvaili teettämänsä transkriptiotehtävää, joka oli kurssilla projektiluontoinen ryhmätö. Opiskelijat valitsivat bändeittäin haluamansa pop-kappaleen ja pyrkivät saamaan kappaleen soitettavaan ja myös jonkinlaiseen kirjalliseen muotoon. Tehtävässä oli erityistä kokonaisvaltaisuus ja suurienkin rakenteiden hahmottamiseen pyrkiminen. Opettajan selostuksen sisältämä sanasto kielii tehtävän suorittamisessa tarvittavista musiikin perustaitojen ja käsitteistön hallinnasta. Transkriptiotehtävässä bändi toimii yhdessä ja ryhmässä toimiminen toimii tärkeänä voimavarana musiikin purkamisessa ja piirteiden etsimisessä.

”Ajatus on se, että sieltä ryhmästä löytyis erilaisia osajia. Tavoitteena on, että he aloittavat ensiksi rakenteesta. Jakavat vaikka A-osan ihan tahdeittain, selvittävät tahtilajin ja ehkä sävellajin jo siinä vaiheessa. Sitten laittavat tahdeittain sitä paperille ja rupeavat purkamaan osiin. Sitten joku kuuntelee ehkä soinnut, yrittää etsiä soinnut ja joku yrittää kuunnella melodiaa. Sitten usein se rumpali hakee ne rumpukompit. Se tavallaan se bändi, joka siinä toimii muutenkin yhdessä.” (Tiina)

6.3.2 Kuulonvaraisen tuottamisen menetelmät

Osa opettajien käyttämistä menetelmistä tähtäsi äänen tuottamiseen ja sen omatoimiseen järjestämiseen. Kutsun näitä toimintatapoja kuulonvaraisen tuottamisen menetelmiksi, sillä menetelmät hyödyntävät kuulonvaraisuutta uudessa musiikillisessa luomisessa. Luonnollisesti kuulonvaraisen poimimisen ja tuottamisen harjoitteissa on myös yhtäläisyyksiä ja päällekkäisyyksiä, sillä kuulonvaraisuus toimintatapana on vahvasti yhdistävä tekijä monenlaisille menetelmille ja harjoituksille. Kuitenkin

kuulonvaraisen tuottamisen menetelmissä tarkoitus ei pääsääntöisesti ole poimia ja jäsentää elementtejä kuullusta musiikista, vaan tuottaa itse ääntä kuulonvaraisesti.

Kuulonvaraisessa musiikin omassa tuottamisessa opettajat hyödynsivät erilaisia improvisaation tapoja. Improvisoinnissa oppilaat saivat tietyissä määrin päättää ja kehittää itse mitä soittavat. Improvisoinnissa annettiin usein jonkunlaiset raamit, joiden sisällä improvisointia oli hyvä harjoitella. Näin toimittiin esimerkiksi tiettyjä annettuja säveliä käyttäen, sekä melodioita ja rytmejä erilaisiin sointukiertoihin kehitellen. Tehtävässä opettaja voi laittaa soimaan taustalle kokonaisuutta täydentävän kompin tai sointukierron ja oppilaat pääsevät itse luomaan melodioita ja rytmejä. Improvisointi ja musiikin luominen tarkoittivat siis monessa kohtaa myös musiikin sovittamista ja säveltämistä. Opettajat puhuivat musiikin sovittamisesta, mutta sanana säveltämistä ei suoraan mainittu. Kuitenkin tällaiset menetelmät liittyvät myös säveltämisen maailmaan, joka voi myös olla yksi kuulonvaraisen tuottamisen menetelmien kokonaisuus musiikinopetuksessa.

Improvisointia ja sovittamista harjoiteltaessa hyödynnettiin yhdessä oppimista. Tärkeää oli hyvään kuulokuvaan pyrkiminen yhteisessä soitossa, ja tässä ryhmän jäsenet tukevat toisiaan tuomalla oman osansa soittoon. Oppilaat etsivät melodioita kokeilemalla ja sopivia hyödyntäviä työkaluja käyttäen. Laurin kuvailema esimerkki kertoo improvisaatioharjoitusten aikaansaamista oppimisen taidoista.

"Oli pari vuotta sitten, nyt on jo yläkoulun puolella sellanen hitti ku Avicii- Waiting for Love. Meni alun perin muistaakseni g-mollissa, mut transponoin sen sointukierron sitten a-molliin ja oli hirvee hinku oppii. Melodia siitä on aika tarttuva ja annoin lähtösävelen, että lähtekää tästä tsekkää sitä. Ja kun ne oli sitä improvisaatiota ja oman korvan kautta tekemistä tehneet pienillä työkaluilla useamman vuoden, niin kyllä ne aika nopeasti sai sen melodian sieltä bongattua ihan nuotilleen. Ett' ei se hukkaan oo semmonen työ menny. (Lauri)

Tässä esimerkissä kuvastuu käytännössä, mitä sopivien raamien antaminen tarkoittaa. Kappaleen vaihdettu ja helpotettu sävellaji mahdollistaa pelkkien valkoisten koskettimien tarvittavuuden melodiassa ja näin ollen helpottaa sen etsimistä. Toinen auttava tekijä on valmiiksi annettu lähtösävel. Näiden yksityiskohtien lisäksi tilannetta pohtiessa tärkeimmäksi tekijäksi ilmenee kuitenkin oppimistilanteen pohjautuminen

oppilaiden omaan motivaatioon. Kappalevalintaan liittyvä oppilaiden oma vahva motivaatio, ”hirveen hinku”, ja sen hyödyntäminen yhdistettynä pitkäjänteiseen työskentelyyn ilmenevät osallistavassa ja ohjaavassa oppimistilanteen esimerkissä.

Kuulonvaraiseen musisointiin johdatettiin monipuolisesti ja erilaisia menetelmiä ja tapoja yhdistellen. Opettajien käytöstä löytyi myös tunnettuja musiikin oppimisen metodeja, joista suurimmassa asemassa oli Orff-pedagogiikan käyttö. Orff-tyylisiä harjoituksia toteutettiin soittaen, laulaen ja leikkien. Metodi nähtiin koulumaailmaan hyvin sopivaksi ja olemassa olevia soittimia hyvin hyödyntäväksi oppimismenetelmäksi. Kuulonvaraiseen musiikin tuottamisen opettelussa opettajat korostivat erityisesti soitinvalinnan merkitystä. Koettiin, että lähestyminen omaan musiikilliseen tekemiseen on helpompaa tietyillä soittimilla. Hyvänä soitinryhmänä koettiin laattasoittimet, jotka ovat merkittävä osa myös Orff-soittimistoa. Osa opettajista oli kokenut hakevansa opetukseen tietoisesti elementtejä Orff-pedagogiikasta, osa taas oli löytänyt esimerkiksi juuri laattasoittimet työssä tulleiden havaintojen ja käytännön hyötyjen kautta.

Laattasoittimista käytössä oli laaja valikoima, joka koostui erilaisista mallettisoittimista, ksylofoneista, metallofoneista, marimboista, kellopeleistä ja bassoksylofonipaloista. Laattasoittinten etuna nähtiin niiden pysyminen vireessä ja helppo soitettavuus. Laattasoittimia kuvattiin helposti lähestyttäväksi ja oppilaita kaikilla kouluasteilla kiinnostaviksi soittimiksi. Etuina nähtiin soittimen miellyttävä ja kaunis ääni, joka syntyy ilman vaativan soittotekniikan hallintaa. Soittamisessa auttoi visuaalisuus ja itse soittoasento, sillä laattasoitin on soittajan edessä mahdollista oman soittamisen katsomisen ja luontevan asennon. Laattasoittimien yksittäiset laatat ovat myös melko suuria ja selkeärajaisia, ja ne voivat olla lisäksi nimettyjä sävelnimin. Soitin helpotti opettajien mukaan melodioiden ja soiturakenteiden hahmottamista. Yksittäinen soitin voi toimia innostavana ja motivoivana asiana musiikin oppimisessa, kuten Antin esimerkistä ilmenee.

”On mahtavaa, että semmoset oppilaat, jotka ei oo aikasemmin vaikka soittanu mitään sitten kokeilee jotain soitinta tunneilla ja innostuu ja pyytää et saako jäädä välkäks treenaamaan ja omaehtoisesti vie soittotaitoa eteenpäin, ja sitten mahdollisesti vielä kinuaa seuraavalla tunnilla tai seuraavassa biisissä, ett’ saako taas soittaa sitä soitinta.” (Antti)

Kuulonvaraista omaa musiikin tuottamista harjoiteltiin usein juuri laattasoittimilla. Näillä soittimilla toteutettiin opettajien kuvailemia improvisaatioharjoituksia, melodioiden etsimisiä ja raamien sisässä tapahtuvaa musiikin sovittamista. Opettajien kuvauksista ilmenee musiikin eri elementtien opettamisen mahdollistuminen laattasoitinten avulla, sillä soittimien kuvataan mahdollistavan melodioiden, harmonioiden ja rytmin toteuttamisen hyvin. Orff-pedagogiikka näkyi näin ollen musiikinopettajien työssä paljon Orff-soittimien käyttönä sekä improvisointiharjoituksina. Orff-pedagogiikan piiristä hyödynnettiin muitakin muotoja, kuten laululeikkejä ja erilaisia rytmiharjoituksia.

Musiikinopetuksen metodeista opettajien käytössä mainittiin myös Suzuki-metodi ja Kodaly-metodi. Suzuki-metodista kuulonvaraisuuteen yhdistettiin korvakuulolta soittaminen ja kappaleiden painaminen ikään kuin alitajuntaan. Kodaly-metodista hyödynnettiin solmisaatiota ja käsimerkkejä sävelkorkeuksien opetteluun. Esimerkiksi melodioiden opettelussa käytettiin apuna sekä kuultua, kuulonvaraista mallia että visuaalista viittaa antavaa käsimerkkiä. Opettajat olivat tietoisia erilaisista musiikin opettamisen ja oppimisen metodeista, mutta yhteneväistä oli niiden osittainen käyttö ja hyödyntäminen valikoiden kuhunkin tilanteeseen. Metodeista poimittiin osia, jotka tukivat opettajien musiikinopetukselle asettamia tavoitteita. Monet näistä tavoitteista linkittyivät kuulonvaraiseen musiikin tekemiseen ja menetelmiä löydettiin monien tunnetuimpien metodien piireistä.

Opettajien omat menetelmät kuulonvaraiseen tuottamiseen käsittelivät monia musiikin elementtejä. Joukosta löytyi erityisesti paljon menetelmiä, joissa kuulonvaraisuutta lähestyttiin rytmin näkökulmasta. Kaikilla opettajilla oli erilaisia rytmiharjoituksia, joita toteutettiin kehon, liikkeen tai soittimien avulla. Rytmiharjoituksissa yhdistyvät kuulonvaraisen musiikin monet puolet, musiikista piirteiden poimiminen korvalla ja itse kuulonvaraisesti tuotettu ääni. Kiinnostava esimerkki rytmin harjoittamisesta löytyy Matin käyttämästä drum circle -harjoituksesta, jossa tuotetaan erilaisia rytmejä rumpupiirin muodossa.

”Osa porukasta pitää sitä perussykettä ja sit sovitetaan lisää elementtejä mukaan pikkuhiljaa ja katkastaan poikki ja ruvetaan tekee uudestaan. Se voi olla sellaistaikin, että ihan perussykettä harjoitellaan siten, että drum circle etenee oikeeta ympyrää ja siinä se syke kiertää koko ajan. Että mä lyön vaikka neljäsosia ja se pitää pitää se syke koko ajan silleen, että jokainen saa yhden iskun kerran tai muuttaa sen kahdeksasosiksi tai trioliksi tai mitä nyt milloinkin. (Matti)

Harjoituksessa on läsnä oma musiikin sovittaminen, tässä tapauksessa rytmin variaation muodossa. Tärkeää on säilyttää perussyke ja pyrkiä säilyvään, hyvään kuulokuvaan. Opettajien teettämässä rytmiharjoituksissa hyödynnettiin useita erilaisia rumpuja ja luotiin monipuolisesti erilaisia rytmimaailmoja. Rytmiharjoituksissa hyödynnettiin myös call and response -muotoa ja muuta rytmien toistamista. Lukion musiikinopetuksessa opetuksessa käytettiin kuulonvaraisia rytmimenetelmiä, joita opettaja kutsui djembesessioiksi. Harjoitukset muistuttavat edellä mainittua drum circle -menetelmää. Djembesessioissa opettaja voi antaa erilaisia rytmiesimerkkejä ja soittoon yhdytään oppilaiden omaan tahtiin. Esimerkkejä voidaan yksinkertaistaa ja jakaa osiin, tavoitteena soittaa erilaisia rytmejä yhdessä ryhmänä.

Rytmiharjoituksiin sisältyi myös kehorytmien käyttö, joita opettajat hyödynsivät kaikilla kouluasteilla. Kehorytmit yhdistyivät Orff-tyylisiin harjoituksiin ja laululeikkeihin monesti alemmilla luokilla. Kehorytmejä käytettiin lukion musiikin opetuksessa myös polyrytmiikan opetuksessa, jolloin tekemällä opetellaan erilaisia päällekkäisiä rytmejä. Ryhmän luomalla rytmiaanimaisemalla pyritään luomaan sujuva polyrytmisen soiva kudos. Rytmimaisemien teon ja rytmisten aika-arvojen tarkastelemisen kautta opitaan käytännössä myös musiikin teoriaa.

” Aina yks ryhmä tekee yhtä ja toinen toista ja siitä tulee se kudos. Mun rytmidiktaatti koko lukion aikana! (Tiina)

6.3.3 Kuulonvaraisuus osana muita menetelmiä

Kuulonvaraisuus oli usein ikään kuin muuhun musiikinopetukseen sulautuva osa. Osa opettajista myös käytti kuulonvaraisuutta hyvin tietoisesti ja tavoitteellisesti, mutta useimmiten korvakuulolta soittamista tapahtui muiden tapojen lomassa. Kuulonvaraisuutta tarjottiin yhtenä toiminnan vaihtoehtona oppilaille ja useimmissa toimintatavoissa kuulonvaraisuus ilmeni osana muita menetelmiä, juuri toimintaan integroituneena elementtinä.

Opettajat pohtivat haastatteluissa suhdettaan kuulonvaraisten tapojen käyttämiseen, ja moni päätyi pohtimaan tiedostamattaan käyttämiä menetelmiä. Kuulonvaraisuutta löytyi osana muita menetelmiä ja toimintatapoja. Veikko kuvaili musiikinopetuksessa paljon käyttämäänsä menetelmää, jossa kuulonvaraisuus on yksi elementti. Menetelmässä soiton tukena on sointulappu, josta löytyy kappaleen rakenne ja sointumerkit. Lisäksi kunkin soinnun kohdalle on merkitty sointuun kuuluvia lisä-ääniä, joita oppilaat voivat soittaa ja sovittaa kappaleeseen haluamallaan tavalla. Menetelmässä hyödynnetään näin ollen kirjallisia ja kuulonvaraisia elementtejä, ja sen oltiin koettu toimivan koulukäytössä todella hyvin. Metodi taipui monen eri tyyllisen musiikin soittamiseen ja sillä kuvailtiin saavutettavan miellyttävä kuulokuva.

”Kun lähdetään treenaamaan jotain uutta ja jos kaikilla on soitin ja heijastat ne sointulaput ja lisä-äänet sinne, niin se kuulostaa heti hyvältä. Kun on laattasoittimet, mitkä on aina vireessä. Tavallaan se elämys siitä sointimaailmasta on ehkä helpommin saavutettavissa, kuin se että rupeet opettaa nuoteista tai ihan pelkästään kuulonvaraisesti.” (Veikko)

Opetuksessaan Matti käytti samankaltaista menetelmää kuin Veikko. Hänenkin musiikintunneillaan yksi toimintatapa oli merkitä soinnut ja kertoa käytettävissä olevista äänistä. Matti korosti tässä työskentelytavassa improvisoinnin ja sovittamisen merkitystä. Kuulonvaraisuus kuitenkin yhdistyy tässä kirjallisiin tapoihin kuvata musiikkia, ja kyseessä on yksi muoto antaa oppilaille raameja improvisointiin ja omaan musiikilliseen luomiseen.

” --- improvisaation kautta. Että jos me lähdetään vaikka tekemään jonkun biisin introa ja on ehkä joku teema mitä opetellaan, sitten et mitä ne taustasoittimet sitten tekee. Oppilailla on tietyt sävelet käytössä joka tahdissa. Sitten ne itekkin osallistuu siihen sovittamiseen, et miten niitä säveliä vois käyttää. (Matti)

Osalla opettajista kuulonvaraisuus oli yksi vaihtoehto muiden tapojen joukossa. Samaan tehtävään, esimerkiksi kappaleen soittamiseen, oli tarjolla erilaisia materiaaleja. Nuotit saattoivat olla olemassa, mutta opettaja antoi myös näyttöesimerkin ja oppilas pystyi itse valitsemaan hyödyntämänsä menetelmän. Lukio-opetuksessa nuotteja oli myös saatavilla niistä erityisesti kiinnostuneille. Muuten opetus tapahtui pääsääntöisesti kuulonvaraisten esimerkkien antojen avulla. Tiinan yhdessä kuvailussa kerrotaan nuottien olevan läsnä juuri osittain, osana kuulonvaraisia menetelmiä. Nuottien käytön tai käyttämättä jättämisen ei tarvitse olla ehdotonta, vaan jälleen kuvaus kertoo menetelmien poimimisesta ja mukauttamisesta.

”Jotenkin ajattelen että samallahan se kehittää sitä korvaa tietoenkin kun joutuu kuuntelemaan. Että joo, siinä mielessä se on kyllä tietoinen valinta. Oon kyllä tehnyt sen valinnan, että en lähde nuoteista heille opettamaan. Tietysti se mun mielestä kuuluu yleissivistykseen, että jos heillä on nuottipaperi, he tietävät mihin suunnistavat siitä. Tuntevat kertausmerkit ja näin. Mut varsinainen nuotinluku, en siihen kauheesti oo puuttunut.” (Tiina)

Kuulonvaraisuus näyttäytyi opettajien käsityksissä yhtenä mahdollisuutena musiikinopetuksessa. Kuulonvaraisia menetelmiä hyödynnettiin usein yhdistellen muihin tapoihin ja menetelmiin. Opettajat rakensivat opetuksestaan monipuolista ja antoivat tietoisesti oppilaille erilaisia vaihtoehtoja toimia. Opettajien puheesta ilmeni viitteitä erilaisiin oppimistyyliin ja oppimisen tapoihin. Opettajien arjessa näkyy siis erilaisten oppimisen taipumusten ja eri mielenkiintojen huomioiminen. Opettajien puheen sanastossa erotellaan kuulonvaraisuutta ja visuaalisuutta, niin materiaalien kuin oppilaiden oppimistapojenkin näkökulmasta.

”Mut siinä on se, että kun oppijoita on aika erilaisia, joillekin se nuottikuva on tärkeä. Jos on visuaalinen oppija tai sellanen, joka kaipaa sitä, nii se voi olla tärkeä. Jotkut taas ehkä voisi oppia oikeesti silleen, että olis päässä se kuulokuva siinä ja ne pyrkis toistamaan sen.” (Antti)

”Toi on siinä mielessä mielenkiintoinen juttu toi kuulonvarainen oppiminen, ett’ sitä varmasti vois kehittää silleen, ettei soittaiskaan tai näyttäiskään ikään kun sitä visuaalista mallia vaan pyrkisi

siihen, että soittaisin jonkun jutun ja heidän pitäisi kuulonvaraisesti pyrkiä se sieltä plokkaamaan.” (Antti)

”Kyllä niistä jotenkin mä koen, että nuottikuvasta on aina hyötyä, vaikkei sitä ymmärräkään niistä. Jotain visuaalista siitä löytyy siitä nuottikuvasta.” (Veikko)

Osa oppijoista hyötyi opettajien mukaan kuulonvaraisesta toiminnasta ja jotkut oppilaat kaipaivat visuaalista esimerkkiä. Erilaisten oppijoiden huomioiminen ja monipuolisten menetelmien käyttö korostui toimintatapojen käytössä. Kuulonvaraisen poimimisen ja kuulonvaraisen tuottamisen menetelmät kytkeytyvät luonnollisesti yhteen ja usein erityyiset kuulonvaraisuutta hyödyntävät menetelmät liittyivät vielä osittain kirjallisiakin materiaaleja hyödyntävään opetukseen.

6.4 Kuulonvaraisuus ja opetuksen tavoitteet

Kuulonvaraisuudesta keskustellessa opettajat peilasivat opetustaan ja menetelmiään musiikinopetuksen tavoitteisiin. Musiikinopettajia, kuten muitakin opettajia, ohjaa työssään Opetussuunnitelma, joka määrittelee toiminnan tavoitteita ja musiikin opetuksen osa-alueita. Näiden yhteisten opasteiden lisäksi jokainen opettaja kuitenkin arvioi työssään hyvin itsenäisesti mitä sisältöjä ja toiminnan muotoja opetuksessaan käyttää. Haastattelun opettajat kertoivat oman opetuksensa tärkeimmistä tavoitteista ja kuvailivat millaisia oppimisen hetket ovat parhaimmillaan. Musiikinopetus muodostaa läpi koulupolun kulkevan jatkumon, jonka aikana oppilas voi käytännössä kohdata monia eri opettajia, ja samalla monenlaisia erilaisia opetukselle asetettuja tavoitteita ja toiminnan muotoja.

6.4.1 Musiikinopetus jatkumona

Musiikkia opetetaan koulutuksen monissa eri vaiheissa ja näin musiikin opiskelusta muodostuu jatkumo. Kouluasteelta toiselle siirryttäessä voi itse koulun lisäksi muuttua sekä musiikinopettaja että oma ryhmä. Musiikkia on lukujärjestyksessä määrällisesti suhteellisen vähäinen määrä, mikä voi myös osaltaan vaikuttaa musiikinopetuksen jatkumoon. Haastattelun opettajat kuvailivat edellisten koulujen ja niissä saadun

musiikkikasvatuksen vaikuttavan myös omaan musiikinopetukseen ja sen järjestämiseen sekä sisältöihin. Käsitukset musiikinopetuksen jatkumosta kytkeytyivät myös pohdintoihin kuulonvaraisten menetelmien käytöstä.

”Että se on niin kirjavaa se musiikinopetus, kun ne tulee ihan eri kouluista. Jos ne tuliskin jostain tietystä koulusta, nii tietäis, että nämä osaa tai nämä eivät osaa sitä, mutta kun ne tulee ihan ympäri maakuntaa. Se näkyy, totta kai varmaan ihan eri lailla kun jossain matikassa tai muussa. En mä sano, että maakunnassa olis huonompi, tai missä on parempi, mutta ihan vaan, että heidän osaamistasonsa ovat erilaiset.” (Tiina)

Opetuksessa huomattiin selvästi aiemman koulun merkitys. Tiinan näkemyksessä tulee ilmi vertaus muiden oppiaineiden (esim. matematiikka) mahdollisesti musiikkia selkeämmät ja määritellymmät osaamistavoitteet ja aiheisällöt. Aiempi kouluaste saattoi näkyä hyvinkin vahvasti ja opettajille oli joissain tapauksissa muodostunut käsitys eri koulujen musiikinopetuksesta ja niissä käsiteltävistä asioista. Yhteneväistä oli näkemys oppilaiden lähtötason hajanaisuudesta, taitotason laajasta kirjosta ja kertaamisen merkityksestä. Suurelle osalle esimerkiksi uudelle kouluasteelle siirtyessä perusteiden kertaaminen oli hyvin tarpeellista. Edellisen koulun toimintatapojen ja opetuksen sisältöjen lisäksi oppilaiden oman harrastuneisuuden ja kiinnostusten kerrottiin olevan merkittävässä roolissa. Taidot ovat luonnollisesti toisella tasolla oppilailla, jotka ovat harrastaneet musiikkia esimerkiksi soittimen soittamisen muodossa aktiivisesti jo pidemmän ajan.

Musiikinopetuksen jatkumon teema kytkeytyy myös kuulonvaraisten menetelmien käyttöön. Aiemman asteen musiikinopetuksen menetelmät ja sisällöt vaikuttivat myös haastattelun opettajien tekemiin pedagogisiin valintoihin. Nuotinlukutaito tai sen puuttuminen ohjasi osaa opettajista kohti kuulonvaraisia menetelmiä, mutta saatu opetus vaikutti myös oppilaiden valmiuksiin kuulonvaraisessa toiminnassa. Opettajat kuvasivat kuulonvaraisten taitojen kehittyvän prosessimaisesti, lähtien liikkeelle pienemmistä osasista. Tässä korostui koulutien alkuvaiheiden musiikinopetuksen merkitys. Opettajat mainitsivat alakoululaisten olevan innokkaita kokeilulle ja asioihin tarttumiselle. Kuulonvaraisten tapojen käyttöön ja tekemiseen heittäytymiseen liittyi myöhemmin opettajien mukaan myös persoonakohtaisuuden, kiinnostuneisuuden ja

itseluottamuksen teemat. Musiikinopetuksessa motivointi ja innostava, mielekäs tekeminen korostuivat ja vaikuttavat musiikkia kohtaan syntyviin asenteisiin.

”Siinä on aika kriittinen ikä, jolloin ollaan vastaanottavaisia, just se kolmosesta kutoseen. Jos silloin ollaan tehty onnistunutta musiikkikasvatusta, miä uskon, että se näkyy hyvänä tekemisen meininkinä myöhemmin. Oon ollut huomaavinani, että vaikka seiskalla se näkyy, mistä koulusta tullaan, että millainen musiikinopetus siellä on ollut. Myös sitten lukiossa näkyy, että minkälainen kuva on jäänyt yläkoulusta musiikinopetuksesta. Siinä mielessä tuntuu, että alakoulun musiikinopetukseen ja just ehkä kuulonvaraiseenkin oppimiseen kannattaa panostaa, koska siellä tehdään sellainen tärkeä pohjatyö, mitä on sitten myöhemmin yläkoulun kahdella musakurssilla tosi vaikeeta paikata. Jos saat 3-6 kuitenkin jatkuvaa sisäajoa siihen.” (Antti)

Koulussa saadut kokemukset näyttivät vaikuttavan oppilaiden suhtautumiseen musiikkiin oppiaineena. Aiemman opetuksen lisäksi nykyinen oppimisympäristö ja oppimisen tavat mainittiin myös mahdollisena vaikuttajana erilaisiin oppimistapoihin suhtautumiseen. Esimerkiksi lukiolaisilla valtaosa opiskelusta on kirjallista työskentelyä, joten toisenlaiset tavat toimia voivat vaatia tottumista. Opettaja pohti, kuinka ajatusmallin muuttaminen musiikintunnilla voi vaatia suorituskeskeisyydestä luopumista. Kuitenkin opettajien näkemyksen mukaan suurin osa oppilaista yleisesti tuli musiikintunnille hyvällä mielin ja oli jollain lailla innostunut musiikintunneista. Luokista löytyi laaja kirjo erilaista osaamista, mikä vaatii opettajilta myös eriyttämisen taitoja ja erilaisten oppijoiden kohtaamista. Eriyttäminen ja taitojen hyödyntäminen tarjosivat vastauksia haastaviinkin lähtötilanteisiin.

”Kyllä se kirjo oli aikamoinen. Mulle tuli ala-asteelta (oppilaita kaupungin eri kouluista) ja seiskaluokalta sai lähteä ihan alusta liikkeelle. Toki siellä oli niitä aktiiviharrastajia, mutta niitten kanssa sitten päästiin hyvin vauhtiin. Annettiin niille tehtäviä, ja ne opetti omalla taidollaan jo näitä, jotka oli vähän alkeellisemmalla tasolla. (Veikko)

6.4.2 Kuulonvarainen musiikinopetus eri kouluasteilla

Opettajat kuvailivat kuulonvaraisten valmiuksien kehittymisen vaativan harjoittelua ja aikaa. Menetelmien käytön merkitys korostui opetuksen alkupuolella ja alakoulussa saatu musiikinopetus nähtiin viitoittamassa oppilaalle muodostuvaa omaa musiikkikäsitystä ja -suhdetta. Musiikin kuulonvaraisten taitojen oppimiseen liittyy

merkittävästi prosessinomaisuus ja tietyt toimintatavat ja harjoitukset soveltuvat paremmin musiikinopetuksen erilaisiin vaiheisiin.

Opettajien käyttämistä menetelmistä ilmeni kuulonvaraiseen poimimiseen sekä kuulonvaraiseen tuottamiseen liittyvät menetelmät. Kategoriat viittaavat kuulonvaraisen musiikin toiminnan tapaan, ja kumpaankin ryhmään kuuluvia menetelmiä voidaan hyödyntää erilaisilla vaikeusasteilla. Kuulonvaraisuudelle ominaista oli sen hyödyntäminen monenlaisissa tilanteissa ja oppilaiden kanssa, joilla musiikilliset taidot olivat eri tasoilla. Kuulonvaraisuus soveltui käytettäväksi musiikinopetuksen eri vaiheissa, ja menetelmät näyttäytyvät myös hierarkisesti, järjestyksessä haastavuuden mukaan. Kuulonvaraisten taitojen kehittyminen on prosessi, jonka alun elementtejä voidaan kuvata kuulonvaraisuuden osataitojen opetteluksi ja kuulonvaraisen musisoinnin edistyneimpiä tavoitteita voidaan kutsua päämäärätaidoiksi.

Kuulonvaraisuutta kuvattiin helpoksi tavaksi päästä kiinni musiikin tekemiseen aktiivisesti. Kuulonvarainen toiminta ei vaadi pohjatietoina musiikin merkintätapojen tuntemusta ja matalan kynnyksen tavoilla musisoimaan pääsi oppilas, kenellä ei välttämättä ollut mitään aiempia kokemuksia soittamisesta. Kuulonvaraisesti musiikkia pääsi opettajien opetuksessa varhain tekemään toiston, improvisoinnin sekä rytmi- ja laululeikkien kautta. Kuulonvaraisuuteen yhdistettiin myös omaehtoisuuden ja musiikillisen vapauden teemat. Opettajat halusivat ottaa käyttöön oppilaista kumpuavan kiinnostuksen ja kokeilunhalun, minkä taas koettiin lisäävän heittäytymistä myöhemmissäkin musiikkiopinnoissa.

Kuulonvaraisuutta kuvailtiin kiinnostavasti erilaisiin ääripäihinkin soveltuvana toimintana. Toisaalta se nähtiin juuri helppona ensikosketuksena musiikkiin, toisaalta juuri korvakuulolta tapahtuva soittaminen yhdistettiin pitkällä olevien musiikin harrastajien tapaan soittaa ja oppia. Päämäärätaidoiksi kuulonvaraiseen musisointiin liittyen voidaan kuvata juuri korvakuulolta soittaminen, omaehtoinen musiikin opiskelu kuuleman perusteella ja näiden taitojen soveltaminen nopeasti. Päämäärätaitoja harjoiteltiin opettajien opetuksessa esimerkiksi kappaleiden plokkaamisen ja

transkriptiotehtävien kautta. Korvakuulolta toimimista opeteltiin etsimällä tiettyä omaa roolia kuulokuvan perusteella. Edistyneimpiä tavoitteita kuulonvaraisen musiikinoppimisen tapojen opettelussa oli taitojen vakiintuminen, joka mahdollistaisi riippumattomuutta, eli omaehtoisuutta, joka antaisi valmiudet harrastaa musiikkia myös omalla ajalla.

Sopivilla harjoituksilla voitiin tarjota haastetta erilaisilla taitotasoilla. Koulujen musiikinopetuksessa oppilaiden osaaminen ei kuitenkaan ole sidottu kouluasteelle, vaan esimerkiksi harrastaneisuuden merkitys on suuri. Musiikkiluokkia opettava Matti kuvaili musiikkiluokilla kuulonvaraisten harjoitteiden ja tavoitteiden menevän pidemmälle. Esimerkki kuvastaa ajan ja opettajan sitoutuneen ja tavoitteellisen työn merkitystä.

”Teen enemmän, ja sitten se on toki hyvin eri maailma. --- musaluokkalaisilla on neljä tuntia musiikkia viikossa siinä missä normiryhmällä on yks tunti. Sen tietää ett’, no, neljä tuntia viikossa on aika paljon enemmän aikaa kehittyä ku yks tunti viikossa. Ja sitten mennään kuitenkin vuosi vuodelta eteenpäin.” - Matti

Musiikkiin erikoistunut ryhmä voi mahdollistaa kuulonvaraisuuden opettelua samalla tasolla koko ryhmänä. Kuitenkin kuulonvaraisuudelle näyttää olevan ominaista sen soveltuminen monenlaisiin tilanteisiin ja taitotasoihin, jolloin myös eriyttämisen merkitys korostuu. Oppilaiden erilaiset valmiudet tarjoavat mahdollisuuden hyödyntää aitoa oppilaslähtöisyyttä ja intoon tarttumista.

6.4.3 Musiikinopetuksen tärkeimmät tehtävät

Opettajat perustelivat työssään tekemiään pedagogisia valintoja verraten niitä omiin opetukseen liittyviin arvoihinsa. Käytännön työhön vaikuttivat opettajan ajatukset työn tavoitteista sekä arviot musiikinopetuksen tärkeimmistä tehtävistä. Työn vaikeista ja raskaistakin hetkistä huolimatta opettajat kuvailivat musiikin opettamista palkitsevaksi työksi. Opettajien puheista ilmeni intohimo musiikkia ja sen opettamista kohtaan.

Musiikinopetuksen keskiöstä löytyi kaikilla opettajilla ja kouluasteilla musisointi. Merkittävää oli musiikin tekeminen ja ajankäytön selvä painottaminen musiikin

tekemiseen käytännössä. Ihanteena oli saada kaikki osallistumaan yhteiseen musiikin tekemiseen, soittamiseen ja laulamiseen, vain muuten aktiivisten ja harrastavien oppilaiden sijaan. Tavoitteena oli päästä käsiksi musiikin tekemiseen nopeasti ja helposti. Kuitenkin soitettavalle musiikille asetettiin korkeitakin tavoitteita, joista selkeästi ilmeni pyrkimys hyvästä kuulokuvasta.

”Mulla on aina lähtökohtana se, että musiikki on siisti juttu ja sen pitää kuulostaa hyvältä ja se mitä tehdään olis silleen oikeesti musiikillisesti myös hyvän kuulosta, elikkä ei vaan ikään kuin suoriteta. --- Se ajatus, että riippumatta siitä, mikä on soittotaidon taso tai aiempi kokemus, niin pyritään tekemään musiikillisesti hyvän kuulosta jälkeä. Ja mie uskon, että se on myös sitten oppilaista se juttu mistä ne oikeesti innostuu.” (Antti)

Antin kuvauksessa hyvä kuulokuva on koettu olevan yhteydessä oppilaille syntyvään innostumiseen musiikkia kohtaan. Soittotaidon tasoltaan vaihtelevien oppilaiden kanssa löydettiin erilaisia keinoja tuottaa miellyttävää kuulokuvaa. Merkittävä tapa oli ajankäytön suunnittelu ja riittävän hidas etenemistahti kappaleiden kanssa. Opettajat painottivat kappaleiden suhteen määrän sijasta laatua, ja samaa kappaletta soitettiin rauhassa pyrkien toimivaan ja hyvänkuuloiseen soittoon. Miellyttävän kuulokuvan apuna käytettiin myös sointimaailmaa täydentäviä taustanauhoja, jotka myös ohjaavat ja auttavat kappaleen etenemisessä esimerkiksi ylläpitäen perussykettä. Opettajat soitattivat opetuksessaan monenlaista musiikkia, ja samoja menetelmiä voitiin hyödyntää erilaisiin sovituksiin niin populaari- kuin klassisen musiikinkin piiristä.

Kuulonvaraisuus käytännön valintana kytkeytyi myös opettajien arvoihin ja tavoitteisiin. Kuulonvarainen harjoittelu oli pitkäjänteistä työskentelyä, jonka nähtiin tuottavan tuloksia pitkällä aikavälillä. Antin näkemys musiikinopetuksesta kuvastaa käsitystä kuulonvaraisen musiikinoppimisen luonteesta ja musiikinopetuksen tärkeimmistä tavoitteista.

”Siihen kuitenkin miun mielestä musiikinopetuksen pitäis pyrkiä, ett’ löydetään se oma tapa ja oma suhde musiikkiin ja sitä myöten myös... Herättää joku into siihen ett’ mulla on myös mahikset, että jos mulla on joku kappale, jonka kuulen ja se kuulostaa hyvältä, on mahdollisuudet harjotella se itse, ilman että ymmärrän vaikka hirveesti musiikin teoriaa tai tälle.” (Antti)

Kuulonvaraisten taitojen karttumista tuettiin opetuksessa monin tavoin, esimerkiksi antamalla mahdollisuus etsiä ja löytää itse vastauksia vailla valmiita ratkaisuja.

Opettajien tavoitteissa ja kuvailuissa musiikinopetuksen ideaaleista lopputuloksista ilmeni oppilaille syntyvät taidot harrastaa musiikkia koulun ulkopuolella ja myöhemmässä elämässä. Kuulonvaraisia harjoituksia tehdessä korostui myös musiikista nauttiminen ja hyvän kuulokuvan ylläpitäminen.

”On kiva tehdä sitä työtä silleen, että mikä se päämäärä ikinä onkaan, intro tai a-osa tai b-osa tai jonkun opetteleminen, että se kuulostaa musiikilta. Silleen, että se oma epäonnistuminen ei turhauta niin paljon, kun siellä musiikki soi kuitenkin taustalla. (Matti)

Tunteja musiikissa koettiin olevan vähän, mutta tavoitteena oli silti pystyä pysähtymään ja nauttimaan musiikin tunteilla. Musiikin miellyttävyyttä tavoiteltiin pääsemällä kiinni musiikin tekemiseen ja apukeinoja hyödyntäen kuulonvaraista soittoa harjoiteltaessa. Improvisoinnissa ympärillä hyvänä omasta soitosta riippumaton äänimaailma voi rohkaista yrittämään ja heittäytymään.

Musiikinopetuksen tarkoituksen ytimestä löytyi opettajien kertomuksista yhteisöllisyyden merkityksellisyys. Ryhmässä toimiminen ja yhdessä tekeminen koettiin tärkeäksi osaksi musiikin tunteja, ja yhteisöllisyys näyttäytyikin sekä toimintatapana että varsinaisena tavoitteena. Ryhmässä soittamisen nähtiin lisäävän innostumista ja onnistumisten kokemuksia ja toimivan luontevana tapana rakentaa ja tiivistää ryhmän yhteishenkeä. Tällaiset kokemukset koettiin synnyttävän intoa musiikkia ja mahdollista harrastamisen aloittamista kohtaan. Haastateltavan Veikon opetuksen ihanteissa korostui musiikkimyönteisen ja aktiivisen yhteishengen luominen kouluun sekä opiskelijoiden ohjaaminen musiikin opiskelun ja soittoharrastuksen pariin. Kouluun järjestettiin paljon konserttitoimintaa ja oppilaiden esiintymisiä sekä myös orkestereita perustettiin. Kouluun perustetun big bandin toiminnassa hyödynnettiin eriyttämistä.

”Mun periaate oli siinäkin, että jos osaat pikkusenkaan soittaa, niin tuut mukaan, koska ryhmässä oppii. Sitten mä kirjoitin niitä stemmoja niille vasta-alkajille, sillä tavalla että ne pysty soittaa pitkiä ääniä. Sitten tietysti oli näitä aktiivisoittajia jotka oli jo pitkällä.” (Veikko)

Yhteissoitossa hyödynnettiin siis kaikkien soittajien omaa taitotasoa ja vaikeusaste räätälöitiin jokaiselle sopivaksi. Tässäkin oppimisessa ilmenee näkemys ryhmästä oppimista tukevana elementtinä. Muutkin haastateltavat opettajat pohtivat eriyttämisen

teemoja suhteessa musiikinopetuksen tavoitteisiin. Oleellista oli kaikkien osallistuminen yhdessä tekemiseen ja jokaiselle sopivien haasteiden saaminen.

Tärkeä pyrkimys oli johdattaa oppilaita musiikin maailmaan ja löytämään omaa musiikkisuhdetta. Musiikintunneilla haluttiin olevan mukava ilmapiiri ja soittamisen piti antaa hyviä kokemuksia. Haluttiin, että musiikintunnit ovat mukavia ja toimivat myös eräänlaisena vastapainona suorituskeskeiselle koululle sekä perinteisille koulunkäyntiin liittyville piirteille, kuten kirjoittamiselle ja istumiselle. Innostamisen kautta opettajat halusivat johdattaa oppilaita harrastamisen pariin tai jopa ammattiin asti. Tätä kuvailtiin kuitenkin erilaisten mahdollisuuksien tarjoamisena varsinaisen tavoitteen sijaan. Opettajat korostivat näkemystä, jossa tärkeintä on auttaa jokaista löytämään positiivinen musiikkisuhde ja omia tapoja nauttia musiikista.

”Aika paljon mulla on tänä päivänä vielä oppilaita, jotka on lopettanu vaikka musiikkiopistossa sen takia, että ne on ahdistunu siitä, että siellä mennään silleen niinku aina on menty. Ett’ tämä tässä kohtaa ja that’s it.” (Matti)

Opettajien ihanteet ja musiikinopetukselle asettamat tavoitteet eivät näyttäytyneet metodilähtöisinä. Opettajien harjoittaman opetuksen voidaan siis katsoa olevan oppilaslähtöisyyttä arvostavaa. Motivointi ja oppilaiden näkemysten merkitys näkyi esimerkiksi toivekappaleiden valitsemisessa, oppilaiden omissa soitinvalinnoissa sekä opettajien halussa hyödyntää kaikki oppilaiden ilmaistu into ja kiinnostus musiikkia kohtaan. Haastattelussa keskusteltiin kuulonvaraisuudesta ja muista metodeista ja niiden käytön tavoitteellisuudesta, mutta opettajien kertomuksista ilmenivät toisissa teemoissa sijaitsevat ja tärkeimmiksi koetut musiikin opettamisen ulottuvuudet. Tiettyjen metodien tai toimintatapojen sijaan korostui oppilaslähtöisyys ja vuorovaikutuksen merkitys. Matin pohdinta kiteyttää ajatuksen metodien ja menetelmien roolista suhteessa luottamuksellisen ja lämpimän vuorovaikutuksen merkitykseen. Musiikinopetuksessa ei ole olennaista erilaisten musiikkityylien tai oppimisen tapojen vastakkainasettelu, rajoittuneisuus tai käsitys jonkun toiminnan paremmuudesta, vaan tavoitteisiin voidaan pyrkiä monenlaisia reittejä pitkin toiminnan perustan ollessa kunnossa.

”En nykypäivänä kumpaakaan väheksy, kaikessa on puolensa ja kaikkea voi tehdä hyvin. Ennen kaikkea kai kyse on siitä miten opettaja suhtautuu oppilaisiinsa. Jos se on ymmärtäväinen ja kuuntelee niitä ja on aidosti niitten kanssa läsnä niin kyllä työtä voi tehdä vaikka millä tavalla.”
(Matti)

6.6 Opettajien oma musiikillinen tausta ja kuulonvaraisuuden käyttö

Olen kiinnostunut pohtimaan eri musiikkityylien ja erilaisten musiikin harrastamisen tapojen yhteyttä kuulonvaraisuuteen. On mielenkiintoista pohtia eri tyyleille ja oppimisympäristöille tyypillisiä oppimisen ja toiminnan tapoja. Opettajia haastatteleamalla selvitettiin heidän hyödyntämiään musiikin opettamisen keinoja ja käsityksiä musiikinopetuksesta ylipäätään. Haastatteluissa halusin selvittää millaisia musiikillisia taustoja kuulonvaraista työtapaa hyödyntävillä opettajilla oli. Kuvailen jokaisen haastateltavan omia tapoja oppia musiikkia ja näiden piirteiden mahdollista yhteyttä tapaan opettaa musiikkia.

Matti käytti opetuksessaan paljon kuulonvaraisia elementtejä ja suhtautui kuulonvaraisuuteen hyvin myönteisesti. Hän erottui haastateltavista suurimmalta näyttäytyneellä suuntautumisella kuulonvaraiseen musiikin opetukseen. Alakoulussa musiikkia opettava Matti käytti menetelmienään hyvinkin suoria kuulonvaraisuuden menetelmiä. Hänellä käytössä olevia menetelmiä olivat plokkaamisen opettaminen sekä improvisointi- ja rytmiharjoitukset, kuten drum circle. Opetuksessa kuulonvaraisuuden käytössä korostuu tavoite oppilaan oman korvan käytön ja kehittämisen oppimisesta.

Kuulonvaraisuus oli Matille itselleen tärkeä musiikin oppimisen ja soittamisen muoto. Vaikka Matin työssä näkyi paljon kuulonvaraisuuden käyttö, kuvaili hän sitä ennen kaikkea omassa toiminnassaan merkittäväksi työskentelytavaksi. Esimerkiksi koulussa soittoon otettavat kappaleet hän kertoi kuuntelevansa ja plokkaavansa ne itse ilman materiaaleja. Kuulonvarainen oppiminen alkoi Matilla kitaran soittamisesta lapsuudessa. Kitaran soitto sekä erilaisissa bändeissä soittamisen hän kuvasi tärkeimmiksi opin antajiksi musiikissa ja myös musiikin opettajan työssä.

Sitä ennen hän oli soittanut musiikkiopistossa viulua, mutta harrastus ei tuntunut omalta, vaan soittimena kitara alkoi kiinnostaa enemmän. Omaan motivaatioon perustuva kitaransoitto alkoi korvakuulolta soittamalla ja tapahtui kuvailujen mukaan myös ikään kuin salaa. Hän kuvaili kokemuksiaan musiikkimaailmojen eroavaisuuksista ja niissä vallitsevista toimintatavoista. Hän kuvaili omassa suvussa vallinnutta klassisen musiikin arvostusta, mutta omassa kokemuksessa yksilölähtöisyyden puute vei kiinnostusta toiseen suuntaan. Matti kuvailee jakoa klassisen- ja populaarimusiikin maailman välillä, ja kertoo mustavalkoisen ajattelun vähentyneen ajan myötä. Positiivisia piirteitä hän näkee monissa musiikin oppimisen kulttuureissa, ja niitäkin tärkeämmäksi nousee suhtautuminen oppilaaseen ja aito läsnäolo.

Kuulonvaraisuus oli Matille tärkeä toiminnan muoto ja tavoitteellista opetuksessa. Oma käsitys kuulonvaraisuuden tärkeydestä ja sen tuomista hyödyistä heijastui siis myös opetukseen. Matti korosti positiivisia oppimisen kokemuksia ja opettajan oikeanlaisia suhtautumista oppilaita kohtaan. Voidaankin pohtia, ovatko omat positiiviset muokanneet käsityksiä oppimista ja näin vaikuttaneet monella lailla omiin valintoihin opettajana.

Haastatelluista opettajista Tiina käytti opetuksessaan kuulonvaraisia menetelmiä, mutta taustalla hän kuvaili olevan monenlaisia syitä. Hän kuvaili kuulonvaraisuuden olevan osaltaan pakon sanelemaa, sillä harva opiskelija hallitsee nuotinlukua. Lukiossa opettava Tiina käytti kuulonvaraisuutta esimerkiksi rytmiharjoituksissa, näyttöesimerkkien antamisessa kuorostemmojen opetuksessa sekä transkriptiotehtävissä. Näitä valintoja hän kuvaili toisaalta myös osaltaan tietoisiksi. Kuulonvaraisuutta hän perusteli myös korvan kehittämällä, syvemmällä oppimisella ja oppimisen kokemuksellisuudella.

Omissa musiikkiopinnoissa Tiinalla on kokemusta sekä klassisen musiikin, että kansanmusiikin soittamisesta. Hän kuvailee itsellään olevan klassinen tausta, ja pääsoittimina ovat toimineet piano ja harmonikka. Myös omana kouluaikanaan musiikinopetuksessa ei ollut kuulonvaraisuuteen liittyviä elementtejä. Myös opettajan koulutuksessa klassinen musiikki painottui Tiinan mukaan. Omassa musiikillisessa

toiminnassa hän kokee yhä taustan merkityksen ja kokee olevansa nuotteihin suuntautunut edelleen. Omassa musiikillisessa toiminnassa kuulonvaraisuus on kuitenkin ollut myös läsnä aikuisiällä kansanmusiikin, iskelmän ja folkin soitossa.

Työssä voidaan arvioida näkyvän musiikillisen taustan molemmat puolet. Arvostus klassista musiikkikulttuuria kohtaan oli Tiinalla suuri ja työssään hän pyrki tarjoamaan klassisen musiikin välineistön oppimista vaihtoehtona kaikille kiinnostuneille. Toisaalta myös omat kokemukset kansanmusiikin soitosta voidaan ajatella heijastuvan käsityksissä kuulonvaraisen opettamisen hyödyistä. Kuulonvaraisuutta valintana puolsivat hänellä myös musiikinopettajan työssä käytännön kautta huomattut menetelmien hyödyt.

Antti hyödynsi myös kuulonvaraisia menetelmiä ja löysi paljon hyviä piirteitä kuulonvaraisen musiikinoppimisen piiristä. Antti oli uransa alkupuolella ja toimi musiikinopettajana kouluasteilla alakoulusta lukioon. Antti kertoi olevansa hyvin kiinnostunut teemasta ja haluavansa myös rohkaistua kokeilemaan työssään uusia keinoja. Jo haastattelun aikaan Antti käytti opetuksen kuulonvaraista mahdollisuutta ja hyödynsi näyttöesimerkkien antoa ja kuuntelun korostamista monipuolisesti.

Oman soittamisen ja musiikkiopintojen Antti kuvailee pohjautuvan pitkälti vahvasti kuulokuvaan perustuvaan populaarimusiikin perinteeseen. Pääinstrumentti on ollut rummut. Rumpujen soittoa hän on opiskellut konservatoriossa sekä ammattikorkeakoulussa. Hän harrastaa myös kitaran ja pianon soittoa, joiden harjoittelua hän kuvasi omaehtoiseksi. Antti kuvaili oman soittamisen lähtevän aina kuulokuvasta poimimisesta, ja nuottejakin lukiessa kuuleminen korostuu. Myös klassinen maailma on tullut tutuksi soittokunnassa ja opettajan opinnoissa, mutta hän kuvaili suurimman motivaation kohdistuneen toisaalle.

Musiikinopetuksen tärkeimpiä piirteitä pohtiessa Antti korosti niin ikään kuulemisen merkitystä ja hyvään sointimaailmaan pyrkimistä. Periaatteet ovat siis hänellä hyvin samantlaiset omassa tavassa lähestyä musiikkia soittajana sekä opettajana. Antti kuvaili musiikinopettajan tarvitsemia taitoja, kuten musiikin elementtien tutkimista ja

olennaisen erottamista. Kuuntelu on läsnä vahvasti kaikessa toiminnassa. Opetuksessaan Antti pyrki tuottamaan hyviä kokemuksia musiikin tunneilla ja koki kuulonvaraisten keinojen yhdistyvän motivaatioon ja musiikista nauttimiseen opetuksessa. Tärkeä tavoite oli myös auttaa oppilaita oman musiikkisuhteen löytämisessä ja pyrkiä tukemaan mahdollisuuksia harjoittaa musiikkia myös vapaa-ajalla.

Veikko käytti myös kuulonvaraisuuden elementtejä opetuksessaan, mutta korosti monipuolista lähestymistä musiikin opetuksessa. Hän korosti kuulonvaraisuuden merkitystä ja sen roolia varsinkin tiettyjen musiikkityylien soiton yhteydessä. Veikko oli jo eläkkeellä ja uransa aikana opettanut hyvin monenlaisia ryhmiä kaikilla kouluasteilla. Kuulonvaraisuutta hänen opetuksessaan löytyi esimerkiksi kaikurytmeistä, laulusta ja diktaateista.

Oma musiikillinen tausta oli Veikolla koostunut pianon ja kitaran soitosta sekä erilaisissa bändeissä soitosta. Veikko on omassa soitossaan hyödyntänyt monenlaisia oppimisen tapoja, niin nuoteista lukemista kuin kuulonvaraisuuttakin. Lapsuudesta hän kertoi kuulonvaraisuuteen liittyvän kiinnostavan kokemuksen. Pianotunneilla hänellä oli tapana oppia kappaleet opettajan antamasta mallista helpommin kuin nuoteista soittaen. Myös suzuki-metodista keskustellessa hän pohti nuottien ja kuulonvaraisuuden suhdetta, ja kuvaili nuottien luvun mahdollisesti hankaloituvan kuulonvaraisen oppimisen jälkeen. Toisaalta hänellä oli myös hyviä kokemuksia kuulonvaraisesta oppimisesta ja kuvaili nykyisin opettelevansa musiikkia ilman nuotteja kuulonvaraisesti. Kuulonvaraisuudessa hän arvosti pitkää muistijälkeä ja syvää oppimista sekä vapautumista itse musisointiin keskittymiseen.

Veikko yhdisti kuulonvaraisen soittamisen ja laulamisen jazz-musiikin maailmaan ja näki sen sopivaksi tiettyihin tilanteisiin. Koulun musiikinopetuksessa hän korosti monipuolisuutta ja käytti työssään paljon kehittämäänsä mallia, josta on luettavissa kappaleen sanat, sointumerkit ja lisä-äännet. Menetelmässä yhdistyy monia erilaisia elementtejä, joista lisä-äännten sovittaminen kuulokuvaan sopivaksi edustaa sen kuulonvaraista puolta.

6.7 Tulosten koonti

Opettajat arvioivat kuulonvaraisuuden käyttöä ja sen mahdollisuuksia monipuolisesti. Kuulonvaraisuutta käytettiin opetuksessa monin tavoin ja osaltaan menetelmät olivat tiedostetusti valittuja, mutta kuulonvaraisuutta ilmeni myös tiedostamatta käytettynä. Kuulonvaraisten menetelmien käyttöön johdattivat usein kuitenkin opettajien asettamat musiikilliset ja opetukselliset tavoitteet. Opettajat kuvasivat kuulonvaraisuuden tuottavan pitkäkestoisempaa muistijälkeä musiikin oppimisessa ja näin tukevan pitkäjänteisiä oppimistavoitteita. Kuulonvaraiseen musiikin tekemiseen liitettiin yleisesti musiikin tekemisen ilo, musiikista nauttiminen, kokeileva ote sekä musiikkiin uppoutuminen.

Kuulonvaraisuuteen kuvattiin liittyvän myös erilaisia haasteita ja vaikeuksia. Kuulonvaraisuus kuvattiin prosessiksi, siksi siitä teki vaativampaa ajankäytön mahdollisuudet. Aikaresurssiin yhdistyivät myös kokemukset liian suurista ryhmäkoista, jotka lisäsivät haasteita kuulonvaraisia menetelmiä käytettäessä. Osa opettajista myös korosti erilaisten merkintätapojen opiskelun merkitystä. Opettajat kuvailivat, kuinka harvat oppilaat osasivat lukea nuotteja. Toisaalta kuulonvaraisuus nähtiin myös mahdollisuutena suhteessa nuottien tai muiden merkintätapojen opettamiselle, sillä kuulonvaraisuus oli mahdollisuus lähestyä oppimista uudesta näkökulmasta uusilla tavoilla. Kuulonvaraisia menetelmiä käytettäessä opettajat kuvailivat opettajan ohjauksen ja opettamisen merkitystä. Opettajalta vaadittiin merkittävää omaa osaamista sekä paneutumista, sekä aktiivista roolia opettajana.

Haastattelut antoivat monipuolista kuvaa kuulonvaraisuuden käyttömahdollisuuksista. Opettajien käyttämistä kuulonvaraisista toimintatavoista ilmeni kaksi kategoriaa, kuulonvaraisen poimimisen keinot ja kuulonvaraisen tuottamisen keinot. Kuulonvaraisen poimimisen keinot tarkoittavat menetelmiä, joissa korvan avulla äänestä etsitään elementtejä ja niitä jaetaan osiksi. Kuulonvaraisen poimimisen menetelmiä olivat esimerkiksi call and response -muodon hyödyntäminen ja muu

plokkaamisen harjoittelu. Toinen menetelmien kategorioista, kuulonvaraisen tuottamisen ryhmä koostui menetelmistä, joissa ääntä tuotetaan itse kuulonvaraisesti, ilman kirjallista ohjeistusta kuten nuottia. Näitä menetelmiä olivat esimerkiksi monet improvisaatioharjoitukset ja musiikin sovittamisen menetelmät. Pääkategoriat olivat selkeästi havaittavissa, mutta luonnollisesti poimiminen ja tuottaminen ilmenevät myös limittäin musisointitilanteissa.

Kuulonvaraisuus teemana ja musiikillisen toiminnan tapana sisältää hyvin suuren skaalan erilaisia toimintatapoja, joita voidaan soveltaa erilaisten oppilaiden kanssa. Kuulonvarainen poimiminen sekä tuottaminen kuuluvat korvakuulolta musisointiin kaikilla taitotasoilla. Opettajat kuvailivat, kuinka kuulonvaraisuus voi olla keino päästä tuottamaan nopeasti hyvänkuuloista ääntä, mutta toisaalta korvakuulolta soittaminen nähtiin edistyneenä musikaalisena toimintana, jossa korvan avulla poimitaan esiin musiikin rakenteet ja oleelliset piirteet. Kuulonvaraisista menetelmistä havaittiinkin toinenkin erityisen kiinnostava tapa luokitella käytettyjä menetelmiä.

Poimivien ja tuottavien menetelmien lisäksi kuulonvaraiset menetelmät voidaan kuvata myös hierarkisessa suhteessa toisiinsa. Opetuksessa on osana tavoite pyrkiä kohti taitojen kartuttamista sekä haastavampaan toimintaan siirtymistä. Kuulonvaraisuuteen liittyen voitaisiinkin puhua osataidoista ja päämäärätaidoista. Kuulonvaraisuuden osataitoja voidaan opettaa musiikin kanssa vähän tekemisissä olleille oppilaille, ja samalla kuulonvaraisuus toimi käytännöllisenä ratkaisuna. Osataidot johdattelivat kuulonvaraisuuden perusteiden pariin esimerkiksi yksinkertaisten melodia- ja rytmiharjoitusten kautta. Kuulonvaraisuuden päämäärätaidot liittyivät edistyneimpään kuulonvaraiseen osaamiseen ja kykyyn ymmärtää musiikkia kuulonvaraisten keinojen perusteella. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi musiikin omatoiminen korvakuulolta plokkaaminen ja soittaminen. Päämäärätaitoja harjoittivat opettajien opetuksessa eniten juuri erilaiset plokkaamisharjoitukset sekä transkriptioharjoitukset.

Osataidot ja päämäärätaidot kuvastavat selvästi kuulonvaraisuuden jatkumonkaltaista luonnetta. Kuulonvaraisille menetelmillä onkin ominaista niiden taipuminen hyödynnettäväksi monenlaisten ja musiikillisesti eri tasoisten oppilaiden kanssa, jonka

toisessa päässä kuulonvaraisuus on helppo keino päästä kiinni tekemiseen ja toisessa päässä edistyneiden harrastajien omatoiminen toimintatapa. Kuulonvaraisuuden opettelua kuvattiin prosessiksi, jossa ilmenee myös erilaisia haasteita. Oppiminen vaatii aikaa ja pitkäjänteisyyttä, samoin myös opettajalta vaaditaan erityistä paneutumista ja ohjaamista. Kuulonvaraisen toimintatavan opettamisessa opettajaa tukee soitettavan materiaalin syvällinen osaaminen itse, sekä yleinen musiikkityylien ja niiden ominaispiirteiden tuntemus.

Kuulonvaraisuus näytti haastateltavilla opettajilla olevan yhteydessä heidän omaan musiikilliseen taustaansa ja harrastuspiirien opetus- ja oppimiskulttuuriin. Haastattelujen perusteella kuulonvarainen oppiminen yhdistyy eniten populaarimusiikkiin sekä kansanmusiikkiin kahdella merkittävällä tavalla. Opettajat, jotka itse soittivat populaarimusiikkia, käyttivät menetelmiä eniten myös opetuksessaan. Opettajien populaarimusiikin harrastuneisuus, bändeissä soittaminen ja tapa oppia itse musiikkia kuulonvaraisesti oli siis yhteydessä samojen menetelmien käyttöön opettajien omassa musiikinopetuksessa. Samaten kaikki haastateltavista mielsivät kuulonvaraiset keinot sopivimmiksi juuri populaari- tai kansanmusiikin opetukseen koulussa. Kuulonvaraisia menetelmiä käyttivät kaikki haastatelluista opettajista, mutta haastatellut sanallistivat populaari- ja kansanmusiikinyhteyden ja se koettiin sopivimmaksi tai luontevimmaksi tavaksi opettaa juuri tiettyä musiikkia.

Opettajilla harrastuneisuus ohjasi opettamisen tapoja. Omat hyväksi havaitut keinot ja toimintatavat määrittivät menetelmien käyttöä. Kuulonvaraisuus keskustelun teemana toi opettajille miellelyhtymät myös perinteisiin musiikin oppimisen metodeihin. Opettajille kuulonvaraisuus toi mieleen Suzuki-metodin, erityisesti sille tyypillisen korvakuulolta opetteluun. Kuulonvaraisuuteen yhdistettiin myös Dahlqroze-pedagogiikan solmisaatio. Opetuksessa opettajat kuvailivat metodien piiristä käyttävänsä eniten Orff-pedagogiikkaan liittyviä toimintatapoja. Orff-maailma ilmeni soitinvalintojen, kokeilun ja erilaisten harjoitusten kautta. Kuten kuulonvaraisten menetelmien käyttö yleisestikin, myös metodiikan hyödyntämistä tapahtui tietoisesti ja mutta paljon myös tiedostamattomana opetuksen osana ja piirteiden hyödyntämisenä.

Omat oppimisen tottumukset ja tapa harjoitella ja soittaa musiikkia näytti siis olevan yhteydessä opettajien valintoihin menetelmien käytössä. Positiivinen ja runsas kokemus kuulonvaraisesta musiikkitoiminnasta voi olla yhteydessä haluun käyttää samanlaisia tapoja myös opetuksen välineinä. Kuulonvaraisia taitoja haluttiin myös opettaa oppilaille, jotta hekin voisivat hyötyä opettajien havaitsemista kuulonvaraisuuden hyvistä puolista. Osa haastateltavista suhtautui pelkästään kuulonvaraisuutta sisältäviin menetelmiin varauksella, varsinkin monipuolisuutta peräänkuulutettiin musiikinopetuksen rakentumisessa. Kuulonvaraisuuden rinnalla tärkeäksi nähtiin myös visuaalisen mallin saaminen. Kuulonvaraisessa musiikinopetuksessa haasteina nähtiin myös opettajalta vaadittava aktiivinen rooli, epävarmuuden sieto sekä toimintatavan aikaa vievä ja prosessinomainen luonne. Kuulonvaraisuuteen yhdistyy haasteita sekä hyviä puolia. Erilaisten menetelmien käyttö oli kytköksissä tietynlaiseen musiikin osa-alueeseen ja opettajan omiin tottumuksiin. Esimerkiksi tietyn musiikkityylin piiriin kuuluvaa musiikkia opetettiin opettajille itselleen tutuilla, kyseisiin tilanteisiin ja tyyliin liittyviksi miellettyillä malleilla ja oppimismenetelmillä.

Musiikkityylien, mielikuvien sekä tottumusten yhteydet oppimiseen heijastuivat opettajien kertomuksista eri tilanteissa. Omien musiikillisten kokemusten lisäksi he kuvailivat oppimisen jatkumoa sekä oppilaille syntyviä asenteita koulutien eri vaiheissa. Kuulonvaraisuuteen liittyvän asennekasvatuksen merkitys korostui erityisesti koulutien alkupuolella avoimen ja kokeilevan musiikkisuhteen synnyssä. Onkin siis merkityksellistä pohtia opittujen toimintamallien yhteyttä musiikin harrastamiseen suuremmallakin tasolla. Tottumukset ja tavat voivat ohjata musiikillista toimintaa paljon, mikä kuvastaa musiikkikasvatuksen merkitystä monipuolisten menetelmien käyttäjänä sekä musiikki- ja oppimiskäsitystä avartavana toimintana.

Kuulonvaraisuus liittyi musiikillisten taitojen kehittymiseen, mutta samalla toimintatapa näyttäytyi osana suurempaa kokonaisuutta. Musiikinopetuksesta ja kasvatuksesta keskustellessa opettajat kuvasivat myös paljon opetuksessa kaikista tärkeimpinä pitämiään asioita. Kuulonvaraisuus nähtiin tärkeänä välineenä opetuksen moninaisten päämäärien tavoittelussa. Opetuksen tavoitteissa ja hyvän opetuksen

käsityksessä korostui yhteisöllisyyden tavoittelu, ryhmässä tekeminen sekä yhteishengen syntyminen.

7 POHDINTA

7.1 Teorian ja tulosten kohtaaminen

Kuulonvaraisuus näyttäytyi tutkimuksessa monipuolisena oppimisen tapana. Tuloksissa ilmenee, kuinka erilaiset menetelmät ja käytännön harjoitukset voidaan jakaa sisällöltään samankaltaisia piirteitä sisältäviin ryhmiin. Kategorisen jaon lisäksi menetelmiä voidaan asettaa hierarkisesti ja harjoituksia voidaan käyttää monenlaisilla eri vaikeusasteilla, ja niitä voidaan muokata ryhmän tai oppilaan mukaan. Kiinnostava ja innostava löytö liittyi käsitykseen ja pohdintaan siitä, kenelle kuulonvarainen musiikin tekeminen sopii. Tämä oppimisen tapa näyttäytyi niin ikään helppona ensilähestymisenä musiikin maailmaan, mutta se myös kuvailtiin edistyneimpien musiikin harrastajien toimintatavaksi. Kyseessä ei olekaan ristiriita vaan ilmentymä kuulonvaraisuuden perimmäisestä luonteesta itse musiikin ytimessä: niin musiikin historian vaiheissa kuin jokaisessa yksittäisessä musiikkihetkessä.

Aihetta lähestyessä pohdin eri metodeja, joihin kuulonvaraisuus perinteisesti mielikuvissa liitetään. Esimerkiksi maisteriseminaarissa muut opiskelijat mielsivät erityisesti Suzuki-metodin liittyvän kuulonvaraiseen musiikinoppimiseen. Moni voisikin yllättyä, kuinka pienessä roolissa erilaisten metodien merkitys näyttäytyi tässä tutkimuksessa. Haastateltavat eivät pohjanneet opetustaan metodiikkaan, mutta olivat kuitenkin niistä tietoisia. Käytännön opetuksessa ilmeni metodien parista tapahtuvaa tapojen poimintaa, ikään kuin parhaiden tai sopivimpien palasten valikointia osaksi omaa opetusta. Uskon tämän yhdistyvän myös laajemmin suomalaiseen opettajuuteen ja opettajan ammatillisen itsenäisyyden korostumiseen. Opettajien oma harkinta on suuressa roolissa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, eikä tämänkään tutkimuksen tapauksissa opetusta toteutettu kuin ohjekirjaa lukien – tai metodia seuraten. Sen sijaan kokonaisuus muodostui heijastellen näkemyksiä, arvoja ja kokemuksia.

Opettajien omat kokemukset musiikinoppimisesta olivat siis yhteydessä tehtyihin pedagogisiin valintoihin. Olin kiinnostunut selvittämään, minkälaiset opettajat käyttivät nimenomaan kuulonvaraisia menetelmiä ja ylipäänsä kokivat ne käyttämisen arvoisiksi. Halusin saada opettajat pohtimaan mistä syistä tällaisia menetelmiä haluttiin käyttää. Tutkimuksessa esiteltiin Lucy Greenin (2002 & 2008) kuvausta populaarimusiikoiden oppimistavoista. Samanlaiset tavat näyttäytyivät myös tämän tutkimuksen yhteydessä, myös selvä yhteys löytyi itse kuulonvaraisen oppimisen ja populaarimusiikin maailman väliltä. Opettajat, jotka soittivat bändeissä itse, soittivat myös kuulonvaraisesti ja arvostivat tätä oppimisen tapaa. He käyttivät menetelmiä monella lailla myös omassa musiikinopetuksessaan ja kokivat menetelmät arvokkaiksi ja hyödyllisiksi. Tutkimuksen alussa kerroin, kuinka tietyt musiikkityylit on mielletty liittyvän enemmän kuulonvaraisuuteen. Oletukset näyttivät käyvän toteen näissäkin tapauksissa, sillä kuulonvaraisuutta hyödynnettiin eniten musiikinopetuksessa juuri populaarimusiikkia tai kansanmusiikkia käsitellessä.

Tutkimuksessa halusin selvittää mahdollisimman paljon kuulonvaraisuudesta, sen mahdollisista parhaista puolista, haasteiden paikoista tai kompastuskivistä. Arviointi ulottui kuulonvaraisuuden yhteyden pohtimiseen suhteessa moniin tekijöihin, kuten motivaatioon, muistijälkiin, pitkäjänteisyyteen sekä opetuksen käytännöllisyyteen. Kuulonvarainen musiikin oppiminen liitettiin positiivisesti myös moniin opetussuunnitelman musiikinopetuksen tavoitteisiin. Kuulonvaraisuus yhdistettiin luovuuden ja improvisaation taitojen tukemiseen, yhteisöllisyyteen sekä oppilaslähtöisyyteen. Sen arvioitiin myös tukevan pitkäaikaista musiikin harrastamista ja positiivisen musiikkisuhteen muodostumista.

Opetuksien menetelmien hyvien puolien pohdinnan tarkastelu paljasti vielä merkityksellisemmän tason opettajuudesta. Kokemukset menetelmien ominaisuuksista yhdistyivät suurempaan kokonaisuuteen: siihen, mikä koettiin lopulta opetuksen suurimmaksi tarkoitukseksi ja tärkeimmäksi asiaksi. Tarkoitus toiminnalle löydettiin lopulta ihmisyydestä ja yhteisöstä. Merkitys opetukselle löytyi selkeästi vuorovaikutuksesta opettajan, oppilaan ja koko ryhmän ja yhteisön välillä. Menetelmä

saattoi vaikuttaa tavoitteen toteutumiseen, mutta toimintaa ei rakennettu menetelmän, eikä välttämättä edes musiikillisten tavoitteiden perusteella. Toiminnan rakentamisen arvoissa korostui oppilaslähtöisyys ja aidon vuorovaikutuksen merkitys. Lopulta kaikista merkittävintä opetuksessa ja kasvatuksessa oli opettajille oppilaan kanssa tapahtuva positiivinen vuorovaikutus ja aito läsnäolo. Oppilaiden kuuntelu, oppilaslähtöisyys sekä yhdessä tekemisen kulttuurin uskottiin vaikuttavan käsitykseen ja kokemuksiin myös musiikista.

7.2 Tulosten luotettavuus

Tutkimus pohjautuu kerättyihin kokemuksiin sekä kerrotun kuvailun tulkintaan. Onkin merkittävää pohtia myös tutkijan omaa roolia ja tutkimusta tehdessä tehtyjä valintoja, sekä niiden yhteyttä tulosten luotettavuuteen. Luotettavuutta pohtiessa mietin menetelmän valintaa ja sen sopivuutta. Tutkimusta suunniteltaessa haastattelu tuntui mielekkäältä vaihtoehdolta lähteä kartoittamaan ensikäden tietoa kuulonvaraisesta musiikista ja sen opetuksesta. Tutkimuksen teon edetessä valinta osoittautui hyväksi, ja haastattelutilanteiden keskusteluissa päästiin tarkastelemaan teemaa monesta näkökulmasta, niin yksityiskohtien kuin suurempien opetuksellisten tavoitteiden näkökulmista.

Pyrkimyksenäni oli saada käsitys opettajien kokemuksista, myös opetuksen arjen yksityiskohdista. Samalla halusin kiinnittää huomiota opettajien puheeseen, sanavalintoihin ja mahdollisesti ilmeneviin asenteisiin ja näkemyksiin. Pysin olemaan työssäni täsmällinen purkamalla aineiston tarkasti ja kokonaan. Tarkastelin aineistoa peilaten sitä erilaisiin teemoihin. Teemat kumpusivat tutkimuskysymyksistä, mutta myös aineistosta ilmenevistä asioista. Keräsin yhteen kuulonvaraiseen oppimiseen liittyvät esimerkit, kokemukset sekä kerronnat opettajien omasta harrastuneisuudesta. Erittelin aineistosta kokonaisuuksia, joissa haastateltavan puhe ilmensi mielipiteitä, tunteita, neuvoja tai arvomaailmaa heijastavia ilmaisuja. Monet opettajien ilmaisut liittyivät myös samanaikaisesti eri kokonaisuuksien alle. Lopulta sain hyödynnettyä

hyvin pitkälti koko aineiston, sillä jokainen keskustelun vaihe tarjosi materiaalia aiheen käsittelyyn.

Pohdin myös omaa asemaani tutkimuksen teossa läpi prosessiin, erityisesti puolueettomuuteen tai puolueellisuuteen liittyen. Olen itse kiinnostunut aiheesta lähtökohtaisesti ja positiivisen suhtautumisen myötä halunnut lähteä tutkimaan aihetta enemmän, enkä siten voi olla täysin ulkopuolinen tai objektiivinen tutkija. Minulla oli myös ennakkokäsityksiä opettajien mahdollisista kokemuksista, mutta pyrin myös tietoisesti luomaan työni aineiston lähtökohdista, enkä omien ennakkokäsitysteni pohjalta. Tutkimuksen teossa korostui rehellisyys ja täsmällisyys aineiston purkamisessa, kokoamisessa ja tulkinnassa. Kuitenkin on merkittävää ymmärtää tähän työhön liittyvä keskusteleva luonne tutkijan ja aineiston välillä.

Vaikka tutkimusta tehtäisiin hyviin käytänteisiin ja tutkimuksen teon perusteisiin nojaten, tulee luotettavuutta arvioidessa muistaa tulkinnan merkitys. Haastattelua varten oli asetettu etukäteen löyhästi teemoja ja aiheita, mutta tilanteet etenivät keskustelun lailla luonnollisesti. Itse haastattelutilanne ja aineiston tarkastelu sisältää aina tutkijan tekemää tulkintaa. Myös haastateltava pohtii kysymyksiä omasta näkökulmastaan ja tulkitsee ne itse. Toisaalta tutkimusaihe antaa tilaa juuri kokemuksille ja tulkinnoille. Tässä tutkimuksessa paneuduttiin pohtimaan, mitä kuulonvarainen musiikinopetus on tarkoittanut ja tarjonnut juuri näille opettajille – ja mitä se voi tulevaisuudessa tarjota.

7.3 Jatkotutkimusaiheita

Kuulonvaraisuuden teema on hyvin monipuolinen ja se yhdistyy moniin musiikin teemoihin. Tämä tutkimus antoi äänen opettajien kokemuksille ja pyrki kuvaamaan kuulonvaraisuuden käytön eri puolia koulujen musiikinopetuksessa. Tämän tutkimuksen teko herätti kiinnostuksen tutkia koulumaailmassa myös opiskelijoiden henkilökohtaisia kokemuksia musiikin kuulonvaraisesta oppimisesta, jossa erilaisten oppilaiden näkökulma tulisi esiin. Aihe ei kuitenkaan rajoitu koulujen

musiikinopetukseen, vaan kiinnostavia tutkimusaiheita herää moniin eri tieteenaloihin liittyen. Tutkimuksesta heräsi kiinnostus tarkastella kuulonvaraisuutta enemmän yhteydessä kulttuuriin, musikaalisuuteen ja motivaatioon.

Tämä tutkimus toi esiin kiinnostavia näkemyksiä ja kokemuksia kuulonvaraisuuden ominaisuuksista. Kuulonvaraisuuden tutkimuksen kattavuutta ja monipuolisuutta voisivat lisätä myös erilaiset näkökulmat ja eri tutkimusstrategioita hyödyntävät tutkimukset. Kuulonvaraisen oppimisprosessin tarkempi kuvaaminen kutsuu myös määrällisen tutkimuksen piiriin. Esimerkkiaihealueena kokemus kuulonvaraisen oppimismenetelmän yhteydestä hyvän ja pitkäaikaisen muistijäljen syntyyn tarjoaa erityisen kiinnostavan lähtökohdan myös kokeellisille tutkimusasetelmille.

Kuulonvaraisuuteen yhdistettiin tässä tutkimuksessa positiivisesti monipuolisten valmiuksien saaminen ja musiikin harrastuneisuus läpi elämän. Musiikin pitkäaikaista harrastaneisuutta sekä motivaation säilymistä olisi myös mielekästä tutkia. Tähän teemaan voitaisiin paneutua esimerkiksi erilaisten musiikkiharrastusten seuraamisella pitkittäistutkimuksen keinoin. Kuulonvaraisuus koskettaa monia musiikin osa-alueita ja lisätutkimuksen teko syventäisi entisestään ymmärrystä aiheesta.

7.4 Lopuksi

Kuulonvaraisuus on merkittävä osa musiikkia, niin kuuntelua, laulua, soittoa kuin musiikin luomista. Onkin merkittävää tunnistaa kuulonvaraisuuden merkitys ja läsnäolo kaikessa musiikillisessa toiminnassa. Tämä herättää ajatuksen myös kuulonvaraisuuden teeman enenevälle huomioimiselle myös musiikkikasvatuksen parissa työskenteleville, opettajille ja alan opiskelijoille. Kuulonvaraisuuteen tutustuminen niin aiheen tutkimuksen kuin käytännön sovellutusten kokeilun kautta lisäisi musiikkia opettavien tietämystä aiheesta ja tarjoaisi monenlaisia välineitä osaksi musiikkikasvatusta. Kuulonvaraisuuden toteutuksen monipuoliset muodot ovat täynnä mahdollisuuksia ja näin voivat antaa keinoja monenlaisille oppilaille, erilaiset mieltymykset ja taitotasot huomioiden.

Tämän tutkimuksen teon prosessi tarjosi itselleni valtavasti tietoa aiheesta ja herätti pohtimaan myös omia musiikillisia ja kasvatuksellisia käsityksiä ja arvoja. Kuulonvaraisten keinojen ja menetelmien hyödyntäminen näytti tarjoavan hyviä lähtökohtia positiivisen musiikkisuhteen syntyyn. Löydökset muistuttavat kuitenkin opetuksen tärkeimmistä asioista, joissa lämmin vuorovaikutus ei kuitenkaan ole menetelmään sidottua. Ehdotankin musiikin ja opetuksen alalla pysähtymään miettimään merkityksellisimpiä hetkiä ja onnistumisen kokemuksia, sekä näiden tilanteiden syntyä. Toivon tämän työn tarjoavan niin ikään neuvoja tai ohjeita käytännön toteutuksesta kiinnostuneille, niin opettajille kuin itse korvakuulolta soittamisesta kiinnostuneille henkilöille. Tutkimus valoi luottamusta musiikin olevan todella kaikkien ulottuvilla ja iloittavissa monin eri tavoin.

LÄHTEET

- Anttila, M. & Juvonen, A. (2002). Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Asplund, A., Hoppu, P., Laitinen, H., Leisiö, T., Saha, H., Westerholm, S. (2006). Suomen musiikin historia: Kansanmusiikki. Helsinki: WSOY.
- 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.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). Tutki ja kirjoita. Kymmenes osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hongisto-Åberg, M.; Lindeberg-Piiroinen, A.; Mäkinen, L. (1993). Musiikki varhaiskasvatuksessa. Espoo: Fazer Musiikki Oy.
- Huovinen, E. (2010). Musiikillisen Improvisaation Psykologia. Teoksessa: J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) Musiikkipsykologia (s. 407-430). Jyväskylä: WS Bookwell Oy.
- Johansson, KG. (2002). Can You Hear What They're Playing? A Study of Strategies among Ear Players in Rock Music. Väitöskirja. School of Music in Piteå, Luleå University of Technology
- Juntunen, M-L. (2009). Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen P. ja Väkevä L. (toim.), Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura FISME. 245- 257.
- Järvelä, M. (2014). Näppäripedagogiikan periaatteet. Teoksessa A. Huntus (toim.), Näppäripedagogiikka (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.)

- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Teoksessa T. Valkonen, P. Isotalus, M. Siitonen & M. Valo (toim.) Prologi: Puheviestinnän vuosikirja 2009. Jyväskylä: Prologi, 6–25.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). Tunnetaidot opetustyössä – Opas haastaviin tilanteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laitinen, H. (2006). Runolaulu. Teoksessa Asplund, A., Hoppu, P., Laitinen, H., Leisiö, T., Saha, H., Westerholm, S. (toim.), Suomen musiikin historia: Kansanmusiikki. (s. 14-77). Helsinki: WSOY.
- Leisiö, T. & Westerholm, S. (2006). Pelimannien musiikki. Teoksessa Asplund, A., Hoppu, P., Laitinen, H., Leisiö, T., Saha, H., Westerholm, S. (toim.), Suomen musiikin historia: Kansanmusiikki. (s. 446-505). Helsinki: WSOY.
- Linnankivi, M.; Tenkku, L.; Urho, E. (1981). Musiikin didaktiikka. Jyväskylä: Gummerus.
- Lilliestam, L. (1997) Att spela på gehör. Svensk tidskrift för musikforskning. Haettu 21.9.2019 osoitteesta http://www.musikforskning.se/stm/STM1997/STM1997_1Lilliestam.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.
- Niemi, H. (2006). Opettajan ammatti – Arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa Nummenmaa, A. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. (73-94). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- 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 21.9.2019 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- 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. (28-36). Helsinki: WSOYpro OY
- Salakka, T. (2013). Irti nuoteista – johdanto nuotittomaan musisoimiseen. Teoksessa Jordan-Kilkki, 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.
- Steen, A. (1992). *Exploring Orff. A Teacher's Guide*. New York: Schott Music Corporation.
- Suomen Suzuki-yhdistys ry. (2018) Haettu 20.9.2019 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.
- Tenkku L. (1981). *Oman aikamme musiikkikasvatus: Émile Jaques-Dalcroze*. Teoksessa Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. (1981). *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus. 47-55
- Tenkku, L. (1981b). *Oman aikamme musiikkikasvatus. Carl Orff*. Teoksessa Linnankivi, M., Tenkku, L. ja Urho, E., *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus. 55-59.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kymmenes uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteista*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Urho, E. (1981). *Soittaminen. Carl Orffin ajatuksia improvisoinnista*. Teoksessa Linnankivi, M., Tenkku, L. ja Urho, E., *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus.
- Väljjarvi, J. (2006). *Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos opettajien kertomuksissa*. Teoksessa Nummenmaa, A. & Väljjarvi, J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. (9-26). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- 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.