

UNKARILAISTA MUSIIKKIKASVATUSTA
LAHTELAISITTAIN

Jyväskylän yliopisto
Musiikkitieteen laitos
Pro gradu -tutkielma
Eija Rusi
Kevät 2008

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Musiikkitiede
Tekijä – Author Eija Rusi	
Työn nimi – Title Unkarilaista musiikkikasvatusta lahtelaisittain	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Kevät 2008	Sivumäärä – Number of pages 105
Tiivistelmä – Abstract <p>Zoltán Kodály'n ideoima unkarilainen musiikkikasvatus herätti laajaa kansainvälistä kiinnostusta ISME konferenssissa Budapestissa vuonna 1964. Myös monet suomalaiset kävivät Unkarissa tutustumassa paikalliseen musiikkikasvatukseen. Orivedellä sijaitseva Klemetti-opisto järjesti ensimmäisen kansakoulunopettajille suunnatun unkarilaiseen menetelmään perehdyttävän kurssin jo vuonna 1961. Lahdessa unkarilaista musiikkikasvatusta on sovellettu vuodesta 1966 lähtien, jolloin Lahden musiikkiluokat perustettiin. Lahden musiikkiopistossa (nykyinen Lahden konservatorio) aloitettiin unkarilaisen säveltäjäopetusmenetelmän soveltaminen vuonna 1969.</p> <p>Tutkielman tarkoitus on selvittää, minkälainen unkarilaisen menetelmän lahtelainen sovellus on ja miltä osin se vastaa alkuperäistä unkarilaista menetelmää. Lahtelaista menetelmää kuvaillaan tutkielmassa oppikirjojen sekä haastattelujen pohjalta, alkuperäistä unkarilaista menetelmää kirjallisista lähteistä. Unkarilaista menetelmää ja sen lahtelaista sovellusta verrataan opetussuunnittelun näkökulmasta käsin.</p> <p>Tutkielman päämääränä ei ole käsitellä Lahden musiikkikasvatuksen tämänhetkistä tilaa. Aihetta lähestytään niiden henkilöiden kautta, jotka aloittivat Lahdessa unkarilaisen menetelmän soveltamisen. Tutkielma ei myöskään kerro Unkarin musiikkikasvatuksen tämänhetkisestä tilasta. Olennaisempaa tutkielman kannalta ovat ne Unkarissa vallinneet olosuhteet, joista lahtelaiset sovelluksen kehittäjät pystyivät ottamaan mallia.</p> <p>Unkarilaisen ja lahtelaisen musiikkikasvatuksen eroavaisuuksien ja samankaltaisuuksien etsimisen lisäksi on tärkeää ymmärtää, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet niiden muotoutumiseen. Tutkielma antaa joitakin vastauksia esimerkiksi siihen, miten yhteiskunnallinen tila ja kasvatustilasto näkyvät unkarilaisessa menetelmässä ja sen lahtelaisessa sovelluksessa, ja miten erot maittemme kansansävelmien välillä oppimisjärjestyksessä.</p>	
Asiasanat – Keywords Zoltán Kodály, unkarilainen musiikkikasvatus, opetussuunnittelu	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 Tutkielman taustaa	1
1.1 Johdanto	1
1.2 Aiemmat tutkimukset	3
1.3 Tutkimuskysymykset	3
1.4 Tutkimusmenetelmät	4
1.5 Lähdeaineisto	4
1.6 Käsitteet	5
2 Opettaminen didaktiikan ja opetussuunnittelun näkökulmasta	7
2.1 Didaktiikka	7
2.2 Opetuksen suunnittelu ja opetussuunnitelma	9
3 Unkarilaisen menetelmän taustaa	15
3.1 Menetelmän syntyvaiheita	15
3.2 Kodály'n kasvatustilfilosofia	18
3.3 Menetelmän pedagogiset johtoajatukset	23
4 Unkarilaisen menetelmän juurtuminen osaksi Suomen ja Lahden musiikkikasvatusta	25
4.1 Unkarilainen menetelmä Orivedellä Klemetti-opistossa	25
4.2 Lahden musiikkiluokkien perustaminen	28
4.3 Unkarilaisen menetelmän käyttöönotto Lahden konservatoriossa	32
4.4 Musiikkileikkikoulun perustaminen Lahden konservatorion yhteyteen	36
5 Unkarilaisesta menetelmästä lahtelaiseksi sovellukseksi	39
5.1 Oppimistavoitteet Unkarissa ja Lahdessa	39
5.1.1 Yhteiskunnalliset tavoitteet	39
5.1.2 Tavoitteet musiikin varhaiskasvatuksessa	41
5.1.3 Tavoitteet koulussa ja musiikkioppilaitoksessa	44
5.1.4 Oppilaslähtöiset tavoitteet	46

5.2 Oppiaineksen määrittely Unkarissa ja Lahdessa	48
5.2.1 Oppisisältö	48
5.2.1.1 Oppisisältö ja musiikilliset tavoitteet musiikin varhaiskasvatuksessa	48
5.2.1.2 Oppisisältö ja musiikilliset tavoitteet koulussa ja musiikkioppilaitoksessa	56
5.2.2 Oppimisjärjestys Unkarissa ja Lahdessa	67
5.3 Oppimistapahtuman suunnittelu Unkarissa ja Lahdessa	71
5.3.1 Työtavat	71
5.3.1.1 Rytmittäjää kehittäviä työtapoja	71
5.3.1.2 Melodiattajaa kehittäviä työtapoja	73
5.3.2 Oppimateriaali	80
5.3.3 Opettajien koulutus	87
5.3.4 Tuntimäärät ja luokkakoot	90
5.3.5 Opetustilat ja -välineet	93
6 Päätäntö	96
LÄHTEET	102

1 TUTKIELMAN TAUSTAA

1.1 Johdanto

Unkarilaisen säveltäjän ja musiikintutkijan Zoltán Kodály'n nimeä kantava musiikin- ja säveltapailunopetusmenetelmä on tunnettu ympäri maailmaa. Menetelmää on sovellettu useissa eri maissa, ja Kodály-instituutit löytyvät muun muassa Tokiosta, Sydneystä, Bostonista ja Ottawasta. Suomen Kodály-keskus sijaitsee Jyväskylässä. Sen toiminta perustuu lähinnä tutkimustyöhön. Kansainvälinen Kodály-seura perustettiin Budapestissa vuonna 1975 ja Suomen Kodály-seura vuonna 1980.

Kaikkein alkuperäisimmässä muodossaan niin sanottua Kodály-menetelmää on toteutettu Kodály'n kotimaassa Unkarissa, jossa lasten musiikkikasvatus alkaa päiväkerhosta ja etenee järjestelmällisesti kaikkien kouluvuosien ajan. Unkarissa menetelmää on käytetty ansiokkaasti niin päiväkotikäikäisten kuin musiikkia ammatikseen opiskelevienkin kanssa. Unkarilaista säveltapailunopetusmenetelmää on käytetty myös Suomessa jo vuosikymmenien ajan. Suomenkielisiä oppikirjoja, jotka perustuvat unkarilaisen menetelmän suomalaisen sovellukseen, ovat tehneet muun muassa Anna-Maija Sillanpää, Eero Hakkarainen, Paavo Kiiski, Timo von Creutlein, Ritva Ollaranta ja Maija Simojoki sekä Tuire Kuusi.

Unkarilainen säveltapailunopetusmenetelmä ei ole koskaan saanut kaikkien varauksetonta ihailua vaan on jakanut ja jakaa yhä mielipiteitä. Monet musiikin ammattilaisetkin suhtautuvat siihen epäillen tai jopa hyvin kielteisesti. Oma suhteeni menetelmää kohtaan on kuitenkin aina ollut myönteinen ja varaukseton. Tämä johtuu paljolti siitä, että olen saanut musiikillisen oppini Lahdessa, jota voidaan kenties pitää unkarilaisen menetelmän soveltamisen kärkikaupunkina Suomessa.

Unkarilainen menetelmä otti ensiaskeleitaan Lahdessa jo 1960-luvulla, jolloin paikkakunnalla aloitettiin musiikkiluokkatoiminta. Musiikkiluokkia perustamassa sekä unkarilaista menetelmää soveltamassa oli tuolloin nuori kansakoulunopettaja Paavo Kiiski, jota pidetään Suomen musiikkiluokkien isänä. Pari vuotta musiikkiluokkien perustamisen jälkeen unkarilainen säveltapailunopetusmenetelmä otettiin käyttöön myös Lahden konservatoriossa Eero Hakkaraisen johdolla. Menetelmän käyttö Lahdessa vahvistui entisestään, kun musiikkileikkikoulu perustettiin konservatorion yhteyteen. Musiikkileikkikoulun laittoi alulle Lahdessa Hakkaraisen oppilas Sinikka Hyytiäinen-Kesävuori.

Lahdessa on sovellettu unkarilaista menetelmää siis jo vuosikymmeniä. Minä pääsin tutustumaan siihen ensi kertaa käydessäni musiikkileikkikoulua Lahdessa. Sitten suoritin kaikki säveltapailututkinnot konservatoriossa Säveltapailu IV -kurssiin saakka. Opiskelin konservatoriossa musiikkipedagogiksi pääaineenani säveltapailu ja musiikinteoria. Lahden musiikkiluokilla en ole kuitenkaan opiskellut.

Olen opiskellut lapsesta asti säveltapailua unkarilaisen menetelmän lahtelaisen sovelluksen mukaan ja sittemmin myös opettanut sitä. Ennen pro gradu -tutkielmani aloittamista tunsin kuitenkin Kodály'n ideoiman menetelmän historiaa sekä Unkarissa että Suomessa melko huonosti. Olin tosin tutustunut jossakin määrin Kodály'n kasvatustilfilosofiaan lukemalla esimerkiksi hänen omia lausuntojaan ja kirjoituksiaan sekä muuta menetelmää käsittelevää kirjallisuutta. Ymmärsin jo tuolloin, että täysin alkuperäisessä muodossaan Kodály'n filosofiaa ei ole koskaan Lahdessa eikä Suomessa toteutettu. Se olisi ollut jopa mahdotonta monistakin eri syistä.

Menetelmä on kiinnostanut minun lisäksi monia muita henkilöitä, ja aiheesta on Suomessakin tehty joitakin tutkielmia. Kansainvälistä kirjallisuutta Kodálysta ja hänen ideoimasta menetelmästä löytyy runsaasti. Tartuin silti aiheeseen, koska se liittyy niin läheisesti opiskeluhistoriaani ja ammattiini. Päätin ottaa aiheeseen uuden näkökulman ja tutkia menetelmän historiaa ja sovellusta Lahdessa. Sitä on dokumentoitu tietääkseni hyvin vähän.

Tutkimukseni myötä haluan osoittaa kunnioitukseni Kiiskille, Hakkaraiselle ja Hyytiäinen-Kesävuorelle sovelluksen toteuttamisesta ja alulle panemisesta Lahdessa. Kunnioitan erityisesti Hakkaraisen tekemää suomalaisen sovelluksen kehitys- ja materiaalinkeruutyötä. Hakkaraisen työn tuloksista saamme tänäkin päivänä nauttia muun muassa oppikirjojen muodossa. Toivon, että Hakkaraisen kehittämä sovellus saisi laajempaa huomioita tulevaisuudessa myös Lahden ulkopuolella. Toisaalta toivon, että tutkimukseni auttaisi ymmärtämään paremmin eroja alkuperäisen unkarilaisen menetelmän ja sen suomalaisen sovelluksen välillä. Vain tiedostamalla menetelmän lähtökohdat ja sen käyttöön liittyvät ongelmat voimme kehittää opetusta oikeaan suuntaan.

1.2 Aiemmat tutkimukset

Suomessa unkarilaista menetelmää on tutkinut aiemmin Timo von Creutlein, joka teki liseniaatintyönsä ”*The Kodály Method*” or ”*The Kodály Concept*” Jyväskylän yliopistoon vuonna 1987. Liseniaatintyössään Creutlein muun muassa vertaili unkarilaisia oppikirjoja. Käytän hänen tekemäänsä oppikirja-analyysiä joiltakin osin omassa työssäni. Unkarilaista menetelmää tutki myös Tarja von Creutlein Jyväskylän yliopistolle tekemässään pro gradu -tutkielmassaan. Vuonna 1989 valmistunut tutkielma käsitteli unkarilaisia musiikin oppikirjoja Zoltán Kodály'n ajatusten heijastajina.

Myös Jari Ojalainen ja Marita Lehto ovat käsitelleet unkarilaista menetelmää Jyväskylän yliopistolle tekemissä pro gradu -tutkielmissaan. Ojalainen (1989) tutki musiikillisten symbolien oppimista relatiivisessa säveltapailumenetelmässä. Lehto (1992) puolestaan tutki Kodály-menetelmän 3-5 -vuotiaiden musiikkikasvatusta tutkimusten valossa.

1.3 Tutkimuskysymykset

Oli jo alusta asti selvää, että tutkimukseni käsitelisi jollakin tapaa unkarilaista menetelmää. Aloittaessani tutkimustani minua kiinnosti ennen kaikkea se, 1) kuinka unkarilainen menetelmä aikanaan omaksuttiin osaksi Suomen musiikkikasvatusta ja säveltapailun opetusta ja 2) miten se juurtui Lahden musiikkielämään. Nämä kysymykset olivat lähtökohta tutkimukselleni. Näitten seikkojen lisäksi minua oli jo vuosien ajan askarruttanut se, 3) miltä osin unkarilaista menetelmää on Lahdessa sovellettu ja 4) miksi juuri tietyiltä osin. Siksi päätin käsitellä tutkimuksessani myös näitä asioita.

Selvitin tutkimustani varten lisäksi unkarilaisen menetelmän historiaa, Kodály'n kasvatustilosofiaa ja menetelmän pedagogisia pääajatuksia. Koin, että minun oli välttämätöntä tuntea ensin alkuperäinen menetelmä, jotta voisin tutkia sen lahtelaista sovellusta. Siksi kuvailen myös menetelmän historiaa, pedagogiikkaa ja Kodály'n kasvatustilosofiaa tutkielmassani.

1.4 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on historiallinen siltä osin, kun kuvailen unkarilaisen menetelmän ja sen suomalaisen sovelluksen syntyvaiheita. Selvittääkseni unkarilaisen menetelmän vaiheita Lahdessa, haastattelin Paavo Kiiskiä, Eero Hakkaraista ja Sinikka Hyytiäinen-Kesävuorta. He aloittivat soveltamisen Lahdessa ja ovat siksi tutkimukseni kannalta avainhenkilöitä. Haastattelut muodostavat tärkeän osan tutkimukseni aineistosta, koska tietääkseni menetelmän alkuvaiheista Lahdessa ei ole olemassa julkaistuja dokumentteja. Haastattelujen kautta sain melko hyvän kokonaiskuvan siitä, miten ja miksi unkarilainen menetelmä otettiin käyttöön Lahdessa. Tallensin Kiiskin, Hakkaraisen ja Hyytiäinen-Kesävuoren haastattelut videokameralla.

Toiselta osin tutkimukseni vertaa alkuperäistä unkarilaista menetelmää sen suomalaiseen sovellukseen. Unkarissa tapahtuneesta säveltapailun ja musiikinteorian opetuksesta on saatavilla paljon kirjallisuutta. Niistä löytyy paljon tietoa itse menetelmän ja sen käytön lisäksi Unkarin koulumallista, tuntimääristä, opettajien koulutuksesta, opetuksen tavoitteista, sisällöistä jne. Tutkimuksessani olen käyttänyt kirjoista ilmestyneitä englanninkielisiä painoksia. Kaikki unkarilaiset kirjalllähteeni ovat jo vuosikymmeniä vanhoja. Ne soveltuvat tutkimukseni käyttöön kuitenkin hyvin, koska tarkoitukseni on tutkia nimenomaan unkarilaista menetelmää siltä ajalta, kun se eli Unkarissa kulta-aikaansa, ja sitä, kuinka tarkasti Hakkarainen ja Hyytiäinen-Kesävuori sovelsivat sitä Lahdessa. Unkarin musiikin- ja säveltapailunopetusta koskevat tiedot ovat todennäköisesti ainakin osittain vanhentuneita. Merkillepantavaa on kuitenkin se, että monet unkarilaisten kirjalllähteiden kirjoittajat ovat toimineet Hakkaraisen, Hyytiäinen-Kesävuoren ja Kiiskin opettajina heidän Unkarissa ollessaan. Unkarin musiikkikasvatuksen ja sen lahtelaisen sovelluksen vertailun pohjana olen käyttänyt Olavi Nöjdin opetusteknologista opetussuunnitelmamallia (Nöjd 1994).

1.5 Lähdeaineisto

Unkarilaista menetelmää käsittelevää kirjallisuutta on olemassa runsaasti. Käytin lähteenä muun muassa Lois Choksyn (1981) kirjaa *The Kodály-context*. Jotta saisin mahdollisimman tarkan kuvan Kodály'n kasvatusnäkemyksistä, pyrin lukemaan myös hänen omia lausuntojaan (esim. Kodály 1974; Johnston 1986). Nämä ovat tärkeitä lähteitä Kodály'n kasvatusfilosofiaa

kuvaavassa osuudessa. Viitataan lisäksi György Kádárin (2001) kirjoitukseen menetelmän kulttuurisesta merkityksestä Unkarissa, joka auttaa ymmärtämään menetelmän syntyyn liittyviä taustoja.

Löysin tutkimukseni lähdeaineistoksi myös Pirkko Partasen (2001) pro gradu -tutkielman *Klemetti-opisto musiikkikasvatuksen edistäjänä Suomessa aikavälillä 1956-1969*. Huomasin, että juuri Klemetti-opisto oli merkittävin instituutio, jonka kautta unkarilainen menetelmä omaksuttiin Suomeen. Partasen työ onkin yksi tutkimukseni tärkeimmistä lähteistä Paavo Kiiskin, Eero Hakkaraisen ja Sinikka Hyytiäinen-Kesävuoren haastattelujen rinnalla.

Didaktiikkaa ja opetussuunnittelua koskevat lähteeni ovat pääasiassa Jouko Karin (1994) toimittamasta kirjasta *Didaktiikka ja opetussuunnitelma*. Toinen didaktiikkaa käsittelevä kirjalllähteeni on Kari Uusikylän ja Päivi Atjosen (2000) kirjoittama *Didaktiikan perusteet*. Mikko Anttilan (2004) *Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä* auttoi pohtimaan aihetta musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Viitataan Anttilan teksteihin myös pohtiessani oppilaiden tarpeita opetustavoitteita suunnitellessa.

Unkarin musiikkikasvatusta kuvaillessani olen käyttänyt pääasiallisena lähteenä kirjaa *Musical Education in Hungary* sekä Erzsébet Szönyin englanninkielisiä käännöksiä alkuperäisteoksesta *A zenei írás és olvasás módszertana I-III* (englanniksi *Musical Reading and Writing I ja II*). Suomen musiikkikasvatusta koskevat tiedot olen kerännyt opetussuunnitelmista ja muista vastaavista dokumenteista sekä Eero Hakkaraisen kokoamasta oppikirjasarjasta *Musiikin luku- ja kirjoitustaito*.

1.6 Käsitteet

Kodály on unkarilaisen säveltapailunopetusmenetelmän pääideologi, jonka ajatusten pohjalta menetelmä on kehittynyt. Hän myös sävelsi paljon materiaalia opetuskäyttöön. Varsinaista opetusmenetelmää ovat kuitenkin kehittäneet unkarilaiset pedagogit yhteistyössä. Sen vuoksi onkin totuudenmukaisempaa puhua unkarilaisesta säveltapailunopetusmenetelmästä Kodály-menetelmän sijaan. Käytän siksi tutkimuksessani koko ajan ensiksi mainittua termiä.

Kun kirjoitan unkarilaisesta menetelmästä Suomessa, käytän termiä unkarilaisen menetelmän suomalainen sovellus, unkarilaisesta menetelmästä Lahdessa vastaavasti unkarilaisen menetelmän lahtelainen sovellus. Nämä nimitykset siksi, ettei unkarilaista menetelmää ole koskaan käytetty meillä Suomessa sellaisenaan, kirjaimellisesti noudattaen, vaan menetelmää on alusta asti sovellettu meidän tarpeittemme ja mahdollisuuksiemme mukaan. Suomalaisen ja lahtelaisen sovelluksen erottelen toisistaan siksi, että unkarilaista menetelmää on sovellettu vuosien varrella Suomessa muillakin paikkakunnilla kuin Lahdessa. Koska yhteistyötä on tietääkseni ollut melko vähän eri paikkakuntien välillä, unkarilaisen menetelmän sovellukset Suomessa poikkeavat luultavasti jonkin verran toisistaan.

Viittaan työssäni useasti Lahden konservatorion säveltapailunopetukseen. Oppilaitos on toiminut tällä nimellä kuitenkin vasta vuodesta 2003 alkaen. Vuosina 1964-1977, eli sinä aikana kun unkarilainen menetelmä otti ensiaskeleitaan Lahdessa, oppilaitos tunnettiin nimellä Lahden musiikkiopisto ja vuosina 1977-2003 nimellä Päijät-Hämeen konservatorio. Selvytyden vuoksi käytän työssäni pääasiassa oppilaitoksen nykyistä nimeä Lahden konservatorio, silloinkin kun viittaan toimintaan ennen vuotta 2003.

Unkarilaisessa menetelmässä käytetään melodian ja rytmin hahmottamisen apuvälineenä relatiivisia sävelnimiä (do-re-mi-fa-so-la-ti) ja rytmিনিemiä (tam, ti-ti, taa-aa jne.). Käytän relatiivisilla sävelnimillä laulamisesta nimitystä solmisointi ja rytmিনিimillä esittämisestä nimitystä tititointi. Nämä ovat olleet jo pitkään käytössä unkarilaisen menetelmän suomalaisessa sovelluksessa. Solmisaationimet lyhennetään usein muotoon d-r-m-f-s-l-t, jolloin jäljelle jäävät vain niiden alkukirjaimet. Silloin kun solmisaationimi on korotettu tai alennettu, on käytettävä myös nimen toista kirjainta. Solmisaationimien yhteydessä esiintyy pilkku ylhäällä tai alhaalla silloin kun tarkoitetaan sävelen oktaavia korkeampaa tai matalampaa muotoa (esim. d on duuriasteikon ensimmäinen sävel ja d` duuriasteikon ylin sävel).

2 OPETTAMINEN DIDAKTIIKAN JA OPETUSSUUNNITTELUN NÄKÖKULMASTA

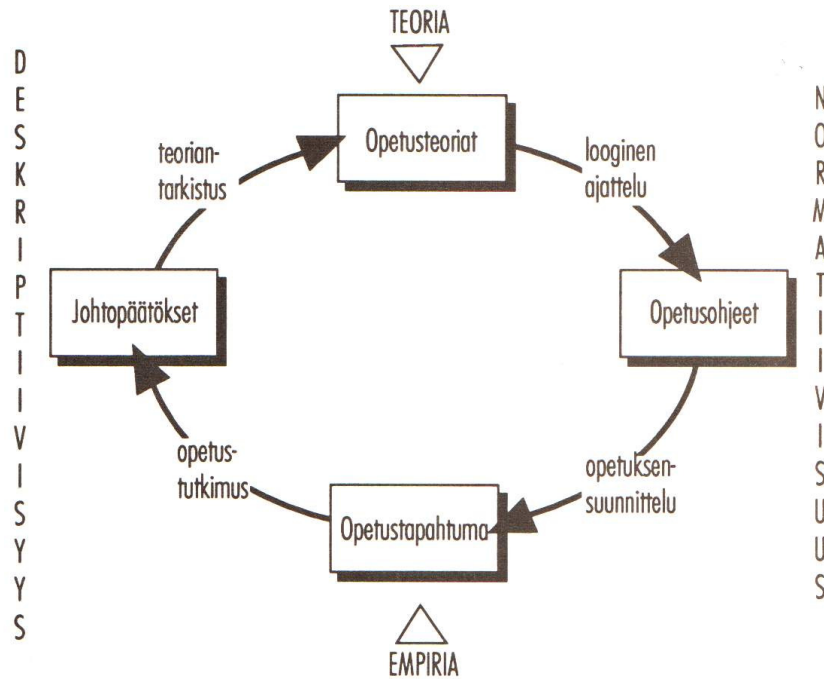
2.1 Didaktiikka

Didaktiikka on saksalaisperäinen, Wolfgang Ratken ensimmäisenä käyttöön ottama termi, joka vakiinnutti asemansa Suomen kasvatusterminologiassa 1970-luvulla. Suomessa didaktiikan alueesta oli tuohon asti käytetty nimitystä opetusoppi. Tämä jaettiin opetusmenetelmäoppiin ja opetussuunnitelmaoppiin. Samansuuntaisessa merkityksessä didaktiikka-termiä käytetään osittain vielä nykyäänkin, vaikka näkemyseroja opetussuunnitelman ja didaktiikan välisestä suhteesta esiintyykin. Saksalaiset Werner Janklin ja Hilbert Meyer toteavat, että didaktiikka on yhtä kuin opetuksen ja oppimisen teoria ja käytäntö ja sisältää sekä opetuksen sisällön että menetelmät. (Uusikylä & Atjonen 2000, 22-23). Erkki Lahdes määrittelee didaktiikan ”kasvatustieteen osa-alueeksi, joka tutkii opetussuunnitelmaa ja opetustapahtumaa ja pyrkii antamaan opetukseen perusteltuja normeja eli opetusohjeita” (Lahdes 1994, 20).

Didaktiikka jaetaan usein kolmeen opetusteoreettiseen pääryhmään. Ensimmäinen lähestymistapa on *opetusteknologinen*, joka pohjautuu behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Toiminnan kohteena on ihminen, jonka käyttäytymistä ja oppimista voidaan ohjata ympäristöä ja opetusta säätelemällä. Opetusteknologisen suuntauksen tunnusmerkkejä ovat yleensä opettajajohtoisuus ja huolellinen ennakkosuunnittelu. Toinen lähestymistapa on *orgaaninen*, jonka taustalla on humanistinen ihmiskäsitys. Tässä lähestymistavassa keskeisessä asemassa ovat oppilaan sisäiset motiivit, ja opettaja on lähinnä virikkeiden antaja. Opetus ei ole myöskään sidottu niin tarkasti opetussuunnitelmaan kuin opetusteknologisessa suuntauksessa. Kolmas lähestymistapa on *kognitiivinen*. Siinä ihminen kuvataan päämäärätietoiseksi ja aktiiviseksi yksilöksi, joka luo tietorakenteita aiempien kokemustensa avulla joko muuttamalla vanhoja rakenteita (akkomodaatio) tai sulauttamalla uuden tiedon niihin (assimilaatio). (Lahdes 1994, 22-23; Anttila 2004, 27.)

Didaktiikan käsitteisiin kuuluvat myös *deskriptiivinen* (kuvaileva) ja *normatiivinen* (ohjeita antava) didaktiikka. Edellinen perustuu opetuskokemuksiin ja niiden pohjalta tehtäviin johtopäätöksiin. Opetuksen teoria muodostuu siis empiiristen havaintojen ja johtopäätösten

vaikutuksesta. Jälkimmäinen taas pyrkii antamaan selkeitä lopputulosta ennustavia opetusohjeita. Koska opetus on ilmiönä moniulotteinen, joudutaan opetuksen teoriaa siksi joskus korjaamaan käytännön kokemusten myötä. Tässä tuleekin esille käytännön eli empirian sekä teorian välinen suhde, jotka korjaavat jatkuvasti toisiaan. Seuraava kuvio havainnollistaa teorian ja käytännön sekä toisaalta deskriptiivisen ja normatiivisen didaktiikan välistä yhteyttä: (Lahdes 1994, 28, 36-38.)

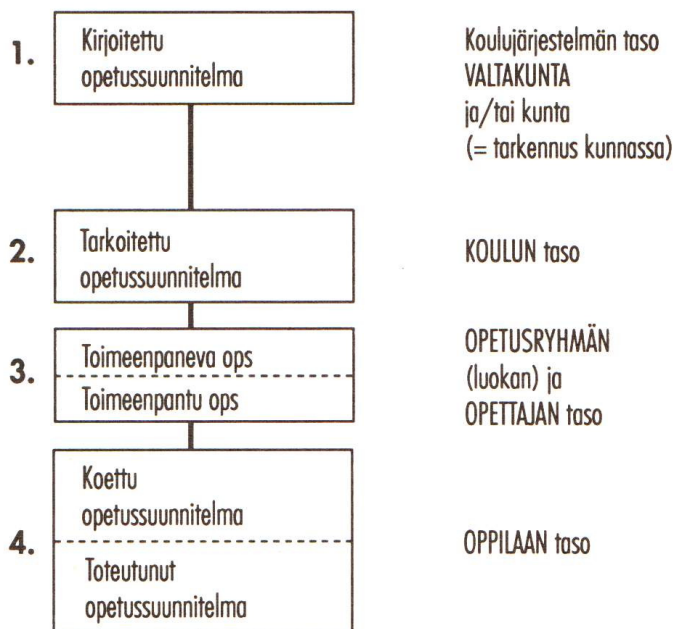


KUVIO 1. Didaktiikan teorian ja empirian yhteys (Lahdes 1994, 39).

Didaktiikka jakaantuu eri ainedidaktiikkoihin silloin jos oppiaine on sen verran muista poikkeava, ettei siihen riitä pelkästään yleisdidaktiikan ohjeet. Näin on kyse esimerkiksi musiikkia opetettaessa. (Uusikylä ym. 2000, 23-24.) Soveltavassa didaktiikassa taas otetaan huomioon erityisesti se, mikä on opetettava kohderyhmä (Leppänen 1997, 7). Näistä löytyy yhtymäkohtia muun muassa musiikkileikkikoulun ja musiikkiopiston yleisten aineiden opetuksen kanssa. Ainedidaktiikka, soveltava didaktiikka ja ammattididaktiikka voivat silti toimia ja toimivatkin usein yleisdidaktiikan rinnalla (Uusikylä ym. 2000, 23).

2. 2 Opetuksen suunnittelu ja opetussuunnitelma

Opetuksen suunnittelu on opetusjakson tai opetustilanteen suunnittelua, jonka tarkoitus on ilmaista opetuksen tavoitteet sekä joskus myös määrittää toimenpiteet, joiden avulla tavoitteet saavutetaan. Opetussuunnitelma taas on kirjallinen dokumentti opetuksen tavoitteista, sisällöstä ja arvioinnista, joskus jopa opetusmenetelmistä. Se voi olla valtakunnallinen, koulu/oppilaitoskohtainen taikka oppiaine/ryhmäkohtainen. Vaikka opettajilla onkin usein vapaus valita käyttämänsä opetusmenetelmät, tulee tavoitteiden, sisällön ja arvioinnin olla sopusoinnussa valtakunnallisen ja laitoskohtaisen linjan kanssa. (Leppänen 1997, 7; Uusikylä ym. 2000, 46.) Seuraava kuvio kuvaa opetussuunnitelmajärjestelmää:



KUVIO 2. Opetussuunnitelmajärjestelmä. Opetussuunnitelma opetusjärjestelmän eri tasoilla (Kari 1994, 87).

Kuvion ylimmällä tasolla on valtakunnallinen opetussuunnitelma. Tämä voi olla esimerkiksi opetushallituksen julkaisema Opetussuunnitelman perusteet, joka määrittää yhteisen linjan opetukselle ja toimii samalla kanavana oppilaitoksen ja yhteiskunnan laajempien tavoitteiden välillä. (Kari 1994, 88; Leppänen 1997, 7). Musiikkioppilaitosten musiikinteorian ja säveltapailun opetus sekä musiikkileikkikouluopetus noudattavat Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteita, josta toistaiseksi viimeinen määräys on ilmestynyt vuonna 2002. Se ei anna juuri mitään yksityiskohtaisia ohjeita tuntien

sisällöksi. Sen sijaan Suomen Musiikkioppilaitosten liitto SML on asettanut musiikinteorian ja säveltapailun kurssitutkintovaatimukset sekä julkaissut mallikokeita. Nämä ohjeet rajaavat melko tarkasti opetussisällön.

Kuvion toiseksi ylimmällä tasolla on koulu/oppilaitos, joka nostaa opetussuunnitelmassaan esille joitakin periaatteita, tavoitteita, painopisteitä ja arvoja. Koulut valitsevat yleensä myös oppikirjat, jotka osaltaan määrittävät oppisisältöä. (Kari 1994, 88.) Suomen musiikkioppilaitoksissa musiikinteorian ja säveltapailun opettaja saa usein valita käyttämänsä oppikirjat itse, jos ne vain muuten vastaavat oppilaitoksen yleistä näkemystä opetettavasta asiasta.

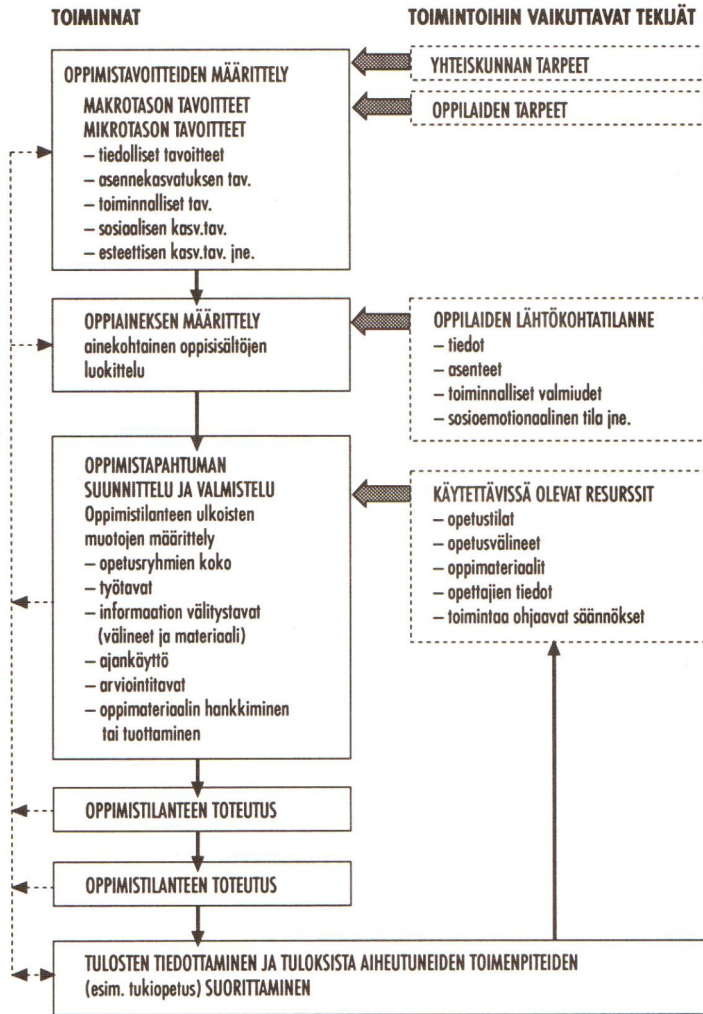
Kolmas taso eli opettajan ja opetusryhmän taso jakautuu opetusta edeltävään suunnitelmaan ja opetuksen aikana tapahtuvaan ja sen jälkeiseen suunnitelmaan. Toimeenpantu opetussuunnitelma tarkoittaa kaikkia niitä keinoja, toimenpiteitä ja asioita, joita opetuksen aikana on tehty ja käytetty. Kuvion viimeisellä tasolla on oppilaan taso. Koettu opetussuunnitelma edustaa sitä, mitä ja miten oppilas on prosessin aikana oppinut ja minkä arvon hän on antanut oppimalleen. Toteutunut suunnitelma tarkoittaa oppimistuloksia ja oppilaan omaksumia tietoja, taitoja, arvostuksia ja asenteita oppimisprosessin jälkeen. (Kari 1994, 88-89.) Kun vertaan tutkielmassani unkarilaista menetelmää sen suomalaisen sovellukseen, keskityn sekä edellisen kuvion kolmannelle eli toimeenpanevan ja toimeenpannun opetussuunnitelman tasolle että kirjoitettuihin ja tarkoitettuihin opetussuunnitelmiin.

Opetuksen suunnittelumalleista *opetusteknologinen malli* on ennalta valmistettu ja hyvin yksityiskohtainen sekä systemaattinen, ja sen tarkoitus on auttaa opettajaa kokonaisopetuksen suunnittelussa. Malli liitetään usein behavioristiseen oppimisnäkemykseen. Monet pitävät opetusteknologista mallia jäykkänä koska se on liian opettajakeskeinen eikä ota huomioon yksilöllisiä oppimistapoja varsinkin monimutkaisia tietorakenteita opeteltaessa. Musiikin opetuksessa behavioristisen näkemyksen mukaan järjestetty opetus soveltuu Anttilan mielestä lähinnä sävellajien ja intervallien ja muitten yksinkertaisten faktojen ja taitojen opiskeluun. Monimutkaisempia tietorakenteita opeteltaessa opettajan vuorovaikutustaidot nousevat tärkeämpään asemaan. Behavioristisen näkemyksen sijaan opettajan tulisi hallita opetus-oppimisprosessin teoria ja osata soveltaa ja tarkentaa opetussuunnitelmaa tilanteen vaatimalla tavalla. Monet keskeiset ongelmat syntyvät tai paljastuvat vasta tunnilla ja näitä opettaja ei

voi ennakoida. Opetusteknologista mallia tarkasti noudattamalla opetus onnistuisi siis vain siinä tapauksessa, että oppilaiden reaktiot olisivat odotusten mukaiset. (Nöjd, 1994, 174; Leppänen 1997, 8; Anttila 2004, 25, 124-128.)

Anttila toteaa musiikkiopisto-opetuksen heijastavan suurelta osin behavioristista ihmiskäsitystä, vaikka Musiikkioppilaitosten opetussuunnitelman perusteet noudattavatkin suurelta osin konstruktivistista käsitystä. Opetuksen muotoutuminen riippuu hyvin paljon opettajasta ja hänen tiedoistaan ja käsityksistään opettamisesta ja oppimisesta. (Anttila 2004, 22, 30.) Olen päätenyt käyttämään tutkielmassani kuitenkin opetusteknologista suunnittelumallia juuri sen yksityiskohtaisuuden ja systemaattisuuden vuoksi, koska tarkoitukseni on verrata sen avulla unkarilaista teorian- ja säveltapailunopetusmenetelmää sen suomalaiseen sovellukseen. Tässä tapauksessa yksityiskohdat ovat enemmän etuna kuin haittana. Opetusteknologisen mallin käyttö ei myöskään välttämättä sulje pois muita oppimisenäkemyksiä.

Nöjdin laatiman opetusteknologisen suunnittelumallikaavion mukaan suunnittelu alkaa *oppimistavoitteiden määrittelystä*, johon vaikuttavat sekä *yhteiskunnalliset tarpeet* että *oppilaiden omat tarpeet*. Tärkeimpiin yhteiskunnallisiin tarpeisiin voidaan laskea muun muassa musiikkikulttuurin säilyttäminen ja kehittäminen, jotka mainitaan tavoitteina myös Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (emt. 2002, 1 §). Yhteiskunta toivoo luonnollisesti kasvattavansa musiikin opetuksen myötä musiikin ammattilaisia, harrastajia ja kuuntelijoita. Tavoitteina voi olla myös esimerkiksi esteettisen tason nousu yhteiskunnassa ja oppilaiden henkisen kasvun edistäminen. Oppimistavoitteet on jaettu opetusteknologista suunnittelumallia esittävässä kuviossa erikseen *tiedollisiin ja toiminnallisiin tavoitteisiin, asennekasvatuksen, sosiaalisen kasvatuksen ja esteettisen kasvatuksen tavoitteisiin* jne. (ks. kuvio 3).



KUVIO 3. Opetusteknologinen suunnittelu koululaitoksessa (Nöjd 1994, 175).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan yksilön konstruoima tieto sisältäisi aina myös tunneulottuvuuden, koska yksilö valikoi, tulkitsee ja arvottaa omaksumansa tiedon omien emootioidensa pohjalta. Tietämys jakaantuisikin näin ollen tietoihin (kognitiot), affekteihin (tunneulottuvuus) sekä taitoihin. Tietämyksen affektiiviseen alueeseen kuuluvat muun muassa käsitykset tehtävien vaikeudesta ja merkityksestä itselle sekä muut opiskeluun liittyvät tunteet, arvostukset ja asenteet.

Nöjdin opetusteknologisessa suunnittelumallissa oppimistavoitteiden määrittelyä seuraa *oppiaineksen määrittely*. Tässä vaiheessa suunnittelua tulee pohtia erityisesti sitä, kenelle opetetaan ja mitä opetetaan. Musiikin opetuksessa se voi tarkoittaa esimerkiksi oppilaan iän ja kehitystason suhteuttamista opetettavaan asiaan. Tämä asia on erityisen tärkeä pieniä lapsia opettaessa, jolloin opettajalla tulee olla tietoa lapsen musiikillisen kehityksen vaiheista sekä

sen eri osa-alueista. Toisaalta kysymyksen kenelle opetetaan ja mitä opetetaan kohdalla voidaan pohtia ajatusta kokonaisvaltaisesta kasvattamisesta, jonka mukaan oppilasta tulee opettaa osana hänen muuta elämistään. Nykykäsityksen mukaan oppilas ei ole opetuksen alkaessa tyhjä taulu vaan kokonainen ihminen aikaisempine tietoineen, taitoineen, kokemuksineen, arvostuksineen ja tavoitteineen (Anttila 2004, 19).

Nöjdin kuviossa oppiaineuksen määrittelyn jälkeen *suunnitellaan ja valmistellaan oppimistapahtuma* monine yksityiskohtineen (ks. kuvio 3). Näihin vaikuttavat osaltaan *käytettävissä olevat resurssit*, joita ovat muiden muassa opetustilat ja -välineet sekä oppimateriaali. Ne eivät luonnollisesti ole itsetarkoitus opetuksessa vaan pikemminkin välineellisiä kehystekijöitä, joita järkevästi käyttämällä voidaan edesauttaa oppimista. (Lahdes 1994, 45). Tosin musiikin ollessa kyseessä materiaalilla eli esimerkiksi soitettavilla tai laulettavilla kappaleilla on opettajalle ja oppilaalle muitakin merkityksiä kuin pelkkä välineellinen arvo, koska ne herättävät väistämättä jonkinlaisia arvostuksia tai asenteita. Jos opetuksen tavoitteena on kulttuuriperinnön siirtäminen, materiaalilla voi olla jo arvo sinänsä.

Oppimistapahtuman suunnitteluun liittyy lisäksi muun muassa opetusryhmän koon ja ajankäytön sekä arviointitapojen määrittelemineen. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet määrittelee musiikkiopistojen arvioinnin tehtäväksi auttaa oppilasta tavoitteiden asettamisessa ja niiden saavuttamisessa sekä tukea hyvän itsetunnon kehittymistä. Se mainitsee myös jatkuvan arvioinnin, monipuoliset arviointitavat ja itsearvioinnin ohjauksen. Arviointimenetelmien tulisi tietysti sopia käytettyihin opetusmenetelmiin. (Emt. 2002, 11 §.) Anttilan mielestä opetussuunnitelman asettamat arvioinnin tehtävät ovat ristiriidassa musiikkiopistojen yleisen käytännön kanssa, jossa julkinen numeroarvostelu ja suoritusten korostaminen (tutkintokeskeisyys) vain edistävät sosiaalista vertailua eivätkä siksi monestikaan tue hyvän itsetunnon kehittymistä. Opiskelu perustuukin näin ollen ulkoiseen motivaatioon. Tutkintokeskeisyys aiheuttaa helposti myös sen, että kurssitutkintovaatimukset korvaavat varsinaisen opetussuunnitelman. (Anttila 2004, 194, 204.)

Tarkoitukseni on käyttää Nöjdin opetussuunnittelumallia runkona vertaillen unkarilaisen menetelmän lahtelaista sovellusta alkuperäiseen unkarilaiseen menetelmään. Haluan antaa erityisen painoarvon tutkimuksessani tavoitteille, sisällöille, oppimisjärjestykselle, työtavoille

ja opetusmateriaalille koska ne kuvaavat menetelmää ja sen suomalaista sovellusta ehkä parhaiten. Opetuksen arviointitapoja en käsittele tutkielmassani lainkaan.

3 UNKARILAISEN MENETELMÄN TAUSTAA

3.1 Menetelmän syntyvaiheita

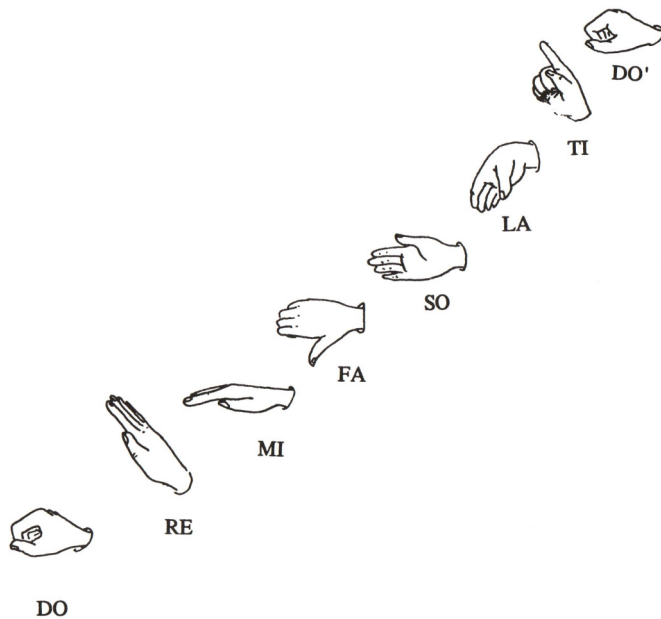
Zoltán Kodály (1882-1967) oli unkarilainen säveltäjä ja musiikintutkija. Hän keräsi Béla Bartókin kanssa unkarilaista kansanmusiikkia, ja he loivat yhdessä kansanmusiikkivaikutteisen taidemusiikkityylin Unkariin. Kodály tunnetaan maailmalla myös unkarilaisen musiikinopetusmenetelmän pääideologina. Kansanmusiikin käytöstä tuli yksi lähtökohta hänen kasvatusfilosofialleen.

Kodály huomasi 1900-luvun alussa sen, etteivät monet Budapestin Musiikkiakatemiaan oppilaat osanneet tunnistaa intervalleja kuullun perusteella. Tuohon aikaan Unkarissa käytettiin saksalaista musiikinopetusmenetelmää, joka sisälsi hyvin vähän säveltapailua. Unkarissa oli käytetty joitakin diktaattiharjoituksia jo ennen Kodályta, mutta aivan liian vähän. Järjestelmällisen musiikkikasvatuksen puute johti Unkarissa lopulta siihen, ettei perustettuun Musiikkiakatemiaan löytynyt sopivia oppilaita. Konserteissa ja oopperoissa kävi myös vähän ihmisiä. (Johnston 1986, 38-39.)

Vuosien 1911–1912 tienoilla Unkarissa keksittiin, että opettajia pitäisi valmentaa opettamaan musiikkia kouluissa. Akatemia järjesti opettajille kurssin, joka kesti aluksi puoli vuotta mutta pidentyi vuosien saatossa viiteen vuoteen. Kodály opetti näillä kursseilla seuraavat 20 vuotta. Tänä aikana hänellä oli aikaa miettiä, mitä koulujen musiikkitunneilla tulisi tehdä. (Johnston 1986, 39.)

Menetelmäänsä Kodály löysi ideoita useista eri musiikinopetusmenetelmistä. Hän ihastui Englannissa käydessään paikalliseen laulunopetukseen ja John Spencer Curwenin Tonic Sol-Fa -järjestelmään (Kuusi 1991, 9). Curwen käytti aloittelevien oppilaidensa kanssa solmisaationimiä viivaston sijaan. Hänen opetusmenetelmänsä kohotti valtavasti Englannin kuorolaulun tasoa, kun amatöörikuorolaiset oppivat lukemaan nuotteja viivaston alapuolelle sijoitettujen solmisaationimien avulla. Hän kehitti systeemiään edelleen esittelemällä solmisaationimiin liittyvät käsimerkit. Ne lainattiin unkarilaiseen menetelmään lähes sellaisenaan fa-säveltä lukuun ottamatta, joka näytetään Unkarissa peukalolla eikä etusormella niin kuin Curwenin menetelmässä. Unkarissa alettiin käyttää omia käsimerkkejä myös korotetulle fa-sävelelle ja alennetulle ti-sävelelle. Englantilaisen Curwenin

laulunopetusmenetelmä herätti kiinnostusta Saksassakin, jossa Agnes Hundoegger alkoi soveltaa sitä nimellä Tonika-Do vuodesta 1897 lähtien. Hän aloitti opetuksen so-mi ja la-so-mi sävelistä kuten myös Unkarissa on sittemmin tehty. (Szönyi 1990, 18, 22.)



KUVIO 4. Solmisaationimiin liittyvät käsimerkit unkarilaisessa menetelmässä (Hakkarainen, Hyytiäinen-Kesävuori & Kiiski 2001b, 7).

Solmisaationimiä käytti Guido Arezzolainen jo 1000-luvulla. Nimet ut, re, mi, fa, sol, la olivat erään latinankielisen hymnin säkeiden ensitavut. 1600-luvulla ut muuttui do:ksi ja seitsemännen asteen sävelle annettiin nimi si. Myöhemmin si muuttui ti:ksi sekä sol so:ksi, jotta kaikki solmisaationimet päättyisivät vokaaliäänteeseen. Unkarilaisessa menetelmässä sävelen korottaminen antaa sävelen nimeen i-päätteen, esimerkiksi do-di, re-ri, fa-fi, so-si ja la-li. Kaksi säveltä, mi ja ti päättyvät jo valmiiksi i-kirjaimen, mutta nämä sävelet ovatkin jo valmiiksi puolissävelaskeleen päässä seuraavasta sävelestä ja siksi ”mahdottomia” korottaa. Vastaavasti sävelen alentaminen antaa a-päätteen, esimerkiksi ti-ta, mi-ma, re-ra, kuitenkin poikkeuksena la-lo Suomessa. Fa-sävelessä on jo valmiiksi a-päätte, mutta sitä ei tavatakaan alentaa koska se on puolissävelaskeleen päässä mi-sävelestä. (Szönyi 1990, 16-17.)

Joissakin maissa (esim. Ranska ja Italia) solmisaatiotavuja käytetään nuottien absoluuttisina niminä. Näissä maissa käytettävää säveltapailujärjestelmää ei siis pidä sekoittaa relatiiviseen solmisointiin, missä absoluuttisen sävelkorkeuden solmisaationimi määräytyy sävellajin mukaan. Unkarilaisessa menetelmässä do liikkuu viivastolla sävellajin mukaan, jota muut solmisaationimet seuraavat oikean suuruisen intervallin etäisyydeltä. Viivastolla liikkuva do

esiintyi Rudolf J. Weberin sveitsiläisessä koululaulumetodissa jo 1800-luvun puolivälissä. (Szönyi 1990, 17, 20.)

Unkarilainen säveltapailumenetelmä sai joitakin vaikutteita myös Emile-Joseph Chevélta ja Emile Jaques-Dalcrozelta. Chevélta omaksuttiin muun muassa rytminimet sekä arabialaisten numeroiden käyttö kuvaamaan asteikon eri sävelasteita. Dalcroze oli taas kehittänyt musiikinopetusmenetelmää, jossa käytettiin liikettä oppimisen apukeinona. Laulun mukana saatettiin esimerkiksi marssia perussykettä ja taputtaa sanarytmia tai päinvastoin, marssia sanarytmia ja taputtaa sykettä. Lauluun voitiin liittää myös rytmiostinato. Pienimpien lasten kanssa havainnoitiin käsitteitä hidas ja nopea liikkeitä apuna käyttäen. Unkarilainen menetelmä otti liikkeen lisäksi käyttöönsä Dalcrozelta asteikot. Ajatuksena oli laulaa peräkkäin erilaisia nousevia ja laskevia asteikkoja aina samasta absoluuttisesta sävelkorkeudesta alkaen. Unkarissa opettaja näytti käsimerkeillä asteikot (pentatoniset asteikot ja moodit) oppilaille siten, että laulettiin esimerkiksi doorisessa moodissa ylöspäin ja fryygisessä alaspäin. (Szönyi 1990, 20-23; Szönyi 1969, 26-27.)

Kodály vaikuttui kahden pienen unkarilaisen koulun musiikinopetuksesta. Ensimmäinen niistä sijaitsi Békeszcában lähellä. Oppilaat asuivat koulussa, ja siellä opeteltiin muitakin kouluaineita musiikin lisäksi. Kodály päätti koulussa vieraillessaan, että samalla tavalla musiikkia tulisi opettaa kaikkialla Unkarissa. Hallitus sulki kuitenkin koulun jo muutaman vuoden toiminnan jälkeen, koska piti koulun johtajaa ”epäilyttävänä”. Toinen Kodályn mielestä hyvä koulu oli hänen syntymäkaupungissaan Kecskemétissä. Nainen nimeltä Kecskemétné työskenteli tuossa lähiökoulussa monta vuotta parantaakseen musiikinopetusta. (Johnston 1986, 39, 40.)

Musiikkipedagogisia uudistuksia päästiin toteuttamaan Unkarin kouluissa vapaammin vasta vuoden 1944 vapautuksen jälkeen. Ensimmäinen Kodályn kasvatustieteelle perustuva ”musiikkikoulu” oli Kecskemétissä (noin vuodesta 1950 alkaen) - sama koulu, jonka musiikinopetusta Kodály oli seurannut jo aiemmin. Vuonna 1966 näitä kokeilevia kouluja oli Unkarissa 107. Opetuksesta saadut tulokset olivat tuolloin odotusta herättäviä; vaikutti siltä, että päivittäinen musiikkituokio paransi oppilaiden herkkyyttä kaikelle oppimälleen. (Johnston 1986, 41, 42.)

Kodály nimitettiin Kansainvälisen musiikkikasvatusseuran (ISME) kunniamäntiksi. Hän toimi elämänsä aikana myös Unkarin tiedeakateman ja Kansainvälisen kansanmusiikkineuvoston puheenjohtajana. Kaikista toimistaan huolimatta hän ei koskaan kyllästynyt vierailemaan kouluissa, keskustelemaan musiikin opettajien kanssa ja kuuntelemaan lapsikuoroja (Choksy 1981, 6).

Laajempaa kansainvälistä kiinnostusta Kodály'n kehittelemä musiikinopetusmenetelmä alkoi herättää ISME konferensseissa Wienissä 1958 ja Tokiossa 1963, joissa esiteltiin menetelmää. Budapestissa vuonna 1964 pidetyssä konferenssissa kiinnostus suureni entisestään, kun osallistujat näkivät menetelmän soveltamista käytännössä. Unkarin ulkopuolella Kodály'n ideoima menetelmä otettiin käyttöön ensimmäiseksi tietävästi Virossa. Musiikkikasvattaja Heino Kaljuste toi Unkarissa julkaistuja laulukoulukirjoja Viroon, ja menetelmä levisi kaikkiin Viron kouluihin.

3.2 Kodály'n kasvatustilofosofia

”Jotta voimme ymmärtää Kodály'n konseptia, meidän täytyy ymmärtää Kodályta itseään; ymmärtääksemme Kodályta, meidän tulee ymmärtää Unkaria ja olosuhteita, joissa Kodály'n ideat musiikista, nuoruudesta ja kulttuurista kehittyivät” (Sinor 1997, 175).

Kodály'n ajatukset unkarilaisen kulttuurin noususta ja vaalimisesta kumpusivat siitä, että Unkari oli ollut pitkään vieraan vallan alla. Vuosisatojen saatossa itä- ja länsivaltioiden puristuksissa sijaitseva maa oli ollut niin Bysantin, Rooman, Turkin, Itävallan, Venäjän kuin Saksankin ikeessä. Hallitsijamaat pyrkivät usein hillitsemään Unkarin kansallisia pyrkimyksiä ja perinteitä. Tämä käy ilmi vaikkapa 1700-luvun Itävallan valtioneuvoston istunnossa esitetystä lausahduksesta: ”Kulttuurin antaminen unkarilaisille on erittäin vaarallista”. (Kádár 2001, 37, 40.)

Vielä 1900-luvun alkupuolella Unkarin yläluokka koostui pääasiassa vierasperäisestä aatelistosta ja päämaanomistajista. Yläluokka oli hyvin vieraantunut unkarilaisuudesta. He eivät usein edes osanneet unkarin kieltä tai halunneet puhua sitä. Musiikin saralla yläluokan mielenkiinto kohdistui Wienin ja Pariisin musiikkielämään. Alaluokan eli maatyöläisten

keskuudessa musiikki oli kuitenkin säilynyt yllättävänkin unkarilaisena. Yläluokka ei tuntenut sen paremmin alaluokan kuin alaluokka yläluokankaan musiikkia. (Kádár 2001, 48, 50, 53.)

Myös koulujärjestelmä oli vieraantunut alaluokasta. Se oli niin pitkälle saksalaistettu, että tavallisen unkarilaisen lapsen oli vaikea selvitä koulussa saksalaisen perheen lapsen rinnalla. Sama päti musiikinopetuksessa: laulusto, oppimateriaali ja opetusmenetelmät olivat saksalaistettuja. Musiikkiakatemiaan pääsi melko vähän unkarilaisia oppilaita. Koska Musiikkiakatemiassa oli myös ylipäätään pulaa kelpollisista oppilaista, johti tilanne siihen, että osa opettajista huvitti itseään vastapäisessä kahvilassa pelaamalla biljardia opettamisen sijaan. (Kádár 2001, 53-54.)

Kodály kertoikin opiskelleensa nuoruudessaan pianon- ja viulunsoittoa saksalaisten oppikirjojen avulla. Ne olivat täynnä saksalaisia kansanlauluja. Tuohon aikaan ei ollut olemassa yhtään piano- tai viulukouluja, joka olisi perustunut unkarilaiseen perinnesävelmusiikkiin. Toisaalta se oli ymmärrettävää koska ammattimusiikkojen koulutus oli ulkomaalaisten käsissä, jotka eivät tunteneet unkarilaista kulttuuria. (Kodály 1974, 154.)

Bartók ja Kodály lähtivätkin etsimään sitä unkarilaista kulttuuria, joka oli ollut unohduksissa historian pyörteissä. He ulottivat kansanmusiikin keruumatkansa lähes jokaiseen Unkarin kolkkaan. Laulujen tarkan analyysin ja järjestelyn perusteella he osasivat määritellä unkarilaisen sävelkielen ominaisuudet. Yksi tärkeimmistä unkarilaista kansanmusiikkia yhdistävistä piirteistä oli pentatonisuus, jota esiintyi runsaasti varsinkin Székelyn alueen musiikissa (Kuusi 1991, 10). Tyypillinen unkarilainen pentatoninen asteikko oli niin sanottu anhemitoninen mollipentatonia, eli luonnollinen molliasteikko, josta 2. ja 6. sävelaskel puuttuivat (l-d-r-m-s) ja jossa ei siis esiintynyt puolisävelaskelä (Kodály 1974, 11).

Bartók ja Kodály ottivat tehtäväkseen luoda sillan ylä- ja alaluokan musiikkikulttuurien välille. Keruutöitä seuranneessa sävellystuotannossaan he yhdistivät taitavasti unkarilaisen perinnesävelmusiikin ja eurooppalaisen musiikin ja loivat näin uuden unkarilaisen taidemusiiikin. (Kádár 2001, 55-58.) Juuri löytyneestä unkarilaisesta kansanmusiikista tuli myös yksi Kodály'n kasvatustilafilosofian pääajatuksista, koska sen avulla voitaisiin yhtenäistää Unkarin kansallinen kulttuuri ja tämän kautta varmistaa kansakunnan selviytyminen. Kansanmusiikkia hän kuvaili Unkarin sielun peiliksi. (Szalay 2003, 8.)

Hän oli myös huomannut, että monet unkarilaiset esiintyvät taiteilijat olivat ulkomaille muutettuaan sulautuneet uuteen kulttuuriin. Tämä johtui Kodály'n ajatuksissa siitä, etteivät he olleet omaksuneet omaa kansallista kulttuuriaan tarpeeksi hyvin. Unkarilaisia taiteilijoita hän vertasi italialaisiin muusikoihin, jotka osasivat säilyttää italialaisen identiteettinsä ulkomaillakin. Tämä oli osoitus siitä, että Unkarin koulutuksessa oli paljon parannettavaa. Hän uskoi myös, että mitä unkarilaisempia ihmiset olisivat maassaan, sitä enemmän Unkari herättäisi kiinnostusta kansainvälisesti. (Kodály 1974, 152, 154.)

Kodály halusikin, että pienille lapsille opetettaisiin vain oman maan kansanmusiikkia. Vasta 5-6 vuoden opetuksen jälkeen olisi aika siirtyä muihin materiaaleihin. (Johnston 1986, 44.) Tämä perustui ajatukseen siitä, ettei ihmisellä voi olla kuin yksi äidinkieli. Muita kansoja kykenisi Kodály'n mielestä ymmärtämään vasta sen jälkeen, kun kuuluu selkeästi tiettyyn kansaan ja ymmärtää itseään. Tätä ajatusta hän vertasi musiikkiin – sen jälkeen kun tunnettaisiin oma kansanlaulusto perinpohjaisesti, voitaisiin siirtyä muiden maiden kansanlauluihin ja ymmärtää heitä. Jos lapselle puhuttaisiin kahta kieltä tai hänelle opetettaisiin useamman kulttuurin musiikkia yhtä aikaa, ei hän oppisi kumpaakaan hyvin. (Kuusi 1991, 13-14; Kodály 1974, 131, 143, 153.)

Kansalliseen identiteettiin juurtumisen lisäksi unkarilaiset kansanlaulut olivat sopivia lapsille siksi, että ne olivat ilmaisultaan selkeitä, sisällöltään monipuolisia ja helppoja oppia ulkoa. Kodály'n mielestä monien unkarilaisten kansansävelmien sisältämä pentatonia oli hyvä lähtökohta musiikin opetukselle. Pentatonisten laulujen avulla lapsi oppisi laulamaan nopeammin oikean sävelkulun, koska hänen ei tarvitsisi välittää puolisävelaskeleista. (Kuusi 1991, 10, 18; Kodály 1974, 147.) Monet pentatoniset laulut liikkuvat lisäksi melko kapealla äänialalla, minkä vuoksi pienetkin lapset kykenevät laulamaan niitä. Pentatonia käy hyvin myös johdantona ja avaimena maailman musiikkikirjallisuuteen, Debussystä gregoriaaniseen lauluun ja kiinalaiseen musiikkiin (Kodály 1974, 162).

Kodály suositteli siirtymistä muiden maiden kansanmusiikkiin ja taidemusiikkiin, kun oman maan kansanmusiikki on lapsille tuttua. Ensimmäiset ulkomaiset kansanlaulut täytyisivät olla sukulaiskansoilta, joista olisi mahdollista etsiä tuttuja piirteitä. Vasta niitten jälkeen tulisi muitten kansojen musiikin vuoro, jotka jos mahdollista, laulettaisiin alkuperäisellä kielellä. Koska esimerkiksi valssirytmisiä ei juuri esiinny unkarilaisessa musiikissa, voitaisiin sitä harjoitella muun muassa saksalaisen, itävaltalaisen tai slovakialaisen musiikin avulla.

Tutustuessaan toisiin musiikkikulttuureihin oppilaat oppivat samalla uusia melodisia ja rytmisiä kuvioita ja heidän musiikillinen hahmotuskykynsä laajenee. Äänitteitä Kodály käytti opetuksessa vain hätätapauksissa. Hän tähdensi, että elävän musiikin kokeminen on lapselle tärkeämpää. (Johnston 1986, 44; Snönyi 1990, 13.)

Kodály halusi, että opetuksessa käytettäisiin vain arvokasta musiikkia. Hänen mielestään hyvästä musiikista säteilee vastuuntunto ja siveellinen vakavuus, ja täten sillä on ihmistä kasvattava vaikutus. ”Musiikin, jota lasten sieluun istutetaan, on kestettävä kaikki arvostelu”. (Kádár 1986, 27). Kodály antoi aiheesta useita kärkeviä lausuntoja. Hän muun muassa parjasi unkarilaisten koulukirjojen tekijöitä, jotka pitivät lapsia idiootteina. Monet yksiaäniset koululaulut olivat hänen mukaansa sellaisia, että lapset osaisivat itse improvisoida parempia. Arvokkaan ja ravintorikkaan musiikin valitseminen lapselle olisikin paljon tärkeämpää kuin aikuiselle. Hän totesi, että koska pienten lasten syövä ravintokin valitaan huolella, miksei sitten musiikkikin. (Kodály 1974, 122, 125.)

Ulkomaisesta musiikista Kodálylle kelpasivat vain mestariteokset. Huono maku taiteiden suhteen oli paljon vaarallisempaa Kodályyn ajatuksissa kuin esimerkiksi huono maku pukeutua: ”huono pukeutuminen ei ole terveydelle haitallista mutta huono taidemaku sen sijaan on todellinen sielun sairaus. Samalla se estää suhteen taiteen mestariteoksiin ja niiden tarjoamaan henkiseen ravintoon”. (Kodály 1974, 120.)

Kansanmusiikin vaalimisen ohella laulamisen ja sisäisen kuulemisen kehittäminen ovat Kodályyn kasvatustilfilosofian mukaan musiikinopetuksen tärkeimmät tehtävät. Laulamisen yliveritaisuutta Kodály perusteli monella eri tavalla. Yksi perustelu oli se, että soittimet olivat Unkarissa kalliita mikä oli osaltaan johtanut siihen, että nuorten soiton harrastajien määrä oli laskenut. Kodály tajusi, ettei instrumentaalimusiikille perustuva musiikkikulttuuri voisi koskaan olla massojen kulttuuria, mutta se ei saisi myöskään olla riittävä syy riistää ihmisiltä elinikäisen suhteen kehittymistä musiikkia kohtaan. Olihan jokaisella kurkussaan mitä kaunein instrumentti, jos sitä vain oppisi käyttämään oikein. (Kodály 1974, 123.)

Pianoa hän ei halunnut käyttää opetuksessa sen tasavireisyyden ja voimakkaan äänen vuoksi: ”jatkuva pianosäestys riistää lapselta itsenäisen laulamisen ilon ja hyödyn. Ei kukaan, joka kävelee aina kainalosauvojen kanssa, opi kävelemään itse.” (Kodály 1974, 150.) Hän vaati myös, että uudet laulut esitettäisiin lapsille nimenomaan laulamalla eikä pianolla soittamalla,

aivan kuten monet kapellimestaritkin laulavat orkesterille malliksi. Kodály ei hyväksynyt sitä, että kuoroharjoituksissakaan tukeuduttaisiin pianoon. Parempi olisi opettaa kuorolaiset lukemaan nuotteja. (Szönyi 1990, 12.)

Huoli siitä, että vain harvat osasivat käyttää puhe- ja hengityselimiään, niin kuin niitä kuuluisi käyttää, sai Kodály'n puhumaan voimakkaasti äänenkäytön ohjauksen puolesta. Sen pitäisi olla tärkeä osa jokaista laulutuntia sekä jokaista päivää samalla tavalla kuin voimistelunkin. Kaikkein palkitsevimpana oppiaineena Kodály piti kuorolaulua, koska siihen kulutettava aika tuotti mitä parhaita tulosta. Hän uskoi unkarilaisten nuorten pystyvän kuinka vaikeisiin haasteisiin tahansa, kunhan ne olisivat sopusoinnussa heidän fyysisen ja henkisen kehityksensä kanssa. Kaikki muu olisi johtajan varassa. (Kodály 1974, 121, 123.)

Kodály lausahti, että musiikkikasvatus tulisi aloittaa yhdeksän kuukautta ennen lapsen syntymää, tai oikeastaan yhdeksän kuukautta ennen äidin syntymää. Hän ajatteli, että parhaat tulokset musiikkikasvatuksessa saavutetaan kun opetus aloitetaan mahdollisimman nuorena. Hänen mielestään ikävuodet 3–7 ovat kaikkein otollisinta aikaa kasvatukselle. Sitä, mitä tänä aikana pilataan tai jätetään opettamatta, ei voida korvata myöhemmin. (Choksy 1981, 7, 57.)

Päiväkotia Kodály piti hyvänä kasvatuslähteenä, koska vain harvat vanhemmat huolehtivat lapsensa musiikkikasvatuksesta. Kaikkein varakkaimmat ja tietoisimmatkaan vanhemmat eivät pystyisi tarjoamaan lapselleen kollektiivista kasvatusta, joka on tärkeä osa musiikin alkuopetusta. Päiväkodit pystyisivät musiikillisten taitojen lisäksi kehittämään lasten sosiaalisia ja yhteisöllisiä taitoja. (Kodály 1974, 129.)

Ensimmäiset laulut, joita lapselle päiväkodissa opetetaan, pitäisi valita erityisen huolella, koska sitä, mitä lapsi päiväkodissa oppii, hän ei unohda koskaan. Oikeilla lauluvalinnoilla olisi vääjäämättä myös vaikutusta koko maan yleiseen musiikkimakuun. (Kodály 1974, 129-130.) Kodály peräänkuulutti päiväkotien opettajien jatkuvaa koulutusta aina siihen asti, kunnes heillä olisi riittävä taito itseoppimiseen (Kodály 1974, 147).

Musiikkia Kodály piti tärkeänä kommunikointivälineenä samalla tavoin kuin kieltäkin. Jotta ihmiset voivat ymmärtää toisiaan, heidän täytyy tuntea kielen säännöt ja symbolijärjestelmä. Kodály'n haaveena olikin, että ihmiset oppisivat lukemaan nuotteja yhtä luontevasti kuin kirjaa omalla äidinkielellään, äänettömästi mielessä. Kodály muistutti, että vielä vuonna 1690

pidettiin mahdottomana ajatuksena koko kansan lukutaitoa. (Szönyi 1974, 5, 7; Ojalainen 1990, 8.)

Kodály oli huolissaan siitä, että vain harvat unkarilaiset todella ymmärsivät sinfonioita. Hän piti moniäänistä laulamista ratkaisuna tähän ongelmaan. (Johnston 1986, 43.) Jos vuonna 1875 Unkarissa olisi panostettu koulujen laulun opetukseen Musiikkiakatemia perustamisen sijasta, olisi musiikkikulttuurista Kodályyn mukaan tullut mahtavampi ja koskettaisi jokaista unkarilaista. Kun useiden haparoivien vuosien jälkeen Musiikkiakatemia tuotti loistavia unkarilaisia muusikoita, ei heille ollutkaan kysyntää, koska kukaan ei ollut kasvattanut musiikin kuulijoita. (Kodály 1974, 127.)

Kodály sävelsi elämänsä aikana satoja yksi- ja moniäänisiä sävellyksiä ja harjoituksia opetuskäyttöön. Näiden joukossa ovat muiden muassa kokoelmat *Let Us Sing Correctly*, *333 Elementary Exercises in Sight-singing*, *Bicinia Hungarica ja Tricinia*. Nämä opetusta varten sävelletyt teokset toimivat siltana yksi- ja moniäänisyyden sekä kansanmusiikin ja taidemusiikin välillä. Kodály pyrki harjoituksia säveltäessään siihen, etteivät ne olisi vain kuivia harjoituksia vaan oikeaa musiikkia (Johnston 1986, 43). ”Kukaan ei ole liian hyvä säveltääkseen musiikkia pienille: on tehtävä parhaansa, että se riittää heille” (Choksy 1981, 6).

3.3 Menetelmän pedagogiset johtoajatukset

Oppiminen tapahtuu unkarilaisessa menetelmässä kuulemisen kautta nuottikirjoitukseen (Kuusi 1991, 5). Alussa laulut opetellaan korvakuulolta ulkoa. Ennen laulussa opeteltavien asioiden nimeämistä oppilas tekee havaintoja ja omia oivalluksia melodian etenemisestä (esim. kuinka monta eri sävelkorkeutta laulussa esiintyy tai kuinka monta säveltä mahtuu yhdelle marssiaskeleelle). Asioiden havainnointi tapahtuu opettajan johdolla yksi asia kerrallaan (Kuusi 1991, 17).

Menetelmän keskeinen työväline on solmisointi ja siihen liittyvät käsimerkit. Solmisaationimi määrittelee sävelen korkeuden suhteessa muihin säveliin sekä sen tonaalisen funktion. Käsimerkit ovat havainnollinen ja visuaalinen tapa hahmottaa sävelten välisiä korkeuseroja ja olennainen osa varsinkin säveltäjäopetuksen alkeisopetusta. Käsimerkit ovat myös opettajalle mitä

mainioin keino harjoittaa oppilaita. Uudet sävelet opetellaan yleensä järjestyksessä s-m-l-d-r-f-t. Näistä viisi ensimmäistä muodostavat pentatonian, joka on unkarilaisen pedagogiikan mukaan hyvä lähtökohta opetukselle. Pieni terssi s-m on lasten usein spontaanisti laulama intervalli, ja siksi säveltapailu aloitetaan näistä sävelistä (Choksy 1981, 18).

Uuden sävelen paikka viivastolla opetellaan suhteessa muihin solmisaationimiin. Aluksi viivastolta voidaan laulaa ilman nuottiavainta ja etumerkintää siten, että oppilaille annetaan ainoastaan perussävelen tai aloitussävelen paikka viivastolla. Absoluuttisilla nimillä laulaminen voidaan aloittaa sitä mukaan kun nuottien nimiä ja sävellajeja tunnetaan.

Menetelmän työvälineisiin kuuluvat solmisaationimien lisäksi rytmittävät. Ensimmäiset opeteltavat rytmit ovat neljäsosanuotti tam ja kahden kahdeksasosanuotin muodostama rytmikuvio ti-ti. Rytmikuvioiden havainnollistaminen tapahtuu liikkeen avulla. Tasajakaisen laulun mukana voidaan esimerkiksi marssia perussykettä. Samaan aikaan lauletaan laulua sanoilla ja taputetaan laulun sanarytmiä.

Menetelmässä käytetään myös niin sanottuja kirjainnuotteja, jotka sisältävät rytmimerkit ja solmisaatiokirjaimet. Kirjainnuotit ovat käyttökelpoisia sekä laulamissa että melodian kuulonvaraisessa kirjoittamisessa. Tässä nuotinkirjoitustavassa oppilaalta jää yksi välivaihe pois, kun hänen ei tarvitse ajatella solmisaationimiä suoraan viivastolle.

4 UNKARILAISEN MENETELMÄN JUURTUMINEN OSAKSI SUOMEN JA LAHDEN MUSIIKKIKASVATUSTA

4.1 Unkarilainen menetelmä Orivedellä Klemetti-opistossa

Suomessa oli jo kauan ennen Kodály'n nimeä kantavan menetelmän syntyä etsitty sopivaa menetelmää, jolla voitaisiin opettaa säveltapailua tehokkaasti. Tietävästi Anna Sarlin (1862-1933) oli käyttänyt Suomessa 1900-luvun alkupuolella vaihtuvan do:n säveltapailumenetelmää, joka on myös unkarilaisen menetelmän lähtökohta (SKS 1984, 210). P. J. Hannikainen oli tätäkin aiemmin, vuodesta 1882 lähtien, kokeillut Jyväskylän seminaarissa kaavalaulua (Partanen 2001, 17). Kaavalaulun periaatteena oli se, että jokaiselle melodiassa esiintyvälle intervallille oli oma melodinen apukaavansa. Hannikaisen kaavalaulu osoittautui kuitenkin liian hankalaksi. Myös monet muut kuten Vilho Siukonen, Aksel Törnudd ja Martti Hela olivat kehitelleet omia menetelmiään nuotista laulamisen avuksi. (Partanen 2001, 17.) Tämä todistaneen sen, että säveltapailutaitoa arvostettiin tuolloin maassamme ja että käyttökelpoiselle säveltapailunopetusmenetelmälle oli tarve.

Varsinaista Kodály'n ajatuksille perustuvaa menetelmää alettiin käyttää Unkarissa järjestelmällisesti 1950-luvulta lähtien, jolloin se kuului kaikkien koulujen opetussuunnitelmaan. Musiikinopetus kohdennettiin 3-18 -vuotiaisiin unkarilaisiin lapsiin ja nuoriin. Kodály'n ideoiman menetelmän saatua kansainvälistä huomiota monet suomalaiset musiikinopettajat ja musiikin alalla tuolloin toimineet henkilöt tekivät opintomatkoja Unkariin. (SKS 1984, 210; Partanen 2001, 16.)

Menetelmä herätti suuresti kansainvälistä kiinnostusta vuonna 1964 ISME konferenssissa, joka pidettiin Budapestissa. Huomionarvoista kuitenkin on, että Suomesta lähti jo vuonna 1960 valtuuskunta tutustumaan Unkarin musiikkikasvatukseen. Matkalle lähtivät Arvo Vainio, joka oli Klemetti-opiston johtaja, sekä Harald Andersén, Jouko Tolonen ja Matti Lehtinen. Oriveden opiston silloinen rehtori Heikki Hosia oli opetusministeri ja hän luultavasti omalta osaltaan edesauttoi matkan järjestämisessä. (Partanen 2001, 17, 54.)

Orivedellä sijaitsevasta, vuonna 1953 toimintansa aloittaneesta Klemetti-opistosta tulikin tärkeä kanava unkarilaisen menetelmän leviämisessä Suomeen. Säveltapailun opetus sopi

hyvin alun perin kuoro-opistoksi perustettuun Klemetti-opistoon, ja vain vajaa vuosi valtuuskunnan tekemän Unkarin vierailun jälkeen, kesällä 1961, opistossa annettiin opetusta unkarilaisesta menetelmästä. Opettajaksi saatiin Unkarista professori József Péter, Kodály'n oppilas ja työtoveri, joka oli Unkarin kasvatustieteellisen laitoksen työntekijä ja musiikinopettaja ja kirjoittanut myös oppikirjan säveltapailunopetuksesta. (Partanen 2001, 3, 17, 54.)

Professori Péter opetti Klemetti-opiston kesäkursseilla vuoteen 1968 saakka. Ensimmäisenä kesänä hän opetti Klemetti-opistossa säveltapailua kuorolaulajien ja kuoronjohtajien perus- ja jatkokursseilla. Seuraavana kesänä, vuonna 1962, hän piti lisäksi viikon mittaisen säveltapailun pikakurssin ennen varsinaisten kurssien alkamista. Partanen mukaan viikon kurssi järjestettiin ilmeisesti sen vuoksi, että Péter oli väärinkäsitysten seurauksena saapunut Suomeen liian aikaisin ja hänelle haluttiin keksiä jotakin tekemistä. Säveltapailun pikakurssille osallistui 10 opiskelijaa. Kolmantena kesänä Klemetti-opistossa Péter opetti muun muassa nuorison musiikinohjaajakurssilla, eikä erillistä säveltapailukurssia järjestetty. (Partanen 2001, 55-56.)

Vuonna 1962 ilmestyneen Klemetiläinen-lehden toisen numeron pääkirjoitus paljastaa, kuinka paljon innostusta unkarilainen musiikinopetusmalli opistossa herätti. ”*Säveltapailu ei ole mikään torjuttava paha, vaan innostava ja kiinnostava oppiaine, joka on suorastaan – hurjan hauskaa!*” ”*Eiköhän olisi aika nykyistä iskusanaa käyttäen – operaatio säveltapailun aloittamiseen kouluissamme ja musiikinopetuksessa*”. Kesällä 1964 Klemetti-opistossa järjestettiin ensimmäinen erillinen säveltapailuseminaari, joka kesti useamman viikon ajan. (Partanen 2001, 56.)

Professori Péterin Klemetti-opistossa pitämät säveltapailuseminaarit saivat suuren suosion. Kursseille toivottiin erityisesti opettajia, jotka olivat jo kokeilleet unkarilaista menetelmää koulussa. Tarkoitus oli alusta alkaen myös laittaa kurssien opiskelijat harjoittelemaan säveltapailun opettamista leirien eri kursseilla. Ensimmäisen säveltapailuseminaarin opiskelijat Eero Hakkarainen, tuleva Lahden konservatorion yliopettaja, sekä Tapio Koivukoski ja Tauno Vanttinen toimivat jo toisessa säveltapailuseminaarissa kesällä 1965 Péterin assistentteina. Seuraavina kesinä kerättiin lapsiryhmiä ja -kuoroja, joita assistentit opettivat. Professori Péter käytti näitä myös demonstraatioryhminä. (Partanen 2001, 57-58, 60.)

Säveltapailuseminaareihin osallistui pääasiassa kansakoulunopettajia, musiikinopiskelijoita ja musiikinopettajia. Osa tuli kurssille kehittämään säveltapailutaitoaan, osa hakemaan opetukseensa tehokasta metodia. Kurssien merkitys suomalaiselle koulujen musiikinopetukselle ja säveltapailunopetukselle on kiistaton, kun tarkastelee kurssien opiskelijalista. Klemetti-opistosta hakivat oppia monet Suomen musiikkiluokkatoimintaa, säveltapailun opetusta ja koulujen kuorotoimintaa kehittäneet henkilöt kuten elämäntyönsä Lahdessa tehneet Eero Hakkarainen ja Paavo Kiiski, Anna-Maija Sillanpää Turusta sekä Olli ja Elina Vehkavaara Tampereelta. Esimerkiksi 1980-luvun alussa ilmestyneet Anna-Maija Sillanpään tekemät säveltapailun oppikirjat Solmisaatio I ja Solmisaatio II ovat olleet merkittävimpiä suomalaisia unkarilaista menetelmää noudattavia oppimateriaaleja. (Partanen 2001, 59, 71.)

Klemetti-opiston säveltapailuseminaarilaiset tekivät myös opintomatkoja Unkariin. Näistä ensimmäinen toteutui 1965. Toinen matka järjestettiin helmikuussa 1967. Silloin Unkarin musiikkikasvatukseen lähti tutustumaan 60 suomalaista kansakoulunopettajaa ja musiikinopettajaa, joista puolet oli Klemetti-opiston oppilaita. Matkan ohjelman suunnitteli tuolloin Unkarissa stipendiaattina opiskellut Eero Hakkarainen, joka siis oli Klemetti-opiston omia opiskelijoita. Unkarin vierailun aikana suomalainen ryhmä kävi seuraamassa muun muassa Katalin Forrain 3-6-vuotiaille lapsille pitämiä tunteja. (Partanen 2001, 61.)

Professori Péterin väistyttyä syrjään Klemetti-opiston Kodály-kurssien vastuusta, hänen työtään jatkoivat hänen suomalaiset oppilaansa Paavo Kiiski, Tauno Vanttinen ja Eero Hakkarainen. Kiiskin mukaan Péterin Suomen-vierailujen loppumisen syy oli lähinnä poliittinen. Useat vierailut länsimaissa ja avioituminen Orivedellä sveitsiläisen huilistin kanssa aiheuttivat porttikiellon Suomeen silloisessa Neuvostovallan aikaisessa Unkarissa. (Kiiski 2006.) Hakkarainen ja Vanttinen opettivat opistossa vain pari kesää, mutta Kiiski jatkoi työtä Klemetti-opistossa aina vuoteen 1991 saakka ja toimi myös säveltapailuseminaarien opettajana, kunnes ne lopuivat (Partanen 2001, 73).

Alun perin neljän viikon säveltapailukurssi lyheni vuosien saatossa kolmeen viikkoon ja jaksotettiin perus-, jatko- ja erityiskursseiksi. Oppilaita saattoi olla jonakin vuonna peruskurssilla jopa 40 ja monet tulivat monena kesänä peräkkäin kertaamaan unkarilaisen menetelmän oppeja. Taloudellisten vaikeuksien myötä kurssi supistui lopulta yhteen viikkoon. Kiiski muistelee, että kurseille osallistujien määrä alkoi laskea pikku hiljaa, koska

suuri osa musiikkiluokkien opettajista oli jo käynyt Klemetti-opiston kurssin. Klemetti-opisto oli tuolloin ainoa paikka, jossa musiikkiluokanopettajien oli mahdollista opiskella unkarilaista menetelmää Lahden kansanopiston lisäksi, joka oli suunnattu enemmän musiikin ammattiopiskelijoille. (Kiiski 2006; Partanen 2001, 63.)

4.2 Lahden musiikkiluokkien perustaminen

Lahdessa perustettiin musiikkiluokat vuonna 1966 ensimmäisenä Suomessa. Helsingissä oli tosin jo ennen Lahtea kokeiltu musiikkiluokkia parin vuoden ajan. Ne oli kuitenkin lakkautettu ilmeisesti siitä syystä, ettei oltu päästy yksimielisyyteen siitä, miten musiikkiluokilta silloiseen oppikouluun pyrkivät pisteytettäisiin. Helsingissä musiikkiluokkien opettajana oli toiminut nykyinen musiikkineuvos Urpo Jokinen. (Kiiski 2006.)

Lahden musiikkiluokkien aloitteentekijöinä toimivat kansakouluntarkastaja Olavi Ketonen, tuore musiikkiopiston rehtori Aarre Hemming sekä silloisen kansakoulun johtokunnan opettajajäsen, koulunjohtaja Kuisma Pesola. He olivat käyneet tutustumassa Unkarissa ja Ruotsissa musiikkiluokkatoimintaan ja päätyneet yksimielisesti siihen ratkaisuun, että Lahteen rakennetaan musiikkiluokat Unkarin mallin mukaan. Unkarin pitkällä oleva solmisaatioon perustuva opetus oli vakuuttanut kolmikon. Toisaalta ratkaisuun vaikutti myös se, että Ruotsissa oli siihen aikaan meneillään voimakas koulusoitinten esiintulo. Ruotsin mallin mukainen musiikkiluokkien opetus olisi vaatinut Lahdessakin suuria taloudellisia satsauksia soittimiin, kun taas unkarilainen menetelmä ei sellaista edellyttänyt. (Partanen 2001, 71; Kiiski 2006.)

Vuonna 1966 Lahdessa juuri perustetuille musiikkiluokille otettiin kaksi luokallista oppilaita. Opettajiksi houkuteltiin Suomen musiikkiluokkien isänä pidetty ja nykyinen musiikkineuvos Paavo Kiiski sekä vastavalmistunut opettaja ja oopperalaulaja Tapani Valtasaari. Kumpikaan heistä ei tuntenut entuudestaan unkarilaista menetelmää. (Kiiski 2006.)

Ennen musiikkiluokkien perustamista Kiiski oli valmistunut Jyväskylästä kansakoulun opettajaksi ja toiminut armeijan käytyään pari vuotta Lahdessa Möysän koululla opettajana sekä vuoden verran Jyväskylässä harjoituskoulun opettajana. Musiikkiluokille Kiiski

keksittiin juuri Möysän koulusta, jossa hän oli opettanut myös musiikkia. Musiikkiluokkien perustamisen aikaan hän oli 24-vuotias. (Kiiski 2006.)

Keski-Suomesta Petäjävedeltä kotoisin oleva Kiiski oli yksi opettajaperheen yhdeksästä sisaruksesta ja kuullut kotona musiikkia jatkuvasti. Perheessä kaikki soittivat jotakin, Paavo kornettia, trumpettia ja muita puhaltimia. Pianotunneille hän pääsi 15-vuotiaana kanttorin oppiin. Pianon opiskelua hän jatkoi Nokialla lukiossa sekä Tampereella. Opiskeluaikanaan Jyväskylässä Kiiski otti tunteja myös kirkkourkujen soitossa ja toimikin monena kesänä urkurin sijaisena Tampereella ja Nokialla. (Kiiski 2006.)

Paavon isä oli perustanut Petäjävedelle mieskuoron ja laittoi perheen pojat jo murrosikäisenä kuoron riveihin. Tästä on saattanut saada alkunsa Kiiskin innostus kuorolaulua kohtaan. Jo Jyväskylässä opiskellessaan Kiiski perusti tovereineen laulukvartetin, jonka kanssa he lauloivat läpi keskeisimmän osan mieskuororepertuaarista ja myös kilpailivat. Hän perusti Jyväskylässä lisäksi salonkiorkesterin, jolle kirjoitti sovitukset itse. Opiskelurahat hän tienasi soittamalla ravintoloissa yhtyeensä kanssa. Armeijassa Kiiski johti kuoroa ja orkesteria. (Kiiski 2006.)

Kun Kiiski valittiin musiikkiluokkien opettajaksi, hänelle suositeltiin kurssia Klemetti-opistossa. Hän lähtikin Orivedelle kesällä 1966, saman vuoden kesällä kun musiikkiluokkatoiminta Lahdessa alkoi. Jo keväällä hänen piti testata musiikkiluokille pyrkijät. Kiiskin tuolloin luomat testit ovat vieläkin pääpiirteineen käytössä. Musiikkiluokkien toinen opettaja Tapani Valtasaari ei ehtinyt käydä edes Klemetti-opiston kurssia aloittaessaan työt musiikkiluokilla. (Kiiski 2006.)

Kiiski muistelee, kuinka hän oli jo Jyväskylässä kansakoulunopettajakoulutuksessa miettinyt, miten koulussa pitäisi opettaa musiikkia. Silloinen musiikin lehtori Olavi Ingman oli opettanut opettajaoppilaille omia metodeitaan, mutta unkarilainen menetelmä oli jäänyt vielä Kiiskille vieraaksi. Mentytään kesällä 1966 Klemetti-opiston kurssille, Kiiski innostui unkarilaisesta menetelmästä välittömästi:

[...]Ja sinne mä menin, Joska (József) Péterin kurssille tietämättä tästä Kodály-metodiikasta oikeastaan mitään muuta kuin sen metodin nimen, joka oli mainittu tietysti opiskelun yhteydessä. Mutta muistan vain elävästi, se oli ensimmäinen tunti, kun Péter rupes tätä menetelmää selvittämään niin se oli niinku salaman väläys että aha, tässä on just se systeemi, mitä on koettanut niinku ite miettiä, että näitten, Orffien ja muitten perusteella mitä siihen mennessä oli oppeja saanut, niin sitä oli ite koettanut keksiä erilaisia jippoja, että millä sitä musiikkia, teoriaa ja säveltäpailua olis lapsille vienyt perille. [...] (Kiiski 2006.)

Péter oli Kiiskin mukaan innostava opettaja – yksi suurimmista persoonallisuuksista, joiden kanssa hän on vuosien varrella saanut työskennellä. Hän osasi ottaa huomioon jokaisen oppilaan lähtötason ja antaa hänen omaa tasoa vastaavia harjoituksia. Toisaalta Péter oli hyvin vaativa opettaja ja opiskelu intensiivistä. Kiiski muistelee, että kesän 1966 neliviikkoisella kurssilla työpäivät saattoivat venyä omat harjoittelut mukaan lukien 8-10 tuntisiksi. (Partanen 2001, 57-58; Kiiski 2006.)

[...]Se olikin silloin oikein tehokurssi – se oli kuukauden mittainen kurssi. Neljä viikkoa tehtiin yhtämittaa, semmoista 8-10 tuntia päivässä, tititoitiin ja solmisoiitiin. Tosi uuvuttava kurssi ja Péter oli vielä oikein todella vaativa tyyppi, mutta hyvin innostava ja vakuuttava sillä tavalla, että siitä tuli niinku täysvarmuus siihen, että tää on systeemi, jota ruvetaan vetämään musiikkiluokilla.[...] (Kiiski 2006.)

Ensimmäistä vuotta musiikkiluokilla Kiiski kuvaa vaikeaksi, koska lähes kaikki opetettava piti keksiä itse. Klemetti-opiston kurssilla Péter oli käyttänyt unkarilaisia oppikirjoja. Kiiski kertookin valmistaneensa joka tunnin huolellisesti kotonaan Péterin antaman unkarilaisen oikeaoppisen rungon mukaan. (Kiiski 2006.)

Kiiskin mielestä hyvä asia ensimmäisessä vuodessa oli se, että hän sai lähteä kolmannen luokan oppilaitten kanssa alusta so-mi vaiheesta. Koska solmisointi ei ollut ehtinyt Klemetti-opiston kurssin aikana vielä täysin juurtua hänelle itsellekään, hän joutui nyt oppilaita opettaessaan koko ajan miettimään miten asian saisi kaikkein parhaimmalla tavalla perille. Ensimmäinen vuosi musiikkiluokilla oli siis oppimisen aikaa myös Kiiskille. Kesti koko vuoden, ennen kuin solmisointi juurtui hänelle musiikilliseksi kieleksi. (Kiiski 2006.)

Yksi tärkeä seikka, jonka Kiiski muistaa oppineensa Péterin kursseilta, oli musiikin oppiminen kuulemisen kautta nuoteille. Perinteinen oppimismalli, jota Jyväskylän korkeakoulussakin oli käytetty, oli tapahtunut juuri päinvastoin. Hän kertoo itsekin oppineensa koulussa musiikkia siten, että opettaja piirsi taululle esimerkiksi neljäsosanuotin. Oppilaan piti itse kuvitella mielessään, miltä se kuulostaisi, jos osasi. Kiiski ehdottaakin, että niin musiikin kuin äidinkielen opettajatkin antaisivat lapsille mahdollisuuden kuulostella,

miltä sävelet tai kirjaimet kuulostavat ennen kun lähdetään lukemaan. Hänen mielestään monet lukivaikkeudet äidinkielen ja musiikin saralla johtuvat siitä, että yritetään lukea sellaista, mitä ei ole opittu kirjoittamaan. Musiikin kirjoittamisesta hän on yrittänyt pitää musiikkiluokillakin kiinni. (Kiiski 2006.)

Klemetti-opiston kursseilla Kiiski kävi useampana kesänä, ensin oppilaana ja assistenttina, sitten kurssien vetäjänä. Musiikkiluokat aloittaessaan hänellä oli kansakoulunopettajan tutkinto ja musiikin parissa hän oli toiminut lähinnä harrastuspohjalta. Musiikkiluokkien alettua Kiiski suoritti työn ohessa jatko-opintoja musiikissa sekä Lahdessa konservatoriossa että Sibelius-Akatemiassa, josta hän sai musiikinopettajan pätevyyden. (Kiiski 2006.)

Unkarissa Kiiski on vierailut vuosien varrella omien muistikuviansa mukaan ehkä parikymmentä kertaa. 1960-luvun loppupuolella hän kävi kolmena kesänä Lahden ystävyyskaupungissa Pécsissä opiskelemaan. Kaikkein konkreettisimpana oppina hän pitää sitä, että sai Unkarissa seurata käytännön työtä, istua oppitunneilla ja keskustella opettajien kanssa. Hän piti itsekin joitakin oppitunteja Unkarissa. Kiiski on vierailut myös Kodály-instituutissa Keckemétissä, mistä on tehnyt kolmiosaisen koulutelevisio-ohjelman yhteistyössä Unkarin ja Suomen koulutelevisioitten kanssa. Monella muulla Unkarin matkalla hän on ollut mukana kuoronjohtajan ominaisuudessa, muun muassa Lahden musiikkiluokkien kuorojen, Lahti-kuoron ja Lahden mieskuoron kanssa. Kiiskin matkat Unkariin ovat kestäneet yleensä korkeintaan viikon kerrallaan. (Kiiski 2006.)

Sen jälkeen kun Kiiski aloitti musiikkiluokkatoiminnan Lahdessa, hän on opettanut musiikkia ala-asteella, ylä-asteella ja lukiossa. Hänellä on ollut mahdollisuus opettaa pari ikäluokkaa ala-asteen kolmannelta koulun loppuun saakka. Samalla hän on nähnyt ne ongelmakohtat, joita esimerkiksi äänenmurros aiheuttaa ja miten se vaikuttaa menetelmän käyttöön. Toisin kuin opettajakoulutuksessa oli opetettu, kuudetta luokkaa Kiiski pitää parhaimpana vaiheena siinä mielessä, että silloin oppilaiden lauluääni ja ääniala ovat parhaimmillaan. Seitsemännellä luokalla äänenmurros asettaa jo rajoitteita. (Kiiski 2006.)

Noin 40 vuotta musiikkiluokkatyötä tehneenä Kiiski on yhä vakuuttunut siitä, että unkarilainen menetelmä on se, jolla kannattaa opettaa. Hän on pitänyt sydämen asiana musiikkiluokanopettajien kouluttamista. Lahden musiikkiluokkien aloitettua vuonna 1966 myös monilla muilla Suomen paikkakunnilla käynnistettiin musiikkiluokat. Kiiski kiersi

ympäri Suomea konsultoimassa ja kertomasta Lahden toiminnasta. Monet musiikkiluokanopettajat, omat kollegat Lahdesta mukaan lukien, kävivät Kiiskin pitämän kurssin Klemetti-opistossa. Lahtelaisten kollegoiden kanssa Kiiski keskusteli useat kerrat koulun välitunneilla ja koulupäivän päätyttyä menetelmästä, materiaaleista ynnä muista ilman erilliskorvausta. Kiiskin vuosien varrella tekemään koulutustyöhön voi laskea myös SULASOL:in kuoroympyröissä tapahtuneen unkarilaiseen menetelmään perehdyttämisen. (Kiiski 2006.)

4.3 Unkarilaisen menetelmän käyttöönotto Lahden konservatoriossa

Jo ennen musiikkiluokkien perustamista vuonna 1966 oli joukko lahtelaisia käynyt tutustumassa Unkarin musiikinopetukseen. Heidän mukanaan oli ollut myös musiikkiopiston (nykyinen konservatorio) rehtori Aarre Hemming. Tuolloin oli päätetty aloittaa musiikkiluokkatoiminta Lahdessa unkarilaisen menetelmän mukaan. (Kiiski 2006.) Lahden konservatoriossa unkarilaisen menetelmän mukainen säveltapailunopetus aloitettiin noin kolme vuotta musiikkiluokkien perustamisen jälkeen, vuonna 1969, kun konservatorion säveltapailunopettajaksi saatiin Eero Hakkarainen (Hakkarainen 2006).

Kontiolahdelta kotoisin oleva Hakkarainen oli tutustunut unkarilaiseen menetelmään Paavo Kiiskin tavoin Klemetti-opistossa Orivedellä. Hän oli valmistunut aiemmin Rauman seminaarista luokanopettajaksi ja ehtinyt tehdä työtä opettajana jo useiden vuosien ajan. Hakkarainen oli aloittanut myös vuonna 1959 opinnot Sibelius-Akatemiassa. Opinnot Sibelius-Akatemiassa jäivät kuitenkin kesken työkiireiden vuoksi. Hakkarainen toimi osittain yhtä aikaa opintojen kanssa luokanopettajana Tampereen Aleksanterin koulussa. Tampereella Hakkarainen kuuli eräältä opettajalta Klemetti-opiston kurssista, jonne hän hakeutuikin kesällä 1963. (Hakkarainen 2006.)

Hakkarainen oli jo Klemetti-opistoon tullessaan suorittanut Sibelius-Akatemiassa kaikki mahdolliset säveltapailututkinnot ja lähes kaikki niistä erinomaisin arvosanoin (Hakkarainen 2006). Hänen taitonsa säveltapailussa oli oletettavasti Klemetti-opiston kurssilaisten parhaimmistoa. Ensimmäistä tuntiaan Professori Péterin kurssilla Hakkarainen kuvailee seuraavin sanoin:

[...] Menin ja se oli ensimmäinen tunti niin tämä professori Péter alkoi soittaa pianolla semmoisia nelitahtisia säkeitä pentatonisella asteikolla, duuripentatonisella asteikolla. Meidän piti, meidän oppilaiden piti, jotka olimme suurimmaksi osaksi opettajia, niin piti kunkin vuorollaan solmisoida korvakuulolta se säe minkä Péter kulloinkin soitti. Ja minä ajattelin, että tähän on jännää. Ja minusta se oli hyvin helppoa, mutta se oli mielenkiintoista. Ja minä ajattelin, että tämän tapaisella solfaan suhtautumisella, solfan käsittelyllä, tulee taatusti olemaan tulevaisuutta – että korvakuulolta pantiin solmisoimaan. Se oli uutta. Ja se on minulle johtoajatukseksi tänäkin päivänä. [...] (Hakkarainen 2006.)

Kurssin aikana solmisoimista harjoiteltiin useita tunteja päivässä. Hakkarainen muistelee, kuinka myös tuntien välillä oppilaiden piti opetella solmisoimaan korvakuulolta ilman nuotteja. Oppilaiden annettiin ymmärtää, että heidän olisi kyettävä solmisoimaan mitä tahansa aiemmin kuulemaansa musiikkia. Tähän tarkoitukseen kelpaisi kaikenlainen musiikki, myös kevyt musiikki. Hakkarainen piti tätä hyvin mielenkiintoisena, koska tämänkaltaisessa solmisoinnin harjoittelussa sisäinen kuulo yhdistetään solmisaationimien käyttöön, kunnes se lopulta tulee ”selkärangasta”. (Hakkarainen 2006.)

Hakkarainen innostui unkarilaisesta menetelmästä niin paljon, että meni Klemetti-opiston kurssille yhä uudelleen seuraavien kesien aikana. Kaikkiaan hän muistelee olleensa Klemetti-opistossa kuutena kesänä (Hakkarainen 2006). Näistä kaksi viimeistä, kesät 1968 ja 1969 hän toimi säveltapailun pedagogiikan opettajana (Partanen 2001, 53).

Vuosina 1966-67 Hakkarainen opiskeli menetelmää Unkarissa. Klemetti-opistollakin opettanut József Péter valvoi siellä hänen opintojaan. Unkarissa Hakkarainen sai harjoitella myös opettamista 14-vuotiaille oppilaille ja kävi monen kuukauden ajan joka päivä opettaja Helga Szabón luona koulussa. Hän piti Szabóa suurenmoisena opettajana ja muistaa soittaneensa hänen oppitunneillaan pianolla niin valssia kuin suomalaista jenkkäakin:

[...] Kun olin kolmannella kerralla Helgan luona niin luokka oli vähän väsynyt. Eivät oikein jaksaneet tehdä mitään, olivat vaan silmät ristissä. ”Eero, menepäs soittamaan Letkajenkkää”. Minä aloin soittaa ja luokka teki jonon ja ympäri luokkaa veti letkajenkkää. Ja sitten kun mä lopetin niin: ”No jokos nyt työ maistuu?”. Joo, ja maistuihan se.[...] (Hakkarainen 2006.)

Hakkarainen seurasi Unkarissa Szabón lisäksi myös muiden opettajien opetusta. Mieleen hänelle on jäänyt erityisesti Gábor Ugrin. Ugrin oli tuolloin noin kolmekymmentä vuotta vanha lukion opettaja, joka piti oppilaille hyvän kurin ja johti myös lukion sekakuoroa. Erikoisena asiana Hakkarainen pitää sitä, että Ugrin kutsui joukon parhaita oppilaitaan kotiinsa joka sunnuntai. Hakkarainen arvelee, että Ugrin pyrki mahdollisesti hallitsemaan muita oppilaita näitten oppilaitten kautta. (Hakkarainen 2006.)

Hakkarainen kävi vuosien 1966-1967 aikana Unkarissa myös säveltapailutunneilla Musiikkiakatemiassa. Siellä hänen opettajanaan oli Erzsébet Szönyi. Tehtävien vaikeustaso Musiikkiakatemiassa oli erittäin korkea, ja Unkarin opiskelun aikana Hakkarainen totesikin, kuinka helppoja tehtäviä professori Péter oli Klemetti-opistossa heillä teettänyt. Ne olivat vastanneet sitä tasoa, mitä Unkarissa noin 8-vuotiaiden kanssa tehtiin. Hakkarainen epäileekin, että Sibelius-Akatemian kielteinen suhtautuminen unkarilaista menetelmää kohtaan saattoi saada alkunsa jo näiltä Klemetti-opiston ajoilta, jolloin jotkut Sibelius-Akatemian oppilaat osallistuiivat Klemetti-opistossa ollessaan Kodály-kursseille. He saattoivat helposti tehdä johtopäätöksen, että unkarilainen säveltapailu on lähinnä lasten leikkiä ja viedä sanoman tästä mukanaan Sibelius-Akatemiaan. (Hakkarainen 2006.)

Hakkarainen on käynyt 1966-1967 jälkeenkin Unkarissa. Vierailuillaan Hakkarainen on tutustunut myös Ágnes Sármasiin, jonka opetusta hän on päässyt seuraamaan. Sármasi opetti kahdentoista ikävuoden molemmin puolen olevia oppilaita. Häneltä Hakkarainen kertoo oppineensa paljon. Sármasin kanssa Hakkarainen on ollut kirjeenvaihdossa näihin päiviin asti ja he ovat myös tehneet yhdessä kirjan ”2-äänisiä melodiadiktaatteja”. Vuonna 1997 Hakkarainen oli Unkarissa puoli vuotta, jolloin tutustui Liszt-musiikkiakatemian säveltapailun ja harmonian professoriin Erzsébet Hegyi`in. Professori Hegyi on vierailut Hakkaraisen luona Suomessa ja he ovat yhdessä tehneet vuonna 2004 ilmestyneen ja WSOY:n kustantaman I säveltapailun oppimateriaalin ”Musiikin luku- ja kirjoitustaito I, taidemusiikista”. Kirjaan kuuluu sekä opettajan että oppilaan kirja. Hegyin rooli oppimateriaalia tehdessä oli toimia Hakkaraisen pedagogisena neuvonantajana. (Hakkarainen 2006; Hakkarainen & Hegyi 2004, 3.)

Unkarista kesällä 1967 palattuaan Hakkarainen oli heti innokas kokeilemaan Unkarista saamiaan oppeja. Syksyllä 1967 hän aloitti työt Oulussa neljännen luokan opettajana ja halusi aloittaa välittömästi säveltapailun opettamisen heille. Hakkarainen laulatti heillä joka aamu samaa kadenssia neljässä eri stemmassa. Luokassa oli useita viitosen ja kuutosen laulajia ja kesti aina maaliskuuhun saakka, kunnes kadenssi alkoi soida hyvin yhteen. Koska lapset olivat innostuneita laulamaan, Hakkarainen ei halunnut antaa periksi. Maaliskuun jälkeen yksinäistä lauluakin lauletaessa ei kuulunut luokasta enää soraääniä. (Hakkarainen 2006.)

Samalle luokalle Oulussa Hakkarainen opetti myös nuottien absoluuttisia nimiä taululta joka päivä. Hän teki luokalle pahvista viivastolevyt, joissa oli keskellä viivastot ja levyillä

poikittain pianon koskettimet. Kouluviivotin, jossa oli solmisaationimet, vedettiin poikki viivaston, jotta saatiin nimet oikeisiin kohtiin. Tällä tavalla löytyi helposti mikä tahansa sävellaji. Puutöissä he tekivät yhdessä nuottien varret, palkit sekä ylennys- ja alennusmerkit. Pienellä harjoituksella oppilaat oppivat sävellajit, ja Hakkarainen alkoi tehdä heidän kanssaan myös pieniä diktaatteja. (Hakkarainen 2006.)

Luokka harjaantui lukuvuoden aikana säveltapailussa niin hyvin, että heidät kutsuttiin Klemetti-opistoon pitämään kesällä näytetuntia. Hakkaraisen luokka lauloi opiston suuressa salissa yleisölle muutamia lauluja, näytti käsimerkkejä ja esitti yhtyeellä Hakkaraisen sovituksen laulusta ”Nyt tuulet nuo viestin jo toivat”. Samana kesänä Klemetti-opistossa sattui opettamaan tuolloin Lahden konservatoriossa teoriaa opettanut Lassi Kataja, joka mainitsi Lahdessa Hakkaraisesta ja hänen toimistaan. Lahden konservatorion rehtori Aarre Hemming oli myös vierailut jälleen Unkarissa, jossa hänelle oli kerrottu siellä opiskelleesta suomalaisesta Eero Hakkaraisesta ja kysely, eikö Hakkaraiselle löytyisi Lahdessa käyttöä. (Hakkarainen 2006; Partanen 2001, 53.)

Hakkarainen aloitti Lahdessa säveltapailunopettajana vuonna 1969 ja sai työnsä tukea rehtori Hemmingiltä. Hakkaraiselle kerrottiin, ettei ensimmäisenä vuonna tarvitsisi päästä oppilaiden kanssa vielä mihinkään tuloksiin. (Hakkarainen & Hegyi 2004, 3; Hakkarainen 2006.)

[...]Kun mä tulin tänne (Lahteen) niin minä laitoin heti niin kovan vauhdin päälle kun osasin ja oppilaat oli hirveen innostuneita. Ja heti kun ensimmäinen opettajankokous oli niin parikin eri instrumenttiopettajaa tuli minulta kysymään, että mitenkä voitais säveltapailuinnostusta vähentää, että soittoläksytkin alkaisivat maistumaan[...] (Hakkarainen 2006.)

Toisena vuonna Lahdessa Hakkaraisella oli jo 38 oppilasta I säveltapailukurssilla. Lahden konservatoriossa hän työskenteli säveltapailun yliopettajana, kunnes jäi eläkkeelle vuonna 1993. Vuosien varrella hän on opettanut muutamana kesänä Lahden kansanopistossa sekä kesäkursseilla muillakin paikkakunnilla. (Hakkarainen 2006.)

Ikimuistoisimmat hetket Hakkaraisen uran varrella ovat olleet hänen pitämänsä näytetunnit Sibelius-Akatemiassa vuonna 1975 sekä hänen järjestämänsä valtakunnalliset säveltapailupäivät Lahdessa vuonna 1979. Sibelius-Akatemiaan Hakkaraisen oppilaineen kutsui silloinen rehtori Ellen Urho. Hakkarainen piti näytetunteja IV säveltapailukurssin

oppilaitten kanssa kahden päivän ajan. Säveltapailupäiville Lahteen kokoontui säveltapailunopettajia ympäri Suomea. Hakkarainen oppilaineen esitti muun muassa Bachin h-mollimessusta osia solmisoiden. Oppilaat esittivät yleisölle myös prima vista -lukutaitoansa ja sointujaksojen soittoa. Hakkaraisen sovellus unkarilaisesta menetelmästä herätti yleisössä suurta kiinnostusta. (Hakkarainen 2006.)

Hakkaraisen merkitys unkarilaisen menetelmän suomalaisen sovelluksen kehittäjänä on huomattava. Etenkin Lahden konservatorion säveltapailun opetukseen hän on jättänyt lähtemättömän vaikutuksen. Tällä hetkellä kaikki kolme vakituudessa toimissa Lahden konservatoriossa olevaa säveltapailun opettajaa, lehtori Outi Leppänen sekä opettajat Inkeri Jaakkola ja Tiina Lampinen, ovat Hakkaraisen entisiä oppilaita. Heidän opetuksessaan on luultavasti ainakin jonkin verran vaikutteita Hakkaraiselta.

4.4 Musiikkileikkikoulun perustaminen Lahden konservatorion yhteyteen

Musiikkileikkikoulu otti ensiaskeleita Lahdessa vuonna 1975, jolloin ensimmäiset kokeiluryhmät perustettiin konservatorion yhteyteen. Toimintaa kokeiltiin kahden lukuvuoden ajan ja siitä vastuun otti Lahden konservatorion oma kasvatti Sinikka Hyytiäinen-Kesävuori, joka oli opettanut aiemmin konservatoriossa säveltapailua. (Hyytiäinen-Kesävuori 2006.)

Hyytiäinen-Kesävuori oli aloittanut musiikkiopistossa lauluopinnot vuonna 1962. Laulutuntien ohella hän kävi joillakin säveltapailu- ja teoriatunneilla. Unkarilaiseen säveltapailumenetelmään Hyytiäinen-Kesävuori tutustui Eero Hakkaraisen myötä vuodesta 1969 lähtien, jolloin Hakkarainen aloitti opettajana Lahdessa. Hyytiäinen-Kesävuori osoittautui huippuoppilaaksi suorittamalla Hakkaraiselle I säveltapailun, II säveltapailun sekä säveltapailu III a ja III b -kurssit parhailla arvosanoilla. (Hyytiäinen-Kesävuori 2006; Hakkarainen 2006.)

Vuonna 1971 Hyytiäinen-Kesävuori aloitti lauluopinnot Sibelius-Akatemiassa, josta hänen oli tarkoitus valmistua sekä laulun että teorian opettajaksi. Samanaikaisesti hän jatkoi Lahdessa Hakkaraisen opissa. Laulusta hän teki diplomin Sibelius-Akatemiaan, mutta teorian opettajan kelpoisuudesta jäi puuttumaan joitakin kursseja työkiireiden vuoksi. Hyytiäinen-Kesävuori sai

kuitenkin erivapauden toimia säveltapailunopettajana. Edellisten lisäksi hän on saanut sittemmin musiikin alkeisopetuksen lehtorin kelpoisuuden. (Hyytiäinen-Kesävuori 2006.)

Unkarilaisesta säveltapailumenetelmästä Hyytiäinen-Kesävuori kiinnostui heti tutustuttuaan siihen Hakkaraisen tunneilla. Hänestä oli hauskaa solmisoida kaikenlaisia tuttuja lauluja – ja kun laulun osasi solmisoida, sen pystyi myös soittamaan. Hänen mielestään Hakkaraisen käyttämä unkarilainen menetelmä oli paljon parempi kuin se tapa, jolla hän oli aiemmin opiskellut säveltapailua. (Hyytiäinen-Kesävuori 2006.)

[...]No se (unkarilainen menetelmä) herätti kiinnostusta kyllä, että ei mulla koskaan mitään vastenmielisiä tunteuksia ole ollut koska Ero osas niin mielenkiintoisesti niinku vetää ja sitten oli niin hauskaa oppia kaikkia tuttuja lauluja solmisoimaan ja semmoista. Ero oli itse niin innostunut tästä niin se innosti niitä oppilaitakin. [...] (Hyytiäinen-Kesävuori 2006.)

Säveltapailua Hyytiäinen-Kesävuori opetti ensimmäistä kertaa Lahden musiikkiopistossa jo 1970-1971 tienoilla. Opettaminen kävi mallioppimisen kautta – Hyytiäinen-Kesävuori kävi ensin seuraamassa Hakkaraisen tunnin ja piti sitten saman tunnin toiselle ryhmälle. Opettajanuran ensimmäiset hetket hän muistaa hauskoina, jo siksikin että oppilaat olivat niin kilttejä. Toisaalta hän koki tuolloin pientä epävarmuutta opettamisen suhteen, koska hänellä ei ollut vielä hallussaan niitä kaikkia keinoja, joita hän myöhemmin, esimerkiksi Unkarissa opiskellessaan omaksui. Hakkaraisen kanssa hän keskusteli kuitenkin paljon menetelmästä ja opettamisesta. (Hyytiäinen-Kesävuori 2006.)

Lahden musiikkiopiston rehtori Hemming, joka oli hyvin myötämielinen unkarilaiselle menetelmälle, halusi Lahteen musiikkileikkikoulun. Kun musiikkileikkikoulua oli ensin kokeiltu parin vuoden ajan 1975 alkaen, pyysi hän Hyytiäinen-Kesävuorta lähtemään Unkariin opiskelemaan pienten lasten opettamista, jotta tämä voisi aloittaa musiikkileikkikoulun sitten Lahdessa. Hyytiäinen-Kesävuori lähti opiskelemaan Unkariin stipendillä elokuussa 1977. Saman vuoden joulukuuhun kestäneen matkan aikana hän kävi muun muassa Kodály'n oppilaan ja perheystävän Katalin Forrain yksityisopetuksessa ja seurasi hänen tuntejaan. Tämän lisäksi hän seurasi musiikkiluokkien opetusta sekä säveltapailun ja laulun oppitunteja Liszt-akatemiassa. Unkarin matkan lisäksi Hyytiäinen-Kesävuori on opiskellut muutamana kesänä Tampereella unkarilaisen Lenke Érdely-Rauhalan järjestämällä kursseilla. (Hyytiäinen-Kesävuori 2006.)

Hyytiäinen-Kesävuori aloitti Lahden konservatorion yhteydessä musiikkileikkikoulun vuoden 1978 alussa, eli heti kun oli palannut opiskelumatkaltaan Unkarista joulukuussa 1977. Musiikkileikkikouluun valittiin tuolloin pienten testien avulla kolme ryhmällistä lapsia. Vuonna 1978 aloittaneesta ensimmäisestä 4-vuotiaiden ryhmästä taitaa Hyytiäinen-Kesävuoren mukaan olla tänä päivänä noin puolet ammattimuusikkoja. Siihen aikaan kun Lahdessa aloitettiin musiikkileikkikoulu, oli jo ainakin Helsingissä ollut muutamia musiikkileikkikouluja. Hyytiäinen muistelee myös, että Maija Salo olisi pitänyt Heinolassa omaa leikkikouluun ennen Lahtea. 1970-luvun loppupuolella tehty uusi musiikkiopistolaki mahdollisti musiikkileikkikoulujen perustamisen musiikkiopistojen yhteyteen, jonka jälkeen Suomessa syntyikin musiikkileikkikoulujen perustamisaltoa. (Hyytiäinen-Kesävuori 2006.)

Jo syksyllä 1978 Lahdessa järjestettiin konservatorio-osaston opiskelijoille kaksivuotinen musiikkileikkikoulun pedagogiikan erikoiskurssi. Tämä mahdollisti musiikkileikkikoulutoiminnan laajentamisen, koska opiskelijat saivat omat harjoitteluryhmät. Hyytiäinen-Kesävuori vastasi musiikkileikkikoulun erikoiskurssista ja opiskelijoiden koulutuksesta. Myöhemmin hän vastasi vuonna 1987 Lahdessa alkaneesta musiikkileikkikoulunopettajien koulutuksesta. Lahden konservatoriossa Hyytiäinen-Kesävuori työskenteli yhtäjaksoisesti paria vuotta lukuun ottamatta, jotka hän oli 1980-luvulla Tampereella lastentarhanopettajaopistossa, aina vuoteen 2002 saakka, jolloin hän jäi eläkkeelle. Säveltäjäpöytä, musiikkileikkikoulussa opettamisen ja musiikkileikkikoulunopettajien kouluttamisen lisäksi hän ehti työvuosiensa aikana opettaa yksinlaulua Lahden konservatoriossa sekä Tiirismaan musiikkiluokilla. 1960-luvun lopulla ja 1970-luvun alussa Hyytiäinen toimi myös musiikinopettajana Lahden yhteiskoulussa ja Tiirismaan yhteiskoulussa. (Hyytiäinen-Kesävuori 2006.)

5 UNKARILAISESTA MENETELMÄSTÄ LAHTELAISEKSI SOVELLUKSEKSI

5.1 Oppimistavoitteet Unkarissa ja Lahdessa

5.1.1 Yhteiskunnalliset tavoitteet

On tärkeää ymmärtää, että unkarilaista menetelmää ei ole koskaan käytetty Lahdessa eikä muuallakaan Suomessa samalla tavalla ja samassa mittakaavassa kuin Unkarissa. Olosuhteet olivat hyvin erilaiset Suomessa ja Unkarissa 1960-luvulla, kun menetelmä otti ensiaskeleitaan Suomessa ja samaan aikaan Unkarissa elettiin menetelmän kulta-aikaa. Meillä menetelmää on sovellettu omien mahdollisuuksiemme ja tarpeittemme mukaan. Soveltamiseen ovat vaikuttaneet lisäksi erot suomalaisen ja unkarilaisen kasvatusfilosofian välillä, varmasti osittain tiedostamattakin. Tämä on näkynyt esimerkiksi siinä, ettei opetus Suomessa ole ollut niin autoritääristä kuin Unkarissa (Hyytiäinen-Kesävuori 2006).

Unkarissa Kodály'n ideoimalle musiikinopetusmenetelmälle oli sen syntyessä selkeä yhteiskunnallinen tilaus. Kodály'n yhtenä tavoitteenahan oli saada unkarilainen kulttuuri nousuun ja luultavasti samalla nostattaa unkarilaisten kansallistunnetta. Hän pyrki myös yhtenäistämään ylä- ja alaluokkien kulttuurin (Szalay 2003, 8). Hän loi uuden unkarilaisen taidemusiikin yhdessä Bartókin kanssa sulauttamalla sävellyksiinsä perinteisiä aineksia, joita oli Unkarin kylistä kerännyt.

Toisaalta Unkarin Musiikkiakatemiaan toivottiin enemmän taitavia unkarilaisia oppilaita. Kodály oli myös huomannut, etteivät Musiikkiakatemian oppilaat osanneet säveltäpailua. Musiikin ammattilaisten kouluttamisen lisäksi Kodály toivoi konsertteihin enemmän yleisöä, ja nimenomaan asiantuntevaa yleisöä, jotka ymmärtäisivät musiikkia. (Johnston 1986, 38-39.) Hän ymmärsi, ettei kannattaisi kouluttaa musiikin ammattilaisia, ellei heille riittäisi kuulijoita. Kodály oli vakuuttunut siitä, että ne rahat, jotka käytettäisiin musiikinopetukseen, tulisivat takaisin lisääntyneiden konserttien ja konsertissa kävijöiden kautta. (Szönyi 1990, 12). Hän pyrki opetuksen avulla kohottamaan myös laulunopetuksen tasoa.

Kun menetelmää alettiin käyttää Suomessa 1960-luvulla, oli maamme ollut itsenäinen jo vuosikymmeniä. Epäilen, ettei meillä ollut senkaltaista tarvetta tai intoa saada kulttuuriamme nousuun kuin Unkarissa tuolloin. Suomalainen musiikkielämä oli jokseenkin vireää, ja

taidemusiikissamme oli esiintynyt selkeästi suomalaisia aineksia (melodiikka, Kalevala-aiheet ym.) jo Sibeliuksesta lähtien. Koulujen laulukirjoissa esiintyi melko runsaasti suomalaisia kansanlauluja.

Kodály'n ajatukset pelkästään oman maan kansanmusiikin käytöstä lapsia opettaessa eivät ehkä herättäneet kaikissa suomalaisissa suuria intohimoja. Tätä olettamusta tukevat Kiiskin muistikuvat siitä, kuinka hyvän vastaanoton Erkki Pohjolan musiikinkirjasarja ilmestyessään sai, koska se sisälsi runsaasti sävelmiä eri puolilta maailmaa (Kiiski 2006). Meillä tavoiteltiin siis kansainvälisyyttä samaan aikaan, kun Unkarissa vaalittiin omaa kulttuuria. Suomen kansainvälistymispyrkimyksiin vaikutti varmasti osaltaan se, että televisio teki tuloaan yhä useampaan kotiin ja että radioista saattoi kuulla ulkomaisten artistien musiikkia.

Kukaan haastateltavistani ei ole toteuttanut kirjaimellisesti unkarilaista näkemystä kansanmusiikin käytöstä. Kiiski kertoo noudattaneensa ensimmäisinä vuosina kansanmusiikki-ideologiaa hyvin tarkasti, mutta myöntää sittemmin solmisoineensa oppilaiden kanssa jopa rock-musiikkia. Hän tähdentää, että vaikka hän antoikin periksi kansanmusiikkikysymyksessä, hän ei ole koskaan hylännyt itse metodia, joka sopii hänen mielestään käytettäväksi kaikenlaisen musiikin kanssa. (Kiiski 2006.)

Hakkarainen pitää kansanmusiikin käyttöä Suomessa ongelmallisena, koska hän epäilee että kaikkein alkuperäisin kansanmusiikki on jäänyt meillä löytämättä. Hankaluutena on myös se, ettei pentatonisia lauluja juuri löydy suomalaisten kansansävelmien joukosta. (Hakkarainen 2006.) Unkarilaisessa musiikissa pentatonisuus on hyvin yleistä ja siitä unkarilainen säveltäjämenetelmäkin lähtee liikkeelle. Tämän vuoksi suomalaisessa sovelluksessa on jouduttu keksimään pentatonisia lauluja itse, jotta voitaisiin edetä unkarilaisen menetelmän mukaan (Hyytiäinen-Kesävuori 2006).

Vaikka suomalaiset eivät ole suhtautuneet kansanmusiikin vaalimiseen aivan yhtä ehdottomasti kuin Unkarissa, ei oman kansanperinteen hylkääminenkaan ole toki tarkoituksenmukaista. Kansanperinteen siirtäminen kuuluu myös Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän tavoitteisiin ja on sikäli yleisesti hyväksytty tavoite Suomessa. Hyytiäinen-Kesävuori tähdentää, että se on yksi opetuksen tärkeimmistä tavoitteista (Hyytiäinen-Kesävuori 2006). Hakkarainenkin on pyrkinyt säveltäjäoppikirjoissaan

siihen, että ne sisältäisivät mahdollisimman paljon suomalaisia lauluja. Tämän voi todeta helposti selaamalla Musiikin luku- ja kirjoitustaito -kirjoja, jotka hän on koonnut.

Se, miksi Suomessa ei ole noudatettu niin tarkasti kansanmusiikki-ideologiaa kuin Unkarissa, johtuu siis osittain edellä mainitsemistani seikoista eli siitä, että suomalaisessa musiikissa esiintyy vähän pentatoniaa ja toisaalta siitä, että vanhoja suomalaisia kansansävelmiä ei pidetty niin mielenkiintoisina kuin kansainvälisiä sävelmiä. Toinen puoli asiasta liittyy käsityksiin musiikillisesta äidinkielestä, josta jatkan seuraavaksi.

5.1.2 Tavoitteet musiikin varhaiskasvatuksessa

Kodály perusteli oman maan kansanmusiikkiin perustuvaa musiikinopetusta myös musiikillisen äidinkielen näkökulmasta. Jos hänen mielestään lapselle puhuttaisiin kahta kieltä yhtä aikaa, ei lapsi oppisi kumpaakaan hyvin (Kuusi 1991, 13-14). Sama pätee musiikkiinkin. Nykytietämyksen valossa käsitys on vanhentunut, koska on huomattu, että lapsesta voi tulla täysin kaksikielinen. Media on myös muuttanut lapsen elämysmaailmaa ratkaisevasti Kodály'n kasvatustieteen syntymisen jälkeen. Tänä päivänä ei ole edes mahdollista tarjota lapselle musiikkikulttuuria, joka perustuisi pelkästään oman maan perinnesävelmiin. Tämä tosiasia on varmasti osaltaan pakottanut unkarilaiset miettimään musiikkikasvatustieteen uudelleen.

Vuonna 1957 Unkarissa julkaistiin opaskirja ”Educational Work at Nursery Schools”, joka käsitteli päiväkotien musiikinopetusta sekä asetti myös opintosuunnitelmat varhaiskasvatuksen eri ikäasteille 3-vuotiaista ylöspäin. Kirjassa kuvattiin myös musiikin varhaiskasvatuksen tavoitteita, joihin kuuluivat musiikillisen äidinkielen kehittyminen, laulutaidon ja lausumisen kehittäminen, lauluinnon sytyttäminen, emootioiden syventyminen, musiikkimaun jalostuminen, musiikillisen korvan ja rytmittäjän kehittyminen sekä yhteisöllisyyden kokeminen ryhmässä laulamisen myötä. Kirjassa mainittiin lisäksi esiintymisen, koulujuhlien ja juhla-laulujen merkitys. (Forrai 1969, 90-91.)

Hyytiäinen-Kesävuori, joka aloitti musiikkileikkikoulutoiminnan Lahden konservatorion yhteydessä, mainitsee musiikkileikkikoulun tavoitteiksi muiden muassa lapsen laulutaidon, lausumisen ja äänenkäytön kehittämisen. Ujo lapsi puhuu hiljaa, ja siksi onkin tärkeää totuttaa

lapset rohkeaan äänenkäyttöön, koska sillä on merkitystä minäkuvan kehittymisen kannalta. Hyytiäinen-Kesävuori lisää, että musiikkileikkikoulussa kehittyvät sekä melodia-, rytmijä sointutaju että yleinen korvan tarkkuus. Monelle dysfasia-lapselle musiikkileikkikoulusta on ollut hyötyä jopa siinä määrin, että he ovat voineet aloittaa tavallisen koulun erityisluokan sijaan. Toisaalta, koska musiikki kehittää hahmottamiskykyä, siitä voi olla apua lukihäiriöissä ja lukemaan oppimisessa. Musiikkileikkikoulu tukee myös sosiaalisten taitojen kehittymistä. Ryhmässä toimimisen lisäksi se rohkaisee vanhemman ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen yhteisten laulujen ja leikkien muodossa. Musiikkileikkikoulu voi parantaa myös yleistä keskittymiskykyä, eläytymiskykyä sekä kasvattaa pitkäjänteisyyttä. Nämä tukevat muutakin opiskelua. Tärkeä merkitys on myös kansanperinteen siirtämisellä. Taiteen eri muotoja integroidaan ottamalla opetuksen osaksi kuvallista ilmaisua, musiikillista ilmaisua sekä musiikkiliikuntaa. (Hyytiäinen-Kesävuori 2006; Hyytiäinen-Kesävuori 1993.)

TAULUKKO 1. Musiikin varhaiskasvatuksen yleiset tavoitteet Unkarissa sekä Lahden konservatoriossa Hyytiäinen-Kesävuoren aikana (Forrai 1969; Hyytiäinen Kesävuori 2006 ja 1993).

Unkarissa	Hyytiäinen-Kesävuori
musiikillinen äidinkieli	kansanperinteen säilyttäminen
koulujuhlat ja juhla laulut	into musiikkileikkikoulua kohtaan
into laulamista kohtaan	lausuminen/äänenkäyttö
lausumisen/puheen kehittäminen	laulutaidon kehittäminen
laulutaidon kehittäminen	melodia-, rytmijä sointu- ja muototaju
rytmijä melodiatajun kehittäminen	eläytymiskyky
musiikkimaun kehittäminen	sosiaalisuus ryhmän kautta
emootioiden syventäminen	lapsi-vanhempi -suhde
yhteisöllisyys	
esiintyminen	musiikillinen ilmaisu
	minäkuva, kokonaispersoonallisuus
	luova toiminta
	kuvallinen ilmaisu, musiikkiliikunta
	motoriikan kehittäminen
	pitkäjänteisyys, keskittymiskyky

Musiikin varhaiskasvatuksen yleisiä tavoitteita tarkastellessa voi todeta, että pyrkimys ei ole opettaa lapsille pelkästään musiikillisia taitoja ja laulamista. Yhteisenä tavoitteena kummallakin taholla on se, että lapsille syntyisi myönteinen suhde musiikkiin tai laulamista kohtaan. Yhdistäviä tekijöitä ovat lisäksi puheen, lausumisen tai kielellisten valmiuksien sekä sosiaalisten taitojen tai yhteisöllisyyden kehittäminen. Lahdessa on haluttu tukea myös lapsen ja vanhemman välistä suhdetta, jonka on mahdollistanut Lahden konservatorion lapsi-vanhempi -ryhmät. Arvelen, että tällaiselle toiminnalle on tänä päivänä suurempi tarve kuin vielä muutama vuosikymmen sitten.

Unkarissa tavoitteisiin kuuluu myös musiikkimaun kehittäminen. Luulen, että Suomessa ollaan oltu yleisesti sallivampia kuin Unkarissa sen suhteen, mitä musiikkia lapsille saa tarjota ja vähemmän ehdottomia sen suhteen mikä on ”hyvää” ja ”huonoa” musiikkia. Musiikillinen äidinkieli, joka on unkarilaisen kasvatustilafilosofian tärkeimpiä perusajatuksia, ei ole kuulunut Lahden musiikkileikkikoulun tavoitteisiin muuta kuin kansanperinteen siirtämisen osalta. Tämä johtuu varmasti näkemyseroista musiikillisen äidinkielen suhteen sekä siitä tosiasista, että tänä päivänä suuren osan lasten musiikillisesta elämysmaailmasta muodostavat sen hetkiset radiohitit. Mielenkiintoista on se, että Unkarin varhaiskasvatuksen tavoitteissa mainitaan erikseen koulujuhlat ja juhlalaulut. Nämä ovat tavallaan osa Hyytiäinen-Kesävuoren mainitsemaa kansanperinteen siirtämistä, jota hän pitää hyvin tärkeänä kasvatuksen tavoitteena.

Motoriikan kehittämistä ei mainita Unkarin musiikin varhaiskasvatuksen tavoitteissa. Tämä saattaa johtua siitä, että soiton opiskelu ei ole unkarilaisen musiikkikasvatuksen tärkein tavoite vaan musiikin ymmärtäminen laulua, sisäistä kuuloa ja nuottikirjoitusta apuna käyttäen. Unkarilaisissa lastentarhoissa soitetaan myös hyvin vähän. Lahdessa musiikkileikkikoulu haluaa osaltaan antaa valmiuksia soiton opiskeluun ja siellä soittimia käytetään Unkaria enemmän ja monipuolisemmin. Toisaalta Unkarin lastentarhoissa tehdään paljon harjoituksia, joissa liitetään esimerkiksi kävely, taputus ja laulu yhteen. Nämäkin harjoitukset kehittävät motorikkaa.

Myös luovuus ja musiikillinen ilmaisu ovat tavoitteita, joita ei löydy Unkarin varhaiskasvatuksen tavoitteista. Lahden musiikkileikkikoulussa on huomioitu myös lasten minäkuvan ja kokonaispersoonallisuuden kehittäminen. On toisaalta huomioitava se, että kasvatustil- ja oppimistilnäkemykset ovat muuttuneet Unkarin ja Lahden musiikin varhaiskasvatuksen tavoitteiden laatimisen välillä. Musiikkiliikunnan ja muiden taiteenalojen puuttumisenkaan Unkarin varhaiskasvatuksen tavoitteissa ei ole yksiselitteistä. Unkarissakin lauluihin liitetään leikkejä, joissa on liikettä mukana, vaikkei se aivan samanlaista olisikaan kuin Lahden musiikkileikkikoulussa. Muutkin taiteenalat kuuluvat todennäköisesti unkarilaiseen lastentarhaan. Onkin muistettava, että taulukossa esiintyneet tavoitteet Unkarin lastentarhojen osalta ovat nimenomaan musiikillisia tavoitteita. Muut taiteenalat eivät varsinaisesti ole osa sitä.

5.1.3 Tavoitteet koulussa ja musiikkioppilaitoksessa

Kodály piti musiikkia jokaisen ihmisen perusoikeutena. Hyvällä muusikolla tulisi olla harjaantunut korva, harjaantunut äly, harjaantunut sydän ja harjaantuneet kädet. Näistä mitään osa-alueita ei saisi ylikorostaa taikka laiminlyödä. Kaksi ensiksi mainittua kehittyvät nimenomaan säveltapailun opetuksen avulla. Tavoitteena on, että muusikon sormia ohjaisi korva. (Szönyi 1969, 25; Szönyi 1990, 15.) Unkarin koulujen ensisijainen tarkoitus ei ole kuitenkaan kouluttaa ammattimuusikoita vaan ihmisiä, jotka ymmärtävät musiikkia. Tämä koskee myös Unkarin musiikkiperuskouluja, joissa musiikinopetus on tavallisia kouluja tavoitteellisempaa. (Friss 1969, 133.)

Sanotaan, että Unkarin musiikkikasvatus ei ole pelkästään metodi vaan kokonainen filosofia, jolla on merkittävä rooli yhteiskunnassa (Szönyi 1990, 8). Mutta se, mitä suomalaiset näyttivät ennen kaikkea toivovan unkarilaiselta menetelmältä, oli tehokkuus. Monet suomalaiset tekivät vierailuja Unkariin nimenomaan siksi, koska olivat kuulleet Unkarin musiikinopetuksen korkeasta tasosta. Haastateltavieni ensimmäiset reaktiotkin menetelmää kohtaan liittyivät juuri siihen, kuinka hyvä tapa se oli opettaa musiikkia ja säveltapailua. Kiiski huomasi löytäneensä vihdoinkin systeemin, jolla opettaa musiikkia, teoriaa ja säveltapailua lapsille (Kiiski 2006). Hakkarainen piti mielenkiintoisena sitä, että menetelmässä solmisoitiin korvakuulolta ja ennusti sille hyvää tulevaisuutta (Hakkarainen 2006). Hyytiäinen-Kesävuori innostui myös välittömästi menetelmästä koska koki, että se oli paljon parempi kuin se millä hän oli aiemmin opiskellut säveltapailua (Hyytiäinen-Kesävuori 2006). Voisi päätellä, että Kiiski, Hakkarainen ja Hyytiäinen-Kesävuori päätyivät itse soveltamaan unkarilaista menetelmää, koska he odottivat saavansa aikaan hyviä oppimistuloksia säveltapailussa sen avulla. Ensireaktiot kohdistuivat siis unkarilaisen menetelmän metodiseen puoleen.

Hakkarainen kuvaa säveltapailun tarkoitusta näin: ”*Tarkoitus on kehittää nimenomaan sisäistä kuuloa niin, että nuottikuva alkaisi soida mielessä sitä katseltaessa ja että soittaja kuulisi sisäisesti ennakolta joitakin tahteja nuoteista, joita hän muutamia sekunteja myöhemmin soittaa. Laulajalle on nuoteista laulamisen taito välttämättömyys*” (Hakkarainen & Hegyi 2004b, 4). Unkarilainen säveltapailupedagogi Szönyi kuvaa taas sisäistä kuuloa seuraavalla tavalla: ”*Hän, joka ei kuule mitä näkee eikä näe mitä kuulee, ei ole muusikko*”.

”Sisäinen kuulo on tarpeellinen myös kaikille niille, jotka haluavat ymmärtää musiikkia”.
(Szönyi 1974, 9.)

Hakkarainen on opetuksessaan pyrkinyt soveltamaan solmisointia myös soittoon, esimerkiksi siten, että solmisoitavat laulut on opeteltu soittamaan pianolla. Hyytiäinen-Kesävuori otti myöhemmin saman idean käyttöön musiikkileikkikoulussa, jossa he siirsivät solmisoiden laulettu laulut nokkahuilulle tai kanteleelle. (Hyytiäinen-Kesävuori 2006.) Molempien ajatuksena on ollut se, että solmisointi ja säveltapailu tukisivat soitonopiskelua, ja että niitä opittaisiin soveltamaan käytännössä. Samaan on pyrkinyt Szönyikin opetuksessaan. Unkarissa soitinopintoja edeltää aina vähintään vuosi säveltapailua ja musiikin teoriaa. Szönyi toteaa, että säveltapailun ja teorian avulla voidaan edetä soitossa nopeammin ja loogisemmin ja nämä auttavat ratkomaan myös soitossa myöhemmin ilmeneviä ongelmia. (Szönyi 1974, 10-11.)

Kiiski on opetusuransa aikana huomannut, kuinka solmisoinnista on ollut apua koulujen musiikintunneilla. Soitettavat tehtävät on tehty usein solmisointiin tukeutuen esimerkiksi silloin, kun oppilaiden kanssa on mietitty, onko joku kitaran sointu perus- vai käänösmodossa. Sointuihin, joita lauletaan solmisoiden säveltapailutunneilla, törmätään myös bänditunneilla. (Kiiski 2006).

Kiiski on käyttänyt solmisointia myös musiikkiluokkien kuorotuntien yhteydessä, jolloin stemmat on opeteltu yhdessä solmisoiden. Tämä on helpottanut oppilaiden siirtymistä toiseen stemmaan. Koska unkarilainen menetelmä on nimenomaan laulumenetelmä, antaa tämä Kiiskin mielestä lauluvalmiuksia koulun ulkopuolellekin, elämää varten. Hän pitää tärkeänä, että opettaja tuntee oman äänensä ja osaa ohjata oppilaiden äänenkäyttöä oikeaan suuntaan. (Kiiski 2006.)

Unkarilaisen menetelmän yhtenä suurimpana oivalluksena Kiiski pitää sitä, että tiedollinen oppiminen tapahtuu oman tekemisen kautta. Hän jatkaa, että menetelmä tuo koko musiikin kielen oppilaalle, koska se sisältää sekä musiikin kuuntelun, kirjoittamisen ja lukemisen. Joissakin muissa menetelmissä kirjoittaminen jätetään pois ja silloin musiikin kielestä jää puuttumaan jotakin olennaista. (Kiiski 2006.)

Yhteiset tavoitteet Unkarin ja Lahden säveltapailun ja teorian opetuksessa näyttäisivät olevan sisäisen kuulon kehittäminen, jota sekä Szönyi että Hakkarainen pitää tärkeänä taitona

muusikolle ja musiikinharrastajalle. Säveltapailun ja teorian opiskelun toivotaan lisäksi tukevan soitonopiskelua ja antavan valmiuksia musiikillisiin ongelmanratkaisutilanteisiin. Yhteinen tavoite on myös laulutaidon kehittäminen.

5.1.4 Oppilaslähtöiset tavoitteet

Musiikkioppilaitosten opetus on tarkoitettu sellaiseksi, että oppilas voi halutessaan edetä musiikin ammattiopintoihin. Suuri osa musiikkiopistoihin pyrkivistä ei kuitenkaan koskaan haaveile muusikon ammatista vaan pitää musiikkia harrastuksena. Oppilaitoksen tehtävänä on tässä tapauksessa antaa oppilailleen riittävät eväät musiikin elinikäiseen harrastamiseen (Taiteen OPS - musiikki 2002, 1 §). Yhteiskunnan ja oppilaiden tarpeet eivät aina välttämättä kohtaa toisiaan. Voi olla esimerkiksi, että oppilaitos on keskittynyt yksinomaan länsimaisen taidemusiikin opetukseen, joka tuntuu oppilaasta vieraalta ja etäiseltä. Ehkä oppilas ei ole myöskään valmis uhraamaan aikaa ja voimavaroja harrastukselleen niin paljon kuin sen korkeatasoinen suorittaminen vaatisi. Monesti käykin niin, että oppilaan lopetettua turhautuneena soittoharrastuksensa jää soitin kodin nurkkaan moneksi vuodeksi, joskus koko loppuelämän ajaksi. Musiikkioppilaitoksen rooli elinikäisen musiikin harrastamisen tukemisessa epäonnistuu, jos oppilaat eivät koskaan käytä oppimaansa oppilaitoksen ulkopuolella. (Anttila 2004, 6.) Täytyy siis muistaa, että yhteiskunnan asettamat sinänsä hyvää tarkoittavat tavoitteet koulutuksen suhteen eivät aina vastaa oppilaiden senhetkisiä toiveita ja tarpeita.

Musiikin opetuksessa on Anttilan mielestä keskitytty perinteisesti lähinnä tiedollisten ja toiminnallisten taitojen jakamiseen. Musiikillisiin tietoihin kuuluvat esimerkiksi tiedot musiikinteoriasta ja -historiasta, tiedot soittimista tai vaikkapa opiskelustrategioista. Toiminnallisia taitoja ovat taas muiden muassa psykomotoriset taidot, eli soitto- ja laulutaito. (Anttila 2004, 38-39.) Säveltapailussa yksi tärkeimpiä taitokokonaisuuksia on melodiadiktaatinkirjoitustaito, jossa yhdistyvät monet yksittäiset faktatiedot musiikista. Harjoituksen myötä nämä tiedot voivat johtaa taitavaan suoritukseen, tässä tapauksessa sujuvaan melodiadiktaatin kirjoittamiseen.

Anttila kritisoi myös sitä, ettei affektiivista tietämyksen aluetta oteta musiikin opetuksessa usein tarpeeksi huomioon, vaikka sillä on suora vaikutus opiskelumotivaatioon. Yhtä vähälle

huomiolle jäävät helposti myös opiskelijan itsetuntemuksen kehittäminen sekä tietämys opiskeluympäristöstä, johon liittyy muun muassa vuorovaikutustaidot. Onkin hyvä muistaa, että opettamisen päämäärä ei ole pelkästään tietojen ja taitojen lisääminen vaan oppilaan kokonaisvaltainen kasvu. Näin ollen opettaja opettaisi musiikin sijaan musiikillista elämistä kaikkine käsityksineen ja arvoineen. (Anttila 2004, 1, 10, 34-40.)

Kysymys siitä, kuinka hyvin unkarilainen menetelmä vastaa tänä päivänä oppilaiden tarpeisiin on mielenkiintoinen. Se on ainakin totta, että monet nuoret opiskelisivat mieluummin populaarimusiikkia kuin taidemusiikkia, jos saisivat itse valita. Unkarissa musiikinopetus on keskittynyt pääasiassa kansansävelmiin ja taidemusiikkiin. Samaan on pyrkinyt Hakkarainenkin opetuksessaan (Hakkarainen 2006). Unkarilainen menetelmä ei sinänsä sulje pois kevyttä musiikkia, jos opettaja on valmis joustamaan musiikkityylikysymyksessä. Kuten Kiiski totesi, jopa rockia voi solmisoida.

En olisi kuitenkaan valmis luopumaan kokonaan kansansävelmistä ja taidemusiikista. Suomalaisissa kouluissa lauletaan mielestäni nykyään aivan liian vähän kansanlauluja, joka on osa kansanperinnettämme. Taidemusiikki taas kuuluu musiikilliseen yleissivistykseen. Sillä tulisi olla suuri rooli kouluissa ja varsinkin musiikkioppilaitoksissa. Emme voi joka asiassa kuunnella oppilaiden toiveita. Eihän moni oppilas opiskelisi koulussa matematiikkaakaan, jos saisi itse valita. Populaarimusiikkia voidaan kyllä käyttää säveltapailuopintojen mausteena. Oppilaat huomaavat samalla, että monet taidemusiikista ja kansanmusiikista tutut ilmiöt toistuvat kevyemmässäkin musiikissa.

Totta on myös Anttilan esittämä ajatus siitä, etteivät monet nuoret ole valmiita uhraamaan aikaansa musiikille niin paljon kuin sen korkeatasoinen opiskelu vaatisi. Tämä ei koske pelkästään soitonopiskelua vaan myös säveltapailuopintoja. Monella nuorella musiikki ei ole ainoa harrastus ja on täysin ymmärrettävää, etteivät he ehdi ja jaksaneet paneutua musiikkiharrastukseensa täysipainoisesti. Nykyään monelta lapselta ja nuorelta on mahdotonta vaatia senkaltaista ajallista paneutumista esimerkiksi säveltapailuun kuin Unkarissa muutama vuosikymmen sitten.

5.2 Oppiaineksen määrittely Unkarissa ja Lahdessa

5.2.1 Oppisisältö

5.2.1.1 Oppisisältö ja musiikilliset tavoitteet musiikin varhaiskasvatuksessa

Unkarin ja Suomen opetuksen tavoitteita vertaillessa täytyy huomioida, että maiden koulu- ja opetusjärjestelmät ovat erilaiset. Yksi suurimmista eroista on se, että Unkarissa koulu aloitetaan 6-vuotiaana. Unkarin ja Suomen musiikkikasvatus ei ole myöskään täysin vertailukelpoista. Unkarissa musiikin varhaiskasvatus tapahtuu lastentarhoissa, joita on sekä tavallisia että musiikkipainotteisia. Tavallisissakin tarhoissa musiikilla on tärkeä rooli. Tutkielmassani en perehdy lahtelaisten tarhojen ja päiväkotien musiikinopetukseen vaan vertaan unkarilaista musiikin varhaiskasvatusta Lahden konservatorion musiikkileikkikouluun.

Vertaillessani Lahden musiikkileikkikoulun ja Unkarin musiikin varhaiskasvatuksen oppisisältöä ja musiikillisia tavoitteita sulautan unkarilaisen tavallisen lastentarhan ja musiikkipainotteisen lastentarhan sisällöt ja tavoitteet yhteen. Musiikkipainotteisessa tarhassa musiikilliset tavoitteet ovat esimerkiksi rytmi- ja melodiaajun kehittämisen osalta korkeammalla kuin tavallisessa tarhassa. Esittämäni sävelten ja rytmien oppisisältö vastaakin musiikkipainotteisten tarhojen sisältöä ja tavoitteita. Joitakin muita sisältöjä olen poiminut tavallisesta lastentarhasta. Lahden musiikkileikkikoulun oppisisältöä ja musiikillisia tavoitteita käsittelemällä ajalta, kun Hyytiäinen-Kesävuori oli vielä musiikkileikkikoulun yliopettajana. Tietoni Lahden musiikkileikkikoulun oppisisällöistä ja musiikillisista tavoitteista olen kerännyt Hyytiäinen-Kesävuoren laatimista musiikkileikkikoulua koskevista dokumenteista sekä hänen antamastaan haastattelusta. Oppisisällöt ja tavoitteet ovat saattaneet hieman muuttua sittemmin sekä Lahdessa että Unkarissa. Minua kiinnostaa tässä kohtaa kuitenkin enemmän se, miten Hyytiäinen-Kesävuori, joka itse kävi Unkarissa opiskelemassa varhaiskasvatusta, sovelsi Unkarin oppeja.

Kerron kuitenkin lyhyesti, millaista musiikin varhaiskasvatuksen opetusta Lahden konservatorio on tarjonnut viimeisten vuosien aikana. Opetus jakaantuu tällä hetkellä erilaisiin ryhmämalleihin. Perheryhmät ovat tarkoitettu vanhemmalle sekä 3 kuukauden ja 3 vuoden välillä olevalle lapselle. Perheryhmien lisäksi Lahden konservatorio tarjoaa opetusta

sisaruksille ja aikuiselle. Opettajat suosittelivat, että sisarusryhmistä siirryttäisiin yhden vuoden jälkeen oman ikäluokan opetusryhmiin. Musiikkileikkiryhmät ovat 3-6 -vuotiaille lapsille. Lukuvuonna 2004-2005 Lahden konservatoriossa alkoivat myös kokeiluluontoisena soitinryhmät 4-6 -vuotiaille lapsille. Samana lukuvuonna kokeiltiin ensimmäistä kertaa perhemusisointiryhmää, joka on tarkoitettu 5-7 -vuotiaalle lapselle ja aikuiselle. Musiikkileikkikoulun yhteydessä Lahden konservatoriossa toimii lisäksi alle kouluikäisille tarkoitettu nappulakuoro. Jo kouluiässä oleville lapsille on järjestetty musiikkivalmennusryhmiä, joissa tutustutaan monipuolisesti eri soittimiin, musiikkityyleihin ja orkesteritoimintaan ja kehitetään lapsen yleistä musiikintuntemusta. (Untala & Viitanen 2004.) En käsittele tutkielmassani tämän enempää musiikkileikkikoulun perheryhmiä ja soitinryhmiä, koska niille ei löydy vertailukohtaa Unkarista. Vertaan siksi unkarilaista musiikin varhaiskasvatusta Lahden konservatoriossa toimiviin tavallisiin (ei-soitinpainotteisiin) musiikkileikkiryhmiin.

Forrai jakaa 1969 ilmestyneessä kirjassa ”Musical Education in Hungary” Unkarin varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteet ikävuosien mukaan kolmeen eri ryhmään. Ensimmäisen ryhmän muodostavat 3-4 -vuotiaat, toisen 4-5 -vuotiaat ja viimeisen 5-6 -vuotiaat. Tavallisessa lastentarhassa 3-4 -vuotiaiden lasten vuoden aikana omaksuma ohjelmisto sisältää 18-20 lorua ja laululeikkiä. Musiikin sykettä tunnustellaan leikinomaisesti matkimalla esimerkiksi kävelyä, taputusta tai muita liikkeitä. Nämä toiminnot liitetään lauluihin ja loruihin. Myös pieniä rumpuja voidaan käyttää. Laulujen ja lorujen esittämisessä kiinnitetään huomiota sanojen lausumiseen. Lapsia opetetaan erottamaan eri soittimien, esimerkiksi rummun, symbaalin ja triangelin ääni toisistaan ja ymmärtämään käsitepari pehmeä-kova äänien yhteydessä. Lapset totutetaan kuuntelemaan lauluja oman opettajan esittämänä. Opettajan esittämät laulut ovat hauskoja eläinaiheisia lauluja taikka kansansävelmiä. Unkarin musiikkipainotteisessa lastentarhassa 3-4 -vuotiaiden ohjelmisto käsittää 20-30 lorua ja laulua. Laulut sisältävät 3-5 eri sävelkorkeutta. Lapset oppivat vuoden aikana s-m ja s-l sävelet käsimerkkeineen. (Forrai 1969, 91, 103-104.)

Unkarin tavallisessa lastentarhassa 4-5 -vuotiaiden ohjelmisto sisältää 20-25 lorua, laululeikkiä ja laulua erilaisia tapahtumia varten. Laulujen rytmiä havainnoidaan leikkien liikkeiden, taputuksen ja naputuksen kautta sekä sykettä taputuksen ja marssimisen kautta 2/4 ja 4/4 tahtilajeissa. Nopea-hidas -käsitteet opetellaan erottamaan toisistaan. Lauluja kokeillaan tunnistaa niitten rytmin perusteella. Rytmisoittimista käytetään rumpujen lisäksi symbaaleja.

Melodiapuolelta opitaan käsitteet korkea-matala, joita osoitetaan käden liikkein. Laulut opetellaan laulamaan nuotilleen yhtenäisesti ja tuttuja lauluja lauletaan myös hyräillen ja lallatellen sanojen sijaan. Lapsille annetaan lisäksi tehtäväksi tunnistaa lauluja ensimmäisen säkeen perusteella. Kuunneltavaksi lapset saavat monisäkeistöisiä hauskoja lauluja sekä lyhyempiä lauluja viululla, huilulla tai ksylofonilla esitettynä. Musiikkipainotteisessa tarhassa ohjelmisto sisältää 30-35 laulua ja lorua. Lapset oppivat lisäksi taa ja ti-ti rytmit sekä laulavat tuttuja lauluja s-m ja s-l-m sävelillä käsimerkkien säestyksellä. Myöhemmin samana vuonna he tutustuvat s-m-d sävelyhdistelmään. Lapset myös tunnistavat opittuja säveliä opettajan laulusta ja soitosta. Kuunneltavat kappaleet ovat kansanmusiikkia sekä pätkiä taidemusiikista. (Forrai 1969, 92, 104-105.)

Hyytiäinen-Kesävuoren aikana Lahden konservatoriossa 4-vuotiaat lapset tutustuivat musiikkileikkikoulussa käsittepareihin hidas-nopea, voimakas-hiljainen, korkea-matala, raskas-kevyt, tutti-soolo sekä duuri-molli sävyinä. Rytmien osalta Lahdessa 4-vuotiaat musiikkileikkikoululaiset opettelivat rytmit tam, ti-ti, taa-aa ja Z. Rytmejä tuotettiin keho- ja rytmisoittimin sekä tunnistettiin kuullun perusteella. Laulujen rytmiä ei kuitenkaan tititoitu korvakuulolta. Musiikin sykettä havainnoitiin käyttäen leikinomaisia liikkeitä sekä keho- ja rytmisoittimia. Lapset oppivat myös käsitteet marssi ja valssi (tasa- ja kolmijakoisuus), joita he tuottivat liikkeiden ja keho- ja rytmisoittimien avulla sekä tunnistivat korvakuulolta. Lahden musiikkileikkikoulussa 4-vuotiaat opettelivat vuoden aikana sävelet l, s, m ja d. Näitä erotettiin korvakuulolta esimerkiksi leikkien yhteydessä. Leikeissä edettiin samaa vauhtia metodilaulujen kanssa. S-m-l -laulut harjoiteltiin laulamaan puhtaasti ilman opettajan tukea. Muiden laululeikkien ambitus liikkui suuren sekstin alueella. Ääniharjoitusten avulla pyrittiin rohkaisemaan oikeaan ja rohkeaan äänenkäyttöön. (Hyytiäinen-Kesävuori n.d.)

Lahtelaisessa musiikkileikkikoulussa lapset ovat saaneet ja alusta alkaen soittaa unkarilaisia lapsia monipuolisemmin. Soitinvalikoimaan ovat kuuluneet keho- ja rytmisoittimien lisäksi kellopelit ja ksylofonit, joita soitetaan rytmisoittimien tapaan. Kuunneltavat kappaleet ovat olleet lauluja tai 2-3 minuutin mittaisia otteita soitinmusiikista. Muototajua on kehitetty kaikulaulamisen ja kaikurytmien kautta sekä hahmottamalla pienten laulujen säkeitä. Luovuutta on harjoiteltu oman tai yhteisen keksimisen kautta. (Hyytiäinen-Kesävuori n.d.)

TAULUKKO 2. Unkarin lastentarhojen ja musiikkipainotteisten lastentarhojen oppisisältö ja musiikilliset tavoitteet 3-5 -vuotiaiden osalta ja Lahden konservatorion musiikkileikkikoulun oppisisältö ja musiikilliset tavoitteet 4-vuotiaiden osalta Hyytiäinen-Kesävuoren aikana (Forrai 1969; Hyytiäinen-Kesävuori n.d.).

3-5 -vuotiaiden oppisisältö ja musiikilliset tavoitteet Unkarissa		4-vuotiaiden oppisisältö ja musiikilliset tavoitteet Lahdessa	
Rytmi	syke 	Rytmi	syke 
Opitut sävelet	la-so-mi, alustavasti do	Opitut sävelet	la-so-mi-do
Laulaminen	nuotilleen laulaminen	Laulaminen	nuotilleen laulaminen oikea ja rohkea äänenkäyttö
Käsiteparit	pehmeä-kova (äänilähteiden yhteydessä) nopea-hidas korkea-matala	Käsiteparit	(soitinten äänensävyjen havainnointi) nopea-hidas korkea-matala voimakas-hiljainen raskas-kevyt tutti-soolo duuri-molli
Muototaju	kaikulaulut ja -rytmit	Muototaju	kaikulaulut ja -rytmit säkeet pienistä lauluista
Soittaminen	rummut, symbaali	Soittaminen	keho- ja rytmisoittimet kellopele, ksylofoni
Kuuntelu	lauluja ja soitettua musiikkia	Kuuntelu	lauluja ja soitettua musiikkia
Luovuus		Luovuus	eläytyminen eri rooleihin sanaparien keksiminen yhdessä keksiminen

Unkarin lastentarhoissa 5-6 -vuotiaiden ohjelmisto koostuu 25-30 lorusta, laululeikistä, juhلالaulusta ja laulusta erilaisia tapahtumia varten. Lapset omaksuvat käsitteet nopea-hidas mukauttamalla oman kävelyn eri tempoihin. Lauluista taputetaan rytmiä samalla kun laulua lauletaan mielessä. Lapset taputtavat myös kaksitahtisia motiiveja 2/4 tahtilajissa, sisältäen rytmejä tam, ti-ti ja Z. Rytmisoittimista käytetään rumpuja, symbaaleja ja triangeleja. Kuunneltavat kappaleet sisältävät otteita taidemusiikista soitettuna tai laulettuna sekä lisäksi lapsikuoron esittämää musiikkia ja kaanoneita radiosta tai levyiltä. Musiikkipainotteisessa tarhassa vuoden ohjelmisto on 35-40 laulun ja lorun laajuinen. Rytmipuolella keskitytään muun muassa iskuihin. Samaan aikaan kun kävellään laulun tahdissa, taputetaan rytmiostinatoa. Lauluista taputetaan rytmiä laulun aikana sekä lauletaan rytmiminillä (taa ja ti-ti) sanojen tilalta. Lauluja tunnustetaan yhden säkeen perusteella solmisoiden tai käsimerkkien kanssa esitettynä. Lapset tunnustavat laulun myös pelkistä käsimerkeistä ilman ääntä. Lapset laulavat l-s-m-r-d -säveliä sisältäviä lauluja solmisoiden käsimerkkien kanssa.


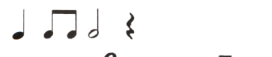
Välillä tuttuja lauluja lauletaan siten, että opettaja hyräilee säkeen ja lapset toistavat saman solmisoiden. Taululta tai laatoista lauletaan pieniä säkeitä tai motiiveja s-m, s-m-d ja l-s-m sävelillä. Kuunteluesimerkit voivat olla 5-6 minuutin pituisia. (Forrai 1969, 92, 105-106.)

Lahden konservatorion musiikkileikkikoulun voi aloittaa vielä 5-6 -vuotiaanakin. Niille lapsille, jotka aloittavat musiikkileikkikoulun 5-vuotiaana oppisisältö on samankaltainen kuin 4-vuotiailla, mutta pienin lisäyksin. Ne 5-6 -vuotiaat, jotka käyvät musiikkileikkikoulua toista vuotta oppivat uudet käsiteparit nopeutuen-hidastuen, voimistuen-hiljentyen sekä nouseva-laskeva. Aiemmin opittuja käsitepareja kerrataan. Ryhmäharjoituksissa harjoitellaan perussykkeen ja sanarytmin yhtäaikaaisuutta. Jo edellisenä vuona opittuja tam, ti-ti, taa-aa ja Z rytmejä luetaan lyhyinä 2 x 2/4 mittaisina säkeinä muuan muassa rytmilaatoista. Näitä rytmejä luetaan myös lyhyistä säkeistä korvakuulolta sekä tititoimalla tuttuja lauluja. Lasten kanssa harjoitellaan lisäksi tasa- ja kolmijakoista iskutusta. Sävelistä opetellaan alustavasti r, joka esiintyy m-r-d -lauluissa. S-m-l -lauluja soitetään myös kellopeleillä. Laulettavien laulujen ambitus on enimmillään oktaavin. Pentatonisia lauluja (l-s-m-r-d) harjoitellaan laulamaan melko puhtaasti sekä ilmeikkäästi fraseeraten. (Hyytiäinen-Kesävuori n.d.)

Toista vuotta musiikkileikkikoulua käyvät 5-6 -vuotiaat saavat kuunneltavaksi jo melko pitkiä lauluja. Soittimilla esitetyt kuuntelunäytteet ovat lyhyempiä. Lapset koettavat tunnistaa eri rytmisoittimia sekä toinen toisiansa äänen perusteella. Improvisointia kokeillaan esittämällä pieniä rytmi- tai melodiasäkeitä sanoilla, tititoiden tai solmisoiden. Muototajua harjoitellaan taas esimerkiksi hahmottamalla säkeitä pienistä lauluista sekä kaikulaulun ja -rytmin kautta. Säkeitä lauletaan myös vuorotellen piirissä. (Hyytiäinen-Kesävuori n.d.)

Seuraavassa taulukossa olen pyrkinyt mainitsemaan oppisisällön ja musiikilliset tavoitteet lähinnä uusien asioiden osalta. On luonnollista, että monia edellisenä vuotena opittuja asioita ja taitoja kerrataan. Lahden konservatorion osalta tarkastelen niitä 5-6 -vuotiaita, jotka käyvät musiikkileikkikoulua toista vuotta.

TAULUKKO 3. 5-6 -vuotiaiden oppisisältö ja musiikilliset tavoitteet Unkarin lastentarhoissa ja musiikkipainotteisissa lastentarhoissa sekä Lahden konservatoriossa Hyytiäinen-Kesävuoren aikana (Forrai 1969; Hyytiäinen-Kesävuori n.d.).

5-6 -vuotiaiden oppisisältö ja musiikilliset tavoitteet Unkarissa		5-6 -vuotiaiden oppisisältö ja musiikilliset tavoitteet Lahdessa	
Rytmi	 iskut $\frac{2}{4}$ ja $\frac{4}{4}$ laulujen titointi rytmiostinatot kävelyn yhteydessä	Rytmi	 iskut $\frac{2}{4}$ ja $\frac{3}{4}$ laulujen titointi sanarytmi ja syke ryhmäharjoituksissa
Opitut sävelet	la-so-mi-re-do	Opitut sävelet	la-so-mi-do, re alustavasti
Laulaminen		Laulaminen	pentatonisia lauluja melko puhtaasti
Käsiteparit		Käsiteparit	nopeutuen-hidastuen voimistuen-hiljentyen nouseva-laskeva
Muototaju		Muototaju	säkeitä vuorotellen kahdessa ryhmässä tai piirissä
Soittaminen	rummut, symbaali, triangeli	Soittaminen	keho- ja rytmisoittimet kellopeleillä helppoja lauluja
Kuuntelu	pituus 5-6 min. lapsikuoromusiikkia otteita taidemusiikista kaanoneita	Kuuntelu	pitkähköjä lauluja lyhyitä soitinsävellyksiä eri äänilähteiden tunnistaminen (rytmisoittimet, toverit)
Luovuus	melodia- ja rytmisäkeiden improvisointi	Luovuus	melodia- ja rytmisäkeiden improvisointi

Lahdessa kolmatta vuotta musiikkileikkikoulua käyvät 6-vuotiaat tutustuvat käsitteisiin kuoro, orkesteri, kapellimestari, ooppera sekä asteikko ja kolmisointu. Rytmien osalta he opettelevat marssimaan ja samanaikaisesti taputtamaan tai soittamaan rytmisoittimilla sanarytmiä. Sanarytmiä voidaan välillä tanssia jaloilla. Myös rytmiostinatoja liitetään lauluun. Lapset harjoittelevat iskutusta leikinomaisten liikkeiden ja keho- ja rytmisoittimien avulla tasa- ja kolmijakoisen tahtilajin lisäksi 5/4 tahtilajissa. 6-vuotiaat opettelevat myös laulamaan solmisoiden duuri- ja molliasteikon. Lapset laulavat solmisoiden tuttuja lauluja sävelillä l-s-f-m-r-d-t, sekä erottelevat näitä korvakuulolta. Viivastolta lauletaan lauluja solmisoiden sävelillä l-s-m-r-d. Saman vuoden aikana lapset opettelevat laulamaan lisäksi intervallilaulun sekä opettelevat tunnistamaan duuri-, molli- sekä vähennettyjä ja ylinousevia kolmisointuja korvakuulolta. (Hyytiäinen-Kesävuori n.d.)

Kellopeleillä 6-vuotiaat soittavat helppoja lauluja sekä ostinatoja. Lapset tutustuvat myös kanteleen ja nokkahuilun soittoon. Nokkahuilulla soitetaan korvakuulolta lauluja alueella d-d' sekä nuoteista helpompia lauluja. Kanteleella soitetaan laulujen melodioita sekä harjoitellaan sointusäestystä. Kuuntelunäytteet ovat muun muassa lapsille sävellettyjä soitinsävellyksiä sekä pitkähköjä lauluja. Vuoden aikana harjoitellaan myös tunnistamaan orkesterisoittimien

ääniä kuullun perusteella. Tutuista lauluista hahmotetaan säkeitä ja opetellaan merkitsemään niitä symbolein. Muotorakenteista tutustutaan parilliseen, kahdenpuoleiseen ja rondoön. (Hyytiäinen-Kesävuori n.d.)

Lahden musiikkileikkikoulussa 6-vuotiaille asetetut musiikilliset tavoitteet tuntuvat joiltakin osin hyvin korkeilta ottaen huomioon, että ne ylittävät sen tason, mitä Lahden konservatorion säveltapailutunneilla opetellaan ensimmäisen vuoden aikana. Ne ylittävät osittain myös sen tason, mitä unkarilaiset 6-vuotiaat opettelevat ensimmäisenä kouluvuotenaan. Hyytiäinen-Kesävuoren mielestä musiikkileikkikoulun tarkoitus on nähtävästi valmentaa lapset myöhempään säveltapailuopintoihin ja antaa eväitä heidän muillekin tuleville musiikkiopinnoilleen. On toki totta, että 6-vuotiaille voi opettaa melko vaikeitakin asioita, koska heidän omaksumiskykynsä on suuri. Hyytiäinen-Kesävuorikin on luultavasti todennut, että 6-vuotiaat kykenevät oppimaan edellä mainitut asiat koska hän on kirjannut ne sisältöihin.

Verratessa Unkarin musiikin varhaiskasvatusta ja Lahden konservatorion musiikkileikkikoulua voidaan todeta, että niistä löytyy jonkin verran samankaltaisuutta mutta myös eroavaisuuksia. Lahdessa opitaan erilaisia rytmiarvoja varhaisemmassa vaiheessa kuin Unkarissa, kuten myös tahtilaji 3/4. Unkarissa kolmijakoisuus opitaan vasta vuosia myöhemmin, esimerkiksi peruskoulussa neljännellä luokalla. Tämä johtuu siitä, että unkarilaisessa perinnemusiikissa ei juuri esiinny kolmijakoisuutta. Unkarissa taas yhdistetään eri toimintoja (esim. kävely ja rytmiostinato) Lahden musiikkileikkikoulua aiemmin.

Käsitteitä opetellaan Lahdessa selvästi Unkaria enemmän. Tosin voi olla, että samoja käsitteitä sivutaan myös Unkarissa, vaikka Forrai ei ole niitä tavoitteissa maininnutkaan. Solmisaationimiä opitaan Unkarissa ja Lahdessa 4-vuotiaiden ja 5-6 -vuotiaiden kanssa lähes samaan tahtiin. Lahdessa kolmatta vuotta musiikkileikkikoulua käyvät 6-vuotiaat laulavat kuitenkin useampia säveltasoja sisältäviä lauluja kuin unkarilaiset ikätoverinsa. 6-vuotiaat unkarilaislapset ovat peruskoulun ensimmäisellä luokalla ja kuten myöhemmin käy ilmi, musiikkiperuskoululaisetkaan eivät opettele f ja t -säveliä vielä ensimmäisenä vuonna. Myös duuri- ja molliasteikko sekä erilaatuiset kolmisoinnut opitaan Unkarissa myöhäisemmässä vaiheessa.

Ehkä merkittävin ero Unkarin ja Lahden konservatorion varhaiskasvatuksen välillä on kuitenkin soiton ja luovuuden osuus opetuksessa. Lahdessa soitinvalikoima on ensinnäkin paljon laajempi. Unkarissa tyydytään soittamaan vain parilla kolmella erilaisella rytmisoittimella. Hyytiäinen-Kesävuori ei ole sisältöä ja tavoitteita käsittelevissä dokumenteissa eritelty mitkä rytmisoittimia Lahdessa käytetään, luultavasti siksi että rytmisoitinvalikoima on niin laaja. Lahdessa käytetään rytmisoittimien lisäksi melodiasoittimia, kuten kellopelejä, joilla soitetaan helppoja lauluja. 6-vuotiaat soittavat lisäksi kanteletta ja nokkahuilua. Toisaalta myös Unkarissa musiikkiperuskoululaiset aloittavat nokkahuilun soiton ensimmäisen puolen vuoden jälkeen (Friss 1969, 135).

Unkarissa luovuus ei kuulu erillisenä osana musiikin varhaiskasvatuksen tavoitteisiin. Hyytiäinen-Kesävuori mainitsi haastattelussaan todenneensa Unkarissa opiskellessaan, että opetus oli siellä autoritäärisempää ja että lapsille ei annettu tilaa omalle keksimiselle samalla tavalla kuin Suomessa. Unkarissa keksivä lapsi sai jopa helposti tuhman lapsen leiman. (Hyytiäinen-Kesävuori 2006.) Lahden opetukseen on vaikuttanut ehkä uudempi kasvatusnäkemys, jossa korostetaan enemmän yksilöllisyyttä. Hyytiäinen-Kesävuori kuvaa suomalaista musiikin varhaiskasvatusta niin paljon Unkaria monipuolisemmaksi, että hänen mielestään unkarilaiset olisivat voineet tulla ottamaan oppia Lahden musiikkileikkikoulusta (Hyytiäinen-Kesävuori 2006). Lahtelainen musiikkileikkikoulu sisältää toki monia Unkarista omaksuttuja elementtejä, kuten solmisaatio- ja rytminimien käytön ja niihin liittyvät työtavat. Opetukseen on kuitenkin sisällytetty paljon sellaistaakin, minkä alkuperä ei ole Unkarista.

Oppisisältöä tarkastellessa pitää aina ottaa huomioon se, kenelle opetetaan ja mitä opetetaan. Opetuksen sisältöön vaikuttavat ratkaisevasti oppilaiden lähtötaso sekä toiminnalliset, tiedolliset ja sosioemotionaaliset valmiudet. Tämä on hyvin tärkeää varsinkin opettaessa pieniä lapsia, jolloin laulettavien laulujen täytyy olla esimerkiksi melodian ambitukseltaan ja sanomaltaan lapsen ikäkauteen sopivia (Szönyi 1990, 14). Sama koskee tehtäviä ja leikkejä, jotka vaativat motorisia taitoja.

Marita Lehto selvitti pro gradu -tutkielmassaan sitä, kuinka unkarilainen menetelmä noudattaa lasten luontaista kehitysrytmiä. Hän totesi tutkimuksessaan, että Unkarissa laulujen ambitukset ovat lasten ikätasoon nähden sopivia ja että melodian säveltasojen havainnollistaminen käden liikkein auttaa ymmärtämään korkea-matala -käsitteitä. Lehdon tutkimus osoitti myös, että harjoitukset, joissa kävellään, soitetaan rytmisoittimia, esitetään

liikkeitä laulun mukana ja koetetaan pitää tempoa vakaana, ovat sopusoinnussa tutkimusten kanssa. Tutkimukset tukivat myös melodia- ja rytmikaikujen käyttöä opetuksessa. Rytmikaikutehtäviä voisi tehdä tutkijoiden mielestä jopa aiemmin kuin mitä Unkarissa on tehty. (Lehto 1992, 16, 50, 55-57, 59.)

Unkarilaisessa menetelmässä käytettävää laulukorkeutta tutkijat pitivät sen sijaan suuren sekunnin liian korkeana. Tutkijat kuitenkin myöntävät, että ääniala voi olla kulttuurisidonnainen. Laulettavien laulujen sykenopeus eroaa unkarilaisen menetelmän ja tutkimusten välillä selvemmin. Fysiologinen tosiasia on, että syke laskee ihmisillä iän myötä. Tutkijat suosittelivatkin, että pienten lasten kanssa käytettäisiin heidän luontaiseen sykkeeseen sopivaa nopeampaa tempoa. Unkarissa päinvastoin varotaan käyttämästä lasten kanssa liian nopeita tempoja, koska muuten he eivät ehdi tehdä lauluihin liittyviä liikkeitä ja lausumaan sanoja kunnolla. Hyytiäinen-Kesävuori on Lahden musiikkileikkikoulussa suosinut Unkarin tavoin hitaita tempoja. Tutkimukset eivät myöskään tukeneet sitä, että sävelistä pitäisi oppia ensimmäisinä juuri so ja mi ja että puolisävelaskeleita pitää välttää aluksi. Tutkijat eivät kuitenkaan pitäneet tätä huononakaan vaihtoehtona ja totesivat, että tietty intervallien oppimisjärjestys on oppimiselle hyväksi. (Lehto 1992, 21, 31, 67; Hyytiäinen-Kesävuori 2006.)

Myös silloin kun opetetaan kouluikäisille lapsille musiikkia, tulee ottaa huomioon heidän lähtötasonsa. Usein musiikin ollessa kyseessä käytetään pääsykokeita eräänlaisina mittareina. Esimerkiksi Unkarin musiikkiperuskouluun, Lahden musiikkiluokille ja Lahden konservatorioon pääsee vain pääsykokeiden kautta. Oletetaan, että pääsykokeet hyvin läpäisseet selviävät oppi- tai koululaitoksen järjestämästä säveltapailunopetuksesta. Kouluissa ja musiikkioppilaitoksissa, jonne päästään pääsykokeiden kautta opetuksen tavoitteet voidaan asettaa korkeammalle kuin tavallisissa kouluissa.

5.2.1.2 Oppisisältö ja musiikilliset tavoitteet koulussa ja musiikkioppilaitoksessa

Unkarissa koulu aloitetaan 6-vuotiaana ja peruskoulu kestää 8 vuotta. Toiseen asteen koulu (lukio tai ammatillinen koulutus) on 4-vuotinen. Unkarissa on sekä tavallisia että musiikkiperuskouluja, joissa molemmissa opetetaan säveltapailua. Jälkimmäisessä opetuksen tavoitteet ovat korkeammalla ja opetusta on enemmän. Musiikkiperuskoulussa on mahdollista

saada myös instrumenttiopetusta. Merkille pantavaa on se, että Unkarissa musiikkiperuskoulu aloitetaan jo ensimmäisellä luokalla, kun esimerkiksi Lahdessa musiikkiluokat alkavat vasta kolmannella luokalla. Unkarilaisen musiikkiperuskoulun ensimmäinen kokeiluluokka perustettiin vuonna 1950 Kecskemétin kaupunkiin ja 1960-luvun lopulla tällaisia kouluja oli jo noin 120. Näihin kouluihin pääsee vain pääsykokeiden kautta. Unkarin lukioissa annetaan myös säveltapailun opetusta. Niitäkin on sekä tavallisia että musiikkipainotteisia. (Friss 1969, 133; Szönyi 1990, 9.)

Unkarin musiikkiperuskouluun pyrkivät lapset esittävät pääsykokeissa vapaavalintaisen laulun ja tekevät muun muassa melodia- ja rytmioistoja. Huomiota kiinnitetään erityisesti korkean ja matalan sävelkorkeuden erottamiseen. Melodia-aiheita transponoidaan eri korkeuksille. Pääsykokeissa tutkitaan lisäksi äänenkäyttöelimiä lääketieteelliseltä kannalta. Luontevaa äänenkäyttöä pidetään arvossa – perustuuhan unkarilainen säveltapailumenetelmä suurelta osin laulamiseksi. (Friss 1969, 133-135.)

Peruskoulun ja musiikkiperuskoulun lisäksi Unkarissa voi saada musiikinopetusta musiikkikoulussa, joka tarjoaa säveltapailu-, musiikinteoria- sekä instrumenttiopetusta. Tämä on tarkoitettu pääasiassa 7-14 -vuotiaille lapsille ja nuorille, mutta jatko-opintoja voidaan tehdä 18-vuotiaaksi saakka. Musiikkikoulut järjestävät opetusta lisäksi aikuisille. Ennen instrumenttiopintojen aloittamista lapset (yleensä 7-9 -vuotiaita) osallistuvat vuoden verran valmistavalle kurssille, jossa opetellaan musiikin perusteita ja kehitetään rytmii- ja melodiataajua. (Szönyi 1990, 9.) Tässä asiassa onkin merkittävä ero Suomen ja Unkarin musiikinopetuksen välillä. Unkarissa soitonopiskelun aloittamista edeltää aina vähintään vuosi säveltapailuopintoja, kun Suomessa tilanne on usein juuri päinvastainen.

Unkarissa voidaan valita lukion tilalta konservatorio-opinnot. Konservatoriossa opiskellaan musiikin lisäksi yleisiä akateemisia aineita joka aamu kolmen tunnin ajan. Loppupäivän ajan oppilaat omistautuvat musiikille. He saavat soitonopetusta ja opetusta säveltapailussa ja teoriassa sekä osallistuvat orkesteri- ja kuoroharjoituksiin ja kamarimusisointiin. Konservatorion jälkeen oppilaat voivat jatkaa opintoja Liszt-musiikkiakatemiassa. (Szönyi 1990, 10.)

Unkarilaisessa peruskoulussa opetellaan ensimmäisenä vuonna sävelet s-m-l-d-r ja rytmeistä taa, ti-ti ja neljäsosatauko. Taa ja ti-ti rytmien eroa luetaan ensin erilaisten kuvien muodossa

ennen oikeita rytmimerkkejä. Toisen vuoden lopulla otetaan sävelistä mukaan l, (ala-la), jolloin saadaan la-pentatoninen asteikko. Tämä asteikko on tyypillinen unkarilaisessa musiikissa. Toisen vuoden lopulla oppilaiden taidot ovat kehittyneet sen verran, että voidaan laulaa lauluja oktaavin ambituksella. Ensimmäisenä vuonna opetellaan lukemaan säveliä myös viivastolta, mutta säveliä kirjoitetaan viivastolle vasta toisena vuonna kun saadaan harjoituskirjat. Toisena peruskoulun vuotena opetellaan 2/4 tahtilaji. (Lukin 1969, 108-115.)

Kolmannen vuoden alussa opetellaan sävelistä s, (ala-so) ja saman vuoden aikana esitellään lisäksi fa ja ti. Tässä vaiheessa pentatonia on iskostunut oppilaille niin hyvin, että puolisävelaskeleet eivät tuota vaikeuksia. Ylemmän t:n jälkeen opitaan myös t, (ala-ti). Samana vuonna esitellään 4/4 tahtilaji. Kolmantena vuonna harjoitellaan paljon myös kaanonissa laulamista. 2-äänisiä lauluja lauletaan neljännessä vuodesta alkaen säännöllisesti. 2-äänisenä materiaalina käytetään esimerkiksi Kodály'n "Bicinia Hungarica" sarjan osia I-IV ja Lajos Bárdosin "Choruses for Young Children". 3/4 tahtiosoitukseen tutustutaan neljäntenä vuonna samoin kuin synkooppi-rytmikuvioon. (Lukin 1969, 108-126.)

Vasta viidentenä vuonna otetaan absoluuttiset nimet solmisaationimien rinnalle. Kuudentena vuonna kun diatoninen asteikko on tarpeeksi tuttu, opitaan korotetut ja alennetut solmisaationimet. Samoihin aikoihin opetellaan kolmisoinnut perusmuodossa duurissa ja mollissa (11-12 -vuotiaana). Seitsemännellä ja kahdeksannella luokalla lauletaan kaanoneita 3- ja 4-äänisesti sekä helpoimpia wieniläisklassisia kuoroteoksia. Joka koulussa on kuoro, johon on osallistuttava jos siihen valitaan. Kuoron ohjelmistona on muun muassa unkarilaista 1900-luvun musiikkia sekä taidemusiikkia renessanssin, klassismin ja romantiikan aikakaudelta. Peruskoulun aikana opetellaan sävellajit kahteen merkkiin asti. Oppilaiden pitää osata etsiä näistä sävellajeista itse do-sävelen paikka viivastolla. (Lukin 1969, 114-127; Szönyi 1990, 54.)

Unkarin peruskouluissa opetellaan myös muoto-oppia. Muotoseikkoja hahmotetaan sekä laulettavista lauluista että kuunneltavista musiikkinäytteistä. Aluksi opetellaan hahmottamaan mikä on musiikissa samanlaista ja mikä erilaista, myöhemmin otetaan käyttöön rakenteellisia osia kuvaavat kirjaimet (A, B jne.). Kahtena viimeisenä peruskoulun vuotena perehdytään muun muassa laulumuotoon sekä sonaatin ja sinfonian rakenteisiin. Tämän tarkoitus on lisätä oppilaiden yleistä musiikkitietoutta. (Lukin 1969, 128-129.)

Kuuntelukasvatuksen osalta neljänä ensimmäisenä kouluvuotena kuunnellaan kansanlauluja ja juhlalauluja sovitettuna kuorolle tai soittaen esitettynä. Kuuntelunäytteet ovat levyiltä mutta myös opettaja taikka muut oppilaat voivat esittää luokalle musiikkia. Tunneilla voidaan hyödyntää lisäksi radion lähettämiä laulu- ja musiikkitunteja. Suurilta säveltäjämestareilta kuunnellaan neljänä ensimmäisenä vuonna heidän lapsille säveltämänsä musiikkia. Viidentenä vuonna on ollut tapana kuunnella ”Pekka ja Susi” kokonaan. Neljänä viimeisenä peruskouluvuotena oppilaiden täytyy tunnistaa levyiltä eri soittimia, lauluäänityyppejä sekä orkesterikokoonpanoja. Viimeisenä vuonna kuunnellaan myös otteita muun muassa Mozartin, Mussorgskyn ja Verdin oopperoista. (Lukin 1969, 129.)

Forrai kirjoittaa, että musiikkikasvatuksen pohja valetaan lastentarhassa. Peruskoulun tehtävä on hioa sitä ja lukion tehtävä huipentaa musiikkikasvatus. (Forrai 1969, 107.) Lukin määrittelee peruskoulun musiikinopetuksen tavoitteeksi sen, että kahdeksannen vuoden lopussa oppilaiden pitäisi osata lukea vaikeustasoltaan kansanmusiikkia vastaavaa materiaalia (Lukin 1969, 124).

Unkarilaisessa musiikkiperuskoulussa lapset osaavat ensimmäisen vuoden jälkeen ulkoa noin 80 laulua sanoineen. He osaavat myös lukea helppoja pentatonisia melodioita ja kirjoittaa ne ylös ulkomuistista tai diktaattina. Nokkahuilu otetaan laulun rinnalle ensimmäisen puolen vuoden jälkeen. Ensimmäisenä vuonna lauletaan myös 2-äänisiä kaanoneita. Lauluihin liitetään ostinatoja siten, että lapset marssivat, laulavat laulua ja tekevät ostinatoa yhtä aikaa (kolme asiaa). (Friss 1969, 135.)

Seuraavien vuosien aikana lapset tutustuvat musiikkiperuskoulussa kaikkiin aika-arvoihin, eri nuottiavaimiin, erilaatuisiin intervaleihin ja kolmisointuihin käänöksineen. Perusmuotoiset kolmisoinnut lapset opettelevat kolmannella luokalla eli 8-9 -vuotiaana. Peruskoulun päätyttyä oppilaat osaavat luokitella unkarilaisia kansanlauluja sävellajin tai moodin, rakenteen, rytmin, metrin, tyylin, alueen sekä historiallisen ja sosiaalisen taustan perusteella. Muotorakenteista ja sävellystyypeistä he tuntevat muun muassa sarjan, sinfonian, alkusoiton, konserton ja fuugan sekä tietävät mitä on homofonia ja polyfonia. (Friss 1969, 136; Szönyi 1990, 54.)

Kahdeksannen vuoden jälkeen musiikkiperuskoulun käyneet oppilaat tuntevat suuria säveltäjiä ja heidän teoksiaan. He osaavat kirjoittaa melko vaikeita tehtäviä ja lukea 3-4 -

äänisiä kuoroteoksia eri aikakausilta. Kuorotunnit ovat pakollisia viidennestä luokasta eteenpäin. Liikuntatunneilla harjoitellaan lisäksi kansantansseja. Tämän tarkoitus on auttaa ilmaisemaan musiikkia liikkeillä ja auttaa siirtämään kuullut rytmit liikkeiksi sekä tehdä ylipäättänsä liikkumisesta sulavampaa. Kansantanssit kehittävät myös itsekuria ja maantiedon, historian ja kansankulttuurin tuntemista. (Friss 1969, 141-142.)

Merkittävää Unkarin musiikkikasvatuksessa on se, että opetus on yhtenäistä koko maassa. Jokaisen koulun musiikinopetus perustuu samoille metodisille ja filosofisille periaatteille. Tämä koskee sekä peruskoulutusta että opettajakoulutusta. (Szönyi 1990, 10.) Suomessa asia on hyvin toisenlainen. Toki esimerkiksi musiikkioppilaitoksien kurssien sisällöt ovat lähes samat ympäri Suomea mutta opetuksen menetelmät voivat olla melkein minkälaiset tahansa. Vielä suurempi ero on tavallisten koulujen musiikinopetuksessa, joissa opetuksen sisältö muodostuu lähes yksinomaan opettajan omien taitojen, tietojen, mieltymysten ja paneutumisen mukaan.

Koska Suomen tavallisissa kouluissa opetetaan harvoin tavoitteellisesti säveltapailua, en käsittele työssäni tavallisten luokkien musiikinopetusta. Toisaalta siitä olisi hyvin vaikeaa edes saada kokonaiskuvaa yhtenäisen linjan puuttuessa. Siksi vertaan unkarilaista koulua ja musiikkiperuskoulua Lahden konservatorion ja Lahden musiikkiluokkien säveltapailunopetukseen.

Lahdessa musiikkiluokat aloitetaan kolmannella luokalla. Lotilan koulussa annetaan musiikkiluokkaopetusta vuosikursseilla kolmannesta kuudenteen. Musiikkiluokat jatkuvat seitsemännestä luokasta eteenpäin Tiirismaan koulussa, jossa toimii myös musiikkilukio. Musiikkiluokille valitaan oppilaat pääsykokeen kautta, jossa testataan sävelkorvaa, rytmi- ja melodiatajua sekä yleistä musikaalisuutta. Lotilan koulun kolmannelle luokalle voivat hakea kaikki Lahden kunnassa kirjoilla olevat toisen vuosiluokan koululaiset. Pääsykokeissa hakijat esittävät kaksi laulua, joista toinen on vuonna 2008 pääsykokeissa ”Pieni nokipoika”. Laulu esitetään pienryhmässä. Toisen laulun hakijat saavat valita itse ja se esitetään yksin laulaen. Lotilan koulu ehdottaa vapaavalintaiseksi lauluksi ”Ihme ja kumma”, ”Sairas karhunpoika”, ”Satatuhatta tähteä loistaa” ja ”Vaarilla on saari” -lauluja. (Lahden kaupungin koululaitos 2007.)

Lotilan musiikkiluokilla musiikinopetus sisältää erilliset tavoitteet kuorolaulun, soittamisen, muun musiikillisen ilmaisun, yleisen musiikkitiedon sekä musiikin teorian ja säveltapailun osalta. Kuorolaulun tavoitteena on auttaa oppilaita löytämään luonnollinen hengitystapa ja äänenmuodostus, kehittää fraseeraustajua ja laulu- ja kuoroilmaisua, tutustuttaa oppilaat kuoro-ohjelmistoon sekä opettaa analysoimaan ohjelmistoa. Kuorotyöskentely on tavoitteellista ja toimintaan kuuluu säännölliset kuorokonsertit. Työskentelyssä käytetään apuna relatiivista solmisointia esimerkiksi stemmojen opiskelussa. Jokainen luokka-aste muodostaa oman kuoronsa, eli yhden luokka-asteen kuorossa on kahden tai kolmen luokan verran oppilaita. Lotilassa toimii lisäksi edustuskuoro ”Laulupuu”, johon valitaan parhaimpia laulajia. Kolmannen luokka-asteen kuorossa lauletaan yksi- ja kaksiaäänistä ohjelmistoa sekä kaanoneita. Laulettavat laulut ovat pääsääntöisesti lastenmusiikkia sekä kansanlauluja. Neljännellä ja viidennellä luokalla kuorolaulut ovat enimmäkseen kolmeäänisiä. Viidennellä luokalla ohjelmisto käsittää lisäksi klassista ja kevyttä kuoro-ohjelmistoa sekä kansainvälistä kuoromusiikkia. Kuudennesta luokasta lähtien lauletaan myös neliaäänisesti. (Lotilan koulun OPS 2006.)

Soittamisen tavoite Lahden musiikkiluokilla on tutustuttaa oppilaat soittotapoihin ja perustekniikoihin, opettaa soittamaan nuoteista, totuttaa soittamaan sekä yksin että ryhmässä, opettaa toimimaan vastuullisesti ryhmässä, syventää oppilaiden tietoja musiikin eri tyyleistä sekä kehittää musikaalisuutta, musiikillista keksimistä ja musiikillista ilmaisua. Soittimistoon kuuluvat kolmannella ja neljännellä luokalla nokkahuilu, viisikielinen kantele, rytmisoittimet ja laattasoittimet, viidennellä ja kuudennella luokalla lisäksi bändisoittimet. Tavoitteena on tutustuttaa oppilaat myös musiikkitekologiaan. Seitsemännestä luokasta yhdeksänteen luokaan soitetaan lähinnä rytmi-, elektroni- ja laattasoittimia sekä mahdollisesti akustista kitaraa. (Lahden musiikkiluokkien OPS 2005; Lotilan koulun OPS 2006.)

Muun musiikki-ilmaisun toimintamuotoja ovat Lotilan musiikkiluokilla esimerkiksi musiikkiteatteriproduktiot ja musikaalit. Musiikkiluokkalaiset osallistuvat myös erilaisiin taidetapahtumiin, yhteistyöprojekteihin ja laulu- ja sävellyskilpailuihin. Tavoitteena on, että oppilaat tottuisivat ilmaisemaan itseään laulaen, soittaen, musiikin mukana liikkuen sekä musiikillisen keksinnän avulla. Eläytyvän esittämisen harjoittelulla on musiikki-ilmaisussa tärkeä osa. Tiirismaata koskevassa (7.-9. luokan) opetussuunnitelmassa ei ole mainittu opetuksen tavoitteissa erikseen muuta musiikki-ilmaisua kuten Lotilan koulun opetussuunnitelmassa. Tiirismaallakin tehdään kuitenkin erilaisia produktioita ja luultavasti

he osallistuvat samankaltaisiin tapahtumiin kuin Lotilan alakoululaiset. Tiirismaalla säveltäpailun ja teorian sekä soittamisen tavoitteissa on mainittu säveltämisen ja sovittamisen alkeet tietotekniikka-avusteisessa opiskelussa sekä omien ideoiden tuottaminen opittuja musiikillisia elementtejä käyttämällä. Tiirismaalla musiikki-ilmaisun oppisisältö on siis käytännössä sulautettu muihin tavoitteisiin. (Lahden musiikkiluokkien OPS 2005; Lotilan koulun OPS 2006.)

Lotilan musiikkiluokilla yleisen musiikkitiedon oppisisältöön kuuluu kuuntelukasvatusta, musiikin havainnointia ja kriittistä tarkastelua, tutustumista länsimaisen musiikin eri tyylilajeihin ja historiaan sekä musiikillisten käsitteiden opiskelua. Kolmannella ja neljännellä luokalla tutustutaan keskeisiin sävellyksiin ja säveltäjiin, sävellysmuotoihin, terminologiaan sekä eri soittimiin, soitinryhmiin sekä kartutetaan tietoa lauluäänestä. Viidennellä ja kuudennella luokalla keskitytään edellisten lisäksi länsimaisen musiikin historiaan renessanssista 1900-luvulle, tutustutaan muiden kulttuurien musiikkiin ja sävellysmuotoihin konsertto ja sinfonia sekä opetellaan musiikkiteknologian alkeita. (Lotilan koulun OPS 2006.)

Tiirismaan koulussa yleisen musiikkitiedon oppisisältö on samansuuntainen Lotilan koulun kanssa mutta musiikin eri tyylikausia ja ilmiöitä tarkastellaan alaluokkia tarkemmin. Seitsemännellä luokalla käsitellään tyylikausia keskiajalta 1900-luvulle, tutustumalla kyseisten aikakausien keskeisiin säveltäjiin ja sävellyksiin. Sävellysmuodoista otetaan esille muun muassa ritarilaulu, madrigaali, polyfonia, fuuga, ooppera, concerto grosso, sonaattimuoto, sinfoninen runo, baletti ja lied. Taidemusiikin lisäksi seitsemäsluokkalaiset tutustuvat populaarimusiikin historiaan, sen tyyliin, merkittävimpiin muusikoihin sekä maailmanmusiikkiin. Populaarimusiikin tyylikausista käsitellään rock`n`rollia, soulia, folk-musiikkia, jazzia ja bluesia, maailmanmusiikin osalta Euroopan, Aasian, Afrikan sekä Pohjois- ja Etelä-Amerikan musiikkia. Kahdeksannella luokalla oppilaat tutustuvat taidemusiikin puolelta muiden muassa gregoriaaniseen lauluun, cantus firmus -tekniikkaan, pastoraali- ja paimenlauluihin, kaksitoistasäveljärjestelmään sekä sarjallisuuteen. Populaarimusiikin aihealueita ovat psykedeelinen rock, progressiivinen rock, hard rock, reggae, funk, punk, bebop, cool jazz ja hardbop. Yhdeksännellä luokalla käsitellään taidemusiikin osalta edellisten musiikin aikakausien lisäksi antiikin musiikkia. Populaarimusiikin oppisisältöön kuuluvat yhdeksännellä luokalla esimerkiksi rap, uusi rock, poliittinen rock, rock-feminismi, modaalinen jazz, free jazz ja fuusio jazz. (Lahden musiikkiluokkien OPS 2005.)

Säveltapailua ja musiikin teoriaa opetellaan Lotilan koulussa kolmannella ja neljännellä luokalla Musiikin perusteet 1 -kurssin sisällön ja viidennellä ja kuudennella luokalla Musiikin perusteet 2 -kurssin sisällön mukaisesti. Säveltapailun ja musiikin teorian kokeissa noudatetaan valtakunnallisia tutkintovaatimuksia. Säveltapailussa käytetään unkarilaisesta menetelmästä tuttua relatiivista solmisointia. Tiirismaan koulun seitsemännellä, kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla opetellaan Musiikin perusteet 3 -kurssin oppisisältö. Myös Tiirismaalla solmisointi on tärkeä osa säveltapailun opiskelua. (Lahden musiikkiluokkien OPS 2005; Lotilan koulun OPS 2006.) Nykyään säveltapailun opetus on jaettu Tiirismaan koulussa eri tasoryhmiin. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että kolmen rinnakkaisen luokan oppilaat ovat jaettu kolmeksi säveltapailuryhmäksi oman lähtötasonsa mukaan. Musiikin lehtori Sakari Pulkkinen mielestä tasoryhmät ovat hyvä ratkaisu siihen ongelmaan, että oppilaiden taidot ovat niin heterogeeniset. (Pulkkinen, henkilökohtainen tiedonanto 2.11.2007).

Suomessa säveltapailun ja teorian opetuksen sisällön on määritellyt jo pitkään Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto (SML). Näitä kurssitutkintovaatimuksia noudatetaan useassa musiikkioppilaitoksessa Suomessa, Lahden konservatorio mukaan lukien. Liitto on julkaissut kurssitutkintovaatimukset eri tutkintoasteille. Kurssit ja niiden sisällöt ovat pysyneet jo vuosikymmenien ajan melkein samanlaisina, mutta kurssien nimitykset ja arviointikäytännöt ovat kyllä muuttuneet hieman viime vuosien aikana. Ensimmäistä säveltapailun ja teorian tutkintoa kutsuttiin pitkään nimellä peruskurssi 1/3, mutta nykyään käytetään jo monessa paikassa nimitystä Musiikinperusteet 1. Kurssit 2/3 ja 3/3 ovat vastaavasti Musiikin perusteet 2 ja 3. Yleisen musiikkitiedon peruskurssi on tällä hetkellä Lahden konservatoriossa nimellä Musiikin perusteet 4.

Varhaisimmat SML:n saatavilla olevat musiikkikoulun ja musiikkiopiston yleisten oppiaineiden kurssitutkintovaatimukset ovat vuodelta 1982. Peruskurssi 1/3 oppisisällöstä mainitaan ensimmäiseksi nuottien nimet g- ja f-avaimilla alueella c–c3. Tämä poikkeaa merkittävästi unkarilaisen menetelmän oppimisjärjestyksestä, jossa nuottien nimet opetellaan vasta paljon myöhemmin. Duuri- ja molliasteikot pitää 1/3 kurssissa hallita kahteen korotus- ja alennusmerkkiin. Intervallit pitää osata tunnistaa ja rakentaa viivastolla oktaaviin saakka ilman laatua ja kolmisointuihin tutustutaan viivastolla alustavasti. Duuri- ja mollikolmisointu pitää osata erottaa toisistaan kuullun perusteella. Musiikin muotoja käsitellään lähinnä

musisoinnin kautta kiinnittäen huomiota luonteviin hengityspaikkoihin. Peruskurssi 1/3 sisältöön kuuluu lisäksi musiikkisanoja. (SML 1982, 3.)

Nuottiarvojen osalta 1/3 kurssissa oppilaiden tulee hallita kokonuotit, puolinuotit, neljäsosanuotit, kahdeksasosanuotit ja näitä aika-arvoja vastaavat tauot sekä puoli- ja neljäsosanuotit pisteellisinä. Näitä rytmejä pitää osata lukea sekä tunnistaa kuullun perusteella diktaateissa. Tahtilajeista kurssiin sisältyy 2/4, 3/4 ja 4/4. Melodiatapailun ja -diktaatin tasoa ei ole vuoden 1982 kurssivaatimuksissa määritelty sanallisesti. (SML 1982, 3.) SML:n julkaisemien myöhempien vuosien mallikokeiden perusteella voi todeta, että 1/3 kurssin melodiatapailutehtävät ja melodiadiktaattitehtävät ovat yleensä liikkuneet duuriasteikolla sisältäen pääasiassa asteittaista liikettä ja vain vähän hyppyjä (sekuntia suurempia intervaleja).

Seuraavassa kurssissa (2/3) edetään kaikissa osaamisen alueissa vähän edellistä kurssia pidemmälle. Nuottien nimet tulee hallita alueella C-c4 ja sävellajit ja asteikot neljään merkkiin asti. Molliasteikoista kurssin sisältöön kuuluvat luonnollisen lisäksi harmoninen ja melodinen molliasteikko. Intervalleista otetaan 2/3 kurssissa laadut mukaan ja niitä pitää osata sekä tunnistaa että rakentaa viivastolla. Kuullun perusteella tarvitsee tunnistaa kuitenkin vain suuret ja puhtaat intervalli oktaaviin asti (duuriasteikkoiset do:sta ylöspäin). Kolmisoinnuista pitää osata 2/3 tutkinnossa kaikki neljä eri laatua kääntämättöminä. Sointuja tunnistetaan ja rakennetaan viivastolla sekä tunnistetaan kuullun perusteella. Myös tähän kurssiin kuuluu musiikkisanoja, mutta edellistä kurssia laajemmin. (SML 1982, 5.)

Tahtiosoituksista opetellaan 2/3 kurssissa uutena 3/8 ja 6/8 tahtilajit. Rytmeistä tulee uutena kuudestoistaosanuotit, pisteellinen kahdeksasosa sekä synkooppi-rytmi hitaana (kestää yhteensä kaksi neljäsosaa) ja nopeana (kestää yhden neljäsosan). Nämä pitää hallita lukutehtävissä ja diktaateissa. Melodiatapailutehtävät ja melodiadiktaattitehtävät ovat tavanneet olla 2/3 tutkinnossa duurisävellajeissa, mutta ne ovat olleet melodiankulultaan vähän edellistä kurssia hankalampia sisältäen nyt useampia melodisia hyppyjä. (SML 1982, 5.)

Vuoden 1982 kurssitutkintovaatimuksissa 3/3 kurssin vaatimukseen kuului nuottien nimet alueella A2-c4 sekä nuottien kaksoiskorotetut ja -alennetut nimet. Alttoavaimeen tutustutaan kurssin aikana alustavasti. Sävellajit ja asteikot tulee osata seitsemään merkkiin asti. Kurssin

sisältöön kuuluu lisäksi kromaattinen asteikko ja alustava tutustuminen moodeihin. Intervalleja tunnistetaan ja rakennetaan viivastolla priimin ja desimin välillä, kuullun perusteella intervaleja tunnistetaan oktaaviin saakka (myös pienet intervallit mukana). Kolmisoinnuista opetellaan 3/3 kurssissa käännökset ja astemerkinnät, joita pitää tunnistaa yksinkertaisissa sointuanalyysitehtävissä. Nelisoinnuista opetellaan kääntämättömät muodot. Oppilaiden tulee myös osata kuunnella ja kirjoittaa ylös kadenssikulkuja. Musiikkisanoja tulee jälleen edellistä kurssia laajemmin. (SML 1982, 7.)

Tahtilajeista opetellaan 3/3 kurssissa uutena alla breve -tahtilaji. Rytmeistä luetaan ja kirjoitetaan edellisen kurssin rytmien lisäksi trioli-rytmiä. Duoliin, kvartoliin, kvintoliin ja sekstoliin tutustutaan alustavasti. Kolmaskymmeneskahdesosanuotteja täytyy osata hahmottaa esimerkiksi tahtilajitehtävissä, mutta niitä ei tarvitse osata lukea ja kirjoittaa diktaateissa. Neljää erilaista kolmisoinnun laatua pitää osata laulaa ja tunnistaa kuullun perusteella samoin kuin dominanttiseptimisointua. (SML 1982, 7.) SML ei ole antanut 3/3 kurssiinkaan erityisiä ohjeita melodioiden vaikeustason suhteen vuoden 1982 kurssivaatimuksissa. Melodiataipailu ja melodiadiktaattitehtävissä on ollut kuitenkin tapana keskittyä aikaisempia kursseja enemmän mollitehtäviin.

Peruskurssit 1/3, 2/3 ja 3/3 ovat musiikkioppilaitosten perusasteen kursseja. *Lahden konservatoriossa* kuhunkin kurssiin käytetään nykyään aikaa keskimäärin kaksi vuotta. Etenemisen vauhti riippuu kuitenkin paljon oppilaiden iästä. Koska musiikkiopistossa teoria- ja säveltapailuopintonsa aloittavat voivat olla kovinkin eri ikäisiä, jaetaan Lahden konservatoriossa aloittavat oppilaat eri ryhmiin syntymävuoden perusteella. On todennäköisempää, että esimerkiksi 10-vuotiaana opintonsa aloittavat kykenevät etenemään opinnoissaan nopeampaa vauhtia kuin 7-vuotiaat. Ensimmäiseen kurssiin käytettävä aika voi siis olla käytännössä yhdestä kolmeen vuotta.

Opistotason säveltapailukurssi on nimeltään säveltapailu 1. Tässä kurssissa rytmien luku- ja kirjoitustehtävät ovat 3/3 kurssia vaativampia. Melodiatehtävien osalta duuri- ja mollitehtävien lisäksi harjoitellaan melodioita eri moodeissa. Melodiatehtävissä esiintyy lisäksi yksinkertaisimpia muunnesäveliä. Erilaisia asteikkoja ja moodeja tunnistetaan kuullun perusteella. Intervalleja kuunnellaan Säveltapailu 1 -kurssissa välillä priimi-desimi. Kolmisoinnuista lauletaan ja kuunnellaan kaikkia laatuja käännöksineen, dominanttiseptimisointua käännöksineen sekä vähennettyä septimisointua.

Kadenssi kuunteluissa esiintyy tavallisten kolmisointujen lisäksi muun muassa napolilaista sekstisointua sekä välidominanteja. (SML 1982, 9.) Säveltapailu 1 -kurssi suoritetaan yleensä yhdessä vuodessa. Teoria 1 -kurssin, kenraalibasson sekä yleisen musiikkitiedon kurssien sisältöaluetta en käsittele työssäni lainkaan, koska haluan keskittyä enemmän säveltapailun opetukseen.

Unkarin musiikkiperuskoulun ja Lahden musiikkiluokkien oppisisältöjä verratessa voidaan todeta, että niistä löytyy jonkin verran samaa mutta toisaalta joitakin hyvin merkittäviä erojakin. Suurimmat erot liittyvät siihen, että Unkarissa koulu aloitetaan vuotta aiemmin ja että musiikkiluokat alkavat jo ensimmäiseltä luokalta. Unkarissa myös tavallisissa kouluissa saa säveltapailun ja teorian opetusta. Sisällöllisiä eroja tarkastellessa voidaan taas todeta, että Lahden musiikkiluokilla on selvästi pyritty Unkarin kouluja monipuolisempaan musiikinopetukseen. Lahden musiikkiluokilla on haluttu kannustaa oppilaita esimerkiksi musiikilliseen keksimiseen ja ilmaisuun. Opetuksessa on otettu huomioon Unkaria enemmän huomioon myös soiton ja varsinkin populaarimusiikin osuus.

Vanhoissa Unkarin peruskoulujen ja musiikkiperuskoulujen musiikin oppisisällöissä ei ole mainittu lainkaan populaarimusiikkia. Sitä ei ehkä pidetty laadullisesti taidemusiikin ja perinmemusiikin veroisena. Vieraitten kansojen perinmemusiikkia on sen sijaan käsitelty unkarilaisissakin kouluissa, mutta silloinkin se on usein valjastettu säveltapailun ja teorian käyttöön. Voi olla, että populaarimusiikin käyttämättömyyteen vaikutti myös Neuvostovallan suhtautuminen länsimaista viihdettä kohtaan. Lahden musiikkiluokilla musiikin kirjo näyttäisi olleen jo musiikkiluokkien perustamisesta asti unkarilaisia kouluja laajempi.



















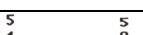


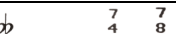
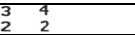
Sen sijaan säveltapailun ja teorian opetuksen osalta sisällöt Unkarissa ja Lahdessa ovat olleet melko samanlaiset sisältäen esimerkiksi melodiatajun kehittämistä solmisointia apuna käyttäen, rytmitajun kehittämistä tititointia apuna käyttäen, intervallien ja kolmisointujen opettelua ja muototajun kehittämistä. Opetuksen yhteisiin sisältöihin kuuluvat sekä Lahdessa että Unkarissa myös yleinen musiikkitietous ja kuuntelukasvatus sekä musiikkiluokilla ja musiikkiperuskoulussa kuorolaulu.

5.2.2 Oppimisjärjestys Unkarissa ja Lahdessa



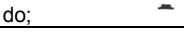
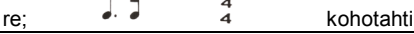















Von Creutlein vertasi lisensointityössään neljän unkarilaisen oppikirjasarjan oppimisjärjestystä. Vertailtavana olivat György Kerényin ja Benjamin Rajeczky ”Énekes ÁBÉCÉ”, Zoltán Kodály ”Iskolai énekgyűjtemény”, Zoltán Kodály ja Jenő Ádám ”Szo-mi” sekä Erzsébet Szönyin ”A zenei írás-olvasás”. Kirjojen oppimisjärjestyksessä on esimerkiksi rytmien ja sävelten osalta pieniä eroja. Szönyin kirja on näistä oppikirjoista viimeksi ilmestynyt (1955). Niinpä käytän tätä unkarilaisen säveltapailumenetelmän vertailukohtana, vaikka se saattaa poiketa hieman esimerkiksi unkarilaisissa peruskouluissa käytettävästä oppimisjärjestyksestä. Linaan taulukossani osittain Creutleinin selvittämää Szönyin oppimisjärjestystä. Käytän toisena lähteenä Szönyin kirjasta ”A zenei írás-olvasás” tehtyä englanninkielistä painosta ”Musical Reading and Writing”. (Ks. taulukko 4.)

Lahtelaista säveltapailumenetelmää tutkin Eero Hakkaraisen ”Musiikin luku- ja kirjoitustaito” -kirjoista. Kirjan osista 1 A, 1 B, 2 ja 3 on olemassa myös oppilaan työkirjat. Niihin viitatessani käytän sivunumeroiden yhteydessä sulkumerkkejä. Laulukirjat 1 A, 1 B, 2 ja 3 sisältävät lisäksi rytmilukutehtäviä, jotka ovat kirjan loppuosassa. Kun viittaa rytmitehtäviin, käytän hakasulkeita. Unkarilaisessa menetelmässä ja sen lahtelaisessa sovelluksessa monet uudet asiat, kuten sävelet, rytmikuviot ja tahtilajit opetellaan metodilaulujen avulla. Taulukointini lähtökohtana on se, että uusi musiikillinen elementti opetellaan siinä vaiheessa kun se ensimmäistä kertaa esiintyy jossakin laulussa. (Ks. taulukko 5.)

TAULUKKO 4. Oppimisjärjestys Szönyi kirjassa "A zenei írás olvasás – Musical Reading and Writing" (Szönyi 1974; Szönyi 1978; Creutlein 1987, 55-60)

Szönyi: A zenei írás-olvasás – Musical Reading and Writing	
1. tunti	
2. tunti	so-la-mi; 
3. tunti	do; 
5. tunti	re
6. tunti	ala-la; 
7. tunti	la-pentatoninen asteikko; 
8. tunti	ylä-do; duurikolmisointu
9. tunti	ylä-re, ylä-mi, ala-so
10. tunti	mollikolmisointu
11. tunti	1-2 -viivainen viivasto
12. tunti	viisiviivainen viivasto
13. tunti	nuottien kirjoittaminen viivastolle
14. tunti	pentatoniset asteikot samasta sävelestä; 
16. tunti	fa
18. tunti	ala-ti
19. tunti	ylä-ti; 
24. tunti	modulaatio
26. tunti	
28. tunti	fi; 
29. tunti	ta; 
30. tunti	di, ri, ma ,si, lo
31. tunti	diskanttiavain; C-duuri
32. tunti	a-molli; 
33. tunti	korotetut ja alennetut nuottien nimet
35. tunti	
36. tunti	G-duuri
37. tunti	
38. tunti	
39. tunti	vähennetty kolmisointu; 
40-41. tunti	F-duuri, d-molli; aiolinen moodi
42. tunti	bassoavain
43-48. tunti	D-duuri, h-molli, B-duuri, g-molli
50-51. tunti	A-duuri, fis-molli; 
52. tunti	
53. tunti	Es-duuri ja c-molli; 
55-56. tunti	E-duuri ja cis-molli; As-duuri ja f-molli; 
57. tunti	H-duuri ja gis-molli; 
58. tunti	Des-duuri ja b-molli; 
59. tunti	kromaattinen asteikko; 
60. tunti	perusmuotoiset kolmisoinnut
61. tunti	doorinen moodi
62. tunti	
63. tunti	fryyginen moodi
64. tunti	sektisoinnut
66. tunti	lyydinen moodi
68-70. tunti	kvarttisektisoinnut; miksolyydinen moodi; sopraanoavain, mezzosopraanoavain
71. tunti	kokosävelasteikko
72-75. tunti	altoavain, tenoriavain, baritoniavain; dominanttiseptimisointu
77-81. tunti	kvinttisektisoinnut, terssikvarttisoinnut, sekuntisoinnut
88. tunti	dominanttinoonisointu

TAULUKKO 5. Oppimisjärjestys Hakkaraisen kirjoissa Musiikin luku- ja kirjoitustaito (Hakkarainen 1993; Hakkarainen, Hyytiäinen-Kesävuori & Kiiski 2001 I; Hakkarainen, Hyytiäinen-Kesävuori & Kiiski 2001 II; Hakkarainen, Hyytiäinen-Kesävuori & Kiiski 1995; Hakkarainen 1995; Hakkarainen & Hegyi 2004; Hakkarainen & Syvinki 1994; Hakkarainen & Syvinki 1995; Hakkarainen & Syvinki 1996).

Hakkarainen: Musiikin luku- ja kirjoitustaito	
1 A (s. 5)	nuottiviivasto; nuottien nimet diskanttiavaimella;
s. 13-14	so-mi; 
s. 20; s. 36	la; 
s. 39; s. 51	do; 
s. 63; s. 66; s. 72	re;  kohotahti
s. 85; (s. 34)	fa 
s. 86; s. 89; s. 96	
(s. 34-43)	C-duuri, G-duuri, F-duuri, D-duuri, B-duuri; nuottien nimet bassoavaimella
s. 117; s. 124	ala-ti; 
s. 127; s. 129	ala-la; 
1 B (s. 6)	korotetut ja alennetut nuottien nimet
s. 12 -28	
s. 74	ti ja ylä-do
s. 109	fi
s. 126	luonnollinen molli
s. 122; s. 150; s. 155	si ja harmoninen molli;  ; melodinen molli
s. 171	ri
s. 176	ala-so duurissa
s. 194; s. 200; s. 202	
(s. 102)	perusmuotoiset kolmisoinnut duurissa
2 (s. 4-26); [s. 127]	asteikot/sävellajit 7 merkkiin asti; 
s. 33; s. 48	ala-mi duurissa; ala-mi mollissa
s. 70	ylä-re duurissa
s. 90	di
(s. 58)	perusmuotoiset kolmisoinnut mollissa;
(s. 60)	erilaatuiset kolmisoinnut;
(s. 68)	kolmisointujen käännökset
3 s. 6	
(s. 16-17) (s. 23)	sopraanoavain, mezzosopraanoavain, altoavain, tenoriavain, baritoniavain × 
s. 18; s. 20	ylä-do mollissa; 
(s. 42-43) (s. 49-51)	kromaattinen asteikko duurissa ja mollissa kirkkosävellajit
s. 35	ylä-mi duurissa
s. 56	
(s. 71)	nelisointujen käännökset viivastolla
s. 78	
s. 88	
I s. 7; 14	pentatoniset asteikot; kokosävelasteikko
s. 25	nelisointujen käännökset laulaen
s. 40	
s. 73	modulaatio melodiassa
s. 134; 137	dominanttinoonisointu; välidominantti viidennellä asteella
s. 140	napoliilainen sekstisointu

Taulukoista selviää, että Szönyin ja Hakkaraisen oppimisjärjestyksessä on joitakin eroja. Hakkaraisen sovelluksessa esimerkiksi 3/4 tahtilaji opitaan jo ensimmäisissä metodilauluissa, toisin kuin Unkarissa. Myös rytmikuvioiden oppimisjärjestys poikkeaa hieman Szönyin ja Hakkaraisen oppikirjoissa. Szönyi opettaa muun muassa synkooppi-rytmikuvion (♩ ♩) Hakkarasta varhaisemmin, Hakkarainen taas muiden muassa ♩ ja ♩ -rytmit ennen Szönyitä. Unkarissa opetellaan asteikoista ensimmäisenä la-pentatoninen asteikko, joka on unkarilaisessa perinnesävellyksessä tyypillinen. Edellä mainitut poikkeamat oppimisjärjestyksessä johtuvat ainakin osittain eroista suomalaisen ja unkarilaisen kansanlaulujen ja valittujen metodilaulujen välillä.

Sen sijaan kansanlauluista ja metodilauluista riippumaton seikka on viivaston ja absoluuttisten nuottien nimien opettaminen. Hakkarainen opettaa nämä heti ensimmäisten tuntien aikana. Szönyi ottaa viivaston käyttöön vasta siinä vaiheessa kun tunnetaan sävelet s-m-l-d-r-l,-d`-r`-m`-s, ja diskanttiavaimen sen jälkeen kun on jo tutustuttu muunnesäveliin ja modulaatioon. Viivaston ja nuottien nimien käyttö ovatkin ehkä merkittävin ero Szönyin ja Hakkaraisen oppimisjärjestyksen välillä. Taulukoista käy myös ilmi, että Hakkarainen opettaa sävellajit varhaisemmassa vaiheessa kuin Szönyi. Hakkaraisen oppimisjärjestys sopii Szönyitä paremmin SML:n laatimiin kurssitutkintovaatimuksiin. Tämä on varmasti osaltaan ohjannut Hakkaraisen oppimisjärjestyksen muotoutumista.

Hakkarainen kertoo opettaneensa solmisaationimet myös hieman toisessa järjestyksessä kuin hänen kirjasarjassaan. Hän on todennut, että lapsien on helpompi oppia s ja m -sävelten jälkeen d (s-m-d, duurikolmisointu) ja vasta sitten l (l-s-m). Samaa järjestystä ovat monet opettajat käyttäneet myös Unkarissa. (Hakkarainen 2006.)

5.3 Oppimistapahtuman suunnittelu ja valmistelu Unkarissa ja Lahdessa

5.3.1 Työtavat

5.3.1.1 Rytmitajua kehittäviä työtapoja

Unkarilainen menetelmä pyrkii siihen, että oppiminen tapahtuisi korvakuulolauluista oppilaiden omien havaintojen kautta. Rytmien ja melodian havainnoinnin apuvälineenä käytetään usein oppilaan omaa liikettä. Szönyi aloittaa rytmien hahmottamisen liittämällä lauluun perussykkeen, joka voidaan toteuttaa kävelemällä, taputtamalla tai kynällä naputtamalla. Laulu voidaan esittää perussykkeen kanssa sanoilla tai lallatellen. Sykettä ja laulun rytmiä vertaamalla oppilaat selvittävät, mitkä sävelet laulussa ovat pitkiä ja mitkä lyhyitä (tam ja ti-ti). Sitten rytmeille annetaan nimet ja lauletaan laulu alusta käyttäen juuri opittuja rytmimisiä. Kun laulun rytmi on kokonaan taululla, esitetään laulu vielä siten, että marssitaan sykettä ja taputetaan laulun rytmiä samanaikaisesti. (Szönyi 1974, 15-18.)

Kun ensimmäiset rytmikuviot tam ja ti-ti ovat opittu, voidaan näitä harjoitella erilaisten harjoitusten avulla. Jaloilla voidaan marssia perussykkeen lisäksi laulun rytmiä. Rytmien oppimiseen kuuluu tärkeänä osana myös säetyöskentely, joka voidaan toteuttaa esimerkiksi niin, että opettaja taputtaa kaksi tahtia 2/4 tahtilajissa, jotka oppilaat toistavat taputtaen. Rytmisäe kirjoitetaan tämän jälkeen taululle tai vihkoon. Szönyi kehottaa harjoittelemaan taululla tai oppikirjoissa olevia rytmitehtäviä monipuolisesti. Taitavat oppilaat voivat esimerkiksi naputtaa tehtävän rytmien oikeassa kädessä olevalla kynällä ja taputtaa samanaikaisesti sykettä pöytään vasemmalla kämmenellä. Myöhemmin voidaan vaihtaa käsien tehtäviä. Oppilaiden kanssa voidaan myös sopia, että tehtävässä esiintyvät neljäsosanuotit taputetaan vasemmalla kämmenellä ja kahdeksasosanuotit oikeassa kädessä olevalla kynällä. Sitten kun on opittu neljäsosatauko, voidaan sopia, että naputetaan tehtävän rytmi oikealla kädellä ja taputetaan pöytään vasemmalla kädellä taukojen kohdalle. Tauon kohdalle voidaan sanoa ääneen yk-si tai kak-si sen mukaan kummalla tahdinosalla tauko esiintyy. (Szönyi 1974, 16-20, 30; Szönyi 1978, 59.)

2/4 tahtiosoituksen perussykettä harjoitellaan lisäksi taputtamalla pelkästään ensimmäisille tai toisille tahdinosille. Vastaavia harjoituksia tehdään myöhemmin muidenkin tahtilajien kanssa. Esimerkiksi 5/4 tahtilajia harjoitellaan taputtamalla joka tahdin ensimmäiselle tahdinosalle,

sitten ensimmäiselle ja kolmannelle, ensimmäiselle ja neljännelle tai toiselle ja viidennelle tahdinosalle. Tämän jälkeen kokeillaan vaihtaa iskutusta joka tahdissa. Eri tahtiosoituksia havainnoidaan myös viittaamalla kapellimestarin tavoin laulun tahtiin. Osa oppilaista voi joskus laskea ääneen tahtiosoituksen mukaan samaan aikaan kun toiset esittävät rytmitehtävää naputtaen. Sitten kokeillaan niin, että jokainen oppilas sekä naputtaa tehtävän rytmin että laskee ääneen tahtiosoituksen mukaan. (Szönyi 1974, 18-20, 55; Szönyi 1978, 41-42.)

Monet edellä mainitut harjoitukset, joissa tehdään kahta tai useampaa asiaa yhtä aikaa kehittävät samalla keskittymistä ja motoriikkaa. Yksi esimerkki kahden asian yhdistämisestä on rytmiostinaton liittäminen lauluun tai rytmitehtävään. Rytmiostinatolla tarkoitetaan melko lyhyttä rytmiaihetta, jota toistetaan esimerkiksi taputtaen samaan aikaan laulun tai tehtävän kanssa. Keskittymistä vaatii myös rytmin lukeminen mielessä. Tehtävän mielessä esittämistä voidaan kontrolloida sopimalla, että taputetaan tehtävästä ääneen kaikki neljäsosanuotit tai tauot. Yksi tapa on sopia, että vaihdetaan lukemaan tehtävää mielessä sovitusta merkistä. Vielä haastavampaa on rytmitehtävän esittäminen kaanonissa vasemmalla ja oikealla kädellä taikka taputtamalla tehtävän ja kävelemällä sen tahdin jäljessä. Laulutehtävätkin voidaan esittää niin, että laulamisen lisäksi oppilaat taputtavat sen rytmin kaanonissa. Laulutehtävässä voi olla joskus valmiiksi kirjoitettu rytmisäestys, jonka oppilaat esittävät yhtä aikaa laulun kanssa. (Szönyi 1974, 17-28, 48, 50.)

Rytmitehtäviä voidaan esittää kaanonissa useammassa eri ryhmässä ja eri tavoin esitettynä. Yksi ryhmä voi esimerkiksi taputtaa tehtävät, toinen ryhmä naputtaa kynällä ja kolmas ryhmä taputtaa pöytään kämmenellä. Opettaja voi myös esittää rytmitehtävän rummulla siten, että oppilaat seuraavat häntä tahdin jäljessä ilman nuotteja. Rytmitehtävä voidaan mennä kahdessa ryhmässä niinkin, että osa aloittaa tehtävän alusta ja osa lopusta. (Szönyi 1974, 32, 50, 75.)

Hakkarainen on käyttänyt omassa sovelluksessaan monia samoja työtapoja rytmin hahmottamisen osalta kuin Szönyi. Samoihin työtapoihin kuuluvat muiden muassa tahtiosoituksen mukana viittaaminen, perussykkeen marssiminen ja taputtaminen, laulun rytmin taputtaminen ja marssiminen sekä perussykkeen ja laulun rytmin yhdistäminen. Perussykkeen ja laulun rytmin voi yhdistää joko niin, että perussyke marssitaan ja laulun rytmi taputetaan tai päinvastoin. Hakkarainen ehdottaa lisäksi, että laulu lauletaan mielessä samaan aikaan kun toteutetaan perussykettä ja laulun rytmiä. Hakkarainen on Szönyin lailla opettanut oppilaitaan esittämään rytmitehtäviä siten, että he koputtavat tehtävän rytmin

oikealla kädellä ja taputtavat kämmenellä pöytään perussykettä. Hakkarainen kehottaa myös vaihtamaan käsien tehtäviä. Laulun rytmin esittämistä mielessä Hakkarainen on toteuttanut lukemalla ainoastaan tehtävän ensimmäisen ja viimeisen tahdin ääneen taikka lukemalla joka toisen tahdin ääneen ja joka toisen mielessä. Laulun iskutus ja tahtiviivojen paikat selviävät lukemalla iskulliset sävelet ääneen ja muut mielessä tai päinvastoin. Samoihin työtapoihin kuuluvat lisäksi rytmiostinaton liittäminen lauluun sekä rytmisäetyöskentely, jossa oppilaat toistavat opettajan paapatellen tai lallatellen esittämän säkeen tititoiden. (Hakkarainen & Hyytiäinen-Kesävuori 1994, 21-25, 63.)

Eero Hakkarainen ja Sinikka Hyytiäinen-Kesävuori ovat suomalaisessa sovelluksessa käyttäneet tasajakoisten laulujen rytmin havainnollistamisessa myös niin sanottua peukalomenetelmää, jossa oppilaat näyttävät vasemman ja oikean käden peukaloitaan sanarytmin mukaan aina sille puolelle, minne jalka astuu marssiessa. Näiden keinojen kautta oppilas huomaa nopeasti, milloin yhtä iskua kohden tulee yksi nuotti (tam), milloin kaksi (ti-ti). Rytmien nimeämisen jälkeen laulu lauletaan tititoiden samaan aikaan kun marssitaan ja viittilöidään peukaloilla (Hakkarainen & Hyytiäinen-Kesävuori 1994, 23.)

5.3.1.2 Melodiatajua kehittäviä työtapoja

Unkarissa ensimmäisten korvakuulolaulujen melodioiden tutkiminen aloitetaan havainnoimalla eri sävelkorkeuksien lukumäärä. Melodiankulku voidaan tarvittaessa piirtää taululle tai ilmaan laulun aikana. Oppilaat koettavat sitten muuttaa laulun solmisaation kielelle. Mikäli laulu sisältää entuudestaan tuntemattoman sävelen, oppilaat hyräilevät sen osan laulusta. Mahdollinen uusi sävel opetellaan suhteessa entuudestaan tuttuihin säveliin (onko uusi sävel korkeampi vai matalampi kuin joku tuttu sävel?). Kun laulun sisältämät solmisaationimet ja käsimerkit on esitelty, lauletaan laulu yhdessä käsimerkein säestettynä ääneen sekä mielessä laulaen. Tämän jälkeen korvakuulolauluissa esiintyneitä säveliä harjoitellaan monin eri tavoin. Oppilaat voivat esimerkiksi laulaa opettajan näyttämistä käsimerkeistä sävelen tai pienen sävelsarjan kerrallaan. Opettaja voi myös laulaa lallatellen pienen sävelsarjan, jonka oppilaat toistavat solmisoiden ja näyttäen samalla sävelten käsimerkit. Unkarissa ei käytetä nuottiviivastoa opintojen alkuvaiheessa ja ensimmäiset ”nuotit” koostuvat pelkistä solmisaatiokirjaimista tai rytmimerkkien ja solmisaationimien yhdistelmästä (kirjainnuotit). Ensimmäiset melodiadiktaatit ovat pieniä sävelsarjoja, jotka

oppilaat kirjoittavat ylös solmisaatiokirjaimin. Solmisaationimet voidaan laittaa taululle myös pylvään muotoon, josta lauletaan opettajan tai oppilaan näytön mukaan. (Szönyi 1969, 31; Szönyi 1974, 17, 21, 38; Szönyi 1990, 27, 29.)

Yksi sävelten tasoerojen hahmottamista kehittävä leikki on ”elävä piano”, jossa valitaan esimerkiksi kolme oppilasta esittämään säveliä s, m ja l. Neljäs oppilas ”soittaa” pianoa osoittamalla kohti jotakin kolmesta oppilaasta. Se, jota soittajan käsi osoittaa, laulaa oman sävelensä. Szönyi pitää tärkeänä, että valituista oppilaista pituudeltaan lyhin esittää sävelikön korkeinta säveltä, koska urkujen pillit, harpun kielet ja ksylofonin laatatkin lyhenevät sitä mukaa kun sävelen korkeus nousee. (Szönyi 1974, 18.)

Szönyi tekee oppilaiden kanssa kaksiaänisiä harjoituksia melko varhain. Yksi tapa toteuttaa kaksiaänisyyttä on liittää lauluun melodiaostinato tai pitkä pedaaliääni. Kaksiaänisyyttä voidaan harjoitella myös laulamalla opettajan näyttämistä käsimerkeistä niin, että toinen puoli luokkaa seuraa opettajan oikeaa kättä ja toinen puoli vasenta kättä. Szönyi laulattaa paljon asteikkoja eri tavoin rytmitettyinä ja esitettyinä. Esimerkiksi sen jälkeen kun on opittu la-pentatoninen asteikko, voidaan tämä laulaa samanaikaisesti niin, että osa luokasta laulaa asteikon ylhäältä alas ja osa alhaalta ylös. Äänten yhteensointumista kehittää neliääninen harjoitus, jossa lauletaan duurikolmisoinnun säveliä d-m-s-d` pitkinä ääninä neljässä eri ryhmässä. Äänten sisääntulojärjestystä voidaan vaihdella (esim. d-m-s-d`, d`s-m-d, d-s-m-d`). Yksi tie kaksiaänisyyteen on laulaminen kaanonissa. Tätä voidaan kokeilla muun muassa niin, että osa luokasta laulaa melodian opettajan näyttämistä käsimerkeistä ja toinen osa luokkaa seuraa melodiaa kaanonissa. (Szönyi 1974, 24-25, 33-36, 139.)

Kun Szönyi opettaa solmisaationimien paikkoja viivastolla, käyttää hän ensin 1-, 2- tai 3-viivaista nuottiviivastoa. Tässä vaiheessa viivastolle ei piirretä vielä nuotinpäitä vaan sävelen solmisaationimi. Laulun rytmi merkitään viivaston yläpuolelle rytmimerkein. Solmisaationimien paikkoja viivastolla harjoitellaan myöhemmin esimerkiksi kirjoittamalla duuri- ja molliasteikko viivastolle johonkin kohtaan ja laulamalla asteikosta säveliä opettajan näytön mukaan. Melodiassa esiintyvät hyyt opetellaan aluksi täyttämällä hyyt. Solmisaationimien paikkoja viivastolla harjoitellaan myös laulamalla lauluja solmisoiden sormiviivastolta (käden viisi sormeaa ovat viivaston viisi viivaa). Myöhemmin sormiviivastolta lauletaan absoluuttisilla nimilläkin. Oppilaiden teoreettista ajattelua ja melodista tajua kehittää erityisellä tavalla harjoitus, jossa pitää ratkaista melodia intervallinumeroiden ja niiden

yhteydessä olevien alas- tai ylöspäisten nuolien perusteella. Tehtävän lähtösäveleksi voidaan määrittää esimerkiksi d. Harjoitus voidaan laulaa sekä solmisoiden että nuottien absoluuttisilla nimillä. Sama tehtävä voidaan laulaa uudelleen myös siten, että aloitetaan d:n sijaan jostakin muusta solmisaationimestä. (Szönyi 1974, 44, 47, 71-72, 80, 142; Szönyi 1990, 28.)

Relatiivinen solmisaatio perustuu ajatukselle, että jokaisen duurisävellajin perussävel on d ja mollisävellajin perussävel l. Mikäli tehtävässä esiintyy useampaa kuin yhtä sävellajia (lukuun ottamatta rinnakkaissävellajeja), on do:n paikkaa viivastolla vaihdettava. Modulaatiota harjoitellaan aluksi laulamalla opettajan käsimerkeistä siten, että opettaja pysähtyy jonkin sävelen kohdalle ja muuttaa sen toisen nimiseksi solmisaationimeksi. Samalla opettaja vaihtaa kättä, jolla hän näyttää käsimerkkejä. Tämän jälkeen harjoitus jatkuu uudessa sävellajissa. Toinen tapa harjoitella modulaatioita on kirjoittaa solmisaationimet kahteen allekkaiseen riviin. Laulaminen aloitetaan opettajan näytön mukaan seuraamalla ylempää riviä. Jonkun sävelkorkeuden kohdalla opettaja vaihtaa alemmalle riville toisen solmisaationimen kohdalle. Laulua jatketaan sitten alemmalta riviltä. (Szönyi 1974, 93-97.)

Szönyi laulattaa oppilaillaan paljon sekvenssiharjoituksia, joissa sama melodinen kuvio toistetaan jokaiselta asteikon säveleltä. Tällaisiin harjoituksiin voidaan siirtyä siinä vaiheessa kun tunnetaan asteikon kaikki sävelet. Sekvenssiharjoitusten avulla harjoitellaan esimerkiksi terssejä tai sitä suurempia melodisia hyppyjä. Melodisia kuvioita tai vaikkapa muunnesäveliä sisältäviä kulkuja voidaan harjoitella myös äänenavauksen tapaan eri korkeuksilta tunnin aluksi. Unkarilaisessa menetelmässä käytetään myös arabialaisia numeroita kuvaamaan duuri- tai molliasteikon eri sävelasteita. Duuriasteikon perussävel d tai molliasteikon perussävel l on numero 1 ja asteikon viimeinen sävel on numero 8. Numerot voidaan järjestää taululle riviin, josta lauletaan opettajan näytön mukaan solmisoiden ja absoluuttisilla nimillä. Opettaja voi myös lallatella melodian, jonka oppilaat kirjoittavat vihkoonsa numeroilla. Mikäli melodia menee asteikon ensimmäisen sävelen alapuolelle, käytetään arabialaisten numeroiden sijaan roomalaisia numeroita. Jos melodiassa esiintyy jonkun asteikon sävelen korotettu muoto (esim. fi tai si), laitetaan kyseisen numeron yläpuolelle korotusmerkki. (Szönyi 1974, 148, 155-159; Szönyi 1978, 27.)

Kun Szönyi opettaa oppilailleen kolmisoinnut duuri- ja mollisävellajissa, analysoi hän samalla oppilaiden kanssa sointujen laadut ja niiden sisältämät intervallit. Kolmisointuja

Szönyi laulattaa jokaisesta asteikon sävelestä alkaen erilaisten harjoitusten muodossa siten, että kolmisointujen sävelten järjestys vaihtelee (esim. d-m-s, r-f-l jne. tai d-s-m-d, r-l-f-r jne). Kolmisointuja lauletaan solmisoiden, absoluuttisilla nimillä sekä numeroilla. Kun oppilaat tuntevat kaikki kolmisoinnun laadut, tunnistetaan niitä kuullun perusteella. Erilaiset kolmisoinnut lauletaan myös peräkkäin samasta absoluuttisesta korkeudesta ylös- tai alaspäin. Sen jälkeen kun tunnetaan sointujen asteet ja niihin liittyvät roomalaiset numerot, lauletaan niistä arabialaisilla numeroilla (I on 1-3-5, IV on 4-6-8, II on 2-4-6 jne.). Sävelten järjestystä voidaan jälleen muuttaa esimerkiksi siten, että lauletaan soinnut niiden keskimmäisestä sävelestä alkaen (I on 3-5-1, IV on 6-8-4). Sävelten laulamisjärjestystä on mahdollista muuttaa joka soinnussakin. (Szönyi 1974, 172-177, 186, 191; Szönyi 1978, 92.)

Kolmisointujen käännökset lauletaan samaan tapaan kuin pohjamuotoiset kolmisoinnutkin jokaiselta asteikon säveleltä alkaen (d-m-l, r-f-t, m-s-d` jne. tai d-f-l, r-s-t, m-l-d jne.), jonka jälkeen sävelten laulamisjärjestystä vaihdellaan. Taululta lauletaan myös erilaisia sointuyhdistelmiä murrettuina sointuasteista. Sitten kun tunnetaan erilaatuiset kolmisoinnut ja niiden käännösmuodot, lauletaan ne peräkkäin samasta absoluuttisesta korkeudesta lähtien sekä solmisoiden että nuottien nimillä. Samanlaiset työskentelytavat toistuvat nelisointujen kohdalla. Myöhemmin opettaja voi pyytää toonikansoinnun annettuaan solmisoimaan minkä tahansa soinnun, esimerkiksi VII2. Vastaavasti opettaja voi soittaa minkä tahansa soinnun ja pyytää oppilaita laulamaan toonikasoinnun jossakin muodossa. Sointuja harjoitellaan niinkin, että opettaja soittaa eri tavalla murrettuna minkä tahansa soinnun, jonka asteen ja soittojärjestyksen oppilaat nimeävät. (Szönyi 1978, 116, 121, 144, 152, 224, 295, 317, 413.)

Eri sävellajeja Szönyi harjoituttaa muun muassa siten, että oppilaat laulavat taululla olevista solmisaationimistä opettajan näytön mukaan absoluuttisilla nimillä juuri opitussa uudessa sävellajissa. Opettaja voi näyttää joko sävelen tai 4-5 säveltä kerrallaan, jotka oppilaat toistavat absoluuttisilla nimillä. Opettaja voi myös pyytää yhtä oppilasta näyttämään käsimerkkejä muille oppilaille, jotka he toistavat absoluuttisilla nimillä uudessa sävellajissa. Tämän jälkeen voidaan kirjoittaa joku tuttu laulu vihkoon juuri opittuun sävellajiin. (Szönyi 1974, 198.)

Melodiatajua vahvistetaan erilaisin säecharjoituksin. Edellä mainitsin jo harjoitukset, joissa lauletaan käsimerkeistä tai taululla olevista solmisaationimistä ja arabialaisista numeroista joko yksi sävel tai muutama sävel kerrallaan. Tärkeä työskentelymuoto on myös se, että

opettaja soittaa pienen melodianpätkän, jonka oppilaat toistavat laulaen. Toisto voidaan tehdä solmisoiden, absoluuttisilla nimillä tai numeroilla. Toistettaessa absoluuttisilla nimillä tulee harjoiteltua samalla kyseistä sävellajia. (Szönyi 1974, 211.)

Unkarilainen menetelmä on ottanut käyttöönsä myös niin sanotut Dalcroze-asteikot. Niillä tarkoitetaan eri moodien laulamista samasta absoluuttisesta korkeudesta tai viivaston paikalta lähtien. Moodeja lauletaan muun muassa niin, että lisätään jokaisen asteikon kohdalla yksi korotusmerkki etumerkintään eli lauletaan d-asteikolla ylös ja f-asteikolla alas, sitten t-asteikolla ylös ja m-asteikolla alas jne. Jokaisen asteikon korkein ja matalin sävel on tällöin samalla viivaston paikalla. Sama voidaan toteuttaa lisäämällä yksi alennusmerkki etumerkintään jokaisen asteikon kohdalla (d-asteikolla ylös ja s-asteikolla alas jne.) tai laulamalla ensin asteikko yhden korotuksen, sitten yhden alennuksen, kahden korotuksen, kahden alennuksen mukaan. Kun kaikki moodit tunnetaan, voi opettaja soittaa pianolta melodian jossakin moodissa ja pyytää oppilaita nimeämään sen. Myös eri moodeihin voidaan liittää arabialaiset numerot ja laulaa harjoituksen numeroista absoluuttisilla nimillä tietyssä sävellajissa. (Szönyi 1978, 82, 90, 106-107, 122, 154.)

Myös *Hakkarainen* pitää hyvin tärkeänä laulujen solmisoimista korvakuulolta. Korvakuulolta solmisoitavat laulut ovat oppilaille entuudestaan tuttuja taikka opettajan opettamia lauluja. Hakkarainen toteaa, että solmisointitaito voi jäädä heikoksi jos se perustuu tuntemattomien melodioiden nuoteista laulamiseen tai sen yritykseen. Samoin käy silloin jos lauletaan aina C-duurissa. Korvakuulolaulut tulisi laulaa sormiviivastolta tai viivastoharavalta absoluuttisilla nimilläkin. (Hakkarainen & Hegyi 2004a, 4.)

Hakkaraisen työtavat ensimmäisten korvakuulolaulujen osalta muistuttavat paljon Szönyin ohjeita. Ensiksi laulut piirretään ilmaan laulun aikana ja todetaan eri sävelkorkeuksien lukumäärä. Sitten Hakkarainen kehottaa solmisoimaan laulun, mutta mahdollinen uusi sävel hyräillään. Tämä voidaan toteuttaa myös siten, että tutut sävelet lauletaan mielessä ja uusi ääneen hyräillen. Kun uusi sävel on nimetty, lauletaan koko laulu solmisoiden ensin ääneen ja sitten mielessä. Opeteltu laulu kirjoitetaan sitten kirjainnuoteille (solmisaationimet rytmimerkkien alle) ja lauletaan nuoteista. Szönyin ohjeista poiketen Hakkarainen laulattaa jo aivan ensimmäiset korvakuulolaulut myös sormiviivastolta. Solmisoinnin lisäksi sormiviivastolta lauletaan absoluuttisilla nimillä. Absoluuttisilla nimillä laulamista kokeillaan myös ulkoa ilman sormiviivastoa. (Hakkarainen & Hyytiäinen-Kesävuori 1994, 27-29.)

Hakkarainen kuvaa, että menetelmän lähtökohta on laulujen laulaminen korvakuulolta. Kun laulut osataan sujuvasti sanoilla, ne tititoidaan, solmisoidaan käsimerkkien kanssa, näytetään sormiviivastolle, kirjoitetaan kirjainnuoteille ja viivastolle sekä lopuksi lauletaan nuoteista. Opetus ei siis ala nuoteista kuten joissakin muissa menetelmissä, vaan päättyy siihen. Ensimmäiset laulut, joita lapset laulavat nuoteista ovat itse asiassa heidän omaa kirjoitustaan. Vasta sen jälkeen kun melodia- ja rytmiaineksia on harjoiteltu tarpeeksi korvakuulolaulujen ja erilaisten korvanharjoitusten avulla, voidaan siirtyä kyseisiä aineksia sisältäviin prima vista - lauluihin. (Hakkarainen & Hyytiäinen-Kesävuori 1994, 8-9.) Alkuperäisessä unkarilaisessa menetelmässä oppilaat eivät kuitenkaan kirjoita oikeastaan mitään vihkoonsa ensimmäisenä vuotena, joka on ymmärrettävää ottaen huomioon että säveltapailuopinnot aloitetaan Unkarissa jo 6-vuotiaana. Hakkaraisen kuvaaman korvakuulolaulun nuotintamisen suorittaakin Unkarissa usein opettaja. Samaa toimenpidettä suosittelee Hakkarainenkin alle 8-vuotiaiden oppilaiden kohdalla. (Hakkarainen & Hyytiäinen-Kesävuori 1994, 31).

Korvakuulolauluista tutuksi tulleita säveliä Hakkarainen harjoituttaa samalla tavalla kuin Szönyi käsimerkeistä joko yhden sävelen tai pienen fraasin kerrallaan. Käsimerkkien lisäksi Hakkarainen suosittelee laulamista sormiviivastolta opettajan näytön mukaan jälleen yksi sävel tai pieni fraasi kerrallaan. Laulaminen voidaan tehdä solmisoiden tai absoluuttisilla nimillä annettussa sävellajissa. Erytistä keskittyneisyyttä oppilailta vaatii harjoitus, jossa opettaja kuiskaa solmisaationimiä, jotka oppilaat laulavat ääneen solmisoiden.

Hakkarainen käyttää samanlaista työtapaa Szönyin kanssa myös soittaessaan tai lallatellessaan oppilaille sävelen tai pienen fraasin kerrallaan, jonka oppilaat solmisoivat perässä käsimerkkien kanssa. Hakkarainen kehottaa näyttämään fraaseja käsimerkkien sijaan joskus sormiviivastolle. (Hakkarainen & Hyytiäinen-Kesävuori 1994, 39-43.)

Opettaja voi lisäksi pyytää yhtä oppilaista soittamaan pianon mustilta koskettimilta pentatonisia fraaseja. Toiset oppilaat solmisoivat fraasit ääneen tai kirjoittavat ne vihkoon tai viivastolevyille. Hakkarainen pitää tehokkaana myös harjoitusta, jossa opettaja lallattelee tuttuja säveliä mielivaltaisessa järjestyksessä yhtä tuttua säveltä lukuun ottamatta. Oppilaat laulavat puuttuvan sävelen solmisoiden. Opettajan lallattelusta voidaan tehdä silloin tällöin ”kalastajaleikki”. Siinä oppilaat näyttävät opettajan lallattelemat sävelet käsimerkein silmät kiinni. Opettaja pudottaa väärin näyttäneet leikistä pois, kunnes voittaja selviää. (Hakkarainen & Hyytiäinen-Kesävuori 1994, 41-43.)

Szönyin tavoin Hakkarainenkin käyttää asteikon hahmottamisen apuvälineenä arabialaisia numeroita. Niin ikään modulaatioita Hakkarainen harjoituttaa käsimerkillä samalla tavalla kuin Szönyi pysähtymällä jonkun sävelen kohdalle ja vaihtamalla kättä ja solmisaationimeä. Kirkkosävellajien laulamista ylös ja alas samasta sävelestä Hakkarainen suosittelee jo 1/3 kurssin loppupuolella, koska niiden avulla opitaan erottamaan suuret ja pienet sekunnit eri solmisaationimien välillä. Tarkempi teoreettinen tarkastelu jätetään myöhempään ajankohtaan. (Hakkarainen & Hyytiäinen-Kesävuori 1994, 29, 43-45.)

Mielessä laulamista Hakkarainen harjoituttaa kotiläksylauluista siten, että lauletaan vain ensimmäinen ja viimeinen tahti ääneen ja muut tahdit mielessä taikka joka toinen tahti ääneen ja joka toinen mielessä. Mielessä laulamiseen voidaan siirtyä myös opettajan antamasta merkistä. Samasta merkistä vaihdetaan laulamaan taas ääneen. Opettajan merkistä voidaan myös vuoroin koputtaa laulun rytmiä ja vuoroin laulaa melodiaa solmisoiden tai lallatellen. (Hakkarainen & Hyytiäinen-Kesävuori 1994, 69-71.)

Myös Hakkaraisen moniäänistä laulamista kehittävät harjoitukset ovat suurelta osin samanlaiset Szönyin harjoitusten kanssa. Hakkarainen käyttää Szönyin lailla lauluihin lisättäviä melodiaostinatoja, kaanoneita sekä solmisoimista kahdessa eri ryhmässä opettajan näyttämistä vasemman ja oikean käden käsimerkeistä. Erilaiset sekvenssiharjoitukset kuuluvat myös Hakkaraisen käyttämiin harjoituksiin. Näitä voidaan laulaa kaanonissa kolmessa eri ryhmässä. Sitä mukaa kun tutustutaan kolmisointuihin ja nelisointuihin käänöksineen, lauletaan nekin sekvenssin tapaan jokaiselta asteikon säveleltä alkaen. Sointujaksoja lauletaan siten, että oppilaat laulavat tehtävistä kolme ylintä ääntä ja opettaja laulaa (miesopettaja) tai soittaa bassoäänien. (Hakkarainen & Hyytiäinen-Kesävuori 1994, 71, 77; Hakkarainen & Hegyi 2004b, 21-29.)

Moniäänisyyttä kehittää lisäksi erinomaisella tavalla Hakkaraisen harjoitus, jossa jaetaan luokka kolmeen ryhmään. Opettaja näyttää sormiviivastolta paikan, joka on ensimmäiselle ryhmälle do, toiselle ala-so ja kolmannelle mi. Kun ryhmät laulavat sävelensä yhtä aikaa, syntyy duurisekstisointu. Opettaja etenee sormiviivastolla sekuntiliikkein ylös ja alas ja ryhmät seuraavat tätä solmisoiden. Samaa voidaan kokeilla myös kvarttisekstisoinnuilla. (Hakkarainen & Hyytiäinen-Kesävuori 1994, 79.)

Hakkaraisen käyttämistä melodia- ja rytmitajua kehittävästä työtavoista voi päätellä, että hän on lainannut suuren osan niistä sellaisenaan Unkarista. Kaikkia Szönyin käyttämiä harjoituksia Hakkarainen ei mainitse ”Musiikin luku- ja kirjoitustaito” -kirjan metodisessa oppaassa. Näin on varsinkin kaikkein hankalimpien Szönyin käyttämien harjoitusten kohdalla. Toisaalta Hakkarainen on selvästi pyrkinyt keksimään myös omia harjoituksia perinteisten unkarilaisten harjoitusten rinnalle.

5.3.2 Oppimateriaali

Oppimateriaalilla on hyvin tärkeä rooli *unkarilaisessa menetelmässä* ja Kodály'n kasvatusfilosofiassa. Monet opettajat, jotka ovat soveltaneet menetelmää Unkarin ulkopuolella, ovat törmänneet siihen ongelmaan, että heillä ei ole ollut valmiina käyttökelpoista omasta maasta lähtöisin olevaa laulumateriaalia. Menetelmä lähtee liikkeelle ajatuksesta, että kussakin maassa tulisi käyttää oman maan kansanmusiikkia. Oppimateriaalin puutteen vuoksi on joissakin tapauksissa turvauduttu aluksi unkarilaisiin materiaaleihin ja oppikirjoihin.

On syytä huomioda, että oppimateriaali ei syntynyt Unkarissakaan itsestään, vaan oli vuosikymmenien työn tulos, jonka aikana myös itse menetelmä kehittyi. V. Creutlein tutki ja vertasi lisensiaatintyössään unkarilaisia oppikirjoja ja nosti esille neljä merkittävää kirjasarjaa. Ensimmäinen niistä oli György Kerényin ja Benjamin Rajeczky'n kirja ”Énekes Ábécé” (The ABC of Singing), joka ilmestyi vuonna 1938. Kirja oli tarkoitettu 10-14 -vuotiaille koululaisille ja sisälsi lauluja laulettavaksi sekä nokkahuilulla soitettavaksi. Toisen kirjasarjan kokosi Zoltán Kodály yhdessä György Kerényin kanssa ja sai nimekseen ”Iskolai énekgyűjtemény I-II” (A Song Collection for School). Laulukokoelma on vuosilta 1943-44. Kirjan ensimmäinen osa oli tarkoitettu 1-4 luokille ja toinen osa 5-8 luokille. Nämä olivat ensimmäiset kirjat, joita käytettiin Unkarissa uuden opetussuunnitelman mukaisessa musiikinopetuksessa. Näitten kirjojen kautta Kodály'n sai myös toteutettua ajatuksensa saada kansansävelmät kaikkien ulottuville. Samoihin aikoihin (1943-45) edellisen kirjasarjan kanssa ilmestyi Zoltán Kodály'n ja Jenő Ádamin ”Szó - mi 1-8” -oppikirjasarja, joka sisälsi oman kirjansa jokaiselle luokka-asteelle. Kahteen edellään mainittuun kirjasarjaan (Kodály & Kerényi ja Kodály & Ádam) liittyy myös opettajan opas, jonka Ádam laati Kodály'n pyynnöstä (V. Creutlein 1987, 32-33, 103.)

V. Creutleinin mainitsemista kirjasarjoista neljännen teki Erzsébet Szönyi, hänkin Kodályn pyynnöstä. ”A zenei írás-olvasás (gyakorló füzetek)” (Musical Reading and Writing) ilmestyi vuonna 1955 ja kirjoihin liittyvät opettajan oppaat vuosilta 1953-54. (V. Creutlein 1987, 34, 103.) Opettajan oppaat ilmestyivät 1970-luvulla myös englanniksi ja ovat tänä päivänäkin kansainvälisesti hyvin arvostettuja unkarilaisen menetelmän opetusoppaita. Käytän juuri näitä kirjoja tutkielmassani unkarilaisen menetelmän lähteenä. Kirjojen tarkoitus on tarjota sopivaa materiaalia vasta-alkajista akatemian tasolle saakka 100 valmiiksi laaditun oppitunnin saattelemana (V. Creutlein 1987, 34).

Unkarin kouluissa on käytetty runsaasti Kodályn itse tuottamaa laulumateriaalia. Esimerkiksi Szönyin kirjan materiaalista suuri osa on nimenomaan Kodályn sävellyksiä. Osa Kodályn materiaalista on hänen säveltämänsä ja osa hänen sovituksiaan unkarilaisista kansansävelmistä. Yhden osan Kodályn julkaisemasta tuotannosta muodostaa hänen keräämänsä kansansävelmät, joita hän on koonnut laulukirjoiksi. Näiden sävellys- tai sovitustyöhön Kodály ei siis itse ole osallistunut.

Kodályn varhaisinta tuotantoa edustaa ”Bicinia Hungarica I-IV”, jonka osat ilmestyivät vuosina 1937-42. Kokoelma koostuu 180 kaksiaänisestä kansanlaulusovituksesta. Näistä tehtiin koulukäyttöön 48 kappaleen kokoelma ”Válogatott biciniumok” – valikoidut Biciniat. Vuonna 1941 julkaistiin Kodálylta ”Énekeljünk tisztán” (Let us sing correctly) sekä ”15 kétszólamú énekgyakorlat” (15 Two-Part Singing Exercises), joista ensiksi mainittu sisältää kaksiaänisiä harjoituksia kuorojen käyttöön. ”333 Olvasógyakorlat” (333 Reading exercises) ilmestyi vuonna 1943. Tämän kokoelman avulla Kodály halusi kehittää oppilaitten prima vista -laulua. (V. Creutlein 1989, 30-35; V. Creutlein 1987, 88-90.)

Seuraavina vuosina Kodály julkaisi kokoelmat ”24 kis kánon a fekete billentyükön” (24 Small Canons on the Black Keys), ”Ötfokú zene I-IV” (Pentatonic Music I-IV), ”55 kétszólamú énekgyakorlat” (55 Two-Part Singing Exercises), ”Tricinia” (Three-Part Singing Exercises), ”Epigrammák” (Epigrams), ”33 kétszólamú énekgyakorlat” (33 Two-Part Singing Exercises), ”44 kétszólamú énekgyakorlat” (44 Two-Part Singing Exercises), ”66 kétszólamú énekgyakorlat” (66 Two-Part Singing exercises), ”22 kétszólamú énekgyakorlat” (22 Two-Part Singing Exercises) sekä ”77 Kétszólamú énekgyakorlat” (77 Two-Part Singing Exercises). (V. Creutlein 1987, 91-94.)

Kansansävelmien ja Kodály'n oman tuotannon ohessa Unkarissa laulettiin kaanoneita. Antal Molnár toimitti jo vuonna 1928 kaanonkokoelman ”Kánon gyűjtemény I-III”, joka sisälsi kaanoneita muiden muassa sellaisilta suurilta säveltäjiltä kuin Telemann, Mozart, Beethoven, Haydn, Brahms ja Schubert. Joitakin näistä kaanoneista käyttivät myös Kerényi & Rajeczky, Kodály & Kerényi, Kodály & Ádám sekä Szönyi oppikirjoissaan. Molnár julkaisi vuonna 1955 uuden kaanonkokoelman ”Klasszikus Kánonok” – klassiset kaanonit, jonka sisältö on sama kuin vuoden 1928 kokoelmassa, mutta tässä kaanonit ovat kronologisessa järjestyksessä ja ilman sanoja. (V. Creutlein 1987, 95-97.)

Kodály arvosti myös suuresti italialaisen lauluopettajan Angelo Bertalottin (1666-1747) säveltämää lauluharjoituskokoelmaa ”Solfeggio”, jonka unkarilainen musiikinopettaja ja kuoronjohtaja Miklós Forrai toimitti vuonna 1947 uudelleen. Forrai toimitti lisäksi kuorolaulukokoelman ”1000 Év Kórusa” (A Thousand Years` Choral Music) vuonna 1943, joka sisältää mestariteoksia kuoromusiikin saralta kronologisessa järjestyksessä. (V. Creutlein 1987, 98-99.)

Kun *Lahden musiikkiluokat* perustettiin vuonna 1966, ei ollut vielä olemassa suomalaista oppikirjaa, joka olisi edennyt systemaattisesti unkarilaisen menetelmän mukaan. Kiiski muisteleekin käyttäneensä ensimmäisenä vuotena omia monisteita säveltapailun oppimateriaalina. Klemetti-opiston kurssin muistiinpanojen avulla hän yritti itse päätellä, missä järjestyksessä ja minkälaisina annoksina asiat tulisi oppilaille opettaa. Kiiski kertoo oppineensa paljon kokeilemalla ja pitää suuriarvoisena seikkana myös sitä, että sai opiskella oppilaiden rinnalla. Erityisen merkittävä kokemus Kiiskille oli se, kun hän pääsi ensimmäisen lukuvuoden lopulla, kolmannen luokan keväällä, laulattamaan oppilaita kolmeäänisesti. Tätä pidettiin siihen aikaan mahdottomana. (Kiiski 2006.)

Kiiski oli 1960-luvun lopulla mukana työryhmässä, jonka tuloksena syntyi ”So-la-so-mi” -kirja. Työryhmään kuuluivat Kiiskin lisäksi Klemetti-opiston Kodály-kurssin opettaja professori Péter, joka oli kirjan pääarkkitehti, sekä Tauno Vánttinen, Tapio Koivukoski ja Arvo Vainio. Otava toimi kirjan kustantajana ja siitä ilmestyi kaksi osaa. Kirjaan liittyi myös opettajan opas ja oppilaan työkirja. Péter halusi kirjan lauluston lähtevän suomalaisen kansanmusiikin pohjalta Kodály'n ideologian mukaisesti. Kiiski muisteleekin viettäneensä työryhmän kanssa pitkiä aikoja Helsingissä SKS:n arkistossa tutkimassa käsikirjoituksia ja etsimässä suomalaisia kansansävelmiä. Kirjan suunnittelutyö oli mielenkiintoista, mutta

toisaalta työläs, koska Kiiski teki sitä työn ohessa. Kirjasta tuli ensimmäinen suomalainen puhtaasti unkarilaiseen menetelmään perustuva oppikirja. (Kiiski 2006.)

”So-la-so-mi” -kirja jäi Kiiskin mukaan pian pois käytöstä liiallisen puhtasoppisuutensa vuoksi. Kirjan suunnitteluvaiheessa työtä oli hankaloittanut se, ettei kirjan pääsuunnittelija Péter osannut suomenkieltä. Hänellä oli tosin mukana tulkki, joka käänsi kaikki repliikit ja tekstit. Se vei kuitenkin paljon aikaa. Laulut, jotka Péter valitsi kirjaan, eivät nähtävästi olleet sellaisia, jotka olisivat saaneet lapsia tai edes opettajia innostumaan. (Kiiski 2006.)

[...]Péter, joka oikeaoppisesti valitsi niitä biisejä niihin kirjoihin niin, tän metodisen etenemisen kriteereitten mukaan, tietenkään kun hän ei Suomen kieltä oikein ymmärtänyt niin nää laulut, jotka lapsille tarjottiin niin ei kaikilta osin olleet meidän suomalaisten mielestä niinku sitä kaikkein sytyttävintä ainesta. Että sen ikäisille lapsille se oli vanhahtavaa tekstiä ja semmoisia termejä, joita itekään ei välttämättä tiennyt, että piti selvittää, että mitä tää sana tarkoittaa[...] (Kiiski 2006.)

Kirjan poisjääntiin vaikutti Kiiskin mielestä myös Erkki Pohjolan Fazerille luoma kirjasarja, johon kuului muiden muassa ”Piiri pieni pyörii” -kirja. Tämä oli ilmestynyt samoihin aikoihin ”So-la-so-mi” -kirjan kanssa. Kiiski pitää Pohjolan kirjaa kaikkein käänteentekevimpänä oppikirjana suomalaisessa kouluopetuksessa. Kirjassa esiintyi kansansävelmiä myös muualta maailmasta, joista monet olivat tuliaisia Pohjolan ja hänen Tapiola-kuoronsa esiintymismatkoilta. Pelkästään vanhaa suomalaista kansanmusiikkia sisältävä opus ei pystynyt kilpailemaan tasapuolisesti Pohjolan kirjan kanssa. (Kiiski 2006.)

Sittemmin Kiiski lähti yhteistyöhön Pohjolan kanssa tarkoituksena tehdä kirjoja lapsikuoroille. Heiltä ilmestyikin kaksi kirjaa 1970-luvulla. Kustannusyhtiö Otava houkutteli myös Kiiskiä Ahti Sonnisen rinnalle uuden kirjasarjan tekijäksi. Tämä projekti kesti toistakymmentä vuotta. Kiiski oli suunnitteluryhmässä mukana ensimmäisen luokan kirjasta yläasteelle saakka. Jaon jälkeen hänen nimensä päätyi 3-4 luokan kirjaan. Kirjasarjan osa 7-9 oli tuolloin ensimmäinen peruskoulun yläasteen musiikinoppikirja. (Kiiski 2006.)

Kiiskille on jäänyt paljon muistoja ajalta, jolloin sekä hän että Hakkarainen olivat vielä säveltapailun opetusuran alkuvaiheessa. Sen lisäksi, että Kiiski kävi musiikkiopistossa Hakkaraisen tunneilla kehittämässä omaa säveltapailutaitoaan, tapasivat he toisiaan muutoinkin. He asuivat lähellä toisiaan ja Hakkaraisella olikin tapana tulla iltaisin Kiiskin kotiin, jossa he Kiiskin lasten nukkumaanmenon jälkeen pohtivat opetukseen liittyviä asioita.

Hakkaraisella oli aina mukana myös säveltapailukirjat, joista he lauloivat yhdessä. Tätä tapahtui muutaman vuoden ajan. (Kiiski 2006.)

Eero Hakkarainen, joka aloitti vuonna 1969 Lahden musiikkiopistossa säveltapailun opettajana, käytti alkuvuosina oppimateriaalina Kodály'n ”333 lukuharjoitusta” sekä ”Klassisia kaanoneita”. Jälkimmäistäkään ei ollut siihen aikaan saatavilla Suomessa ja Hakkarainen toikin niitä itse Unkarista. Yhdessä Sinikka Hyytiäinen-Kesävuoren kanssa Hakkarainen kokosi sittemmin vihreän alkeiskirjan, joka sisälsi myös suomalaisia lauluja. (Hakkarainen 2006.)

Hakkaraisen tekemä vuosikymmenien kestänyt metodilaulujen keruutyö tuotti vuonna 1992 vihdoon hedelmää, kun häneltä ilmestyi ”Musiikin luku- ja kirjoitustaito” -kirjasarjan ensimmäinen osa, joka jakautuu a ja b osaan ja vastaa tasoltaan 1/3 peruskurssia. Kirjan tekijöinä on mainittu myös Hyytiäinen-Kesävuori ja Kiiski. Laulujen keruutyön on tehnyt kuitenkin Hakkarainen. Kirja etenee järjestelmällisesti alkaen so-mi -lauluista. Mukana on jokaisesta sävelalueesta ensin korvakuulolauluja, jotka opitaan tunneilla ensin sanoilla ja jotka sitten ilman nuotteja tititoidaan, solmisoidaan ja näytetään viivastolle. Korvakuulolaulujen lisäksi mukana on kotona harjoiteltavaksi tarkoitettuja lauluja. Laulujen joukossa on mukana useita kansainvälisestikin tuttuja lastenlauluja ”Maijan karitsasta” ”Ukko Nooan”. Kaikki laulut eivät siis suinkaan ole suomalaisia.

”Musiikin luku- ja kirjoitustaito 1” sai jatkoa vuonna 1995 ilmestyneistä toisesta ja kolmannesta osasta, jotka vastaavat 2/3 ja 3/3 peruskursseja. Jokaisessa kirjasarjan osassa on laulujen lisäksi rytmitehtäviä luettavaksi ja kirjoitusharjoituksiksi. Laulukirjoihin liittyvät myös työkirjat. Toistaiseksi viimeinen osa ”Musiikin luku- ja kirjoitustaito” -sarjasta ilmestyi vuonna 2004. Kirja on tarkoitettu Säveltapailu 1 -kurssin oppimateriaaliksi ja kantaa nimeä Musiikin luku- ja kirjoitustaito 1, taidemusiikista”. Kirjasta on erikseen oppilaan ja opettajan kirja.

Hyytiäinen-Kesävuorellakaan ei ollut valmiina suomalaista unkarilaiseen menetelmään soveltuvaa laulustoa, kun hän aloitti Lahdessa musiikkileikkikoulutoiminnan. Hän käytti aluksi joitakin unkarilaisia lauluja ja leikkejä, joita oli oppinut unkarilaisten pitämiltä kursseilta Tampereelta. Laulut olivat suomennettu ja saivat hyvin lämpimän vastaanoton suomalaisilta lapsilta. Hyytiäinen-Kesävuori aloitti tosin suomalaisten laulujen keräämisen

heti palattuaan Unkarista loppuvuodesta 1977. Hän tutustui myös helsinkiläisiin Ritva ja Jorma Ollarantaan, joilta sai monia Jorman säveltämiä lauluja. Näistä kerääntyi senkaltainen laulukokoelma, jolla pystyi toimimaan musiikkileikkikoulussa. (Hyytiäinen-Kesävuori 2006.)

Sekä Kiiskin, Hakkaraisen sekä Hyytiäinen-Kesävuoren tavoitteena oli löytää suomalaista opetusmateriaalia. Seuraavista taulukoissa selviää, miten suuri osuus oman maan kansanmusiikilla on Szönyin ja Hakkaraisen oppikirjoissa. Taulukoista selviää lisäksi se, kuinka paljon Szönyin kirjoissa on Kodály'n tuottamaa materiaalia, ja kuinka paljon Hakkaraisen kirjoissa on hänen itse säveltämiään lauluja.

TAULUKKO 6. Eri maiden ja eri säveltäjien musiikin osuus Szönyin kirjassa "A zenei írás-olvasás" (V. Creutlein 1987, 84-87).

Szönyi: A zenei írás-olvasás		1 lk	2 lk	3 lk	4 lk	5 lk	6 lk	7 lk	8 lk
Kansansävelmiä	yht.	146	128	83	92	43	28	20	16
	Unkari	83	57	43	34	23	17	12	12
	Venäjä	23	21	7	14	2	3		1
	Mari	11	6	1	3	1	1		
	Chuvash	2	4	8	2	2	1	4	1
	Slovakia	3	4	1	14	4			1
	Ukraina	7	8		1	2			
	Ranska	5	5	7	5	4			
	Romania	1	2	2	2	3	2	2	
	Puola	1	5	4					
	muuta	10	16	10	17	2	4	2	1
Säveltäjien musiikkia	yht.	48	43	45	58	61	73	69	69
	Kodály, Z.	37	19	13	14	9	10	11	12
	Bartók, B.				1	1	5	21	11
	Bach, J. S.			8	4	3	9	4	4
	Beethoven, L.		3	6	6	2	1	1	1
	Bertalotti, A.						5	6	5
	Cherubini, L.	1	2	1		1			3
	Debussy, C.				1	2	4	1	1
	Mozart, W. A.			2	3	3			
	Lasso, O.				2		6	2	2
	Purcell, H.		1	2	1	4	1	1	
	Schubert, F.		1		1	4	2		
	muuta	10	17	13	25	32	30	22	30

TAULUKKO 7. Eri maiden ja eri säveltäjien musiikin osuus Hakkaraisen kirjasarjassa ”Musiikin luku- ja kirjoitustaito” (Hakkarainen ym. 2001a; Hakkarainen ym. 2001b; Hakkarainen ym. 1995; Hakkarainen 1995; Hakkarainen & Hegyi 2004b).

Hakkarainen: Musiikin luku- ja kirjoitustaito		1a	1b	2	3	I
Kansansävelmiä	yht.	84	132	110	90	57
	Suomi	29	73	95	82	27
	Unkari	15	6			7
	Saksa	4	11		1	1
	Englanti	3	4			3
	Ranska	5	1			
	Tanska	3				
	Ruotsi	1	5	3		1
	Viro	1	1	3		
	Traditionaali	8	14			
	muita	15	17	9	7	18
	Säveltäjien musiikkia	yht.	20	54	36	70
Hakkarainen, E.		7	8			
Merikanto, O.				5	10	
Hannikainen, P. J.			5	5	2	
Nyberg, M.			4	3		
Sibelius, J.			1	2		
Caldara, A.					6	1
Cherubini, L.					11	1
Haydn, J.					5	5
Mozart, W. A.				1	3	9
Bach, J. S.			1			59
Händel, G. Fr.						14
Vivaldi, A.						6
muita		13	35	20	33	62
Etydejä kirjainnuoteilla		55				
Etydejä viivastolla		49				

Yllä olevista taulukoista voi todeta, että sekä Szönyillä että Hakkaraisella oman maan kansansävelmien osuus on suuri verrattuna muitten maitten kansansävelmiin. Hakkaraisen ”Musiikin luku- ja kirjoitustaito 2 ja 3” -kirjoissa suomalaisten kansansävelmien osuus on hämmästyttävän suuri ulkomaisiin lauluihin verrattuna. Se on myös suurempi kuin Szönyin kirjasarjassa unkarilaisten kansansävelmien osuus millään luokka-asteella. Täytyy toki huomioda, että monet taulukossa Kodály'n sävellyksiksi luokitellut sävelmät ovat saaneet vaikutteita unkarilaisesta perinнемusiikista ja saattavat olla Unkarissa lähes kansansävelmien asemassa. Vastaavasti esimerkiksi monia Merikannon ja P.J. Hannikaisen lauluja voi verrata Suomessa kansansävelmiin. Se, miksi suomalaisten kansansävelmien osuus on niin suuri

nimenomaan Hakkaraisen kirjasarjan toisessa ja kolmannessa osassa, selittyy sillä, että suomalaisten kansansävelmien melodiat vastaavat eniten juuri 2/3 ja 3/3 kurssien tasoa.

Taulukoista selviää myös, että kummallakin oppikirjasarjan tekijällä sävelletyn musiikin osuus kasvaa sitä mukaa, mitä pidemmälle opinnoissa edetään. Tämä on ymmärrettävää, koska on vaikeaa löytää sopivaa alkeismateriaalia taidemusiikista. Pienille lapsille saattaa myös olla helpompaa opettaa korvakuulolta pieniä lauluja sanoineen kuin otteita soitinmusiikista. Szönyin kirjasarjassa Kodály'n tuotanto muodostaa suuren osan eri säveltäjien musiikista. Tosin Kodály'n sävelmien osuus pienenee ratkaisevasti jo ensimmäisen oppivuoden jälkeen. Monet hänen sävellyksistään on tehty juuri pedagogisiin tarkoituksiin ja voi olla, että ne täydentävät parhaiten juuri alkeismateriaalissa olevaa aukkoa. Hakkarainenkin on säveltänyt joitakin lauluja kirjasarjansa 1 a ja 1 b -osiin. 1 a -kirjassa on lisäksi runsaasti etydinomaisia harjoituksia kirjainnuoteilla ja viivastolla, joista monet ovat oletettavasti Hakkaraisen itse sepittämiä. Vastaavia harjoituksia ei ole enää seuraavissa osissa. Luulen Hakkaraisenkin lisänneen etydinomaisia harjoituksia kirjasarjan ensimmäiseen osaan juuri siksi, että on kokenut olemassa olevan alkeislauluston liian vähälukuseksi.

Sekä Szönyillä että Hakkaraisella laulumateriaali koostuu lähinnä kansansävelmistä ja taidemusiikista. Niitä on pidetty Unkarissa arvokkaina. Samoilla linjoilla on Hakkarainenkin. Hän kertoo välttäneensä kaupallisen musiikin tarjoamista lapsille ja toisti myös Kodály'n lausumat sanat: *”Hyvällä ja kauniilla annetaan suojarokotus rumaa ja paha vastaan”* (Hakkarainen 2006). Oppimateriaalin muotoutumiseen ovat vaikuttaneet siis myös esteettisen kasvatuksen tavoitteet. Hakkaraisen oppikirjoja käytetään tällä hetkellä ainakin osittain Lahden konservatoriossa. Hakkarainen kokosi aikoinaan laulumateriaalipaketin myös Lahden musiikkiluokille, jotka sisältävät pääasiassa samoja lauluja kuin varsinaiset oppikirjat. Nämäkin ovat vielä ainakin osittain käytössä musiikkiluokilla.

5.3.3 Opettajien koulutus

Unkarissa ne, jotka haluavat musiikista itselleen ammatin käyvät joko musiikkilukion tai konservatorion (toisen asteen koulutus) 14-18 ikävuosien välillä. Myös lastentarhanopettajilta ja koulujen opettajilta vaaditaan toisen asteen koulutus ennen opettajakoulutusta. Suomessakin on vaadittu musiikkileikkikoulun opettajiksi opiskelevilta ylioppilastodistus.

Joissakin tapauksissa Suomessa on riittänyt ylioppilastodistuksen tilalta riittävä määrä opintoja konservatorion peruskoulupohjaiselta linjalta.

Unkarissa lastentarhanopettajat käyvät toisen asteen koulutuksen (lukio, konservatorio) jälkeen 2-vuotisen opettajakoulun. Lastentarhanopettajien musikaalisuus testataan opettajakoulun pääsykokeissa. Jokaisella seudulla annetaan lisäksi 3-vuotinen koulutus kahdelle lastentarhanopettajalle, jotka huolehtivat kollegoidensa lisäkoulutuksesta ja raportoivat eri lastentarhojen opetuksesta. (Forrai 1969, 106.)

Vuonna 1991 julkaistiin musiikkileikkikoulunopettajan opintolinjan opetussuunnitelma, jota käytettiin Lahden konservatoriossa (silloinen Päijät-Hämeen konservatorio) Hyytiäinen-Kesävuoren ollessa musiikkileikkikoulun vastuuhenkilönä. Tuolloin musiikkileikkikoululinjan pääsykokeisiin hakijoilla tuli olla ylioppilastodistus, musiikkikoulun oppimäärä suoritettuna sekä I kurssi solistisessa pääaineessa ja säveltapailussa. Valintakokeissa painotettiin erityisesti soveltuvuutta alle kouluikäisten lasten kanssa toimimiseen. Koulutuksen kesto oli 4 vuotta. (Musiikkileikkikoulunopettajan opintolinjan OPS 1991, 3-4.) Nykyään musiikkileikkikoulunopettajien koulutus on siirtynyt pääosin ammattikorkeakouluille. Opinnot kestävät siellä noin 4,5 vuotta.

Unkarin tavallisissa peruskouluissa musiikkia opettaa ensimmäisestä luokasta neljanteen saakka musiikkiin erikoistunut opettaja tai musiikinopettaja. Edelliset ovat käyneet kolmevuotisen kurssin opettajakoulutuslaitoksessa. Viidennestä luokasta ylöspäin kaikilla musiikkia opettavilla tulee olla musiikinopettajankoulutus tai nelivuotinen kurssi opettajakoulutuslaitoksesta. Jälkimmäiseen kuuluvat pakollisena muiden muassa täydennyskurssit musiikin estetiikassa ja musiikin historiassa. (Lukin 1969, 107; Szönyi 1990, 10). Musiikkiperuskoulussa musiikkia ja laulua opettavat opettajat ovat valmistuneet Budapestissa sijaitsevasta Musiikkiakatemiasta (Friss 1969, 134). Koulutus kestää viisi vuotta (Hakkarainen & Hyytiäinen-Kesävuori 1994, 7).

Lotilan musiikkiluokilla (vuosiluokat 3.-6.) musiikkia ja sen sisältöön kuuluvaa säveltapailua opettavat yleensä musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat. Säveltapailun opettamiseen heillä ei ole välttämättä erilliskoulutusta. Lahden musiikkiluokat perustanut Paavo Kiiski onkin jo vuosikymmeniä puhunut sen puolesta, että musiikkiluokkien opettajille järjestettäisiin oma koulutus (Kiiski 2006). Tiirismaan yläluokilla ja lukiossa musiikkia opettavat

musiikinopettajaksi valmistuneet opettajat. Heidänkin tiedot unkarilaisesta säveltapailumenetelmästä riippuvat lähinnä omasta kiinnostuksesta ja aktiivisuudesta. Tiirismaan tämän hetkisistä musiikinopettajista ainakin lehtori Sakari Pulkkinen on käynyt Klemetti-opiston Kodály-kurssin (Pulkkinen, henkilökohtainen tiedonanto 2.11.2007).

Suomen musiikkioppilaitoksien säveltapailun ja musiikin teorian opettajaksi valmistuttiin aiemmin konservatoriosta. Koulutus kesti noin neljä vuotta ja sen pohjalla tuli olla ylioppilastodistus taikka vähintään kolme vuotta opintoja konservatorion peruskoulupohjaisella linjalla. Nykyään säveltapailun ja musiikin teorian opettajien koulutus on siirtynyt konservatorioilta ammattikorkeakouluille. Koulutus ammattikorkeakouluissa kestää keskimäärin neljä ja puoli vuotta ja on myös ylioppilaspohjainen. Lahdessa musiikkioppilaitosten opettajien koulutuksen siirryttyä konservatoriolta ammattikorkeakoululle lakkautettiin säveltapailun ja musiikinteorian opettajien koulutuslinja. Lahti, joka on ollut pitkään unkarilaisen menetelmän suomalaisen sovelluksen suunnannäyttäjänä, ei siis tuota tällä hetkellä uusia säveltapailunopettajia. Konservatorioiden ja ammattikorkeakoulujen lisäksi säveltapailun ja musiikin teorian koulutusta tarjoaa Sibelius-Akatemia.

Unkarin musiikinopettajien koulutusta tarkastellessa voidaan havaita, että siellä opettajien koulutus on ollut yhtenäistä koko maassa. Unkarissa Kodályn ideoima menetelmä sai taakseen koko yhteiskunnan tuen. Suomessa tilanne on ollut aivan toisenlainen. Unkarilainen menetelmä ei ole vielä vuosikymmenien jälkeenkään saanut Suomessa kaikkien opettajien ja musiikin ammattilaisten hyväksyntää. Tämä seikka on vaikuttanut väistämättä myös opettajien koulutukseen, jossa unkarilaisella menetelmällä ei ole ollut suurta sijaa.

Suomalaisten musiikkileikkikoulunopettajien koulutuksen pituutta voidaan pitää hyvänä unkarilaisiin lastentarhanopettajiin verrattuna. Myös suomalaisten musiikinopettajien koulutus on pituudeltaan vertailukelpoinen unkarilaisten kollegoidensa kanssa. Ongelmana on kuitenkin se, että musiikkileikkikoulunopettajia ja musiikinopettajia perehdytetään Suomessa harvoin unkarilaiseen menetelmään. Suomalaisten alakoulun musiikkiluokkien opettajien musiikillinen koulutus tuntuu sen sijaan hyvin pieneltä unkarilaisiin musiikkiperuskoulun musiikinopettajiin verrattuna. Musiikin erikoistumisopinnot ovat olleet Suomessa yleensä 15 opintoviikon laajuiset.

5.3.4 Tuntimäärät ja luokkakoot

Kaikki *Unkarin lastentarhat* noudattavat yhteistä opetusmallia. Niissä järjestetään lapsille säännöllisiä musiikkituokioita ja laululeikkejä. Joissakin tarhoissa on lisäksi kaksi ylimääräistä 30 minuutin mittaista musiikkituntia. Näiden tuntien aikana kehitetään lasten rytmi- ja melodiatajua, opitaan niihin liittyviä periaatteita ja käsitteitä sekä opetellaan laulamaan selvästi ja tarkasti. (Szönyi 1990, 8.)

Lahden konservatorion musiikkileikkikoulussa opetusta annetaan ryhmästä riippuen 45-120 minuuttia viikossa. 45 minuuttia opetusta saavat perheryhmissä, 3-vuotiaiden musiikkileikkiryhmissä sekä nappulakuorossa olevat lapset. 4-6 -vuotiaat musiikkileikkiryhmäläiset saavat opetusta 60 minuuttia viikossa samoin kuin 4-5 -vuotiaat soittoryhmäläiset ja musiikkivalmennusryhmäläiset. 6-vuotiaiden soitinvalmennusryhmäläisten viikossa saatava opetusmäärä on 45 tai 60 minuuttia kaksi kertaa viikossa. Jatkosoitinryhmäläisille annetaan opetusta 120 minuuttia viikossa. (Untala & Viitanen 2004.)

Valtaosa Lahden konservatorion musiikkileikkikouluryhmistä kokoontuu vain kerran viikossa. Hyytiäinen-Kesävuoren mielestä kaksi kohtaamista viikossa olisi oppimisen kannalta parempi ratkaisu kuin kerran viikossa, koska lapset oppivat silloin noin kolme kertaa enemmän. Viikko on lapselle niin pitkä aika, että hän ehtii unohtaa monta asiaa siinä ajassa. Se, että monien ryhmien kanssa on päädytty kohtaamaan vain kerran viikossa, johtuu osittain käytännön syistä. Monet kiireiset vanhemmat kieltäytyvät tuomasta lapsia useammin kuin kerran viikossa. (Hyytiäinen-Kesävuori 2006.)

Unkarin tavallisissa kouluissa on ensimmäisenä vuotena kaksi 30 minuutin mittaista musiikintuntia viikossa. Luokassa on 30-40 oppilasta. Toisesta luokasta eteenpäin oppilailla on kaksi 50 minuutin pituista oppituntia laulua ja musiikkia viikossa. Kuorotunti on kahden oppitunnin pituinen. Lukiossa musiikinopetusta on kahtena ensimmäisenä vuotena. Ensimmäisenä lukiovuotena laulutunteja on viikossa kaksi, toisena vuotena yksi. Kuorotunteja on lukiossa kaksi viikossa. (Lukin 1969, 107-108; Szönyi 1990, 8, 39.)

Unkarin musiikkiperuskoulussa musiikintunteja on huomattavasti tavallista peruskoulua enemmän. Ensimmäisestä neljanteen luokkaan saakka laulutunteja (45 minuuttia) on kuusi

viikossa ja viidennestä kahdeksanteen luokkaan saakka neljä laulutuntia (45 minuuttia) viikossa. Kahtena ensimmäisenä vuotena laulutunteihin sisältyy myös nokkahuilun soittoa. Kuoroon osallistuvat kaikki viidennestä luokasta ylöspäin ja kuorotunteja on kaksi viikossa. Neljänä ensimmäisenä vuotena kun oppilaat eivät ole vielä kuorossa, kuorolaulua harjoitellaan laulutunneilla. Kolmannella luokalla on mahdollista aloittaa instrumenttiopinnot, josta oppilaat maksavat pienen maksun. Soittotunnit ovat yksityisopetusta, jota saa kaksi kertaa viikossa 30 minuutin ajan. Ne, jotka eivät aloita instrumenttiopintoja, jatkavat nokkahuilun soittoa viidenteen luokkaan asti. Nokkahuilutunnit ovat ryhmäopetusta (8-10 oppilasta) ja tunteja on kaksi viikossa. Koulun orkesteriin voi liittyä viidennestä luokasta lähtien ja opetusta on kaksi tuntia viikossa. Lisäksi toisella liikuntatunnilla viikossa opetellaan laululeikkejä, kansantansseja sekä historiallisia tansseja. Musiikkiperuskoulussa luokkakoko on hieman tavallista koulua pienempi. Kussakin luokassa on oppilaita 25-30. (Friss 1969, 134; Szönyi 1990, 9, 39.)

Lotilan musiikkiluokkien kolmasluokkalaiset saavat musiikinopetusta tällä hetkellä kolme oppituntia viikossa (yksi oppitunti on 45 minuuttia). Näitten lisäksi heillä on yhden oppitunnin verran kuoroa. Kuoron laulajat koostuvat kaikista kyseisen luokka-asteen musiikkiluokkalaisista. Neljännellä, viidennellä ja kuudennella luokalla musiikinopetusta on neljä oppituntia sekä yksi oppitunti kuoroa viikossa. Tiirismaan yläluokilla musiikinopetusta annetaan neljän oppitunnin verran viikossa. Näistä yksi tunti on kuoroa, yksi musiikkitietoa, yksi musisointia ja yksi säveltapailua. Musiikkitietotunneilla oppilaat on jaettu kahteen ryhmään, joista toinen harjoittelee kuorolaulujen stemmoja ja toinen opiskelee musiikkitietoa (Pulkkinen, henkilökohtainen tiedonanto 2.11.2007). Lahden musiikkiluokille perustettavat luokat ovat 32 oppilaan suuruisia.

Unkarilaisissa musiikkikouluissa soiton aloittamista edeltävänä vuotena lapset käyvät opiskelemassa musiikin perusteita kahdesti viikossa tunnin ajan. Toisena opiskeluvuotena lapset aloittavat soittotunnit ja jatkavat säveltapailun ja teorian opiskelua. Soittotunteja on kaksi kertaa viikossa ja säveltapailua kerran viikossa. Säveltapailutunnit ovat toisesta vuodesta eteenpäin kahden tunnin pituisia. (Szönyi 1990, 9.)

Lahden konservatoriossa annetaan säveltapailun ja teorian opetusta tällä hetkellä ensimmäisenä vuotena 45-60 minuuttia viikossa. Minuuttimäärässä otetaan huomioon oppilaiden ikä siten, että esimerkiksi 7- ja 8-vuotiaiden kohdalla opetuksen määrä on 45

minuuttia ja vähän vanhempien oppilaiden kohdalla 60 minuuttia. Toisesta vuodesta lähtien opetusta annetaan 60 minuuttia viikossa. Musiikinperusteet 3 -kurssissa opetusta annetaan 60-90 minuuttia ja Musiikinperusteet 4 ja Säveltapailu 1 -kursseilla 90 minuuttia viikossa.

Vertaillen Unkarissa ja Lahdessa annettavaa musiikinopetuksen määrää voidaan todeta, että Unkarissa opetuksen määrä on keskimäärin Lahtea suurempi. Unkarin lastentarhoissa opetus perustuu säännöllisiin musiikkituokioihin, joiden lisäksi on mahdollista saada vielä erillisiä musiikkitunteja. Tämä on oppimisen kannalta varmasti parempi ratkaisu kuin esimerkiksi kerran viikossa pidetyt musiikkileikkikoulutunnit.

Myös Unkarissa musiikkiluokilla annetaan enemmän musiikinopetusta kuin Lahdessa. Aiemmin totesin myös, että Lahdessa musiikin opetus on Unkaria monipuolisempaa sisältäen muutakin kuin taide- ja perinnesävelmusiikkia. Näin ollen Unkarissa säveltapailulle jäävä aika on siis todennäköisesti huomattavasti suurempi kuin Lahdessa. Täytyy muistaa, että musiikinopetuksen määrä Lahdessa tuskin on opettajista kiinni, vaan enemmän hallinnollinen ja yleisen opetussuunnitelman sanelema. Unkarin musiikkiperuskouluissa luokkakoot ovat olleet hieman pienempiä kuin Lahden musiikkiluokilla.

Unkarin musiikkikoulujen ja Lahden konservatorion tarjoaman säveltapailun ja teorian opetuksen välillä on myös huomattava ero. Merkille pantavaa on erityisesti se, että Unkarissa panostetaan ajallisesti jo ensimmäisen vuoden opintoihin. Lahdessa sekä konservatoriolla että musiikkiluokilla ensimmäisenä vuotena säveltapailun- ja musiikinopetusta annetaan hieman vähemmän kuin seuraavina vuosina. Unkarissa tilanne on esimerkiksi musiikkiluokilla juuri päinvastainen. Tarkastellessa Unkarin musiikkikouluissa annettavaa säveltapailun opetuksen määrää voidaan todeta, että määrä on jopa yli kaksinkertainen ensimmäisenä vuotena kuin Lahden konservatoriossa (Unkarissa 120 min. viikossa ja Lahdessa 45-60 min. viikossa). Koska toisesta vuodesta lähtien opetusta on Unkarissa kaksi tuntia viikossa, on sekin kaksi kertaa enemmän kuin esimerkiksi Lahdessa Musiikin perusteet 2 -ryhmissä ja Musiikin perusteet 1 jatkavissa ryhmissä.

5.3.5 Opetustilat ja -välineet

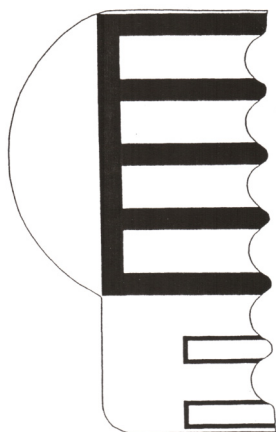
Unkarilaisen säveltapailumenetelmän soveltaminen ei vaadi koululta tai oppilaitokselta paljoa opetustilojen ja -välineiden suhteen. Unkarilaisen säveltapailumenetelmän käyttöön riittää periaatteessa tavallinen luokkahuone, jossa on taulu nuottiviivastolla. Oppilaat tarvitsevat tunneilla kirjoitusvälineet ja nuottiviivastollisen vihon sekä mahdolliset oppi- ja tehtäväkirjat. Piirtoheitin tai vastaava voi olla hyödyksi opettajalle. Kuuntelua varten olisi hyvä olla levysoitin. Opettaja tarvitsee työssään pianoa ja luokassa voi olla lisäksi muitakin soittimia (esim. rytmisoittimia) oppilaita varten. Kaikki edellä mainitut välineet löytyvät yleensä tavallisista koulujen musiikkiluokista. Juuri se, ettei menetelmän käyttö edellytä suuria taloudellisia satsauksia oli vaikuttamassa aikoinaan myös siihen, että Lahden musiikkiluokilla päädyttiin opettamaan unkarilaisen mallin eikä ruotsalaisen mallin mukaan (Kiiski 2006).

Yksinkertaisimmillaan opetus voidaan järjestää edellä mainitsemieni tilojen ja välineiden puitteissa. Joskus opetukseen voidaan liittää joku soitin, esimerkiksi kouluissa tai musiikkileikkikoulujen soitinvalmennusryhmässä nokkahuilu, kantele, kitara tai vastaava. Unkarilainen säveltapailumenetelmä ei itsessään vaadi oppilaiden osalta soittamista, mutta niissä tapauksissa, joissa on yhtenä tavoitteena jonkun soittimen soiton opiskelu, on se luontevaa tehdä säveltapailuun tukeutuen. Opettaja voi myös elävöittää opetusta erilaisten opetusvälineiden avulla. Monet unkarilaiset ja suomalaiset opettajat ovat käyttäneet esimerkiksi kortteja ja kylttejä, joissa on melodia- tai rytmiaiheita.

Lahden musiikkiluokilla, jossa tavoitteena on lasten monipuolinen musiikkikasvatus, opetusvälineitä on todennäköisesti edellä mainittua runsaammin, koska he opettelevat musiikin osalta muutakin kuin säveltapailua ja teoriaa. Vielä musiikkiluokkiakin suurempi opetus- ja havainnollistamisvälineistö on luultavasti musiikkileikkikoulussa, jossa käytetään kaikkea istuintyynyjen, piirustusvälineiden ja soittorasioiden väliltä. Kaikki välineet eivät kuitenkaan liity varsinaisesti säveltapailun oppimiseen.

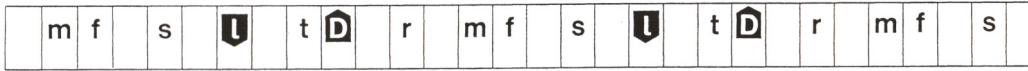
Hakkarainen on keksinyt säveltapailun ja teorian opetuksen tueksi joitakin opetusvälineitä, jotka ovat ainakin osittain käytössä Lahden konservatoriossa tänäkin päivänä. Yksi tällaisista Hakkaraisen keksinnöistä on nuottiviivastoharava, joka on pahvista tai muovista tehty hieman postikorttia suurempi väline, jossa on molemmin puolin viivaston viisi viivaa ja kaksi apuviivaa. Tämä on ollut käytössä vuodesta 1969 alkaen.

Nuottiviivastoharavan kanssa voidaan laulaa korvakuulolta opittuja lauluja solmisoiden tai nuottien nimillä eri sävellajeissa näyttäen samalla sävelten paikat viivastolla. (Hakkarainen & Hegyi 2004a, 100.) Haravaa voidaan käyttää toisenlaisiinkin harjoituksiin, muun muassa siten, että opettaja näyttää haravalta melodioita oppilaille tai että oppilaat näyttävät opettajan laulamien sävelet omalle haravalleen. Haravaa käyttämällä opitaan tuntemaan solmisaationimien paikat viivastolla sekä tuetaan melodiadiktaatin kirjoittamisessa ja nuoteista laulamissa vaadittavia taitoja. Tarkoitus on, että jokaisella oppilaalla olisi käytössään oma harava. Haravan käyttö täyttää periaatteessa saman tarkoituksen kuin sormiviivasto (käden viisi sormeä esittää viivaston viittä viivaa), jota käytetään myös Unkarissa. Hakkaraisen harava on kuitenkin sormiviivastosta hieman kehittyneempi versio sisältäen myös kaksi apuviivaa mahdollistaen laulamisen useammassa sävellajeissa. Esimerkiksi C-duurisävellajissa laulettaessa tarvitaan jo ensimmäistä ala-apuviivaa.



KUVA 1. Hakkaraisen nuottiviivastoharava (Hakkarainen & Hegyi 2004a, 100).

Toinen Hakkaraisen keksintö on 41,5 cm pitkä transponoiva viivain, joka sijoitetaan pianokoskettimiston takaosaan. Viivaimessa välit ovat samansuuruisia pianokoskettimien kanssa. Koska duurin d- tai mollin l-sävel voidaan sijoittaa minkä tahansa koskettimen kohdalle, voidaan viivaimen avulla oppia helposti soittamaan korvakuulolta opitut laulut kaikissa eri sävellajeissa. Jos oppilas osaa solmisoida laulun ulkoa, hänen tarvitsee vain painaa kunkin solmisaationimen kohdalla olevaa kosketinta. Viivaimen avulla opitaan soiton lisäksi absoluuttiset nimet ja sävellajit nopeasti. Oppilaat oppivat toisaalta myös solmisoimaan ne laulut, jotka osaavat hyräillä. (Hakkarainen & Hegyi 2004a, 100.)



KUVA 2. Hakkaraisen solmisaatioviivain (Hakkarainen & Hegyi 2004a, 100).

Edellä mainitun pienen viivaimen lisäksi Hakkarainen on kehittänyt luokan eteen ripustettavan ison transponoivan viivaimen. Se on 30 cm x 125 cm suuri taulu, jossa on suurennettu pianokoskettimisto. Valkoisten koskettimien kohdalla lukee sävelen absoluuttinen nimi. Tauluun kuuluu myös liikuteltava solmisaatioviivain, jonka avulla d- tai l-sävel saadaan minkä tahansa koskettimen kohdalle. Transponoivia viivaimia Hakkarainen on käyttänyt vuodesta 1967 alkaen. Hakkarainen keksi 1971 käyttää pienten oppilaiden kanssa myös oppilaskohtaista nuottiviivastotaulua. 30 cm x 66 cm suuressa taulussa on kaksi viivastoa, jonne oppilaat voivat kirjoittaa nuotteja tussilla. (Hakkarainen & Hegyi 2004 a, 100.)

Tietokoneiden ja tietotekniikan käyttö on lisääntynyt viime aikoina musiikin opetuksessa. On selvää, ettei Unkarissa osattu muutama vuosikymmen sitten edes haaveilla tietokoneavusteisesta musiikinopetuksesta. Monissa Suomen kouluissa tietokoneet ovat kuitenkin jo arkipäivää. Lotilan musiikkiluokilla yksi musiikinopetuksen tavoitteista on musiikkiteknologian alkeitten opiskelu ja Tiirismaalla opetellaan säveltämisen ja sovittamisen alkeita tietokoneiden avulla. Tiirismaan musiikin lehtori Sakari Pulkkinen käyttää oppilaiden kanssa tietokoneita myös säveltapailutunneilla. Hän tekee melodiadiktaattitehtäviä oppilaille nuotinkirjoitusohjelmalla siten, että oppilaat kuulevat tehtävän muuta eivät näe sen kirjoitettua muotoa. Oppilaat ratkaisevat tehtävän kirjoittamalla sen omalle päätteelleen. Oppilailla on apunaan myös koskettimisto. (Pulkkinen, henkilökohtainen tiedonanto 2.11.2007.)

Musiikkiteknologian mahdollisuudet musiikin opetuksessa ja säveltapailun ja teorian opetuksessa ovat valtavat. Tämä on alue, jota kannattaisi tulevaisuudessa kehittää. Tällä hetkellä Lahden konservatoriossa ei ole mahdollisuutta tietokoneitten käyttöön säveltapailun ja teorian opetuksessa. Tämä vaatisi melko suuren määrän tietokoneita sekä luultavasti myös erillisen tietokonehuoneen.

6 PÄÄTÄNTÖ

Suomessa unkarilainen menetelmä tai pikemminkin sen suomalainen sovellus on ollut tähän asti vain harvojen opettajien käytössä. Ilman Klemetti-opiston aikanaan järjestämiä Kodály-kursseja ja silloisen rehtori Arvo Vainion tukea unkarilainen menetelmä olisi luultavasti jäänyt suomalaisille vieläkin tuntemattommaksi. Orivedellä sijaitseva Klemetti-opisto otti aikanaan tehtäväkseen levittää unkarilaisen menetelmän ilosanomaa kansakoulunopettajille. Kodály-kursseilla kävivät monet sittemmin Suomen musiikkielämässä vaikuttaneet henkilöt, mukaan lukien Lahdessa toimineet opettajat Kiiski ja Hakkarainen.

Tärkeä tekijä unkarilaisen menetelmän omaksumisessa Suomeen oli myös eri valtuuskuntien tekemät vierailut Unkariin seuraamaan paikallista musiikinopetusta. Unkarin musiikinopetus teki ilmeisesti hyvän vaikutuksen Klemetti-opiston valtuuskuntaan, koska matkalla mukana ollut rehtori Vainio päätti aloittaa Kodály-kurssit opistossaan. Lahdestakin lähti valtuuskunta Unkariin vierailulle. Heidän joukossaan oli tuore Lahden musiikkiopiston rehtori Aarre Hemming, joka oli mukana perustamassa Lahden musiikkiluokkia. Unkarin vierailun jälkeen Lahden musiikkiluokat päätettiin aloittaa vuonna 1966 Unkarin mallin mukaan. Opettajaksi musiikkiluokille pyydettiin Paavo Kiiskiä. Rehtori Hemming halusi myöhemmin ottaa unkarilaisen menetelmän sovelluksen käyttöön musiikkiopistossaan. Opettajaksi saatiin vuonna 1969 Eero Hakkarainen, joka oli ehtinyt Klemetti-opiston Kodály-kurssien lisäksi opiskella vuoden verran Unkarissa. Hemming antoi kaiken tukensa Hakkaraiselle. Hemmingin toivomuksesta käynnistyi Lahdessa vuoden 1978 alusta myös musiikkileikkikoulu, sekin unkarilaisen mallin mukaan. Sinikka Hyytiäinen-Kesävuori lähetettiin syyslukukaudeksi Unkariin opiskelemaan musiikin varhaiskasvatusta. Unkarilaisen menetelmän käyttöönotto Suomessa näyttäisi olleen muutamien Vainion ja Hemmingin kaltaisten henkilöiden tuen varassa.

Hakkarainen on 1960-luvulta lähtien kehittänyt unkarilaisen menetelmän suomalaista sovellusta ja hänen työnsä jatkuu edelleen siitä huolimatta, että hän on ollut jo vuosia eläkkeellä. Yksi tutkimuskysymykseni koski sitä, miltä osin suomalaista menetelmää on Lahdessa sovellettu ja toiseksi, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet siihen, että menetelmää on sovellettu juuri tietyiltä osin.

Tutkielmastani käy ilmi, että *oppimistavoitteiden määrittelyn* osalta unkarilaisessa menetelmässä ja sen suomalaisessa sovelluksessa on sekä eroavaisuuksia että yhtäläisyyksiä. Suurin ero lienee siinä, että Unkarissa menetelmän taustalla oli kokonainen filosofia. Kodály asetti monia merkittäviä tavoitteita menetelmän suhteen. Näihin kuuluvat *tiedollisista tavoitteista* muiden muassa musiikin ymmärtäminen, musiikillinen äidinkieli, melodia- ja rytmitajun kehittäminen, *toiminnallisista tavoitteista* muun muassa laulutaidon kehittäminen, *sosiaalisen kasvatuksen tavoitteista* yhteisöllisyyden kokeminen, *esteettisen kasvatuksen tavoitteista* musiikkimaun jalostuminen ja *asennekasvatuksen tavoitteista* into musiikkia kohtaan, kulttuurin yhtenäistäminen, kansallistunne ym.

Edellä mainituista tavoitteista musiikillisella äidinkielellä, kulttuurin yhtenäistämällä ja kansallistunteen herättämällä ei ole ollut Suomessa samanlaista roolia kuin Unkarissa. Tähän ovat vaikuttaneet yleiset näkemyserot, mutta myös yhteiskunnalliset ja jopa poliittiset erot maittemme välillä. Suomessa on taas nykyisen kasvatusnäemyksen mukaisesti painotettu Unkaria enemmän minäkuvan ja kokonaispersoonallisuuden kehittämistä. Myös musiikkimaun jalostamisen suhteen ainakin Lahden musiikkiluokilla ollaan oltu sallivampia kuin Unkarissa. Suomessa koulujen musiikinopetuksen yksi tehtävä on esitellä oppilaille musiikin kirjo erilaisine tyyleineen. Unkarilaiset ovat taas pyrkineet varjelemaan lapsia huonolta musiikilta ja tarjonneet heille sen sijaan vain heidän mielestä hyvää ja arvokasta musiikkia. He ovat ajatelleet musiikkimaun jalostuvan tätä kautta. Hakkarainen on myös pyrkinyt osittain samaan säveltapailua opettaessaan.

Haastatteleman lahtelaiset opettajat näyttäisivät olleen kiinnostuneita ennen kaikkea unkarilaisen menetelmän pedagogisesta ja metodisesta puolesta. Tutustuessaan unkarilaiseen menetelmään he totesivat, että se oli tehokas tapa opettaa säveltapailua ja saavuttaa siinä asetetut tavoitteet. Hakkarainen jakaa Kodályyn kanssa käsityksen siitä, että säveltapailutaito on erittäin tärkeä taito sekä muusikolle että musiikin harrastajalle. Unkarissa säveltapailua ja teoriaa pidetään jopa niin olennaisena osana musiikin harrastamista, että soitinopintojen aloittamista edeltää aina vähintään vuosi musiikin perusteiden opiskelua.

Merkittävä ero Unkarin ja Lahden musiikinopetuksen välillä on ollut se, että Unkarissa koulu aloitetaan vuotta Suomea aiemmin ja että musiikkiluokat alkavat jo ensimmäiseltä luokalta. Nämä ovat osaltaan vaikuttaneet oppisisältöjen muotoutumiseen. Unkarissa yhteiskunnan antama tuki menetelmälle on mahdollistanut lisäksi sen, että säveltapailua on opetettu

järjestelmällisesti myös tavallisissa kouluissa ja päiväkodeissa – Kodály'n tarkoitushan oli kouluttaa koko Unkarin kansa menetelmän avulla.

Oppisisällöt ovat olleet Unkarissa ja Lahdessa säveltapailun osalta melko samankaltaiset. Säveltapailun sisältöihin kuuluvat luonnollisesti melodia-, rytmii- ja muototajun kehittäminen sekä erilliset intervalli- ja sointuharjoitukset. Musiikkiluokkien sisällöissä yhteisiä ovat olleet lisäksi kuuntelukasvatus, yleinen musiikkitieto sekä kuorolaulu. Lahden musiikkiluokilla oppisisältöihin on kuulunut myös populaarimusiikki. Lahdessa soittamisen ja musiikillisen ilmaisun osuus on ollut Unkaria suurempi sekä musiikkiluokilla että musiikkileikkikoulussa. Suomen koulujen musiikkikasvatuksessa onkin tähdätty säveltapailukeskeisyyden sijaan monipuolisuuteen. Olen itsekin sitä mieltä, että koulujen musiikinopetuksen täytyy sisältää paljon muutakin kuin säveltapailua. Monipuolisuus johtaa toisaalta väistämättä siihen, että säveltapailulle ja teorialle jäävä aika on hyvin pieni.

Musiikkituntien vähäisyys, varsinkin tavallisissa kouluissa, ja opetuksen monipuolisuus näkyy nykyään myös siinä, että suomalaiset lapset ja nuoret eivät enää tunne kansanlauluja kovinkaan hyvin. Unkarissa koulujuhlat ja juhlaaulut kuuluivat opetuksen sisältöihin jo lastentarhassa. Suomessakin kansanperinteen siirtäminen pitäisi olla yksi musiikin opetuksen tehtävistä. Myös Hyytiäinen-Kesävuori ja Hakkarainen ovat pyrkineet opetuksessaan siihen. On kuitenkin ihmeteltävä, miksi koulujen musiikkikirjat sisältävät niin vähän suomalaisia kansansävelmiä, ja miksi monissa kouluissa on luovuttu kristillisistä joulujuhla- ja kevätjuhlaperinteistä. Kansanperinteen siirtäminen toteutuu tällä hetkellä Suomen kouluissa huonosti.

Vaikka säveltapailun oppisisällöt ovatkin olleet samankaltaiset, löytyi säveltapailun *oppimisjärjestyksessä* joitakin eroja vertaamieni Szönyin ja Hakkaraisen kirjasarjojen välillä. Yksi merkittävä ero on siinä, että Hakkarainen on opettanut solmisaationimien paikat viivastolla sekä nuottien absoluuttiset nimet heti teoria- ja säveltapailuopintojen alussa toisin kuin Szönyi. Hakkarainen on opettanut myös sävellajeja Szönyitä aiemmin. Viivastolta laulamisen ja sävellajien opetteluun avuksi Hakkarainen on kehittänyt nuottiviivastoharavan ja transponoivan viivaimen.

Osa oppimisjärjestyksessä ilmenevistä eroavaisuuksista johtuu eroista maittemme kansanlauluston välillä. Näin on esimerkiksi 3/4 tahtiosoituksen kohdalla, jota ei juuri esiinny

unkarilaisissa kansansävelmissä ja opitaan siksi Unkarissa melko myöhään. Unkarissa pentatonia on taas hyvin yleistä kansansävelmissä ja opetus keskittyy alkuvaiheessa siihen. Myös Hakkarainen aloittaa säveltapailuopinnot pentatonialla, siitä huolimatta, ettei se ole suomalaisissa kansansävelmissä läheskään niin yleistä kuin unkarilaisissa sävelmissä. Hakkarainen on kuitenkin yhtä mieltä Kodály'n kanssa siitä, että pentatonia on hyvä lähtökohta opetukselle ja pitää siksi unkarilaista sävelten oppimisjärjestystä hyvänä myös suomalaisille lapsille.

Unkarilaisen menetelmän tärkeimpiä *työtapoja* ovat melodian hahmottaminen solmisaationimiä ja niihin liittyviä käsimerkkejä apuna käyttäen sekä rytmiminimen käyttö. Hakkarainen on luonnollisesti sisällyttänyt nämä omaan suomalaiseen sovellukseensa. Hakkaraisen sovellukseen kuuluu myös korvakuulolaulut ja niiden solmisointi ja tititointi, joka on erittäin olennainen pedagoginen toimintamalli Unkarissa. Rytmien harjoittamisen osalta Hakkarainen on omaksunut unkarilaisesta menetelmästä muiden muassa oman liikkeen käytön (esimerkiksi kävely, viittaaminen ja taputus laulun mukana), rytmiostinatot, pienet rytmisäkeet sekä rytmitehtävien koputtamisen ja sykkeen taputtamisen pöytään yhtä aikaa. Melodian harjoittamiseen liittyvistä työtavoista Hakkarainen on omaksunut muiden muassa erilaiset sekvenssiharjoitukset, modulaatioharjoitukset, kirkkosävellajien laulamisen samalta viivastonpaikalta lähtien, opettajan käsimerkeistä laulamisen sekä opettajan esittämien melodiasäkeiden solmisoinnin. Kaikkein keskeisimmät unkarilaisen menetelmän työtavat näyttäisivät siis olleen myös Hakkaraisella käytössä.

Kodály'n kasvatustilofosofiaan on kuulunut oman maan kansanmusiikin käyttö. Unkarilaisissa *oppimateriaaleissa* kansansävelmillä onkin merkittävä rooli taidemusiikin rinnalla. Hakkarainen on myös pyrkinyt omassa kirjasarjassaan siihen, että se sisältäisi mahdollisimman paljon suomalaisia kansanlauluja. Harvat suomalaiset jakavat Kodály'n kanssa käsityksen musiikillisesta äidinkielestä. Kansansävelmien kautta voimme kuitenkin siirtää kansanperintöämme uusille sukupolville. Kansansävelmien lisäksi Hakkaraisen kirjasarjassa on edustettuna taidemusiikki. Hakkaraisen musiikillinen linjaus laulumateriaalin osalta on siis samankaltainen kuin Unkarissa.

Unkarissa kaikki musiikkia opettavat opettajat päiväkodista alkaen on perehdytetty menetelmään. Pidän suurena ongelmana Suomessa sitä, että meidän *opettajien koulutuksessa* ei ole huomioitu unkarilaista menetelmää tarpeeksi. Mielestäni sen pitäisi olla olennainen osa

musiikinopettajien sekä luokanopettajien koulutusta. Suuri puute on myös siinä, ettei Suomessa voi opiskella säveltapailun ja teorian tai musiikkileikkikoulun opettajaksi unkarilaisen menetelmän mukaan juuri missään. Lahdessa säveltapailun ja teorian opettajien kouluttaminen on lopetettu. Myös Lahden musiikkileikkikoulussa on käsittäkseni ainakin osittain luovuttu unkarilaisesta menetelmästä. Musiikkileikkikoulunopettajien, samoin kuin musiikin- ja säveltapailunopettajien koulutuksen kesto antaisi kyllä hyvät edellytykset unkarilaiseen menetelmään perehdyttämiseen.

Tutkielmassani käy ilmi, että säveltapailun arvostus on näkynyt Unkarissa myös *tuntimäärissä*. Oppilaat saavat enemmän säveltapailun opetusta sekä kouluissa, musiikkiluokilla että musiikkioppilaitoksissa. Unkarilaisissa musiikkikouluissa opetuksen määrä viikossa on ollut joiltakin osin jopa yli kaksinkertainen jos vertaa tämänhetkiseen tilanteeseen Lahden konservatoriossa. Tässä asiassa emme pysty valitettavasti kilpailemaan unkarilaisten kanssa. On erittäin todennäköistä, että Unkarissa oppimistulokset ovat olleet opetuksen määrän mukaisia.

Hakkarainen on tehnyt pitkän elämäntyön kehittäessään unkarilaisen menetelmän suomalaista sovellusta. Toivonkin, että Suomesta löytyisi vielä opettajia, jotka olisivat kiinnostuneita tutustumaan unkarilaisen menetelmän suomalaiseen sovellukseen. Klemetti-opiston Kodály-kurssit olivat aikoinaan suuressa suosiossa. Olisi hyvä, jos nämä kurssit voitaisiin käynnistää tulevaisuudessa uudelleen. Toivon myös, että tavallisissa suomalaisissa kouluissa voitaisiin lisätä musiikin opetusta. Tämän hetkinen musiikille varattu aika on riittämätön ja kertoo paljon myös arvostuksen puutteesta.

Unkarilainen säveltapailunopetusmenetelmä ei ole vielä yli neljäkymmenen vuoden Suomessa olonsa aikana vakiinnuttanut asemaansa maamme musiikkielämässä. Menetelmän käyttö rajoittuu yhä tietyille paikkakunnille ja tiettyihin oppilaitoksiin. Lahti on Suomen kaupungeista harvinaisuus, koska siellä menetelmää on sovellettu sekä musiikkileikkikoulussa, musiikkiluokilla että konservatoriossa.

Toiveeni on, että tutkimukseni myötä ihmiset saisivat tarkemman kuvan siitä, mitä unkarilainen musiikkikasvatus on ja miten me voimme Suomessa soveltaa sitä. Meidän ei ole mahdollista ottaa unkarilaista mallia Suomeen sellaisenaan. Täytyy muistaa, että menetelmä syntyi vuosikymmeniä sitten ja kaikki menetelmään liittyvät filosofiset ajatukset eivät ole

tällä hetkellä Suomessa ajankohtaisia. Me voisimme kuitenkin vieläkin oppia paljon unkarilaisesta menetelmästä ja Unkarin musiikkikasvatuksesta. Solmisaationimien ja rytmien käyttö, korvakuulolta oppiminen sekä monet unkarilaisen menetelmän työtavat ovat erittäin käyttökelpoisia Suomessa tänä päivänäkin.

Unkarissa musiikinopetus sai aikanaan koko yhteiskunnan tuen, joka mahdollisti lasten järjestelmällisen lastentarhasta asti alkavan musiikkikoulutuksen. Yhteiskunnan panos näkyi myös opettajien koulutuksessa ja menetelmään perehdyttämisessä sekä musiikille varatusta ajasta koulujen lukujärjestyksessä. Toivon, että musiikki saisi Suomen päiväkodeissa ja kouluissa vielä joskus samankaltaisen aseman.

LÄHTEET:

- Anttila, M. 2004: *Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä*. Joensuun yliopistopaino.
- Choksy, L. 1981: *The Kodály-context*. Prentice-hall, Inc (New Jersey).
- Creutlein, T. v. 1987: ”*The Kodály Method*” or ”*The Kodály Concept*”?
Lisensiaatintutkimus musiikkikasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto.
- Forrai, K. 1969: ”Music-Teaching in Nursery Schools” teoksessa *Musical Education in Hungary*, toim. Frigyes Sándor. Kääntäneet Barna Balogh, Zsuzsanna Horn ja Pál Járdányi. Second, revised edition. Corvina Budapest, s. 89-107
- Friss, G. 1969: ”The Music Primary School” teoksessa *Musical Education in Hungary*, toim. Frigyes Sándor. Kääntäneet Barna Balogh, Zsuzsanna Horn ja Pál Járdányi. Second, revised edition. Corvina Budapest, s. 133- 142
- Hakkarainen, E. 1995: *Musiikin luku- ja kirjoitustaito 3*. WSOY (Porvoo).
- Hakkarainen, E. 2004 [1993]: *Musiikin luku- ja kirjoitustaito 1 A, työkirja*. WSOY (Porvoo).
- Hakkarainen, E. 2006. Haastattelu 4.2.2006, klo 15-18.
- Hakkarainen, E. & Hegyi, E. 2004a: *Musiikin luku- ja kirjoitustaito 1 – taidemusiikista, opettajan kirja*. Dark Oy (Vantaa)
- Hakkarainen, E. & Hegyi, E. 2004b: *Musiikin luku- ja kirjoitustaito 1 – taidemusiikista, oppilaan kirja*. Dark Oy (Vantaa).
- Hakkarainen, E. & Hyytiäinen-Kesävuori, S. 1994: *Musiikin luku ja kirjoitustaito, metodinen opas*. WSOY (Porvoo).
- Hakkarainen, E., Hyytiäinen-Kesävuori, S. & Kiiski, P. 2001a [1992]: *Musiikin luku- ja kirjoitustaito 1, osa A*. WSOY. Tummavuoren kirjapaino (Vantaa).
- Hakkarainen, E., Hyytiäinen-Kesävuori, S. & Kiiski, P. 2001b [1992]: *Musiikin luku- ja kirjoitustaito 1, osa B*. WSOY. Tummavuoren kirjapaino (Vantaa)
- Hakkarainen, E., Hyytiäinen-Kesävuori, S. & Kiiski, P. 1995: *Musiikin luku- ja kirjoitustaito 2*. WSOY (Porvoo).
- Hakkarainen, E. & Syvinki, E. 1994: *Musiikin luku- ja kirjoitustaito 1 B, työkirja*. WSOY (Porvoo).
- Hakkarainen, E. & Syvinki, E. 1995: *Musiikin luku- ja kirjoitustaito 2, työkirja*. WSOY (Porvoo).
- Hakkarainen, E. & Syvinki, E. 1996: *Musiikin luku- ja kirjoitustaito 3, työkirja*. WSOY (Porvoo).

- Hyttiäinen-Kesävuori, S. n.d.: Päijät-Hämeen konservatorion musiikkileikkikoulun musiikilliset tavoitteet
- Hyttiäinen-Kesävuori, S. 1993: Musiikkileikkikoulutoiminnasta
- Hyttiäinen-Kesävuori, S. 2006. Haastattelu 28.3.2006, klo 11-12.15.
- Járdányi, P. 1969: ”Folk-Music and Musical Education” teoksessa *Musical Education in Hungary*, toim. Frigyes Sándor. Kääntäneet Barna Balogh, Zsuzsanna Horn ja Pál Jardányi. Second, revised edition. Corvina Budapest, s. 11-24
- Johnston, R. 1986: ”Music in Public Education” – haastattelu vuodelta 1966 kirjassa *Kodály and education III*. The Avondale Press.
- Kádár, G. 1986: ”Mitä Kodály todella sanoi” lehdessä Rondo 24, 1986, s. 26-27.
- Kádár, G. 2001: ”Bartókin ja Kodályn elämäntyö kulttuurivalloituksen valossa”. Music and Power. Jyväskylä. *The Finnish Kodály Center. Yearbook 2001-2002*, s. 37-68
- Kari, J. 1994: ”Kasvatus- ja opetustavoitteet” teoksessa *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*, toim. Jouko Kari. Kolmas, uudistettu painos. WSOY (Juva), s. 66-100.
- Kiiski, P. 2006. Haastattelu 12.4.2006, klo 10-12.
- Kodály, Z. 1974 [1917-1929]: ”The Pentatonic scale in Hungarian Folk Music” teoksessa *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. Englanniksi kääntäneet Lili Halápy ja Fred Macnicol. Boosey & Hawkes (Hungary); s. 11-23. Unkarinkielinen alkuperäisversio *Visszatekintés I-II*, toim. Ferenc Bónis. Zenemükiadó Vállalat (1964).
- Kodály, Z. 1974 [1929]: ”Children`s Choirs” teoksessa *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. Englanniksi kääntäneet Lili Halápy ja Fred Macnicol. Boosey & Hawkes (Hungary); s. 119-126. Unkarinkielinen alkuperäisversio *Visszatekintés I-II*, toim. Ferenc Bónis. Zenemükiadó Vállalat (1964).
- Kodály, Z. 1974 [1941, 1957]: ”Music in the Kindergarten” teoksessa *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. Englanniksi kääntäneet Lili Halápy ja Fred Macnicol. Boosey & Hawkes (Hungary); s. 127-151. Unkarinkielinen alkuperäisversio *Visszatekintés I-II*, toim. Ferenc Bónis. Zenemükiadó Vállalat (1964).
- Kodály, Z. 1974 [1945]: ”Hungarian music education” teoksessa *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. Englanniksi kääntäneet Lili Halápy ja Fred Macnicol. Boosey & Hawkes (Hungary); s. 152-155. Unkarinkielinen alkuperäisversio *Visszatekintés I-II*, toim. Ferenc Bónis. Zenemükiadó Vállalat (1964).
- Kodály, Z. 1974 [1947]: ”A Hundred Year Plan” teoksessa *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. Englanniksi kääntäneet Lili Halápy ja Fred Macnicol. Boosey & Hawkes (Hungary); s. 160-162. Unkarinkielinen alkuperäisversio *Visszatekintés I-II*, toim. Ferenc Bónis. Zenemükiadó Vállalat (1964).

- Kuusi, T. 1991: *Säveltapailun ja musiikinteorian peruskurssit 1/3 – 3/3, opettajan opas*. Ostinato Oy (Helsinki).
- Lahden kaupungin koululaitos 2007. Musiikkiluokille pyrkiminen, tiedote 31.10.2007 kaikille 2. luokan oppilaiden huoltajille.
- Lahden musiikkiluokkien opetussuunnitelma 2005, Tiirismaa 7.-9. luokat.
- Lahdes, E. 1994: ”Didaktiikka kasvatustieteen osa-alueena ja sen keskeiset teoriamallit” teoksessa *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*, toim. Jouko Kari. Kolmas, uudistettu painos. WSOY (Juva), s. 20-61.
- Lehto, M. 1992: *Kodály-menetelmän 3-5 -vuotiaiden musiikkikasvatus tutkimusten valossa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Leppänen, O. 1997: *Laulunopiskelijoiden musiikinteorian ja säveltapailun opetuksen kehystekijät ja teoreettiset lähtökohdat*. Tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Lotilan koulu 2006. Opetussuunnitelma.
- Lukin, L. 1969: ”The Teaching of Singing and Music in Primary and Secondary School” teoksessa *Musical Education in Hungary*, toim. Frigyes Sándor. Kääntäneet Barna Balogh, Zsuzsanna Horn ja Pál Jardányi. Second, revised edition. Corvina Budapest, s. 107-129.
- Musiikkileikkikoulunopettajan opintolinjan opetussuunnitelma 2/1991. Päijät-Hämeen konservatorio.
- Musiikkikoulun ja musiikkiopiston yleisten oppiaineiden kurssitutkintovaatimukset 1982. Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML).
- Nöjd, O. 1994: ”Oppimismallit, oppimateriaalit ja oppimisvälineet” teoksessa *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*, toim. Jouko Kari. Kolmas, uudistettu painos. WSOY (Juva), s. 174-203.
- Ojalainen, J. 1990: *Kodály-menetelmä kognitiivisen oppimispsykologian näkökulmasta*. Suomen Kodály-keskus. Vuosikirja 1990. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos.
- Partanen, P. 2001: *Klemetti-opisto musiikkikasvatuksen edistäjänä Suomessa aikavälillä 1956-1969*. Pro gradu -tutkielma. Sibelius-Akatemia, (Helsinki).
- Pulkkinen, S. 2007. Henkilökohtainen tiedonanto 2.11.2007, klo 9-9.30.
- Sinor, J. 1997: ”The Ideas of Kodály in America” julkaisussa *Music educators journal*, march 1997.
- SKS 1984: *Ystävät ja sukulaiset*. Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo (Pieksämäki).
- Szalay, O. 2003: *Zoltán Kodály – The Ethnomusicologist and his Scientific Workshop 1950-1967*. Jyväskylä.

- Szönyi, E. 1969: ”Sol-Fa Teaching in Musical Education” teoksessa *Musical Education in Hungary*, toim. Frigyes Sándor. Kääntäneet Barna Balogh, Zsuzsanna Horn ja Pál Járdányi. Second, revised edition. Corvina Budapest, s. 25-88
- Szönyi, E. 1974 [1954]: *Musical Reading and Writing I*. Englanniksi kääntänyt Lili Halápy. Unkarinkielinen alkuperäisversio A zenei írás és olvasás módszertana I-III, zeneműkiadó Budapest. Editio musica Budapest.
- Szönyi, E. 1978 [1954]: *Musical Reading and Writing II*. Englanniksi kääntänyt Lili Halápy. Unkarilainen alkuperäisversio A zenei írás és olvasás módszertana I-III, zeneműkiadó Budapest. Editio musica Budapest.
- Szönyi, E. 1990: *Kodály's Principles in Practice – an Approach to Music Education through the Kodály Method*. Kääntänyt John Weissman. Fifth, revised edition. Corvina, Kner Printing House (Gyomaendröd).
- Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. 2002. Opetushallitus (Helsinki).
- Untala, H. & Viitanen, H. 2004. Lahden konservatorion musiikkileikkikoulun opetussuunnitelma.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000 [1999]: *Didaktiikan perusteet*. WSOY (Juva).

