



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

TEKONIEMI ELLA
KORVAKUULOLTA
ALKEISOPETUSTA

SOITTAMINEN

OSANA

PIANONSOITON

Musiikkikasvatuksen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Musiikkikasvatuksen koulutus
2017



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Musiikkikasvatuksen koulutus		Tekijä/Author Tekoniemi, Ella	
Työn nimi/Title of thesis Korvakuulolta soittaminen osana pianonsoiton alkeisopetusta			
Pääaine/Major subject Musiikkikasvatus	Työn laji/Type of thesis Kandidaatintutkielma	Aika/Year Toukokuu 2017	Sivumäärä/No. of pages 24
Tiivistelmä/Abstract <p>Tämä kandidaatintutkielma käsittelee korvakuulolta soittamista pianonsoiton alkeisopetuksessa. Aihetta lähestyn tarkastelemalla lapsen musiikillisen kehityksen vaiheita. Korvakuulolta soittamiseen liittyen otin tarkemmin käsiteltäviksi aihealueiksi improvisaation, vapaan säestyksen sekä Suzuki-metodin, jotka pyrin liittämään lapsen musiikillisen kehityksen alueisiin.</p> <p>Käyn läpi lapsen musiikillisen kehityksen vaiheita 11. ikävuoteen asti. Käsiteltäviksi musiikillisen kehityksen aihealueiksi olen valinnut lasten laulamisen ja kuuntelemisen kehittymisen sekä musiikillisten elementtien omaksumisen, jotka olen rajannut melodian, rytmin ja metrin sekä sointujen ja harmonian hahmottamiskyvyn kehitykseen.</p> <p>Kandidaatintutkielmani päälimmäinen tarkoitus on selvittää, millä tavalla korvakuulolta soittaminen voidaan konkreettisesti sisällyttää pianonsoiton alkeisopetukseen. Tähän kysymykseen vastatakseni valitsin viisi pianonsoiton oppimateriaalisarjaa, joista tarkastelen alkeisopetukseen tarkoitettuja teoksia. Näitä analysoidessani keskityn siihen, minkä verran niissä on käytetty korvakuulolta soittamista oppimisen ja opettamisen muotona. Tutkin oppikirjoista myös sitä, millä tavalla niissä on otettu huomioon improvisaatio ja vapaa säestys. Lisäksi tarkastelen Suzuki-metodiin kuuluvien pääpiirteiden mahdollista esiintymistä näissä kirjoissa.</p>			
Asiasanat/Keywords Pianonsoiton alkeisopetus, korvakuulolta soittaminen, improvisaatio, vapaa säestys, Suzuki-metodi, lapsen musiikillinen kehitys			

Sisältö

1	JOHDANTO.....	1
2	LAPSET JA MUSIIKKI.....	2
2.1	Lasten laulamisen kehittyminen.....	5
2.2	Kuuntelemisen kehittyminen ja korvakuulolta soitto.....	7
2.3	Musiikillisten elementtien omaksuminen	8
2.3.1	<i>Melodian hahmottaminen.....</i>	<i>9</i>
2.3.2	<i>Rytmin ja metrin hahmottaminen</i>	<i>10</i>
2.3.3	<i>Sointujen ja harmonian hahmottaminen.....</i>	<i>11</i>
3	KORVAKUULOLTA SOITTAMINEN PIANOTUNNILLA	13
3.1	Suzuki-metodi.....	13
3.2	Improvisaatio	14
3.3	Vapaa säestys.....	16
4	KORVAKUULOLTA SOITTAMINEN PIANONSOITON ALKEISOPETUKSEN OPPIMATERIAALEISSA.....	18
4.1	Pieni pianisti	18
4.2	Vivo pianokoulu	19
4.3	Suomalainen pianokoulu.....	20
4.4	Pianon avain.....	21
4.5	Pianosta lentoon.....	22
5	POHDINTA.....	23
	LÄHTEET	24

1 JOHDANTO

Pianonsoiton alkeisopetuksen yksi tärkeimmistä osa-alueista on korvakuulolta soittaminen. Toimiessani pianonsoiton opettajana pyrin aina koostamaan pianotunnin niin, että se sisältää korvakuulolta soittamista jossain muodossa, esimerkiksi improvisaatioharjoitusten kautta. Lisäksi erityisesti opettaessani pianonsoiton alkeita lähdin koostamaan pianotunteja pelkästään korvakuulolta soittamisen kautta, sillä se on oppilaalle vaivattomin tapa alkaa musisoimaan pianolla. Oppilas pääsee heti soittamaan ja kokeilemaan itse, millaisia erilaisia ääniä pianosta löytyy. Korvakuulolta soittaminen on aina ollut minulle itselleni pianistina kaikkein helpoin tapa soittaa, ja se on motivoinut myös nuotinluvun opetteluun aloittaessani pianonsoiton opinnot lapsena.

Tätä kandidaatintutkielmaa tehdessäni minua kiinnosti erityisesti se, mitä lapsen musiikillinen kehitys pitää sisällään ja millä tavalla sitä voidaan tukea esimerkiksi juuri pianotunneilla. Tässä tutkielmassa pyrin tuomaan esille lapsen musiikillisen kehityksen vaiheet sekä sen, millä tavalla ja missä iässä ne tapahtuvat. Lapsen kokonaisvaltaista musiikillista kehitystä on vaikea tuoda esille tämän kokoisessa tutkielmassa ja juuri tästä syystä olen rajannut musiikillisen kehityksen vaiheiden esittelyä niin, että käyn ne vain pintapuolisesti läpi. Perustan rajaukseni muun muassa eri tutkijoiden jaottelutapoihin ja pyrin tuomaan esille vain tutkielman kannalta kaikkein tärkeimmät seikat.

Tämän lisäksi otan tarkasteluun kaksi tapaa, joiden kautta korvakuulolta soitto voidaan integroida osaksi pianotuntia; improvisaation ja vapaan säestyksen. Otan tarkasteluun myös Suzuki-metodin, sillä kyseinen metodi pohjautuu nimenomaan korvakuulolta soittoon ja koin tarpeelliseksi käsitellä sitä tässä tutkielmassani juuri tästä syystä.

Haluan tutkielmassani myös tuoda esille erilaisia tapoja, joilla korvakuulolta soittaminen ilmenee konkreettisesti pianonsoiton alkeisopetukseen tarkoitetuissa oppimateriaaleissa. Tarkastelen kustakin valitsemastani oppimateriaalisarjasta sarjan ensimmäistä osaa sekä sarjaan mahdollisesti kuuluvaa, pianonsoittoon johdatteluvaa teosta. Olen ottanut oppimateriaalisarjoissa tarkasteltaviksi elementeiksi korvakuulolta soitettavat kappaleet, improvisaatioon liittyvät tehtävät sekä sellaiset kappaleet ja tehtävät, joissa hyödynnetään vapaata säestystä.

2 LAPSET JA MUSIIKKI

Käytän kandidaatintyössäni lapsen musiikillisen kehityksen vaiheiden erotteluun kahta eri jaottelutapaa, joista toinen on hieman yksityiskohtaisempi, ja selittää lapsen musiikillisen kehityksen vaiheet ikävuosittain. Alla oleva taulukko (Taulukko 1) ikävuosittain tapahtuvasta kehityksestä on Shuter-Dysonin ja Gabrielin (1981) jaottelun pohjalta tehty. Toinen käyttämäni jaottelutapa on Hargreavesin ja Galtonin malli, joka kuvaa lapsen taiteellista kehitystä vaiheittain. Siinä on otettu huomioon empiirinen tutkimus, jota on suoritettu musiikillisen kehittymisen alueella. Tämän perusteella voidaan sanoa, että mallilla on vankka tieteellinen pohja. Malli ei kuitenkaan havainnollista sitä, miten ja minkälaisen prosessin seurauksena lapsen aikaisemmat musiikilliset kokemukset ja saavutukset johtavat myöhempisiin. (Paananen 2003, s. 55-57.)

Lisäksi avaan taulukossa (Taulukko 1) käsiteltyjä lapsen musiikillisia kehitysvaiheita, joita ovat laulaminen ja kuunteleminen sekä melodian, rytmin ja harmonian hahmottaminen. Käsittelen lapsen musiikillista kehitystä ikävuosina 0-11, sillä kuten Paananen (2003) toteaa väitöskirjassaan, lapsen musiikillinen enkulturaatio loppuu tutkimusten mukaan noin 11. vuoden iässä. Enkulturaatioprosessi alkaa lapsen syntymästä ja tarkoittaa ilman formaalia koulutusta tapahtuvaa, kulttuuriin sidotun ”musiikillisen äidinkielen” oppimista. Myös koulujen musiikinopetus luetaan kuitenkin mukaan tähän prosessiin. (Paananen 2003, s. 11.)

Ahosen (1993) mukaan lapsen musiikillinen kehitys alkaa jo ennen tämän syntymää. Rytmin välityksellä ihminen tulee tietoiseksi itsestään jo kohdussa ollessaan. Kaiun ja värähtelyn kautta rytmi on syntymättömän lapsen ensimmäinen yhteys ulkomaailmaan. (Vikman 2001, s. 29.)

Slobodan (1985) mukaan lapsen musiikillinen kehitys tapahtuu enkulturaation seurauksena. Synnyttyään lapsi alkaa aktiivisesti havainnoida ympäristönsä äänimaailmaa. Tämä kehitys on aluksi melko universaalia, mutta yhtäläisyydet vähenevät lapsen kasvaessa vanhemmaksi. (Paananen 2003, s. 11.) Toisin sanoen lapsen kasvuympäristö vaikuttaa tämän musiikillisiin mieltymyksiin ja musiikilliseen kehitykseen. Tonaalisen järjestelmän omaksuminen jatkuu läpi koko lapsuuden, laajasti ymmärrettynä läpi koko elämän. Omaksumisen aktiivisin vaihe tapahtuu kehityspsykologisesta näkökulmasta kuitenkin lapsuudessa. Tällöin yksilö oppii asioita vaivattomasti, kun taas myöhemmällä

iällä omaksuminen saattaa vaatia huomattavasti enemmän aikaa ja harjoitusta. (Ahonen 2004 s. 84.)

Hargreavesin ja Galtonin mallin mukaan lapsen taiteellisen kehityksen vaiheet on jaoteltu neljään eri osa-alueeseen. Näiden jälkeen seuraa vielä viides, ammatillinen vaihe, jota en avaa tutkielmassani tarkemmin. Kehitysvaiheet, jotka liittyvät juuri lapsen taiteelliseen kehitykseen, ovat: sensomotorinen, kuviopohjainen, skeemapohjainen ja sääntöpohjainen vaihe. Hargreavesin (1996) mukaan:

Ensimmäinen, eli sensomotorinen vaihe alkaa alle kahden vuoden iässä. Tämän kaikkein varhaisimman kehitysvaiheen aikana lapsen fyysiset taidot koordinoituvat. Piirtämisessä, musiikillisten ärsykkeiden yhteydessä ja piirtämisessä ilmenee riimusteluja. Tämä tapahtuu silloin, kun piirtämisliike mukailee kohdettaan rytmisesti. Jokerteluilla, vokaalisella leikillä ja musiikkiin reagoinnilla on yhteys fyysisiin liikkeisiin, jotka koordinoituvat vähitellen ajan myötä.

Toinen vaihe eli kuviopohjainen vaihe alkaa 18 kuukauden iässä ja kestää viidenteen ikävuoteen asti. Lapsi pystyy piirtämällä kuvaamaan poissaolevia kohteita piirtämällä kokonaisuuhmoja, joista puuttuvat yksityiskohdat. Kuviopohjainen vaihe voidaan havaita motiivisena kuvauksena, kun lasta pyydetään piirtämällä kuvaamaan tämän kuulemaa musiikkia (Bamberg 1991). Jokelluksista kehittyy laulukehyksiä eli artikuloituneita ja tunnistettavia lauluja (Moog 1976; Moorhead & Pond 1978; Dowling 1984, 1988; Davies 1992; Davidson 1994). Lasten laulamisen kehittymistä avaan tarkemmin luvussa 2.1. Kuviopohjaisen vaiheen loppuessa suurin osa lapsista osaa jonkin laulun tuottamisen osa-alueen, kuten pintarytmien oikeanlaisen tuottamisen tai sen suhteuttamisen alla olevaan pulssiin, oikeassa sävellajissa laulamisen tai eri laulumuotojen hallinnan.

Kolmas kehitysvaihe on skeemapohjainen vaihe. Se alkaa viiden vuoden iässä ja kestää joko kahdeksanteen tai 11. ikävuoteen asti. Tämän aikana taiteen eri muotojen tuottaminen kulttuurisella tavalla alkaa ilmetä. Sävellaji alkaa säilyä lapsen laulussa ja pintarytmi koordinoituu vähitellen pulssiin eli lapsi alkaa siis oppia eri musiikillisten elementtien välisiä suhteita. Lasten tekemistä notaatioista voidaan päätellä, että viisivuotias pystyy kuvaamaan vain yhden musiikillisen elementin, kuten rytmien. Kuusivuotias pystyy kuvaamaan jo kaksi, mutta linkittämättä niitä toisiinsa. Seitsemänvuotias lapsi pystyy kuvaamaan näiden lisäksi kaaroksen. Viiden vuoden iästä 11. ikävuoteen lapsen kyky

havaita tonaliteettia ja harmoniaa kehittyvät. Näiden kehittyminen merkitsee seuraavaan kehitysvaiheeseen eli sääntöpohjaiseen vaiheeseen siirtymistä.

Sääntöpohjainen vaihe alkaa kahdeksan vuoden iässä ja kestää 15. ikävuoteen. Tässä vaiheessa taiteelliset käytännöt vakiintuvat. Asteikot, intervallit ja sävellajit integroituvat kappaleen kokonaisuuteen. Lapsi alkaa havainnoida musiikkityylien eroavaisuuksia. Sitä, missä iässä musiikkityylien eroja havaitaan herkimmin, on vielä epäselvää ristiriitaisten tutkimustulosten takia. (Paananen 2003 s. 55-56)

Taulukko 1. Lapsen musiikillisen kehityksen vaiheet Shuter-Dysonin ja Gabrielin (1981) mukaan (Hargreaves 1986, s. 61).

Ikä (vuosina)	Musiikillisen kehityksen vaihe
0-1 v.	Ympäristön ääniin reagointi.
1-2 v.	Spontaanin laulun vaihe.
2-3 v.	Lapsi alkaa tuottaa säkeitä kuulemistaan lauluista
3-4 v.	Lapsi käsittää kuulemansa melodian perusidean. Absoluuttinen sävelkorva voi kehittyä instrumentin oppimisen kautta.
4-5 v.	Lapsi pystyy erottamaan eri sävellajien korkeudet. Yksinkertaisten rytmikuvioiden toistaminen taputtamalla on mahdollista.
5-6 v.	Lapsi ymmärtää kovan ja hiljaisen äänen eron. Huomaa samankaltaisuudet ja eroavaisuudet helpoissa melodia –ja rytmikuvioissa.
6-7 v.	Auditiivisen struktuurin kyky paranee; lapsi ymmärtää tonaalista musiikkia paremmin kuin atonaalista.
7-8 v.	Lapsi ymmärtää konsonanssin ja dissonanssin eron.
8-9 v.	Kyky tuottaa erilaisia rytmillisiä kuvioita paranee.
9-10 v.	Rytmien havainnointikyky ja kyky muistaa eri melodioita paranevat. Lapsi pystyy havaitsemaan kaksiosaisia melodioita. Lapsi ymmärtää kadensseja.
10-11 v.	Harmoniataju kehittyy. Lapsi pystyy arvostamaan musiikkiin liittyviä yksityiskohtia.
12-17 v.	Käsittämiskyky paranee emotionaalisella ja kognitiivisella alueella.

2.1 Lasten laulamisen kehittyminen

Lapselle laulaminen on luonnollinen tapa osoittaa tunteitaan (Fredrikson, 1995, s. 55). Lapsi pystyy jo kuuden kuukauden iässä erottamaan muutoksia melodian kaareissa, imitoimaan ja muuntelemaan sävelkorkeuksia, sekä tekemään ääniharjoituksia ja vokalisaatiota (Hargreaves 1986, s. 69). Paananen (2003) kirjoittaa kokoavasti lapsen laulamisen kehittämisestä Davidsonin (1994) jaottelun mukaan: 3-vuotias lapsi tuottaa laulun sanarytmien pohjalta, 4-vuotiaan lapsen laulussa on jo oikeanlainen melodian kaarros, mutta vasta 5-vuotiaana lapsen lauluissa myös intervallit ovat kohdillaan. (Paananen 2003, s. 55.)

Ahonen (2004) on jakanut lasten laulamisen kehittymisen kolmeen eri vaiheeseen: spontaanin laulun vaiheeseen, jäljittelyvaiheeseen ja tonaalisen omaksumisen vaiheeseen (Ahonen 2004, s. 84). Tutkijat ovat lähestulkoon yksimielisiä spontaanin laulun kauden yleispiirteistä (Ahonen 1993, s. 56). Puheesta selkeästi eroavien spontaanien laulujen tuottaminen voi alkaa lapsella jo kuuden kuukauden ikäisenä, tai vasta puolentoista vuoden iässä. Nämä laulut sisältävät jo asteikkojen peruskomponentteja sekä selkeitä sävelkorkeuksia. Varhaisissa lauluissaan lapset käyttävät lyhyiden fraasien toistoa eri sävelkorkeuksilta. (Fredrikson 1994, s. 39.) Spontaani laulu liittyy oleellisena osana lapsen varhaiseen musiikilliseen käyttäytymiseen ja melodian kaarroksella on tärkeä rooli melodian havaitsemisessa ja sen tuottamisessa jo lapsen varhaisessa iässä (Fredrikson 1994, s. 39). Lapsi jokeltelee äänellään jo ennen ensimmäistä ikävuotta ja kokeilee voimakkuuden, soinnin ja säveltasojen mahdollisuuksia. Nämä jokeltelut ja äänileikit jatkuvat muodostuen selkeämmin lauluiksi koko varhaislapsuuden ajan ja väistyvät länsimaiseen säveljärjestelmään enkulturoitumisen tieltä ennen kouluikää. (Fredrikson 1994, s. 39.) Kyseessä on spontaani laulaminen, kun lapsi laulaa omasta halustaan, omaan tahtiinsa ilman aikuisen aloitetta. Spontaani laulaminen on pienen lapsen vapaata laulamista ja se liittyy yleensä johonkin fyysiseen toimintoon kuten leikkimiseen. Kyse on laulamisesta, jos pienen lapsen ääntelyssä on selvästi havaittavissa rytmin organisoitumista, erilaisia sävelkorkeuksia ja melodista intonaatiota. (Fredrikson 1994, s. 52.)

McLucasin (2010) mukaan musiikillisia elementtejä tuottaessaan, joko äännähdyksinä tai myöhemmin spontaaneina lauluina, pieni lapsi pyrkii kommunikoimaan toisten lasten sekä itsensä kanssa. Spontaanit laulut voidaankin tulkita ensimmäiseksi suulliseksi perinteeksi:

Näissä musiikillisissa ulosanneissa on sekä tiedostettuja että tiedostamattomia piirteitä lasta ympäröivästä musiikkikulttuurista ja nämä lasten musiikkitoiminnot antavat meille välähdyksen heidän luovasta ajattelutavastaan ja näiden tuottamisen prosessista. (Trehub 2009, s. 229)

Spontaaneissa lauluissaan lapset toistavat usein verbaalisesti samaa fraasia. Sanarytmit määrittävät laulun rakennetta sekä sen metristä järjestäytymistä. Ulkoiset tekijät sekä lasten tapa laulaa, kunnes happi loppuu, keskeyttävät usein rakenteen toteutumisen kesken fraasin. Rytmismelodisten fraasikaarosten kontrolloiminen onkin pääosassa 1-5 – vuotiaiden lasten laulamissa (Dowling, 1988). Lapsen kuullessa diatoniseen asteikkoon perustuvia laulun malleja aikuisilta hän tulee myös herkemmäksi melodioiden säveltasomalleille. Melodian kaaroksen pysyessä samana lapsi pystyy erottamaan säännönmukaisuuksia tuttujen laulujen intervalleissa. Lastenlaulut painottavat tonaalisten mallien toistoa ja soveltuvat näin ihanteellisesti tonaalisen asteikon säännönmukaisuuksien oppimiseen. Asteikon säännönmukaisuuksien havaitsemisen erot näkyvät jo kolmen ikävuoden kohdalla. Melodisten kuvioiden rakenteet kehittyvät aikaisemmin hankittujen kuuntelukokemusten perusteella ja ne ovat universaalisti havaittuja. (Fredriksson 1994, s. 39-40.)

Jäljittelyvaiheessa lapsen laulaminen siirtyy uudelle tasolle, kun lapsi alkaa jäljitellä kuulemiaan lastenlauluja. Aluksi nämä jäljitelmät sekoittuvat lapsen omiin spontaaneihin lauluihin, mutta vähitellen opituista lauluista lainataan pidempiä pätkiä ja niistä syntyy potpureja. Opitut lastenlaulut ja lapsen omat spontaanit tuotokset elävät aluksi rinnakkain, mutta vähitellen lasten laulut tulevat lapsen omien improvisaatioiden tilalle. Kyky luoda omia melodioita ei kuitenkaan häviä, mutta musiikkikulttuurissamme ei anneta tilaa improvisatoristen laulujen esittämiseen. (Ahonen 2004, s. 86-87.)

Tonaalisuuden omaksumisen vaiheeseen siirryttäessä kognitiivinen taustarakenne eli diatoninen asteikkohahmo alkaa ohjata melodian hahmottamista. Melodiat eivät jää mieleen enää ylimalkaisina kaaroksina tai yksittäisinä sävelkatkelmina, vaan hahmottamista auttaa melodian taustarakenne. Myös sävelpuhtaus paranee ja laulun säkeiden välillä tapahtuvat tonaaliset horjahdukset vähenevät. Tämä tonaalisen omaksumisen vaihe ajoittuu esi- ja alakouluikään. (Ahonen 2004, s. 88.)

Lapsen suhtautuminen musiikkiin riippuu musiikillisesta adaptaatiosta eli fyysisestä taidosta suoriutua erilaisista äänimateriaaleista ja niiden kontrolloimisesta. Eli toisin

sanoen kyse on lapsen suhtautumisesta ympäröivään äänimaailmaan. Suhtautuminen voi olla joko defensiivistä tai älyllis-esteettistä. Se, millaiset äänimateriaalit ympäröivät lasta ja kuinka paljon niitä on, vaikuttavat lapsen adaptaatioprosessiin (Lehtonen 1988). Länsimainen tonaliteetti määrää voimakkaasti lapsen ulkoista melodista ympäristöä. Lapsi kokee ja kuulee lauluja, joissa pätevät samat säännöt. Lapsi adaptoituu melodiseen ympäristöönsä jatkuvasti paremmin assimilaation ja akkommodaation prosessien tuloksena ja oppimista tapahtuu sille suotuisassa ympäristössä. Lapsen spontaanin laulamisen vaihe vähenee enkulturaatioprosessin seurauksena. Tämä on suhteessa adaptoitumisen vaiheeseen. Spontaanissa laulussa voidaankin havaita selkeät kehitysvaiheet siirryttäessä lopulliseen länsimaiseen sävejärjestelmään. (Fredrikson 1994, s. 39-40).

2.2 Kuuntelemisen kehittyminen ja korvakuulolta soitto

Kaikessa musiikin harjoittamisessa keskeinen osa-alue on kuunteleminen. Musiikkikäyttäytymisen eri muodot, kuten improvisoiminen, esittäminen ja säveltäminen perustuvat kaikki kuuntelemiselle. (Ahonen 2004, s. 109.) DeNaron ja Kantroskin (1998) mukaan musiikin esteettinen kokeminen eli sen hahmottaminen ja siihen reagoiminen tapahtuvat molemmat kuuntelemisen kautta. Musiikkia ei voi kokea ilman kuulemistä ja kyky erotella musiikillista ääntä kuuntelemalla on perusta musiikin oppimiselle. Juurikin musiikin kuuntelu on tämän näkemyksen mukaan kaikkein kattavin musiikillisen käyttäytymisen muoto. (Vikman 2001 s. 64.) Myös Roivainen (1999) toteaa kuuntelemisen olevan pohja musiikkiin tutustumiselle. Lapsessa herää luontainen halu ja kiinnostus ottaa selvää ympäristönsä tapahtumista kuullessaan erilaisia ääniä ja musiikkia. Kaikki eivät kuitenkaan koe kuulemaansa musiikkia samalla tavalla. Jokaisen lapsen kokemus kuullusta musiikista on hyvin yksilöllinen ja muun muassa lapsen kasvuympäristö vaikuttaa tähän hyvin suuresti. (Roivainen 1999 s. 33.)

Myös Vastasyntyneiden lasten reaktioita ei-musiikillisiin ääniin on tutkittu paljon. Hyvin pienten vauvojen reaktioita ääniin tutkittaessa on havaittu, että millä tahansa äänellä on rauhoittavampi vaikutus vauvoihin kuin hiljaisuudella (Brackbill & Adams & Corwell & Gray, 1966; Bench, 1969). Eisenberg (1976) kirjoittaa, että tutkijoiden mukaan useimmat vastasyntyneet voivat erotella ääniä useiden musiikillisten parametrien, kuten vahvuuden ja toistuvuuden perusteella. (Hargreaves 1986, s. 61-62.)

Aktiivisen kognitiivisen luonteensa takia musiikin kuunteleminen eroaa muusta fysiologisesta aistimisesta. Kuuntelijan suuntautuminen musiikkiin on intentionaalista, eli henkilö haluaa ymmärtää kuulemaansa. Musiikki ei välity suoraviivaisesti tai valmiina hahmoina kuuntelijan alitajuntaan, vaan epäsuorasti, ja vaatii kuuntelijalta mielensisäistä työstämistä. Tämä työstäminen sisältää useita erilaisia kognitiivisia prosesseja joiden seurauksena soiva musiikki jäsentyy musiikillisen merkityksen omaaviksi hahmoiksi. Kuuntelijan aikaisemmin omaksumat musiikilliset tietorakenteet ja niiden pohjalta syntyneet odotukset vaikuttavat ratkaisevasti tähän musiikin jäsentymiseen. Tästä syystä eri ikäiset ja erilaisen musiikkitaustan omaavat ihmiset kuulevat saman teoksen hyvin eri tavoin. Musiikilliset kokemukset ja niiden pohjalta muodostuneet odotukset vaikuttavat eri tavoin musiikin kuuntelukokemukseen. (Ahonen 2004, s. 109.)

Korvakuulolta soittamista on tutkinut muun muassa Leena Hyvönen (1995), joka luo tutkimuksessaan mallin musiikin lähestymisestä. Tämä musiikin lähestyminen sekä musiikin ymmärtäminen ovat Hyvösen mukaan merkittäviä alueita puhuttaessa korvakuulolta soittamisesta. (Hyvönen 1995 s. 103.) Meyerin (1967) mukaan musiikin lähestymistapoja on kolmenlaisia: referentiaalinen, formaalinen ja kineettis-ekspressiivinen. Referentiaalisessa lähestymistavassa yksilö liittyy kuulemansa musiikin aikaisempiin kuuntelukokemuksiin, kineettis-ekspressiivisellä lähestymisellä tarkoitetaan musiikin kuuntelijassa aikaan saamia affektiivisia reaktioita, kuten tunnetiloja. Formaalisessa lähestymisessä ominaista on älyllinen kiinnostus musiikin muotoon. (Hyvönen 1995 s. 74-75.) Toinen näkökulma aiheen tutkimiseen on Lerdahlin & Jackendoffin (1985) malli, jossa tutkimuksen näkökulma kuunteluprosessiin ovat kuuntelijan mielensisäiset prosessit, eli toisin sanoen mitä yksilö musiikissa kuulee mentaalisten prosessien tuloksena (Hyvönen 1995 s. 103).

2.3 Musiikillisten elementtien omaksuminen

Pirkko Paananen toteaa väitöskirjassaan (2003), että tonaalisen musiikin keskeisimmät osa-alueet ovat melodia, harmonia ja rytmi. (Paananen 2003 s. 14) Ahonen (2004) käyttää myös samankaltaista jaottelua kirjoittaessaan musiikin elementeistä. Tässä luvussa pyrin avaamaan näitä käsitteitä sekä sitä, miten niiden ymmärtäminen kehittyy lapsen kasvaessa vanhemmaksi.

Tonaalisen musiikin perusrakenteet, joita ovat edellä mainitut melodia, rytmi ja harmonia opitaan vähitellen kehityksen myötä. Sekä havainnoidessaan että tuottaessaan musiikkia yksilö hyödyntää tietämystään niistä aktiivisesti. (Paananen 2003, s. 14.) Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi laulaessaan lapsi käyttää hyödykseen jo aikaisemmin oppimiaan musiikillisia elementtejä.

2.3.1 Melodian hahmottaminen

Morrongiellon & Roesin & Donnellyn (1989) sekä Thorpen & Trehubin (1989) mukaan melodian oppiminen kognitiivisen psykologian näkökulmasta perustuu melodiassa havaittaviin, temporaalisiin ja peräkkäisiin tapahtumiin liittyvien tietojen prosessointiin. Lapsen tajunta prosessoi siis aistien kautta välittyviä havaintoja asteikkorakenteista, säveltasoluokista, sävelten kestoista, tonaalisesta hierarkiasta ja melodian kaaroksista. Nämä järjestäytyvät erilaisiksi kokonaisuuksiksi ja representoituvat muistiin yleisellä tavalla. Käsitys kuullusta melodiasta on aikaisempien kuuntelukokemuksen ohjaama ja nämä kokemukset myös muokkaavat havaintoihin liittyviä odotuksia. Tämä ilmiö on samankaltainen niin lapsilla kuin aikuisillakin. Trehubin (1994) mukaan ihminen ilmeisesti pystyy luontaisesti soivan äänen prosessointiin ja soivan äänen erotteluun. Jo alle yksivuotiaat lapset reagoivat tempon ja melodian kaaroksen eli säveltason muutoksiin. Tästä voidaan päätellä, että lapsen reagointi melodian kaaroksessa tapahtuviin muutoksiin perustuu aiemmin aivoihin iskostuneen tiedon muuttumisesta. Reagoinnista näihin muutoksiin voidaan päätellä, että jo pienen lapsen aivoissa tapahtuu niin kutsuttua mentaalista representoitumista. Lynchin (1993) mukaan nämä representaatiot ovat kuitenkin prototyyppisiä. Ne toimivat mielessä eräänlaisina tietoankkureina, kun uudet havainnot sulautuvat aikaisempiin. (Fredrikson 1995, s. 57)

Melodian kaarros eli kontuuri on sävelten muodostama, nousevien ja laskevien sävelhahmojen piirtämä ylimalkainen ääri viiva eli figuratiivinen hahmo (Ahonen 2004, s. 96). Ensimmäiset melodiaan liittyvät mentaaliset rakenteet, jotka muodostuvat lapsen aivoihin, liittyvät melodian kaarrokseen (Davidson & McKernon & Gardner 1981; Chang & Trehub 1977; Dowling 1982). Rosner ja Meyer (1986) toteavat, että vaikka mieleen eivät jää yksittäiset nuotit tai melodian hierarkisuus, melodian kaaroksen on todettu vaikuttavan melodian havaitsemiseen. Dowlingin (1978) mukaan juuri melodian muistamisen kannalta melodian kaarros on merkittävä. Siinä havaitut ylöspäiset ja

alaspäiset liikkeet järjestäytyvät kognitiivisiksi prosesseiksi, joiden avulla lapsi prosessoi kuulemaansa musiikkia (Fredrikson 1995, s. 58). Olennaista melodian kaarrossa on liikkeen suunta eli nousevat, laskevat, tasaiset ja aaltoilevat liikkeet. Jo noin puolivuotiaat vauvat reagoivat näihin liikkeisiin. Vaikka vauvat reagoivat melodian kaaroksen muutoksiin, yksittäiset sävelet tai melodian transponointi toiseen sävellajiin ei aiheuttanut reaktiota. (Ahonen 2004, s. 96) Nämä melodian kaarrokset ovat tärkeitä laulun havaitsemisessa ja sen tuottamisessa. Lapset voivat jopa oppia laulun ensin melodian kaaroksina, joita he toistavat systemaattisesti. Kun kuultu melodia ei ole vielä järjestäytynyt lapsen päässä oikeanlaiseksi, kaarroskuviot muodostuvat näissä lauluissa sattumanvaraisesti. (Fredrikson 1995, s. 57)

2.3.2 Rytmin ja metrin hahmottaminen

Dowlingin ja Harwoodin (1986) mukaan rytmi musiikillisena terminä tarkoittaa musiikin ajallista järjestymistä ja erityisesti ajallisiin jaksoihin liittyviä aksentti – ja kesto-suhteita. Tonaalisessa musiikissa on tyypillisesti mahdollista erottaa syke, jolla tarkoitetaan tasaisin välein ilmaantuvia iskuja. Musiikissa tempon eli kappaleen nopeuden määrittää syketiheys. (Paananen 2003, s. 19-20.) Rytmi on läsnä kaikissa musiikillisissa tapahtumissa, joskus selkeästi sykkivänä ja joskus hieman epämääräisemmin virtaavana. Pienten lasten kohdalla heidän ensimmäiset musiikilliseksi käyttäytymiseksi tulkittavat merkkinsä assosioituvat helposti juurikin rytmiin. Musiikin herättämät refleksinomaiset reaktiot voivat olla rytmin stimuloimia. (Ahonen 2004, s. 90-91.) Trehubin ja Hannonin (2006) mukaan jo vastasyntyneet lapset ovat hyvin herkkiä rytmin havaitsemiselle. He pystyvät huomaamaan muutoksia rytmisissä ja voivat havaita metrin rakenteita. (Adachi & Trehub 2012 s. 233.) Koordinaatiokyvyn kasvaessa lapsi saattaa myös ”johtaa” musiikkia käsillään, mutta kuluu vuosia ennen kuin lapsen koordinaatiokyky on riittävä liikkeiden hallittuun ja tahdonalaiseen koordinoimiseen musiikin rytmisissä. Rytmisten taitojen omaksumiselle oleellista on lapsen motorinen kehitys ja keskushermoston kasvu. (Ahonen 2004, s. 90-91.)

Metri puolestaan tarkoittaa tasavälistä, abstraktia hierarkiaa, joka rakentuu sykkeen ylle (Paananen 2003, s. 20). Metrin omaksumista on pidetty yhtenä tärkeänä vaiheena rytmisessä kehityksessä. Sen omaksumisen tutkimuksissa on keskitytty erityisesti selvittämään, missä vaiheessa lapsi pystyy erottamaan kolmijakoisen rytmin tasajakaisesta. Jones (1976; 1992) teki Piaget'n teorian pohjalta tutkimuksia, joissa kävi ilmi, että mitä

vanhemmaksi lapset kasvoivat, sitä paremmin he pystyivät erottelamaan metrin. Johdonmukaiseen metristen rytmikuvioiden erotteluun ja käsitteellistämiseen lapset kykenivät vasta 9,5 ikävuoden jälkeen. (Ahonen 2004, s. 93)

2.3.3 Sointujen ja harmonian hahmottaminen

Melodia ja harmonia ovat tonaalisessa musiikissa tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. Vaikka voisi kuvitella, että kahden eri elementin havaitseminen musiikissa olisi hankalaa kokemattomalle kuuntelijalle, melodian hahmottaminen on tutkimusten mukaan helpompaa sointurakenteen ollessa taustalla, sillä nämä kaksi ovat sidoksissa toisiinsa. Sama toimii myös päinvastoin; melodian hahmottaminen auttaa sointujen kuulemista. Haastavaa harmonian omaksumisesta tekee se, että sointujen käyttäminen ei ole yhtä helppo ja spontaani musiikillisen ilmaisun muoto kuin esimerkiksi laulaminen. Lapsi ei yleensä pysty yksin tuottamaan sointuharmoniaa, sillä sen tuottamiseen vaadittavien sointusoittimien hallinta edellyttää formaalia koulutusta eli soittotunteja. Sointuja lapsi kohtaa esimerkiksi moniäänisten laulujen yhteydessä ja kaanonlaulussa. Mikäli lapsi ei pysty vielä hallitsemaan taustalla olevaa sointuharmoniaa, hän peittää yleensä korvansa, ettei kuulisi muita ääniä. Esimerkiksi kaanonlaulun tavoitteena on se, että lapsi pystyy laulunsa lisäksi kuuntelemaan sointujen puhtautta. Sointusäestys saatetaan myös kokea vähemmän tärkeäksi laulun ollessa ensimmäisellä sijalla musiikkia tehdessä. (Ahonen 2004, s. 102)

Harmonian taitojen on perinteisesti ajateltu kehittyvän myöhemmin kuin melodian tai rytmin taitojen. Tätä ajatusta tukevat 1900-luvun alussa tehdyt tutkimukset joissa havaittiin, että lapset eivät välitä, vaikka kappaletta säestetään eri sävellajissa kuin missä melodia kulkee. Lapset eivät myöskään reagoineet dissonoiviin sävelyhdistelmiin. Moogin (1976) tekemän tutkimuksen mukaan esikouluikäiset lapset eivät pysty kuulemaan harmonioita. Trainor & Trehub (1992; 1994) sekä Trehubin & Schellenbergin & Hillin (1997) tekemässä tutkimussarjassa puolestaan saatiin selville, että jo viisivuotiailla lapsilla on piilevää tietämystä kappaleen sävellajista, mutta vasta seitsemänvuotiaat lapset ymmärtävät harmoniaa. Zenatti (1993) totesi tutkimuksessaan, että lapset erottavat konsonoivat eli tonaaliset yhdistelmät dissonoivista jo noin viisivuotiaana, mutta vasta kuusivuotiaat lapset pitivät konsonoivia sointuyhdistelmiä johdonmukaisesti miellyttävimpinä. Myös Sloboda (1985) sai samansuuntaisia tuloksia. Soitonopetuksella ei

kuitenkaan todettu olevan minkäänlaista vaikutusta tuloksiin, vaan Slobodan mukaan kyse on musiikillisesta enkulturaatiosta. (Ahonen 2004 s. 102-104.)

3 KORVAKUULOLTA SOITTAMINEN PIANOTUNNILLA

Tässä luvussa käyn läpi Suzuki-metodia, joka pohjautuu korvakuulolta soittamiseen sekä kahta tapaa, joiden kautta korvakuulolta soittaminen voidaan tuoda osaksi pianotuntia. Nämä lähempään tarkasteluun valitsemani tavat ovat improvisaatio ja vapaa säestys, sillä opettaessani itse pianonsoittoa käytän usein niitä itse opettaakseni oppilaalle korvakuulolta soittamista nuotinluvun ohella. Improvisointi linkittyy vahvasti vapaaseen säestykseen, mutta käsittelen sitä myös täysin omana muotonaan. Korvakuulolta soittaminen ei missään nimessä kuitenkaan rajoitu näihin kahteen tapaan. Olen nostanut ne kuitenkin tässä esille sillä koen, että ne toimivat hyvinä esimerkkeinä siitä, miten korvakuulolta soittaminen voidaan helposti integroida pianotuntiin.

3.1 Suzuki-metodi

Valitsin perusteellisemmin tarkasteltavaksi musiikinopetusmetodiksi japanilaisen viulistin, Shinichi Suzukin kehittämän Suzuki-metodin. Tämä metodi perustuu nimenomaan korvakuuloon ja lapsen musiikillisen puolen esilletuomiseen. Suzuki-metodi on myös suunnattu juuri pienille lapsille, ja sopii tämän takia käsittelemääni aiheeseen.

Lahjakkuuskasvatuksenakin tunnettu menetelmä perustuu Suzukin ajatukselle siitä, että jokainen lapsi on lahjakas (Suzuki 1969 s. 7). Yksinomaan soittotaidon opettaminen lapselle ei ole hänen tärkein lähtökohtansa, vaan pikemminkin ihmisen persoonallisuuden kasvattaminen musiikin avustuksella (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen, Mäkinen 1993 s. 191). Suzukin mukaan lapsen kykenemättömyys oppia tiettyä asiaa ei johdu lapsen alhaisesta älykkyydosamäärästä, vaan siitä, että lasta ei ole kasvatettu oikein ja tämän lahjakkuutta ei ole kehitetty oikealla tavalla. Suzuki tiivistää oman näkemyksensä musiikillisesta lahjakkuudesta kahteen pääkohtaan; ensimmäisen mukaan meidän on tutkittava, miten lahjakkuutta voi kehittää kasvatuksen avulla. Toisen pääkohdan mukaan on tärkeää ymmärtää, että niin musikaalinen kuin mikään muukaan lahjakkuus ei ole perinnöllistä. (Suzuki 1969 s. 20.) Suzukin omien sanojen mukaan ”juuri varhaislapsuudessa ovat avaimet ihmisen inhimillisten mahdollisuuksien ja taitojen syvällisempään kehittämiseen”. (Suzuki, 1983 s. 10-11.)

Haruko Kataoka on kehittänyt suzukimenetelmän juuri pianonsoiton opetusta varten. Suzukimenetelmän tärkeimpiin peruspiirteisiin ja periaatteisiin kuuluvat ajatus siitä, että

lapsen on mahdollista omaksua musiikin virikeympäristönsä jatkuvan kuuntelun ja toiston avulla. Suzukin mukaan lahjakkuus puhkeaa siis oikeanlaisen ympäristön vaikutuksesta ja jokaisella lapsella on yksilöllinen omaksumistahti ja herkkyys tuottaa musiikkia. Jokaisella lapsella tulee myös olla mahdollisuus tähän riippumatta sosiaalisesta statuksesta tai lahjakkuudesta. (Hongisto-Åhberg ym. 1993 s. 191-192)

Hongisto-Åhbergin (1993) mukaan harjoittelu on ainoa tapa ihmisen kykyjen kehittämiseksi. Lahjakkuudesta tulee osa ihmistä, jos harjoittelu aloitetaan tarpeeksi nuorella iällä ja jos se on säännöllistä. Soiton opiskelu tulee aloittaa ilman nuotinlukua ja mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, soittotunnit voidaan aloittaa jo kolmevuotiaana. Suzuki-metodissa korostetaan kappaleiden soittamista ulkoa. Suomessa osa opettajista aloittaa nuotinluvun opettamisen heti soittotuntien alkaessa. Nuotinlukuun ohjaava oppimateriaali on aluksi tekniseltä tasoltaan paljon ulkoa soitettavia kappaleita yksinkertaisempaa, vaikkakin se vaikeutuu ajan myötä. Ulkoa soitettaessa lapsen teknistä taitoa viedään hyvinkin pitkälle luoden näin pohjaa myöhemmälle musiikilliselle tulkinnalle. (Hongisto-Åhberg ym. 1993 s. 191-192)

Myös musiikin kuuntelulla on Suzuki-metodissa hyvin tärkeä rooli. Harjoiteltavia kappaleita kuunnellaan kotona päivittäin, sillä passiivisenkin kuuntelun avulla lapsen musiikillinen muisti harjaantuu, mikä taas edesauttaa kappaleiden oppimista. Tässä vanhempien rooli lasten soitonopiskelussa tulee esille. Vanhemmat osallistuvat lastensa soittotunneille ja toimivat kotona sijaisopettajina opettajan ohjeiden mukaisesti. Musiikista luodaan perheelle yhteinen harrastus ja vanhempia ja lapsia pyritään kasvattamaan työskentelemään yhdessä. Oppilaiden yhteissoittovalmiudet kasvavat ryhmätunneilla, jolloin he soittavat yhdessä. Konserttikäynnit ja osallistuminen konsertteihin lisäävät motivaatiota musiikin harrastamiseen ja lapsen esiintyminen palkitsee sekä häntä itseään että lapsen perhettä. (Hongisto-Åhberg ym. 1993 s. 192.)

3.2 Improvisaatio

Improvisaatio (lat. *improvisus*=ennalta näkemättä *ex improviso*=odottamatta) ja tarkoittaa musiikin luomista enemmän tai vähemmän valmistelematta sitä samalla esitettäessä. Improvisaatiossa tuotettavaa teosta ei editoida tai korjailta. Improvisoijalla ei ole mahdollisuutta muotoilla tai parannella materiaaliaan, vaan ideoiden tulee toimia saman tien. Improvisoiminen ei siis ole säveltämistä, sillä jälkimmäisessä tekijällä on

mahdollisuus muokata musiikillisia ideoita ja kehittää teosta lopulliseen muotoonsa, joka tallennetaan nuottikirjoitukselle. (Ahonen 2004, s. 171) Myös Sarath (2002) erottaa improvisaation ja säveltämisen toisistaan. Improvisaation hetkellinen ja spontaani luonne erottavat sen säveltämisestä. (Sarath 2002 s.189)

Websterin (1987; 2002) mukaan on selvää, että improvisaatio on erittäin tärkeä osa-alue lasten musiikillisessa kehityksessä. Improvisaatio on myös hyvä keino, jonka avulla lapsi ilmaisee itseään luovasti. Kratus (1989) osoitti, että vielä musiikillisilta kyvyiltään rajoittuneet lapset pystyivät tuottamaan musiikkia improvisoiden. Tämä kertoo siitä, että improvisaatio on lapselle hyvä lähtökohta musiikin oppimiseen ja tuottamiseen. (Ashley 2009 s. 418.)

Improvisointi ei kuitenkaan rajoitu pelkästään musiikkiin, vaan se voi liittyä myös esimerkiksi runouteen tai tanssiin. Musiikissa improvisointi kuuluu niin kutsuttuihin generatiivisiin taitoihin, eli luovaan toimintaan. Se tarkoittaa uusien musiikillisten ilmaisujen luomista. Niin ammattilaiset kuin tavallisetkin musiikin kuluttajat pystyvät luomaan uusia melodioita esimerkiksi hyräillessään. Lapsilla spontaani ja tiedostamaton hyräily, jota avasin tarkemmin luvussa 2.1, on paljon yleisempää esimerkiksi leikkimisen tai muun puuhastelun yhteydessä. Nämä spontaanit laulut päättyvät noin viiden vuoden iässä, sillä länsimainen kulttuuri ei tarjoa tilaisuuksia improvisoinnille. Kulttuurissamme on paljon tärkeämpää osata toistaa tunnettuja melodioita kuin tuottaa niitä itse. (Ahonen 1993, s. 33-34, 57-58.) Rabinofin (1981) mukaan kyky improvisoida pianonsoitossa auttaa oppilasta kasvamaan paremmaksi esiintyjäksi. Improvisointi kehittää myös oppilaan kykyä kuunnella, muistaa ja soittaa kappaleita *prima vista* eli ensi näkemältä. Improvisointi parantaa myös musiikillista muistia sekä kehittää pianistin tekniikkaa. (Vikman 2001 s. 61.)

Pressingin (1984) mukaan improvisointi ei yleensä ole kuitenkaan täysin vapaata. Lähtökohtana on jokin tietty musiikillinen sävelmä, virike, tai tyyliin sopiva rakennekaavio, jota henkilö käyttää improvisointisuorituksensa jäsentävänä kehyksenä tai pohjana. Tämä virike voi olla esimerkiksi kuva, tarina, runo, tunnelma tai sosiaalinen tilanne. Yleensä teemana on harmoninen rakennehahmo tai melodia, jota pidetään suorituksen materiaalisena lähteenä. Tämän puitteissa improvisoija tuottaa tyylinmukaista variointia, kertaamista ja kehittelyä. Virike voi tulla usealta eri taholta, mutta se perustuu useimmiten musiikillisille rakenteille. Vaikkakin rakenteet Slobodan (1985) mukaan

asettavat tietynlaisia rajoitteita improvisoijan suoritukselle, ne vapauttavat improvisoijan kappaleen muotoa koskevasta päätöksenteosta. Rakenteet antavat myös lisäkapasiteettia pintatason ratkaisuille. (Ahonen 1993 s. 42-43.)

Ahonen (1993) toteaa tutkimuksessaan improvisointitaidon kehittyvän iän myötä. Kehitys on lapsilla erityisen voimakasta kymmenenteen ikävuoteen saakka. Ahonen toteaa myös sukupuolten välillä olevan huomattavia eroja: tytöt näyttivät olevan poikia taidokkaampia improvisaatiotehtävissä. (Ahonen 1993, s. 140.)

3.3 Vapaa säestys

Suomalaisessa musiikkikasvatuksessa ja pianonsoiton opetuksessa vapaa säestys on erittäin suosittu aine. Vapaa säestys on terminä sinänsä hieman harhaanjohtava, sillä se ei ole koskaan täysin vapaa rajoituksista sen tyylin ja musiikillisen muodon suhteen, eikä se myöskään välttämättä liity pelkästään säestykseen. Lisäksi vapaata säestystä voi opiskella myös soolopianona, jolloin oppilas soittaa erityylyisiä kappaleita, improvisoi sekä tekee omia sovituksia. Nämä osa-alueet kuuluvat myös välttämättömänä osana vapaasäestykseen. (Rikandi 2012, s. 27-29.)

Rikandi (2007; 2012) kirjoittaa, että vapaasäestyksellä ei ole kuitenkaan mitään tiettyä muotoa, vaan sen kaikista linjoista sekä säännöistä ei olla täysin yhteisymmärryksessä. Ihmiset, jotka sitä opettavat ja harjoittavat, tekevät siitä oman versionsa. Vapaa säestys 2012 –seura määrittelee, että vapaan säestyksen painopiste on musiikillisessa kokemuksessa ja oppilaan omassa musiikillisessa maailmassa. Se korostaa musiikillista kommunikaatiota tarjoamalla tilaisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Oppilaskeskeisyys on siis vapaan säestyksen tärkeimpiä tavoitteita. (Rikandi 2012, s. 27-29.)

Rikandi (2010a; 2010b) kirjoittaa, että vapaan säestyksen tavoitteita lähdetään tavoittelemaan kehittämällä monipuolisia, monimuotoisia ja joustavia musiikillisiä taitoja. Musiikillisiin taitoihin sisältyvät sekä musiikin peruselementtien hallinta, että musiikki ilmiönä, ja näiden osa-alueiden avulla oppilas pystyy luomaan tai tuottamaan musiikkia ilman kirjoitettua nuottia. Säestystaitojen kehittäminen, korvakuulolta soittaminen, sointumerkeistä säestäminen ja improvisaatio ovat kaikki tärkeässä asemassa vapaasäestyksessä. Vapaa säestys ei ole sidonnainen pelkästään yhteen musiikkityyliin,

joten taipumus tiivistää vapaa säestys rytmisten kuvioiden matkimiseen tietyssä musiikkityylissä tuottaa ehkä nopeita oppimistuloksia, mutta samalla riskeerataan vapaan säestyksen potentiaali voimaannuttaa ja vapauttaa. (Rikandi 2012, s. 27-29.) Lapselta vapaan säestyksen opiskelu siis sekä vaatii että kehittää lapsen kykyä kuunnella muun muassa melodialinjoja, erilaisia harmonioita sekä rytmisiä kuvioita. Myös spontaani musiikillinen keksiminen liittyy aiheeseen improvisaation kautta.

Rikandi (2010a; 2010b;) toteaa vapaan säestykseen kuuluvan siis musiikinteorian sääntöjen ja musiikillisten perinteiden kirjon käyttäminen, mutta on tärkeää, että ne yhdistyvät myös musiikillisen vapauden kanssa. (Rikandi 2012, s. 27-29.) Näiden musiikillisten taitojen sekä vapauden kehittämisessä on mielestäni apuna informaali oppiminen, joka Livingstonen (2001) mukaan ei ole muodollisessa koulutuksessa tapahtuvaa, opetussuunnitelmaan perustuvaa oppimista, vaan sen ulkopuolella tapahtuvaa oppimista. (Virkkula 2014, s. 11.) Eshach (2007), Boulton-Lewis ym. (2000) sekä Livingstone (2006) ovat esittäneet, että informaalia oppimista ja opiskelua on kaikki se, mitä tapahtuu luokkahuoneen ulkopuolella ilman opettajan läsnäoloa (Vitikka 2009, s. 131). Usein informaali oppiminen kytkeytyy toimintaan, jossa päätavoite ei ole oppiminen. (Beckett & Hager 2002.) Informaalissa oppimisessa tapahtuu oppimiskokemuksia, jotka vaikuttavat uuden asian oppimiseen ja vahvistavat jo aiemmin opittuja asioita. (Virkkula 2014, s. 11.)

4 KORVAKUULOLTA SOITTAMINEN PIANONSOITON ALKEISOPETUKSEN OPPIMATERIAALEISSA

Suomessa pianonsoiton aloittamista suositellaan siinä vaiheessa, kun lapsen hienomotoriset taidot sekä keskittymiskyky ovat siihen riittävät. Ennen tiettyyn instrumenttiin siirtymistä lapsen musiikillista kasvua voidaan tukea muun muassa musiikkileikkikoulutoiminnalla. (Hongisto-Åhberg ym. 1993 s. 192.)

Tutustuessani pianonsoiton alkeisopetuksen oppimateriaaleihin totesin, että korvakuulolta soittaminen eri muodoissaan lisääntyy osana kirjan sisältöä huomattavasti tultaessa lähemmäs 2000-lukua. Haluan tässä luvussa tarkastella ja analysoida pianonsoiton alkeisopetuksen oppimateriaaleja, joissa korvakuulolta soittaminen ja sen eri toteutusmuodot tulevat esille myös osana mainittuja oppimistavoitteita. Tähän lukuun olen valinnut analysoitavaksi viisi eri pianonsoiton oppimateriaalisarjaa, jotka sisältävät korvakuulolta soittamista. Tutkin kustakin valitsemastani oppimateriaalisarjasta pianonsoiton alkeisopetukseen tarkoitettuja teoksia. Tarkastelen sitä, millä tavalla kolmannessa luvussa esittelemäni korvakuulolta soittamista tukevat opetustavat ja –muodot näkyvät näissä valitsemissani oppimateriaalisarjoissa. Tarkoitukseni ei ole analysoida koko kirjaa ja sen sisältöä, vaan keskityn nimenomaan edellä mainittuihin asioihin.

4.1 Pieni pianisti

Holopaisen, Hynnisen, Laamasen & Vapaavuoren (1984) tekemä Pieni pianisti 1 –kirja lähtee liikkeelle improvisaatiosta; heti kirjan alussa on aukeaman kokoinen kuva, jonka avulla oppilasta kannustetaan improvisointiin pianoa soittamalla ja kehonrytmejä tekemällä. Kirjan ensimmäinen puolisko koostuu lähes kokonaan korvakuulolta soitettavista kappaleista, jotka ovat kuunneltavissa myös kirjan mukana tulevalta kasetilta. Musiikinteoriaan kuuluvat asiat, kuten rytmiset kuviot ja sävelten nimet liitetään mukaan jo korvakuulolta soitettaviin kappaleisiin. Nuotinluku tulee kirjassa vähitellen mukaan, mutta korvakuulolta soitettavat kappaleet kulkevat niiden rinnalla läpi kirjan. Suurimmassa osassa soitettavia kappaleita on mukana myös sanat lauluihin, jolloin oppilas pystyy opettelemaan kappaleen ensin laulamalla, ja sen jälkeen soittamaan sen korvakuulolta. Improvisaatio ja Suzuki-metodi tulevat tässä kirjassa selkeästi esille.

Kirjan lopussa opettajalle tarkoitettussa kirjoituksessa kerrotaankin Suzuki-metodin olevan yksi kirjan taustalla vaikuttavista metodeista (Holopainen ym. 1996 s. 105-107). Suzuki-metodissa, kuin myös Pieni pianisti 1 –kirjassa korostetaan lapsen kokonaisvaltaista musiikillista kehitystä. Musiikin ei lapsen elämässä pidä rajoittua kirjan mukaan pelkästään yhden instrumentin hallinnan opetteluun; kirjassa luetellaan klassisen musiikin teoksia, jotka voidaan ottaa mukaan opetukseen ja leikkejä, joiden avulla opetuksesta tehdään lapselle mielenkiintoista, mutta joilla myös kehitetään monipuolisesti lapsen musiikillisia taitoja. Pieni pianisti 1 –kirjaa voidaan käyttää myös ryhmässä soittamiseen, joka niin ikään liittyy Suzuki-metodiin.

4.2 Vivo pianokoulu

Vivo piano: alkusoitto (2003) on pianokoulusarjan ensimmäinen osa. Kirjassa tutustuminen musiikillisiin ilmiöihin lähtee improvisoinnin kautta. Kappaleet opetellaan aluksi korvakuulolta, opettajaa matkimalla sekä kuvien kautta. Nuotinluku tulee mukaan myöhemmin. Improvisaatiotehtävät ja korvakuulolta soitto jatkuvat läpi kirjan ja tarjoavat oppilaalle myöhemmin myös tulkinnallisia haasteita. Vivo –sarjan eri instrumenteille tarkoitetuissa oppimateriaalisarjoissa on osittain samaa sisältöä, mikä mahdollistaa yhteismusisoinnin. (Jääskeläinen & Kantala 2003 s. 4; 102.) Kuvista soittamisen eli improvisaation kautta oppilas tutustutetaan pianoon instrumenttina, koskettimiston rakenteeseen, improvisoinnin maailmaan, sointiväreihin sekä tulkinnallisiin asioihin. Kuvien lisäksi kirjassa on runoja, joiden pohjalta improvisoiminen on mahdollista. Sointivärejä ja soittotyylviä sekä tempoa opetellaan muun muassa eläinten ääniä matkimalla; kirjassa on hyvin paljon eläinaiheisia tehtäviä, joissa tarkoituksena on hakea oikeanlaista sointia jo entuudestaan tutun äänimaiseman ja tuttujen äänien perusteella. Myös vapaa säestys tulee esille jo varhaisessa vaiheessa vivo piano –sarjaa; kirjan loppupuolella kappaleisiin on laitettu sointumerkit. Kirja sisältää myös tuttuja lastenlauluja, joita oppilas voi soittaa korvakuulolta. Osa kappaleista löytyy myös kirjan mukana tulleelta cd-levyltä, jolloin oppilas voi kuunnella niitä itsenäisesti kotona. Kappaleiden kuunteleminen kotona on myös eräs Suzuki-metodiin kuuluvista harjoittelutavoista.

Jääskeläisen, Kantalan ja Rikandin (2007) tekemässä Vivo piano 1 –kirjassa nämä opetellut taidot viedään astetta pidemmälle. Myös tämän kirjan mukana tulee cd-levy, joka

sisältää sekä kirjan kappaleita, että valmiita säestyksiä, joiden päälle oppilas voi improvisoida. Vapaa säestys nousee vahvasti esille tässä kirjassa; nuotinnetun säestyksen päälle on osassa kappaleita kirjoitettu sointumerkit ja kirjassa opetellaan myös erilaisia komppeja kuten humppa –ja valssikomppeja. Oppilaan harmonia –ja sointutajua kehitetään myös vapaan säestyksen kautta; oppilaan tulee itse löytää kuuntelemalla valmiiksi annetuista sävelistä sointujen vaihtuessa melodiaan sopivat sävelet. Improvisaatio liittyy siis myös vahvasti näihin vapaan säestyksen harjoitteisiin. Kirja sisältää myös tunnettuja lastenlauluja, joita oppilas voi laulaa säestäessään itseään sointumerkkien avulla. Vapaa säestys viedään kirjassa hyvin pitkälle; mukaan tulevat jo kolmisoinnut sekä niiden käännökset. Kirjassa on myös ryhmäoppitunneille sopivia vapaan säestyksen harjoitteita, jotka liittyvät yhteismusisoinnin ja vertaisoppimisen kautta Suzuki-metodiin. Improvisaatioharjoitteita on hieman rajattu edellisestä kirjasta; kuvien sijaan oppilas improvisoi annettujen sävelten tai rytmin pohjalta.

4.3 Suomalainen pianokoulu

Suomalainen pianokoulu: Alkusoitto on alkeisopetuksessa ensimmäiseksi käytettäväksi teokseksi tarkoitettu kirja. Kirjoittajat haluavat korostaa lapsen luovuuden esilletuomista sekä soittamiseen motivointia huumorin ja liioittelun kautta. Pianonsoittoa lähestytään kuvien ja niiden kautta tapahtuvan improvisoinnin sekä oivaltamisen kautta. (Lehtelä, Saari & Sarmanto-Neuvonen 1985.) Kuvista soittaminen toimii tässä kirjasarjassa niin pohjana musiikinteorialle, kuin myös luovaan ja monipuoliseen soittamiseen sekä improvisaatioon kannustamiselle. Kuvien kautta opetetaan sointivärejä, rytmikkäitä, musiikinteoriaa sekä soittoteknisiä asioita. Tässä kirjassa käytetään paljon tunnettuja lastenlauluja, joita oppilas pystyy soittamaan korvakuulolta ilman nuotinlukua. Osaan kappaleita on myös kirjoitettu sanat, ja ne on näin tehty laulun kautta opeteltaviksi.

Suomalainen pianokoulu 1 –kirjassa piirretyistä kuvista on puolestaan siirrytty oikeaan nuottikuvaan. Kirjan tavoitteena on antaa oppilaalle laaja musiikillinen pohja ja herättää samalla aito kiinnostus musiikkiin. Korvakuulolta soittaminen on mukana myös tässä kirjassa, ja sen avulla kannustetaan lasta luovuuden ylläpitämiseen. Oppilaan muusikkoutta halutaan kirjassa kehittää vapaan säestyksen kautta. (Lehtelä ym. 2003 s. 3.) Kirjassa yhdistyvät vapaa säestys ja improvisaatio; valmiiksi nuotinnetun kompin päälle oppilasta kehoitetaan improvisoimaan oma melodia. Tällöin improvisaatio ei ole yhtä vapaata kuin

esimerkiksi kuvista improvisoitaessa, vaan sille on asetettu tietyt raamit joiden puitteissa musiikillinen keksiminen tapahtuu. Vapaalla säestyksellä on kirjassa merkittävä rooli. Oppilaan annetaan itse hakea oikeita sointuja tuttuihin kappaleisiin, kuten lastenlauluihin. Tämä kehittää korvakuulolta soittoa ja oppilaan harmonia –ja sointutajua.

Improvisaation kautta opetellaan myös erilaisia sointivärejä ja niiden muokkaamista. Sointivärien hakemisessa luonnollisesti tärkeimmässä osassa on oppilaan kyky muokata soittotyyliään kuulemansa perusteella. Kirja painottaa selkeästi kuuntelun tärkeyttä soitonopetuksessa

4.4 Pianon avain

Pianon avain 1 –kirjassa soittamiseen lähdetään niin ikään kuuntelemisen kautta. Kirjan alussa opettajalle tarkoitettussa infotekstissä kerrotaan kirjan sisällöstä ja jo ensimmäisessä lauseessa kerrotaan musiikin kuuntelemisen olevan soiton avain. Myös improvisaation ja musiikillisen keksimisen tärkeyttä korostetaan. Kirjan tavoite on saada oppilaassa aikaan elämyksen kokeminen musiikin kautta, mikä motivoi oppilasta soittamaan lisää. (Louhos, Liu-Tawaststjerna & Juris 1995 s. 3.)

Korvakuulolta soittamiseen lähdetään opettajan avustuksella; opettaja soittaa malliksi kappaleen, johon oppilas vastaa matkimalla ja korvakuulolta soittamalla. Korvakuulolta soittamista lähdetään opettelemaan tuttujen lastenlaulujen kautta; oppilaan on tarkoitus laulaa kappaleet itse ja etsiä tämän perustella pianon koskettimistolta oikeat sävelet. Tunnettujen lastenlaulujen lisäksi osaan kirjan tuntemattomampiin kappaleisiin on kirjoitettu sanat, ja niistä on näin tehty helpommin omaksuttavia. Kirjan improvisaatioharjoituksissa oppilasta kannustetaan improvisoimaan kuvien ja tiettyä ääntä kuvaavien sanojen kautta. Improvisointiharjoituksia tehdään myös opettajan mallista; opettaja soittaa tietyn melodiapätkän, ja oppilas vastaa siihen omalla melodiallaan.

Kirjan loppupuolella myös vapaa säestys tulee esille. Kappaleissa on näkyvillä sointumerkit, joiden avulla valmiiksi kirjoitettu melodia kuuluu säestää. Kirjassa käydään myös erilaisia säestystekniikoita läpi.

4.5 Pianosta lentoon

Pianosta lentoon: Pianonsoitto 1 –kirjassa (1992) korvakuulolta soittaminen on mahdollista tuttujen lastenlaulujen kautta. Korvakuulolta soittaminen on tässä kirjassa selkeästi vähemmän esillä kuin aikaisemmissa; kirjassa on yksi soitettava kappale, jossa oppilaan kuuluu soittaa kuultu melodia kaikuna. Lisäksi yhdessä kappaleessa oppilaan on tarkoitus taputtaa opettajalta kuulemansa rytmi kaikuna. Kirjassa ei ole lainkaan harjoituksia, jotka sisältäisivät vapaata säestystä. Kirjassa olevien improvisaatiotehtävien kautta kannustetaan oppilasta omien sävellysten tekemiseen (Kölar, Raikamo, Syrjälä, 1992 s. 3). Improvisaatio ei niinkään ole kirjassa itseisarvo.

5 POHDINTA

Tämän tutkielman tarkoituksena oli avata lapsen musiikillisen kehityksen vaiheita ja tarkastella tästä näkökulmasta korvakuulolta soittamista liittäen sen pianonsoiton alkeisopetukseen. Lapsen laulamisen kehittyminen ja spontaanin laulun vaihe linkittyvät musiikillisen keksimisen kautta improvisaatioon. Sekä improvisaation että vapaan säestyksen toteutumisen pianotunnilla mahdollistavat lapsen hahmottamiskyvyn kehittyminen harmonian, melodian, rytmin sekä kuuntelun alueilla.

Pianonsoiton alkeisopetuksen eri oppimateriaalisarjojen tutkiminen oli erittäin mielenkiintoista, ja tarkasteltaviksi ottamani asiat eli improvisaatio, vapaa säestys ja Suzuki-metodi tulivat esille lähes jokaisessa tutkimassani kirjasarjassa. Tutkittavaksi valitsemani uudemmat pianokoulut haluavat selkeästi korostaa lapsen luovan ilmaisun ja itsenäisen musiikillisen keksimisen tärkeyttä. Sen lisäksi että korvakuulolta soittaminen tuli monipuolisesti esille näissä alkeisopetukseen tarkoitettavissa teoksissa, se toimi myös yhtenä tärkeänä lähtökohtana pianonsoiton opiskeluun jokaisessa oppimateriaalisarjassa. Tästä voi päätellä korvakuulolta soittamisen merkityksellisyyden pianonsoiton alkeisopetuksessa.

Sekä improvisaatio että vapaa säestys oli otettu huomioon suurimmassa osassa tarkastelemiani oppimateriaalisarjoja. Suzuki-metodi tuotiin esille Pieni pianisti –sarjassa eräänä lähtökohtana sen kehittämiseksi. Tämän lisäksi useat tutkimani kirjat kannustivat yhteismusisointiin sekä ryhmäoppituntien pitämiseen, minkä kautta ne myös linkittyvät Suzuki-metodiin. Muun muassa Kosonen (2010) kirjoittaa pianonsoiton alkeisopetuksen oppimateriaalien kehittymisestä. Kososen mukaan nykyään jo pianonsoiton alkeisopetuksen oppimateriaaleissa huomioidaan yhteismusisointi ja monimuotoinen luova ilmaisu erittäin hyvin. (Kosonen 2010 s. 305).

LÄHTEET

- Ahonen, K. (1993). *Koululaisten vokaalinen improvisointitaito melodiantäydennystehtävissä*. Joensuu: University of Joensuu Faculty of Education.
- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Ashley, R. (2009). Musical improvisation. Teoksessa S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (toim.), *The Oxford Handbook of music psychology* (s. 418). New York: Oxford University Press Inc.
- Fredrikson, M. (1994). *Spontaanit laulutoisinnot ja enkulturaatioprosessi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino and Sisäsuomi Oy
- Fredrikson, M. (1995). Varhaislapsuuden musiikki tutkimuksen kohteena. Teoksessa J. Louhivuori, & A. Sormunen (toim.), *Musiikkikasvatuksen tutkimus* (s.55-66)
- Hargreaves, David, J. (1986). *The Developmental Psychology of music. The Developmental Psychology of music*. New York: Cambridge University Press.
- Holopainen, T., & Hynninen, H., & Laamanen, T., & Vapaavuori, P. (1984). *Pieni pianisti 1*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Hongisto-Åhberg, M., Lindberg-Piiroinen, A., Mäkinen, L. (1993). *Musiikki varhaiskasvatuksessa: Hip Hoi, Musisoi!* Espoo: Fazer Musiikki Oy.
- Hyvönen, L. (1995). *Ala-asteen Oppilas Musiikin Kuuntelijana*. Oulu: Oulun Yliopiston Monistus- ja Kuvakeskus.
- Kölar, L., & Raikamo, T., & Syrjälä, H. (1992). *Pianosta Lentoon*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava
- Kosonen, E. (2010). Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.), *Musiikkipsykologia* (s. 295-309). Jyväskylä: WS Bookwell Oy.
- Lehtelä, R., & Saari, A., & Sarmanto-Neuvonen, E. (1985). *Suomalainen pianokoulu: Alkusoitto*. Helsinki: WSOY
- Lehtelä, R., & Saari, A., & Sarmanto-Neuvonen, E. (2003). *Suomalainen pianokoulu 1*. Helsinki: WSOY
- Louhos, M., & Juris, C., & Liu-Tawaststjerna, H-Y. (1995). *Pianon avain 1*. Helsinki: Warner/Chappell Music Finland Oy

- Paananen, Pirkko (2003). *Monta polkua musiikkiin: Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatiotehtävissä ikävuosina 6-11*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Rikandi, I (2012). *Negotiating Musical and Pedagogical Agency – A Case of Redesigning a Group Piano Vapaa Säestys Course in Music Teacher Education*. Tampere: Juvenes Print
- Roivainen, R. (1998). *Lasten musikaalisuus ja musiikilliset kasvu ympäristöt*. Pro gradu - tutkielma. Oulun yliopisto, Oulu.
- Sarath, E. (2002). *Improvisation and Curriculum Reform*. Teoksessa C.P Richardson & R. Colwell (toim.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference* (s. 189). Oxford: Oxford University Press
- Suzuki, S. (1969) *Hoivaten kasvatan soittajan*. Suom. L-M. Pulkkilä. Helsinki: Vikkela Ville Oy.
- Suzuki, S. (1983). *Rakkaudella kasvatettu*. Suom. S. Helkala-Koivisto. Rauma: Vihreälinja Oy
- Trehub, S. (2009). Music lessons from infants. Teoksessa S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (toim.), *The Oxford Handbook of music psychology* (s. 229). New York: Oxford University Press Inc.
- Vikman, Kirsi (2001). *Kuvionuottimenetelmän ulottuvuudet pianonsoiton alkuopetuksessa. Toimintatutkimus eri kohderyhmillä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Virkkula, E. (2014). *Työpajatyöskentely informaalin oppimisen muotona musiikkialan ammatillisessa koulutuksessa*. Lainattu 14.3.2017, saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/304023342_Tyopajatyoskentely_informaalin_oppimisen_muotona_musiikkialan_ammattillisessa_koulutuksessa
- Vitikka, E. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina* (s. 131) Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino