



# Nuotinluvun esiasteita pianonsoitossa

Musiikin koulutusohjelma  
Musiikkipedagogin  
suuntautumisvaihtoehto  
Opinnäytetyö  
29.11.2010

---

Sirppa Peltonen

Koulutusohjelma Musiiikin koulutusohjelma		Suuntautumisvaihtoehto Musiiikkipedagogin suuntautumisvaihtoehto	
Tekijä Peltonen Sirppa			
Työn nimi Nuotinluvun esiasteita pianonsoitossa			
Työn ohjaaja/ohjaajat Kristiina Peltonen			
Työn laji opinnäyte	Aika 29.11.2010	Numeroidut sivut + liitteiden sivut 37+4	
<p>Tiivistelmä:</p> <p>Työssä esitellään lähestymistapoja pianotekstuurin lukemiseen. Lähtökohtana on harjaannuttaa lukemaan eri musiikin elementtejä erillisinä lyhyinä harjoituksina. Parikymmentä vuotta olen kehittänyt työtapoja, jotka auttaisivat oppilaiden kahden viivaston systeemiin omaksumista, jotta heillä olisi väline lukea sujuvasti musiikin symbolikieltä ja muuntaa lukemansa musiikilliseksi merkityksiksi. Tässä työssä keskitytään kuitenkin nuotinluvun alkeisiin.</p> <p>Soittaminen harrastuksena on vaativaa, ja soittajan motivaation ylläpitäminen on avainkysymys (luku 2.1). Keskittymiskyky, muistaminen, kuuntelukyky, motoriset valmiudet, visuaalinen hahmottaminen, ovat kaikki taitoja, joita tarvitaan soittotaitojen edistämiseksi ja joita voi kehittää. Työssä valotetaan näitä kaikkia puolia. Luvussa 3 käsitellään muistin lisäksi oppitunnin tunnelmastoja sekä temperamentteja. Temperamenttien huomioiminen on erityisen tärkeää ryhmätunnilla, mutta yksityistuntienkin tunnelmaa se viitoittaa.</p> <p>Moni nuotinlukuharjoitus perustuu oppilaan jo hallitsemille soittotaidoille. Näiden harjoitusten toinen päälinja onkin vahvistaa oppilaan soittoteknisiä valmiuksia. Harjoituksia voi muuntaa oppilaan taitoja vastaaviksi, helpottaa tai vaikeuttaa, ja käyttää myös senkin jälkeen kun on alettu lukea musiikkia nuoteista. Keskeiset teoreettiset käsitteet tulevat vähitellen tutuiksi harjoitusten yhteydessä. Nuotinnusten fragmentaarisuudesta huolimatta pyrkimys on tehdä pieniä kokonaisuuksia. Keinoina on jatkaa nuotin antamin suuntaviivoin improvisoiden. Toinen tapa laajentaa tehtävää on soittaa oppilaan kanssa vuorotellen tai säestäen.</p> <p>Improvisointia ja vapaata säestystä voi nivoa nuotinlukuharjoituksiin tuloksettaasti. Työtapa soveltuu sekä yksityis- että ryhmätunnille. Oppilaat oppivat toisiltaan, ja ryhmässä työskentely innostaa oppilaita lähes poikkeuksetta. Yksityistuntien aikaa säästyy enemmän henkilökohtaiseen soitonohjaukseen.</p>			
Teos/Esitys/Produktio			
Säilytyspaikka Metropolia Ammattikorkeakoulu, Ruoholahden kirjasto, Helsinki			
Avainsanat pianonsoitto, alkeisopetus, nuotinluku, suzuki, ryhmäopetus, teoriaopetus, improvisointi, hahmottaminen, hahmotushäiriö, motoriikka			

Degree Programme in Classical Music		Specialisation Music Pedagogue
Author Sirppa Peltonen		
Title First Steps of Reading Piano Music		
Tutor(s) Kristiina Peltonen		
Type of Work Bachelor's Thesis	Date 29.11.2010	Number of pages + appendices 37+4
<p>Abstract</p> <p>This thesis introduces different approaches to reading piano notation. The key idea is to practice reading different elements of music in separate short exercises. For a few decades I have developed approaches that would help students learn the grand staff system so that they would have a technique to fluently read music notation and transfer it to musical moments. In this thesis, however, the focus is on the basics of elementary note-reading.</p> <p>Instrumental study is a demanding pursuit for a young person and the key question is maintaining the student's motivation. Concentration, memorization, listening, motor skills and visual perception, are essential skills that are needed to make progress and they can all be developed. In this thesis all these aspects are examined. In addition to memory, the mood of the lessons and student's personality are discussed. The recognition of different personalities is especially important in group lessons but also in individual lessons.</p> <p>Many of the note-reading exercises are based on playing skills already mastered by the student. The other main purpose of these exercises is to strengthen the technical ability of the student. The exercises can be modified to meet the student's skills, making them easier or more demanding, for use even after the actual note reading has been started. The focal theoretical concepts gradually become familiar in connection with the exercises. Despite the fragmentation of the notation, the goal is to build small aggregate units. One technique is to continue improvising based on the given music. Another way to extend the exercise is that the teacher and the students take turn playing the piece, or the teacher accompanies the student.</p> <p>Improvisation and chord-accompanying can be integrated into the note-reading exercises with good results. The approach can be applied both in individual and group lessons. Students learn from each other and group work inspires the students without exception. There is also more time in individual private lessons for personal guidance.</p>		
Work / Performance / Project		
Place of Storage Metropolia University of Applied Studies, Ruoholahti Library, Helsinki		
Keywords Piano playing, elementary teaching, note-reading, Suzuki, group teaching, music theory teaching, improvisation, NLD (non-verbal learning disorder), motor coordination.		

# Sisällys

1. JOHDANTO .....	2
<hr/>	
2. TYÖTAPOJA NUOTINLUVUN ALKEISOPETUKSEEN .....	5
<hr/>	
2.1 Motivaatio ja keskittyminen .....	5
2.2 Oppilaan soittotaidoista ennen nuotinluvun opettelua .....	7
2.3 Tunnilla käytössä olevasta materiaalista.....	7
2.4 Motorisista harjoituksista .....	9
2.5 Silmäily .....	10
2.6 Ryhmätunnit .....	13
2.6.1 Ryhmän muodostamisesta .....	13
2.6.2 Ryhmätuntien sisällöstä .....	14
<hr/>	
3. EMOTIONAALISISTA JA KOGNITIIVISISTA OPPIMISEN EDELLYTYKSISTÄ.....	17
<hr/>	
3.1 Muisti ja muistaminen .....	17
3.2 Järkeä ja tunteet .....	18
3.3 Temperamenteista.....	21
<hr/>	
4. KÄYTÄNNÖN HARJOITUKSET .....	23
<hr/>	
4.1 Rythmi .....	24
4.2 Melodia.....	26
4.3 Sävellajit .....	29
4.4 Artikulaatio.....	30
4.5 Harmonia .....	31
4.6 Dynamiikka .....	32
<hr/>	
5. POHDINTAA .....	34
<hr/>	
LÄHTEET .....	36
<hr/>	
LIITTEET .....	38
<hr/>	

## 1. JOHDANTO

Perinteisesti klassista musiikkia opetetaan nuottikuvasta lähtöisin. Opetin siten itsekin useamman vuoden. Nykyisin opetan käyttäen suzuki-menetelmää, jossa musiikin tekemisen lähtökohtana on oppilaan oman kuunteluherkkyuden kehittäminen. Opintojen alkuvaiheesta lähtien äänen vivahteisiin kiinnitetään yhtä lailla huomiota kuin mestarikurssitasoisessa opetuksessa. Koska kaikki huomio kiinnitetään aluksi kuuntelemisen taidon kehittämiseen ja helpon teknisen toteuttamisen taidon hallintaan, soittajan energiaa ei riitä nuotista luettavan informaation muuntamiseen käden liikkeiksi.

Opettajan ammattitaidon varassa on se, missä järjestyksessä hän opettaa oppilaalle äänen tuottamiseen liittyviä teknisiä toteuttamistapoja. Hän päättää myös missä vaiheessa opintoja nuottimerkkeihin tutustutaan ja perehdytään sujuvan lukutaidon saavuttamiseksi. Ajankohta vaihtelee: oppilaan jo saavutettu soittotaso, yleiset lukemisen valmiudet ja lapsen ikä ovat seikkoja, jotka vaikuttavat päätökseen.

Ei ole järkevää aloittaa nuotinlukeminen 6-vuotiaan kanssa, jos keskittymiskyky on hyvin lyhytjännitteistä, ja kaikki lapsen energia tarvitaan itse soittamiseen tunnilla. Toisaalta rauhalliselle 5-vuotiaalle, joka on soittotaidoiltaan samantasoinen kuin edellinen, mutta on muutenkin jo kiinnostunut kirjaimista ja ehkä jo lukee, voi pikkuhiljaa syöttää nuotinluvun asioita soittamisen lomassa.

Juuri koulunsa aloittanutta on turha kuormittaa nuotinluvulla isona uutena asiana, jos hänellä on riittävästi haasteita koulumaailman käytäntöjen opettelussa. Alaluokkaliselle vasta-alkajalle esittelen nuottikuvaa kuitenkin useimmiten ensimmäisen lukukauden lopulla, vaikka soittotaidot eivät olisi ehtineet edetä kovin pitkälle. Lasken sen varaan, että sen ikäiset voivat jo työskennellä joitain asioita omin päin kotonakin. Koululainen on myös jo harjaantunut kohdentamaan katseen tekstiin. Silmä osaa liikkua vasemmalta oikealle, ja todennäköisesti hän osaa lukea suoraan jo lyhyitä sanoja. Silmä hahmottanee nuottiviivastosta nopeasti, onko nuotti piirretty viivalle vai väliin.

Vaikka nuorempien vasta-alkajien kohdalla en pidä kiirettä nuottiviivastosysteemiin tutustumisen kanssa, mielestäni on tärkeää, ettei soittotaito ole edennyt huikean taitavaksi ennen kuin nuotinlukuun kiinnitetään huomiota. Edistynyt oppilas nappaa nopeasti informaatiota, ja on kovin vaivalloista ja turhauttavaa alkaa lukea alkeelliselta kuulostavaa musiikkia vain nuotinluvun vuoksi. Sitä paitsi pianolle on kirjoitettu valtavasti mainiota musiikkia, joka sopii ensimmäisten suzuki-vihkojen ohessa soitettavaksi. Vaikka musiikki opetellaan nuottikuvaa apuna käyttäen, suzuki-menetelmä sinänsä ei estä muiden vihkojen käyttöä. Suzuki-menetelmä ei ole kappaleissa, vaan tavassa opettaa, kuten ihailmani tanskalainen opettaja Ester Lund-Madsen aikoinaan sanoi.

On sattuma, että ylipäänsä aloin kehittää nuotinluvun esiasteita, vaikka suomenkielisiäkin pianonsoiton alkeisvihkoja on runsaasti valittavana. Ne lähtevät kuitenkin oletuksesta, että yhdellä soittokerralla on runsaasti aikaa perehdyttää oppilasta opittavaan materiaaliin. Koska minun työpaikassani oppitunnit ovat huomattavasti lyhyempiä kuin valtion apua saavissa oppilaitoksissa, on ollut tarve johdatella oppilaat nuotinlukuun pienin askelin. Opetettava asia on pilkottava niin pieniin osiin, että yhdellä soittotunnilla saadaan jotain oleellista aikaan – niin, että oppilaalle ei jää jatkuvasti tunne siitä, että tekeminen jäi kesken.

Tällaista asioiden pilkkomisen taitoa olen joutunut harjoittelemaan hyvin paljon myös saamassani Suzuki-koulutuksessani, joka oli nimenomaan soittamiseen liittyvien osatekijöiden havaitsemista. Samankaltainen analyttisyys on auttanut myös nuotinluvun taitoja opettaessani. Suzuki-koulutuksesta on perua myös ”sääntö” olla kiirehtimättä liian nopeasti liian vaativiin tehtäviin. Käytännössä olen nähnyt lukemattomia kertoja kuinka paljon palkitsevampaa oppilaille itselle on soittaa jotain sellaista, jonka todella hallitsevat, kuin työskennellä suoritustason äärialueilla jatkuvasti.

Opetustapani yksi pääidea on yhteneväinen venäläisen kehityspsykologi Lev Vygotskyn *lähikehityksen vyöhykkeen* idean kanssa. Hän on yleisesti tunnetumpi pedagogi kuin japanilainen Shinichi Suzuki, mutta perusidealtaan heidän ajatuksensa ovat samankaltaiset opetustilanteen järjestämisestä: oppija on jatkuvasti jo opitun ja uuden opittavan rajamailla, niin että oppija sulauttaa uutta tietoa/taitoa jo omaksuttuun tietoon/taitoon. Opettaja auttaa tarvittavan ajan, ja muut ryhmän opiskelijat ovat tukemassa toinen toisiaan. Muiden opiskelutoverien antaman mallin katsotaan innostavan uusien asioiden äärelle. Opettajan tehtävä on nähdä suunta, johon pyritään, ja oppilas joutuu luottamaan häneen.

Mielestäni oppilaalle ei pidäkään lykätä liikaa vastuuta oppimisestaan kun hänellä ei vielä ole välineitä oppimisprosessin analysointiin. Vygotskya ja Suzukia yhdistää myös leikin idea oppimistilanteena. Molemmat pitävät sitä erinomaisena väylänä tavoittaa lapsi, oli opetettava asia mikä tahansa keskittymistä vaativa (Dahlgren, 71). Leikin idea viehättää minua sen vuoksi, että sitä ei tehdä sosiaalisten tai muiden palkintojen toivossa toisin kuin kilpailua (Hakkarainen K., 73). Jos itse musiikin tekeminen on palkitsevaa, toiminta ruokkii itse itseään. Ihmisen tunnetila on herkkä alue oppimistilanteessa, ja käsittelen oppimisympäristöä myös tältä kannalta, niin yksilötasolla kuin ryhmätilanteessa.

Pääopettajani Suzuki-menetelmään perehtymisessä oli Ruth Miura, joka jaksoi patistaa meitä koulutettavia miettimään ongelmatilanteessa, miten tehdä asian ymmärtäminen (= tekeminen) lapselle yksinkertaisemmaksi: miten harjoituttaa lapselle hankala asia

niin yksinkertaisesti, että se onnistuu saman tien, ja miten sitten edetään niin että saavutetaan uusi, tavoiteltu taito. Oppilasta pyritään siis vahvistamaan onnistumisen elämyksillä. Koska nuotinluvun harjoittaminen on niin oma erityinen osa-alue, se on helppo erottaa omaksi alueeksi alkuvaiheessa soittotunnilla.

Työpaikassani, yksityisessä koulussa, opetustarjontaan ei kuulu teorianopetus. Musiikin teoria on mielestäni erittäin suositeltavaa ja päämääräni onkin yhdistää teoria ja käytäntö mielekkääksi kokonaisuudeksi. Koska oppilaideni soittotunnin pituus on vain 20, 30 tai 40 minuuttia, olen vähitellen kehitellyt työtapoja, jotka nimenomaan pyrkivät olemaan ajallisesti lyhyitä ja joiden pääsisältö on teorian soveltamista käytäntöön.

Tähän liittyy nuotinlukukin. Nuotinluvun alkuharjoituksiin liittyy usein motorisia harjoituksia, jolloin päästään harjoittamaan sekä fyysisiä taitoja että kirjoitusmerkkien kieltä. Liikeaistin vahvistaminen on loputon soiton osa-alue, ja vaihtelevat tehtävät helpottanevat vähän kertauksen puuduttavaa vaaraa. Nuotinluvusta lähtenyt hetkeä voi laentaa pienien improvisointiharjoitusten avulla. Soittotunnin pääpaino on kuitenkin soittotaidon kehittäminen ja musiikin tuottamisen nautinto.

Nuottikuvan muuttaminen soiton liikkeiksi on soitonopettajan työn ydinaluetta. Tässä työssä en kuitenkaan esittelen aivomekanismin toimintaa tai fysiologisia syitä mahdollisissa häiriöissä. Työ laajentuisi myös valtavasti jos käsittelisin tarkemmin nuottikuvan muuntumisprosessia aivoissa soiton liikkeiksi. Muun muassa Anu Ekholm (2009) on käsitellyt omassa opinnäytetyössään tätä puolta. Kieltämättä lapsen sensomotorinen kehitys ylipäänsä ja näköhahmottamisen kyvyn edellytykset ovat varteenotettavia tekijöitä, kun mietitään missä vaiheessa lapselle aletaan opettaa nuotinlukemista (Ayres, 190). Lukemisen ja soiton sujuvuuden kannalta tarkoituksenmukaisten liikeratojen ohjelmoimista sivuan jonkin verran.

Nuotintetut sävellykset ovat säveltäjien tapa ilmaista ideansa. On ihmeellistä, miten klassisen musiikin konventiot on keksitty kirjoittaa symboleina luettavaksi sukupolvi toisensa jälkeen. Tämän tradition siirtäminen on yksi valtava osa-alue soitonopettajan työtä, ja on tärkeää antaa eväät oppilaille että kukin voi palata tarvittaessa alkulähteille – partituuriin – oman tulkinnan inspiraatioksi. Kunnioitus säveltäjän ajatuksia kohtaan alkaa alkutaipaleelta lähtien, jos opettaja pystyy perustelemaan musiikillisesti ehdotuksiaan, eikä vain vetoamalla paperissa olevaan merkkiin.

Tässä työssä en kuitenkaan vie historian havinaa kuuntelemaan, vaan pysyttelen aivan nuotinluvun alkutaipaleella: miten jokin yksittäinen musiikillinen ilmiö merkitään paperille, miten se avautuu symbolisesta merkistä oppilaalle. Työ sisältää myös ehdotuksia miten alkeistason informaatio voisi kääntyä soittajan käsissä soittajaa itseään kiinnostavaksi tuotokseksi.

Useimpien esittelemieni harjoitusten alkuideaa en pysty jäljittämään enää. Voin vain pyytää anteeksi, jos esittelen jonkin harjoituksen kertomatta lähdettä. Moni suunnittelemani idea on muuntunut oppilaiden ansiosta: joku on saattanut tehdä jotenkin toisin kuin olin tarkoittanut alun perin, ja asian kehittäminen on lähtenyt uusille urille tai joku on osannut pukea sanoiksi jonkin huomionsa, mistä minä olen saanut taas uusia eväitä kehitellä eteenpäin.

## 2. TYÖTAPOJA NUOTINLUVUN ALKEISOPETUKSEEN

Nuottikirjoitus on symbolijärjestelmä, jonka omaksuminen kestää normaalisti pitkän aikaa. Keskeisiä merkkejä ei kuitenkaan ole loputon määrä, mutta niistä muodostuvat kombinaatiot ovat sitäkin vaihtelevampia – jo alkeistasollakin. Pidän ajatuksesta, että yksittäisiä merkkejä opetetaan erillisinä ja niitä aletaan yhdistää yksinkertaisesti. Tavoitteena on että oppilas tuntee hallitsevansa asian helposti, ponnistelematta. Onnistumisen kokemuksesta toiseen edetään yhä uusiin haasteisiin.

Pianotekstuuri on erityisen haastava kahden viivaston systeeminsä vuoksi. Soittajan tulisi nähdä samanaikaisesti sekä vertikaalisesti että horisontaalisesti eritavoin luikertavia linjoja. Rytmisen eriaikaisuus oikeassa ja vasemmassa kädessä, kaksi eri stemmaa mahdollisesti samassa kädessä toisen käden toimiessa täysin toisin – mahdollisuuksia on paljon jo melko alkeellisissa soittokappaleissa. Se, että tämä kaikki saadaan kuuluvaksi, vaatii äärimmäisen taitavaa hienomotoriikkaa, mutta myös ymmärryksen kehittymistä pienessä soittajassa.

### 2.1 Motivaatio ja keskittyminen

En *sellitä* oppilailleni, miksi nuotinluku on tärkeää siinä vaiheessa kun nuotinluvun fragmentteihin tutustutaan. Pienet nuotinlukuharjoitukset ovat lähinnä syöttejä, motivaation herättämistä ja tavoitteena on, että näistä ulkoapäin tulleista impulsseista kasvaa oppilaan oma halu oppia (Adler, 132).

Omalle kohdalleni ei ole vielä sattunut oppilasta, joka ei olisi ollut kiinnostunut nuotinluvusta. Itse asiassa aika monelle nuorelle suzuki-oppilaalle on hienompaa soittaa nuoteista kuin ulkoa! Oppilaat ovat nähneet nuottivihkoja käytettävän opintojensa alusta lähtien, kun olen näyttänyt heidän omalle vanhemmalleen jotain tahtia läksypaikkana. Konserteissa he ovat nähneet isompien soittavan nelikätisiä nuotti edessä tai kiinnittäneet ehkä huomiota minun säestysnuotin selaukseeni. Aika alussa alan näyttää oppilaalle itselleenkin joitain yksittäisiä merkkejä nuottikuvasta selitykseksi sille, miksi esim. juuri äsken tehtiin tauko kuuluvaksi kättä nostamalla.

Kun alamme soittaa jo ”oikeita kappaleita” nuotista, on moni lapsi saanut suurta tyydytystä siitä, että yhtäkkiä lukee nopeammin nuotteja kuin tunnilla mukana käyvä äiti tai isä! Ehkä tässä on myös kyseessä lapsen odotuksen palkitseminen. Siinä vaiheessa kun luetaan musiikkia nuoteista ja esiin tulee relevantteja tulkinnallisia mahdollisuuksia, nuottikuva alkaa hahmottua myös mahdollisuudeksi elävästä musisoinnista.

Pienten oppilaiden keskittymiskyky herpaantuu melko nopeasti. Esimerkiksi 20 minuutin soittotunnilla asiasta toiseen edetään aika vauhdikkaasti. Useimmiten tunti alkaa niin, että seison oppilaan kanssa kasvokkain ja taputamme yhdessä jonkin rytmien käsiin tai eri puolille kehoa. Siirrymme pianon ääreen ja oppilas soittaa edeltäneen rytmien omavalintaisesta paikasta, mahdollisesti yhdellä sormella / vuorokäsin vaihtaen milloin itse haluaa / useita sormia käyttäen samasta kädestä... (ks. tarkemmin 3.1.) Kaikki nämä liittyvät lihasten alkulämmittelyyn ja teknisesti helpompaan soittoon tähdäten, mutta myös yleisen vireystilan ja rennon aloituksen vuoksi. Koska oppilaat tulevat loppupäivästä soittotunnille, on heillä huomattavan monta erilaista sosiaalista



tilannetta ollut sitä ennen. Alkutaputukset ja -tömistyksiset kasvokkain minun kanssani on yritys rauhoittaa lapsi tähän hetkeen ja paikkaan.

Taputusten ja soiton jälkeen kirjoitetaan rytmi mahdollisesti taululle (kun on ihan vasta-alkaja kirjoittamisessa, kirjoitutan vain pienen osan rytmistä, esim. kaksi taa- nuottia tai tiri-tiri -kuvion). Muutaman soittokappaleen soittamisen jälkeen palataan mahdollisesti taululle miettimään miten viimeiseksi soitetun kappaleen jokin pieni kohta kirjoitettaisiin. Voidaan tarkistaa se omasta nuotista ja todeta että oikein tuli. Kaiken tämän pyrkimyksenä on että samaa asiaa lähestytään eri puolilta: oppilaalle uusia hetkiä, mutta opettajalle saman idean variointia.

Rento tunnelma on soittotunnin tärkeä elementti. Mitä enemmän henkisiä voimavaroja joutuu käyttämään esim. emootioiden hallintaan, vie se voimia itse tiedonkäsittelystä (Hakkarainen K., 28–29). Se on myös hyvä syy (aikapulan lisäksi), miksi mielelläni pilkon musiikin elementit osiinsa harjoituksissa. Helposti suoritettu lisää rentoutta, eikä lapsen tarvitse esim. pinnistellä tilanteen epämukavuuden vuoksi. Kun jokin toiminto on automatisoitunut tai ainakin vaatii vain hieman tarkkavaisuutta, jää tilaa uuden asian käsittelylle.

Hakkarainen puhuu hahmotusyksiköistä ongelmanratkaisussa: liian monta hahmotusyksikköä kuormittaa oppilasta, eikä hän suoriudu tehtävästä hyvin (Hakkarainen K., 28–29). Ehkä osiinsa jaettu harjoittelu kasvattaa myös nuorta soittajaa pikku hiljaa analysoimaan musiikin elementtejä, ja kun hän myöhemmin itsenäisesti työskentelee, pystyy hän parhaimmillaan valikoimaan huomionarvoisimmat (Adler, 51). Varmin motivaation ylläpitäjä on oppiminen, ja mielenkiintoisetkin tehtävät muuttuvat väsyttäviksi, ellei niiden avulla opi. Me kaikki teemme mielellämme sellaista, jota osaamme ja kiellämme helposti arvon sellaiselta, minkä koemme ylivoimaisen vaikeaksi (Ahvenainen, 135).

Monet erilaiset käyttämäni harjoitusten variaatiot ovat oikeastaan vain yritystä pitää mielenkiintoa yllä. Uteliaisuuden ja valppauden säilyminen on motiivinani, kun tehtäviä tekotavaltaan vaihdellaan. Vaikeustasoltaan samankaltaisia harjoituksia on usein tehtävä paljon, jotta todellinen taito saavutetaan. Tästä syntyy vähitellen tekemisen helppouden tunne, mikä todennäköisesti siivittää soitonhalua. Kun uuden tehtävän äärellä tunnistaa jotain tuttua, kasvaa siitä todennäköisesti valtava voima, joka sysää halun oppia edelleen jotain uutta (Adler, 37). Piaget`n termin puhutaan assimilaatiosta ja akkomodaatiosta, kun sulautamme uutta tietoa vanhaan ja saadaan jotain aivan uutta (Tynjälä, 154–155).

Kaikkien oppilaiden ei toki tarvitse tehdä kaikkia kuvailemiani harjoituksia. Oleellistahan on, että kukin oppilas saa riittävän kauan harjoitella jotakin asiaa hallitakseen sen. Joistakin oppilaista jotkut tehtävät ovat selvästi mukavampia tehdä porukassa ryhmätunnilla kuin omalla. Sekin on tärkeää tietoa opettajalle, miten käyttäisi yksityistunnin parhaiten.

Taululle nuottien piirtäminen on poikkeuksetta erityisen mieluisaa ryhmätunnilla. Oppilaat saavat katsoa vapaasti mallia toisilta, jolloin taitamattomimmat voivat "huomaamatta" selviytyä samaan lopputulokseen. Totta kai asioita harjoitellaan omalla tasolla yksityistunnillakin, että taidot oikeasti kasvavat, mutta pidän siitä, että oppilaat voivat auttaa toisiaan. Toistan usein tunnilla että saa katsoa naapurista. Kuinka usein pikkuoppilaat ja vähän isommatkin istuvat pianon ääressä vierivieressä, ja etsiessään jotain tiettyä kosketinta/ sointua naapuri omatoimisesti näyttää mistä se löytyy.

Koskaanhan ei voi tietää, harmistuuko joku oppilas tällaisesta asioihin "sekaantumisesta". Tämäntapaisia tilanteita tulee kuitenkin yhdenkin ryhmätunnin aikana monta, ja roolit – olla auttaja tai autettava – vaihtelevat. Opettajalle on helpotus, että apuopettajia löytyy vierestä, kun itse ei pysty jokaista neuvomaan kädestä pitäen.

Kun työskentelyn kohteena on soittotaidon ja nuotinluvun kehittäminen, helposti hukkuu se, miksi ylipäänsä soittamme. Se että musiikki puhuttelisi soittajaa ja hän pystyisi tuomaan jotain sellaista ilmi, mikä liikuttaisi häntä itseään ja mahdollista kuulijaakin. Luigi Bonpensiere on sanonut runollisemmin: " Ei koskaan pitäisi ajatella musiikkia suorittamisen termein (ts. mitä käsien ja sormien pitäisi tehdä tai mitä ne ovat tekemässä), vaan tulkinnallisina termein (eli miltä kaikki kuulostaisi, jos taivaallinen esittäjä esittäisi teoksen)." (Immonen, 108.) Itsensä altistaminen musiikin vietäväksi on mielestäni keskittymistä parhaimmillaan.

## 2.2 Oppilaan soittotaidoista ennen nuotinluvun opettelua

Ennen kuin aloitan "oikeiden" kappaleiden nuoteista soitattamisen, oppilaallani on kohtuulliset soittotaidot: käden asento, ranne ja kämmenselkä, pysyvät melko hyvin tasapainossa riippumatta siitä mikä sormi soittaa. Lisäksi sormien soittopaikka koskettimistossa on vakiintunut tarpeeksi syväälle, jotta lyhyimpien sormien vuoksi ei tarvitse tehdä isoja korjausliikkeitä tai mustiin koskettimiin ylettyä helposti. Peukalo pysyy useimmiten melko rentona etusormen vieressä, silloin kun sillä ei soiteta.

Tarkoituksenmukaiset liikkeet ovat hyvää vauhtia automatisoitumassa. Tämä on ekonomisen soittotekniikan ydintä: mitä enemmän äänen tuottamisen kannalta tarpeettomia liikkeitä on saatu karsittua pois, sitä yksinkertaisemmaksi itse soittaminen tulee (ja on aikaa kuunnella enemmän). Vähitellen nuottikuvan lukeminen tuottaa automaattisia liikesarjoja ja tietoisuus keskittyy pikemmin musiikillisiin mielikuviin. Hiontavaiheessa kyseenalaistetaan toki, millaisena partituurimerkinnän merkitys tulisi kuulokuvaltaan olla.

Oppilaan korva on hyvin tottunut kuuntelemaan mm. pitkiä ääniä, niiden muuttumista vääjäämättä hiljaisemmaksi. Oppilas on myös tottunut arvioimaan esim. millaisia loppuja fraaseilla voi olla ja käsi oppinut toteuttamaan esim. hiljaisia loppuja, oli sormi mikä tahansa. Oppilas on siis ohjelmoitunut valmiiksi tietynlaiseen musiikilliseen ilmaisun malliin, vaikkei hän voi tätä kaikkea osaamistaan heti hyödyntää nuottikuvaa lukiessaan ensimmäisiä kertoja. Mutta kun luetun informaation siirtäminen käden liikkeiksi koskettimistolla on saanut hiukan sujuvuutta, voi saman tien alkaa toteuttaa myös musiikillisiä ideoita, koska kuulokuvien yhdistämistä liikesarjoihin erilaisin käden painon vaihteluin on harjaannutettu jo aiemmin muistinvaraisessa soittamisessa.

## 2.3 Tunnilla käytössä olevasta materiaalista

Nuotinluvun esiharjoituksia varten minulla on muutama korttisarja, jotka ovat usein käytössä. Yhdessä sarjassa on rytmitavuja, toisessa yksittäisiä nuotteja joko g- tai f-avaimelle kirjoitettu, lisäksi muutaman äänen melodisia fragmentteja. Näiden tarkempaa kuvausta ja käyttötapoja käsittelen luvuissa 4.1. ja 4.2. Lisäksi on materiaalia sävellajien tutustumista varten. Tätä tarkennan luvussa 4.3.

Muutaman viime vuoden olen opettanut luokassa, jossa on iso valkotaulu. Tämän työni innoittamana olen alkanut piirtää runsaammin nuotteja ja muita musiikkiin liittyviä merkkejä. Vuosia sitten luovuin paperilla piirtämisestä tunnilla, kun se tuntui vievän suhteettoman paljon aikaa saatuun hyötyyn nähden, mutta taululla korjaaminen on nopeaa ja sormet pysyvät puhtaina. On myös kiinnostavaa tarkkailla miten oppilaat suhtautuvat ylipäänsä kirjoittamiseen. Minulle riittää että merkki on tunnistettava. Itsellenikään ei ole erityisen siisti kirjoitustapa, ja oppilaiden on totuttava siihenkin. Kriittisesti omiin tuotoksiin suhtautuville oppilaille näytän mielelläni kuuluisien säveltäjien nuottikirjoituskäsialoja; tärkeintä on kuitenkin ymmärrettävyys.

Pidän myös kovasti ajatuksesta, että oppilaiden kirjoitukset jäävät taululle loppupäivän ajaksi, ja seuraavat oppilaat saavat mahdollisesti soittaa toisen oppilaan tekemän nuottikirjoituksen. Vaihtoehtoisesti he voivat jatkaa kirjoitusta tai vain nimetä jonkin yksittäisen merkin, tai kertoa, mitkä nuotit ovat esim. viivaston viivalle piirretty. Kun ihan ensimmäisiä kertoja joku piirtää nuotteja, sanon erityisesti, että joku seuraavista oppilaista saa lukea ne, niin seuraavalla kerralla voin kertoa ko. oppilaalle että nuotit olivat ihan ymmärrettäviä toisestakin oppilaasta. Sääntönä luokassani on että taululle saa vapaasti piirtää mitä tahansa musiikkimerkkejä odotellessaan oman soittotunnin alkua tai tunnin jälkeenkään, muttei muuta! Omat vihkot ovat vapaata piirtelyä varten.

Se, että oppilaat kirjoittavat omin päin taululle, moneen kertaan pyyhkivät ja aloittavat taas alusta, on heistä lähtöisin ja osoitus että työ kiinnostaa. He sietävät omat korjailunsa ja ohittavat ne yksinkertaisesti. Jos tästä puuhastelusta seuraa oivallus, miten jokin merkitys ilmaistaan symboleina, tai symbolin sijainti suhteessa johonkin toiseen symboliin, on taas päästy piirun verran eteenpäin symbolikielen saloihin. Pidän tämänlaatuisesta käsillä tekemisen ideasta, koska silloin käsityksetkin konkretisoituvat.

Jauhiainen puhuu ihmisen toiminnan voimakentästä, jossa erilaiset tarpeet ja tavoitteet saavat tekijän liikkeelle. Se on aina tarkoituksenhakuista (Jauhiainen, 30–40). On mukavaa nähdä oppilaiden toimivan spontaanisti luokassa, kun suurimmaksi osaksi luokkatoiminta on opettajakeskeisestä. Aika usein minulta jää kokonaan kommentoimatta mitä oppilaat ovat taululle tehneet. En tee niin välttämättä (pedagogisesti perustellulla) tarkoituksella, vaan että oma ajatukseni on ollut muualla silloin kun kommentille olisi muuten tilaa opetuksen lomassa. Mutta ehkei kaikkia lasten tekemisiä tarvitsekaan aina kommentoida!

Taululla olevat musiikkimerkit toimivat myös tilan haltuunottona. Sisään saapuva oppilas huomaa mahdollisesti taulun musiikkimerkit. Ellei hän mene sinne oma-aloitteisesti piirtämään, hän on ainakin huomoinut jotain musiikkiin liittyviä fragmentteja. Eihän kellään ole epäselvää, minkä vuoksi luokkaan tullaan, mutta on mukava että suuressa luokkahuoneessa on jotakin muutakin soittamiseen liittyvää näkyvissä kuin kaksi pianoa.

Mutta soittovuoroaan odottava oppilas *kuulee* ennen kaikkea edellisen oppilaan opetusta hetken aikaa, vaikka puuhailisi omiaan. Tämä on Suzukin ajatus, että ympäristöä muokataan otolliseksi musiikin oppimiselle, niin kotona kuin koulussa. Lapsi altistetaan tilanteille, jossa hän kuulee musiikkia ja voi siis huomaamatta tutustua eri musiikin aspekteihin. Musiikki voi toimia yksinkertaisesti hiljaisena taustamusiikkina leikillekin, eikä tarvitse olla tietoista opiskelua.

Kehityopsykologi Lev Vygotsky on tutkinut samaa ilmiötä tarkemmin. Hän totesi että oppilas, joka ei yksin olisi kyennyt suoriutumaan jostakin, pystyi siihen ohjaajan tai

vertaistensa avulla. Vähitellen opettajan tuki vähenee, ja lapsi osaa yksin. Siitähän soittotuntitilanteessakin on kyse. Opettajana annan taitoni ja tietoni käyttöön ja vähitellen oppilas omaksuu niistä siinä puitteissa, jossa hänen kehitystasonsa kulloinkin on (Rantalaiho, 15). Samoin taululla olevat merkit ovat ulkoapäin tulevia impulsseja lapselle, ja vähitellen hän sisäistää nämä omakohtaiseksi toiminnaksi. Ihminen toimii siis tietojensa, taitojensa ja ymmärryksensä äärirajoilla, mitä Vygotsky kutsui lähikehityksen vyöhykkeeksi. Tällaisessa paljon ponnistelua vaativassa tilassa ihminen on myös erityisen haavoittuvainen. On helppo litata oppilas huonosti aloitetulla lauseella tai ehkä jättää huomioimatta jotain oppilaalle tärkeää seikkaa. Vygotsky käyttää tällaisesta ihmisten kanssakäymiseen liittyvästä tunneilmastosta käsitettä *tunnehavaintokokemus* (Hakkarainen K., 209). Tunteisiin perustuva kannustus sen sijaan auttaa ihmisiä jakamaan ajatuksiaan. Syntyy turvallinen ilmapiiri ja silloin voi syntyä odottamatonta uutta.

Tunnehavaintokokemus viittaa siis siihen, kuinka ihmiset havaitsevat, kokevat ja käsittelevät sosiaalisten tilanteiden tuomia tunteita. Tuntuu siltä, että kaikki oleellinen, mitä soittotunnilla tapahtuu, on tunnehavaintokokemusta: minun ja oppilaan välinen suhde, minun ja mukana mahdollisesti olevan vanhemman suhde, lapsen ja vanhemman välinen suhde, musiikin kommunikoiva luonne kaiken kaikkiaan ja mitä tunteita se herättää, mitä tunteita nuotit herättävät. Jopa myös mitä tunteita itse nuottikirjat herättävät, vaikka lapsi vasta selailisi niitä kuvakirjoina. Pulpetilla on pieni valikoima alkeistason nuotteja, joita saa vapaasti selailla. Valitettavasti en voi sisustaa opetusluokkaani lainkaan, koska se on myös muussa käytössä, mutta tällaisia helposti kaapista päivittäin otettavia tavaroita voi ripotella näkyviin.

Itse asiassa en ollut tullut ajatelleeksikaan luokan sisustamista ennen kuin luin alkuopetuksen didaktisia kirjoja, joten vielä ei ole juurikaan kokemusta miten tämä alkaa toimia käytännössä. Pyrkimyksenä tässäkin on oppilaasta lähtevän kiinnostuksen vahvistaminen ja antaa pieni tila oppilaan omille suunnitelmille. Eiköhän kaikkien opettajien päämäärä ole saada oppilas oppimaan suunnittelua ja keksimään ratkaisuja miten päästä päämäärään.

## 2.4 Motorisista harjoituksista

Oppilailla teettämäni liikunnalliset harjoitukset oman soittotunnin alussa alkoivat sattumalta muutama vuosi sitten. Eräs oppilas ei halunnut soittaa yhtään mitään omaa keksimää ääntä pianosta. Tunnin lopussa ehdottamani hyvin lyhyet improvisaatiot eivät houkuttelleet häntä, olivat ne sadun muodossa tai tiukemmin rajatuin ehdoin. Oli keksittävä jokin soittamista palveleva juttu ilman pianoa. Otin lähtökohdaksi kaikista vanhimman ja tutuimman Pikku pupu loikki – rytmin (tiri-tiri-ti-ti), jota aloimme taputtaa eri puolille kehoa. Sekin vaati ponnisteluja oppilaalta uskaltaa käsien yhteen taputtamisen sijasta keksiä jokin muu paikka kehossa johon voisi taputtaa.

Näin edettiin muutama viikko ja muuntelimme jatkuvasti lisäten mahdollisuuksia: taputtaen eri puolille kehoa /ilmaan/soin liikkein/ pienin liikkein/tömistäen. Jossain vaiheessa uskaltauduimme soittamaan pianostakin tietämättä miltä tuotos kuulostaisi. Olin tavannut oppilaan monet kerrat ihan toisessa ympäristössä ja nähnyt, miten vauhdikas hän oli pihaleikeissä. Siksi oli vaikea keksiä muuta järkevää syytä arkuuteen soittotunneilla kuin pelko siitä ettei osaa tai tekee väärin. Jos tavoittemme edessä on este, moni meistä turhautuu, ja turhautuminen käynnistää alitajuisesti puolustus- ja sopeutumiskoneiston (Lejonclou, 9).

Rentoutumisen avulla saadaan vasemman aivopuoliskon hallitsevuutta vähennettyä ja lisättyä oikean puoliskon aktiivisuutta. Oikea puolisko vastaa ei-arvottavasta huomioiden tekemisestä, "antaa mennä" -tunteesta ja myös keskittymisestä tähän hetkeen (Lejonclou, 34–36). Tällainen luottamus omaan tekemiseen on tärkeää soittotapahtumassa, sillä jos soittaja ajattelee liikaa itse soiton kulkua eikä luota automaattisiin toimintoihin, soitto kangistuu. Automaattisella tarkoitan tässä yhteydessä liikeratojen sujuvuutta – mekaaninen soitto viittaa ajatuksettomaan suoritukseen.

Taputusharjoitukset ovat osaltaan auttamassa lasta löytämään joustavaa käsivarren käyttöä. Eri puolille suunnatut käsivarren liikkeet eivät ole suoraan siirrettävissä pianonsoittoon. Ne ovat kuitenkin hyviä, lyhyitä harjoituksia yleisen notkeuden, rytmin ja ennakoimattomuuden harjoitteina.

Ryhmätuntien kokoavaksi aluksi teen oppilaiden kanssa piirissä poikkeuksetta "aamuvoimistelun":

1. Vuorojaloin paikalla kävelyä peruspulssissa (ja puhuen: taa-taa-taa-taa). Tämä jatkuu pysähtymättä harjoituksen läpi.
2. Seuraavaksi kädet tulevat mukaan (taa-aa. taa-aa, taa-aa, taa,aa), kosketus vuorotellen molempiin käsivarsiin puolinuoteilla
3. Käsivarret nousevat sivukautta pään yläpuolelle kokonuotin ajan (taa-aa-aa-aa), toisella kokonuotilla palaavat takaisin.
4. kädet taputtavat (ti-ti kahdeksan kertaa).
5. Kädet taputtavat tiri-tiri 16 kertaa.
6. sama kuin kohta 5., jne, tullaan sama liikesarja nurin perin alkuun, jossa jalat viimeiseksi yksin tramppaavat neljä neljäsosanuottia. Koko harjoituksen ajan lausutaan ääneen vaihtuvia rytmitavuja.

Harjoituksen olen oppinut Norrköpingissä työskentelevältä Päivikki Wirkkala-Malmqvistilta. Tässä harjoituksessa on kaksi rytmiä samanaikaisesti: peruspulssi vuorojaloin ja kädet liikkuvat vaihtelevasti muita rytmejä ilmentäen. Koko keho on mukana, käsivarret tekevät myös suuren liikkeen joka avaa koko rintakehää (kokonuotilla), puolinuottien aikana ylittyy kehon keskilinja. Kun taputukset vaihtuvat 1/8 – nuoteista 1/16 -nuoteiksi, on pakko pienentää käsivarren/ranteen liikettä ja todennäköisesti myös hieman keventää käsivartta. Tämä on pianonsoittoonkin suoraan siirrettävää lihasten muistitietoa. Nimet jäävät mieleen sekä liikkeen että poljennon avulla, eli looginen ja hahmottava aivopuolisko työskentelevät yhdessä. Keskilinjan ylittäminen on hyvä stimulaatio aivoille (Hannaford, 65,101). Tässä harjoituksessa on piirteitä Paul Dennisonin kehittämästä aivojumppasta.

Toistaiseksi en ole käyttänyt aivojumpan liikeharjoituksia tunneilla, vaikka niillä on todettu olevan huomattavan paljon hyötyä oppimiselle. Monissa liikkeissä ylitetään kehon keskilinja. Alkutaputusten yhteydessä itse teen usein jotain kehon keskiviivan ylittäviä liikkeitä ikään kuin mahdollisiksi malleiksi oppilaalle.

## 2.5 Silmäily

Kun pyydän oppilasta soittamaan katsomatta toiseen käteensä ja luottamaan, että sormet löytävät tarvittavat paikkansa, on kyse lihasmuistiin turvautumisesta. Tätä

taitoa tarvitaan, koska silmät eivät kuitenkaan ehtisi kontrolloida kaikkea mitä molemmat kädet tekevät. Katse kulkee kädeltä toiselle usein hitaasti, mistä johtuu pienet pysähdykset. Astetta vaikeampaa on soittaa jokin helppo kappale (tai osa) silmät kiinni. Soittamalla katsomatta käsiin voi testata, osaako oppilas kuvitella sormien paikat suhteessa toisiin ja missä järjestyksessä sormet liikkuvatkaan. Tämä on nuotinluvun kannalta oleellista, sillä jos katse joutuu vaeltamaan nuottipaperista sormiin ja takaisin tiheästi, silmä ei ehdi lukea eteenpäin. Lisäksi katseen palaaminen oikeaan kohtaan paperilla ei ole itsestään selvää vähemmän sujuvalle lukijalle, mikä tekee lukemisesta vielä hankalampaa.

Esitellessäni ensimmäisiä kertoja äänen ja kuvan yhdistämistä käytän oppilaan omia nuottipiirroksia. Soitan oppilaan itsensä taululle piirtämiä nuotteja, ja oppilas seuraa sormella tai vain silmillä merkkejä. Kaikki opettajat tietävät miten leveä hymy useimmille lapsille tulee kuullessaan omat sattumanvaraisesti piirretyt nuotit soitettuna.

Ei ole itsestään selvää, että käsi kulkee vasemmalta oikealle oikeassa järjestyksessä, vaikka nuotteja olisi vain viisi ja soitan ne rauhallisesti. Jos ne sattuvat olemaan vielä ambitukseltaan melko etäällä toisistaan, siksak -omainen liike yllättää usein alakouluikäisenkin käsityksen lukemisyjärjestyksestä. Oppilaan käsi saattaa myös aluksi siirtyä merkistä toiseen kovin eri tempossa kuin soittoni. Tällaisia perusasioita lukemisen suunnasta ja äänen ja merkin välisestä yhteydestä varmistellaan samalla kun nautitaan omasta tuotoksesta.

Äänen ja kuvan yhteyttä voi selventää myös omassa (varsinaisesti ulko-) soittokappaleissa, jota ollaan juuri harjoittelemassa. Olemme juuri harjoitelleet kotiläkyksi jonkin kappaleen alku ja katsotaan nuottia sen verran, että vilkaistaan ovatko ko. nuotit samassa paikassa viivastolla (= soitetaan samalla sormella). Lähes saman tien lapset hoksaavat idean, ja pystyvät kertomaan minkä sormen kannattaisi soittaa seuraavaksi merkitty nuotti jne. Tätä tehdessä pitää vain tarkistaa että lapsi ajattelee tarvittavan soittokäden sormia eikä peilikuvaa. En pidä pahana, että kuvitellaan soittoa sormia liikuttaen.

Joka tapauksessa tällainen ajattelu ilman koskettimien kuvaa tai äänen tuomaa turvaa on vaativaa mentaaliharjoittelua tässä vaiheessa soittotaitoja. Nuottiin on painettu jo paljon sormituksia, mutta lapsi saa sanoa muutaman tahdin verran puuttuvia sorminumeroita. Tässä yhteydessä tulee tutuksi myös pianotekstuurin kahden viivaston systeemin merkitys käsijaosta. Samoin saatamme yhdessä katsoa albertin basso – säestyskuvioita: mitkä neljän sävelen sarjat ovat samoja, mitkä erilaisia. Ei ole tarkoitus, että kotona oppilas joutuu tiiraamaan joka ikistä nuotinpaikkaa vaan muistaa vanhemman avustamana nopeasti säe säkeeltä neljän soinnun sarjoina. (ks. luku 3.1 muistiyksiköistä.) Seuraavalla tunnilla hän soittaa aina kaiken ulkoa. Mutta tunnilla tehty vertailu vie lähemmäksi omaa nuotinlukutaitoa.

Tanskalaisella Ester Lund-Madsenilla on varsinkin ryhmälle mainio harjoitus hahmottamisen nopeudesta. Kirjastokortin kokoiselle kortille on piirretty yksi viivasto, jossa on nuotteja tietyn systeemin mukaan peräkkäin: kaikki viivoilla, kaikki väleissä, linja ylöspäin/ alaspäin / kesken kaiken suunta vaihtuen, mustia tai valkopäisiä nuotteja.... Opettaja vilauttaa nopeasti kaikkien edessä korttia, ja oppilaat kertovat mitä ehtivät nähdä. Yleisen hahmon näkeminen on oleellisinta, vaikkakin esim. nuottien tarkempi sijainti viivastolla vaatii jo tarkkaa huomiota. Mutta eikö myöhemminkin uusia kappaleita silmäillessä nuottisivuja tutkailla tälläkin tasolla: paljon murtosointukulkuja,

runsaasti nopeita rytmejä staccatossa, legatomainen melodia näköjään vasemmassa kädessä, melodisen aiheen toiston huomaaminen jne.

Silmäilyä voi harjaannuttaa myös yhdessä soittaen silloinkin, kun oppilaan taidot yltyvät lukemisessa vain kirjainnimiin ja rytmikuvioihin, eikä vielä varsinaiseen nuotinnuksen lukemiseen. Itse soitan lastenlaulukirjasta (yksiviivainen systeemi) laulua, ja oppilas seuraa nuotista soittamaani melodiaa soittaen samanaikaisesti bassoäänien reaalisointumerkin mukaan. Lastenlaulut kulkevat yksinkertaisissa sävellajeissa, ja tarvittaessa voidaan pysyä monena eri kertana samassa sävellajissa niin, että varmistuu kirjaimen ja koskettimen yhteys. Lisäksi silmä oppii yhä luottavammin seuraamaan nuottitekstiä ja pikku hiljaa oppilas ehtii myös kuunnella yhä paremmin miltä yhteinen soittomme kuulostaa. Hyvin usein he eivät ole ehtineet omien sanojensa mukaan kuunnella, kun piti olla tarkkana milloin soittaa uuden äänen.

En ole varma kannattaako näissä harjoituksissa pitäytyä tietyssä sormituksessa. Itse jättäisin mielelläni oppilaan valittavaksi mihin suuntaan koskettimistolla haluaa toonikasta dominanttiin siirtyä. Mutta oppilailla, joilla käsi liikkuu paljon tahattomasti koskettimistolla, ehdotan jossain vaiheessa vasemman viitosen ottavan alkusävelen (toonikan). Loput tarvittavat äänet löytyisivät suoraan muiden sormien alta. Jotkut oppilaat jakavat mielellään äänet eri käsien soitettavaksi, mikä on ihan hyvä ratkaisu tässä kohtaa. Joka tapauksessa oppilas joutuu miettimään nopeasti, kumpaa kättä käyttääkään soittaakseen oikeaa kosketinta. Siinä vaiheessa kun aletaan soittaa kadensseja eri sävellajeissa, vakiintuneesta sormituksesta on toki paljon apua.

Silmäilyä harrastan myöhemminkin uutta soittoläksyä valittaessa. Usein soitan kaksi kappaletta, joista oppilas valitsee toisen läksykseen. Silmä on joutunut kuitenkin seuraamaan myös toisen kappaleen läpi. Joskus on syytä odottaa että käsi/silmä ehtii vaihtaa uudelle – oikealle – riville. Tietenkin oppilas voi keskittyä myös vain musiikin kuunteluun jos tuntuu siltä.

Toinen tapa tutustuttaa silmäilyllä musiikkiteoksiin on soittaa kaksi pikku kappaletta, jotka on monistettu samalle paperille. Oppilaiden tehtävä on päätellä, kumman soitin. Enimmäkseen musiikit ovat hyvin erilaisia: esim. toinen alkaa yksikäsitsesti, toinen ei, tai yhdessä melodia lähtee kolmisointuna ylöspäin, toisessa asteikkokulkuna alaspäin, tai toisessa kulkee hitaasti muuttuva sointusäestys, toisessa on huomattavasti liikkuvampi säestys. Keskustellaan tuntomerkeistä. Nuottikuvaan tutustumisen lisäksi on tarkoitus että oppilaat tutustuvat muuhunkin musiikkiin, mitä he eivät itse soita. Saattaa olla että joku toivoo omaksi soittokappaleekseen kuulemaansa...

Edellisenkaltaisessa harjoituksessa tarvitsee nähdä pikkuisen laajemmin alueen, sekä horisontaalisesti että verikaalisesti. Tätäkin harjoitusta voisi helpottaa tarjoamalla aluksi yksiäänisiä vaihtoehtoja. Itse en ole sattunut kokeilemaan oppilaiden kanssa sellaisella materiaalilla. Sen sijaan vielä yksinkertaisemmin olemme harjoitelleet ryhmässä silmän hahmottamiskyvyn nopeutta rytmikorteilla. Niitä on pino kädessäni ja näytän niistä oppilaille yhtä kerrallaan. Vasta aloitettuaan lukemaan kortin rytmiä vaihdan jo seuraavan kortin edellisen päälle ja niin edelleen. He ovat joutuneet vilkaisemaan koko kortin rytmin (esim. 4/4 -tahtilajissa) muistaakseen sen loppuun asti. Lisäksi he näkevät jo seuraavan kortin lukiessaan edellistä eivätkä saisi sekaantua minun nopeista liikkeistäni. Epävarmuuden hetkellä on lähes aina joku, joka vetää porukan mukaan.

## 2.6 Ryhmätunnit

### 2.6.1 Ryhmän muodostamisesta

Vaikka piano soittimena ei ole mitenkään luonteva ”ryhmäsoitin”, olen pyrkinyt häivyttämään yksinäisen soittajan vaikutelmaa. Kun ryhmätunteja on keskimäärin joka toinen viikko, niin musiikilliset viestit oppilaiden välillä on tapani ylläpitää yhteisöllisyyttä ryhmätuntien välissä. Ajattelen musiikilla kommunikointia osana sosiaalistumista. Jos oppilasyhteisöni saa toisiltaan soitonopiskeluunkin liittyviä kimmokkeita, niin koko yhteisön ”työkulttuuri” hyötyy (Hakkarainen K., 123). Yhteisöön kuulumisen ja hyväksytyksi tuleminen ovat yksilön kehitykselle olennaisen tärkeää (Jauhiainen, 15), ja tuo aina jotain lisää oppimiseen. Arvelen, että on todella harvassa ne, jotka eivät haluaisi kuulua porukkaan. Ryhmän vetäjänä minun velvollisuuteni on varmistaa, että kaikilla olisi mukava olo. (Ks. luku 3.3.)

Soittajien ryhmätunnit ovat osa säännöllistä toimintaa. Ryhmätuntien sisällön suunnittelu lähtee siitä että kaikki - väistämättä hiukan eritasoin oppilaat - viihtyisivät ryhmässä. Periaatteenani on koota ryhmä lähinnä iän eikä soittotaidon tason mukaan, sillä lapset viihtyvät kuitenkin parhaiten suurin piirtein samanikäisten seurassa. Jos sattuu yksi tai kaksi selvästi eri-ikäistä kuin muut, hän jää helposti vähän ulkopuoliseksi. Tämä on pulma myös silloin kun ryhmään sattuu vain yksi poika monen tytön joukkoon.

Suurin osa vasta-alkajistani on alle koulu-ikäisiä. Jos sattuu alakouluikäinen, sijoitan hänet aluksi jo toimivaan ”alkajien ryhmään”, mutta vaihdan hänet mielelläni jo seuraavan lukukauden alussa lähinnä samanikäisten ryhmään. Mikään ei estäisi vaihtamasta ryhmää kesken lukukaudenkaan, mutta kun tunteja ehtii olla 8-10 lukukaudessa, niin kerrat vierähtävät nopeasti. Hän pääsee kuitenkin helpon tekemisen kautta hyvin ryhmän toimintaan mukaan ja oppii tuntemaan myös minun työskentelytapojani ilman turhia paineita omasta suorituksestaan. Joka tapauksessa uudet oppilaat omaksuvat ryhmän toimintakulttuuria silloinkin, kun seuraavat lähinnä vierestä.

Moni tutkija on päätenyt tutkimuksissaan, että oppiminen tapahtuu pikemmin osallisena jossakin joukossa kuin yksin (Hakkarainen K., 129). Uudet oppilaat pääsevät melko nopeasti ryhmään mukaan, kun omallakin tunnilla muistellaan vielä samoja asioita mitä ryhmätunnilla tehtiin. Käytän erityisen paljon oppilaiden nimiä nuorimpien ryhmätunnilla, jotta oppilaat oppisivat nopeasti toistensa nimet, ja omilla tunneillakin nimeän muita oppilaita tästä syystä.

Ryhmätunnilla oppilaat tutustuvat pikku hiljaa toisiinsa. On mukavaa nähdä, että jotkut ystäväystyvät enemmänkin. Pulmani on että oppilaat tulevat useamman kunnan alueelta, ja vain harvat käyvät samaa päiväkotia tai koulua. Kaveruussuhteet ovat tärkeitä opettajan kannalta siinä vaiheessa varsinkin, kun soitto ei maistu – jos ainakin ryhmätunnille tultaisiin mielellään kavereiden vuoksi. Jos lapset arvostavat toistensa tekemisiä, on todennäköistä, että he omaksuvat asioita syvemmin toisiltaan kuin minulta. Älyllinen kehitys on vastavuoroista ja en edes pystyisi välittämään kaikkea sitä tietoa ja taitoa yhtä notkeasti, jota vieruskaverilta napataan (Hakkarainen K., 123–124).

Oppilaiden taululle kirjoittamat nuotinnukset omilla soittotunneilla toimivat myös ryhmäyhtäjä. Jotkut oppilaat kieltävät kertoa eteenpäin toisille oppilaille, että he ovat



ko. tekijöitä, mutta muuten nimeän aika usein tekijän jollekin seuraavalle oppilaalle. Merkit taululla suuntaavat myös oppilaan ajatusta musiikin tai nuottikuvan maailmaan heidän tulleessaan sisään luokkaan.

Säästääkseen ryhmätunnin aikaa saatan kirjoittaa muistiin omilla soittotunneilla keksityn alkusoiton tai jonkin muun yksityiskohdan yhteiseen ”ryhmäsoittokappaleeseen”. Jo yksityistunnilla osa oppilaista ehtii nähdäkin viikon varrella keksityt jutut, mutta ryhmätunnilla kaikki näkevät ne taululla. Tämäkin toimii sekä ryhmäytäjänä viikon varrella sekä nuotinlukuharjoituksena, kun pieniä fragmentteja katsotaan omallakin tunnilla jokaisen kykyjen mukaan.

## 2.6.2 Ryhmätuntien sisällöstä

Luokassani on kaksi pianoa, mutta noin 10 oppilaan ryhmässä kaikki eivät mahdu tietenkään yhtä aikaa pianon ääreen. Lasten koosta riippuen kolme, jopa neljä oppilasta mahtuu soittamaan yhdellä kädellä yhtä aikaa. Vuosia vieroksuin rytmisoittimien käyttöä kuvitellen, että ne ovat lapsellisia soittimia oppilaista, mutta se osoittautui ihan omaksi kuvitelmaukseni. Edelleen melko pitkällä olevatkin soittajat ottavat mielellään esim. putki-guiron, kun pianon ääressä ei ole paikkaa. On vain keksittävä sopivan tasoista tekemistä kullekin ja toki vaihdettava rooleja jatkuvasti.

Ryhmätunti alkaa aina yhteisellä ”aamuvoimistelulla” (luku 2.4), jonka jälkeen useimmiten oppilaat tekevät jotain istuen vierekkäin. Tyhjiä tuoleja ei jätetä väliin, ei vain siksi, että itse näkisin helpommin kaikki yhdellä silmäyksellä, vaan välttääkseni esim. kahden kaveruksen erottumisen muista. Paikkoja vaihdetaan tunnin aikanakin milloin mistäkin syystä: ”kaikki jotka valitsivat kapulat...”, koko rytmiryhmä tiivistyy lähelle pianoa, jotta on vähän lähempänä pianonsoittajia, jotkut pianonsoittajista vaihtavat tehtävää kapulan soittajien kanssa... Tällä vältän myös mahdollisen pahan mielen jollekin oppilaalle, jos vahingossa olisin laittanut hänet aina soittamaan pianossa reunapaikalle.

Tehtävien vaihto ja liikehdintä ehkä myös pitää yllä mielenkiintoa, sillä väistämättä ryhmätunneilla joutuu odottamaan vuoroa, kun ei ole omaa instrumenttia koko ajan käytössä. Oppilaalla, jolla on vaikeuksia keskittyä tehtäviin, tulee ryhmätunneista erityisen haasteellisia, kun tilanteet vaihtuvat melko nopeasti. Toisaalta kun olemme tiiviisti yhdessä, soittokaverien malli ihan vieressä auttaa usein. Ohjaajana täytyy olla huolellinen tehtäviä jakaessaan, ettei tule liian vastuullista tehtävää yksin tehtäväksi jollekin joka tuskin kykenisi siihen. Toisaalta hiljaiset on muistettava vetää mukaan ”johtamaan” tehtävän kulkua, jos se ei ole muusta kiinni kuin aloitteellisuuden vaikeudesta.

Porukassa on mahdollista toteuttaa jotakin ”komeampaa”, mihin yksin tai edes opettajan kanssa ei pystyisi. Kun kaikki ryhmän jäsenet ovat yksilöitä, on otettava huomioon se, että yksilön perustarve myös ryhmätilanteessa on aina oman toimintakykynsä laajentaminen. Pelkkä osallistuminen ryhmään on jo sellaista, mutta myös ohjaajan antama palaute vahvistaa osallistujan subjektiivutta (Juntunen, 19). Kun ryhmätunnilla harjoitellaan sellaisia asioita, mitkä eivät ole kenellekään ihan helppoja, oppilaat näkevät, että on tavallista, ettei heti osaa. Jää monta harmittelun hetkeä omasta osaamattomuudesta pois.

Ryhmätunnilla rohkeammat vetävät helposti arempia mukaansa: kun luemme rytmejä kuorossa dynamiikkaa käyttäen, vaikutelma esim. crescendosta on ihan toinen jos olisi vain yksin lukemassa. Opettajanakin voi tällaisessa tilanteessa vaatia paljon tarkempaa työskentelyä, kun vaatimus ei kohdistu kehenkään henkilökohtaisesti. Soittaessamme voidaan kuunnella eri stemmojen (basson, melodian, mahdollisesti 2.äänen soittajien) välisiä suhteita tarkasti. Vähemmän soittaneet eivät pysty yksin soittaessaan vielä eriyttämään stemmojen äänensävyjä, mutta ryhmäkappaleissa korva jo tottuu kuuntelemaan eroja, kun itse soittaa vain yhtä (helppoa) stemmaa. On jo saavutus sinänsä, että lapsi pystyy soittamaan eri sävyllä kuin vierustoveri – niin helposti soitto lipsahtaa läpisoitoksi ja päällepuskemiseksi.

Edellä kuvattu oli myös kuvaus ryhmäsoittokappaleesta. Omien soolokappaleiden rinnalla soitatan oppilailla hyvin helppoja ”ryhmäkappaleita”, jossa kullakin soittajalla on yksi stemma (poikkeuksena mahdollisesti sointusäestys). Jokaisen osuus on sen verran helppo, että ryhmätunnilla pääsemme heti harjoittelemaan yhteissoiton hienouksia. Stemmat on harjoiteltu etukäteen melko hyvään kuntoon. Lähes aina kaikki osaavat kaikki stemmat, jotta oppilaat voivat vaihtaa osia keskenään. He ovat myös tietoisempia siitä, mitä muut soittavat, kun itsekkin hallitsevat saman. Kun aina löytyy varamies porukasta paikkaamaan poissaolijaa, helpottuu käytännössä harjoitukset ja konsertit. Näissä pikkukappaleissa voi esitellä jotain tiettyä nuotinusmerkkiä (tauko, ylennysmerkki), uutta soittopaikkaa (=uusi sävellaji, uusi tuntuma kädelle), kohotahtin ideaa jne.

Edistyneempien oppilaiden kanssa käytän osan ryhmätuntiajasta nelikätiskappaleiden soittamiseen. Harvoin pystyn järjestämään oppilaiden omat tunnit peräkkäin niin, että voisi viikoittain soittaa nelikätisiä, mutta onneksi edes vähän harvemmin ryhmätunneilla. Muut tunnilla olevat oppilaat saavat sen hetken kuunnella, mikä ei ole mielestäni hukkaan heitettyä aikaa.

Ajoituksen tarkkuutta voi myös hioa huomattavan paljon ryhmätunnilla. Kaikki soittajat huomaavat pian, jos joku aloittikin ennen muita tai viimeinen ääni jäi liian pitkään soimaan. Kun on monta soittajaa, minun ei tarvitse nimetä ketään erikseen lipsahduksesta – kaikillehan tällaista sattuu. Kun jokin yksityiskohta onnistuu vihdoin, useimmiten tehdään se vielä uudestaan sillä verukkeella, ettei se vain ollut hyvää tuuria. Ei ole iästä kiinni, miten tyytyväisiltä soittajat itse näyttävät, kun huomaavat onnistuvansa porukassa. Toki soolokappaleita soitettaessa harjoitellaan omilla tunneilla myös harkittuja aloituksia ja lopetuksia, mutta porukassa soittaessa tarkkuus saa vielä ihan uuden ulottuvuuden. Ehkä nuorimpien ajatuksissa ”harkitusti toimiminen” tällaisissa asioissa saa vasta oikeasti merkityksen, kun tulos kuuluu niin selkeästi kuulokuvana.

Vapaan säestyksen alkeita osaavien oppilaiden kanssa voi hyvin tehdä improvisaatioita tai säestää valmiita melodioita. Ryhmätunnilla saa helposti työllistettyä monta oppilasta yhtä aikaa kun molemmilla soittimilla on komppaaja ja vieressä yksi tai kaksi melodian soittajaa. Soittovuorot vaihtuvat tiuhaan, kun neljän tai kahdeksan tahdin kokonaisuuksia on kaksi oppilasta kerrallaan soittamassa. Yhdellä pianollakin tämä käy ilman pahempia taukoja, kun melodian soittajat vaihtavat paikkaa säestäjän tehdessä muutaman lisätahdin tai vastaavasti melodian soittaja täyttää säestyksettömällä improlla säestäjien vaihtaessa paikkaa.

Ryhmätunnit ovat aina lauantaiaamuisin. On mukava tavata oppilaat eri tavoin virkeinä kuin arki-iltoina. Vireystilaan vaikuttaa varmasti myös se, että oppilaat lähes

poikkeuksetta pitävät soittokavereiden seurasta ja heidän kanssaan tekemisestä. Vaikka ryhmätunneilla on selvä tuntisuunnitelma, tunnin kulku polveilee usein oppilaiden kommenttien myötä vähän toisaalle suunnitellusta. Sekin pitää osaltaan tunnelmaa leppoisana, jos oppilaiden omat havainnot saavat tilaa muovautua tunnilla. Virtaus (flow) vie asioita eteenpäin. Yksityistunneilla suurimman osan ajasta käytän tarkkaan työskentelyyn pianon ääressä toisin kuin ryhmätunnilla. Siellä oppilaiden soittoon suhtaudun suurpiirteisemmin, koska en voi alkaa ohjata yksittäistä oppilasta kuin satunnaisesti.

Ryhmätunnilla on tilaisuus porukassa miettiä nuottisysteemin ihmeitä myös lopputuloksen näkökulmasta: Saatan soittaa jonkin kappaleen josta on monistettu useita kopioita oppilaiden seurattavaksi. He saavat kertoa ehkä ennen kuulemistaan millaisia asioita näkevät nuottikuvassa, musiikin kuultuaan lyhyesti katsotaan joitain musiikillisia elementtejä. Tässä kohden poimin ehkä jonkin historiallisen anekdootin jonka avulla päästään pikkuisen lähemmäksi sitä aikaa jolloin se on kirjoitettu ja ehkä myös tunnelmaa. Nuotinnetut sävellykset ovat säveltäjien muistilappuja hänen ajatuksistaan.

Merkit ja kaikenlaiset merkkisysteemit ovat ihmisten välistä kommunikaatiota, yksilön ja kulttuurin välistä vuoropuhelua. Oppiminen on lisääntyvää kykyä käyttää ja kehittää näitä systeemejä, mutta oppiminen on myös sosiaalinen prosessi, jossa olemme toisiamme varten (Rostvall, 15). Aiemmin mainitsin jo oppilaiden hyvää tekevän vaikutuksen toisiinsa oppimistilanteissa. Tuntuu usein, että moni soittotekninen asia, jota on hiottu monet kerrat omilla soittotunneilla saa vihdoin ymmärrettävän merkityksen ihan toisella tasolla kun olemme soittamassa yhdessä ja pyrimme yhä parempaan yhteissoittoon.

Silloin tällöin järjestän ns. ryhmäsoittopäivän, jolloin kaikki oppilaat, teinejä lukuun ottamatta, ovat yhtä aikaa kolmisen tuntia. Opetan ryhmiä osittain limittäin, mutta viimeinen tunti vietetään aina yhdessä korttipeliä pelaten. Pianonsoiton opettaja Kaisa Saarikorven kehittelemässä pelissä kaikki voivat osallistua omilla taidoillaan: pianoa soitetaan paljon, yhdessä tehdään muutakin hyvin paljon. Kukaan ei putoa pelistä pois. (Ks. tarkempi kuvaus liite). Ryhmäsoittopäivänä tiivistyy sosiaalinen kokemus yhteisine eväshetkineen ja peleineen. Kollektiivinen virtaus on hyvin vahva (Hakkarainen K., 199).

### 3. EMOTIONAALISISTA JA KOGNITIIVISISTA OPPIMISEN EDELLYTYKSISTÄ

10-12 vuoden iässä sensoriset yhteydet ovat suurelta osin kehittyneet aivoissa. Tämänkin jälkeen syntyy uusia kytköksiä, mutta ei niin yksinkertaisesti kuin lapsuusvuosina. *Sensorisen ja motorisen systeemin* välinen yhteistyö on ratkaiseva, koska silloin aistimukset voivat tuottaa tarkoituksenmukaisia kehon liikkeitä. Aistihavainnoista saatuja tulkintoja ihminen luo ajatuksin ja mielikuvin (Adler, 52). Niinpä olen enemmän selostanut tunteisiin liittyviä mekanismeja, miten ne siivittävät ihmisen tekemistä ja miten tunteet ovat myös muistiin kytköksissä.

#### 3.1 Muisti ja muistaminen

Lukuisissa muistia koskevissa tutkimuksissa on todettu, että mitä paremmin jostain asiasta tietää, sitä tehokkaammin oppii myös uutta. Eli kaikki uusi tieto tukeutuu vanhaan ja opittuun (Lonka, 28). Alkutunnista tehtävät "lämmittelyharjoitukset" ovat paljolti käsien eriytynyttä synkronisointia vahvistavia. Kun oppilas pystyy toteuttamaan kuuloaistimuksensa omin käsin ponnistelematta, voidaan kyky siirtää varsinaisiin soittokappaleisiin. Lihasmuistin tasolle on mennyt tieto siitä, miten esim. legatovaikutelma saadaan, vaikka yksittäinen sormi (tai koko käsi) joutuu nousemaan hetkellisesti toistaakseen äänen (soinnun). Tällaisen jo sinällään vaikean soittoteknisen taidon omaksuminen alkaa äänen mielikuvasta, jota oppilaan kanssa harjoitellaan monin tavoin. Joka tapauksessa kyse on muistijälkien luomisesta ja miten uusi tieto/taito aina muovautuu vanhan päälle. Jossain vaiheessa oppilas on niin pitkällä opinnoissaan, ettei tarvitse kuin pienen vinkin, niin hänen kätensä tietävät miten vihjeen voi toteuttaa.

Moderni käsitys muistamisen systeemeistä tähdentää ihmisen kykyä rakentaa toiminnallisia merkityskokonaisuuksia (Adler, 61). Tämä on myös pedagoginen haaste, ettei jäädä vain yksityiskohtien kanssa näpertämään. Kieltämättä nuotinluvun esiaste on juuri tällaista yksityiskohtaista merkin tarkastelua ja muistamista. Mutta ehkä alkeistasollakin voi pikimmiten yrittää nähdä vähän isompia kokonaisuuksia. Harjoitukset, joissa minä opettajana olen huolehtimassa osasta, ja oppilas hoitaa oman osansa, on yritystä tähän suuntaan. Nuotinluvun ollessa jo oikein hyvää, silmä on harjaantunut katsomaan isompia kokonaisuuksia nopeasti, muistiin jää myös erilaisia musiikillisia elementtejä pelkän näkökyvyn välityksellä (mihin muotoon ne muuntuvatkaan muistitallenteina: kuulo/ näkö/ tunto?), jolloin voi tehdä vertailuja ja analysoida musiikkia isommassa mittakaavassa.

Soittotaidon parantaminen vaatii toistoa loputtomasti. Kun oppilas saa itse keksiä muunnelmia harjoiteltavasta asiasta, pysyy hän valppaana. Vireänä pysyminen tarkoittaa taas, että toistoja tarvitaan vähemmän, kun ei ajauduta "hauki on kala" -tyyliseen turruttavaan toistamiseen. Harjoituksen vaikutus on myös pitempiaikainen. Kun itse voi olla vaikuttamassa jollain tasolla harjoituksen kulkuun, todennäköisesti harjoitteluhetken kiinnostus pysyy pitempään. Tämä vähentää myös työmuistin kuormittamista: kun tekeminen automatisoituu jollakin tasolla (esim. oikeat äänet hyväksi todetulla sormituksella) voi alkaa vapaammin varioimaankin (Hakkarainen, 70–71).

Työmuistin kuormittamista voidaan välttää, kun opetellaan vähän isompia kokonaisuuksia. Myös itse tiedonkäsittely on silloin tehokkaampaa (Hakkarainen K., 71). Albertin basso – tyylisessä säestyskuviossa hahmottaminen sarjoina, neljän sävelen kokonaisuuksina, helpottaa muistamista. Musiikki rakentuu paljolti toistoista niin, että esim. säkeitten loput vain erovat toisistaan. Tällöin ei tarvitse painaa erityisesti mieleen kuin loput.

Paljon ennen kuin albertin basso on ajankohtainen oppilaalle, olen harjoitellut oppilaiden kanssa pieniä kokonaisuuksia pelkän rytmin avulla. Heti kun oppilas tunnistaa ensimmäisenä opetetut taa ja ti-ti –rytmit visuaalisesti, niitä aletaan yhdistellä eri tavoin. Ryhmätunnilla hyvin toimiva harjoitus työllistää kaikki: 5-10 rytmikorttia ovat lattialla. Oppilas valitsee mielessään yhden kortin rytmin ja käy soittamassa sen pianolla. Muut oppilaat päättelivät minkä kortin rytmistä oli kyse. Soittaja joutuu muistamaan valitsemansa rytmin, koska ei voi ottaa korttia mukaansa, ja kuulijat joutuvat muistamaan 4/4 – tahtisen koko kokonaisuuden pystyäkseen päättämään. Toisessa muistia harjoittavassa tehtävässä on neljä korttia rivissä muodostaen rytmisäkeen. Luetta sen yhdessä muutamaan kertaan. Sitten peitän jonkin oppilaiden valitseman tahdin (=kortin), jonka jälkeen luetaan edelleen koko neljän tahdin säe. Seuraavaksi päätetään jälleen, mikä kortti peitetään, ja taas luetaan koko neljän tahdin säe. Näin jatketaan, kunnes kaikki neljä on peitetty ja oppilaat lukevat yhdessä koko kokonaisuuden ulkoa.

Yksityiskohtien linkittämisestä kokonaisuudeksi on kyse myös silloin, kun koko soinnun visuaalinen hahmo tulee ymmärretyksi yhdellä silmäyksellä. Soittajan pitää pystyä muuntamaan tieto liikesuoritukseksi. Jos oppilas tunnistaa esim. D-duurisoinnin perusmuodon ja osaa löytää sen koskettimistolta (vaikkei osaa välttämättä nimetä sitä yhtä nopeasti tai ei lainkaan), osaa hän nähdä terssien muodostaman kuvan koskettimistolle muutettavissa olevana hahmona. Kun nuottikuvana on saman soinnun käänös, kvartin sijainti on tärkeä merkki koskettimista löytämisen kannalta. Kuitenkin pianonsoittajan pitää oppia lisäksi tuntemaan nuottikuvan perusteella, miten käsi soittaa eri tavoin esim. terssikäänöksisen C-, D- tai Es-suurisoinnin. Vähän soittaneelle mustien koskettimien sijainti ja tuntuma kädelle on yllätys, vaikka paperilla – ja soivana kuvana – intervallit ovat samat. Tämänkaltaisten kokonaisuuksien tajuamista voisi verrata englannin opiskeluun, jossa kirjoittamista harjoittelevalla on paljon muistettavaa kirjainyhdistelmien ja ääntämisen erojen vuoksi (Blum, 10). Englantilaiset joutuvat sana sanalta opettelemaan äidinkieltänsä oikeinkirjoitusta.

Kun taito saavuttaa automaattisen tason, muistikapasiteettia jää muuhun käyttöön. Jotta jokin taito automatisoituisi, taidon kytkeminen mielekkääseen käytäntöön edistää tätä prosessia (Takala, 153). Kun oppilas on esimerkiksi vasta opettelemassa koskettimien kirjainnimeä, on ollut monen kohdalla hyväksi, että nimeämisen taitoa harjoitellaan käytännössä heti lastenlaulujen säestyksissä. Reaalisointujen basso-säveltä soittaen oppilas säestää minun soittamaani melodiaa (luku 1.5). Sointusäestyksiä tehdessä olen pitäytynyt aluksi samassa sävellajissa muutaman viikon, että sointujen löytäminen varmistuu ja oppilas uskaltaa käyttää muutamaa erilaista komppia ko. sävellajissa.

### 3.2 Järki ja tunteet

Joskus tunteet hukuttavat järjenjuoksun, mutta oppimisen yhteydessä ei voi vähätellä tunteiden merkitystä. Nykyään tiedetään, että tunteiden tunteminen on edellytys

motivaatiolle, huomiokyvyille ja muistiin panemiselle (Adler, 42). Tunne-elämä on itse asiassa valtava ei-tietoinen järjestelmä, josta esim. sydämen tykytys ja punastuminen ovat näkyvinä reaktiona vain pieni siivu. Modernissa aivotutkimuksessa ei enää puhuta tietystä tunnekeskuksesta aivoissa, vaan on useampia alueita, jotka muodostavat verkoston (Adler, 54). Järkellevien aivojen (*förnuftsmässiga hjärnan*) lisäksi meissä toimii myös tunnetiloihin virittäytyneet aivot (*emotionella h.*), jotka ovat aivan yhtä tärkeitä oppimistilanteessa (Adler, 42). Parhaimmillaan oppimistilanteessa olemme virtauksessa (flow), jossa ilo ja kiinnostus ovat kasvaneet niin, että unohdamme itsemme.

Tehtävien mitoitus on positiivisen tunnetilan kannalta huomionarvoinen. Ihmiset eivät nauti haasteista, jos tavoite on aivan liian ylimitoitettu heidän taitotasoonsa nähden. Myöskään liian helpot tehtävät pitemmän päälle aiheuttavat ikävystymistä (Hakkarainen, 195). Soittotunneilla voi räätälöidä oppilaan mukaan tunnin annin, mutta kotitehtävien määrä on huomattavan vaikea arvioida. Oppilaat jotka soittotunnilla miettivät ja epäroivät ja joiden tekemisen tempo on hyvin hidas, saattavat kotona omassa rauhassaan harjoitella tiiviisti ja tuloksekkaasti. Oppilas joka vakuuttaa, ettei ole liikaa kotitehtäviä, ei ole ehkä saanutkaan riittävästi apua tunnilla tehtävien tekoa varten. Oppilaita voi aina pyytää soittamaan vanhoja kappaleita ja tekemään omia sävellyksiä/ improvisaatioita, jos tekeminen kotona loppuu kesken.

Uteliaisuus on avaintunne oppimistapahtumassa. Kun kiinnostumme jostakin, aistimme havahtuvat erityisesti. Silloin olemme myös vastaanottavaisimmillamme sille, mitä meille välitetään. Juuri sillä hetkellä kun olemme tietoisia siitä, mitä meille tarjotaan, on meillä suurin mahdollisuus varastoida informaatio muistiimme (Adler, 100). Toisaalta kun aivot eivät luo muistijälkeä kaikesta tarjonnasta, ne valikoivat kiinnostavimmat asiat varastoitavaksi. Tässä kohdassa limbisen järjestelmä (tunnekeskus aivoissa) on tärkeässä roolissa. Kun yritämme palauttaa jotakin mieleemme, luotamme usein sellaisiin johtolankoihin, jotka tietoisessa ajattelussa yhdistyvät merkityksellisiksi kokonaisuuksiksi.

Itse tiedon omaksumisen prosessissa on mukana muitakin aivojen alueita, mutta parhaimmillaan mm. limbisen systeemin yhteisvaikutuksessa työskentäminen antaa elämyksiä ja myös omaksumalla tiedolla/taidolla on tunneväriä (Adler, 58). Tämä on hyvin kiehtovaa, kun oppimisen kohteena on musiikki ja musiikin tekeminen. Pidän tärkeänä että oppilaat saavat alusta lähtien jatkuvalla syötöllä koskettavia elämyksiä siitä, mitä he ovat parhaillaan tekemässä. Tällaisia elämyksiä ei ole tarpeen säästellä vain erikoistilanteisiin: esiintymiseen joskus käsittämättömän ajan päästä tai sitten kun osaa soittaa "niin hienoja kappaleita kuin 2. vihkossa". Kun opiskelun kohteena on musiikki, on tarjolla vielä bonus: itse musiikin antama tunne-elämys, joka sekin todennäköisesti muuntuu harjoitteluvaiheessa, mikä tuottaa vielä lisää elämyksiä!

Sellaiset muistot säilyvät parhaiten joihin liittyy isompi tunnelataus. Ja toisaalta tunnemuisti auttaa faktojen löytymistä muistin lokeroista. Tämä johtuu siitä, että kytkös tunteista ajatuksiin on vahvempi kuin toisinpäin. Se selittää myös miksi jonkin ajatuksen pystyy unohtamaan niin paljon helpommin kuin siihen liittyneen tunteen (Adler, 54). Joskus olen lukenut myös, että hassujen mielikuvien avulla pystyy palauttamaan mieleen paremmin kuin asiallisten. Tätä olen kokeillut oppilaiden kanssa varsinkin kappaleiden ulkoa soittamisen yhteydessä, kun on keksitty höpsöjä juonia kappaleen erilaisiin kadensseihin, jotta ne tulisivat oikeassa järjestyksessä soittaen. Varmaan tämälapsilla mielikuvilla voisi aueta myös yksittäisiä symboleja tai musiikkiterminologiaa. Itse en pidä tärkeänä nimetä asioita vierasperäisin, vaikkakin

yleisesti tunnetuin, termein heti. Lähtökohtani on, että ensin tehdään ja opitaan, myöhemmin ilmiö saa nimen. Usein pienempien oppilaiden kohdalla muistisäännöt kumpuavat ihan lapsen lähipiiristä (henkilö, eläin, reitti jonnekin, mieliruoka, mahdollisesti tarvitaan jälkiruoka...), joita "liimataan" kappaleen juoneen. Muistisääntö voi koskea yksittäistä sormeakin – että juuri tämä sormi on innokkaasti tässä mukana ja kuulostaa tältä – on sille annettava jokin merkitys. On tärkeää että oppilas on itse mukana keksimässä muistisääntöjä.

Ihmisen kyky muodostaa assosiaatioita eri aistikokemuksista yhtenäiseksi kokonaisuudeksi (Ayres, 68) on jokapäiväinen työkaluni. Artikulaatioon (sormen/käsivarren liikkeeseen ja sen tuntumaan) liittyvät mielikuvat johdattelevat nyansoidumpaan soittoon. Leikin avulla pääsee nopeasti erilaisiin aistikokemuksiin. Hyviä "ajankohtaisia" aiheita löytyy läheltä oppilaan yllä olevista vaatteiden väristä tai niiden kuvioinnista. Parin lauseen tarina on "kuvitettu" ja sitä kautta päästään tunnelmaan mitä tavoitellaan soitossa. Kosketustuntumaa voi herkistellä konkreettisesti päällämme olevien vaatteiden kankaiden tuntumasta. Miltä tuntuu sormissa pörröinen villapaita verrattuna farmarikankaaseen? Soittokappaleessa harjoiteltava yksityiskohta väritetty assosiaatioilla, ainakin harjoitusvaiheessa.

Nuottikuvasta saattaa aueta myös jotain mielikuvia, vaikkei tulkittaisi ääniä nimeltä: vasemman käden säestyskuvio näyttää paperillakin tasaiselta liplatukselta, tuo hyppy oikeassa kädessä on paperillakin tosi iso verrattuna muuhun tekstuuriin. Voimme ottaa sen erityisesti esiin korvin kuultavaksikin.

Nuotinnusmerkeistä keksittyjä assosiaatioita minulla ei ole montaakaan. F-avaimen viivaston lukuun olen kokeillut nimeämällä viivaston viivat eläinten mukaan (gorilla, hiiri, delfiini, fasaani, apina), mutta en ole vakuuttunut, että nimet nopeuttivat varsinaisesti nuottien nimeämisen oppimista. (Muutama vuosi sitten ryhmä nimesi F-avaimen viivaston alimman viivan gorillaksi. Olen jämähtänyt nimeen siitäkin syystä, että nimen keksineistä oppilaista suuri osa soittaa yhä, ja on mukava kertoa juttua nuoremmille nyt jo vähän isompien – ja edistyneempien – alkutaipaleelta.) Ehkä muistona oppilaille jäi ennemminkin se into, millä nimiä keksittiin ja jopa äänestettiin. Jokunen oppilas on sanonut jälkepäin, että nimistä on ollut apua muistamisessa. Pienoinen vaarahan ryhmätunnilla on, että jonkun mielestä asian käsittely tällä tavoin on lapsellista. Tätä yritän tarkistaa myöhemmin oppilaiden omilla tunneilla.

Jos opettajana pystyn fokusoimaan pienen ja vähän isommankin oppilaan havainnoinnin asiaan, jota toivon heidän hoksaavan, kannattaa ilman muuta karsia mahdollisimman monta sillä hetkellä tarpeetonta asiaa pois. Jos saan samaan hetkeen liitettyä jonkin tunnelatauksenkin niin voin mitä todennäköisimmin palauttaa asian oppilaan mieleen esim. viikon, parinkin päästä. Tässä kohdassa ryhmätunneista on suunnatonta apua. Oppilaiden omat kommentit jäävät toisten oppilaiden mieleen ihan toisin kuin jos minä olisin ne sanonut. Höpsöt mielleyhtymät auttavat: keski-C kokonuottina näytti erästä oppilaasta ufolta f-avaimelle kirjoitetulla viivastolla, ja hän kirjoittikin "ufo" ja varmistukseksi vielä nuolen osoittamaan ko. nuottia. Saatoin muistuttaa ufosta saman ryhmän lapsille useamman viikon ajan heidän omilla tunneillaan.

Uteliaisuuden tunteen herääminen / herättäminen ja sen säilyminen / säilyttäminen oppilaassa on mielenkiintoinen osa-alue. Ylipäänsä taju siitä, miten erilaiset tunteet siivittävät tai estävät oppimista on opettajuuden erityisosaamista. Lähden kuitenkin yksinkertaisesti siitä ajatuksesta, että tuntiilanteessa positiiviset affektit ovat kantava

voima: kiinnostus – kiihko ja mielihyvä – ilo (Adler, 103). Keskittynyttä työntekoa saadaan huomaamatta venytettyä kun hyväntuulisuus säilyy.

Adlerit ovat tutkineet affekteja ja emootioita, ja tehneet niistä luokittelua jakaen ne positiivisiin, negatiivisiin ja neutraaleihin. Kiinnostava yksityiskohta on neutraalina affektina nimetty hämmästys – yllättyneisyys. Hämmästys voi virittyä positiiviseksi tai negatiiviseksi, riippuen henkilöstä ja tilanteesta. Toisaalta hämmästyksen affektilla on myös puhdistava ominaisuus: kun yllätymme jollakin keskeytyksellä, pyyhkiytyy pois ainakin hetkellisesti edeltänyt lukkiutunut tilanne (Adler, 103). Sen hetken voi ottaa mahdollisuutena yrittää kääntää mielenkiinnon toisaalle ja saada takaisin kevyempi, oppimisen kannalta suotuisampi tunnelma.

Pelkällä kosketuksella voi joskus pelastaa lukkiutuva tilanne. Olemme ehkä harjoittelemassa jotain soiton yksityiskohtaa, joka ei ala sujua oppilaalta hyvistä yrityksistä huolimatta. Silloin ehkä pyydän soittaa hänen kädellään: tuen toisella kädellä ranteesta/ kyynärvarresta ja toisella kädellä otan sormesta kiinni, jonka liikettä voin ohjata tarkemmin (hyvä tilaisuus vähän rentouttaakin kättä), jolloin minä olen vastuussa kaikesta tekemisestä. Sanonkin suoraan että nyt on sinun vuorosi huilata. Oppilas saa tuntoaistimuksen toista kautta ja lähenee yrittämäänsä juttua. Vasta-alkajien soitotunnilla olen jatkuvasti aivan lähellä ja luvalla koskettelemassakin heidän käsiään, niin kosketus sinänsä ei ole varmaan mikään erityinen interventio. Keskeytyksen voi naamioida myös pyytämällä piirtämään jotain taululle. Pelkkä kävelykin jo katkaisee mahdollisesti lähestyvän herpaantumisen. Ja onhan opettajankin ”ylikierroksille” meno vaarana!

Yllätykset eivät aina ole mukavia, vaikka vaihtelua tarvitaankin. On oppilaita joiden on vaikea heittäytyä uuteen asiaan. Silloin toistot tuovat turvaa ja vain pieniä muunnelmia voi alkaa ujuttaa vähitellen. Sellaiselle, joka inhoaa yllätyksiä, yllätykset ovat todella negatiivinen kokemus. Tällöin tunteiden hallinta vie tarpeettomasti henkisiä voimavaroja, kun ne voisi käyttää itse tiedonkäsittelyyn (Hakkarainen, 28).

Joku hyvin liikkuvainen oppilas on antanut sysäyksen tehdä esim. rytmiharjoituksia liikkuen tilassa. Jos tämä on osoittautunut mukavaksi tavaksi yhdelle, niin poikkeuksetta olen ainakin kokeillut tätä toistenkin kanssa, omilla tunneilla ja ryhmätunneillakin. Varsinkin ryhmätunneilla etukäteen suunnittelemani muuntuu oppilaiden huomautusten tai kysymysten myötä.

### 3.3 Temperamenteista

Edellisessä luvussa sivuttiin jo tilanteita, joissa toinen oppilas viihtyy hyvin kun samanaikaisesti toista ahdistaa. Yksityistunnin tempo ja opetuksen intensiteetti on helpompi sopeuttaa tutun oppilaan mukaan, mutta tehtävä on vaativampi ryhmätunnilla, kun kaikkien oppilaiden tulisi saada oma tilansa sopivalla tavalla. Nopeasti uusiin tilanteisiin sopeutuvat, innokkaasti kaikkea uutta kokeilevat, uusiin ihmisiin mutkattomasti suhtautuvat ja keskittymiskykyiset ovat opettajan kannalta helppoja oppilaita – kaikki ryhmätuntien tuntisuunnitelmat tuntuvat toimivan. Mutta ryhmätunneilla pitäisi olla myös suvantoja, jolloin hitaammin reagoivilla tai aroilla oppilailla on enemmän aikaa epäröidä ja aikaa valita rauhassa.

Koska (soiton)opettajan työn luonne on jatkuvasti uuden opettaminen, oman innostuksen lomassa ei välttämättä muista, että monesta lapsesta on mukava tehdä



samoja asioita yhä uudestaan. Ei kyse välttämättä ole ponnettomuudesta tai tahdonpuutteesta, vaan siitä, että tapa jolla ihminen suhtautuu uuteen ihmiseen, odottamattoman tapahtumaan tai uuteen sosiaaliseen tilanteeseen on synnynnäisen temperamentin määräämä. Temperamentti selittää, miksi eri ihmiset suhtautuvat johonkin uuteen asiaan täysin eri tavoin (haasteena, uteliaana, pelokkaana). Tällä ensireaktiolla ei välttämättä ole mitään tekemistä myöhemmän käyttäytymisen kanssa (Keltikangas-Järvinen, 53).

Temperamentti on joukko synnynnäisiä taipumuksia, jotka muovautuvat lapsen ympäristön vaikutuksesta ja kasvatuksessa. Temperamentilla tarkoitetaan niitä ihmiselle tyypillisiä käyttäytymispiirteitä, jotka erottavat hänet muista ihmisistä. Persoonallisuus kehittyy temperamentin antamista suuntaviivoista ja ympäristön vaikutuksesta. Mitä nuorempi lapsi, sitä voimakkaammin hänen temperamenttinsa näkyy. Vähitellen kasvattajat ohjaavat kohti yhteisten sääntöjen noudattamista, mihin kuuluu mm. erilaiset käyttäytymistavat tilanteiden mukaan. Soitto- ja ryhmätunnit sekä konsertit ovat tilaisuuksia, jossa opitaan kunnioittamaan muita ja heidän työtään, mutta myös tilanteita, joissa itsekunnioitus ja -luottamus kasvavat tai myös romahtavat herkästi.

Suhtautuminen musiikkiin ja musiikin tekemiseen on emotionaalisesti hyvin väritynyttä. Miten intensiivisesti ihminen ilmaisee tunteitaan, on temperamentista johtuvaa. Nuorta soittajaa kiitellään, kun hän uskaltaa näyttää tunteensa (eläytyä) soitossa, mutta kaikessa ilmaisussaan hillitympi ei ole huonompi (Keltikangas-Järvinen, 36–39). Hänellä tätä temperamentin piirrettä pitää vain vahvistaa vähitellen, että se tulisi julkiseksi esiintymistilanteessa.

Temperamentti selittää siis tunteen tai kokemuksen, mutta ei tietoista ratkaisua. Konsertit ovat oivallinen esimerkki erikoistilanteesta, joka kirvoittaa hyvin erilaisia tuntemuksia etukäteen. Itse olen yrittänyt madaltaa yllätyksellisyyttä määräämällä uudet oppilaat kuuntelemaan oppilaskonserttia ainakin kaksi kertaa ennen kuin saavat itse esiintyä. Perustelen tätä vanhemmille etukäteen sillä, että lapsi voi rauhassa nähdä millaisesta tilaisuudesta on kysymys, eikä hänellä itsellään ole mitään suorituspainetta. Myöhemminkin sanon oppilaille, että konsertissa ei ole pakko esiintyä.

Usein järjestän oppilaan ensiesiintymiseksi porukassa soittamisen, jolloin innokaskin esiintyjä saa ryhmän turvan tuekseen. Jotkut oppilaat esiintyvät mieluiten nelikätisiä soittaen, enkä näe syytä, miksi heiltä pitäisi tarvella kiva konserttikokemus soolokappaleen aiheuttamalla jännityksellä. Joskus on mennyt vuosi, puolitoista, ennen kuin joku oppilas päättää soittaa ensi kertaa konsertissa. Konserttijännityksen ei pitäisi olla syy lopettaa soittoharrastus. Oppilaani esiintyvät keskimäärin kaksi kertaa lukukaudessa konsertissa. Pidän tärkeänä että esiintymisrutiinia tulee paljon. Tehtävien ei tarvitse aina olla vaativia. Varsinkin nelikätisissä ja porukkakappaleissa saadaan paljon musiikillisesti nautinnollista kuultavaksi vaatimattomamminkin stemmoin.

Soitonopettajan etu on saada työstää oppilaan erityisiä piirteitä yksilöopetuksessa. Hetkeen pysähtyminen, keskittymiskyvyn vahvistaminen ovat ensisijaisia tavoitteita, jotka syvenevät sitä mukaa kun tulee uusia taitoja joiden vuoksi kannattaakin jäädä kuuntelemaan omaa soittoa. Se on oppimisen kierre, jolloin keskittymiskyky väistämättä kasvaa. Kaikkeen uuteen varautuneesti suhtautuvaa oppilasta pitää kuitenkin osata houkutella kokeilemaan jotain uutta ja outoa. Kuinka pitkään ensireaktion kauhistuksesta sopeudutaan uuteen tilanteeseen, on myös temperamenttipiirre, ja vaihtelee eri ihmisillä (Keltikangas-Järvinen, 54). Keltikangas-

Järvinen on monessa yhteydessä kirjoittanut siitä, miten jokin luonteenpiirre tai käytöstapa ajatellaan ihmisen pysyvänä ominaisuutena, ja miten opettajatkin luokittelevat oppilaita herkästi tästä näkökulmasta. Ikävä kyllä tämän tapaisista arvioinneista tulee helposti itseään toteuttavia, eli lapsi itsekkin alkaa toimia näkyvästi tietyllä tavalla – koska hän nyt on sellainen. Lonka sanoo ytimekkäästi: "...yleensä on haitallista nähdä ominaisuuksina sellaisia asioita, jotka voidaan nähdä toimintoina" (Lonka, 29).

Soitonopettaja on erityisen lähellä aistimassa oppilaan tuntemuksia ja toisaalta opettajalla on taju jostain musiikkikappaleesta, miten sen saisi vielä paremmalta kuulostamaan. Ristiriita syntyy, kun oppilaalta vaaditaan esim. suurta ääntä musiikin tulkinnan vuoksi, eikä oppilas ole lainkaan valmis toteuttamaan sellaista. Ajattelen että oppilaat omissa soolokappaleissaan voivat pitää oman volyymitasonsa, mutta sen puitteissa kehittää hienosyisempiä dynaamisia vaihdoksia. En pidä ajan hukkana sitä, että työskentelemme oppilaan kanssa hänelle luontaisen dynaamisen asteikon puitteissa. Crescendo ei ehkä kasva suuren suureksi, mutta jos toteutus tehdään hyvällä tekniikalla, on tekniikka valmis kun oppilas on valmis soittamaan rohkeasti. Selkeää ääntä on harjoiteltu kuuntelemaan ja toteuttamaan alusta lähtien portato-soitossa. Legatoa soittaessa täyteläisen äänen saaminen on teknisesti huomattavasti vaikeampaa, mutta oppilas on tottunut kuuntelemaan sellaista äänen laatua portatossa sekä minun mallisoitossani. Myös ryhmäsoittokappaleissa monet oppilaat kokevat suuremmat dynaamiset vaihtelut kuin soolokappaleissaan, mikä on kokemuksena tärkeä. Porukassa koettua voi hivuttaa soolosoittoon.

Ihmisten käytöksestä ei voi päätellä hänen itseluottamuksensa määrää, mutta temperamentti on se, jollaisena käyttäytymistyylinä näkyy ulospäin muille ihmisille (Keltikangas-Järvinen, 39). Sosiaalisesti varautunut ja ujous eivät kulje käsi kädessä. Lapsen ujous liittyy ennen kaikkea uusiin sosiaalisiin tilanteisiin, mutta ei tarkoita sitä että hän haluaisi olla yksin. Työskentelemme nuorien, kehittyvien ihmisten kanssa, joiden persoonallisuus on vasta kehittymässä. Ajan anto on oleellista tässä prosessissa.

#### 4. KÄYTÄNNÖN HARJOITUKSET

Jos lapsi ei lue sujuvasti, sanojen hahmottaminen vie häneltä niin paljon energiaa, ettei ymmärrettäviä lauseita pysty muodostamaan mielessä. Kuitenkin ymmärryksessä sinänsä ei ole puutteita. Sama pätee heikosti nuotteja lukevan kykyyn hahmottaa musiikillisia viestejä: nuotista ei aukene ymmärrettäviä "sanoja" ja lauseita, jos yksittäisten merkkien lukeminen vie kaiken huomion. Loppujen lopuksi partituurin lukutaito on loputon työsaika, mutta pidän tärkeänä, että nuottikuvan alkeissakin syntyy jokin musiikillinen merkitys. Se voi olla lopputulokseltaan "sävelmato" – melodinen ele, tai rytmisen alkusoitto johonkin isompaan kokonaisuuteen tai vaikkapa ostinato-säestyskuvio.

Omilla oppilaillani on jo runsaasti kokemusta soittamisesta ennen nuotinluvun aloittamista. Käden muistissa on paljon tietoa koskettimiston topografiasta ja sävelkulkujen ja sormituksen välisestä yhteydestä. Nopeiden rytmien soittaminen on itsestään selvää helpoilla sormituksilla. Korvaa on harjaannutettu kuuntelemaan erityisesti pitkiä ääniä; miten pitkä ääni muuntuu ajan kuluessa, ja miten seuraavan äänen saa liitettyä siihen sulavasti. Tämä on mielestäni hyvin tärkeä taito hallita ennen varsinaista nuotinlukua. Piano soittimena provosoi pikemmin tikuttavaan soittoon, kun

koskettimet liikkuvat vain alaspäin ja jossain vaiheessa nousevat ylös. Meiltä pianisteilta puuttuu jousisoittajien tai puhaltajien visuaalinen ja motorinen tuntu siitä kuinka ääntä joutuu tuottamaan liikkeen avulla, jotta se säilyisi. Sen sijaan pianistin sormet ovat "toimettomina" pitkiä hetkiä äänen alkujen jälkeen. Kun nuoteista aletaan soittaa, vie uuden taidon opettelu kaiken huomion jonkin aikaa. Mutta alun jälkeen voidaan vähitellen palata omalle soiton tasolle ja silloin on jälleen äänien virtaava kulku tavoitettavissa.

Tässä luvussa esittelen nuotinlukuun liittyviä harjoituksia ryhmittelemällä ne musiikin eri elementteittäin. Melodian yhteydessä käsittelen myös koskettimien kirjainnimet. Koska sävellajien opiskelu on iso teoreettinen alue, käsittelen sitä omissa luvussa. Oikeastaan sävellajit liittyvät läheisesti sointiväriin, joka luokitellaan usein omaksi parametriksi. Artikulaatiokin on lähellä sointiväriä ja dynamiikkaa. Dynamiikkaa tarkastelen sangen karkeasti. Jaotteluni on siis keinotekoinen, ja moni harjoitus sisältää alun perin useampia eri aspekteja, tai harjoituksen muuntaminen oppilaan kanssa on osa koko ideaa. Mihin suuntaan se sitten muuntuu, on ehkä vain hetken mielijohteesta kiinni. Opettajana voin johdatella ensin tiettyyn suuntaan, mutta iso osa tekemisen viehätystä tulee kyllä oppilaan valinnoista. Minun asiani on muistaa seuraavalla tunnilla jatkaa asian käsittelyä niistä suuntaviivoista johon päädyimme edellisellä kerralla.

Hyvin usein harjoitus alkaa oppilaan tekemällä valinnalla jostakin joukosta. Vanhemmille olen selittänyt jo aiemmin työtavoistani, että oppilas saa valita aina silloin kun minulla ei ole väliä, minkä hän valitsee. Lapselle itselleen tulee toivottavasti kuitenkin tunne, että hän saa olla päättämässä myös. Kun hän saa lyhyen harjoituksen kuluessa päättää useamman kerran, jaksetaan toistaa harjoiteltava asia kymmenkuntakin kertaa helposti. On lapsia joiden on vaikea päättää kahdestakaan vaihtoehdosta, mutta vähitellen päätöksenteko on aina nopeutunut.

#### 4.1 Rythmi

Reilut parikymmentä vuotta sitten aloin sattumalta paikkailla soittotunnilla teoriatuntien jäljiltä jääneitä aukkoja oppilaiden pyynnöstä. Tein rytmikortteja, jotka ovat edelleen käytössä. Minulla on kaksi sarjaa A5:n papereista tehtyjä rytmikortteja, toisessa muutama kymmentä 4/4 rytmejä, toisessa  $\frac{3}{4}$  rytmejä, alkaen yksinkertaisista taa ja ti-ti – nuottien yhdistelmistä. Tahtilajia ei ole kirjoitettu papereihin, jotta niitä voi laittaa peräkanava missä järjestyksessä tahansa. Ylösalaisin käännettynä saadaan uusia ryhmittelyjä ja lisäksi oppilaat oppivat, että varren suunnalla ei ole asiasisällön kannalta merkitystä (useimmiten!). Neljän tahdin rytmiharjoituksissa en käytä vaihtuvia tahtilajeja pitkään aikaan peruspulssin vahvistamiseksi, mutta kun oppilaat kasaavat oman rytminsä ja siitä tulee esim. 5/4 -tahtinen, soittaessamme yritän pitää rytmin kasassa ilman lisätaukoa, jolloin rytmi muuntuisi "tavanomaiseksi"  $\frac{3}{4}$  -tahdiksi. Rytmikortit ovat jatkuvasti pulpetilla näkyvissä ja käytettävissä, ja silloin tällöin oppilaat järjestelevät niitä mieleisellään tavalla tai piirtävät taululle mallista soittotuntinsa alkua odotellessaan. Rytmejä opetan siis saman tien isompina yksikköinä, jotta heti saadaan jotakin oikean kuuloista säkeen verran.

Ryhmätunneilla rytmikortit ovat lähes joka kerta käytössä. Opetan uusille oppilaille rytmimerkit melko varhain, että he pääsisivät helposti muiden oppilaiden mukaan toimimaan. Musiikkia tehdessä muutama väärä ääni ei haittaa mitään, mutta väärä rytmi usein vaikeuttaa pulssin tuntua. Siksi on perusteltua aloittaa nuotinluku rytmin luvusta. Taa, ti-ti, ja tiri-tiri nuottikuvana ovat ensimmäiset jotka esittelen. Aika pian tulee nopea daktyyli (ti-tiri tai "porkkana") ja puolinuotti (taa-aa). Vähän vaihtelee,

missä järjestyksessä tulee ¼-tauko ja kokonuotti. Useimmiten uusi merkki tulee jonkin yhteiskappaleen yhteydessä, josta voi tehdä ison asian yhteissoiton kannalta ja samalla opetellaan symbolikin.

Yksityistunnin alussa seisten tehtävät rytmiharjoitukset palvelevat lämmittelyn lisäksi motoristen taitojen vahvistamista. Aluksi on minun antamani rytmi jota taputetaan ja tömistetään. Kun oppilaalla on kokemusta vähän erilaisista rytmeistä, hän saa aina päättää minkälainen lyhyt (1-2 tahtia) rytmi taputetaan. Hän voi käyttää rytmikorttien malleja tai muokata niiden avulla omanlaisen. Myös omasta päästä keksitty kelpaa, jolloin ei ole siis visuaalista kuvaa näkyvillä. Jos minä olen päättänyt alkurytmin ja oppilas tuntee jo ko. rytmin merkit hyvin, saatan kysyä, näkeekö oppilas mielessään miten rytmi kirjoitettaisiin.

Valittua rytmiä luetaan ensin pari kertaa käsien taputtaessa peruspulssia ("moottorikädet"). Sitten alkaa liikkeen improvisoinnin vuoro, kun oppilas taputtaa ko. rytmin eri puolille kehoa/ ilmaan tai tömistää jaloillaan. Teemme tätä usein vuorotellen pysäyttelemättä, ilman että pitää matkia toisen liikesarjaa. Hieman vaikeutta tulee lisää, kun teemme yhtä aikaa saman rytmin mutta omalla tavalla liikehtien. Kun viikosta toiseen teetän oppilailla erilaisia rytmiharjoituksia tunnin alussa, on oppilas jo etukäteen orientoitunut niitä tekemään.

Tavoitteena on, että liikkeistä tulee vähitellen joustavia suunnittelemattomuudesta huolimatta. Ylimääräisten taukojen välttäminen opettajan ja oppilaan taputusten välillä on melko haastavaa, kun itse rytmi saattaa olla neljän iskualan pituinen. Aikaa ei ole suunnitella, ja se on tarkoituksenikin. Moni kokee alussa, että teki ihan tyhmän tai jopa väärin, kun käsi vain läpsäytti jonnekin tai jalat hypähtivät vähän epäröiden. Tämä vaihe menee nopeasti ohi, ja oppilaat keksivät yhä monimutkaisempia muunnelmia.

Voisi sanoa, että "virheistä" on otettu se hyöty, mikä niissä on, eli ne ovat tie oppimiseen (Lejonclou, 9). Jos oppilas taputtaa kovin raskain käsivarsin nopeaa rytmiä, ehdotan jossain vaiheessa harjoitusta tekemään pienempää liikettä, jotta ehtisi helpommin. Samoin koko jalkapohjan osuessa maahan vie aikaa runsaammin kuin päkiöillä sipsuttaen. Vaikka lapset ovat luonnostaan keveitä liikkujia (verrattuna teineihin), niin taputus/tömistys -harjoituksissa se ei heti välttämättä näy. "Aamuvoimistelussa" (luku 2.4) voi hyvin pelleillä kehon raskaus – keveys asteikolla.

Edellisestä harjoituksesta jää työmuistin varastoon jotakin, jonka voimme käyttää pianon ääressä hetkeä myöhemmin. Se on osa soittoon liittyvää ongelmanratkaisua, kun oppilas pystyy muuntamaan kuivaharjoittelun soitonliikkeiksi (ks. esim. Adler, 125). Vasta-alkajien kanssa rajoitan usein koskettimien ja sormien lukumäärää, jotta itse rytmi tulisi oikein eikä oppilas jähmettäisi soittoa miettiessään mistä kohtaa nyt soittaisi. Yksinkertaisimmillaan pyydän valitsemaan yhden sormen ja yhden koskettimen. Oppilaan oma soiton kontrolli pysyy silloin paremmin kuin jos hän voi vapaasti poukkoilla leveällä alueella. Toisaalta näissä harjoituksissa pidän vain huolen että oppilas aloittaa sopivan syvällä koskettimistolla ja rannekin on kohtuullisen hyvä. Jos käden asento heikkenee kovasti lyhyen rytmin aikana, uusi mahdollisuus valmistaa hyvä käsi tulee, kun vaihdetaan uudelle koskettimelle ja aloitetaan koko juttu uudestaan. Näin tullaan harjoitelleeksi yleisiä hyvään soittoon liittyviä perusasioita lukemattomia kertoja samankin tunnin aikana. Jos oppilas epäröi hetkeä ennen, miten rytmi nyt menikään, koputan usein sen hänen hartiaansa tai näytän kädellä ilmassa vaakasuorana jatkumona nuotinlukusuunnassa. Soiton aikanakin tuen tarvittaessa puhuen ääneen rytmin (rytmitavuilla).

Korvan tarkkuutta voi vahvistaa lämmittelyharjoituksissa. Jo taputtamaamme rytmikuviota käytämme melodiadiktaatin tapaan. Sovitulla viiden sormen alueella soitamme toisiamme jäljitellen pieniä melodisia aiheita. Soittotapa on useimmiten portato tai staccato, jotta käsivarsi olisi mahdollisimman paljon myös soitossa mukana ja jokainen sormenpäkin liikkuisi aktiivisesti. Riippuu oppilaan soittotaidon tasosta pikemmin kuin sävelkorvan tarkkuuden tasosta kuinka vaativia sormituksia käytän, koska tunnin aluksi on tarkoitus saada rento ja lämmin olo sekä herättää korvaa taas soinnikkuuden ideaan. Totta kai tässä harjoitellaan säveltapailuakin, vaikkei mitään nuotinneta. Näiden harjoitusten tärkeä syy on sormien yhä itsenäisempi toiminta. Tempo on vauhdikas, ilman pysähdyksiä toiselta soittajalta toiselle vaihtuva. Useimmiten en huomauta pienistä lipsahduksista, koska tässä on myös hyvä tilaisuus harjoitella ”musiikki jatkuu” -asennetta. Jossain vaiheessa vaihdamme rooleja: oppilas antaa minulle esimerkin, jonka minun on toistettava.

Yksityistunnilla rytmimerkkejä voi myös muistella lyhyesti, kun oppilas on toistanut antamiani malleja koskettimistolla lämmittelyharjoituksissa. Saatan jälkeinpäin kysäistä mitä rytmejä oppilas muistaa soittaneensa ja mahdollisesti vilkaistaan rytmikorteista merkintätapa tai kirjoitetaan taululle jokin soitetuista rytmeistä.

## 4.2 Melodia

Ennen kuin olen opettanut koskettimien kirjainnimet, minulla ja oppilaalla ei ole yksiselitteistä yhteistä kieltä koskettimista. Kappaleen alkupaikkahan on selvitetty näyttämällä ja mieleen painamalla. Sormien kuljettava reitti on mennyt lihasmuistin tasolle silmän ja korvan yhteistyönä pienissä paloissa. Satunnaisesti olen saattanut mainita silloin tällöin jonkin koskettimen nimen, ja oppilaan nuottiin olen merkinnyt kirjaimia joskus vanhemmalle avuksi helpottaakseni kotiläksyn harjoittelua. (Nuotinluvun olen vanhemmille opettanut tarvittaessa ennen kuin lapsi on käynyt ensimmäiselläkään soittotunnilla). Kirjaimet eivät siis ole olleet mitään salaista tietoa, ja jotkut oppilaat ovatkin oppineet ne jo sisaruksiltaan ennen kuin minä alan niitä esitellä. Tällaisissakin asioissa Vygotskyn teoria lähikehityksen vyöhykkeestä toimii mainiosti. Koska vähiten soittaneidenkin ryhmätunnilla on aina sellaisia, jotka jo tietävät koskettimien nimiä, käytän tunnilla nopeuden vuoksi niitä. Osa löytää soittopaikan heti, osalle menen näyttämään, ja osa katsoo näppärästi vierustoveriltaan.

Parin viime vuoden ajan olen opettanut koskettimien nimet sattumanvaraisessa järjestyksessä. Minua häiritsi C-duuriasteikon järjestyksessä opeteltu tapa, kun viimeiset (g, a, h) tuntuivat olevan niin usein ja pitkän aikaa hukassa monilla oppilailla, tai he joutuivat aina laskemaan nimen jonon alusta lähtien. Kirjain viikossa periaatteella edetään kaikki valkoiset koskettimet. Useimmiten aloitan a:sta, e:stä ja h:sta, kun ne nyt ovat suomenkielestä tutuimmat. Muuten oppilas saa valita sokkona soittaen yhden äänen. Läksyksi oppilas tekee oman ”sävellyksen” käyttämällä vain läksykirjaimen koskettimia. Se saattaa unohtua seuraavaan päivään mennessä, mutta aina voi tehdä toisen. Soittotunnillakin saa tehdä ihan uuden, jos ei muista millaisen teki kotona. Aika usein keksitään jo tunnilla sävellykselle nimi, että oppilas pääsee vauhtiin, tai aloitetaan tarinan soittaminen, jota on tarkoitus jatkaa kotona. Tavoitteena on, että lapsi oppii löytämään ko. koskettimen nopeasti ja varmasti. ”Sävellyks” on pontimena, että lapsi etsii koskettimia monta kertaa kotonakin ja hänellä olisi omasta ideasta syntyvä syy etsiä tietyn kuulosta ääntä (oktaavialan ja dynamiikan valinta), eikä vain pompottelisi mekaanisesti muutaman koskettimen. Tämä on säveltapailuakin sikäli, että jos sormi

sattuu osumaan viereiseen koskettimeen, lapsi itse huomaisi äänen perusteella lipsahduksen. Olemme soittotunnilla kyllä soittaneet varsinaisia soittokappaleita eri oktaavialoissa kuulostellen erilaisia sävyjä, mutta en ole pyytänyt kuuntelemaan erityisesti oktaavia pelkkänä intervallina. (On muitakin syitä soittaa eri kohdasta pianoa: lapsi itse huomaa että koskettimet painuvat erioloisesti alas riippuen siitä, missä oktaavialassa soittaa, ja opettaja sai jälleen huijattua lapsen soittamaan vielä uudelleen ko. kappaleen.)

Mustien koskettimien nimet tulevat esille lähes saman tien, sillä joitain on käytettykin jo ulkosoittokappaleissa. Käytän ns. ryhmäsoittokappaleina mielelläni muuta materiaalia kuin Suzuki-vihkon kappaleita. Näitä kappaleita valitessani yksi kriteeri on sävellaji. Haluan opettaa mahdollisesti uuden soittopaikan, tai nuorimpien kohdalla mustan koskettimen idea tulee siitä, että käsi on erityisesti opetettava soittamaan syvällä että sormi ylettyisi mustalle helposti. Nyt viimeistään soittajalla on "järkevä" syy tarkistaa onko sormet turvallisesti koskettimien päällä, kuten tapaa kutsun. Kappaleet ovat muuten hyvin helppoja lasten- tai kansanlauluja, jotta oppilaat pääsisivät pian soittamaan yhdessä ja harjoittamaan nimenomaan yhteissoittotaitoja.

Tutustutan oppilaan suoraan kahden viivaston systeemiin. Minulla on A4-kokoinen paperi vaakasuorassa, jossa on sentin levyiset viivojen välit. G- ja F-avaimet on jo merkitty valmiiksi vasempaan laitaan. Visuaalisesti keski-C:n paikka olisi tarkalleen yhtä kaukana molemmista viivastoista. Vaikka Suzuki-ohjelmisto aloittaa c2 (ok) ja c korkeudelta (vk), pidän ymmärrettävämpänä hahmottaa viivastojen yhteyden jos kiepumme molemmin puolin keski-C:tä alkuaiikoina. Tähän paperiin piirrän yhden nuotin ja oppilas soittaa sen heti perään. Alkaa hahmottaa viereisten paikkojen tai viivalta viivalle/välistä väliin idea koskettimistolla. Paperiin kirjoitan oppilaan nimen, jotta voin itse helposti nähdä kuinka pitkälle olemme päässeet edellisellä kerralla asiassa. Mahdollisesti palaamme paperiin useammalla tunnilla. Jollain toisella tunnilla saatan ottaakin soitettavaksi jonkun toisen oppilaan säveljonon.

Yksittäisiä nuotteja olen piirtänyt pienille korteille, joissa kussakin on yksi nuotti C-c3 välillä. Näitä on useampi sarja. (Tällaisia on nykyään myös ostettavissa.) Oppilas saa etsiä noin 10 kortin valikoimasta samanlaiset kortit pareiksi, tai järjestellä jonkin periaatteen mukaan sopivan määrän kortteja: kaikki viivoilla olevat, matalimmasta korkeimpaan jne. Saatan antaa oppilaalle 5-10 korttia, jotka hän saa asetella nuottitelineelle mieleiseen järjestykseen soitettavaksi. Olen valinnut kortit niin, että nuotit sijaitsevat toisiaan lähellä, ja vastaavat koskettimet ovat jo tuttuja paikkoja oppilaalle. Pikku hiljaa valikoimaa laajennetaan. Tavoitteena on että oppilas osaisi suoraan soittaa ko. äänen laskematta sitä jonkin toisen nuotin paikan avulla.

Lisäksi on kortteja, joissa on nuottiavaimen lisäksi piirretty muutama nuotti. Korttien sävelikkö alkaa jostain viivastolla olevasta äänestä (ei apuviivoja) ja etenee laajimmillaan terssihypyin. Tehtävänä on tunnistaa onko nuotit samalla tasolla vai siirtyykö paperilla ylös- tai alaspäin. Kun soitetaan, minä näytän ensimmäisen nuotin paikan koskettimilla. Kolmen – neljän nuotin säveliköt ovat merkityksettömiä sävelmatoja, joita soitatan vain muutaman kortin kerralla. Niissä on hyvin yksinkertaisia rytmejä (1/4 ja 1/2 -nuottiarvoja), mutta ideana on ennemminkin nähdä nuotinpään väristä huolimatta korkeuserot.

Varsinkin ryhmätunnilla toimii hyvin kirjoitus- ja soittotehtävänä sellainen peli, jossa kaikki kirjoittavat taululle esim. neljä nuottia viivastolle. On sovittu esim. yhteisestä avaimesta ja alkusävelestä, tai kaikkien nuottien tulee olla jollakin viivaston viivalla.

Kirjoituksen jälkeen tarkastellaan, sattuiiko tulemaan täysin samanlaisia ehdotuksia. Sitten kukin vuorollaan soittaa minkä tahansa ehdotuksista, ja muiden tehtävä on päätellä, minkä vaihtoehdon soittaja valitsi. Tämä on tietynlaista säveltapailua: sävelien liike ylös- ja alaspäin huomioitava, samoin mahdollisesti laajan ja suppean intervallin huomaaminen, jos parissa vaihtoehdossa "melodian" mutkat sattuvat olemaan samansuuntaiset.

F-avaimen lukemista varten olen kirjoittanut tuttujen sävelmien alkutahteja allekkain eri riveille. Oppilas saa valita minkä rivin soittaa ja yrittää tunnistaa omasta soitostaan mistä kappaleesta on kyse. Nuotinluvun alkuaikoina on yllättävän vaikeaa kuunnella omaa soittoa.

Suurin osa harjoituksiani ovat nuottikuvasta kuulokuvaksi siirtämistä. Kuulokuvasta visuaaliseksi kuvaksi on muutama harjoitus, joissa ei kuitenkaan tarvitse kirjoittaa varsinaisesti nuotteja. Nämä sopivat erityisen hyvin ryhmätunnille.

Taululle on piirretty 5-rappuiset portaat, joiden askelmat ovat niin suuret että useamman oppilaan käsi mahtuu yhdelle rapulle. (Pitemmissä rapuissa tulee pian vastaan oppilaiden käsivarren pituus kun ei enää ylety, ja toisaalta idea tässäkin harjoituksessa on varsinaisesti oppilaan oivalluksessa korkeuserojen ja kuulokuvan yhteydestä) Yksi on soittaja, joka saa soittaa vain viiden sormen alueella duuriasteikkoa (tarvittaessa näytän rajat koskettimistolla). Oppilaiden kädet siirtyvät kuuntelun perusteella rappusia pitkin ylös- tai alaspäin. Sääntönä alkuaikoina on, että vain viereisiä tai samaa kosketinta saa käyttää, ja aina on aloitettava alimmalta rapulta. Jossain vaiheessa voidaan lieventää liikkumisen sääntöjä. Kaikki saavat soittaa vuorollaan vähän aikaa.

Melodian korkeuserojen visualisointi onnistuu myös yhtä aikaa kaikkien oppilaiden kanssa ilman apuvälineitä: lauletaan tai joku soittaa tuttua melodiaa ja kaikki näyttävät kädellä melodian polveilun ylös- ja alaspäisellä liikkeellä. Vaikka tämä on melodian korkeuserojen suurpiirteisempää näyttämistä, on tämä monelle sangen vaikeaa aluksi, vaikka osaisi itsekkin soittaa ko. melodian. Rauhallisesti etenevä, pelkän melodian soittaminen helpottaa hahmottamista.

Suuntien mieltäminen ja muistaminen on lukihäiriöiselle erityinen ponnistus. Nuottikuvan siirtäminen koskettimistolle oikeiksi suunniksi on vaativa prosessi. Lähes kaikilla oppilailla tulee aluksi lipsahduksia siinä, minne suuntaan koskettimistolla siirrytään, kun nuotissa lukee esim. g1 – h1, mutta lukihäiriöisillä tuntuu olevan aina epäselvyyttä suunnasta. Itse en puhu lainkaan "korkeasta" tai "matalasta" äänestä. Kysyn kumpi äänistä näyttää olevan paperilla korkeammalla. Sitten muistutetaan, mitä se tarkoittaa pianolla. Kysyn näyttämällä kädellä suuntaa oikealle ja vasemmalle koskettimiston suuntaisesti: "Tuonne vai tuonne?". Käsien soittaessa yhtä aikaa, puhun silloinkin melodiasta ja säestyksestä enkä "ylä- tai aläänestä". Kun pyydän soittamaan esim. vasemmalla kädellä, hyvin usein hipaisen oppilaan käsivartta. Eleellä yritän auttaa oppilasta valitsemaan tarkoittamani käsi välttämällä suuren myllerryksen oppilaan päässä, kumpi se vasen nyt olikaan. Soittotunnilla oppilas ehtii tehdä niin paljon erilaisia valintoja, että en pidä pahana helpottaa tällaisissa asioissa oppilaan ahdinkoa.

Ylipäänsä vältän kaikkien alkutaipaleella olevien oppilaiden kanssa puhumasta "korkeista" tai "matalista" äänistä. Jätän oppilaan oman hoksaamisen varaan huomata, että pianon oikeasta reunasta kohti vasenta laitaa äänet muuttuvat jonkin logiikan

mukaan. Tämänkaltaiset omat huomiot ruokkinevat paremmin oppilasta kuin kaikki opettajan sanoiksi puretut selitykset.

Karkeasti voisi sanoa, että lapsille opetustapana toimii paremmin mallina näyttäminen kuin sanoilla selittäminen. Hyvän opetushetken saa tarveltyä helposti puhumalla soiton päälle tai kaiken kaikkiaan paljon tunnilla; informaatiota tulee liikaa eri kanavia pitkin. Tämä pätee myös lukihäiriöisiin. Jos pystyn välttämään turhaa puhetta ja neuvomaan muilla keinoin, niin on todennäköisempää että emme ajaudu umpikujaan. Kun oppilas soittaa ja tulee jokin pieni sotku, hahmotushäiriöiselle minun huikkaamani pika-apu sorminumerosta tai "vasemmasta kädestä" on pelkkää häiriötä. Näytän hyvin usein omaa kättäni mallina kun sanon numeronimen.

Oman käden hahmottaminenkaan ei ole itsestään selvää kaikille vielä useamman vuoden jälkeen. Sorminumerot olen opettanut ensimmäisellä soittotunnilla, ja käytän niitä nimiä nopeuden vuoksi jatkuvasti. Alkuaikoina pelataan erilaisia leikkejä sorminumeroiden nimeämisen ja oikeiden sormien löytämisen nopeuttamiseksi. Silti hahmotushäiriöisillä saattaa kakkonen ja nelonen (ykkönen ja viitonen) mennä sekaisin. Heitä saattaisi auttaa lakkaamalla tai laittamalla tarra sovitun sormen kynteen pitkäksi aikaa. Eräs oppilaan äiti oli kotona keksinyt leikata liimatarrallisesta muistilapusta liuskan, johon oli kirjoitettu vasemman käden alkupaikan kirjain. Tarra oli tarvittavan sormen rystyksessä. Oppilaalle jäi siitä niin vahva visuaalinen kuva, että vaikkei hänellä ollut enää ollut tarraa pitkään aikaan eikä koskaan soittotunnilla, hän muisti kuitenkin mistä ko. kappale alkaa ja osasi löytää sen heti koskettimistolta. Tämän paikan avulla hän osasi löytää oikean käden alkupaikan. Joidenkin oppilaiden kanssa olen käyttänyt lähes yksinomaan sormien nimiä. Nuotissa on kuitenkin lukenut numeronimet, ja joskus on oppilas tullut tunnille harjoiteltuaan tosi hankalilla sormituksilla kun kakkonen ja nelonen ovat vaihtuneet mielessä. Tässä kohdassa käden lihaskuisti ei ole ollut tarpeeksi vahva, että se olisi "hälyttänyt" epämukavasta soittotavasta.

### 4.3 Sävellajit

Älykäs toiminta ja siihen liittyvä ajattelu ja päättelyprosessit ovat luonteeltaan tilannesidonnaisia (Hakkarainen, 85). Aluksi eri sävellajeissa soittaminen on lihaskuistin ja korvankin harjaannuttamista viiden sormen alueella (ehkä alapuolinen johtosävel myös käytettävissä). Mutta aika pian siirrytään improvisoimaan tietyssä sävellajissa, jotta siitä tulisi yhä tutumpi tuntemus kädelle. Ensin etsitään vanhan tutun laulun alun avulla uusi käden paikka, sitten voi hypätä improvisaation puolelle. Ei mikään estä soittaa vanhoja kappaleita alusta loppuun uudessa sävellajissa, mutta jos aikaa on vähän, käytän mielelläni osan soittotunnista lapsen oman kekseliäisyyden varassa työskentelyyn. Kotiläksyksi voi kyllä tulla vanha tuttu kappale kokonaisuudessaan.

Kättä on opetettu lukemattomat kerrat pysyttelemään tarpeeksi syvällä, jotta mustien koskettimien soittaminen olisi mahdollista yksinkertaisilla käden liikkeillä (ja myös ranteen vuoksi). Kun oppilas soittaa ensimmäisiä kertoja vanhastaan tuttua viiden sävelen melodiana uudessa sävellajissa korvakuulolta, on hänellä joskus niin vahva visuaalinen kuva sormien paikoista, että sormien lihaskuistista ei näytä olevan mitään apua uudessa soittopaikassa. Sen sijaan hänellä on hyvin selvä kuva itse sävelmästä. Tämän kuulokuvan avulla suunnistetaan eteenpäin. Huomioimme jossain vaiheessa (jälleen kerran) että esim. b:n vuoksi käden kannattaa pysytellä syvällä, jotta välttyttäisiin lipsahduksilta. Vasta kun lapsella on soiton kokemusta muutamista lauluista



eri sävellajeissa, esittelen yleensä tavan miten asia merkitään nuotein. Mustien koskettimien nimet ovat olleet jo tässä vaiheessa käytössä.

Olen kirjoittanut Suzuki I vihkon kappaleiden melodioiden alkuja eri sävellajeissa. Oppilaan tehtävä on soittaa nuotista alku ja jatkaa eteenpäin korvakuulolla. Lisämateriaalina on jokaiselta valkealta koskettimelta alkavasta sävellajista oma paperi, jossa on seitsemän, parin tahdin pituista, melodian alkua. Oppilaan tehtävä on valita yksi esimerkeistä, soittaa se ja jatkaa pari tahtia lisää omasta päästä. Rytmit ovat hyvin yksinkertaisia – 1/4 ja 1/2 -nuotteja - ja melodisestikin liikutaan korkeintaan sekstin alueella. Kun oppilas tekee valintaansa rivistä, tulee hän silmäilleeksi luultavasti vähän kaikkia, mikä onkin tarkoitus. Kenenkään oppilaan kanssa en ole käynyt kaikkia sävellajeja tämäntyyppisesti läpi. Valitsen tietyn sävellajin, jos on jokin muu yhteys tunnilla ko. sävellajiin.

#### 4.4 Artikulaatio

Tunnin alkuharjoituksissa harjoitutan tuttuja rytmejä pianolla eri tavoin artikuloiden kuulon perusteella – jälleen lämmittelynä ja samalla sormien ja käsivarsien harjaannuttamiseksi. Jokin yksinkertainen sävelikkö värityy jatkuvasti uudella tavalla, mitä pidän hyvänä pelkän vaihtelun vuoksi: korville jotakin uutta kuunneltavaa ja käsien liikkeiden vaihtuvuuden vuoksi soittajan pitää pysyä valppaana koko harjoituksen ajan. Liikkeiden ajoitus ja ennakointi kehittyvät, eli vahvistuu myös liikkeen mielikuva (Immonen, 31–32). Jälkeenpäin saatan kysyä, millä tavoin soitimmekaan ja saatetaan katsoa, miten staccato tai jokin parikaaritus merkittäisiin. Ideani on että nuottikuvasta avautuisi pian myös artikulaatiomerkit soivaksi kuvaksi. Artikulaatioharjoituksissa voi myös harjoituttaa käsien eriytymistä (esim. ok legato, vk staccato, tai ok lyhyin kaarin, v legato jne.)

Nämä eivät ole useinkaan erityisen ”kivoja” harjoituksia ja teetänkin niitä hyvin vähän aikaa kerrallaan. Etenen tässäkin niin, että ensin tehdään soitto helpohkoksi ennen kuin katsotaan merkkikieltä. Sanoja staccato ja legato käytän kyllä soittajan alkutaipaleelta asti.

Niin hyviä kuin rytmitavut ovat hahmottamisen kannalta, niin tavutuksesta saattaa tulla tarpeettomia mielteitä artikulaation kannalta. Erityisesti ti-ti – pari kääntyy oppilaiden päässä helposti staccatoksi soitettaessa. Olen silti pitäytynyt tässä tavutuksessa, vaikka se mieltyykin tahattomasti tikuttavaksi soittotavaksi alkuaikoina, kun nuottikuva muunnetaan soivaksi kuvaksi.

Oppilaat sekaantuvat usein rytmisissä nuoteista soitettaessa, kun artikulaatio muuttuu. Mielestäni se on usein teknisen toteutuksen pulma siinä mielessä, että liikeradan muuttuminen yllättää soittajan eikä hän vielä ehdi miettiä tarpeeksi nopeasti uutta soittostrategiaa ja tehdä korjaavaa liikettä. Nuotinlukua harjoitettaessa ollaan jatkuvasti valintojen ääressä. Prima vista – soitossa valinnan teon nopeus korostuu sujuvuuden saavuttamiseksi.

Samanlaista liikesarjojen sotkua tulee helposti taputus/tömistys – harjoituksissa, kun oppilas tekee ”vaikeita” vaihtoja hänelle liian nopeassa tempossa. Sovittu rytmi ei pysykään, tai tulee tahattomasti nykiviä liikkeitä. Lyhyemmät liikkeet tai tempon muutos helpottavat. Joskus ehdotan myös yksinkertaisempia liikesarjojen valintaa, mutta yritän jättää tämän mahdollisuuden oppilaan oman hoksaamisen varaan.

Tavoitteeni on saada oppilaalle useita tuttuja liikesarjoja lihasmuistiin, kun olen ottanut artikulaation vaihtuvaksi muuttujaksi alkuharjoituksissa. Kun oppilas taitaa tällaisia asioita, nuottikuvan muuttaminen soivaksi tuotokseksi ei vaadi valtavia ponnisteluja. Ennemmin se on kuvan ja tutun liikkeen ja jollakin tasolla myös tutun kuulokuvan yhteyden ymmärtämistä.

#### 4.5 Harmonia

Tonaalisen musiikin perusharmonioita oppilas on kuullut jo pitkän aikaa ennen kuin itse alkaa soittaa kahdella kädellä. Säestän jatkuvasti ihan vasta-alkajiakin pulssin tunnun vahvistamiseksi ja samalla toimin tempon määrittäjänä. Vähäinen seikka ei ole myöskään se, että oppilas tottuu kuuntelemaan vähitellen samanaikaisesti muutakin kuin mitä itse soittaa. Vaikka Suzuki I vihkossa on paljon albertin basso – kuviota säestyksenä, poikkeuksetta soitatan harmonian ensin kokonaisina sointuina (tahti/sointu). Tämä helpottaa paljon muistamista (jälleen vähemmän muistiyksiköitä muistettavaksi) ja myös kädelle rauhalliset siirrot tuovat levollisuutta. Lisäksi oppilas saa tyydytystä siitä, että pystyy nopeasti oppimaan ihan kelvollisesti soivan säestyksen. Toistan hyvin usein kansanlaulujen yhteydessä, että on lupa muuttella säestystä, koska tämä ei ole kenenkään säveltämä. Mahdollisesti oppilasta miellyttää soittaa toisesta oktaavialastakin, eikä minulla ole syytä kieltää; oppilas on joka tapauksessa huomionut värieron. Sitä paitsi kun kokeilemme vähän eri korkeudelta soittaa, tulee soitettua kappaletta huomattavan paljon enemmän ja intervallien etäisyydet ja sormitukset vahvistuvat.

Kun nuottikuvasta aletaan katsoa kirjoitustapaa, voin jälleen vedota myös kädessä jo olevaan lihasmuistiin, miltä jokin intervalli tai sointu tuntuu. Nyt kuulokuvan ja tuntoaistin yhteyttä symbolisoi visuaalinen hahmo paperilla. Tosin nuottikuvasta nähty sekunti esimerkiksi ei todennäköisesti soi vielä mielessä oikein: tuskin intervaleilla e ja f tai g ja a on mitään eroa mielessä, kun nuottiviivastolla ei ole "hälytysmerkkinä" kromaattista merkkiä. Sisäinen kuulo tarkentuu kokemuksen myötä. Nuottia voi tarkastella motorisena suorituksena: sekunti tuntuu tietynlaiselta sormissa, se merkitään aina yhtä aikaa soitettaessa tällä tavalla jne. Sointujen hahmottaminen paperilla on kuitenkin harvalle ihan helppoa aluksi. Voisi olla eduksi teettää erilaisia intervallien hahmottamiseen liittyviä harjoituksia enemmän.

Intervallien nimiä opetan hitaasti. Oktaavi tulee aika nopeasti tutuksi. Kvintillä säestämme usein lyhyitä improvisaatioita, ja nimeänkin intervallin. Sekunti ja septimi niminä tulevat tutuksi useimmiten vasta nelisoinnun yhteydessä. Yhtenä improvisaation lähtökohtana voi olla sekunnit ja/tai septimit. Silloin on myös yritetty kuunnella niiden tarkempaa laatua. Terssi tulee tutuksi nimenä duuri- ja mollisointujen eroa havainnoidessa. Tämäntyyppinen teoreettinen ja selittävä tieto luo yhdenmukaisuutta, (Hakkarainen, 91), mutta pidän tärkeänä että oppilaalla on paljon kokemusta ilmiöstä jo ennen kuin asioita nimetään. Nimeämällä saamme yhä uutta yhteistä sanastoa, mutta on oleellista, että merkityssisällön kumpikin käyttäjä ymmärtää. Sointujen käännoiksi opettaessani en ole kuitenkaan nimennyt tarkemmin mikä käännos on kyseessä. Tärkeämpää on nopeasti tunnistaa itse sointu (eli mahdollisesti osata kiepsauttaa sointu takaisin perusmuotoon).

Harmonioiden kirjoittamista taululle harrastan siinä vaiheessa kun yksittäisten nuottien lukeminen on melko sujuvaa. Kadenssien soiton yhteydessä kirjoitan oppilaan vihkoon sointusarjan yksinkertaisina sointupylväinä, mutta soitamme vaihtelevin kompein. Näitä

komppeja voi yksinkertaistaen kirjoittaa taululle ilman nuottiviivastoa, mutta kuitenkin oikean ja vasemman käden linjat pitäen erillään. Esimerkiksi valssin säestyskuviosta tuli oppilaan mieleen, että basso voisi olla soimassa vielä kun oikea käsi soittaa soinnut. Oli hyvä tilaisuus nuotintaa kursorisesti tämä taululle. Samoin vaihtoehdot jossa basso on vain  $\frac{1}{4}$  tai  $\frac{1}{2}$  aika-arvoltaan. Taukomerkitkin saivat soivan merkityksen oppilaan mielessä.

Oppilaiden kanssa teen sointupohjan päälle melodioita. Soitetaan viiden sormen alueella. Aluksi voi olla vain kvintti urkupisteenä säestämässä. Soitamme vuorotellen lyhyitä fraaseja. Ohjeeksi sanon että "kotisäveleen" voi aina palata jos ei tiedä mitä haluaisi tehdä. Sävelvalikoimaa laajennetaan ehkä ottamalla alapuolinen johtosävel mukaan. Seuraavassa vaiheessa (kun oppilaalla on useammassa soittokappaleissaan ollut sointujen päätehot) improvisoidaan sointujen päälle. Jompikumpi soittaa valitulla kompilla I-IV-V-I kadenssia, toinen tekee melodian. Vaihdetaan osia. Tavoitteena on hahmottaa sointupohjaa, säkeen pituutta ja ennen kaikkea rohkaista omasta päästä soittamista. "Virheen" sietokyky kasvaa, mutta myös tulee harjoiteltua nopeita korjausliikkeitä, jos omasta mielestä kuulosti liian kummalliselta. Ylipäänsä pitää tehdä nopeita ratkaisuja. Vivahteikkuutta saadaan huomattavasti lisää, kun palikkapelinä tehdään melodioita vuorotellen rinnakkaissävellajien tai muunnossävellajien kadenssien pohjalta. Käytetyistä soinnuista voidaan jokin kirjoittaa taululle.

Taululla olevista duuri- ja mollisoinnuista saadaan rakennettua pienin muunnoksin vähennettyjä ja ylinousevia ynnä muita nimettömiksi jääviä sointuja. Usein tällainen harjoitus alkaa niin, että oppilas piirtää yhden soinnun ja saman pohjasävelen päälle tehdään muutama muu sointu. Oppilas soittaa sitä mukaa kun kirjoitan kromaattisia merkkejä lisää. Lopuksi hän valitsee yhden soinnuista jota käytetään improvisaation materiaalina. Paljon kromaattisia merkkejä sisältävät nuotinlukukappaleet ovat hankalia luettavia, jos lukeminen on muutenkin vielä heiveröistä. Tämänkaltaisissa improvisaatioissa oppilas tutustuu jo mausteisempaan sävelkieleen.

Visuaalisen ja auditiivisen kuvan harjoitukseksi oppilas saa arvuutella minulta, minkä soinnun hän soitti. Taululla on muutama oppilaan piirtämä sointu (ei ennakkoehtoja). Olemme mahdollisesti kiinnittäneet huomiota, miten sekunti merkitään sointupylväässä. Sitten oppilas valitsee yhden soitettavan. Minun pitää päätellä kuulokuvan perusteella oikea vastaus. Kerron hänelle mistä seikoista päättelin vastauksen, vaikkei minulla absoluuttista korvaa olekaan. Hakkarainen on kuvaillut, miten kokenut tutkija voi auttaa uransa alussa olevaa avaamalla päättelyketjunsä kiemuroita ja johdattaa asiantuntijuuden taipaleella (Hakkarainen K., 137). Tässä harjoituksessa oppilaalla oli vapaus valita soittaako hankalamman tai helpomman näköisen soinnun. Tämä kertoo myös minulle oppilaan nuotinlukutasosta.

#### 4.6 Dynamiikka

Nyanssimerkkien toteuttaminen soitossa ei kuulu varsinaisesti nuotinluvun esiateeseen, vaikka oppilaat pystyisivät jo ulkosoittokappaleissaan sellaisia toteuttamaan hienostuneestikin. Oleellisempaa on rytmin ja sävelkorkeuden ja moniäänisyyden lukutaidon kehittäminen. Toki erilaiset artikulaatiot ja nyanssit olisivat seuraava vaihe, mutta ne liittyvät läheisesti tekstuurin sisäiseen hierarkiaan: mikä on oleellista, mistä poimitaan piilomelodian äänet ym.

Dynaamisten merkkien nimien opettelussa ryhmätunneilla käytän kuorolukua: "piano" sanotaan yhdessä hiljaa, "crescendolla" kasvatetaan ääntä jne. Mieleen jää mahdollisesti ryhmän aikaansaama teho. Hiljainen kuulostaa yllättäen todella hiljaiselta ennen edeltänyttä fortea (ilman diminuendoa). Ei pidä aliarvioida myöskään sanojen sointia eikä miltä itse sanan tuottaminen tuntuu. Se on monelle ihmiselle tärkeä kanava muistamisen kannalta.

Rytminlukuun saadaan vaihtelua kun lisätään nyanssit. Itselläni on keltaisia liuskoja, jotka ovat samanpituisia kuin rytmikortit. Niissä on valmiiksi jo nyanssimerkkejä ja tarvittaessa voidaan tehdä nopeasti uusia papereita (esim. jyrkkiä, nopeita vaihteluita varten). Sijoitan ne rytmikorttien alapuolelle kaikkien luettavaksi. Kiinnostavia keskusteluja syntyy, kun oppilaat miettivät miten voimakkaita mezzopiano/ mezzoforte ovatkaan. Asioiden välisten suhteitten huomaaminen on osa musiikin muotoilua.

"Aamuvoimisteluun" (ks. 2.4 ja liite) saadaan lisäväriä, kun valitsemme eri karaktereja ja tempoja. Väistämättä dynamiikkakin on huomioitava.

Oppilaiden soolokappaleissa suosin kyllä mielikuvien käyttöä: kun nuottiin on kirjoitettu crescendo, niin sillä on jokin musiikillinen merkitys. Säveltäjä ei ole sattumalta kirjoittanut dynaamisia merkkejä. Tulkinnallinen puoli syvenee, jos löydämme oppilaan kanssa syitä dynamiikkaan musiikillisista merkityksistä.

## 5. POHDINTAA

Soittotaidon, musiikillisten merkitysten ja symbolisen merkkikielen hallitseminen vaatii paljon harjoittelua. Oma työskentelytapani lähtee korvan ja käden yhteistyöstä. Soittotaitoja voi ylläpitää ja vahvistaakin, kun nuotinluvun esiasteita otetaan vähitellen mukaan yksinkertaisiin soittotehtäviin. Jo automatisoituneista soitonliikkeistä on jopa hyötyä nuottikuvan toteutuksessa.

Mikä tahansa uusi elementti on haaste soittajalle. Uuden elementin – nuotinluvun – tullessa mukaan romahtaa väliaikaisesti jo saavutettu soiton taso, mutta kun nuotinluku helpottuu, pystyy oppilas palaamaan myös omalle soiton tasolle. Nuotinluku on erityinen haaste, koska soittajan täytyy luottaa käsien toimintaan silmäilemättä liian tiheästi koskettimistoa. Nuottikuvan muuntaminen sopiviksi soitonliikkeiksi on erityinen taito.

Alkeistason nuotit ovat suunniteltu houkutteleviksi, mutta joskus aukeaman yleisilme on liiankin runsas. Monenlaiset tietoiskuruudut ja somat vinjetit erilaisista kirjasintyypeistä ja -koosta puhumattakaan hukuttavat itse nuottitekstin. Oppilaalle, jonka on vaikea pitää katsetta kohdistettuna, tämä informaation runsaus ei ainakaan helpota nuotinlukua. Lasta voi ehkä auttaa kopioimalla vain itse nuottikappale, tai ottaa suurennuskopio, jos nuotin koko tuntuu olevan haitta luettavuudelle.

Noin viisi vuotta sitten pidin vielä kahtena suurena murroskohtana soittotaitojen kehityksessä käsien yhtä aikaa soittamista ja soittajan kykyä soittaa eri käsillä eri voimakkuudella. Nykyisin molempien käsien yhdistäminen ei ole mitenkään erityisen vaikea asia kenellekään. Lyhyissä improvisaation kaltaisissa harjoituksissa on harjoiteltu runsaasti käsien eriaikaisuutta (artikulaatio), mikä on helpottanut sävellettyjen soittokappaleiden hallintaa. Nyanssien erilaisuus eri käsissä on keskimäärin helpompaa kuin ennen. Arvelen tunnin alkulämmittelyillä olevan suuri merkitys yleisen koordinaatiokyvyn vahvistumisena. Nuotinlukuun jää enemmän energiaa, kun ei tarvitse pinnistellä käsien eriaikaisuuden ja sormien monimutkaisien yhdistelmien kanssa.

Tunnin alussa tehtävien yksinkertaisien taputus- ja tömistysharpoituksien rytmiä on luontevaa käyttää pianoimprovisaation materiaalina. Minulla on ensisijainen päämäärä rento, rohkea soittaminen, mutta välttämättä ne eivät kulje käsi kädessä. Aran oppilaan kanssa aloitamme pienesti (ehkä yhdellä sormella yhdellä koskettimella) ja viikkojen kuluessa vähitellen laajennetaan soittoa varioiden. Rohkean, mutta melko jäykästi soittavan kanssa saatan rajoittaa soittopaikkojen valintaa, että oppilaalla olisi aikaa keskittyä soittotapaansa myös eikä vain etsiä uusia soittopaikkoja. Täysin vapaasti improvisoidut tarinat ovat asia erikseen.

Silloin kun oppilas haluaa soittaa jonkin oman sävellyksen (omin päin tekemänsä, ei läksynä annettu), en ole raaskinut käyttää soittotuntia nuotinnukseen. Oppilaiden soittotaso on sen verran korkea, että se ohjaa myös heidän sävellystensä äänimaisemaa. Useimmiten ne ovat moniäänisiä, hyppien eri oktaavialoissa ja sisältävät artikulaatiovaihdoksia runsaasti. Nuottikuvana ne olisivat sangen monimutkaisia ja työläitä kirjoittaa. Oppilailla en ole kirjoituttanut sävellyksiä kotiläksynä, vain fragmentteja (esim. lyhyitä ehdotuksia alkusoitoksi ryhmä- tai soolokappaleeseen).

Nuotinnettu sävellys toimii meille muistilappuna siinä vaiheessa kun osaamme lukea sujuvasti nuottia, mutta tarvitsemme sitä kuitenkin soiton tueksi. Kestää kauan ennen kuin nuotinlukutaito on sellaisella tasolla, että voin esim. osoittaa oppilaalle mitä kohtaa tahansa hänen soittokappaleessaan, ja hänelle syntyy mielikuva, mistä paikasta on kyse. Pienistä yksityiskohdista tämäkin taito lähtee liikkeelle.

Jos lapsi kokee tarinoiden keksimisen koskettimistolla omana juttunaan, päästään tällaisen pienen tehtävän avulla tärkeälle, motivaatiota ylläpitävälle tasolle. Kuinka pitkään tällainen omilla keksinnöillä leikittely kestää, on aina arvoitus, mutta se voi jäädä pysyväksikin tarpeeksi oppilaalle. Näen tällaisen itseilmaisuuden myös mahdollisena väylänä sävellettyjen teosten analyysin aspektina. Se oivallus, että "oikeatkin" säveltäjät ovat ensin kokeilleet kaikenlaista ennen kuin ovat hyväksyneet jonkin ratkaisun, tuo säveltäjän ihmisenä ja uurastajana ehkä lähemmäs soittajaa. Säveltäjätkin ovat tehneet valintoja, mutta minkälaisia he ovatkaan saattaneet hylätä? On helppoa löytää esim. rytmisiä tai melodisia yksityiskohtia oppilaan soittokappaleissa, jotka kuulostaisivat paljon väljähtyneemmiltä, jos ne olisikin kirjoitettu toisin.

Nuotinlukuun liittyviä kokeiluja voisi jatkaa esim. kehittelemällä lisää liikehavaintoon perustuvia harjoituksia. Vaikka itse en käytä solmisaation käsimerkkejä, ne voisi olla mainio lisä. Ylipäänsä opetusmenetelmiä voisi kehittää miettimällä minkä kanavien (näkö-, kuulo-, kosketus-) kautta lapsi voisi saada parhaimman hyödyn opetuksesta. Tämän työn myötä olen itse miettinyt ja kokeillut joitain uusia harjoituksia tästä näkökulmasta. Lisäksi olen kiinnittänyt enemmän huomiota itse luokkatilan hyväksikäyttöön koko luokkayhteisön oppimista palvelevana ympäristönä.

## LÄHTEET

- Ahonen, J. (2008). Kasvatus soitonopetuksessa. Opinnäytetyö. Lahden ammattikorkeakoulu
- Adler, B., Adler, H. (2006). Neuropedagogik – om komplicerat lärande. Studentlitteratur.
- Ahvenainen, O, Karppi, S., Åström, M-L (1979). Lasten lukemis- ja kirjoittamishäiriöt. Koulun erityispalvelu Oy.
- Ayres, A. Jean 2008. Aistimusten aallokossa. Sensorisen integraation häiriö ja terapia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Blum, P. (2004). Improving Low Reading Ages in the Secondary School. Practical Strategies for Learning Support. London: RoutledgeFalmer.
- Dahlgren, G., Gustafson, K., Mellgren, E., Olsson, L.-E. (1995). Barn upptäcker skriftspråket. Falköping: Liber Utbildning.
- Dudai, Y. (2004). Memory from A to Z. Keywords concepts and beyond. Oxford University Press.
- Ekholm, A. (2009). Pikkupianistin motorinen kehitys ja sen tukeminen [Elektroninen aineisto] : motorisia harjoituksia 4-7-vuotiaille aloitteleville pianisteille. Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., Lipponen, L. (2005). Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. WSOY.
- Hakkarainen, P. (1990). Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Orienta-Konsultit Oy, Helsinki
- Hannaford, C. (2003). Viisaat liikkeet – aivojumpalla apua oppimiseen. Kehitysvammaliito ry.
- Heikkinen, A., Lehtovaara M., Värri V-M. (1994). Puheenvuoroja kasvatustieteestä. Tampereen yliopisto. Tampere
- Hintikka, A-M. (toim.) (2000). Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Kokemuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisesta. Helsingin seudun erilaiset oppijat ry.
- Immonen, O. (2007). Muusikon mentaaliharjoittelu. haastattelututkimus konsertoivan ja opettavan pianistin mentaaliharjoittelusta. Helsingin yliopisto, Soveltuvan kasvatustieteen laitos, 284. Helsinki.
- Jauhiainen, R., Eskola, M. (1994). Ryhmäilmiö. Perustietoa ryhmän käytöstä ja ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna. WSOY.

- Jakkula, K. (2002). Esineiden antaminen. Kehityksen peili ja kieltä ennakoiva sosiaalinen merkki 9-34 kuukauden iässä. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavissa: <http://herkules oulu.fi/isbn9514266536/html/index.html>
- Järvilehto, T (1996). Mihin "muistia" tarvitaan. In Määttänen, K., Nevanlinna, T. (toim.), Muistikirja. Jälkien jäljillä. Tutkijaliiton julkaisusarja 80. Helsinki: Like.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2008). Temperamentti. Ihmisen yksilöllisyys. WSOY
- Lejonclou, A., Lindberg, Å. (1995). Musik och mental träning. Gehrmans musikförlag. Stockholm.
- Lindberg, J. (1998). Oppimaan oppiminen – opas oppimistaitojen kehittämiseen. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:65. 2. uudistettu laitos. Turku.
- Lonka, K. (2000). Jokainen meistä on erilainen oppija – siksi uudet oppimismenetelmät toimivat! in Hintikka, A-M. (toim.). Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Kokemuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisesta. Helsingin seudun erilaiset oppijat ry.
- Metsämuuronen, J. (1995). Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 146. Helsinki.
- Rantalaiho, H.(2008). Ryhmäopetus yksilötuntien tukena. Lev Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke pedagogisen kokeilun lähtökohtana. Seminaarityö. Sibelius-Akatemia.
- Rostvall. A-L., Selander S. (toim.) (2008). Design för lärande. Norstedts Akademiska Förlag.
- Riihelä, M. (2002). Lyhyesti sadutuksen ideasta. Päivitetty 27.11.2006. www-dokumentti. Saatavissa: [http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Julkaisut/ARTIKKELIT/Sadutuksesta\\_lyhyesti\\_Monika.htm](http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Julkaisut/ARTIKKELIT/Sadutuksesta_lyhyesti_Monika.htm) Luettu 7.6.2010
- Takala, M., Kontu E. (toim.)(2006). Luki-vaikkeudesta luki-taitoon. Yliopistopaino. Helsinki.
- Tynjälä, P. (2002). Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktiivisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. (2007). Hyvä, paha opettaja. Helsinki; Jyväskylä: Minerva.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2009). Lukemisen vaikeuden kuntoutus ensiluokkalaisilla. Kolme pedagogista interventiota. Helsingin yliopiston tutkimuksia 303. Helsinki



## LIITTEET

### HARJOITUKSIA:

#### Silmäilyä:

Etsi samalta riviltä kaikki c-nuotit (tai mikä tahansa ko. tilanteessa sopiva)  
Etsi samalta sivulta kaikki samalla lailla alkavat aiheet (kuviot).

Ryhmätunnilla: taululla on erilaisia nuottisymboleja. Jokainen saa sanoa jonkin huomion. Saa sanoa samankin, jos oma ajatus oli ehditty sanoa.

#### Rytmiin liittyviä harjoituksia:

A4-paperilla on allekkain muutaman tahdin pituisia rytmiaiheita. Tahtiosoitus on joko  $2/4$ ,  $3/4$  tai  $4/4$ . Kaikissa on samoja rytmimerkkejä, mutta vähän vaikeustasoltaan eroavia. Oppilas valitsee yhden rytmeistä luettavaksi. (Nimeää myös tahtilajin.) On kiinnostavaa huomata, keillä on taipumus valita huomattavasti helpompi mihin oikeasti kykenisivät ja kuka valitsee mieluiten selvästi vaativan. Tätä tehtävää olen varioinut niin, että kun halusin vahvistaa pisteellisen  $1/8 + 1/16$  rytmin lukemisen sujuvuutta muiden rytmikuvioiden joukossa, tein oman paperin jonka kaikissa vaihtoehdoissa oli myös ujutettu ainakin yksi ko. rytmi.

Oppilas valitsee yhden rytmikortin, jonka rytmiä käytetään omassa improvisaatiossa. Annetaan aihe: sade, karhu, kaksi lasta leikkimässä...

"Alkulämmittelyn" sovelluksia pianolla (rytmi nuotinnettuna edessä):

Soita rytmi vapaasti valitusta paikasta yhdellä sormella/ parilla sormella/ voit itse valita milloin vaihdat kättä / vaihda kättä joka tahdin alussa/ soita kaikki ti-ti – parit vasemmalla kädellä, muut kaikki oikealla...

Kahdella kädellä yhtä aikaa: valitse "kotisävel" ja säestä toisella kädellä kotisävelellä ja sen kvintillä. Pysyttele melodiaa soittavalla kädellä "kotisävelen" ja kvintin välissä tehden jokin pieni melodiamato ko. rytmillä (Voi käyttää hyvin eri sävellajeihin tutustumisessa tai vain valkoisilla koskettimilla tai myöhemmin muilla erikoisemmilla ja hankalammin soitettavilla säveliköillä).

Tutun laulun rytmi on tahdeittain kirjoitettu eri papereille ja levitetty lattialle (Suzuki I: Kauan kauan sitten, Oi täti Maija). Oppilaat laittavat ensin kaikki samanlaiset paperit omiin pinoihinsa. Sitten hyräillään ja taputetaan melodian rytmiä pienissä paloissa ja mietitään mikä papereista vastaa laulettua. Tahti tahdilta saadaan laulun rytmi riviin näkyväksi.

Lorujen rytmittäminen, jotka voisi merkitä tutuilla rytmikuviolla. Luetaan ja taputetaan. Oppilaat päättävät yhdessä säe säkeeltä, mikä rytmi vastaa luettua. Näkyvissä olevat mallit helpottavat tunnistamista.

#### Kirjainnimiin liittyviä harjoituksia:

Tehdään oma sävellys useammalla koskettimella: uuden koskettimen lisäksi jo jokin tutuista. Valitse sen mukaan mikä kuulostaa omasta mielestä sopivalta.

Ryhmätunnilla bingopeli 3 x 3 ruudukolla: kaikki kirjoittavat omiin ruudukkoihinsa kaikki valkoisten koskettimien kirjaimet mieleisiinsä paikkoihin. Kahteen vapaaseen ruutuun saa laittaa mitä haluaa. Joku on soittaja, joka sokkona soittaa yhden koskettimen kerrallaan. Hän kertoo minkä nimisen sattui soittamaan (tarvittaessa muut voivat auttaa nimeämisessä) Voittaja on se joka ensimmäisenä saa rivin pysty- vaaka- tai diagonaalissa ja hän saa seuraavaksi arpoa äänet pianosta. Variaatioita: Käytettävissä ylennetyt / alennetut/ kaikki mahdolliset nimet. Voisi varmaankin pelata myös soinnuilla, mitä en ole itse kokeillut. Esim. kaikille valkoisille koskettimille rakentuvat kolmisoinnut/ duuri- ja muunnosmollisoinnut rajoitetummalta alueelta, jos halutaan yhden kierroksen kestävän vähemmän aikaa. (Alkuperäinen idea: Jääskeläinen, Kantala: Vivo I)

Säveltäpailua ryhmässä jos joukossa on muutamakin joka osaa kirjainnimet: kaikilla kahden viivaston paperi, jossa g- ja f-avaimet piirretty. Yksi soittaa yhden sävelen pianolta. Nimetään kosketin ja merkitään se kaikkien paperiin oikeaan paikkaan (piirretään tai pahvisin irtopyörylöin). Sitten soittaja soittaa kolme ääntä. Sääntö: saa soittaa samaa kuin alkusävel tai viereisiin paikkoihin liikkuvia. Muut laittavat nuotit paikalleen. Naapurista voi vilkuilla, opettaja auttaa. Vaihdetaan soittajaa. Äänien määrää on syytä rajoittaa, jos soittajia on paljon. Myös hahmotuksen kannalta kannattaa rajoittaa sävelikön pituutta.

Sävellajeista:

Sävellajeihin voi tutustua satunnaisessa järjestyksessä jo siinä vaiheessa kun opetellaan kirjainnimiä. Sokkona valittu "kotisävelestä" (toonika), eteenpäin näytän duuri- ja molliaasteikon viisi ensimmäistä säveltä. Oppilas valitsee jommankumman niistä. Säestetään urkupisteenä kvintillä. Soitamme vuorotellen, niin että voin mahdollisesti ohjailla vähän lauseen pituutta, ja jatkaa luontevasti oppilaan mahdollisesti "keskeneneräisiä" aiheita kokonaiseksi lauseeksi. Sävellaji alkaa hahmottua.

Pianonsoiton opettaja Merja Airas on visualisoinut asteikkosoiton sormitusten sarjoitusten avulla. Vähän pienennettyyn koskettimien kuvaan, 7 1/2 oktaavia, merkitään tarrallisoin kartonkipyörylöin jokaisen sormen paikka kolmen ja neljän sormen ryhmittelyinä. Ryhmät ovat erivärisiä. Kokeiltuaan uuden asteikon oppilas kiinnittää pyörylät paikalleen. Aloittavalla ja päättävällä 5.sormella on omanvärinen tarrapyörylä. Airaksen nuottikuva-lähtöinen pianonsoiton alkeisopetus perustuu mm. hänen kehittämiinsä peleihin, joissa leikki ja visuaalisuus korostuvat. Niiden avulla opetetaan kromaattisesti värittyneitä melodioita.

Melodia/harmonia:

Edistyneempien oppilaiden ryhmätunnilla oppilaat saavat vapaasti kirjoittaa yksittäisiä nuotteja tai sointuja. Joku toinen kuin kirjoittaja saa soittaa. Yhdessä selvitetään mahdolliset pulmat. Huolehdittava vain ettei heikko nuotinlukija saa ylivoimaista tehtävää itselleen.

Liikunnallisia harjoituksia:

"Aamuvoimistelusta" muunnelmä: Sen sijaan että puhutaan rytmitysten nimillä, voidaan yhtä hyvin lukea rytmisesti nuottien oikeilla rytmiminimillä, nel-jäs-o-sa; puo-li-nuot-ti; ko-ko-nuot-ti; kah-dek-sas-osa-kah-dek-sas-osa; kuu-des-tois-ta-o-sa-nuot-ti-

kuu-des-tois-ta-o-sa-nuot-ti. Jossain vaiheessa alan tehdä tämän harjoituksen sekä tititoiden että suoraan jatkaen nuottinimillä.

Valitaan aluksi tempo: nopeasti, hitaasti...

ja myös karakteri: kevyesti, löllösti, kulmikkaasti, väkevästi...

Oppilaat saavat tuntuman esim. miten vaikea on tehdä nopeasti ja veltosti yhtä aikaa tai pitää yllä laiskaa ja hidasta koko harjoituksen ajan.

Ryhmätunnilla piirissä seisten: kaikki astuvat neljä askelta piirin keskustaan ja neljä takaisin (=peruspulssi). Jokainen vuorollaan taputtaa jonkin rytmien joka mahtuu neljään iskuun kun kuljetaan piirin sisään. Kaikki toistavat sen, kun peruutetaan takaisin alkupaikalle. Jatkuu taukoamatta.

Ryhmätunnilla: jokaiselle jaetaan kaksi korttia jossa toisessa on yksi taa-nuotti, toisessa ti-ti nuottipari. Kävellään ensin molempia ja varmistetaan, että kaikki muistavat ja huomaavat että jalat kulkevat eri tavoin taa:lla kuin titien aikana. Siirryn pianon ääreen soittamaan jotakin samassa temossa ¼-nuotein kuin kuivaharjoittelussa edellä teimme. Oppilaat liikkuvat ensin, ja vasta sitten näyttävät kumman kortin mukaisesti liikuivat jalat. Jatkan soittoa vaihdellen rytmiä, ja oppilaat liikkuvat aina ensin ennen kuin alkavat arvuuttelemaan korttia. Oppilaita hämää usein, jos soitan hyvin korkealta tai vaihdan legato soiton staccatoksi. Vaativammaksi tehtävän saa jakamalla tiri-tiri-kortti ja soitetaan sen mukaisesti joskus.

Maalarinteipillä/liidulla on lattiaan tehty kahdeksan ruudun jono (tai perinteinen ruutuhyppykuvio). Yksi heittää hernelussin johonkin ruutuun, ja alkaa hyppiä ruutuja pitkin. Muut laulavat asteikon säveliä. Sen ruudun kohdalla jossa pussi on, ei lauleta mitään, mutta kuvitellaan ääni. Laulu jatkuu rivin loppuun asti. Takaisin tullessa pomppija noukkii pussin. Lauletaan edelleen pomppijan vauhdin mukaan.

Muunnelmia: Voi tehdä esim. viiden ruudun kuvion. Asteikko voi olla mikä tahansa. Voidaan tehdä niin suuri ruudukko että useampi mahtuu samaan ruutuun yhtä aikaa ja liikkuvat sen mukaan miten joku soittaa pianosta säveliä. Voisi varmaan soittaa myös interalleja ja kaksi oppilasta siirtyy sen mukaan ruudukossa, mitä ääniä kuulivat (sekunnissa siis vierekkäiset paikat, terssissä yksi välissä jne.)

Korttipeli (alkuperäinen idea Kaisa Saarikorpi):

Aikaa tarvitaan vähintään 45 min. Pelaajia voi olla toistakymmentäkin. Istutaan piirissä, pelaajia on yksi enemmän kuin tuoleja. Esine kulkee pelaajalta toiselle samalla kun yksi soittaa pianoa. Soittaja päättää milloin lopettaa kappaleensa. Kenelle esine on jäänyt, vetää pinosta kortin. Kortteja on paljon sisältäen:

erilaisia soittotehtäviä: soita jotain nopeaa/ hidasta kappalettasi, keksi linnunliverystä, soita yhdellä sormella Tuiki tuiki tähtönen, soita D-duurissa Maijan karitsa, soita jotakin hyvin hiljaa, näytä pianosta cis...

kysymyksiä nuottimerkeistä: mikä nuotti tämä on, mikä merkki, mikä on alennettu h nimeltään...

tehtäviä: piirrä taululle hiljentymisen merkki, tietty nuotti/ nuottiavain, näytä hyvä /erityisen huono alkuasento,

tehtäviä yhteisesti suoritettavaksi: kortin vetänyt on kapellimestari ja näyttää kädellä voimavaihteluita, jonka mukaan kaikki laulavat sovittua laulua; kaikki taputtavat jonkin tutun laulun rytmiä; valitse selkäsi takana jokin sormi, näytä se nopeasti ja muut matkivat...

musiikin historiaa: nimeä (suomalainen) säveltäjä; kuka on säveltänyt Menuetti I

musiikkitermejä: mitä tarkoittaa Allegro/ diminuendo...

nimeä orkesterisoittimia/ mitä muita kosketinsoittimia olemassa...

hyvän yleisön konserttikäyttäytymiseen liittyviä huomioita...

Jos kortin vetäjä ei tiedä vastausta, kuka tahansa saa sanoa. Jos tehtävä on kortin saaneelle mahdoton suorittaa, hän voi vetää uuden kortin. Seuraava soittaja on se, jolle esine jäi viimeiseksi käteen, ja hänen paikalleen menee edellinen soittaja. Usein kehkeytyy hyviä keskusteluja yksittäisen kortin aiheesta. Oppilaani tietävät että pinossa on myös karkkikortti: jokainen saa yhden karkin. Se otetaan loppuun vaikka huijaten esiin. Pelissä ei lasketa pisteitä eikä voittajia ole.