

Milla von Weissenberg

Mielen voimaa – Mentaaliharjoittelun hyödyntäminen
vasta-alkajien soitonopetuksessa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi (AMK)

Musiikin koulutusohjelma

Opinnäytetyö

24.11.2014

Tekijä Otsikko Sivumäärä Aika	Milla von Weissenberg Mielen voimaa – Mentaaliharjoittelun hyödyntäminen vasta-alkajien soitonopetuksessa 46 sivua 24.11.2014
Tutkinto	Musiikkipedagogi (AMK)
Koulutusohjelma	Musiikin koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi
Ohjaaja	MuT Annu Tuovila
<p>Olen esiintyvänä pianistina todennut, että mentaaliharjoittelu parantaa muusikon osaamista erittäin monella tasolla. Opinnäytetyössäni tutkin voiko mentaaliharjoittelua hyödyntää myös lasten ja vasta-alkajien musiikin opiskelussa – ja millaisissa annoksissa harjoittelu on motivoivaa ja mielekästä. Tässä opinnäytetyössä määrittelen vasta-alkajan sellaiseksi henkilöksi, joka on opiskellut musiikkia alle kaksi vuotta. Vasta-alkaja ei siis ole henkilö, joka opiskelee ihka ensimmäisiä kappaleitaan.</p> <p>Tämän työn kirjoittamishetkellä olen toiminut soitonopettajan tehtävissä Kirkkonummen musiikkiopistossa ja tutkinut mentaaliharjoittelun mahdollisuuksia opetustyössäni. Videoin opetustani, ja esittelen tästä aineistosta poimimiani mentaaliharjoittelutilanteita havainnollistavina esimerkkeinä siitä, kuinka vasta-alkajien kanssa voi mentaaliharjoitella. Videokuvattaville soittotunneille osallistui neljä 9–12 -vuotiasta oppilasta, ja materiaalia syntyi yhteensä kahdeksan tunnin verran. Oppilaat olivat kuvaushetkellä mentaaliharjoitelleet kanssani noin kaksi kuukautta.</p> <p>Monet opinnäytetyön esimerkit liittyvät pianonsoittoon, mutta uskon että mentaaliharjoittelu soveltuu kaikkien muusikoiden, myös laulajien työmenetelmäksi. Esittelemäni menetit soveltuvat vasta-alkajien lisäksi myös ammattilaisille.</p> <p>Olen tämän työn myötä tullut siihen johtopäätökseen, että mentaaliharjoittelu on sovellettavissa lasten ja vasta-alkajien opetukseen. Tärkeimmät mentaaliharjoittelun edellytykset ovat hyvä keskittymiskyky ja se että harjoiteltavista asioista osataan luoda tarkka mielikuva. Nuotien symboliikka tulee olla oivallettu, ja harjoittelijan on tiedettävä, miten esimerkiksi koskettimisto jäsentyy. On tärkeää, että opettaja osallistuu mentaaliharjoittelutilanteeseen esittämällä oppilaille kysymyksiä ja antamalla hänelle selkeitä ohjeita. Vaikka oppilaan sisäinen korva ei olisikaan vielä kovin kehittynyt, mentaaliharjoittelusta voi silti olla hänelle merkittävää hyötyä esimerkiksi ulkoa oppimisessa ja epäselvien alueiden hahmottamisessa.</p> <p>Toivon, että työni innoittaa muusikoita ja opettajia hyödyntämään mentaaliharjoittelua jokapäiväisessä työskentelyssään.</p>	
Avainsanat	Mentaaliharjoittelu, musiikki, piano, oppiminen, opettaminen, harjoittelu, vasta-alkaja, sisäinen korva, mentaalinen valmennus, muistitekniikka, ulkoa oppiminen

Author Title Number of Pages Date	Milla von Weissenberg Mind Power – Mental Practice as a Learning Method with Beginner Musicians 46 pages 24 November 2014
Degree	Bachelor of Music
Degree Programme	Music
Specialisation option	Music Pedagogy
Instructor	Annu Tuovila, DMus
<p>As a performing pianist I have noticed that mental practice improves one's musicianship in many ways. In my Bachelor's thesis I explore, if mental practice can also be used as a learning method with beginner musicians and if so, what would be the appropriate amount of mental practice for the method to be motivating and interesting for the student. I define a beginner as a person who has studied music for less than two years. In this thesis, I focus on beginners who are able to read music.</p> <p>While writing the thesis, I was working as a piano teacher at the Kirkkonummi Music Institute. With the permission of the students and the Music Institute, I video recorded eight hours of my teaching. I use some of the mental practicing situations from the video material as examples of how to do mental practicing with students. The students were from 9 to 12 years old, and had been doing mental practicing for about two months before starting the recordings. Unfortunately I am not allowed to publish the videos, but I will carefully explain how I practiced with the students and what I discovered during the lessons.</p> <p>Many of the examples are connected to piano playing. However, I believe mental practicing can be used also by all other instrumentalists, including singers. All the methods I introduce can be used by professionals as well.</p> <p>My conclusion is that mental practicing can be adapted for beginner musicians. It is necessary that the student has a good ability to concentrate and that he can create a specific mental image of the musical elements he is practicing. One needs to know how to read musical notation and know how the keyboard or the fingerboard is structured. It is important that the teacher takes part in the student's practicing by asking questions and giving clear instructions. Even if the student's inner ear has not yet developed much at all, mental practice can still be beneficial for improving the memory and those parts of the music that seem to be unclear for the student.</p> <p>I hope that this work can inspire musicians and teachers to use mental practice on a daily basis.</p>	
Keywords	Mental practice, music, piano, learning, teaching, practicing, beginner, inner hearing, memorizing music, learning strategy

Sisältö

1	Johdanto	3
2	Mentaaliharjoittelu	5
2.1	Mitä mentaaliharjoittelu on?	5
2.2	Visuaalinen kuvittelu	7
2.2.1	Mentaaliharjoittelu nuottikuvan kanssa	7
2.2.2	Silmillä harjoittelu	7
2.3	Auditiivinen kuvittelu	8
2.3.1	Mentaaliharjoittelu ilman nuottikuvaa	8
2.3.2	Sisäinen korva	9
2.4	Motorinen kuvittelu	9
2.5	Harjoittelun edellytykset	10
2.6	Ketkä hyötyvät mentaaliharjoittelusta?	11
2.7	Virheiden harjoittelu ja negatiivisten emootioiden vahvistaminen	12
3	Mentaaliharjoittelun hyödyntäminen opetuksessa	13
3.1	Sopivan harjoittelupätkän valinta ja harjoitteluun käytettävä aika	16
3.2	Ajatuksia harjoittelusta ja harjoitteluprosessista	18
3.3	Tekstuurin hahmottaminen ja toistokertojen tarpeellisuus	19
3.4	Teosten opettelu alusta alkaen mentaaliharjoittelun keinoin	19
3.5	Havaintoja prima vista -soitosta ja sen opettamisesta	20
4	Esimerkkejä mentaaliharjoittelun opetuksesta	21
4.1	Esimerkki 1. Silmillä harjoittelu. Mihin katsot, kun soitat?	22
4.2	Esimerkki 2. Muuttuvan tekstuurin hahmottaminen, ylimenopaikat	24
4.3	Esimerkki 3. Mielikuvaoppiminen ja musiikillinen ilmaisu	25
4.4	Esimerkki 4. Yksittäiset äänet kokonaisuuksiksi	27
4.5	Esimerkki 5. Liikkeen ja musiikillisen ilmaisun yhdistäminen	28
4.6	Esimerkki 6. Musiikillisten kerrosten erottelu ja kuvittelemine	30
4.7	Esimerkki 7. Katseen kohdistamisen ja koordinaation parantaminen	31
4.8	Esimerkki 8. Reittien muodostaminen	33
4.9	Esimerkki 9. Turhien liikkeiden minimointi	35
5	Esiintymisen mentaaliharjoittelu ja oppilaan mentaalinen valmennus	36
5.1	Musiikillisen minäkuvan rakentaminen	38
5.2	Lämmittelyohjelmat	39

	2
5.3 Hengitys ja rentous	40
6 Pohdintaa	40
Lähteet	45

1 Johdanto

Mentaaliharjoittelua on jo pitkään osattu hyödyntää huippu-urheilussa, mutta se on viime vuosikymmeninä alkanut herättää kiinnostusta myös ammattimuusikoiden piirissä. Monien tunnettujen mestareiden tiedetään käyttäneen mentaalista harjoittelua osana työskentelyprosessiaan. Esimerkiksi Walter Gieseking opetteli konsertissa soittamiaan ylimääräisiä kappaleita alusta alkaen pelkästään nuottia lukemalla, usein junamatkalla kohti konserttipaikkaa. Hänen tiedetään soittaneen näitä täysin mentaalisesti harjoiteltuja kappaleita ensi kertaa konserteissaan, mikä aiheutti yleisössä suurta ihastusta (Virtanen 1947, 611). Myös kiinalainen pianotaiteilija Liu Shikun, joka joutui poliittisista syistä kuudeksi vuodeksi vankilaan vuonna 1967, hämmästytti yleisön ja kriitikot huikkealla soittollaan, vaikkei ollut koskenut pianoon koko aikana. Kun taiteilijalta kysyttiin, kuinka hänen taitonsa olivat voineet kehittyä tauon aikana, hän vastasi, että oli harjoitellut joka päivä: sielussaan hän oli soittanut jokaisen koskaan soittamansa teoksen, nuotti nuotilta. (Immonen 2007, 1.)

Säveltäjistä tunnetuin mentaalisen työskentelyn mestari lienee Ludwig van Beethoven, joka sävelsi historiamme suurimpia teoksia täysin kuuroutuneena (Spence 1979, 62). Myös Beethovenin kohtaloa pelänneen Jean Sibeliuksen tiedetään jatkuvasti kehittäneen mentaalista työskentelyään. Hän sävelsi täydessä hiljaisuudessa, työstäen teokset mielessään lähestulkoon valmiiksi. Vasta viimeistelyvaiheessa hän siirtyi flyygelin ääreen (Tawaststjerna 1997, 90, 99–100).

Huolimatta siitä, että mentaaliharjoittelu tuntuu olevan metodina yleisesti ottaen ammattimuusikoiden tiedostama ja hyväksi tunnustama, olen havainnut, että hyvin harva opiskelukollegani hyödyntää mentaaliharjoittelua järjestelmällisesti osana työskentelyprosessiaan. Käsittääkseni myös hyvin harva opettaja opettaa oppilailleen mentaalisen työskentelyn keinoja. Varttuneempien muusikoiden mentaaliharjoittelusta on tehty jonkin verran tutkimustyötä, mutta toistaiseksi moni tuntuu ajattelevan, ettei mentaaliharjoittelu sovi vasta-alkajille. Outi Immonen toteaa väitöskirjassaan, että tämä oletus on syytä kyseenalaistaa ja että vasta-alkajien mentaaliharjoittelua olisi tarpeellista tutkia. (Immonen 2007, 168.)

Olen soveltanut joitakin käyttämiäni mentaaliharjoittelun keinoja opetustyössäni lasten ja vasta-alkaneiden aikuisten kanssa ja rohkenen esittää väittämän, että mentaaliharjoittelu soveltuu oppimiskeinona myös soitossaan aivan alkutaipaleella oleville. Olen tarkoitus-

senmukaisesti halunnut rajata aiheeni nimenomaan vasta-alkajien ja aloittelevien muusikoiden opetukseen, sillä aihetta ei tietääkseni ole tutkittu. On kuitenkin selvennettävä, että esittelemäni metodit soveltuvat myös ammattilaisille.

Opinnäytetyöni on suunnattu kaikille musiikin oppimisesta ja opettamisesta kiinnostuneille, erityisesti klassisen pianomusiikin opettajille. Työni esimerkit liittyvät klassisen musiikin harjoitteluun ja pianonsoiton yksilöopetukseen, mutta mentaaliharjoittelu soveltuu pianistien lisäksi kaikkien muidenkin instrumentalistien työmenetelmäksi, laulajat mukaan lukien. Opinnäytetyöni päätarkoituksena on tutkia, miten itselleni tehokkaiksi toteamani tekniikat ovat sovellettavissa lapsille ja vasta-alkajille ja millaisina annoksina ne pysyvät motivoivina ja mielekkäinä. Tarkoitukseni on myös selvittää, miten vasta-alkajat hyötyvät mentaaliharjoittelusta. Tässä opinnäytetyössä määrittelen vasta-alkajan sellaiseksi henkilöksi, joka on opiskellut musiikkia alle kaksi vuotta. Vasta-alkaja ei siis ole henkilö, joka ei osaa nuotteja ja joka opiskelee ihka ensimmäisiä kappaleitaan. En määrittele vasta-alkajalle mitään tiettyä ikää tai tee iän suhteen mitään opetukseen vaikuttavia yleistyksiä. Tämä johtuu siitä, että ihmiset ovat keskenään kovin erilaisia, vaikka ikämittarissa olisikin sama lukema.

Mentaaliharjoittelu on kiehtonut minua siitä lähtien, kun aloitin opintoni Niklas Pokin ohjauksessa Turun konservatoriossa. Niklas opetti minulle monipuolisia harjoittelutekniikoita hyvin järjestelmällisesti, ja tuloksista inspiroituneena aloin tutkia aparaattiani varsin paljon laajakatseisemmin kuin koskaan aiemmin. Kuten arvata saattaa, hyvä, monipuolinen ja päämäärätietoinen harjoittelu johtaa edistymiseen ja parempiin onnistumisen mahdollisuuksiin. Ilokseni olen huomannut, että opiskelemani harjoittelumenetelmät ovat rikastuttaneet osaamistani ja antaneet minulle vapautta nauttia monipuolisemmin musiikista, esiintymisestä ja päivittäisestä työskentelystäni musiikin parissa. Mentaaliharjoittelu kuuluu työkalupakkiini niin muusikkona kuin opettajana toimiessani, ja olen vakuutunut metodin toimivuudesta. Haluan kehittää osaamistani jatkuvasti, joten olen aiheen lisätutkimiseen erinomaisen motivoitunut.

Käytän opinnäytetyön aineistona opetustyössäni taltioimia video-otoksia. Asianomaisten henkilöiden ja heidän lähipiirinsä toiveita kunnioittaen en julkaise materiaalia sellaisenaan – kuvailen tapahtumien kulun verbaalisesti ja totuudenmukaisesti. Olen poiminut aineistosta mentaaliharjoittelutilanteita, joilla havainnollistan opinnäytetyössä esittämiäni ilmiöitä ja työskentelytapoja. Olen pyrkinyt tutkimaan tilanteita myös analyyttisesti.

Tämän työn kirjoittamishetkellä opiskelen Metropolia AMK:ssa pianonsoiton pedagogiksi sekä Sibelius-Akatemiassa konserttipianistiksi. Lisäksi toimin pianonsoiton opettajan tehtävissä Kirkkonummen musiikkiopistossa, missä olen kuvannut opinnäytetyöni videoaineiston.

Määrittelen mielikuvaharjoittelun ja mentaaliharjoittelun tarkoittavan samaa asiaa — mielestäni musiikista puhuttaessa on kuitenkin luontevampaa puhua mentaaliharjoittelusta. Tämä johtuu siitä, että sanaan ”kuva” syntyy ennen kaikkea visuaalisia assosiaatiota. Mentaaliharjoittelu käsittää terminä paremmin myös auditiivisen kuvittelun, johon kuuluu äänen värit, dynamiikka, fraseeraus ja edellisten tekijöiden lopputuloksena syntyvä emotionaalinen eläytyminen.

Opinnäytetyössäni käytän mentaaliharjoittelua ja mentaalista työskentelyä toistensa synonyymeinä. Fyysisellä harjoittelulla tarkoitan sellaista harjoittelua, joka tapahtuu instrumentin kanssa. Fyysinen harjoittelu ei lähtökohtaisesti tarkoita toimintaa, jossa mieli ei ole läsnä.

2 Mentaaliharjoittelu

”Saattaa olla äärettömän innostavaa vain silmäillä nuotteja nojatuolissa istuen ja kuvitella niiden soivan. Lukemalla musiikkia loitolla soittimesta panemme sisäisen korvamme työskentelemään ja kiihotamme siten mielikuvitustamme.” (Andor Földes 1950, 24)

2.1 Mitä mentaaliharjoittelu on?

Määrittelen mentaaliharjoittelun päämäärätietoiseksi harjoittelumetodiksi, joka tapahtuu ilman instrumenttia, ilman ulkoisesti kuuluvaa ääntä ja ilman näkyviä lihasliikkeitä. Mentaaliharjoittelu on aktiivista, tietoista toimintaa. Se, että jokin kappale pyörii niin sanotun korvamadon kaltaisesti muusikon mielessä, ei ole mielestäni harjoittelua.

Mentaaliharjoittelu onnistuu sekä nuottikuvan kanssa että ilman nuottikuvaa. Mentaaliharjoittelua nuottikuvan kanssa voi mielestäni kutsua myös analyttiseksi nuotinluvuksi, mutta haluan selvyyden vuoksi erottaa nämä termit toisistaan. Erottelun tarve johtuu siitä, että analyttinen nuotinluku herättää monessa mielikuvan lähinnä nuotin päilyystä

ja perinteisen harmonia- ja muotoanalyysin tekemisestä. Vaikka edellä mainittu analyysi onkin erinomaisen tärkeää työskentelyä, erotan sen terminä mentaaliharjoittelusta, jonka miellän olevan hieman monitasoisempi työskentelymuoto.

Laajasta perspektiivistä katsoen mentaaliharjoittelun osa-alueiksi voidaan lukea auditii-
vinen, visuaalinen ja motorinen kuvittelu ja niiden eri yhdistelmät (Giesecking & Leimer
1932, 6). Niin nuottikuvan kanssa kuin ilman nuottikuvaa tapahtuvassa mentaaliharjoit-
telussa on tärkeää, että nuottikuva ja sisäinen kuulokuva yhdistyvät mielikuvaan siitä,
miltä musiikki näyttää soittaessa esimerkiksi koskettimistolla tai otelaudalla (Arjas 2001,
82–83).

Mentaaliharjoittelua voidaan hyödyntää kappaleen opettelussa ja ulkoa oppimisessa.
Tällöin voidaan kuvitella esimerkiksi miten fraasi rakentuu, miltä se kuulostaa, mikä sormi
soittaa minkäkin äänen ja miltä kädet näyttävät koskettimistolla. Mentaaliharjoitteluun
kuuluu lisäksi erilaisten äänenvärien, fraseeraustapojen ja dynamiikan kuulostelu ja har-
joittelu. Myös esiintymiseen voidaan valmistautua mentaaliharjoittelun keinoin. (Giese-
cking & Leimer 1932, 6; Kentner 1976, 101–102.)

Mielikuvien käyttö tulkinnallisessa tarkoituksessa on inspiroivaa, ne elävöittävät musi-
sointia. Myös teknisiä liikeratoja ja erilaisia instrumentin kosketustapoja voidaan kuvi-
tella. Esimerkiksi pianonsoitossa ääni voidaan tuottaa hyvin monenlaisten kosketustapo-
jen ja kädenkäytön avulla – artikulaatio vaikuttaa välittömästi äänen väriin ja dynamiik-
kaan. On mielenkiintoista tutkia, korreloiko muusikon olotila ja hänen valitsemaansa kos-
ketustapa sen karaktääriin kanssa, mitä musiikillisesti haluaa ilmaista.

Klassisessa musiikissa kirjoitettua nuottikuvaa kunnioitetaan. Vaikka nuottien ja rytmien
oikein opettelu on välttämätöntä, mentaaliharjoittelun tarkoituksena ei ole istuttaa mitään
absoluuttisia fraseeraustapoja tai liikeratoja muusikon mieleen, vaan herätellä häntä
analysoimaan, tunnustelemaan ja kuulostelemaan musisoimistaan ja pohtimaan erilaisia
ilmaisullisia mahdollisuuksia.

Mikäli mentaaliharjoittelu on onnistunut hyvin, pitäisi kappale tai harjoittelupätkä pystyä
soittamaan sekä esitystempossa että erittäin hitaassa tempossa vain mielen sisäisesti
(Arjas 2001, 129).

2.2 Visuaalinen kuvittelu

2.2.1 Mentaaliharjoittelu nuottikuvan kanssa

Nuottikuvan kanssa mentaaliharjoittelussa nuotista havaitaan ja sisäistetään kaikki kirjoitettu informaatio, kuullaan se mielessä ja istutetaan se sopivissa pätkissä muistiin. Ennen istuttamista tulee harjoiteltavasta pätkästä tehdä analyysi. Tällöin nuotista etsitään tuttuja yksiköitä, kuten asteikoita, kolmisointuja sekä harmonia- ja muotorakenteita. Analyysin tekeminen on harjoiteltavan pätkän hahmottamisen kannalta olennaista, sillä ymmärrettävät kokonaisuudet on nopeampaa ja luotettavampaa istuttaa muistiin kuin yksittäiset äänet. (Földes 1950, 25.)

Päivi Arjaksen mukaan nuotin lukemisen tarkoituksena ei ole oppia näkemään nuottikuva ja pystyä soittamaan ikään kuin silmien edessä olisi nuotti – tarkoituksena on, että soittaja saa itselleen selkeän visuaalisen kuvan soitettavista sävelistä ja esimerkiksi liikeradoista koskettimilla (Arjas 2001, 82–83).

2.2.2 Silmillä harjoittelu

Optimaalisessa soittotapahtumassa mieli ja silmät ovat aina sormia edellä (Havas 1973, 77). Visuaalisuuteen perustuva mentaalinen työskentely onnistuu nuottikuvan kanssa harjoittelun lisäksi myös pelkästään klaviatuuria katsomalla, jolloin harjoittelu tapahtuu ”silmillä”. Silmillä harjoittelun tarkoituksena on harjoitella, mihin soiton aikana katsotaan. Katseella voidaan etsiä klaviatuurista reittejä, joita pitkin kädet tulevat kulkemaan. On erittäin hyödyllistä ohjata oppilasta ennen kappaleen aloittamista etsimään silmillä esimerkiksi aloituspaikat. Hän voi myös katsoa, miltä käden asemat ja liikeradat näyttävät koskettimistolla, ja upottaa tämän näkymän muistiinsa. Visualisointi on erittäin tärkeää, sillä se auttaa hahmottamisessa ja musiikillisten reittien löytämisessä. Selkeä visuaalinen hahmotus parantaa osumatarkkuutta, kappaleen hallintaa ja näin ollen myös muusikon itseluottamusta.

Katseen kohdistamisen harjoittelusta puhutaan vähän, vaikka muusikot seuraavat käsiään jatkuvasti. Usein niin sanotut hankalat paikat eivät onnistu yksinkertaisesti sen vuoksi, ettei soittaja tiedä mihin katsoa (Resjan 2011). Jos esimerkiksi pianistilla on vasemmassa kädessä isoja hyppyjä, oikea käsi on mahdollisuuksien mukaan hyvä harjoi-

tella ulkoa niin, että hän voi soiton aikana keskittyä ainoastaan vasemman käden katsoamiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että oikea käsi löytää oikeat äänet ja liikeradat kirkkaan mielen ja tuntoaistin yhteistyöllä — mielen voimalla. (Arjas 2001, 66.) Tällöin pianistin tarvitsee soiton aikana vain ajatella soitettavaa materiaalia, niin käsi löytää tarvittavat reitit. Katseen kohdistamista voidaan vasta-alkajien kanssa harjoitella niin, että oppilas harjoittelee soittamaan ”helpomman käden” materiaalin silmät kiinni. Tämän jälkeen opettaja voi esimerkiksi peittää kyseisen käden paperilla, jolloin oppilaan on soiton aikana katsottava ainoastaan sitä kättä, johon katse tulee kohdistaa.

2.3 Auditiivinen kuvittelu

2.3.1 Mentaaliharjoittelu ilman nuottikuvaa

Mentaaliharjoittelu ilman nuottikuvaa on mahdollista ainoastaan silloin, kun kappaletta on opiskeltu jo sen verran kiitettävästi, että lisäharjoittelua vaativa pätkä pystytään ainakin suurin piirtein jäsentämään mielessä. Tällöin harjoittelun tarkoituksena on parantaa harjoiteltavan kohdan hahmottamista esimerkiksi ulkoa muistamisen tai ilmaisun kannalta. Mikäli kappaletta opetellaan ulkoa, on hyvä, jos nuotit voivat olla jatkuvasti soittajan lähetyvillä. Näin harjoittelija voi unohduksen sattuessa nopeasti varmistaa, ettei istuta muistiinsa virheellistä informaatiota. Soittotuntitilanteessa oppilaalla on epävarmuuden iskiessä turvallinen mahdollisuus kokeilla myös arvausta. On kuitenkin opettajan vastuulla pyrkiä antamaan oppilaalle ainoastaan sellaisia tehtäviä, joista hän uskoo oppilaan kykenevän selviytymään. Jatkuvasta arvailusta syntyy epävarmuutta, jossa oppimiselle ei ole hyviä edellytyksiä.

Harjoittelussa voidaan keskittyä joko yksittäisiin asioihin (sormitukset, äänet, liikeradat ja kuulokuvat) tai laajoihin kokonaisuuksiin (kokonaiset kappaleet ja konserttiohjelmat). Kokonaisten fraasien ja musiikillisen ilmaisun mentaaliharjoitteluun on mielestäni tärkeää liittää emootiot ja hengitys mukaan. Kun soittaja kuvittelee mielessään kappaletta, hänen olisi hyvä hengittää fraasien mukaisesti aivan kuin oikeasti soitettaessa, ja laulaa fraaseja mielessään. On myös hyvä, jos soittaja pystyy tuntemaan musiikilliset karakterit ja fraasien intensiteetit kuvittelun aikana. Pitkäkestoisesta mentaaliharjoittelusta on esiintyvän muusikon kannalta suuresti hyötyä, mutta se on mielestäni suositeltavaa ainoastaan varttuneemmille opiskelijoille.

2.3.2 Sisäinen korva

Kuuluisa viuluvirtuoosi ja -pedagogi Kató Havas on kuvaillut sisäisen korvan käsitettä mielestäni erinomaisesti. Hänen mielestään sisäinen korva on mielikuvitusta, joka muuntuu ja kanavoituu muusikon mielessä musiikiksi. Sisäisen korvan harjoittaminen on mielikuvituksen harjoittamista sekä tietoisuuden että elämäkokemuksen summaamista. Sisäinen korva yhdistää soittajan musiikin syvyyksiin ja todelliseen ytimeen. Havaksen mukaan sisäistä korvaa tulee harjoittaa soittamisesta erillään. (Havas 1973, 76; Immonen 2007, 66.)

Sisäisen kuulon kehittyneisyys ei ole mentaaliharjoittelun edellytys, mutta sen olemassaolo tai puute määrittää hyvin paljon sitä, millä tasolla mentaaliharjoittelua tehdään. Olen henkilökohtaisten kokeilujen perusteella vakuuttunut siitä, että sisäistä korvaa voi harjoittaa erittäin pitkälle solmisaation ja laulamisen avulla (sekä konkreettisesti tapahtuvan että mielen sisäisesti tapahtuvan). Myös improvisointi ja korvakuuloltasoitto edistävät sisäisen korvan kehittymistä. Kun intervalleja pystyy kuulemaan mielessään, voi kuuloa lähteä laajentamaan harmonioihin ja suurempiin kokonaisuuksiin. Sisäisellä korvalla voi äänen korkeuksien ja harmonioiden lisäksi kuulla myös dynaamiset vaihtelut ja äänen värit. Oma sisäinen korvani toimii hyvänä matkaradiona: sillä voi halutessaan kuunnella vaikkapa sinfonioita.

2.4 Motorinen kuvittelu

On kokeellisesti todettu, että eläydyttäessä voimakkaasti jonkin liikeradan kuvitteluun, hermoradat vahvistuvat samalla tavalla kuin suorittaessa liike fyysisesti (Arjas 2001, 79). Tämä tarkoittaa sitä, että motoriikan mentaalinen harjoittelu kehittää soittajan teknistä osaamista. Mentaaliharjoittelulla on todettu olevan merkitystä myös motoristen perustaitojen oppimisen alkuvaiheessa (Immonen 2007, 62). Tämä taas tarkoittaa sitä, että motorinen kuvittelu voi olla hyödyllistä myös vasta-alkaneiden muusikoiden opiskelussa.

Selkeän ajatuksen muodostamiseen tarvitaan tarpeeksi rauhallinen harjoittelutempo (Földes 1950, 39; Immonen 2007, 48). Motorisessa harjoittelussa kannattaa kuitenkin huomioida, että hitaasti ja nopeasti toteutettavien liikkeiden hermoratamalli on erilainen, joten liian hitaasti tai nopeasti harjoittelu ei ole motorisen kehityksen kannalta hyödyllistä. (Jansson 1990, 110; Arjas 2001, 130.) Motoriikkaa ei kannata yrittää vahvistaa ennen kuin harjoittelijalla on selvillä millaista liikettä hänen kannattaa hyödyntää harjoittelua

vaativassa paikassa ja ennen kuin hän tietää miten liike toteutetaan käytännössä. Liikkeen ymmärtämiseen ja tuntuman havainnointiin voi auttaa se, että opettaja soittaa oppilaan käden tai selän päällä. Oppilasta voi myös pyytää pitämään opettajan kädestä kiinni samalla kun opettaja soittaa. Tämän jälkeen oppilas voi pitää esimerkiksi vasemalla kädellä oikeasta kädestään kiinni ja etsiä vastaavaa tuntumaa itse.

Tekniikan fyysisen harjoittelun vaatimaan keskittyneisyyteen voi auttaa käsien syyliin laittaminen tai silmien sulkeminen toistokertojen välillä (Pokki 2010–2012). Silmien sulun aikana liike voidaan kuvitella mentaalisesti, jonka jälkeen se voidaan taas suorittaa fyysisesti. Mentaalisen ja fyysisen harjoittelun vuorottelusta on tehty tutkimuksia ja todettu, että vuorottelu johtaa useammin oikean suuntaisiin tuloksiin kuin pelkkä fyysinen harjoittelu (Jansson 1990, 110). Mentaaliharjoittelun tarkoituksena ei ole korvata fyysistä harjoittelua, vaan toimia symbioosissa sen rinnalla (Immonen 2007, 43).

2.5 Harjoittelun edellytykset

Mentaaliharjoittelu perustuu harjoiteltavien asioiden kuvitteluun. Tämä edellyttää sitä, että harjoiteltavaan asiaan vaadittavat perustekijät osataan käytännössä entuudestaan ja että niistä osataan luoda tarkka mielikuva ja sisäinen kuulokuva (Jansson 1990, 96). Esimerkiksi käsien liikeratojen visuaalinen kuvittelu koskettimistolla ei ole mahdollista, mikäli harjoitteli ei tiedä miten koskettimisto jäsentyy tai miten harjoitettava liikerata toteutetaan. Nuottien kuvittelu ei myöskään onnistu ennen kuin nuottien symboliikka on edes periaatteessa oivallettu. Mielestäni kaikkein haastavin mentaaliharjoittelun muoto on auditiivinen kuvittelu eli niin sanottu sisäinen korva. Sisäisen korvan kehittyminen on aikaa vievä prosessi — auditiivinen kuvittelu ei siksi onnistu sellaisilta oppijoilta, jotka ovat aivan vastikään aloittaneet soittamisen. Sisäistä korvaa voidaan kuitenkin kehittää mentaaliharjoittelun keinoin. Tähän auttaa parhaiten fyysisen ja mentaalisen kuulokuvan vuorottelu.

Keskittyminen on huomiokyvyn suuntaamista. Hyvä keskittymiskyky on mentaaliharjoittelun tärkein edellytys, sillä harjoittelu keskeytyy, mikäli mieli herpaantuu. Keskittyneessä harjoittelussa jokaisella toistolla on tarkoitus. Edut ovat merkittäviä: fyysisessä harjoittelussa usein syntyvät turhat toistot minimoituvat, eivätkä kappaleet ole pelkästään lihasmuistissa. Kun esiintyjällä on käytössään monitasoinen työkalupakki, esiintymisen hallinta paranee. Esitys ei myöskään mene poikki, kun lihasmuisti pettää. (Giesecking & Leimer 1938, 9; Galamian 1985, 95–101; Arjas 2001, 81.)

Rauhallinen ympäristö auttaa keskittymään, mutta myös hälyisissä paikoissa voi mentaaliharjoitella, kuten bussissa ja junassa. Keskittymiskykyä voidaan parantaa järjestelmällisesti: harjoittelupaikkana voi aluksi olla oma koti ja taustahälynä hiljaisella oleva radio. Kun hiljaisessa hälyssä työskentely onnistuu, häiriötekijöitä voidaan lisätä asteittain siirtymällä jatkuvasti hieman meluisampiin paikkoihin. Apuna keskittymisen suuntaamiseen voi käyttää vaikkapa erilaisia ”mindfulness” -harjoituksia, jotka parantavat ajatuksen keskittämistä ja rentouttavat mieltä (Williams, Teasdale, Segal & Kabat-Zinn 2007).

Edellä mainittua keskittymisen harjoitusprosessia voisi kutsua eräänlaiseksi keskittymiskyvyn siedätyshoidoksi. Mielestäni esiintyvän muusikon on erittäin terveellistä harjoitella keskittymistä erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä, sillä esiintymistilanteet eivät ole milloinkaan häiriöttömiä ja ennalta arvattavia. Mikäli harjoittelu tapahtuu aina samassa, tutussa ja häiriöttömässä ympäristössä, esiintymistilanteesta saattaa tulla haastava, kun yleisössä yhtäkkiä yskittää ja liikutaan. Mikäli esiintyjä ei häiriötekijöiden vuoksi pysty keskittymään lavalla samalla tavalla kuin kotona harjoitellessaan, hän ei pysty nauttimaan esiintymisestä niin hyvin kuin mitä olisi mahdollista. Myös esityksen laatu kärsii keskittymisen puutteesta. (Arjas 2001, 94–95; Jansson 1990, 106.)

2.6 Ketkä hyötyvät mentaaliharjoittelusta?

Käsitykseni mukaan mentaaliharjoittelu sopii kaikille sellaisille oppijoille, jotka ymmärtävät nuottien symboliikan suhteessa esimerkiksi koskettimistoon tai otelautaan, osaavat keskittyä ja muodostaa harjoiteltavasta asiasta tarkan mielikuvan. Mikäli nämä edellytykset toteutuvat, en usko, että oppilaan persoonallisuus tai ikä määrittää esteitä mentaaliharjoittelulle.

Outi Immonen kertoo väitöskirjassaan, ketkä hyötyvät mentaaliharjoittelusta eniten ja ketkä vähiten. Eniten hyötyvät ne henkilöt, jotka kykenevät visualisoimaan, keskittymään ja kuvittelemaan itsensä toisen asemaan, esimerkiksi konserttiesitystä seuratessa. Vähiten hyötyvät sellaiset vasta-alkajat, joilla ei ole aiempaa konkreettista liikekokemusta suorituksesta, ja ne joilla on heikko havaintokyky, voimakas, mutta kontrolloimaton mielikuvitus tai keskimääräistä vaikeampia psykologisia traumoja. (Immonen 2007, 62.)

On mahdollista, että mentaaliharjoitteluun vaikuttaa myös yleinen älykkyys, looginen ajattelu, mekaaninen muisti, kinestetiikka, valikoiva tarkkaavaisuus, fyysinen suoritus-

kyky, kuvittelukyky ja sukupuoli. Myös ikä ja kokemus vaikuttavat. Kyky kontrolloida mielikuvia on mentaaliharjoittelun onnistumisen kannalta oleellista. (Jansson 1990, 96; Immonen 2007, 48.)

En väitä, että mentaaliharjoittelu sopii kaikille. Rohkenen kuitenkin kyseenalaistaa väitteet, joiden mukaan mentaaliharjoittelu ei sovellu alle 15-vuotiaille tai soittoharrastukseensa alkutaipaleella oleville. Mentaaliharjoittelua voi mielestäni soveltaa monin eri tavoin, eikä kaikkien muusikoiden tarvitse yrittää hyötyä kaikista mentaaliharjoittelun keinoista. Erityisesti minun on mainittava ihmetykseni siihen, että sukupuoli vaikuttaisi mentaaliharjoittelun onnistumiseen. En ole työssäni huomannut sellaisia eroja miespuolisten ja naispuolisten oppilaiden kuvittelukyvyyn välillä, joiden voisi yleisesti katsoa johtuvan oppilaan sukupuolesta.

2.7 Virheiden harjoittelu ja negatiivisten emootioiden vahvistaminen

On erittäin tärkeää, että soittaja harjoittelee mentaalisesti ainoastaan virheetöntä informaatiota ja toimintaa. Virheettömyydellä tarkoitan sellaisia asioita, jotka voi määrittää absoluuttisiksi, kuten esimerkiksi joitain teknisiä liikeratoja tai klassisessa musiikissa säveltäjän kirjoittamia nuotteja ja rytmejä. (Immonen 2007, 43; Földes 1950, 39.) Virheiden välttämiseksi soittajan tulee analysoida mentaaliharjoiteltava pätkä huolellisesti ennen harjoittelun ja informaation muistiin istuttamisen aloittamista. Huolellinen analyysi on tärkeää siksi, että virheiden korjaaminen vaatii moninkertaisesti enemmän työtä kuin täysin uuden asian opettelu (Földes 1950, 19). Virheellisten suoritusten harjoittelu vahvistaa myös kaikkia epäonnistuneeseen suoritukseen liittyviä negatiivisia emootioita (Immonen 2007, 43). Mikäli harjoittelussa tulee turhautunut tai epätoivoinen olo, olisi syytä pitää tauko ja pohtia miksi toivottu asia ei suju ja mitä sille voidaan tehdä.

Ei ole hyvä, jos joihinkin teoksen kohtiin liittyy aina negatiivinen tunnereaktio. Mahdollisia paniikkipaikkoja voidaan yrittää rauhoittaa esimerkiksi siten, että niihin liitetään vahvat musiikilliset mielikuvat. Mielikuvat voivat auttaa esiintymistilanteessa keskittymään paniikin sijaan musiikkiin. Niiden rinnalla on tärkeää, että työkalupakissa on mahdollisimman monipuolisia keinovaroja, joita voi tarvittaessa ottaa käyttöön esiintymistilanteessa. (Jansson 1990, 106).

3 Mentaaliharjoittelun hyödyntäminen opetuksessa

Käytän mentaaliharjoittelua oppilaiden kanssa yleensä niin sanottujen harmaiden alueiden selventämisessä, eli sellaisten kohtien harjoittelussa jotka kerta toisensa jälkeen osoittautuvat oppilaalle epäselviksi. Tällöin informaatio puretaan atomeiksi, ymmärrettäväksi ja selkeiksi yksiköiksi, joihin liitetään sormitukset, liikeradat ja musiikillinen ilmaisu. Persoonasta ja kehitystasosta riippuen ensimmäisiä mentaaliharjoittelutehtäviä voidaan alkaa tehdä heti, kun soittaja ymmärtää nuottien symboliikkaa, yleensä muutamien kuukausien jälkeen soiton aloittamisesta.

Mielestäni vasta-alkajien kanssa hyödyllisin mentaaliharjoittelun keino on ilman nuottikuvaa harjoitteleminen eli jo ennalta opittujen asioiden syventäminen. Tämä tapahtuu niin, että jokin hankala paikka (siinä esiintyvät äänet, sormitukset, fraseeraustapa jne.) käydään mielessä läpi niin, että pianon kansi on kiinni. Saatan esimerkiksi kysyä oppilaalta, mitä ääniä oikea käsi soittaa. Jos oppilas osaa vastata kysymykseen, kysyn, osaako hän nimetä, mitkä sormet soittavat nämä äänet. Jos oppilas osaa tähänkin vastata, kysyn miten hän artikuloi äänet ja minkälainen tunnelma kohdassa on jne. Tällainen työskentelytapa haastaa oppilaan keskittymään ja pohtimaan omakohtaista suhdettaan kappaleeseen.

Kun oppilas on ensin kuvitellut paikan yksityiskohtaisesti mielessään läpi, avaan pianon kannen ja annan oppilaan soittaa kuvitellun kohdan. Pysin mentaaliharjoittelemaan lasten kanssa leikinomaisesti sillä periaatteella, että jos he muistavat yhdenkin asian, niin se on mahtava juttu. En yleensä anna oppilaalle lisätehtäviä, mikäli hän ei ole suhteellisen helposti pystynyt kuvittelemaan aikaisemmin ohjeistamiani asioita. Ikävä tenttaaminen ei palvele ketään, oppimisilmapiirin tulee jatkuvasti olla positiivinen (Jansson 1990, 25).

Käytän opetuksessani paljon mielikuvia. Mielikuvat kuvaavat niitä karaktäärejä ja ilmiöitä joita tulkitsen notaation sillä hetkellä voivan edustaa. Saatan esimerkiksi käyttää mielikuvaa kimmeltävästä lumihangesta, jolla lempeä talvituuli leikkii, tai keksiä oppilaan kanssa yhdessä mitä siiliperheen kesäkekkereillä tapahtui. Mielikuva trampoliinilta ponnistamisesta ja pehmeään patjaan laskeutumisesta on auttanut moneen tekniseen pulmaan; jonkin kulminaatiopaikan ilmaisuun muistan joskus keksineeni mielikuvan polkupyörällä ajamisesta raskaassa ylämäessä — kunnes lopulta mäen päältä avautuu uskomaton maisema. Alamäessä ei tarvitse enää polkea, laskeutuessa voi nauttia tuulen viireistä ja horsmien tuoksusta!

Kannustan oppilaita keksimään kappaleisiin omia tarinoita ja piirtämään kuvia. Tämä auttaa heitä luomaan musiikkiin omakohtaisen suhteen. Opettajan tehtävä ei ole olla oppilaan käskyttäjä tai inspiraatio vaan auttaa häntä kerryttämään itsenäisesti hyödynnettäviä työkaluja ja herätellä tämän omaa mielikuvitusta.

Annostelu on hyvin tärkeää. Liian monta kysymystä peräkkäin saattaa viedä oppilaan ajatukset solmuun. Mielestäni on hyvä, jos oppilasta ohjataan keskittymään harjoiteltaessa vain muutama asiaan ja antaa hänen sitten soittaa kuvittelemansa pätkä. Oppilaan energiatasosta riippuen näitä pieniä soiton kanssa vuorottelevia mentaaliharjoituksia voi olla yhden soittotunnin aikana useampikin.

Laura Jansson jakaa kirjassaan *Urheilijan psyykinen valmennus* mentaaliharjoittelun opetteluun neljään eri vaiheeseen (1990, 100–101):

1. Opeteltava liike tai liikesarja kuvaillaan suullisesti mahdollisimman tarkasti.
2. Samaa liikettä tarkkaillaan huippu-urheilijan (teknisesti oikea suoritus) suorittamana – elävänä, filmiltä tai videokuvauksena.
3. Nähty liike toistetaan mielessä – silmät kiinni.
4. Urheilija kuvittelee itsensä suorittamassa samaa liikettä virheettömästi ja tarkkailee samanaikaisesti kehonsa aistimuksia.

Olen soveltanut Janssonin mallia musiikin mentaaliharjoitteluun. Harjoittelun oppilaiden kanssa useimmiten seuraavasti:

1. Opeteltava harjoittelupätkä analysoidaan ja jäsennetään soittimen kanssa. Harjoittelupätkä on sen verran lyhyt, että oppilas pystyy muistamaan sen ulkoa.
2. Soitan oppilaalle malliksi. Oppilas toistaa ja tutkii samalla, miltä hänen kätensä näyttävät koskettimistolla (esimerkiksi melodia saatetaan soittaa asemina, jolloin reitit on helpompi hahmottaa). Reittejä, asemia ja tuttuja yksiköitä havainnoidaan. Myös musiikillinen aspekti ja mielikuvat ovat harjoituksissa läsnä.

3. Pianon kansi (ja yleensä myös silmät) suljetaan, jonka jälkeen oppilas kuvittelee harjoiteltaviksi ohjeistettuja asioita. Osallistun oppilaan harjoitteluun antamalla hänelle ohjeita ja esittämällä kysymyksiä.
4. Avaan pianon kannen, ja annan oppilaan soittaa kuvitellut asiat.

Autan oppilasta, jos hänellä on keskittymis- tai muistivaikeuksia ja kuviteltavaan tehtävään voidaan saada nopeasti ratkaisu (esimerkiksi sormitus tai nuotin nimi). Mikäli tehtävään liittyy esimerkiksi sisäisen korvan käyttöä tai liikeradan kuvittelua, eikä oppilas pysty siihen, harjoitus tulee tietenkin lopettaa välittömästi. Se, millä tavalla epäonnistunut harjoitus lopetetaan, on uskoakseni jatkon kannalta suuresti merkityksellistä. Lopetuksen on tapahduttava niin, ettei oppilas koe huonommuuden tunnetta. Pyrin valitsemaan oppilaille mieluummin liian helppoja tehtäviä kuin liian haastavia. Jos tehtävä kuitenkin osoittautuu liian haastavaksi, on mielestäni parempi auttaa oppilasta ja lopettaa harjoitus kehuun, kuin luovuttaa.

Haluan korostaa, että vasta aloittaneiden muusikoiden ei ole mielestäni tarpeellista yrittää oppia mentaaliharjoitteluun itsenäisesti. Ajattelen niin, että mentaaliharjoittelu toimii hyvänä oppimismenetelmänä muiden joukossa, ja että sitä tulee harjoitella opettajan kanssa yhdessä. En harjoittele oppilaiden kanssa mentaaliharjoittelua mentaaliharjoittelun oppimisen vuoksi – menetelmä otetaan käyttöön silloin, kun oppilaan soitossa esiintyy seikkoja, joihin uskon mentaaliharjoittelun auttavan.

Mielestäni on tärkeää, että harjoittelu on lyhytkestoista, tarkoituksenmukaista ja säännöllistä. Mentaaliharjoittelun oppilaiden kanssa miltei joka tunnilla. Säännöllisyys luo oppilaille tuttuuden ja turvallisuuden tunnetta, jossa mentaaliharjoittelun onnistumiseen on hyvät mahdollisuudet. Olen huomannut, että jo muutamien viikkojen jälkeen oppilaat rentoutuvat mentaaliharjoittelussa ja kykenevät keskittymään tunneilla aivan eri tasolla kuin ennen harjoitusten aloittamista.

Olen tämän opinnäytetyön johdannossa määritellyt mentaaliharjoittelun seuraavasti:

”Määrittelen mentaaliharjoittelun päämäärätietoiseksi harjoittelumetodiksi, joka tapahtuu ilman instrumenttia, ilman ulkoisesti kuuluvaa ääntä ja ilman näkyviä lihasliikkeitä. Mentaaliharjoittelu on aktiivista, tietoista toimintaa”.

Määritelmästäni huolimatta olen tehnyt mentaaliharjoituksia oppilaiden kanssa niin, että olen saattanut välillä auttaa oppilasta laulamalla kuviteltavaa melodiaa tai näyttämällä pianon kanteen käden asemia. Mikäli oppilas on joskus soittanut kuviteltavia asemia pianon kanteen, en ole tähän puuttunut. Yleensä mentaaliharjoittelun päämääränä on ollut parantaa nimenomaan hahmottamiskykyä, joten lopputuloksen kannalta ei ole ollut mielestäni tarpeellista pakottaa oppilasta mahdollisimman autenttiseen mentaaliharjoitteluun.

3.1 Sopivan harjoittelupätkän valinta ja harjoitteluun käytettävä aika

Optimaalinen harjoittelupätkä on sellainen, minkä oppilas pystyy välittömästi hahmottamaan ja soittamaan ulkoa. Tehtäviä voidaan yksinkertaistaa ja vaikeuttaa riippuen siitä, kuinka paljon informaatiota oppilas kykenee käsittelemään työmuistissaan. Vasta aloittanut soittaja ei ymmärrä, että C-duuri asteikko on yksi kokonaisuus, joka muodostuu duuri-asteikolle ominaisista sävelsuhteista ja jota soittaessa käytetään tiettyjä sormituk-sia ja ergonomista liikerataa. Sellainen soittaja, joka pitää edellä mainittuja seikkoja itsestään selvyyksinä, mieltää C-duuriasteikon yhdeksi yksiköksi. Aloittelija, joka ei ole milloinkaan soittanut C-duuri asteikkoa eikä ymmärrä asteikolle ominaisia lainalaisuuksia, mieltää jokaisen asteikon sävelen erillisenä yksikkönä. (Pokki 2010–2012.)

Mentaaliharjoittelun opettaminen kannattaa aloittaa oppilaan kannalta niin yksinkertaisista tehtävistä, että oppilas pystyy helposti toteuttamaan ne ja kokemaan positiivisia onnistumisen tunteita edistymisestään (Jansson 1990, 60). Onnistumisen tunne on palkitseva ja motivoi harjoittelemaan lisää. Opettajan tulee luoda harjoittelulle kannustava ja turvallinen ilmapiiri, jossa oppilas on rentoutuneessa tilassa, eikä pelkää epäonnistumista (Arjas 2001, 18; Lindh 1998, 11). Tehtävien haasteellisuutta on aina helppoa lisätä, mutta liian haastavat tehtävät voivat luoda oppilaalle pitkäkantoisia negatiivisia mielikuvia harjoittelusta. Negatiiviset miellelyhtymät voivat pahimmillaan vaikuttaa jopa oppilaan itsetuntoon ja minäkuvaan (Jansson 1990, 106).

Mentaalinen työskentely on haastavaa, joten sitä kannattaa harjoittaa oppilaan kanssa vain lyhyen aikaa kerrallaan. Opettajalla on oltava tilannetajua: oppilaan kanssa ei kannata ryhtyä mentaaliharjoittelemaan, mikäli ilmapiiri ei vaikuta olevan mentaaliharjoittelulle otollinen. Oppilaan on oltava vireässä, keskittyneessä tilassa ja harjoittelulle vastaanottavaisen oloinen.

Harjoittelu-aika voi kestää muutamia sekunteja, pienten lasten kanssa 10 sekuntiakin on pitkä mietintäaika. On tärkeää, että opettaja ohjaa oppilasta esimerkiksi esittämällä hänelle kysymyksiä. Selkeät, ymmärrettävät ohjeet luovat harjoittelijalle turvallisuuden tunnetta. Itsenäisesti harjoiteltavaa aikaa voidaan pidentää, mikäli opettaja katsoo pidemmän mentaalisen harjoittelujakson olevan soittotunnin aikana hyödyllistä. Katsoisin pidempien (muutaman minuutin mittaisten) harjoittelujaksojen olevan varttuneempienkin oppilaiden kannalta hyödyllisiä ainoastaan siinä tilanteessa, kun opettaja ohjaa oppilasta siihen, kuinka hän voi mentaaliharjoitella kotona. Kokemukseni mukaan mentaaliharjoittelu sopii oppilaille pieninä annoksina niin, että se toimii vuorottelevana harjoittelukeinona muiden metodien rinnalla. Lapset pitkästyvät nopeasti, joten yhtä asiaa ei kannata työstää samalla tavalla kovin pitkään. Mielestäni mentaalista harjoittelua kannattaa etenkin nuorten soittajien kanssa tehdä leikinomaisesti. Mikäli oppilas ei pysty mentaaliharjoitteluun opettajan määrittämää tehtävää, tehtävä on liian vaativa. Olisi hyvä, että oppilaalla olisi tehtävien tekemiseen aina hyvät onnistumisen mahdollisuudet. Yrittämisestä ja onnistumisesta on aina seurattava positiivista palautetta. Opettaja voi palkita pientä oppilasta palautteen lisäksi myös tarroilla. (Jansson 1990, 110.)

Eräs oppilaani innostui mentaaliharjoittelusta (ja ilmeisesti myös tarrapalkinnoista) niin paljon, että hän alkoi oma-aloitteisesti pyytää saada ”mielikuvitusharjoitella” soittotunnilta. Oppilaan äiti kertoi, että tyttö keksi pikkusiskonsa kanssa kotona nuottibingon. Nuottibingo toimi niin, että tytöt piirsivät paperille ruudukon, johon toinen siskoista sijoitti nuottien nimiä. Sen jälkeen toinen sisaruksista soitti nuotit pianosta, ja toinen arvasi silmät kiinni, minkä äänen hän kuuli.

Moni lapsi pelaa erilaisia pelejä. Parhaimmillaan mentaaliharjoittelu muistuttaa eräänlaista musiikin muistipeliä: oppilas voi siirtyä tasolta seuraavalle sen mukaan, miten paljon hän pystyy muistamaan ja kuvittelemaan asioita. Hän voi myös käyttää mielikuvitustaan ja keksiä kappaleisiin omia, inspiroivia tarinoita. Optimaalisessa tapauksessa hän saa palkinnoksi sukeltaa musiikin maailmaan, elää ja ymmärtää musiikkia omakohtaisesti, oppia kappaleita selkeämmin ja nopeammin. Nuottibingon keksineillä tytöillä ei ole absoluuttista korvaa, joten heidän arvauksensa olivat varsin sattumanvaraisia. Kuitenkin, mikäli tällaista leikkiä jatkaa pidempään, korva kehittyy aivan varmasti ja mikä ettei lopulta myös ”absoluuttiseksi”.

Niin kuin kaikessa soiton harjoittelussa, myös mentaaliharjoittelussa työskentelyn säännöllisyys nousee tärkeään asemaan (Immonen 2007, 91–92). Paremmaksi mentaalihar-

joittelijaksi kehittyä ainoastaan mentaaliharjoittelemalla. Harjoittelun ei tarvitse olla pitkäkestoista, mutta säännöllinen työskentely parantaa harjoittelun laatua ja siten myös soittajan osaamisen tasoa. Mielestäni tutkimuksissa todetun 10 000 harjoittelutunnin määrä ennen 20 vuoden ikää huippuammattilaisuuden saavuttamiseksi ei ole aivan tuulesta temmattu väite (Ericsson, Krampe & Tech-Römer 1993, 363–406). Vaikka harjoittelun tulee olla päämäärätietoista, laatu ei korvaa määrää, sillä laatu syntyy ja kehittyy riittävän harjoittelumäärän mukana. Mentaaliharjoittelun ei tarvitse olla yhden harjoitteluroupeaman aikana pitkäkestoista, mutta sitä on metodina käytettävä säännöllisesti, jotta harjoittelija voi kehittää mentaalista työskentelykykyään ja näin ollen saada siitä enenevässä määrin hyötyä.

Lienee mahdotonta olettaa, että pieni oppilas jaksaisi mentaaliharjoitella itsenäisesti kotona. Näin ollen säännöllinen mentaaliharjoittelu jää pitkälti opettajan oman aktiivisuuden varaan. On hyvä, jos mentaaliharjoittelu toimii osana soittotunneilla toimivaa normaalia työskentelyä, jotta oppilas saa valmiuksia jatkaa mentaaliharjoittelua myöhemmin myös itsenäisesti.

3.2 Ajatuksia harjoittelusta ja harjoitteluprosessista

Moni oppilas mieltää harjoittelun lähinnä motorisen sujuvuuden parantamiseksi. Oppilas saattaa toistaa kuvioita kymmeniä, ellei satoja kertoja, pysähtymättä pohtimaan musiikkia tai harjoituksen tavoitetta sen tarkemmin. (Giesecking & Leimer 1932, 5; Földes 1950, 21; Galamian 1985, 95–101; Arjas 2001, 86, 123.) Harjoittelun päämäärättömyys johtaa siihen, että kappaleet eivät edisty niin kuin oppilas toivoisi, ja motivaatio laskee. Esitysten kannalta liikutaan myös vaarallisilla vesillä, mikäli teosten hallinta on ainoastaan lihasmuistin varassa.

Harjoittelun tärkeydestä ja hyödyllisyydestä puhutaan paljon. Kuitenkin siitä, miten tulisi harjoitella, tunnutaan puhuvan musiikkioppilaitoksissa erittäin vähän. Olen viime vuosien aikana tehnyt sijaisuuksia eri musiikkioppilaitoksissa, ja harmittavan usein olen huomannut oppilaiden läksyvihoissa varsin yksipuolisia harjoittelu-ohjeita. Monen oppilaan läksyvihossa ei lue mitään muita ohjeita, kuin nämä kaksi: 1) ”harjoittele kädet erikseen”, 2) ”muista harjoitella hitaasti”. Oppilaiden vastaukset kysymyksiini siitä, miten he ovat kotona harjoitelleet, korreloivat lähes poikkeuksetta niiden ohjeiden kanssa, joita opettaja on kirjoittanut oppilaalle muistiin. On myös valitettavaa, että harjoitteluohjeet liittyvät usein ainoastaan kappaleiden teknisen suorituksen parantamiseen.

Jos oppilas saa tehtäväkseen esimerkiksi kirjoittaa tarinan soittamastaan kappaleesta ja sijoittaa tapahtumat nuottikuvaan, hän saattaa inspiroitua tekemään näitä niin sanottuja tekniikkaharjoituksiakin aivan erilaisella meiningillä. Myös kuvien piirtäminen ja tunnelmien pohtiminen vilkastuttaa soittajan mielikuvitusta ja auttaa herättämään hänen omaa ilmaisuvoimaansa. Musiikin tulisi mielestäni olla läsnä kaikessa harjoittelussa. Kappaleen opettelu on prosessi: jos musiikista saa alkaa nauttia vasta sitten kun kaikki äänet on luettu ja opeteltu, ei oppiminen ole kovinkaan motivoivaa. Harjoittelutekniikoista on olemassa paljon kirjallisuutta, mutta opettajien tulisi pitää huoli siitä, että nämä tekniikat tavoittavat myös oppilaan.

3.3 Tekstuurin hahmottaminen ja toistokertojen tarpeellisuus

Tekstuurin hahmottamiskyky riippuu siitä, miten hyvin soittaja pystyy jäsentämään nuottikuvassa esiintyvää informaatiota. Analyysi auttaa hahmottamaan, millaiset ymmärrettävät lainalaisuudet toimivat yhtä aikaa soivien äänten ja peräkkäin esiintyvien äänten kesken. Jokainen ammattimuusikko, joka alkaa opetella uutta teosta, on tosiasiansa motorisesti toistanut joka ikisen teoksessa esiintyvän äänen entuudestaan jo tuhansia kertoja. Selkeä ajatuksen ja materiaalin jäsentäminen ovat tästä näkökulmasta katsoen ensisijaisempiä kuin ”jo sujuvan tai ymmärretyn asian” toisto. (Galamin 1985, 95.) Nuorten muusikoiden kannalta toistokertojen merkitystä ei voi väheksyä, joskin niillä tulisi joka tapauksessa olla aina jokin tarkoitus ja päämäärä.

3.4 Teosten opettelu alusta alkaen mentaaliharjoittelun keinoin

Kappaleita on tunnettujen maestrojen tapaan mahdollista opetella alusta alkaen ulkoa pelkästään nuottia lukemalla (Kentner 1976, 101–102). Tämä ei kuitenkaan ole nuorille opiskelijoille mahdollista, joten se lienee kehittelyn arvoinen metodi lähinnä ammattimuusikoille. Varttuneemmat opiskelijat voivat aloittaa metodin opetteluun esimerkiksi muuttaman tahdin hallitsemisesta, josta harjoittelua voidaan myöhemmin laajentaa kokonaisuun fraaseihin ja suurempiin kokonaisuuksiin.

3.5 Havaintoja prima vista -soitosta ja sen opettamisesta

Muusikolla on mielessään musiikista sisäinen representaatio, eli edustus. Mikäli muusikon kuvittelukyky ja sisäinen korva on ehtinyt kehittyä pitkälle ja soittamisesta on paljon kokemusta, muusikko voi tämän sisäisen representaation pohjalta ennakoida musiikin kulkua ja esimerkiksi arvata, mihin suuntaan melodiakulku seuraavaksi etenee. Hän voi myös aiempaa kokemuspohjaansa soveltamalla ennakoida, millaisin fyysisin liikkein mentaalinen kuulokuva realisoituu. (Lehmann & Kopiez 2009, 347.) Prima vistan sujuminen riippuu muusikon havainnointi- ja ennakointikyvystä sekä siitä kuinka hyvin hän pystyy kuulemaan musiikkia nuotista juuri ennen soittoa. Prima vistaa voi nuorempien oppilaiden kanssa harjoitella tunneilla yhdessä esimerkiksi harjoittelemalla uutta kappaletta yhdessä läpi. Tällöin on hyödyllistä havainnoida ennen soittamista nuotista niin paljon asioita kuin oppilaan työmuisti sallii.

Prima vistaa voi harjoitella hyvin systemaattisesti opettamalla oppilaalle, millaisia ennakoivia havaintoja hän voi nuottikuvasta tehdä ennen soittamisen aloittamista ja soittamisen aikana. Tällaisia havaintoja ovat esimerkiksi kappaleen muoto, teemat ja niiden karakterit, tahtilajit, sävellajit, tempo, rytmit, esitysmerkinnät ja esitysohjeet (karakterimuutosten havainnointi vaatii oppilaalta kykyä ”kuulla musiikkia” pelkän nuottikuvan perusteella, joten se ei vasta-alkajilta onnistu). Myös sormituksia voi miettiä ennen soittamista. Mitä enemmän oppilas kykenee tekemään havaintoja musiikista etukäteen, sitä vakuuttavammin ja helpommin prima vistaaminen sujuu. Kun oppilaan taidot kehittyvät, voidaan havaintojen tekemiseen käytettävää aikaa ennen soittamista lyhentää. (Pokki 2010–2012.) Olisi myös suotavaa, että prima vistaaja pyrkisi katsomaan pääasiassa ai-noastaan nuottia (Niemi 2006). Oppilaan kannalta on hyödyllistä, jos opettaja voi soiton aikana auttaa häntä katseen kohdistamisessa ja ennakoinnissa, esimerkiksi näyttämällä nuotista kynällä, minne oppilas on seuraavaksi menossa.

On tärkeää, että jo miltei vasta aloittaneiden oppilaiden soitto-ohjelmiston rinnalla kulkee erillinen prima vista -ohjelmisto. Prima vista -kappaleiden tulee olla vaikeustasoltaan helpompia kuin ohjelmisto-kappaleet, joten prima vista -ohjelmisto kannattaa käyttöön ottaa sitten, kun ohjelmistoa helpompia kappaleita on olemassa. Pidemmällä olevien oppilaiden kanssa on selvää, että prima vistaa harjoitellaan ohjelmistokappaleiden ulkopuolella.

4 Esimerkkejä mentaaliharjoittelun opetuksesta

Tässä luvussa kerron esimerkkejä mentaaliharjoittelun opettamisesta. Käytän aineistona opetustyössäni taltioimia video-otoksia. Asianomaisten henkilöiden ja heidän lähipiirinsä toiveita kunnioittaen en julkaise materiaalia sellaisenaan – kuvailen tapahtumien kulun verbaalisesti ja totuudenmukaisesti. Olen poiminut aineistosta mentaaliharjoittelutilanteita, joita käytän havainnollistavina esimerkkeinä opinnäytetyössä esittämiini ilmiöihin ja työskentelytapoihin. Olen pyrkinyt tutkimaan tilanteita analyttisesti.

Videoiduille soittotunneille osallistui neljä iältään 9–12 -vuotiasta oppilasta. Kaikki oppilaat olivat kuvaushetkellä soittaneet pianoa 1,5 vuotta (joista viimeiset puoli vuotta minun ohjauksessani) ja osasivat tuntien alkaessa nuotit entuudestaan. Kuvattavia kertoja oli jokaisen oppilaan kohdalla neljä, yhteensä video-aineistoa syntyi kahdeksan tunnin verran. Videon kuvaushetkellä oppilaat olivat mentaaliharjoitelleet kanssani noin kaksi kuukautta.

Kuvatut soittotunnit olivat tavallisia soittotunteja. En erikseen ujuttanut soittotunteihin mentaaliharjoittelutilanteita – halusin, että tilanteet syntyvät luonnollisesti normaalin työskentelyn yhteydessä. Olen opettanut mentaaliharjoittelua kolme vuotta. Koska muistilla on tapana muuntua ajan kuluessa, olen halunnut käsitellä esimerkeissä ainoastaan sellaisia tilanteita, jotka pystyn videoaineiston avulla kuvailemaan tarkasti ja autenttisesti. Tämän vuoksi joistakin opinnäytetyössä esittelemistäni mentaaliharjoittelun tavoista ei ole havainnollistavia opetusesimerkkejä.

Esimerkit käsittelevät ensisijaisesti tilanteita, joissa pyritään parantamaan koordinaatio-kykyä, sekä nuottikuvaan ja visualisointiin liittyvien asioiden hahmottamista. Alla kuvailen muutamia esimerkkutilanteita, jotka olen poiminut videoaineistosta. Esimerkeissä puretaan Ludvig Schyppen (Lehtelä, Saari & Sarmanto-Neuvonen 1989, 38), Dmitri Kabalevskin (Jääskeläinen, Kantala & Rikandi 2009, 6) ja Johann Kaspar Ferdinand Fischerin (Lehtelä, Saari & Sarmanto-Neuvonen 1989, 14) kappaleiden harjoittamisessa käyttämiäni työskentelymenetelmiä.

4.1 Esimerkki 1. Silmillä harjoittelu. Mihin katsot, kun soitat?

Silmillä harjoittelun määritelmä on käsitelty luvussa 2.2.2.

Kuvio 1. Ludvig Schytte: Vuorenpaikkojen tanssi Op. 95. Tahdit 17–24.

12-vuotias oppilas soittaa soittotunnilla Ludvig Schyppen kappaletta *Vuorenpaikkojen tanssi*. Hän ei jostain syystä pysty soittamaan vasenta kättä puhtaasti tahdeissa 20 ja 24. Kysyn, mihin hän katsoo soittaessaan. Oppilas kertoo katsovansa oikeaa kättä. Vasemmassa kädessä on suhteellisen isoja intervallihyppyjä, joten ei ole mielestäni ihme, ettei käsi löydä oikeita koskettimia.

1. Pyydän oppilasta laittamaan hänen etusormensa H:lle (tahdissa 20) ja soittamaan oikean käden kuvion (ilman Gis-nuottia) silmät kiinni. Oppilas onnistuu. Soitamme saman kohdan ja lisäämme Gis-nuotin kuvioon mukaan. Oppilas onnistuu. Kannustan häntä ja totean, ettei hänen enää tarvitse katsoa tässä kohdassa oikeaa kättä, vaan hän voi keskittyä vasempaan.

2. Pyydän oppilasta ottamaan vasemman käden mukaan ja luottamaan, että oikea käsi löytää reitit, vaikkei hän katso sitä.

3. Oppilas vaikuttaa epävarmalta. Hän pälyilee jo ennen soittoa oikeaa ja vasenta kättään ristiin. Kysyn oppilaalta, voinko peittää hänen oikean kätensä paperilla. Oppilas naurahtaa ja suostuu.

4. Oppilaan oikea käsi on peitettyä, mutta hän ei edelleenkään keskity vasempaan. Kannustan oppilasta sanomalla, ettei hänen tarvitse huolehtia mahdollisista vääristä äänistä. Oppilas onnistuu.

5. Lisään tempoa, ja liitän vasempaan käteen mielikuvan pizzicatosta. Yhtäkkiä oppilas soittaa kohdan todella hienosti, vieläpä tuplasti nopeammin kuin 20 sekuntia aiemmin.

Havaintoja

Silmillä harjoittelu auttoi oppilasta havainnoimaan, mihin hän keskittää katseensa soiton aikana. Katseen keskittämisen selkeytyminen vaikutti oppilaan keskittymiseen ja koordinaation kykyyn. Mikä kaikkein tärkeintä – hän pystyi harjoituksen myötä antautumaan musiikin maailmaan emotionaalisesti ja ilmaisullisesti, kun energiankäyttö ei kohdistunut pelkästään peruspalikoiden jäsentämiseen. Vaikka käden peittäminen tapahtui positiivisella tavalla, se aiheutti oppilaassa hämmennystä. Uskoakseni tässä menttiin itsetuntoon liittyvien asioiden äärelle: ”sokkokäteen” ei ole helppoa luottaa, mikäli vääriä ääniä pelkää. Ylimääräiset pään liikkeet kädeltä toiselle saattoivat johtua siitä, että oppilas pelkäsi epäonnistua, ja siksi varmisteli ja ylikontrolloi soittoaan. Oli kiinnostavaa huomata, että oppilas onnistui välittömästi sen jälkeen, kun mainitsin hänelle, etteivät väärät äänet haittaa.

4.2 Esimerkki 2. Muuttuvan tekstuurin hahmottaminen, ylimenopaikat

12-vuotias oppilas soittaa soittotunnilla Ludvig Schyppen kappaletta *Vuorenpaikkojen tanssi*. Hänen on jostain syystä vaikea hahmottaa tahtien 19–20 ja 23–24 taitteita.

Kuvio 2. Ludvig Schytte: Vuorenpaikkojen tanssi Op. 95. Tahdit 17–24.

1. Kiitän oppilasta soitosta ja suljen pianon kannen. Kysyn, muistaako hän mitä vasen käsi soittaa oikean käden C-nuotin kanssa (tahdin 19 puolessa välissä). Oppilas muistaa. Kehun häntä ja kysyn, mitä ääniä vasen soittaa E-nuotin jälkeen. Oppilas osaa nimetä äänet ja niiden sormitukset.

2. Kertaan oppilaalle, että vasemman käden sormitukset ovat siis 1,2 ja 3 (peräkkäiset sormet). Kysyn, mitä oikea käsi soittaa tässä kohdassa (tahdin 19 puolessa välissä). Oppilas osaa nimetä oikean käden äänet ja niiden sormitukset. Kehun oppilasta.

3. Kysyn, mihin oikea käsi jatkaa (tahdissa 20). Oppilas muistaa. Soitan hänelle kohdan (toisella pianolla) malliksi.

4. Kysyn, mitä vasen käsi soittaa (tahdissa 20). Oppilas muistaa.

5. Tahtien 19–20 ylimeno käydään läpi. (Vasen lähtee E:stä tahdin 19 puolessa välissä ja palaa E:hen samalla sormella tahdin 20 alussa. Oikea käsi etenee tahdin 19 lopussa A:lta H:lle ja Gissälle. H:lla on sama sormi kuin tahdissa 19. Soitan pätkän malliksi).

6. Kehun oppilasta, kuinka hienosti hän muisti kuvittelemansa asiat. Avaan pianon kannen ja pyydän häntä soittamaan harjoittelemansa kohdan.

7. Oppilas soittaa. Hän ei ensi yrittämällä onnistu ja voihkaisee: "Voi ei!" Sanon, ettei se haittaa.

8. Kertaamme oikean käden sormitukset (321) ja siirtymän terssiin (H–Gis). Oppilas soittaa ja onnistuu ylimenossa. Lopputahti jää kuitenkin vielä epäselväksi.

Huomaan antaneeni oppilaalle liian pitkän tehtävän. Lyhennän pätkää. Kiinnitän huomiota siihen, että oppilaan vasen käsi liikkuu soiton aikana tarpeettomasti pois asemasta, jonka vuoksi tahdin 20 ensimmäinen E ei osu kohdalleen. Muistutan oppilaalle, että "vasen käsi alkaa peukusta (t. 19 puoleessa välissä) ja päättyy peukkuun". Oppilas onnistuu.

Havaintoja

Olen huomannut, että usein, kun kappaleen tekstuuri muuttuu, ylimenopaikassa ilmenee muisti- ja hahmotusongelmia. Sen vuoksi ylimenot on syytä harjoitella erityisen hyvin.

4.3 Esimerkki 3. Mielikuvaoppiminen ja musiikillinen ilmaisu

Oppilas soittaa soittotunnilla Ludvig Schyppen kappaletta *Vuorenpeikkojen tanssi*. Hän soittaa varsin motorisesti, ja rehellisesti sanottuna vaikuttaa siltä kuin pianotunti olisi este sille, että hän pääsisi kavereiden kanssa pihalle leikkimään. Mielestäni on aiheellista motivoida häntä musisoimaan ja virittää hänen omaa ilmaisuvoimaansa.

1. Kiitan oppilasta soitosta. Kysyn häneltä, millainen tunnelma hänen mielestään kappaleen alussa on.

2. Oppilas kertoo, että hänen mielestään alku on pelottava. Tutkimme nuottia ja pohdimme, mistä musiikillisista elementeistä hänen kuvaamansa pelottavuuden tunne voi syntyä. Kokeilemme myös, miten erilaisilla fraseeraustavoilla tämä vaikutelma saadaan toteutettua. Harjoitteleminen erilaisia efektejä ja kädenkäyttöä liioittelemalla crescendoa ja kokeilemalla painottaa tiettyjä ääniä enemmän kuin toisia. Liikkeen merkitys karakterisoinnissa on tärkeää. Esimerkiksi alun viisi ensimmäistä ääntä on hyvä saada soitettua

yhdellä liikkeellä. Mikäli ranne on ensin matalalla ja nousee tasaisesti mentäessä kohti asteikon ylintä ääntä, saadaan luonnollinen ja tehokas crescendo aikaiseksi.

3. Kappale on karakterisoitavissa selkeisiin jaksoihin, ikään kuin näytelmän kohtauksiin. Karakterisoimme jaksoille omat peikkohahmot, pohdimme millaisia tyyppejä ne ovat ja miten ne käyttäytyvät toistensa kanssa. Ohjailen oppilaan tarinointia soittamalla kappa-leesta erilaisia kohtia ja kysymällä mitä oppilalle tulee niistä mieleen ja mitä niissä voisi tarinan kannalta tapahtua. Oppilas keksii, että peikoilla on oma päällikkö, joka haluaa uhmakkaasti määräillä muita. Hän on suurempi kuin muut ja haluaa, että keskenään hupsuttelevat pikkupeikot kuuntelevat hänen juttujaan. Pikkupeikot eivät lopeta, vaan jatkavat leikkiä. Heillä on hauskaa, he hihittelevät ja tanssivat nuotion ympärillä. Lopulta päällikköpeikko ärähtää uudelleen ja pikkupeikot tottelevat nöyrästi (ensimmäinen jakso päättyy kadenssiin).

Päällikkö poistuu ja pikkupeikoilla on kepeä olo. Ne tanssivat nuotion ääressä ja hieman myös nauravat päällikköpeikolle, jolla on suuri maha ja paljon peikkoja komennettavana. Äkkiä pikkupeikot kuulevat jostain ääniä. He hiippailevat kohti omaa luolapetiään ja vä-lillä pysähtyvät kuuntelemaan, kuuluuko päällikköpeikkoa missään. Juuri kun pikkupeikot ovat pääsemässä turvaan, päällikkö saapuu ja murahtaa oikein kovasti. Siihen päättyy pikkupeikkojen hauska ilta.

Havaintoja

Oppilaan soitto muuttui tarinoinnin myötä täysin. Hän innostui soitosta, ja jaksoi keskittyä tunnin loppuun asti. Teknisillä harjoituksilla oli jatkuvasti musiikillinen päämäärä, mikä selvästikin motivoi oppilasta. Vaikka tarinointiin meni muutama minuutti aikaa, se maksoi itsensä nopeasti takaisin.

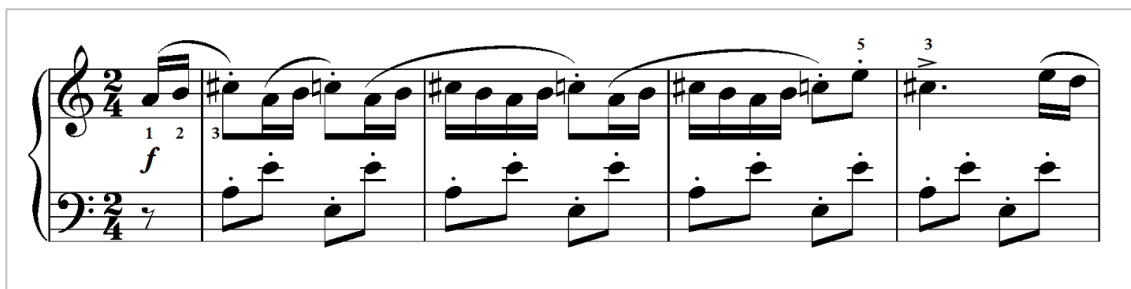
Mielikuvia voi käyttää opetuksessa monipuolisesti. Useimmiten havainnollistamiseen ja inspirointiin auttavat yksittäiset sanat. Esimerkiksi liikkeen ja värien käyttöön voivat auttaa sanat ”aaltoliike” ja ”helmimäinen, kirkas saundi” tai ohjeet ”laskeudu pehmeästi alas” ja ”käännä avainta”.

Etenkin lasten kanssa voi olla hyödyllistä virittäytyä musiikin maailmaan ihan suoranai-sen tarinoinninkin kautta. Tärkeintä on se, että oppilas innostuu itse käyttämään mieliku-vitustaan, ja sitä kautta motivoituu paremmin myös soitossaan. Tällöin on tärkeää, ettei opettaja tyrmää oppilaan ideoita, vaan lähtee mielikuvitusleikkiin mukaan. Tarinointia on

kuitenkin mahdollista ohjailla vastaamaan nuottikuvassa esiintyvää informaatiota, jolloin tarinoinnista on musiikillisen ilmaisun kannalta oppilaalle suurta hyötyä. Olen havainnut, että oppilaat, jotka tarinoivat, pystyvät paremmin heittäytymään musiikin maailmaan. Motivoinut oppilasta on mukava opettaa! Mielikuvilla saadaan etenkin lasten kohdalla parempia tuloksia aikaan kuin analyttisellä, hiukkasfysiikalta vaikuttavalla tieteellisellä lähestymistavalla. Toki analyttistäkin puolta tarvitaan, mutta on hyvä muistaa, ettei oppilas jaksaa observoida soittoaan ilman motivaatiota.

Mielikuvaoppimisella on syvempiäkin tasoja. Päällikköpomo voi symboloida esimerkiksi lapsen kasvuprosessia: vanhempien on tapana asettaa lapsille rajoja eikä se aina tunnu lapsista mukavalta. Peikko voi symboloida myös mitä tai ketä tahansa lapsen maailmassa olevaa ikävää asiaa, kuten koulukiusaajaa tai meneillään olevaa soittotuntia (toivottavasti ei kuitenkaan). Opettajan on hyvä pysyä jatkuvasti kuulolla.

4.4 Esimerkki 4. Yksittäiset äänet kokonaisuuksiksi



Kuvio 3. Dmitri Kabalevski: Klovnit. Tahdit 1–4.

12-vuotias oppilas soittaa soittotunnilla Dmitri Kabalevskin kappaletta *Klovnit*. Kappaleen alussa esiintyy paljon samoja ääniä peräkkäin, ja oppilaan on jostain syystä hankalaa muistaa ja hahmottaa, millaisissa sarjoissa äänet esiintyvät.

1. Kysyn oppilaalta, muistaako hän mitä ääniä oikea käsi soittaa kappaleen alussa (kappaleen kolme ensimmäistä ääntä). Oppilas pystyy nimeämään äänet ja niiden sormitukset.

2. Kehun häntä ja kysyn, mitä seuraavaksi tulee (tahdissa 1 esiintyvät A, H, ja C). Oppilas osaa vastata.

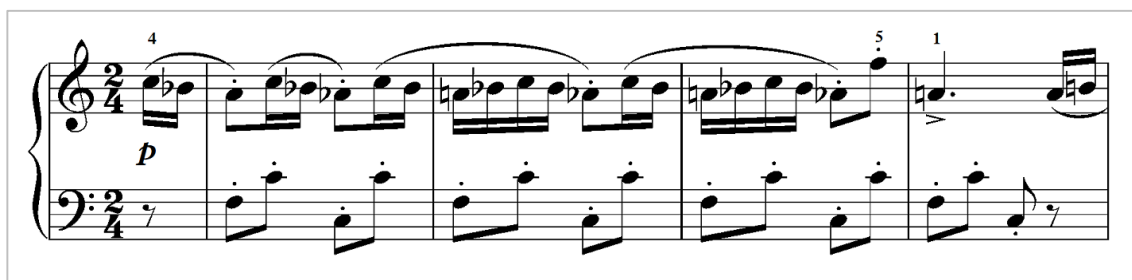
3. Kysyn, miten kappale jatkuu. Oppilas takeltelee ensin, mutta pystyy sitten nimeämään loputkin äänet. (Tahdeissa 1–2 ja 2–3 yhdistetään alussa esiintyneet kolmen äänen ryhmät. Fraasin puolikas päättyy tahtien 2–3 kuvion perään tulevien E:n ja Cissän jälkeen).

4. Tiedustelen, missä näissä ”sarjoissa” on hänen mielestään eniten energiaa. Oppilas vastaa, että ”siinä missä mennään edestakaisin, kolmannella kerralla” (kolmannella tahdilla). Kerron olevani hänen kanssaan niin sanotusti samoilla linjoilla.

Havaintoja

Harjoituksen myötä oppilaan muisti ja hahmotuskyky paranivat. Muistiin vaikutti se, että yksittäiset äänet liitettiin osaksi jotakin suurempaa yksikköä ja kokonaisuutta. Hahmotuksen paraneminen mahdollisti sen, että oppilas pystyi nauttimaan paremmin musisoinnista.

4.5 Esimerkki 5. Liikkeen ja musiikillisen ilmaisun yhdistäminen



Kuvio 4. Dmitri Kabalevski: Klovnit. Tahdit 9–12, (koho mukaan lukien).

12-vuotias oppilas soittaa soittotunnilla Dmitri Kabalevskin kappaletta *Klovnit*. Kappaleessa esiintyy paljon samoja ääniä peräkkäin, ja oppilaan on jostain syystä hankalaa muistaa ja hahmottaa, millaisissa sarjoissa äänet esiintyvät.

Mentaaliharjoittelemme tahtien 9–12 oikean käden *esimerkissä 4* esitellyllä tavalla. Kysyn oppilaalta, haluaako hän kokeilla soittaa pätkän kädet yhdessä. Oppilas osaa soveltaa edellisessä harjoittelupätkässä oivaltamiaan asioita ja soittaa tahdit 9–12 laadukkaasti. Menemme kappaleessa eteenpäin.



Kuvio 5. Dmitri Kabalevski: Klovnit. Tahdit 13–16, (koho mukaan lukien).

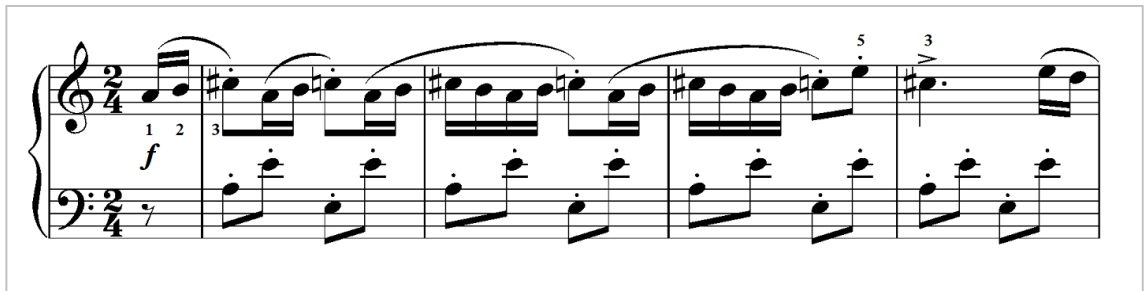
1. Soitan harjoittelupätkän malliksi (t. 13–16) ja oppilas toistaa. Kysyn oppilaalta, mihin sointuun ja asteikkoon pätkä perustuu. Oppilas osaa vastata, että harjoittelupätkä pyörii a-molli -soinnun ympärillä.
2. Kysyn oppilaalta, pystyykö hän sanomaan kuvion sormitukset. Oppilas pystyy vastaamaan.
3. Kehun oppilasta, ja pyydän häntä kuvittelemaan käden liikkeeseen crescendon. Lau-lan pätkän malliksi ja demonstroin samalla liikettä oppilaan olkapäähän. Kannustan häntä kokeilemaan pätkän soittamista saman tien.
4. Oppilas soittaa ja onnistuu hienosti.

Havaintoja

Esimerkeissä 4 ja 5 esitellyt tilanteet tapahtuivat saman soittotunnin aikana. Vaikka tunti oli intensiivinen, oppilas jaksoi koko ajan pysyä mukana. Eri harjoittelutapoja vuoroteltiin, ja musiikillinen ilmaisu oli harjoituksissa läsnä. Tunnin aikana oppilas oppi soittamaan harjoittelemamme paikat ulkoa (sekä kädet erikseen että kädet yhteen), ergonomisilla sormituksilla. Myös sointu-analyysiä käytettiin harjoittelussa hyödyksi.

Kappaleen harjoituspätkät olivat mielestäni selkeitä ja yksinkertaisia. Ne toimivat myös valmiina aloituspaikkoina esiintymiseen valmentautumista ajatellen.

4.6 Esimerkki 6. Musiikillisten kerrosten erottelu ja kuvitteleminen



Kuvio 6. Dmitri Kabalevski: Klovnit. Tahdit 1–4

12-vuotias oppilas soittaa soittotunnilla Dmitri Kabalevskin kappaletta *Klovnit*. Haluan tiedustella, kuinka hyvin oppilas pystyy erottelemaan harjoittelemastamme pätkästä eri kerroksia.

1. Pyydän oppilasta nimeämään kuvion ”ylä-äänen” linjan (ylä-äännet ovat Cis, C, Cis, C, Cis, C, E ja Cis, t. 1-4). Oppilas onnistuu.

2. Kysyn oppilaalta peukalon linjaa tahdeissa 5–8. Hän nimeää linjaan yhden ylimääräisen G:n, mutta se lienee vahinko.

Havaintoja

Olen yllättynyt havaitessani, että tämä tehtävä tuntui olevan oppilaalle varsin helppo. Ottaen huomioon, millaisista harjoituksista olemme lähteneet liikkeelle, on mielestäni hienoa nähdä, kuinka nopeasti oppilaat kehittyvät kuvittelukyvyssään ja miten se alkaa säännöllisyyden myötä tuntua normaalilta toimintatavalta. Oppilas on selvästi kehittynyt mentaaliharjoittelussa ja on tilanteessa rennosti.

4.7 Esimerkki 7. Katseen kohdistamisen ja koordinaation parantaminen

Silmillä harjoittelun määritelmä on käsitelty luvussa 2.2.2.



Kuvio 7. Johann Kaspar Ferdinand Fischer: Preludi. Tahdit 1–4, pelkistetty versio.

10-vuotias oppilas soittaa soittotunnilla Johann Kaspar Ferdinand Fischerin kappaletta *Preludi*. Oppilas on soittanut kanssani 6 kuukautta ja edistynyt hyvin: hän osaa nuotit ja oppii uusia kappaleita kiitettävällä vauhdilla.

Harjoittelemamme kappale on oppilaalle täysin uusi. Olemme pelkistäneet kappaleen 16-osakuvion, ja harjoitelleet neljän tahdin pätkän (t. 1–4) kädet erikseen niin, että oikean käden sekstit soivat samanaikaisesti. Oppilaan on jostain syystä hankalaa hahmottaa käsien reittejä silloin, kun hän soittaa kädet yhdessä. Musiikissa on pidätyksiä ja purkauksia: pidätykset kuulostavat niin dissonoivilta, että korva sanoo soinnun olevan väärä. Oppilas hätkähtelee dissonoivaa sointua, ja hänen kätensä ohjautuvat jatkuvasti vierekkäisille koskettimille. Hän ei kykene soittamaan pätkää kädet yhteen.

1. Soitan oppilaalle harjoittelupätkän (t. 1–4) malliksi.
2. Oppilas soittaa kaksi ensimmäistä akordia kädet yhteen, ja vaikuttaa epävarmalta. Hän pälyilee vasenta kättä, vaikka sen tulisi olla paikoillaan ja katseen suunnattuna oikeaan käteen. Pyydän oppilasta soittamaan hitaammin.
3. Oppilas soittaa uudelleen. Juuri ennen viimeistä akordia oppilas vaikuttaa levottomalta, joten muistutan häntä, että akordi on sama kuin alussa. Oppilas onnistuu, vaikka löytääkin neljännen akordin hieman takellessa. Kehun häntä.

4. Päätän purkaa pätjän pienempään osaan, ja keskittyä kahteen ensimmäiseen tahtiin. Teen niistä yhteenvedon: vasen käsi soittaa samaa oktaavia kahdesti, jälkimmäisellä kerralla oikea liikkuu yhden askeleen ylöspäin. Oppilas soittaa ja onnistuu. Kehun häntä.
5. Heti kehun jälkeen oppilas irrottaa kädet koskettimistolta. Pyydän häntä pitämään kädet paikoillaan, sillä hänen täytyy muuten etsiä asemat uudelleen.
6. Oppilas soittaa kaksi ensimmäistä akordia uudelleen – toisen akordin jälkeen pyydän häntä pitämään kädet paikallaan. Kun oppilaan kädet lepäävät akordilla, osoitan hänelle koskettimistolta reitin, johon seuraavaksi ollaan menossa. Sanon, että “molemmat peukut menevät vasemmalle”. Oppilas soittaa ja onnistuu. Kiitän häntä.
7. Oppilaan kädet lepäävät kolmannella akordilla ja sanon hänelle, että vasemman käden peukalo liikkuu ylöspäin ja oikean käden pikkurilli alaspäin. “Ne tulevat ikään kuin toisiaan vastaan”. Oppilas onnistuu.
8. Käänän nuottipaperin, ja pyydän oppilasta soittamaan harjoittelemamme neljä tahtia ulkoa. Hän takeltelee edelleen kolmannen ja neljännen akordin välissä. Lopulta hän löytää oikean akordin “korvalla”. Kehun häntä. Mielestäni tässä vaiheessa oppilaalla on jo aika hyvä käsitys siitä, miten nuo neljä tahtia jäsentyvät. Päätän toiston sijaan vaihtaa harjoittelumuotoa.

Havaintoja

Mielestäni uusia asemia etsiessä on tärkeää pitää kädet koskettimistolla (sen aseman päällä mitä viimeksi on löytänyt). Kun uusi asema on löytynyt nuotista, sen voi etsiä koskettimistolta silmillä ennen soittamista. Näin reittejä alkaa muodostua nopeammin. On parempi liittää kaksi asemaa heti toisiinsa, kuin etsiä neljä asemaa yksittäin ja aloittaa alusta, kun edelliset ovat jo unohtuneet.

4.8 Esimerkki 8. Reittien muodostaminen

10-vuotias oppilas soittaa soittotunnilla Johann Kaspar Ferdinand Fischerin kappaletta *Preludi*. Oppilas on soittanut kanssani 6 kuukautta ja edistynyt hyvin: hän osaa nuotit ja oppii uusia kappaleita kiitettävällä vauhdilla.

Harjoittelemamme kappale on oppilaalle täysin uusi. Olemme pelkistäneet kappaleen 16-osakuvion, ja harjoitelleet neljän tahdin pätkän (t. 1–4) kädet erikseen niin, että oikean käden sekstit soivat samanaikaisesti. Oppilaan on jostain syystä hankalaa hahmottaa käsien reittejä silloin, kun hän soittaa kädet yhdessä. Musiikissa on pidätyksiä ja purkauksia: pidätykset kuulostavat niin dissonoivilta, että korva sanoo soinnun olevan “väärä”. Oppilas hätkähtelee dissonoivaa sointua, ja hänen kätensä ohjautuvat jatkuvasti vierekkäisille koskettimille. Hän ei kykene soittamaan pätkää kädet yhteen.

Mentaaliharjoittelua ovat edeltäneet *esimerkissä 7* kuvailut tapahtumat.



Kuvio 8. Johann Kaspar Ferdinand Fischer: Preludi. Tahdit 1–4, pelkistetty versio.

1. Suljen pianon kannen, ja kerron oppilaalle mitä seuraavaksi tapahtuu: teemme mentaaliharjoittelua, jota olemme aiemminkin tehneet. Oppilas nyökkää ja katsoo minua keskittyneesti.
2. Kysyn, muistaako hän mitä ääniä oikea käsi soittaa kappaleen ensimmäisessä tahdissa. Oppilas muistaa. Kysyn mitkä sormet soittavat nämä äänet. Oppilas muistaa G:lle menevän sormen, toisen sormituksen kanssa autan häntä. Kehun oppilasta onnistumisesta.
3. Kysyn, mihin mennään seuraavaksi. Kertaan, mitä ääniä meillä on ollut tähän mennessä (G ja E), ja näytän käden aseman pianon kanteen. Oppilas muistaa, että peukalo

on menossa A:lle, muttei muista ylempää ääntä. Autan häntä muistuttamalla, että reitti on menossa ylöspäin. Oppilas osaa nimetä ylemmän äänen.

4. Mielestäni harjoituksesta tulee pitää tauko. Avaan kannen ja annan hänen soittaa nämä juuri kuvittelemansa asemat. Hän onnistuu ja saa siitä kiitokset.

5. Suljen kannen jälleen. Kysyn, mihin mennään seuraavaksi (kolmannessa tahdissa). Oppilas vaikuttaa saaneen onnistumisestaan lisää itsevarmuutta ja alkaa innostuneesti kertoa, että "peukalo menee eteenpäin" (tässä tapauksessa alaspäin). Hän näyttää pianon kanteen käden liikeradan (joka menee alaspäin), ja osoittaa hieman epäjohdonmukaisesta sanavalinnastaan huolimatta tietävänsä oikean suunnan. Kysyn nuotin nimeä. Oppilas on hiljaa. Kannustan häntä sanomalla, ettei haittaa, mikäli hän ei muista, mutta että on "superjuttu" jos hän muistaa.

6. Kertaan tähänastiset reitit ja näytän pianon kanteen käden asemat. Oppilas osaa sanoa peukalon menevän G:lle. Kun kysyn mihin pikkurilli menee, hän sanoo sen menevän samaan kuin alussa, eli E:lle.

7. Avaan kannen kehujen saattamana. Oppilas soittaa virheettömästi ja takeltelemta harjoittelemamme neljän tahdin pätkän. Kertaamme vasemman käden.

8. Oppilas soittaa kädet yhteen. Kehun häntä. Osoitan hänelle nuotista, kuinka pitkälle hän on edennyt.

Havaintoja

Harjoittelun ansiosta oppilaan koordinoitukyky ja hahmotuskyky paranivat huomattavasti. Harjoittelu oli tarpeellista, sillä ennen harjoittelua oppilas ei kyennyt soittamaan harjoiteltavaa kohtaa kädet yhteen, eikä näin ollen voinut nauttia soittamisesta.

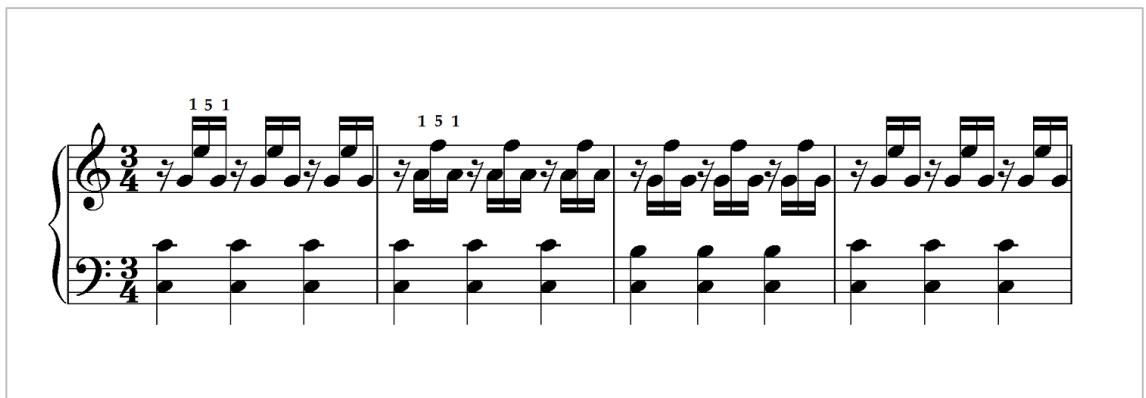
Harjoitus tapahtui soittotunnin loppuvaiheessa, jolloin keskittyminen ei ollut enää terävimmillään. Otin riskin, kun jatkoin harjoitusta, vaikken saanut oppilaalta välittömästi oikeita vastauksia. Koetin tarkkailla tilannetta jatkuvasti – oppilas vaikutti hieman levottomalta, mutta kuitenkin keskittymiseen kykenevältä. Oppilaan hahmotuskyky ja muisti parani harjoituksen myötä, mutta jäin pohtimaan, josko olisin voinut sijoittaa harjoituksen toiseen ajankohtaan.

4.9 Esimerkki 9. Turhien liikkeiden minimointi

Silmillä harjoittelun määritelmä on käsitelty luvussa 2.2.2.

10-vuotias oppilas soittaa soittotunnilla Johann Kaspar Ferdinand Fischerin kappaletta *Preludi*. Oppilas on soittanut kanssani 6 kuukautta ja edistynyt hyvin: hän osaa nuotit ja oppii uusia kappaleita kiitettävällä vauhdilla.

Olemme harjoitelleet oppilaan kanssa kappaletta edellisellä soittotunnilla ensimmäistä kertaa (*katso esimerkki 7 ja 8*). Nyt oppilas soittaa kappaletta originaalin nuottikuvan mukaisesti, eli hän on kotona harjoitellut kappaletta 16-osakuvion kanssa. Oppilas takeltelee jälleen sointujen vaihtojen kohdalla, vaikka kykenee soittamaan harjoittelun pätkän akordeina mutkattomasti. Oivallan, että se saattaa johtua ylimääräisistä pään liikkeistä: huteja syntyy, kun oppilaan katse liikkuu tarpeettomasti kädeltä toiselle.



Kuvio 9. Johann Kaspar Ferdinand Fischer: Preludi. Tahdit 1–4.

1. Harjoittelemme sitä, mihin soiton aikana kannattaa katsoa. Kerron oppilaalle, että (varsinkin) silloin, kun kappaleessa toistetaan samaa kuviota useamman kerran peräkkäin, käsiin voi luottaa antamalla niiden "soittaa itse" ja katsomalla silmillä sitä kohtaa, mihin ollaan seuraavaksi menossa.
2. Demonstroin oppilaalle tätä tapahtumaa soittamalla hänelle malliksi ja kertomalla, mitä samanaikaisesti ajattelen ja mihin katson.
3. Oppilas soittaa itse, ja autan häntä suunnittelemaan reittejä osoittamalla niitä koskettimia, jolle hän on kohta menossa. Muistutan hänelle, että vasen käsi toistaa alussa samaa ääntä, joten hän voi keskittyä oikeaan käteen.

4. Soitto alkaa sujua.

Havaintoja

Harjoittelun ansiosta oppilaan koordinoitukyky ja hahmotuskyky paranivat huomattavasti. Harjoittelu oli erittäin hyödyllistä, sillä ennen harjoittelua kappale meni harjoittelua vaativassa kohdassa aina poikki. On tärkeää muistaa, että mikäli oppilas ei hahmota soitettavaa materiaalia, nuottikuvassa olevaa informaatiota taikka sitä, mihin katseensa kohdistaa, ei hän voi nauttia musiikista emotionaalisesti, eikä keskittyä mihinkään musiikillisesti kiinnostaviin asioihin, kuten fraseeraukseen.

Silmillä harjoittelua voi tehostaa pyytämällä oppilasta soittamaan ensin esimerkiksi pelkän vasemman käden silmät kiinni. Kun tämä onnistuu, opettaja voi peittää oppilaan vasemman käden paperilla, jolloin oppilaan on helpompi keskittyä oikean käden katsomiseen silloin, kun hän soittaa kätet yhdessä. Käsien yhteissoittotilanteessa tuntoaistiin luottaminen on helpompaa, mikäli tietää ”sokkokäden” ylipäätään pystyvän löytämään reitit käsiin katsomatta. Katseen kohdistamisen ja ennakkoinnin harjoittelu on erittäin tärkeää – se auttaa myös prima vistan kehittämisessä.

Tuntoaistiin luottaminen oli tässä tapauksessa erityisen arkaa, sillä oppilaan kätet yltyvät oktaavin ainoastaan reunalta. Väärien äänien pelko ei edistä tuntoaistiin luottamista, eikä se näin ollen paranna myöskään onnistumisen mahdollisuuksia. Minun olisi opettajana kuulunut muistuttaa oppilasta, etteivät väärät äänet haittaa.

5 Esiintymisen mentaaliharjoittelu ja oppilaan mentaalinen valmennus

Esiintymiseen valmistautuminen tarkoittaa usein ainoastaan kappaleen hallitsemiseen liittyvää harjoittelua, eikä esiintymistä harjoitella lainkaan. Kotona tapahtuva soittotilanne on tuttu ja turvallinen. Kun samat teokset soitetaan yhtäkkiä vieraassa ympäristössä, vieraalla instrumentilla ja konsertissa esiintyy häiriötekijöitä, on esiintymistilanne aivan toinen (Arjas 2001, 94–95).

Esiintymisen mentaaliharjoittelun ja oppilaan mentaalisen valmennuksen tarkoituksena on parantaa esiintyjän suhtautumista esiintymistilanteeseen ja itseensä esiintyjänä, ja näin ollen parantaa myös esityksen taiteellista tasoa. Parhaimmillaan näiden asioiden

pohtiminen ja mentaalisten harjoitusten tekeminen luovat esiintyjälle vapauden nauttia musisoimisesta. (Földes 1950, 57; Arjas 2001, 94–100.)

Esiintymiseen valmistautumiseen liittyvään mentaaliseen työskentelyyn kuuluvat kokonaisten teosten ja konserttiohjelmien mentaaliharjoittelu sekä konserttia edeltävän ajan suunnittelu. Mielikuvitusyleisöön voi kuvitella iloisia ja kannustavia ihmisiä, sekä soittajalle epämukavia tuntemuksia aiheuttavia ihmisiä. Esiintymistilannetta ja -paikkaa voidaan kuvitella eri perspektiiveistä: itsensä voi kuvitella soittamassa lavalla omasta näkökulmasta tai yleisön näkökulmasta. (Földes 1950, 59; Arjas 2001, 117–118.)

Oman soiton ja tulevan esiintymisen ajattelu tuntuu monesta ammattilaisestakin ahdistavalta ja vaikealta. Uskoisin, että videoiden katselu on nuorille ja vasta-alkajille paras keino aloittaa itsensä tutkailu esiintyjänä. Opettajan olisi hyvä välillä videokuvata oppilaan soittoa ja katsoa sitä myöhemmin oppilaan kanssa yhdessä. Tällöin syntyy luonnollisia tilanteita puhua soittaessa syntyneistä tuntemuksista. Positiivisten tulosten kannalta on erittäin tärkeää lähestyä näitä tilanteita hienotunteisesti! On myös tärkeää yrittää saada oppilas näkemään ja kuulemaan esityksestä hänen onnistumisensa ja ansionsa esiintyjänä ja muusikkona.

Nuorten soittajien ja aloittelijoiden kannalta on tärkeää, että konserttipaikkaan tutustutaan etukäteen ja että heidän kanssaan käydään läpi mitä konsertissa tulee tapahtumaan. Oppilaan kanssa on hyvä keskustella miten konsertti etenee: missä vaiheessa oppilas soittaa ja missä hän lämmittelee ennen sitä, miten kumarretaan ja kohdataan yleisö. On myös tärkeää keskustella, millaisia asioita esiintyjä voi ottaa huomioon ennen soittoa (esimerkiksi tempon miettiminen, kappaleen tunnelmaan pääseminen, aloituspaikan etsiminen silmillä jne.). Tärkeää on myös keskustella miten mahdollisista unohduksista ja virheistä selvittää, miten kappale lopetetaan ja miten lavalta poistutaan. (Jansson 1990, 106–107.)

Tietotaitoa on hyvä tarjota oppilaalle ripaus kerrallaan. Hyvä opettaja osaa valikoida mistä, missä, miten ja milloin oppilaan kanssa on tarpeellista keskustella. Eri-ikäisten oppilaiden kanssa voi käsitellä asioita eri tasolla ja erilaisin kielikuvin. Esiintymisestä ja sen harjoittelemisesta ei tule tehdä oppilaalle liian suurta ja monimutkaista asiaa. Positiivishenkinen valmennus antaa esiintyjälle kuitenkin parhaat onnistumisen mahdollisuudet.

5.1 Musiikillisen minäkuvan rakentaminen

Moni oppilas harjoittelee niin, että aloittaa soittamisen aina kappaleen alusta. Kun hän ei pysty muistikatkoksen syntyessä jatkamaan eteenpäin, soitto menee poikki. Esityksessä pattitilanteet johtavat häpeän tunteisiin ja traumojen syntymiseen. Traumot ovat ikäviä, sillä soittamisesta ei voi nauttia, mikäli esiintyminen on lähtökohtaisesti pelomainen tilanne. (Arjas 2001, 18.) Esiintymiseen liittyvistä asioista ja tuntemuksista olisi hyvä keskustella oppilaan kanssa sekä ennen esiintymistä että esiintymisen jälkeen. On tärkeää jälkipuida esitystä ja keskustella siitä, miltä esiintyminen tuntui ja miten se oppilaan mielestä sujui. Oppilaan on hyvä tietää, ettei hänen soittonsa vaikuta siihen, mitä yleisö tai opettaja ajattelee hänestä ihmisenä. (Arjas 2001, 18, 108.) On myös tärkeää viestiä, ettei vääriä ääniä kannata pelätä ja ettei esitys mene niistä pilalle. Unohtaminen on inhimillistä, eikä haittaa, jos oppilaalla on nuotit lähettyvillä muistikatkoksen varalta. Päivi Arjaksen mukaan opetuksessa olisi syytä painottaa musiikillisen kommunikaation aspektia soittotehtävien ”suorittamisen” sijaan. Musiikkiesitys ei saisi olla urheilusuoritus. (Arjas 2001, 11–16.)

Monipuolinen ja keskittynyt harjoittelu auttaa muistamisessa, mutta muistikatkoksen varalta on hyödyllistä harjoitella myös selviytymistaitoja (Jansson 1990, 105). On hyvä, jos kappaleissa on monta niin sanottua aloituspaikkaa, mistä soittaja pystyy tarvittaessa suoraan jatkamaan soittoa. On myös tärkeää, että oppilas ei läpisoitossa pysähdy virheen sattuessa tai ala korjaamaan sitä, vaan pyrkii jatkamaan musisointia.

Esitystä edeltävästä olotilasta ja mahdollisista fyysisistä oireista on tärkeää puhua positiiviseen sävyyn ja yrittää saada ne kuulostamaan mahdollisimman luonnolliselta. Latautunutta tilaa voi käsitellä oppilaan kanssa esimerkiksi kertomalla hänelle, että latautuminen on kehon luonnollinen tapa valmistautua tulevaan esitykseen. Latautunut tila on tarpeen, jotta muusikko voi onnistua esityksessä parhaalla mahdollisella tavalla. (Arjas 2002, 17.) Mikäli oppilaan kädet tärisevät tai hikoilevat, hänelle on hyvä kertoa, ettei se tarkoita esityksen tulevan menemään huonosti.

Yleensä läpikäyn oppilaiden kanssa fyysisiä oireita ainoastaan, mikäli oppilas kertoo omaavansa niitä tai jos itse huomaa niiden ilmenemisen. Esiintymisvalmennuksen tarkoituksena ei ole lietsoa oireiden syntymistä läpikäymällä kaikki mahdolliset kauhuskeenaariot mitä ennen esitystä tai esiintymisen aikana voi tapahtua (Arjas 2001, 65), vaan

positiivisessa hengessä käsitellä oppilaan omia tuntemuksia ja tarjota hänelle mahdollisimman hyvät onnistumisen edellytykset. Esiintymisvalmennuksen tarkoituksena ei ole muistuttaa ”kilparatsujen tehovalmennusta” (Arjas 2001, 44).

Kannustan oppilaitani esiintymään mahdollisimman paljon. Pyrin järjestämään heille mukavia tilaisuuksia, joissa he voivat harjoitella esiintymistä turvallisesti. Esimerkiksi, saatamme sopia oppilaan kanssa, että hän esittää harjoittelemansa kappaleen hänen jälkeensä soittotunnille saapuvalla toverilleen. Myös luokkatunnit ja luokkakonsertit ovat hyviä esiintymistilaisuuksia. Rohkaisen oppilaita esiintymään omalle perheelleen, sukulaisilleen ja ystävilleen, ja soittamaan koulun musiikin tunneilla. Mielestäni on tärkeää, että kauan harjoiteltuja kappaleita on mahdollisuus esittää useita kertoja. Tällöin onnistuminen ei ole vain yhden kortin varassa. (Neuhaus 1973, 213; Arjas 2001, 135–136.)

Opettajan tehtävä ei ole toimia oppilaan psykologina, mutta hän voi mentaalisen valmennuksen keinoin auttaa oppilasta rakentamaan parempaa musiikillista minäkuvaa. Opettajan tulisi rohkaista oppilasta tuomaan musiikin avulla hänen persoonallisuuttaan esiin ja motivoida häntä itseohjautuvuuteen. On tärkeää kannustaa oppilasta pohtimaan, mikä hänen soitossaan on hyvää ja missä asioissa on vielä työkenttää. Usein tuntuu, ettei oppilas osaa sanoa omasta soitostaan juuri mitään – etenkin mitään positiivista. (Arjas 2001, 60.) Tähän olisi hyvä saada muutos!

5.2 Lämmittelyohjelmat

Tuttujen lämmittelyohjelmien käyttö auttaa esiintymiseen valmistautumisessa (Földes 1950, 59). Lämmittelyohjelma voi koostua esimerkiksi asteikoista, sormiharjoituksista ja joistakin oppilaan aiemmin soittamista kappaleista. Lämmittelyohjelmat tietenkin muuttuvat pitkällä aikavälillä, mutta esimerkiksi muutaman kuukauden sykleissä pidettävä lämmittelyohjelma, jonka oppilas tekee joka päivä ennen harjoittelun aloittamista, luo turvallisuuden ja tavallisuuden tuntua lähestyvään esiintymiseen. Lämmittelyohjelmaan voi kappaleiden ja sormiharjoitusten lisäksi liittää myös hengitysharjoituksia, venyttely- ja verryttelyliikkeitä.

5.3 Hengitys ja rentous

Hengitys ja rentous liitetään perinteisesti psyykkiseen valmennukseen. Vaikka ne ovat luonteeltaan fyysisiä perustoimintoja, niiden hallinta on monien psyykkisten harjoitusten suorittamisen edellytys. Hengitys-, rentoutumis- ja keskittymisharjoituksia olisi hyvä tehdä säännöllisesti ja hyödyntää niitä myös esiintymisjännitykseen. Optimaalinen rentoutusharjoitus on sellainen, minkä voi tehdä nopeassa ajassa missä tilassa tahansa. (Arjas 2001, 49, 53–54.)

Hengityksen on soittaessa oltava tasainen ja tapahduttava pallean kautta. Tähän tulee kiinnittää huomiota harjoitellessa, jotta oikeanlainen hengitys tapahtuu esiintymisen aikana automaattisesti. (Kentner 1976, 103; Arjas 2001, 46–47.)

6 Pohdintaa

Opinnäytetyön tarkoituksena oli tutkia, miten itselleni tehokkaiksi toteamani tekniikat ovat sovellettavissa lapsille ja vasta-alkajille ja millaisina annoksina ne pysyvät motivoivina ja mielekkäinä. Olen tullut siihen johtopäätökseen, että mentaaliharjoittelu soveltuu – tietyn edellytyksin – vasta-alkajien oppimismetodiksi.

Lähtökohtaisesti mentaaliharjoittelu on hyödyllistä sellaisille oppijoille, jotka ymmärtävät nuottien symboliikan suhteessa esimerkiksi koskettimistoon tai otelautaan, osaavat keskittyä ja muodostaa harjoiteltavasta asiasta tarkan mielikuvan ja sisäisen kuulokuvan. Harjoiteltavaan asiaan vaadittavat perustekijät on osattava käytännössä entuudestaan.

Esimerkiksi käsien liikeratojen visuaalinen kuvittelu koskettimistolla ei ole mahdollista, mikäli harjoittelija ei tiedä miten koskettimisto jäsentyy tai miten harjoiteltava liikerata toteutetaan. Nuottien kuvittelu ei myöskään onnistu ennen kuin nuottien symboliikka on edes periaatteessa oivallettu. Mikäli edellä mainitut edellytykset ovat kohdallaan, en usko, että oppilaan persoonallisuus tai ikä määrittää esteitä mentaaliharjoittelulle. Yksilöopetuksessa on mielestäni olennaista huomioida oppilaan yksilölliset ominaisuudet ja kehityksen taso. Ihmiset ovat keskenään erilaisia, vaikka ikämittarissa olisikin sama luku.

Sisäisen kuulon kehittyneisyys ei ole mentaaliharjoittelun edellytys, mutta sen olemassaolo tai puute määrittää hyvin paljon sitä, millä tasolla mentaaliharjoittelua tehdään. Vaikka oppilaan sisäinen korva ei olisikaan vielä kovin kehittynyt, mentaaliharjoittelusta voi silti olla hänelle merkittävää hyötyä esimerkiksi ulkoa oppimisessa ja epäselvien alueiden hahmottamisessa.

Mentaalinen työskentely kehittää mielikuvitusta ja kuuntelutaitoa. Se parantaa kappaleiden hallintaa, nopeuttaa ulkoa oppimista ja kehittää oppilaan keskittymiskykyä. Se ei pelkästään auta oikeiden äänien, rytmien ja tekniikan opiskelussa, vaan myös merkittävästi edistää tulkinnallista osaamista ja avaa mahdollisuuksia miellyttävämpiin esiintymiskokemuksiin. Hyvin hallitut kokonaisuudet vaikuttavat oppilaan itsetuntoon ja musiikillisen minäkuvan kehitykseen.

En väitä, että mentaaliharjoittelu sopii kaikille vasta-alkajille kaikenlaisissa erilaisissa oppimistilanteissa. Totean kuitenkin, että mentaaliharjoittelun edut ovat niin merkittäviä, että sitä kannattaa kokeilla myös aloittelevien muusikoiden opetuksessa.

Olen toistaiseksi sitä mieltä, että vasta-alkajat hyötyvät visuaalisesta kuvittelusta ja ilman nuottikuvaa tapahtuvasta mentaaliharjoittelusta kaikkein eniten. Nämä harjoittelumuodot tuntuvat onnistuvan hyvinkin nuorten oppilaiden kanssa. Olen havainnut, että useimmat oppilaani pystyvät jostain syystä visualisoimaan helpommin nuottikuvan koskettimistoon silloin kun nuottia ei ole. Tämä saattaa johtua paremmasta keskittymisen fokuosoinnista, kun esimerkiksi hektisyyttä aiheuttavat ylimääräiset pään liikkeet nuotin ja koskettimiston välillä jäävät pois. Silmillä harjoittelu oppilaiden kanssa on osoittautunut erittäin hyödylliseksi, mutta visualisointi on onnistunut myös silloin, kun pianon kansi on ollut kiinni.

Auditiivinen kuulokyky kehittyy soittamisen mukana. Kuulokyvyn kehittymistä voidaan vasta-alkajien kanssa harjoitella esimerkiksi laulamalla ja soittamalla kappaleita ääneen ja sitten kuvittelemalla mielessä miltä ne kuulostavat. Harjoittelun voi aloittaa esimerkiksi tutuista lastenlauluista. Olen huomannut, että auditiivinen kuulokyky onnistuu sellaisilta oppilailta huomattavasti paremmin, jotka ovat käyneet musiikkiopiston teoria- ja säveltapailutunneilla. Valitettavasti videokuvaukseen osallistuneet oppilaat eivät olleet vielä aloittaneet säveltapailutunteja, ja heidän auditiivinen kuvittelukykynsä osoittautui varsin rajalliseksi. Tästä syystä opinnäytetyöni esimerkit käsittelevät ennen kaikkea tilanteita, joissa pyritään parantamaan koordinoitukykyä sekä nuottikuvaan ja visualisointiin liittyvien asioiden hahmottamista.

En ole tehnyt varsinaista tekniikan parantamiseen tähtäävää mentaaliharjoittelua vasta-alkajien kanssa, joten en osaa sanoa, onko se hyödyllistä. Olen tähän asti liittänyt liikkeen kuvittelua joihinkin asianyhteyksiin, mutta aihe kaipaa vielä lisätutkimista. Mielestäni tekniikan työstämisessä on tärkeää se, että harjoittelija osaa liikkeen käytännössä. Koska minulla oli videokuvattavien oppilaiden kohdalla asiasta epäilyksiä, en katsonut tekniikan mentaalista harjoittelua aiheelliseksi. Olen sitä mieltä, ettei vasta-alkajien kannata alkaa opetella ainakaan täysin uutta tekniikkaa mentaaliharjoittelun keinoin. Käsien visualisoiminen koskettimistolle on nähdäkseni kuitenkin erittäin hyödyllistä.

Annostelu on tärkeää. Mielestäni on hyvä, jos oppilas ohjataan keskittymään harjoiteltaessa vain muutama asiaan, ja että hänen annetaan sen jälkeen soittaa kuvittelemansa harjoittelupätkä. Harjoituksen on myös pysyttävä lyhytkestoisena. Mikäli oppilaalla on keskittymis- tai muistivaikeuksia, häntä tulee auttaa ratkaisemaan meneillään oleva tehtävä. Harjoitus on aina parempi lopettaa kehuun, kuin luovuttamiseen ja mahdolliseen epäonnistumisen tunteeseen.

Vasta-aloittaneiden muusikoiden ei ole tarpeellista yrittää oppia mentaaliharjoittelemaan itsenäisesti. Ajattelen niin, että mentaaliharjoittelu toimii hyvänä oppimismenetelmänä muiden joukossa, ja että sitä tulee harjoitella opettajan kanssa yhdessä. On tärkeää, että opettaja ohjaa oppilaan harjoittelua esimerkiksi esittämällä hänelle kysymyksiä. Selkeät, ymmärrettävät ohjeet luovat harjoittelijalle turvallisuuden tunnetta.

Harjoittelun tulee olla tarkoituksenmukaista ja säännöllistä. Säännöllisyys on opettajan vastuulla ja tarkoittaa sitä, että mentaaliharjoittelu kuuluu soittotunneilla hyödynnettäviin harjoittelumetodeihin. Harjoittelupätkien on oltava tarpeeksi helppoja ja lyhyitä. On parempi antaa oppilaalle heti mahdollisuus nauttia osaamisestaan ja päästää hänet musiisoimaan – kuin pitkittää keskittymistä vaativaa aivotyötä.

Onnistumisen tunne on palkitseva ja motivoi harjoittelemaan lisää. Opettajan tulee luoda harjoittelulle kannustava ja turvallinen ilmapiiri, jossa oppilas on rentoutuneessa tilassa eikä pelkää epäonnistumista. Tehtävien haasteellisuutta on aina helppo lisätä, mutta liian haastavat tehtävät voivat luoda oppilaalle pitkäkantoisia negatiivisia mielikuvia harjoittelusta. Opettajan ja oppilaan välinen kunnioitus ja luottamussuhde on mentaaliharjoittelun onnistumisen kannalta tärkeää. Ne ovat myös sellaisia seikkoja mitä opettaja voi oppilaalta vain ansaita, ei vaatia. Se tapa millä asiat esitellään oppilaalle, on suuresti

merkityksellistä. Opettajan tulee kiinnittää opetustilanteessa huomiota myös oppilaan saattamaan viestintään, jotta hän voi arvioida onko opetustilanne mentaaliharjoittelulle otollinen.

Kokonaisten tutkinto-ohjelmien mentaaliharjoittelua ei ole mielestäni tarpeellista tehdä vasta-alkajien kanssa. Suosittelen, että oppilaiden kanssa harjoitellaan pieniä yksityiskohtia ja korkeintaan yhtä kokonaista fraasia kerrallaan. On erittäin tärkeää, että kaikilla harjoituksilla on musiikillinen päämäärä. On hyvä, mikäli oppilas ymmärtää harjoituksen tarkoituksen myös silloin, kun harjoiteltava asia on ”tekninen”. Musiikilliset päämäärät ovat motivoivia!

Nuorin oppilas, jonka kanssa olen tehnyt pienimuotoisia kuvitteluleikkejä, on ollut harjoitteluhetkellä 5-vuotias. Myönnettäköön, että hän oli monessa mielessä keskittyväisempi kuin useimmat ikäisensä: hän oli pienestä pitäen seurannut isosiskojensa soittotunteja ja nähnyt miten harjoittelen heidän kanssaan. Hän oli jo ennen soittotuntien alkamista vihkiytynyt harrastukselle ja pyysi itse saada aloittaa soittotunnit. Tyttö on eläväinen, mutta pitää haasteista. On ollut hienoa nähdä, miten paljon pieni lapsi voi innostua siitä, että hän keskittyessään pystyy muistamaan asioita ja eläytyä niihin.

Olen mentaaliharjoittelusta aiheena erittäin kiinnostunut – kirjoittaminen on ollut kaikin puolin miellyttävä ja avartava kokemus. Olen huomannut prosessoivani asioita kirjoittaessani aivan eri tavalla. On ollut todella haastavaa pukea joitakin asioita sanoiksi – useimmiten olen havahtunut, jos en ole osannut purkaa jotakin mielestäni varsin selvää asiaa paperille. Kun olen päässyt asiasta ratkaisuun, olen monesti huomannut oivaltavani asian silloin vasta ensi kertaa. Olen kohdannut samankaltaisia ilmiöitä myös opetustyössä ja videomateriaalia tutkiessani. Jotkin sanomani asiat ja tekemäni ratkaisut ovat olleet oivaltavia ja positiivisesti yllättäviä, mutta toisaalta olen nähnyt videolta myös puutteeni. On ollut erittäin terveellistä tutkia itseäni opettajana, ja nähdä paremmin, miltä olemukseni ja toimeni näyttävät toisen ihmisen näkökulmasta. Videokuvaaminen antaa tilanteista todellisen kuvan – olen erittäin kiitollinen saadessani antaa itselleni mahdollisuuden nähdä, mitkä kokeilemani asiat toimivat ja mitä asioita voin kehittää. Videokuvaaminen on tulevaisuudessakin tärkeä observoinnin väline: pyrin jatkossa videoimaan opetustani periodeittain, vähintään parin vuoden välein.

Vaikka pyrin itse olemaan videoinnissa rennosti ja vannotin oppilaita olemaan kanssani normaalisti, huomasin, että videokertoja olisi pitänyt olla paljon enemmän ja pidemmältä aikaväliltä. Videokameran läsnäoloon kesti jonkin aikaa tottua: huomasin, että oppilaat

olivat kolmannella ja neljännellä kuvauskerralla paljon rennompia. Oli myös harmillista, etten voinut julkaista materiaalia ja että kaikki kuvaukseen osallistuneet oppilaat olivat minulle uusia. Luottamussuhteen rakentaminen kestää pitkään, ja mentaaliharjoittelu toimii parhaiten silloin kun oppilaalla on tilanteessa turvallinen ja rento olo.

Uppouduin kirjoittamiseen suurella innolla – oppimisen riemu on ollut tärkein motivaattorini tämän työprosessin aikana. Aion jatkaa opiskelua ja mentaaliharjoittelun tutkimista, toivottavasti voin tulevaisuudessa kirjoittaa aiheesta lisää. Jatkoa ajatellen olisi kiinnostavaa tehdä haastattelututkimusta ja selvittää, valmentavatko opettajat vasta-aloittaneita oppilaitaan mentaalisesti ja mikäli valmentavat, millä tavalla. Olen jonkin verran selvittänyt tilannetta haastatteleamalla opettajia ja opiskelutovereitani. Tällä hetkellä vaikuttaa siltä, ettei mentaaliharjoittelun hyödyntäminen ole vasta-alkajien musiikin opiskelussa yleistä. Totta puhuen, en tiedä lisäkseni ketään muuta opettajaa, joka mentaaliharjoittelisi vasta-alkajien kanssa.

Tämän työn lisäksi ei tietääkseni ole julkaistu muita tutkimustöitä tai opinnäytteitä koskien vasta-alkajien mentaaliharjoittelua, joten työni toimii toistaiseksi avauksena aiheen tutkimiselle. Vaikka tulevaisuuden työkenttää on paljon ja tutkimusmahdollisuudet ovat monipuoliset, olen mielestäni onnistunut tavoitteessani. Halusin oppia uutta, ja olen nyt monta kokemusta rikkaampi.

Olen oppinut tätä työtä tehdessäni erittäin paljon. Olen lukenut alaan liittyvää kirjallisuutta, oppinut uusia työskentelytapoja ja harjoitellut soveltamaan niitä opetustyössä. Olen kehittynyt sekä pianistina että opettajana.

Kehittyminen paremmaksi harjoittelijaksi, muusikoksi ja opettajaksi on pitkä ja elinikäinen tie. Tämä opinnäytetyö on mielestäni hyvä kollaasi siitä tietotaidosta, mitä olen tähänastisessa opiskelussani ja työssäni oppinut. Kiitos kaikille matkassani mukana vaikuttaneille.

Mukavia mielikuvitushetkiä ja oppimisen riemua!

Lähteet

Arjas, Päivi 2001. *Iloa Esiintymiseen – Muusikon psyykkinen valmennus*. Toinen painos. Jyväskylä: Atena.

Arjas, Päivi 2002. *Muusikoiden esiintymisjännitys: Tapaustutkimus klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden jännittäjätyypeistä ja esiintymisvalmennuksen kurssikokemuksista*. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Ericsson, K. Anders, Krampe, Ralf Th. & Tesch-Romer, Clemens 1993. *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*. *Psychological Review*, Vol. 100. No. 3, 363–400.

Földes, Andor 1950. *Pianonsoiton avaimet*. (Keys to the Keyboard). Suom. Margareta Jalas. Porvoo: WSOY.

Galamian, Ivan 1985. *Principles of violin playing & teaching*. Second edition. New Jersey: Prentice-Hall.

Gieseking, Walter & Leimer, Karl 1932. *The Shortest Way to Pianistic Perfection*. Philadelphia: Theodore Presser.

Gieseking, Walter & Leimer, Karl 1938. *Rhythmics, Dynamics, Pedal and Other Problems of Piano Playing*. Philadelphia: Theodore Presser.

Havas, Kató 1973. *Stage Fright, its Causes and Cures. With Special Reference to Violin Playing*. London: Bosworth & Co.

Immonen, Outi 2007. *Muusikon mentaaliharjoittelu. Haastattelututkimus konsertoivan ja opettavan pianistin mentaaliharjoittelusta*. Helsinki: Yliopistopaino.

Jansson, Laura 1990. *Urheilijan psyykkinen valmennus*. Toinen, uudistettu painos. Keuruu: Otava.

Jääskeläinen, Kristiina, Kantala, Jarkko & Rikandi, Inga, 2009. *Vivo piano 2*. Keuruu: Otava.

Kentner, Louis 1979. *PIANO*. Suom. Arja Gothóni. Porvoo: WSOY.

Lehmann, Andreas C. & Kopiez, Reinhard 2009. *Sight-reading*. Teoksessa S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Toim.) *The Oxford handbook of music psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Lehtelä, Ritva, Saari, Anja & Sarmanto-Neuvonen, Eeva 1989. *Suomalainen pianokoulu 2*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Lindh, Raimo 1998. *Mielikuvaoppiminen*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

Neuhaus, Heinrich 1973. *Pianonsoiton taide*. (Об искусстве фортепианной игры) Suom. Arja Gothóni. Helsinki: Yhteiskirjapaino.

Niemi, Mikko 2006. *Prima vista –tunti Sibelius-Akatemiassa 1.10.2006*.

Pokki, Niklas 2010–2012. *Soittotunnit Turun konservatoriossa vuosina 2010–2012*.

Resjan, Valeria 2011. *Soittotunti Metropolia Ammattikorkeakoulussa 1.9.2011*.

Spence, Keith 1979. *Living Music*. London: The Archon Press.

Tawaststjerna, Erik 1997. *Sibelius*. Toimittanut Erik T. Tawaststjerna. Keuruu: Otava.

Virtanen, Aimo 1947. *Walter Giesecking*. Teoksessa Sulho Ranta (Toim.) *Sävelten taitureita*. Porvoo: WSOY, 608–611.

Williams, Mark, Teasdale, John, Segal, Zindel & Kabat-Zinn, Jon 2007. *The Mindful Way Through Depression: Freeing Yourself from Chronic Unhappiness*. New York: The Guilford Press.