



# MIELIKUVIEN KÄYTTÖ PIANONSOITONOPETUKSESSA

Laura Isola

Pedagoginen opinnäytetyö  
Toukokuu 2009



JYVÄSKYLÄN  
AMMATTIKORKEAKOULU

*Ammatillinen opettajakorkeakoulu*

Tekijä(t) ISOLA, Laura	Julkaisun laji Pedagoginen opinnäytetyö 5 op	
	Sivumäärä 19	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi MIELIKUVIEN KÄYTTÖ PIANONSOITONOPETUKSESSA		
Koulutusohjelma Opettajan pedagogiset opinnot musiikin ja tanssin alalta		
Työn ohjaaja(t) HANNULA, Kaija		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä Pedagogisessa opinnäytetyössä perehdytään mielikuvien käyttöön ja mielikuvaoppimiseen pianonsoitonopetuksessa. Tavoitteena oli tutkia, onko mielikuvien käytöstä hyötyä oppimiseen, sekä kerätä esimerkkejä mielikuvien käytöstä. Esimerkkien keräyksen taustalla oli halu antaa opettajille varmuutta niiden käytössä.  Työ toteutettiin perehtymällä kirjallisuuteen oppimisesta ja oppimiskäsityksistä, mielikuvaoppimisesta ja mielikuvien käytöstä. Lisäksi kerättiin esimerkkejä mielikuvien käytöstä pohjautuen kirjallisuuteen, sekä omiin kokemuksiin.  Työssä todettiin, että nykyisten oppimiskäsitysten pohjalta mielikuvien käytöstä on hyötyä opiskeltavan asian ymmärtämisessä ja oppimisessa. Lisäksi mielikuvien käyttö tukee luovuuden kehitystä ja tekee soittotunneista mieluisia. Työssä myös kritisoitiin sitä, että mielikuvien käytöstä puhutaan hyvin vähän, eikä sitä juuri opeteta didaktisissa aineissa.		
Avainsanat (asiasanat) Mielikuva, mielikuvaoppiminen, oppiminen, piano, pianonsoitonopetus		
Muut tiedot		

Author(s) ISOLA, Laura	Type of Publication Diploma project (5 ECTS credits)	
	Pages 19	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title THE ROLE OF MENTAL IMAGES IN PIANO TEACHING		
Degree Programme Pedagogical studies for music and dance teachers		
Tutor(s) HANNULA, Kaija		
Assigned by		
Abstract <p>This diploma project concentrates on the use of mental images and their supporting role in piano teaching. The aim was to research whether the mental images can assist the teaching process and collect examples of the usage of mental images. The idea behind the collection of examples was the will to ease the uncertainty of the teachers on using the mental images.</p> <p>The research was carried out by getting acquainted with the literature on learning, on learning theory, on mental images and on their use in learning. The examples on the use of mental images were also recorded based on the own experiences.</p> <p>The research concludes that based on the current learning theory the mental images can help comprehending the topic studied and the learning process in essence. The use of mental images also supports the development of creativity and makes the piano lessons pleasurable. The research also criticizes the fact that the use of mental images is a little-spoken topic and is rarely taught in the didactic subjects.</p>		
Keywords Imagery, learning, mental images, piano, teaching		
Miscellaneous		

## SISÄLTÖ

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>2</b>
<b>2 OPPIMINEN .....</b>	<b>3</b>
2.1 Mitä oppiminen on? .....	3
2.2 Mistä oppimista huomaa tapahtuneen.....	5
<b>3 MIELIKUVAOPPIMINEN JA SOITTOTAPAHTUMA .....</b>	<b>6</b>
3.1 Mielikuvaoppiminen.....	6
3.2 Mielikuvaoppimisen tasot .....	6
3.3 Soittotapahtuma .....	8
<b>4 MIELIKUVIEN KÄYTTÖ SOITONOPETUKSESSA .....</b>	<b>10</b>
4.1 Ensimmäiset pianotunnit .....	11
4.2 Pianotuntien edetessä.....	13
<b>5 POHDINTA.....</b>	<b>16</b>
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>18</b>
<b>KIRJALLISUUS .....</b>	<b>19</b>

## 1 JOHDANTO

*"Minut musiikki joskus valtaa kuin meri ja vie!"  
-Baudelaire-*

Valitsin pedagogisen opinnäytetyöni aiheeksi mielikuvien käytön piano-opetuksessa lähinnä oman kiinnostukseni sekä epävarmuuteni vuoksi. Olen ollut monenlaisten pianonsoitonopettajien opissa, sekä tunteja kuuntelemassa, ja olen huomannut, että toiset opettajat käyttävät mielikuvia opetuksen tukena runsaasti, ja toiset eivät juuri ollenkaan. Itse olen pitänyt mielekkäämpänä sitä, että mielikuvia käytetään. Olen halunnut ottaa niitä myös omaan opetukseeni, mutta ajoittain olen epävarma siitä, millaisia mielikuvia voi käyttää kullekin oppilaalle.

Mielikuvien käytöstä ei oikeastaan puhuta eikä didaktiikassa sitä opeteta, mutta silti lähes kaikki niitä käyttävät. Nuorena opettajana haluaisi joskus konkreettisesti kuulla, millaisia mielikuvia voi käyttää. Sen vuoksi halusin tehdä opinnäytetyöstäni tietynlaisen "työkalupakin", joka voisi helpottaa nuorten opettajien epävarmuutta mielikuvien käyttöön.

Lisäksi minua kiinnosti tietää, onko mielikuvien käytöstä varsinaista hyötyä? Tunneista ne tekevät mielestäni mukavampia, mutta onko siitä hyötyä itse oppimiseen ja oppilaan kehitykseen.

Parhaat opettajat, joiden opetuksessa olen ollut, ovat käyttäneet mielikuvia paljon, monessa eri muodossa ja tilanteessa. Tunnen, että se helpottaa usein asioiden ymmärtämistä sekä oppimista, mutta onko se vain oma tuntemukseni, vai onko todella näin?

## 2 OPPIMINEN

### 2.1 Mitä oppiminen on?

Kirjassaan Rauste-von Wright, von Wright ja Soini (2003) toteavat, että lajityypiltään ihminen on utelias. Ihmisen perusluonteelle ominaista on aktiivisuus, tavoitteisiin suuntautuminen ja palautehakuisuus sekä ulkomaailmaa ja omaa minää koskevan tiedon etsintä. Tietoa ympäristöstä sekä omasta suhteesta siihen ihminen tarvitsee selvittääkseen hengissä. Ihminen siis taltioi ja tulkitsee uutta informaatiota ja rakentaa sen pohjalta alati muuttuvaa ja rikastuvaa kuvaa ympäröivästä maailmasta ja itsestään tämän maailman osana. Sitä prosessia kutsutaan oppimiseksi. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 50.)

Engeströmin (1991) käsitykset oppimisesta ovat hyvin samansuuntaiset. Hänen mukaansa oppiminen on omaa toimintaa ja ulkomaailmaa koskevien sisäisten mallien muodostamista. Oppija suhteuttaa ja sulauttaa aina uuden aineksen toimintaansa ja aikaisempaan tietorakenteeseensa. Engeström painottaa uuden tiedon sulauttamisen aikaisempaan tietoon olevan edellytys mielekkäälle oppimiselle. (Engeström 1991, 19.)

Engeströmin mukaan oppimisen tasoja on neljä; ehdollistuminen, mallioppiminen, yritys-erehdysoppiminen sekä tietoinen, orientoitunut oppiminen. Ehdollistumisessa oppilas ei välttämättä tiedä itse oppineensa, vaan hän vain oppii reagoimaan tiettyyn ärsykkeeseen tietyllä tavalla. Mallioppimisessä oppija oppii jäljittelemällä tietyn käyttäytymismallin. Yritys-erehdys-oppimisessä oppijalla on tiedossa tehtävä ja tavoite, mutta hän ei tiedä periaatteita, joiden avulla tehtävän voi suorittaa. Tietoinen ja orientoitunut oppiminen edellyttää, että opiskelijalla on heti selvillä opittavan asian rakenne. Samalla hän pyrkii selvittämään ja ymmärtämään opittavan asian yleisen periaatteen. (Engeström 1991, 22–25.)

Vielä 1900-luvun alussa ajateltiin, että tieto on pysyvää. Niinpä ajateltiin, että koulun ensisijainen tehtävä on opettaa perustaitojen lisäksi pysyviä faktoja. Myöhemmin on kuitenkin käynyt ilmeiseksi, että niin tietomme, kuin maailmammekin muuttuvat nopeasti. Tästä johtuen oppijan edellytykset uuden oppimiseen ovat nousseet koulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi. (Rauste-von Wright ym. 2003, 52.)

Opettamisen tulisikin aina tukea kyseistä oppimaan oppimisen taitoa. Tärkeämpää kuin itse opittu asia, on oppimaan oppiminen. Sen taidon avulla voi oppia mitä vaan, ja kaikki on mahdollista.

Oppimisen muotoja on monia mutta yhteistä niille on, että ne kytkeytyvät toimintaan ja palvelevat sitä. Oppimiselle tyypillistä on tiedon konstruointi. Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei ole erillinen perusprosessi vaan osa kokonaisprosessia, johon liittyvät esimerkiksi havaitseminen, ajattelu, muistaminen sekä päätöksenteko. (Rauste-von Wright ym. 2003, 51.)

Myös pragmatistisen konstruktivismin näkökulmasta ajatellaan, että oppiminen ei ole erillinen toiminto, vaan sitä pidetään yksilön aktiivisuuden tuotteena. Kun ihminen oppii uutta, hän antisipoi ja valikoi tietoa, ja tulkitsee sitä sitten odotustensa, tavoitteidensa ja käsitystensä pohjalta. Hän siis pyrkii ymmärtämään uutta informaatiota aiemmin oppimansa pohjalta. Täten tieto ei siis siirry oppilaaseen vaan hän konstruoi sen itse. Tiedon konstruointi tapahtuu aina jossakin tilanteessa ja tämä jättää jälkensä siihen, miten tietoa tulkitaan ja miten sitä myöhemmin käytetään hyväksi.

Esimerkiksi lapsen opetellessa lukemaan, sisältää yksinkertaistenkin tekstien ymmärtäminen ongelmanratkaisua. Lapsi ei pysty ymmärtämään lukemaansa, jos hänen ei tee päätelmiä ja käytä hyväkseen aiemmin oppimaansa informaatiota. (Rauste-von Wright ym. 2003, 53-54.)

Tämän näkökulman perusteella mielikuvien käyttö helpottaa itse oppimista. Siten opettaja voi auttaa oppilasta ymmärtämään opittavaa asiaa jo oppimiensa tietojen pohjalta. Mielikuvat ovat siis työkaluja, joiden avulla oppilas pystyy rakentamaan uudet tiedonpalaset osaksi tietoisuuttaan.

## **2.2 Mistä oppimista huomaa tapahtuneen?**

Sava (1996) kirjoittaa oppimisen näkyvän muutoksena. Hän listaa kolme eri muutosta, joista ainakin taiteen opetuksessa tietää oppimisen tapahtuneen:

- 1) Määrällinen muuttuminen, jonka huomaa tietojen ja taitojen määrällisenä lisääntymisenä.
- 2) Laadullinen muuttuminen, eli esimerkiksi soittaessa pystyy entistä persoonallisempiin ja vivahteikkaampiin tulkintoihin.
- 3) Rakenteelliset (mielen) muutokset, jotka voi huomata luovassa ajattelussa ja mielikuvanmuodostuksessa. Kyseistä muutosta pidetään tärkeänä erityisesti kognitiivis-konstruktivisen oppimisajattelun ja taidekäsitteiden mukaan. Näkyviä (1. ja 2. kohtien) muutoksia tärkeämpiä ovat siis oppijan sisäisiä toimintoja koskevissa skeemoissa, taiteellisesti esteettisissä konstruktioiden, sekä käsite- ja mielikuvajärjestelmissä tapahtuvat muutokset. (Sava 1996, 13.)



## **3 MIELIKUVAOPPIMINEN JA SOITTOTAPAHTUMA**

### **3.1 Mielikuvaoppiminen**

Lindhin (1998) mukaan kaikki oppiminen on perusteiltaan mielikuvaoppimista. Mielikuvitus on oppimisen valtaväylä, ja mielikuvaoppimisen avulla oppimisesta tulee kokonaisvaltaisempaa. Tietoisuuteen saapuessaan aistien ulkoiset havainnot muuntuvat mielikuvavirtauksiksi ja kiinnittyessään muistiin ne yhtyvän sisäisiin, muistissa jo oleviin mielikuvavirtauksiin. (Lindh 1998, 10 ja 74.)

Kirjassaan Lindh käsittelee mielikuvaoppimista lähinnä ryhmä-/peruskouluopetuksen näkökulmasta. Siinä on kuitenkin aineksia, joita voi hyödyntää pianonsoiton yksilöopetuksessa.

### **3.2 Mielikuvaoppimisen vaiheet**

Lindh jakaa mielikuvaoppimisen kolmeen eri vaiheeseen, jotka ovat hyvä tila, mielikuvavirtaukset ja ilmaisu.

#### **Hyvä tila**

Hyvällä tilalla tarkoitetaan oppimisympäristön ilmapiiriä sekä avointa ja rentoa vireyttä oppijan mielessä. Sen tarkoituksena on laajentaa havaintojen kenttää, vapauttaa energiaa ja kiinnostusta tietoja ja taitoja kohtaan sekä pitää yllä vapautta mielen omiin ratkaisuihin. Se auttaa havainto- ja muisti-impulssien koostamisesta. Sen onnistuessa nostetaan eri aistien sisäisiä mielikuvia mielen tietoisuuteen ja tiedostamattomaan. Hyvässä tilassa olennaista on rentoutus, koska siten saavutetaan lisääntyneen keskittymisen tila. (Lindh 1998, 72-73 ja 81.)

Rentoutumisen merkitys mielikuvaoppimisessa on että oppilas saavuttaisi oppimiselle suotuisan mielentilan. Rentoutuneena oppilaiden huomio kiinnittyy

helpommin opittavaan ja tarkkaavaisuuden häiriöt poistuvat. (Lerkkanen & Uusitalo, 1990, 59.)

Soittotunneilla hyvän tilan ja rentouden lähtökohtana on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Jos opettaja-oppilas-suhde on hyvä, sen seurauksena ilmapiiri soittotunneilla on turvallinen, rentoutunut ja vapautunut.

Hyvän opettaja-oppilas – suhteen rakentaminen täytyy aloittaa heti ensimmäisestä tunnista lähtien.

### **Mielikuvavirtaukset**

Mielikuvavirtauksilla Lindh tarkoittaa vapaata kuvittelua, jonka avulla pystyy mielessään vaeltamaan minne vain. Mielikuvat esiintyvät eri aistien ilmiöissä. Useimmilla ihmisillä (65 %) ensisijainen mielikuva on visuaalinen eli näköhahmoon perustuva sisäinen mielikuva. 25 %:lla ihmisistä ensisijainen mielikuva on puolestaan auditiivinen eli kuulohahmoon perustuva. Kinesteettinen, eli tuntumaan ja liikkeeseen perustuva mielikuva on ensisijaisena 10 %:lla ihmisistä. (Lindh 1998, 75 ja 95.)

Pianonsoitossa olisi tärkeää käyttää ja harjoittaa kaikkia kolmea, eli visuaalista, auditiivista ja kinesteettistä mielikuvanmuodostusta.

Visuaaliset mielikuvat ovat niitä, joita kappale herättää tarinan muodossa tai sitten yksittäisten kohtien tai äänien muodostamat mielikuvat. Myös nuottikuvan herättää visuaalisen mielikuvan.

Musiikkia harrastavilla olisi hyvä olla kyky kuulla musiikkia sisäisesti. Kun kappaletta opetellaan, auditiivisilla mielikuvilla on erityisen tärkeä tehtävä. Auditiivinen mielikuvien muodostus edellyttää, että nuotit eivät ole soittajansa mielestä vain yksittäisiä ääniä, vaan niillä on yhteys, yhdessä niistä muodostuu kokonaisuus. Nuottikuvaa katsomalla tulisi saada soiva mielikuva.

Soittaminen on jatkuvaa liikettä, joten kinesteettiset mielikuvat ovat tärkeitä. Olisi hyvä, että oppija pystyisi kuvittelemaan mielessään soittotapahtumaa edellyttävän liikkeen.

## Ilmaisu

Lindh tarkoittaa ilmaisulla mielikuvavirtausten käsittelyä oman elämyksen, kokemuksen ja ymmärryksen ohjauksessa. Silloin mielikuvatasoinen prosessi kiteytyy muistiin, ajatteluun ja toimiin. Mielikuvat yhdistetään aikaisempaan kokemukseen ryhtymällä ilmaisemaan tavoitteen suunnassa rikastettuja mielikuvia. Ilmaisun väylinä käytetään Gardnerin moniälykkyyksmallia, jonka perusteella ilmaisu voi olla esimerkiksi kielellistä, loogis-analyyttistä, visuaalista, musiikillista tai liikunnallista. (Lindh 1998, 11 ja 73-74.)

Pianonsoitossa ilmaisu on luonnollisesti aina musiikillista. Lopullinen ilmaisu voi olla esimerkiksi kappaleen esittäminen oppilaskonsertissa tai muussa tapahtumassa.

### 3.3 Soittotapahtuma

Kuvittelemisen taito on erittäin tärkeää niin pianon, kuin muidenkin instrumenttien soitossa. Mervi Kianto (1994, 9) kuvaa soittotapahtumaa viisiosaisena mikrotason psykofysiologisena tapahtumasarjana:

1. Nuottikuva →
2. Soiva mielikuva →
3. Liikkeen mielikuva →
4. Soittaminen →
5. Kuuntelu ja arviointi

Itse tapahtumaa Kianto kuvaa näin:

*Nuottikuva muuntuu sisäiseksi soivaksi mielikuvaksi nuottikuvan sisältämien mahdollisten merkitysten tulevasta toteutuksesta – eräänlaiseksi sisäisesti soivaksi hahmoksi. Tulevaa soittamista ennakoiva liikkeen mielikuva aktivoi liikkeeseen tarvittavat oikeat hermoradat ja on liikkeen ennakoitua, fysiologiselta termiltään antisipaatio. Todellinen soittaminen seuraavana vaiheena aiheuttaa puolestaan mm. asento- ja liikeaistielämyksiä, jotka toimivat eräänlaisena itsepalautteena suorituksesta. Viimeinen vaihe on soivan tuloksen kuuntelu, arviointi ja vertaaminen alkuperäiseen soivaan mielikuvaan. (Kianto 1994, 10.)*

Tutkimuksessaan Helander (1996) lisää Kiannon viisiosaiseen soittotapahtumaan kaksi uutta kohtaa opetustilannetta ajatellen. Kyseiset uudet kohdat helpottavat oppilaan sekä opettajan liikkumista mielensisäisestä kuvasta toiseen. Sen jälkeen tapahtumasarja näyttää tältä:

NUOTTIKUVA →

**VISUAALINEN MIELIKUVA** →

SOIVA MIELIKUVA →

**SISÄISEN LIIKKEEN MIELIKUVA** →

LIIKKEEN MIELIKUVA (ANTISIPAATIO) →

SOITTAMINEN →

KUUNTELEMINEN JA ARVIOINTI

Tässä tapahtumasarjassa aluksi nuottikuva saa aikaan oppilaassa visuaalisen mielikuvan kappaleen tapahtumista. Jos kyseessä olisi esimerkiksi valssi, oppilas voisi kuvitella mielessään tanssaiset, jossa on tanssijoita ja soittajia. Se johtaa sisäiseen soivaan mielikuvaan musiikin luonteesta ja sitä kautta kokonaisvaltaiseen liike-elämykseen kappaleen sisäisestä liikkeestä, kuten valssin keinunnasta. Sisäisen liikkeen mielikuva helpottaa esitettävän kappaleen syvällistä ymmärtämistä. Kyseisestä lähtökohdasta on helppo jatkaa eteenpäin etsimään liikkeen antisipaatioita. (Helander 1996, 3-4.)

## 4 MIELIKUVIEN KÄYTTÖ SOITONOPETUKSESSA

Kaiken musiikin opiskelussa mielikuvien käyttö on tärkeää. Se että pystyy kuvittelemaan musiikin mielessään auttaa kappaleen opettelua, ulkomuistamista sekä lopullista tulkintaa. Alkuopetuksesta lähtien pääpainon tulisi olla leikissä ja mielikuvissa, koska se pitää oppilaan motivaation yllä, tekee soittamisesta mieluista ja soittotunneista hauskoja. Olisin hyvin tärkeää kehittää oppilaan kykyä kuvitella, koska se vahvistaa hänen musikaalisuuttaan ja luovuuttaan.

Uusikylän mukaan luovuus tarvitsee uskallusta, epäsovinnaisuutta ja jopa maanista vimmaa (Kansanen & Uusikylä 2002, 48). Lasten opetuksessa juuri leikittely ja kuvittelu harjoittavat sitä uskallusta ja epäsovinnaisuutta, jotka tukevat luovuuden kehittymistä.

Mielikuvia voidaan käyttää monella tavalla. Ääni voidaan assosoida esimerkiksi liikekuvin: ääni vaeltaa, nousee, laskee, etenee ajassa, epäröi, syöksyy, hyppii ja matelee (Kurkela 1994, 414).

Lapsille kaikenlaisten mielikuvien ja leikkien keksiminen on helppoa ja lapset myös keksivät niitä itse helposti.

Lapsen valmius muodostaa mielikuvia tulee kuitenkin ottaa huomioon niitä herätellessä. Opettaja ei saisi johdatella mielikuvia omien mieltymysten mukaisiksi, vaan hänen tulisi mieluummin kuunnella oppilasta ja selvittää millaisia mielikuvia lapsi itse haluaa tuoda esiin. (Helander 1996, 14.)

Lähtökohtana mielikuvien muodostamiseen voi toimia esimerkiksi kappaleen nimi, ja mielikuvat joita se herättää. Nimen perusteella kappaleen pohjalta voi keksiä esimerkiksi pienen tarinan, joka kuvaa kappaletta ja sen tunnelmia. Mikäli kappaleella ei ole erityisesti mielikuvia herättävää nimeä, voi lähtökohtana mielikuvien ja tarinan muodostamiselle olla kappaleen tunnelma ja muotora-kenne.

Helanderin (1996, 14) mukaan pienen oppilaan soittama ääni tulisi pystyä yhdistämään aina johonkin hänen kokemusmaailmaansa liittyvään mielikuvaan. Sillä tavoin pianosta ja sen äänestä alkaa muodostua osa omaa sisäistä maailmaa, eikä se jää ulkoiseksi ja oudoksi huonekaluksi, josta tuleva ääni on kuin vierasta, kaukaisesta maasta peräisin olevaa kieltä. (Helander 1996, 14.)

Pianonsoitossa jo heti alusta alkaen painotetaan usein liikaa nuottien ja tekniikan opettelua. Siitä saattaa seurata pienille oppilaille monenlaisia väärinkäsityksiä. Kianto (1994, 11) antaa esimerkin kirjassaan tällaisesta tilanteesta:

*Alkeisoppilas istuu pianon ääressä. Hän katsoo nuottia, etsii sitä vastaavan koskettimen, painaa sen alas, etsii taas seuraavan nuotin, etsii koskettimen, painaa sen alas. ja näin, ad infinitum ... saattaapa vieressä istuva opettaja hyväntahtoisesti auttaa osoittamalla kynällä tai sormella nuottia, jos oikea paikka katoaa tässä silmän ja käden viestijuoksussa.*

Kun tuota toistetaan tarpeeksi kauan, seurauksena oppilas oppii automaattisen ketjureaktion: NUOTTI -> NAPPULA -> LIIKE (Kianto 1994, 11). Ja miten sitten käy musiikille?

*Kun nimittäin tämän pitkän toistamisen jälkeen yritetään kiinnittää vihdoin huomio soivaan tulokseen ja tulkintaan, kuunnella ja parantaa esitystä, saadaan huomata että korvaton soitto on jo syntynyt. --- Jos soiva mielikuva on jäänyt pois ketjusta ja oppilaan esitys jättääkin toivomisen varaa, ei kehotus ”kuuntele mitä soitat” enää tuota toivottua parannusta. Oppilas ei ymmärrä kehotusta, koska hän kyllä ”kuulee” mitä soittaa. (Kianto 1994, 11.)*

#### **4.1 Ensimmäisillä pianotunneilla**

Helanderin mukaan ensimmäisillä pianotunneilla olisi tärkeää käyttää mahdollisimman monia eri aisteja soittimeen tutustuttaessa. Voidaan esimerkiksi tutkia pianon ulkomuotoa, tunnustella eri materiaaleja, koputella sitä ja kuunnella millainen kopina eri kohdista kuuluu. Voidaan muodostaa mielikuvia siitä, kuinka erilaiset eläimet kävelevät, juoksevat tai hyppivät pianon päällä, ja miten äänet eroavat toisistaan. Oppilaan kanssa voi jopa nuuskia, miltä pianon sisällä tuoksuu! (Helander 1996, 13.)

Ensimmäisillä tunneilla on myös hyvä antaa lapsen katsoa pianon sisälle, ja tunnustella siellä olevia kieliä, vasaroita ja sammuttajien huopia, kysellen samalla miltä ne tuntuvat. Opettaja voi johdatella oppilasta kysymällä esimerkiksi, että tuntuvatko sammuttajien huovat yhtä pehmeältä, kuin jonkin eläimen turkki. Kun pianon kieliä tutkitaan, voi opettaja painaa pedaalin pohjaan ja näppäillä oppilaan kanssa kieliä synnyttäen ”kummitusmusiikkia”. (Helander 1996, 13.)

Kun oppilas ensimmäisiä kertoja kokeilee äänen tuottamista pianosta, tulisi opettajan olla liiemmin välittämättä käsien tai sormien asennosta. Opettaja voisi esimerkiksi rohkaista oppilasta painamaan koskettimia nyrkeillä tai käsi-varrella. Helanderin mukaan sillä on merkittävä vapauttava vaikutus, joka myöhemmin näkyy vähentyneenä virheiden tekemisen pelkona.

*Paradoksaalista kyllä, oikein soittamisen edellytyksenä on, että sallii itselleen luvan tehdä virheitä.*

Virheettömyyden vaatiminen jäykistää soittotekniikkaa ja estää heittäytymisen musiikin tulkitsemiseen. (Helander 1996, 13-14.)

Virheettömyyden vaatiminen ei siis ole hyväksi luovuudelle. Kari Uusikylä kirjoittaa, että jos lapsi pienestä pitäen saa moitteita viivan yli värittämisestä, ja koulussa ratkotaan ainoastaan muiden antamia ongelmia, on hyvin todennäköistä, että myöhemmin luovuus ei puhkea kukkaan. (Kansanen & Uusikylä 2002, 48.)

*Ensimmäisillä tunneilla oppilasta voi pyytää laulamaan hänelle tuttuja lauluja, jotka opettaja sitten etsii pianosta ja soittaa. Sitten laulu lauletaan yhdessä opettajan säestyksellä. Oppilas tulee ohjata myös tapailemaan itse tuttuja melodioita pianosta liikaa välittämättä käsien ja sormien asennosta. Hänelle voi myös sanoa, että kaikki tutut laulut piileksivät pianon sisällä ja ne saa esiin etsimällä niitä koskettimien avulla. (Helander 1996, 14)*

Nuottien opettelemisen kanssa ei kannata pitää kiirettä. Aluksi pääpainon tulisi olla itse soittamisessa sekä kuuntelemisessa.

Kiannon mielestä nuotinluku voidaan aloittaa vasta siinä vaiheessa, kun musiikki on sisäistynyt lapsen päässä soiviksi mielikuviksi. Päinvastainen järjes-

tys olisi yhtä nurinkurista, kuin että opettaisi lasta lukemaan ennen kuin tämä osaa edes puhua. (Kianto 1994, 13.)

Pohdin myös omia kokemuksia, eli omien opettajieni vuosien varrella käyttämiä mielikuvia. Mieleeni tuli lähinnä esimerkkejä, jotka auttavat erilaisten kosketustapojen ja käden asennon opettelua:

- *käden asento*: Oppilasta voi pyytää kuvittelemaan, että kämmenen alla on pienenpieni lintunen, siten käsi pysyy helpommin oikeassa asennossa, ja sitä kautta sormet myös pyöreinä.
- *sormien käyttö*: Sormien tulee olla samantapaisessa asennossa, kuin kutittellessa. Jos sormet ovat jäykät, kutittaminen ei kutita, vaan sattuu. Lisäksi voi verrata sormia esimerkiksi kissan tassuihin, jäykkien noidan sormien vastakohtaan.
- *staccato*: Jos oppilas kuvittelee, että koskettimet ovat kuumia, kuin helan levyt, tulee kosketuksesta automaattisesti lyhyt staccato.
- *neljäsosatauon opettelu*: Neljäsosa tauko näyttää hieman käärmeeltä. Oppilaan kanssa voi leikitellä ajatuksella, että neljäsosatauko on käärme, joka tulee ampua. Kun oppilas sanoo tauon aikana ”PAM!”, tulee tauosta oikean mittainen kuin itsestään!

Tarinoiden kautta voi opetella esimerkiksi sonaattimuotoa sekä yleisesti löytää tunnelma joka toimii ilmaisun tukena. Tämän voi toki myös tehdä toisinpäin, eli improvisoida kappale valmiiseen tarinaan.

#### 4.2 Pianotuntien edetessä

Isommille oppilaille (nuorille/aikuisille) saattaa joskus tuntua vaikealta keksiä kappaleisiin tarinoita ja se saattaa myös oppilaasta tuntua lapselliselta, mutta mielikuvia tuleekin käyttää ottaen huomioon opiskelijan ikä. Isommille ei välttämättä kannata keksiä kappaleeseen tarinaa, vaan etsiä ennemmin yksittäisiä mielikuvia ja tunnetiloja.

Esimerkiksi Heino Kasken *Yö merenrannalla* – kappaleessa ajatus vasemman käden aalloista ja Sibeliuksen *Kuusessa* vasemman käden bassot kuin maahan työntyvät kuusen juuret. Impressionistisessa musiikissa voi miettiä saman aikakauden maalaustaidetta, ja saada sieltä mielikuvia väreistä ja tunnelmista.



Olsosen (1998) tutkielmassa on esimerkkejä eri-ikäisten oppilaiden mielikuvi-  
ta, joita heidän soittoläksynsä herättivät heissä.

7-vuotiaan oppilaan kappaleissa oli kehitelty mielikuvia pupusta, joka kiipeää  
(*crescendo*), laskeutuu (*diminuendo*), on ylhäällä (*forte*) ja alhaalla (*piano*).  
Myös kappaleiden nimien perusteella oli mietitty pupun mielialoja. (Olsonen  
1998, 88.)

9-vuotiaan oppilaan kanssa oli soittotunneilla soitettu kappaletta nimeltä *Kissa  
ja hiiri* (Rybicki). Tässä tapauksessa mielikuvat muotoutuivat kappaleen nimen  
perusteella, eli oppilas rakensi tarinan kissasta, joka säikähtää hiiren ääntä,  
mutta lähtee kuitenkin ajamaan sitä takaa, tunnistettuaan eläimen hiireksi.  
(Olsonen 1998, 88–89.)

11-vuotiaan oppilaan kanssa oli kehitelty kappaleen muotorakennetta ja tun-  
nelmaa myötäilevä tarina. Oppilas itse oli ehdottanut tarinaa, jossa auto joutuu  
kolariin ja lopussa vietetään iloisia hautajaisia. Opettajan toivomuksen mu-  
kaan tarina oli kuitenkin muutettu kuvaamaan tositapahtumaa, jossa oppilas  
on soittotuntimatalla hukannut lelukissansa ja lopuksi löytää sen uudelleen.  
(Olsonen 1998, 89.)

12-vuotiaan oppilaan kanssa kappaleen perusteella syntyi tarina haista, joka  
hyökkäilee veden pinnalle, syö vatsansa täyteen pieniä kaloja, tulee kylläisek-  
si ja tyytyväiseksi, kunnes mahassa alkaa taas kurnia ja hyökkäily alkaa uu-  
delleen. (Olsonen 1998, 89.)

18-vuotiaan oppilaan kanssa työn alla olevan kappaleen alkuosan oppilas  
mielsi kuvaamaan pintapuolista ja typerää ihmistä, toinen osa introverttia ih-  
mistä. Lopuksi sävellys kuitenkin muuntui kuvaamaan yhden ihmisen ulko-  
kuorta (kappaleen alkuosa), joka oppii jonkin sisäisen kokemuksen kautta jo-

takin (kappaleen keskiosa), joka näkyy positiivisena kehityksenä ihmisessä (kappaleen loppuosa). (Olsonen 1998, 90.)

26-vuotias oppilas hahmotti kappaleensa muotorakenteen pohjalta tapahtuman, jossa ihminen toivoo kovasti kokevansa jotain, kuvittelee miltä tuntuisi kun se olisi saavutettu, mutta palaa kuitenkin takaisin todellisuuteen ja tyytyy lopuksi osaansa. (Olsonen 1998, 90.)

Näistä esimerkeistä voi huomata, että pienempien oppilaiden eli tässä tapauksessa 7-12-vuotiaitten kanssa mielikuvat ovat yleensä hyvin konkreettisia ja kuvaavat selkeitä tapahtumia, kun taas vanhemmilla, tässä tapauksessa jo nuorilla/aikuisilla oppilailta mielikuvat syntyvät kuvaamaan enemmänkin abstraktimpia asioita, kuten ihmisen tunnetiloja ja sisäistä maailmaa.

## 5 POHDINTA

Nykyisten oppimiskäsitysten mukaan oppija konstruoi uuden tiedon, eli käsittelee itse asian aiemmin oppimansa pohjalta ja rakentaa siten sen osaksi tietoisuuttaan. Konstruoinnissa tärkeää on juuri mielikuvien muodostuminen. Uuden opettelu saa välittömästi aikaan mielikuvia esimerkiksi visuaalisessa muodossa. Tämä edesauttaa oppimista, ymmärtämistä ja asian muistamista. Täten se, että opettaja käyttää opettaessaan mielikuvia, auttaa oppilasta tiedon konstruoinnissa eli oppimisessa.

Lindhin Mielikuvaoppimisesta tunsin löytyvän hyviä ajatuksia pianonsoitonopeutukseen. Hänen esittämistään mielikuvaoppimisen vaiheista hyvä tila on erittäin tärkeä. Sen tarkoittamaa rentoutta ja vapautunutta ilmapiiriä pidetään usein itsestäänselvyytenä, mutta siihen kannattaa opettajana myös kiinnittää huomiota ja miettiä, onko oppilaan todellakin turvallinen ja hyvä olla tunneilla, ja mitä sen edesauttamiseksi pystyy tekemään. Mielikuvavirtauksilla on myös tärkeä osa oppimisessa. Niihin kannattaa kiinnittää huomiota esimerkiksi kysymällä oppilaalta, millaisia mielikuvia kappale hänessä herättää.

Kiannon kirjassa on paljon asioita, joista on varmasti hyötyä kaikille pianonsoitonopettajille, ja miksei myös muiden instrumenttien opettajille. Hänen esittelemänsä viisiosainen soittotapahtuma, johon Helander omassa tutkielmassaan lisäsi kaksi osaa, on erittäin hyödyllinen. Siitä huomaa mielikuvien käytön tärkeyden, ja erilaisten mielikuvien hyödyn oppimisessa. Seitsemästä soittotapahtuman vaiheesta jopa neljä on erilaisia mielikuvia tapahtumasta: visuaalinen, soiva, sisäisen liikkeen, sekä liikkeen mielikuvat. Jo näiden perusteella voi todeta mielikuvien käytön olevan olennainen osa soittoa ja soitonoppimista, joten niiden käyttöä ei tulisi vähätellä, eikä hyödyllisyyttä aliarvioida.

Sekä Helanderin, että Olsosen tutkielmista löytyi hyviä esimerkkejä mielikuvien käytöstä niin alkuopetukseen, kuin pidemmällekin edenneiden oppilaiden

opetukseen. Niistä huomasi, kuinka mielikuvia voi käyttää todella monella eri tavalla eri-ikäisten oppilaiden kanssa. Omien kokemusten pohjalta esimerkkien kerääminen oli mielenkiintoista, mutta myös haastavaa, koska monet opettajieni käyttämät mielikuvat ovat vuosien saatossa jo unohtuneet. Pyrin kuitenkin koko ajan työtä tehdessäni miettimään niitä, sekä myös kokeilemaan niitä käytännössä omien oppilaideni kanssa. Oli hauska huomata, kuinka jotkut käyttämäni mielikuvat huvittivat oppilaita, mutta silti huomaamattaan he oppivat nopeasti.

Työtä tehdessäni havaitsin, että kirjallisuutta aiheesta on varsin vähän. Toki Lindhin *Mielikuvaoppiminen* sivuaa aihetta, mutta *mielikuvaoppiminen* on mielestäni kuitenkin eri asia, kuin *mielikuvien käyttö*. Parhaiten konkreettisia esimerkkejä mielikuvien käytöstä pianonsoitonopetuksessa löytyi Olsosen ja Helanderin töistä. Edelleenkin jäin kaipaamaan työtä, joka keskittyisi vain esimerkkeihin mielikuvista.

Toivoisin, että vähäinen kirjallisuus ei kuitenkaan vaikuttaisi mielikuvien käyttöön opetuksessa. Erityisesti didaktiikassa olisi opettajien hyvä antaa paljon esimerkkejä mielikuvien käytöstä, jotta myös tulevat opettajat uskaltaisivat rohkeasti niitä käyttää. En usko, että didaktiikan opettajat antavat kovinkaan paljon mielikuvien käytöstä esimerkkejä, vaikka itse olinkin onnellisessa asemassa, ja sain omalta opettajaltani valtavasti hyviä esimerkkejä.

Itse olen saanut tätä työtä tehdessäni paljon varmuutta mielikuvien käyttöön. Konkreettiset esimerkit, sekä tieto siitä, että niiden käytöstä on hyötyä oppimiseen, ovat lisänneet varmuutta. Mielikuvien käyttö on kuitenkin loppujen lopuksi helppoa ja hauskaa, ja niiden käytössä rajana on vain oma mielikuvitus!

## LÄHTEET

Engeström, Y. 1991. Perustietoa opetuksesta. 2.-7. p. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Helander, A. 1996. Mielikuvien käyttö soitonopetuksen tukena. Kuopio: Sibelius-Akatemia, Koulutuskeskus.

Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita: opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kianto, M. 1994. Matka pianon soittamiseen. Keuruu: Otava.

Kurkela, K. 1993. Mielen maisemat ja musiikki. Helsinki: Hakapaino.

Lerkkanen, M.-K. & Uusitalo, M. 1990. Mielikuvaoppiminen luovuuden virittäjänä alkuopetusikäisten kirjoitelmissa ja piirroksissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lindh, R. 1998. Mielikuvaoppiminen. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.

Olsonen, M. 1998. Soiton oppimisprosessin malli – mielikuvien käyttö muodon hahmottamisen orientaatioperustana. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulu-  
tus. 9. uud. p. Helsinki: WSOY.

Sava, I. 1996. Oppiminen luovana ja todellisuutta konstruoivana toimintana. Musiikkikasvatus 1, 2, 12-20.

## KIRJALLISUUS

Nuotit:

Kaski, H. 1971. Yö merenrannalla, Op. 31 nro. 1. Helsinki: Fazer.

Kölar, L., Raikamo, T. ja Syrjälä, H. 1992. Pianosta lentoon. Pianonsoitto I. Keuruu: Otava.

Sibelius, J. 1973. Viisi kappaletta pianolle, Op. 75. Helsinki: Edition Fazer.