

PELAA JA SOITA

Näkökulmia 5–7-vuotiaille fagotinsoittajille suunnatusta alkeismateriaalista

Seminaarityö

Kevät 2011

Instrumenttiopettajan pedagogiset opinnot

Tampereen yliopisto

Marika Toivonen Sibeliuksen Akatemia

Orkesterisoitinten osasto

kirjallinen työ

Tiivistelmäsiivu

## Sisälllys

1 JOHDANTO.....	4
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN KULKU.....	5
3 LAPSEN KEHITYKSEN PÄÄPIIRTEITÄ.....	7
3.1 Henkinen kehitys.....	8
3.2 Motorinen ja havaintomotorinen kehitys.....	10
3.3 Itsetunto.....	14
3.4 Temperamentti.....	19
3.5 Keskittymiskyky.....	24
4 FAGOTTINO – LAPSEN ENSIFAGOTTI.....	26
4.1 Kvarttifagotti alkeissoittimena.....	29
4.2 Nokkahuilu fagotistin alkeissoittimena.....	30
5 OPPIMATERIAALIIN KOHDISTUVAT VAATIMUKSET.....	33
5.1 Opetussuunnitelma.....	34
5.2 Oppilas ja soittotunti.....	37
6 OPPIMATERIAALIN ESITTELY JA ARVIOINTI.....	41
6.1 Hej Fagott 1.....	42
6.2 L'apprenti bassoniste.....	44
6.3 Pompy-dompy-dino, I play the fagottino.....	46
6.4 Fagottinoschule.....	47
6.5 Meister Lampes Fagottinoschule.....	49
6.6 Das Zauberbündel.....	50
7 OMIEN TEHTÄVIEN ESITTELY.....	51
8 POHDINTAA.....	56

## LÄHTEET

## LIITTEET

## 1 JOHDANTO

Fagotinsoiton opettajana sekä entisenä oppilaana olen törmännyt siihen, ettei tarjolla oleva opetusmateriaali vastaa oppilaan ja hänen kehitysvaiheidensa tarpeita. Yksi soitinkoulu matelee verkkaisesti eteenpäin ja toinen harppoo monien soittoteknisten asioiden ohi antamatta juurikaan aikaa niiden sisäistämiseksi ja kunnolliselle harjoittelulle. Suomalaisen fagotinsoiton opetuksen kannalta valitettavan harvat oppikirjat on saatavilla oppilaan omalla äidinkielellä. Tämä vaikeuttaa soittoläksyjen omaksumista. Muuten laadukkaiden oppikirjojen soittotehtävissä käytetään usein laatijan omaan kulttuuriin kuuluvia kansansävelmiä, jotka eivät ole välttämättä tuttuja maan rajojen ulkopuolella. Näin suunniteltu sävelmien tuttuus ei tuekaan oppilasta. Joskus havainnollistava kuvakin auttaisi pienempiä oppilaita muistamaan esimerkiksi kappaleen sävyn tai teeman. Kun lisäksi yleistyvää taipumusta on, että lapset aloittavat fagotinsoiton yhä nuorempina, myös nuottivihkon ulkoasuun ja tehtävien monipuolisuuteen tulisi mielestäni kiinnittää enemmän huomiota. Lukutaidottoman esikoululaisen tarpeet ovat kovin erilaiset murrosikäisen seitsenluokkalaisten tarpeisiin verrattuna. Pienen lapsen oppiminen perustuu enemmän konkreettiseen tekemiseen (esimerkiksi leikkimiseen ja pelaamiseen) kuin kirjatiedon omaksumiseen. Saman opetusmateriaalin käyttö ikäryhmästä huolimatta vaatii sekä oppilailta että opettajalta usein suhteetonta sopeutumiskykyä.

Uusia paineita soitinoppaille luo lisääntyvä fagottinon käyttö. Tämä kooltaan oikeaa fagottia pienempi oppilassoitin (liite 1, kuva 1) mahdollistaa yhä nuorempien lasten soittoharrastuksen aloittamisen. Vanhempien fagottikoulujen yhteissoittomateriaali ei sellaisenaan enää sovellu käytettäväksi esimerkiksi kvarttifagotin f-vireisyyden (kirjoitettu c-sävel soi kvarttia ylempänä f-sävelenä) vuoksi: opettajan on oppilaan kanssa soittaessaan huomioitava erivireisyys ja transponoitava oma nuottirivinsä kvarttia ylemmäs, jotta lopputulos soi tarkoitetulla tavalla (samassa sävellajissa). Monissa uudemmissa fagottikouluissa tämä on otettu huomioon. Markkinoilla on myös

kvinttifagotteja (kirjoitettu c-sävel soi g-sävelenä), mikä on omiaan tekemään yhteissoiton opetuksesta entistä haasteellisempaa.

Olen itse aloittanut fagotinsoiton 12-vuotiaana. Pääsääntöisesti kaikki oppilaani ovat opinnot aloittaessaan olleet 10-vuotiaita. Kvarttifagotilla aloittavat 5–7-vuotiaat lapset ovat minulle – kuten monille fagotinsoiton opettajille – varsin uusi ilmiö. Oman ammattitaitoni syventämiseksi ja monipuolistamiseksi sekä tutkimukseni tueksi työni alussa on laaja alle kouluikäisten lasten kehitykseen keskittyvä osio. Lapsen kehitykseen jo perehtynyt lukija voi halutessaan jättää sen vähemmälle huomiolle.

## 2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN KULKU

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on arvioida, miten 2000-luvulla käytössä oleva fagotinsoiton alkeisopetusmateriaali soveltuu suomalaisille 5–7-vuotiaille kvarttifagotin soittajille. Samalla tarkastelen, millaisia vaatimuksia nämä pienet fagotistit opetusmateriaalille asettavat. Millaisia ovat pienen oppilaan ominaisuudet, kuten fyysiset ja psyykkiset kyvyt sekä itsetunto ja temperamentti? Miten ne vaikuttavat opetukseen ja miten ne tulisi huomioida? Onko olemassa oleva opetusmateriaali sovellettavissa heidän käyttöönsä vai tulisiko heille laatia täysin uudenlaisia oppikirjoja? Miten musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmat vaikuttavat opetusmateriaalin sisältöön.

Opetusmateriaalin laadun arviointiin käytän toimintatutkimuksen keinoja. Arvioinnin yhteydessä pyrin myös muokkaamaan opetusmateriaaleja ja opetusmetodejani

soittotunneilla syntyneen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan antaman palautteen myötä (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 30-31). Opetusmateriaaleista laadin kirjallisuuskatsauksen, jossa käyn läpi uusimpia fagotinsoiton alkeisoppikirjoja 2000-luvulta. Tarkoitukseni on luoda oppikirjojen rakenteesta ja sisällöstä selkeä, yhtenäinen kuva lukijalle. Oppikirjojen sisältöä arvioin aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti kokoamalla yksittäisistä aineiston osista hahmotelman oppikirjojen yleisistä piirteistä. Suomalaista fagotinsoiton alkeisopetusta ei ole aiemmin tutkittu, joten tutkimusaiheesta ei ole myöskään valmista ja vertailukelpoista taustatietoa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 252-254; Tuomi & Sarajärvi 2002, 109-110.)

Tutkimukseni alussa käyn läpi 5–7-vuotiaiden lasten motorisia ja henkisiä kehitysvaiheita sekä itsetuntoa ja temperamenttia, jotka omalta osaltaan luovat haasteita opetustilanteeseen ja sopivan opetusmateriaalin etsimiseen. Tämän jälkeen luvussa 4 kartoitan kvarttifagotin soittoon liittyviä erityispiirteitä ja niitä edellytyksiä, joita se opetusmateriaalilta vaatii. Vertailen fagottia ja kvarttifagottia alkeissoiton kannalta sekä kommentoin melko yleistä käytäntöä aloittaa puhallinopinnot nokkahuilulla. Edellä mainittujen seikkojen lisäksi soitinkouluihin kohdistuu musiikkikoulun asettamat kriteerit, mistä syystä viidennessä luvussa esittelen opetussuunnitelman fagotinsoiton osalta. Samaan lukuun kokoon myös oppilaan sekä opetustilanteen opetusmateriaalille asettamat vaatimukset.

Selvitettyäni fagotinsoiton oppaisiin liittyviä vaatimuksia esittelen ja arvioin uusimpia nykyään käytössä olevia fagotti- ja fagottinokouluja (luku 6). Esimerkkisivuja eri soitinkouluista päätin laittaa liitteeksi kuvailujen ymmärtämisen helpottamiseksi. Fagottikouluja arvioidessani mietin, miten nämä oppikirjat mielestäni vastaavat nykyajan haasteisiin. Perustelut ja näkemykset pohjautuvat pääosin omille kokemuksilleni opettajana ja entisenä musiikkikoulun oppilaana sekä niille tiedoille, joita olen omaksunut fagottiopintojeni aloittamisesta lähtien.

Tekemäni arvioinnin perusteella laadin erilaisia tehtävätyyppejä, jotka tukevat alkeisoppilaan yksilöllistä huomioimista opetustilanteissa. Näiden tarkoituksena on paikata mahdollisia edellä mainittujen oppikirjojen puutteita. Seitsemännessä luvussa esittelen oppimateriaalini ja perustelen siihen valittujen tehtävien valintaa. Laitimieni tehtävien ei ole tarkoitus korvata jo olemassa olevaa materiaalia, vaan täydentää sitä monipuolisesti, jolloin soittotunnin ”räätälöiminen” pienelle oppilaalle sopivaksi helpottuu. Tehtävät on suunnattu ensisijaisesti kvarttifagotin alkeisopetuksen tueksi. Toivon tukitehtävien myös keventävän opettajan taakkaa monipuolisten ja innostusta ylläpitävien soittotuntien mahdollistamiseksi.

Lopuksi luvussa 8 arvioin, miten hyvin laitimieni tehtävien toteutuminen onnistui. Tässä käytännön palautteella on suurin merkitys. Olen käyttänyt tehtäviä nuorimman, kvarttifagottia soittavan oppilaani soittotunneilla. Tunnin kulkua tarkkailemalla sekä oppilaan reaktioita havainnoimalla olen muokannut tehtäviä tarkoituksenmukaisemmiksi. Pohdin myös jatkotutkimusaiheita sekä kehitellen uusia jatkohankkeita opetustyöni tueksi.

### 3 LAPSEN KEHITYKSEN PÄÄPIIRTEITÄ

Tässä luvussa käsitellään kirjallisuuteen pohjautuen 5–7-vuotiaan lapsen kokonaisvaltaista kasvua yleisesti henkisen ja motorisen kehityksen kannalta. Huomiota kiinnitetään myös itsetunnon muodostumiseen, temperamenttipiirteisiin sekä keskittymiskykyyn. Näiden tekijöiden yhteyttä opettamiseen käsitellään luvussa 4.

### 3.1 Henkinen kehitys

Lapsen henkisen ja elimellisen kehityksen perustana on jatkuva pyrkimys kohti tasapainoisempaa tilaa. Erona näiden kahden kehityksen välillä on, että henkinen kasvu jatkuu läpi elämän. Elimellinen kehitys saavuttaa päämääränsä ihmisen ohittaessa lapsuusiän ja jää muuttumattomaksi, kunnes se myöhemmin iän karttuessa alkaa taantua. (Piaget 1988, 21.) ”Terveelle mielelle kasvun päättyminen ei suinkaan merkitse rappeutumisen alkua, vaan uusia mahdollisia henkisiä edistysaskeleita, jotka eivät ole mitenkään ristiriidassa sisäisen tasapainon kanssa” (Piaget 1988, 22). Vaikka henkinen kasvu hidastuukin verrattuna lapsuuden aktiivisimpiin kausiin, kehitys pysyy koko ajan liikkeessä ja pyrkii näin aikuisiälläkin löytämään tasapainon. Tasapainoon pyrkiminen ohjaa kaikkea ihmisen tekemistä. Epätasapaino luo tarpeen toiminnalle. Kun tavoite on saavutettu, tarve toimintaan lakkaa. Yksinkertaistettuna: janoinen hakeutuu juoman luokse ja janon sammuttua tarve juoda lakkaa. Tällaiset mekanismit ohjaavat lapsen toimintaa voimakkaasti ja hän on tilannesidonnaisesti mielenkiinnon kohteiden vietävissä helpommin kuin aikuinen, jonka kokemus ja kehittyneempi tapa ajatella kontrolloi hänen toimintaansa. (Piaget 1988, 25-26.)

Piaget (1988, 23-24) jakaa henkisen kasvun neljään kehityskauteen: vauvaikään (kaksi ensimmäistä ikävuotta) sekä intuitiivisen älykkyyden (ikävuodet 2-7), konkreettisten operaatioiden (ikävuodet 7-12) ja abstraktien operaatioiden (12. ikävuodesta eteenpäin) kausiin. Intuitiivisen älykkyyden kautta nimitetään myös varhaislapsuudeksi. Tuolloin lapsi pystyy kielenkehityksen myötä sanallistamaan mennyttä ja tulevaa toimintaansa. Vuorovaikutus ja sosiaalinen kanssakäyminen helpottuvat hänen pystyessään ilmaisemaan tarkemmin omia tarpeitaan ja tunnetilojaan. Puheen avulla hän myös ohjeistaa omaa toimintaansa, toisin sanoen puhe liittyy useimmiten senhetkiseen tekemiseen. Vähitellen ulkoinen itselle suunnattu puhe muuttuu sisäiseksi, muille kuulumattomaksi. Lapsi käy uudella, ”ylemmällä” tasolla läpi samoja sopeutumisen kehityskaaria ja -vaiheita kuin aiemmin vauvaikäisenä. Hänen ajattelunsa kehittyy sitä mukaa, kun hän oppii muodostamaan sanallisia kuvailuja ympäristöstään ja



toiminnastaan. Varhaislapsuudessa lapsi ei vielä kykene aitoon keskusteluun, sillä toisen näkökulman omaksuminen ei onnistu. Niinpä hän yksinkertaisesti toistaa omia näkemyksiään olettaen, että kaikki muutkin näkevät ja kokevat asiat samalla tavalla. Toisten väittämille hän odottaa riittäviä perusteluja samalla, kun hänen omat näkemyksensä ovat tosia ilman sen kummempaa todistelua. (Piaget 1988, 37-40, 51.) Samoin hän olettaa koko maailman olevan rakennettu häntä itseään ja muita ihmisiä varten. Mikään hänen ympärillään ei ole sattumanvaraista, vaan kaikelle on – tai on oltava – jokin syy. (Piaget 1988, 47.)

Varhaislapsuuden kehitysvaiheessa lapsen käsitys maailmasta muodostuu minän mallin mukaiseksi. Esimerkiksi pienen pojan saattaa olla äärimmäisen vaikeaa ymmärtää, ettei hoitotäti ole ollut koskaan poika – ei edes pikkulapsena. 2–7-vuotiaan ajattelu pohjaa vahvasti intuitioon. Lapsi luottaa aistihavaintoihinsa ja muodostaa niiden perusteella omia ”luonnonlakejaan”. Jos esimerkiksi suuria ja pieniä kiviä asetetaan kahteen rinnakkaiseen riviin niin, että rivit ovat yhtä pitkiä, 5–6-vuotias olettaa molemmissa riveissä olevan yhtä monta kiveä. (Piaget 1988, 50, 53.) Orastavan loogisen ajattelun rinnalla kehittyä tunne-elämä, johon kielellinen kehitys yhtä lailla vaikuttaa. Yksi tämän kehitystason uusista tunteen ulottuvuuksista on kiinnostuksen säätely.

Se [kiinnostus] liittyy yhteen tarpeen ja kohteen, koska kohteesta tulee kiinnostava silloin, kun se vastaa tarvetta. Kiinnostus siis osoittaa suunnan henkiselle sulauttamiselle. Henkinen sulauttaminen on kohteen sisällyttämistä henkilön toimintaan ja tämä sisällyttämissuhde kohteen ja minän välillä on juuri kiinnostus, intressi (– –).

(Piaget 1988, 57.)

Kiinnostuksen kautta lapsi suuntaa voimavarojaan kulloinkin ”pinnalla” olevalle toiminnalle. Hän keskittyy toimintaansa tarmokkaasti ja väsymättä. Muut, vähemmän kiinnostavat tehtävät jäävät taka-alalle. Tehtävän sopiva haasteellisuus lisää kiinnostusta samalla, kun liian vaikea tai helppo tehtävä ei kiinnosta lasta ja hänen huomionsa ohjautuu muualle. (Piaget 1988, 57.)

Konkreettisten operaatioiden kehitysvaihetta elävä (7–12-vuotias) lapsi osaa kommunikoida aidosti muiden ihmisten kanssa. Hänellä on omat mielipiteensä, mutta hän myös ymmärtää, että muilla on omansa. Ristiriitatilanteissa hän pystyy perustelemaan oman näkemyksensä ja kuuntelemaan toisten argumentteja. Vastavuoroisuus sosiaalisissa tilanteissa syntyy toisten mielipiteiden arvostamisesta ja johtaa lopulta molemminpuoliseen kunnioitukseen sekä oikeudentuntoon. Puhe ei enää liity pelkkään toiminnan kuvailuun, vaan keskustelua voidaan käydä jo paljon abstraktimmilla tasoilla. Yhä useammin lapsen toimintaa alkaa edeltää arvioiva harkinta, eikä hän enää sinkoile tehtävästä ja toiminnasta toiseen. Tämä syiden ja seurausten suhteiden pohdinta johtaa vähitellen loogiseen ajatteluun. (Piaget 1988, 63-66, 80, 82.) Lapsi osaa jakaa kokonaisuuden osiin ja toisaalta kykenee yhdistämään osista kokonaisuuden. Kuva ympäristöstä muuttuu todellisemmaksi, kun itsekeskeinen ajattelu väistyy ja hän pystyy kiinnittämään entistä enemmän huomiota ympäröivään tilaan. (Piaget 1988, 69-70.)

### 3.2 Motorinen ja havaintomotorinen kehitys

Motoriseksi kehitykseksi kutsutaan tietoista lihaksilla tuotettua toimintaa, joka on osittain yksilön geneettisten ominaisuuksien ja osittain tämän omien kokemusten muovaamaa. Siihen vaikuttavat myös havaitsemiseen, motivaatioon ja toiminnan suunnitteluun liittyvät tekijät. Toiminta voi olla hienomotorista, jolloin hyödynnetään pieniä lihaksia tai yksittäisiä lihaksia, tai karkeamotorista, jolloin käytössä ovat suuret lihakset ja laajemmat lihasryhmät. Motoriikka kehittyy lukuisten toistojen ja niiden luomien oivallusten kautta, joskin kehitys ei voi ylittää perimän määäämiä rajoja. (Numminen 2005, 56-57, 94, 147.) Eri kypsysteoriat ovat yhteneväisiä, mitä tulee perimän vaikutukseen lapsen kehityksen suunnissa. Näiden teorioiden mukaan kehitys tapahtuu kefalokaudaalaisesti eli päästä kohti jalkoja, proksimodistaalisesti kehon

keskiosasta raajoja kohti sekä isoista lihaksista ja lihasryhmistä pienempiin. (Numminen 2005, 95.)

Holle (1981) jakaa lapsen motorisen kehityksen neljään vaiheeseen erilaisten liiketyyppien mukaan:

- 1) Refleksiliikkeet (ilman isojen aivojen myötävaikutusta).
- 2) Symmetriset liikkeet (isot aivot alkavat myötävaikuttaa). Esim. yläraajojen symmetrinen liikekaava.
- 3) Tahdonalaiset, motivoituneet, eriytyneet liikkeet.
- 4) Automaatistuneet liikkeet; toistuvat liikkeet, kuten kävelyliikkeet automaattistuvat vähitellen.

(Holle 1981, 20.)

Holle ei teoksessaan (1981) suoraan mainitse, miten vaiheet jakautuvat lapsen ikävuosiin. On silti selvää, että 5–7-vuotiaan kehittyminen keskittyy liikesarjojen sujuvuuteen ja automaattistumiseen. Mitä eriytyneemmistä liikkeistä on kyse, sitä enemmän vaikuttaa lapsen yksilöllinen kehitystahti. Eroja kehityksessä on havaittavissa myös lapsen eri taidoissa. Joissain hän saattaa olla ikätovereihinsa verrattuna edellä, joissain vastaavasti jäljessä. Kunkin lapsen omat yksilölliset ominaisuudet ovat tässä ratkaisevassa asemassa, samoin kuin hänen kasvuympäristönsä. (Lepistö 2009, 18.)

Hollen lisäksi Lepistö (2009) käsittelee työssään laajasti Gallahuen kehitysteoriaa. Gallahue nojaa Hollen teoriaan ja jakaa lapsen motorisen kehityksen niin ikään neljään vaiheeseen. Hänen mukaansa vastasyntyneen vauvan liikkeet ovat refleksinomaisia, primitiivisiä liikkeitä, jotka eivät vielä ole tahdonalaisia ja tiedostettuja. Kaksi vuotiaaksi asti lapsen liikkeet ovat rutiininomaisia perusliikkeitä, joita ohjaa lapsen orastava tahto. Liikkuminen ei tosin ole vielä täysin lapsen hallinnassa. Lapsi harjoittelee ahkerasti tasapainoa vaativia liikkeitä, erilaisia käsittelytaitoja, kuten tarttumista ja irrottamista sekä etenemistä, kuten ryömimistä ja konttaamista. Kahdesta seitsemään vuotta vanha lapsi elää Gallahuen mukaan spesifien perusliikkeiden vaihetta,

jolloin lapsi laittaa motoriset taitonsa eri tavoin koetukselle. Kehitys on tänä aikana nopeaa ja yksittäiset liikkeet yhdistyvät mitä monimutkaisemmiksi liikesarjoiksi. Lapsi kokeilee aktiivisesti rajojaan ja hyödyntää kehoaan ja lihaksiaan kokonaisvaltaisesti liikettä suorittaessaan. Vaikka motoriset perustaidot saavutetaankin viimeistään kouluikään tultaessa, visuaalista hahmotuskykyä vaativat liikkeet kehittyvät vasta myöhemmin. Seitsemännestä ikävuodesta eteenpäin lapsen liikkumista hallitsee lajitaitojen vaihe, jolloin lapsi lopulta pääsee hyödyntämään koko motorista osaamistaan. 14-vuotiaana saavutettu taso säilyy läpi aikuisiän. (Lepistö 2009, 16-19.)

Sekä Holle (1981) että Numminen (2005) korostavat teoksissaan havaitsemisen tärkeyttä motoriselle kehitykselle eli havaintomotorista kehitystä, jolla tarkoitetaan lapsen kykyä hahmottaa oma kehonsa ympäröivässä tilassa sekä käytetyssä ajassa ja voimassa. Lapsen on opittava ratkaisemaan, mitä tietoa mikin toiminto tarvitsee, sillä aivot eivät tee eroa käsittelemälleen tiedolle. Niiden kannalta kaikki tietoviestit ovat samanlaisia. Tiedon käsittely tapahtuu aistien välityksellä. Pelkkä aistiminen ei tietenkään riitä, vaan aistien toimintaa on ohjattava tietoisesti. Havaitseminen on tämän saadun tiedon käsittelyä. Aistien välittämän palautteen avulla toimintaa voidaan ohjailta suorituksen aikana tai sen tarkkuutta parantaa suorituksen jälkeen, jotta seuraava yritys onnistuisi paremmin. 5–7-vuotiaalle tärkein palaute tulee näkö-, kuulo-, tunto- ja tasapainoaistien sekä lihas–jänne-aistin välityksellä. (Numminen 2005, 60-61.)

Lapsen tärkeimmäksi aistiksi kehittyy noin yhden vuoden iässä näköaisti. Lapsi näkee esineen, muttei vielä osaa tarttua siihen. Pieni lapsi havaitsee aluksi vain yksityiskohtia ja esimerkiksi esineen osia. Vasta nelivuotiaana hän alkaa hahmottaa niistä kokonaisuuksia. (Holle 1981, 121.) Tämän huomaa muun muassa silloin, kun pienen oppilaan kanssa vertaillaan soittokappaleen eri tahteja toisiinsa. Kysyttäessä, ovatko kaksi tahtia samanlaiset, hän ei osaa vastata. Kun tahtien sävelet käydään läpi yksitellen, hän huomaa heti niiden identtisyden. Hän ei toisin sanoen vielä hahmota musiikkia edes tahdin mittaisina yksikköinä, vaan etenee (myös soittaessaan) ääneltä toiselle. Hiukan vanhempi oppilas osaa jo päätellä tahtien visuaalisesta hahmosta, onko kyse samanlaisista vai erilaisista tahdeista. Tähän liittyy kiinteästi myös visuaalinen muisti, joka auttaa lasta hahmottamisessa ja vertailemisessa, sekä huomiokyky, jonka avulla

lapsi pystyy kiinnittämään huomionsa vertailun kannalta tärkeisiin seikkoihin. Kolmivuotias muistaa muotoja ja värejä, kun taas viisivuotias pystyy palauttamaan mieleensä kirjoitettuja numeroita ja kirjaimia. (Holle 1981, 135-136.)

Ennen kolmatta ikävuottaan lapsi alkaa olla kiinnostunut äänistä. Hän osaa jo paikallistaa äänilähteen eli erottaa, mistä suunnasta ääni tulee. Tämä tosin edellyttää vielä kohtalaisen rajattua tilaa. Lapsi haluaa tietää, mikä äänen aiheutti ja miten ääni syntyi. Viisivuotias ymmärtää jo sujuvasti annettuja ohjeita sekä ryhtyy pyydettyyn toimintaan nopeasti. Kuuloaistin tukena toimii useimmiten näköaisti, vaikka esimerkiksi kosketusaistiakin käytetään jonkin verran. (Holle 1981, 141.) Soittaessaan lapsi yhdistää viivastolla näkemänsä nuotin tuottamaansa ääneen. Melko pian hän osaa hahmottaa, onko kuultu ääni esimerkiksi aivan liian korkea kirjoitettuun säveleen nähden, ja osaa saamansa aistipalautteen perusteella tarkistaa käyttämänsä sormituksen tai muokata suun ja kielen asentoa, jotta seuraava puhallus tuottaisi tarkoitetun sävelen.

Fagotinsoiton kannalta näköaisti antaa vähiten informaatiota, sillä soiton aikana ei voi ylläpitää katsekontaktia sormiin, kuten vaikkapa pianoa tai kitaraa soitettaessa. Toisin sanoen kuulo- ja kosketusaistin merkitys korostuu. Kosketusaisti on herkin muun muassa sormenpäissä ja kielessä, sillä niissä on eniten tuntosoluja (Holle 1981, 149). Lapsen on mahdollisimman pian opittava luottamaan sormenpäiden ja kielen antamiin aistiärsykkeisiin ja pyrittävä jo alkuvaiheessa sormien liikkeiden suhteen automaatioon. Kuuloaistin antaman palautteen avulla hän pystyy korjaamaan sormituksen oikeaksi. Kosketusaisti puolestaan kertoo, onko kaikki tarvittavat äänireiät peitetty kunnolla. Fagottia soitettaessa yksittäinen ääni aloitetaan useimmiten siten, että suokappaleen alapintaa koskettava kieli lasketaan alas, jolloin suokappaleeseen puhallettu ilma saa sen värähtelemään. Kielellä toisin sanoen kontrolloidaan sitä, milloin ääni ”sytyy”. Kuuloaistin välityksellä soittaja pystyy korjaamaan kielen liikkeen ajoitusta puhalluksen suhteen. Äärimmilleen näiden kahden aistin yhteistyö joutuu silloin, kun irrallisia erikorkuisia säveliä toistetaan nopeasti peräkkäin. Uuden sormituksen on oltava valmis täsmälleen samaan aikaan kuin kieli päästää ilmavirran suokappaleeseen seuraavan kerran.

Edellä mainittujen lisäksi fagotistille tärkeitä ovat muun muassa kinesteettinen eli liikkeen havaitsemisen aisti, kehontuntemus sekä kyky havaita suuntia. Suunnan havaitsemista voidaan hyödyntää kuuloaistin tukena esimerkiksi yhteissoitossa, jossa on koko ajan paikannettava se ryhmän muista soittajista, jolla on sama sävel tai samankaltainen sävelkulku kuin itsellä. Tällä pyritään muun muassa parempaan sävelpuhtauteen sekä yhtenäiseen rytmikkaan. Kinesteettistä aistia tarvitaan muun muassa fagottia nostettaessa ja oikeaa, mahdollisimman ergonomista soittoasentoa haettaessa, sekä tietysti asennon löydyttyä sen säilyttämiseen. Jotta oikea soittoasento jäisi mieleen, on se toiston avulla saatava automatisoitua siinä, missä mikä tahansa muukin liike. Vasta kuuden ja seitsemän vuoden ikäiset lapset erottavat kehon puoliskot toisistaan. Kehontuntemuksen merkitys tulee esille heti fagotinsoiton alkeissa. On erotettava oikea käsi vasemmasta ja soittoasennosta johtuen myös koko kehon oikea puoli vasemmasta. Peilistä tai vastakkain seisovasta opettajasta ei ole pienelle oppilaalle hyötyä, jos hänen kehollinen hahmotuskykynsä ei ole vielä vahvistunut. Fagottien kelloputkien tulisi osoittaa tällöin eri suuntiin. Lapsi saattaa kuitenkin yrittää asettaa oman soittimensa osoittamaan samaan suuntaan, jolloin käytännössä soittaminen ei onnistu lainkaan. Kompromissina jotkut pienimmistä oppilaista pitävät fagottia pystysuorassa, mikä toisaalta estää alimman putken koneiston toimimisen sekä aiheuttaa turhia jännityksiä ja kiertoliikkeitä käsien lihaksiin. (Holle 1981, 165, 172, 187-188.)

### 3.3 Itsetunto

Yksi lapsen persoonallisuutta muokkaavia tekijöitä on itsetunto. Jokaisella on perusitsetunto (heikko tai hyvä), joka säilyy huolimatta hetkellisistä itsevarmuudentunteen vaihteluista (Keltikangas-Järvinen 2010, 31). Hyvä itsetunto on rohkeutta pitää kiinni omista valinnoistaan, itsevarmuutta ja -luottamusta sekä itsensä

arvostamista. Lapselle, jolla on hyvä itsetunto, sosiaalinen sopeutuminen on helpompaa, sillä hän osaa nauttia muiden seurasta, eikä vaivaannu toisten osaamisesta. Hän pystyy arvostamaan toisten onnistumisia ilman huonommuudentunnetta. Toisten arvostus ja huomioiminen ei silti ole hänelle itsestään selvä ominaisuus, vaan se on opeteltava. (Keltikangas-Järvinen 2010, 37.) Hyvällä itsetunnolla varustettu lapsi löytää itsestään enemmän positiivisia kuin negatiivisia puolia. Hänellä on rehellinen, realistinen kuva itsestään ja osaamisestaan ja hän tiedostaa omat heikkoutensa. Hän pitää positiivisia näkemyksiä tärkeämpinä ja pyrkii kehittämään ominaisuuksia, joissa kokee olevan parantamisen varaa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17.) Vaatimustason hän osaa asettaa itselleen sopivaksi, eivätkä yksittäiset epäonnistumiset heilauta hänen itseluottamustaan suuntaan tai toiseen. Hyvä itsetunto ja oikein asetetut suoritusodotukset eivät kuitenkaan tarkoita tehokkuutta. Esimerkiksi lahjakas aloitteleva soittaja saattaa jättää harjoittelematta, koska hän katsoo pärjäävänsä vähemmälläkin. (Keltikangas-Järvinen 2010, 38-39.)

Lapsi, jolla on heikko itsetunto, näkee itsessään enemmän negatiivisia kuin positiivisia ominaisuuksia. Sosiaalisissa tilanteissa hän herkästi vertailee itseään muihin ja kokee huonommuutta ja kateutta. Kanssakäymisestä muiden ihmisten kanssa tulee epämiellyttävää ja lapsi saattaa tämän vuoksi alkaa käyttäytyä aggressiivisesti. (Keltikangas-Järvinen 2010, 37-38.) Mielialat vaikuttavat vahvasti lapsen arvioidessa omaa osaamistaan. Mielialojen myötä myös hänen asettamansa vaatimustaso vaihtelee. Onnistumiset ja epäonnistumiset muuttavat itsearvioinnin laatua. Epäonnistuminen yhdessä tehtävässä saa hänet madaltamaan muidenkin tehtävien vaatimustasoa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 35-36, 39.) Heikon itsetunnon omaava lapsi reagoi epäonnistumisiin voimakkaasti. Hän pitää itseään huonona, jos annettu tehtävä meni huonosti. Hänen mielestään epäonnistuminen on hänen omaa syytään, oli todellisuus mitä tahansa. Tällöin huonosti menneen tehtävän merkitys kasvaa, eikä hän lopulta halua yrittää uudestaan, koska odottaa epäonnistuvansa taas, ja luovuttaa. Hän ei myöskään osaa huomioida tehtävään käyttämänsä työpanoksen ja lopputuloksen suhdetta. (Keltikangas-Järvinen 2010, 46, 48.)

Hyvän itsetunnon omaavalla ihmisellä on monia keinoja suojella itsetuntoaan epäonnistumisten vaikutuksilta. Hän voi muuttaa suhtautumistaan, vähätellä huonosti menneen tehtävän tärkeyttä tai kiistää kokonaan sen merkityksen ja nostaa työpanostaan yrittäessään uudestaan. Hän saattaa tehdä valikoivaa, itselleen suotuisaa vertailua muihin ja kuvata osaamistaan positiivisemmin näihin verrattuna. Hänelle epäonnistumiset ovat sattumaa, eikä hänen omaa syytään. Hän myös selittää itselleen, miksei tällä kertaa onnistunutkaan odotusten mukaisesti. Itsevarmalla käytöksellä hän pyrkii peittoamaan epävarmuuden tunteen. Heikommalla itsetunnolla varustettu ihminen syyttää epäonnistumisista aina itseään. Onnistumista hän ei toisaalta koskaan näe omana ansionaan, vaan pitää sitä sattumana. Hänen mielestään esimerkiksi tehtävän vaatimustaso oli matala ja kuka tahansa olisi pystynyt samaan. Hän ei myöskään pidä epäonnistumista yksittäistapauksena, vaan liittää huonommuudentunteen kaikkeen tekemiseensä. Vertaillessaan osaamistaan muiden tasoon, hän näkee itsensä yleensä huonompana, olivat muut onnistuneet tehtävässään tai eivät. Epävarmuuden hän peittää uhoamalla itsevarmasti. (Keltikangas-Järvinen 2010, 44-49.)

Itsetunto liittyy olennaisesti ihmisen minäkuvaan. Psykologisen minän perusta on lapsen ja ympäristön vuorovaikutuksessa ja se kehittyy eri ikävaiheiden myötä. ”Kaikelle lapsen kehitykselle on oma herkkyyskautensa”, Keltikangas-Järvinen toteaa (2010, 107). Tiedon ja opin tyrkyttäminen ei edistä lapsen oppimista. Psyykkisillä voimavaroilla on suuri merkitys varsinkin pienten lasten kehityksessä ja siksi herkkyyskausia noudatteleamalla taataan paremmat mahdollisuudet oppimiselle. (Keltikangas-Järvinen 2010, 107-108.) 2–4-vuotias rakentaa minäänsä ja maailmankuvaansa leikin kautta. Erityisesti mielikuvitusleikit ovat tärkeitä hänen kehityksensä kannalta. Leikin puute tulee myöhemmin esiin luovuuden puutteena. Lapsella ei tällöin ole kykyä rakentaa mielikuvia ympäröivästä maailmasta. (Keltikangas-Järvinen 2010, 106.) 5–7-vuotias ”tuntee kuuluvansa jo aikuisen tavoin häntä ympäröivään sosiaaliseen yhteisöön” ja ymmärtää, että hänen odotetaan sopeuttavan käytöksensä eri tilanteisiin sopivaksi (Keltikangas-Järvinen 2010, 108).



Minän kehitykseen liittyy myös lapsen tietoisuus omasta itsestään. Ensimmäinen minän tietoisuuden vaihe käsittää ikävuodet kolmesta seitsemään. Tuolloin lapsen minä perustuu fyysisiin, toiminnallisiin piirteisiin. Saadessaan kehuja toiminnastaan hän ajattelee olevansa hyvä, moitteet vastaavasti tarkoittavat hänen olevan huono. Hän ei vielä käsitä, etteivät kaikki samaan tilanteeseen osallistuvat ihmiset välttämättä tunne samoin kuin hän. Seuraavassa kehitysvaiheessa 4–9-vuotiaana tietoisuus perustuu havaintoihin. Lapsi pitää ehdottomana totena kaikkea itse näkemäänsä ja kuulemaansa. Hänen mielestään ihmiset tarkoittavat täsmälleen sitä, mitä sanovat. Hymyilevä ihminen on hänen mielestään iloinen, huolimatta tämän sisäisistä tunnemyllerryksistä. Lapsi ei vielä ymmärrä, että ulkokuori ja tunteet voivat olla keskenään ristiriidassa. Käsitys sisäisen maailman ja ulkoisten tapahtumien erillisyydestä alkaa vähitellen kehittyä kuuden vuoden iässä ja lopullisen ymmärryksen tästä lapsi saavuttaa varhaisessa murrosiässä. Hän pystyy tarkastelemaan omaa sisäistä maailmaansa ja toimintamallejaan. Hän ymmärtää, ettei voi muuttaa tunteitaan, mutta käytöstään kyllä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 109-110.)

Hyvän itsetunnon tukena on voimakas, lapselle tärkeä ihminen, joka hyväksyy hänet. Lapsi voi samastua häneen ja omaksua itselleen muun muassa tämän ominaisuuksia, toimintamalleja ja tavan ajatella. Myöhemmin samastuminen jää pois, kun eri ominaisuuksista on ehtinyt tulla osa häntä. Samastumisen kautta lapsi rakentaa omaa identiteettiään. Tähän liittyvät mielikuva itsestä ja kehittyvä minäkäsitys, jotka auttavat lasta vahvistamaan tunnetta siitä, kuka hän on. Lapselle, jonka itsetunto on heikko, matkiminen jää ”päälle”, eikä hän omaksu toisen ominaisuuksia. Eri roolit pysyvät pinnallisina, eivätkä sisäisty. Syynä tähän saattaa olla esimerkiksi liian korkea vaatimustaso tai lapsen suunnatut ulkopuoliset toiveet. Vanhempi tai opettaja haluaa lapsesta omien unelmiensa ja haaveidensa toteuttajan, lapsen omista toiveista piittaamatta. Tällöin lapsen oman itsen löytyminen estyy ja jää vahvistumatta. (Keltikangas-Järvinen 2010, 112-114.)

Lapsen ympäristöstään saamat kokemukset vaikuttavat hyvän itsetunnon syntyyn. Palautteen perusteella hän muokkaa käsitystä itsestään ja muun muassa

oppimistyyleistään. Onnistumiskokemukset voimistavat hyvää itsetuntoa. Monet hakeutuvat esimerkiksi erilaisten harrastusten pariin kokeakseen positiivisia elämyksiä. Valitettavasti nykyään kilpailuhenkisyys on kasvava haitta myös harrastuksissa: epäonnistumisia ja vääränlaista vertailua korostetaan. Heikkoudet tulevat merkittävämmiksi kuin ne todellisuudessa ovatkaan ja lapsi alkaa turhaan potea huonommuudentunnetta. Harvempi tässä tilanteessa sisuuntuu ja päättää näyttää arvostelijoiden olevan väärässä. Jotkut toki niin tekevät. Toisaalta nämäkin saattavat edelleen tuntea itsensä muita huonommiksi. Oman osaamisen todistaminen ei ole hyvän itsetunnon tae. (Keltikangas-Järvinen 2010, 155-156.)

Vaikkei itsetunto ole perinnöllistä, siihen vaikuttavat muutamat perinnölliset tekijät. Näihin lukeutuvat muun muassa temperamenttipiirteet synnyntäisen luonteensa vuoksi. Niihin perehdytään tarkemmin seuraavassa luvussa. Perinnöllisyys voi näkyä myös lapsen kehityksen nopeudessa. Kehitykseltään muita ikätovereitaan edellä oleva lapsi saa runsaasti positiivista huomiota ympäristöltään, mikä vahvistaa hänen itseluottamustaan ja tätä kautta parantaa hänen itsetuntoaan. (Keltikangas-Järvinen 2010, 176.) Välillisesti hyvän itsetunnon rakentumiseen vaikuttaa myös hallinnantunne: lapsi kokee pystyvänsä päätöksillään ja toiminnallaan vaikuttamaan elämäänsä ja eteensä tuleviin tilanteisiin. Itsetunto heikkenee, jos hänelle herää tunne siitä, että muut ohjailevat hänen elämäänsä ja tekevät päätökset hänen puolestaan. Hallinnantunne on tilannesidonnaista eli sen kesto, vahvuus ja laatu vaihtelevat sen mukaan, miten lapsi kokee jonkun asian olevan hänen hallinnassaan. (Keltikangas-Järvinen 2010, 227-228.) Edellä mainittujen lisäksi itsetunnon syntyyn vaikuttavat kulttuuri ja kasvatus. Nämä yhdistyvät koulumaailmassa (Keltikangas-Järvinen 2010, 179). Koulun vaikutusta lapsen itsetuntoon käsitellään luvussa 4.

### 3.4 Temperamentti

Temperamentti on joukko synnynnäisiä piirteitä, jotka saavat aikaan kullekin yksilölle ominaisen tavan reagoida ja käyttäytyä. Jokaisella on valmiita taipumuksia, joiden mukaan hän toimii eri tilanteissa. Se, mikä lasketaan osaksi temperamenttia, vaihtelee eri teorioiden mukaisissa määritelmässä. Jotkin teoriat huomioivat ainoastaan ulospäin näkyvän reagoinnin, toiset taas sisällyttävät tämän lisäksi ärsykkeen laukaisemat yksilön sisäiset tunnetilat ja niiden säätelyn. (Keltikangas-Järvinen 2006.)

Temperamenttinsa kautta ihminen on alituisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tämän vuorovaikutuksen myötä lapsi saa jatkuvaa palautetta siitä, onko hänen tapansa toimia yhteisön hyväksymää. Se, suhtautuuko yhteisö lapseen positiivisesti vai negatiivisesti, vaikuttaa hänen minäkuvaansa, siihen millaisena hän itsensä näkee ja miten hän suhtautuu itseensä. Kasvatuksen avulla lapsi oppii säätelemään omia reaktioitaan. Temperamentti on osa ihmisen persoonallisuutta, synnynnäisyytensä vuoksi sen biologinen pohja, joten kasvatusta ja ympäristön palaute ovat tärkeitä tekijöitä lapsen persoonallisuuden kehitykselle. Muita persoonallisuuden osia ovat muun muassa minäkuva, itsetunto, arvot ja sosiaaliset taidot. (Keltikangas-Järvinen 2006, 42-43.)

Temperamenttipiirteistä puhuttaessa käytetään usein määreitä ”korkea” ja ”matala”. Tällä pyritään kuvaamaan sitä, miten yksilö sijoittuu asteikolla muihin verrattuna, kuuluuko hän esimerkiksi aktiivisempaan osaan joukkoa. Edellä mainitut määreet eivät mitenkään puutu siihen, mitä pidetään paljon tai hyvänä aktiivisuutena. Niiden tarkoituksena on ainoastaan kertoa yksilöiden keskinäinen järjestys. Tässä yhteydessä on hyvä myös painottaa sitä, ettei mikään yksittäinen temperamenttipiirre ole sinänsä hyödyllinen tai haitallinen, vaan tilannesidonnaisen luonteensa vuoksi sama piirre voi olla eduksi yhtenä hetkenä ja haitaksi toisena. (Keltikangas-Järvinen 2006, 65-66.)

Temperamenttipiirteitä on useita, joista tässä esitellään kahdeksan Liisa Keltikangas-Järvisen (2006) kirjaansa valitsemaa koulumenestykseen olennaisesti liittyvää piirrettä:

sensitiivisyys, häirittavuus, sinnikkyys, intensiivisyys, rytmisyys, sopeutuvuus, aktiivisuus sekä lähestymis-välttämis-reaktio.

Sensitiivisyydellä tarkoitetaan aistien herkkyyttä. Korkean sensitiivisyyden omaava lapsi on herkkä erilaisille ärsykeille. Hän myös aistii pienimmätkin muutokset ilmapiirissä sekä reagoi tapahtumiin voimakkaasti tunnetasolla. Tehtävät saattavat keskeytyä pienimmästäkin syystä. Matalalla sensitiivisyydellä varustetun lapsen huomiokyky on huomattavasti heikompi. Häntä ei ympäristön ärsykkeet haittaa, mutta toisaalta hän ei myöskään huomaa, jos hänen oma toimintansa häiritsee muita.

(Keltikangas-Järvinen 2006, 68.) Häirittavuus liittyy keskittymiskykyyn. Lapsi, jonka häirittavuus on korkea, on helposti häiritävissä. Huonon keskittymiskyvyn takia hänen tehtävänsä jäävät usein kesken, eikä hän pysty pitkiä aikoja keskittymään vain yhteen asiaan. Toisaalta, samoin kuin korkean sensitiivisyyden omaava, hän on tarkka havainnoitsija, jolta tuskin jää mitään huomaamatta. Matala häirittavuus tarkoittaa erinomaista kykyä keskittyä. Lapsi pystyy sulkemaan ympäröivän maailman lähes kokonaan ulkopuolelle. Keskeytykset tosin tuottavat hänelle suuria vaikeuksia. (Keltikangas-Järvinen 2006, 99-102.)

Sinnikkyydellä tarkoitetaan sitä, miten sisukkaasti ihminen jaksaa työskennellä saman tehtävän parissa. Korkea sinnikkyys takaa kärsivällisyyden tehtävän loppuunsaattamiseksi. Lapsi ei turhaudu pitkänkään rupeaman aikana. Hänelle toiminnan kesken jättäminen aiheuttaa mielipahaa. Hän ei halua siirtyä uuteen tehtävään ennen kuin edellinen on saatu valmiiksi. Matala sinnikkyys sitä vastoin aiheuttaa helposti turhautumisen ja tehtävään kyllästymisen. Lapsi jättää vaikeaksi koetun tehtävän helposti kesken ja uudenlaista tekemistä pitäisi olla tarjolla jatkuvasti. (Keltikangas-Järvinen 2006, 95-97.) Intensiivisyydellä viitataan siihen voimaan, jolla lapsi tuntee ilmaisee. Korkeaan intensiivisyyteen liittyy voimakkaat, suorastaan dramaattiset tunneilmaukset, jotka eivät jää muilta huomaamatta. Voimakkaat fyysisetkään ilmaisut eivät ole hänelle vieraita. Lapsi saattaa ylireagoida sekä positiivisiin että negatiivisiin tunteisiin. Hän tuo avoimesti esiin myös äärimmäiset tunteet, kun taas lapsi, jonka intensiivisyys on matala, kääntyy vastaavassa tilanteessa

sisäänpäin. Jälkimmäisen ulkokuori on hallittu ja rauhallinen, vaikka sisäisesti tunnemylläkät riehuisivatkin. Hänen on vaikea ilmaista tunnetilojaan, mistä johtuen muut eivät välttämättä suhtaudu riittävällä vakavuudella hänen tilanteeseensa. (Keltikangas-Järvinen 2006, 119-120, 122-123.)

Rytmisyys on ihmisen toiminnan säännönmukaisuutta. Korkean rytmisyyden omaavan lapsen päivä- ja unirytmii sekä ruokailuajat toistuvat samanlaisina. Hänen toimintansa on muutenkin systemaattista ja kotona tavarat löytyvät aina omille paikoilleen. Hän saa jopa fyysisiä oireita, jos joutuu poikkeamaan normaaleista rutiineistaan, esimerkiksi lounaan myöhästyminen laukaisee päänsäryn. Matala rytmisyys vastaavasti tarkoittaa epäjärjestelmällisyyttä. Lapsen toiminnasta puuttuu kaikki ennustettavuus, eikä minkäänlaisia rutiineja pääse syntymään. Toisaalta hän on huomattavasti joustavampi äkillisten muutosten suhteen. (Keltikangas-Järvinen 2006, 104, 107.) Sopeutuvuudella tarkoitetaan uusiin asioihin tai tilanteisiin tottumista. Lapsi, jolla on korkea sopeutuvuus tottuu helposti muutoksiin, on joustava, eikä nosta hälyä omista tarpeistaan. Toisinaan muulta perheeltä saattaa tästä syystä jäädä huomaamatta siirtyminen kehitysvaiheesta toiseen. Matalan sopeutuvuuden omaavalle lapselle jokainen pienikin muutos aiheuttaa vastarintaa. Toistuvat rutiinit ja asioiden muuttumattomuus tuo hänelle turvaa. Hän tarvitsee omaa tilaa ja aikaa totuttautua tulevaan muutokseen. Ulkoisesti hän saattaa muistuttaa lasta, jolla on korkea sinnikkyys: siirtyminen tehtävästä toiseen tuottaa molemmille ongelmia. Syyt tähän kuitenkin eroavat toisistaan. Huonosti sopeutuva lapsi vastustaa muutosta sinänsä, kun taas sinnikäs lapsi haluaa saada vanhan tehtävän ensin valmiiksi. (Keltikangas-Järvinen 2006, 84-88.)

Aktiivisuus on sitä tarmokkuutta, jolla lapsi osallistuu toimintaan. Kyse on touhukkuudesta, eikä sillä ole yhteyttä toiminnan tehokkuuteen. Lapsi, jonka aktiivisuus on korkea, saavuttaa motoriset kehitysvaiheet ikätovereitaan aiemmin. Hänellä on luontainen kokeilemisen ja yrittämisen halu sekä jatkuva liikkeellä olon tarve. Rauhoittuminen tuottaa hänelle vaikeuksia. Matala aktiivisuus tarkoittaa, että lapsi on yhtä aloitokykyinen ja -haluinen kuin korkean aktiivisuuden omaava lapsi, mutta hänen tekemisissään vallitsee rauhallisuus ja eräänlainen hitaus. Hän pitää enemmän

tehtävistä, jotka vaativat hienomotorista tarkkuutta ja paikallaan oloa. (Keltikangas-Järvinen 2006, 76-79.)

Lähestymiseksi ja vetäytymiseksi kutsutaan niitä toimintatapoja, joilla lapsi ensimmäiseksi reagoi uuteen asiaan, uuteen ihmiseen tai yllättävään tilanteeseen. Jos lapsi on utelias ja kiinnostunut kaikkea uutta kohtaan, hänelle ominainen temperamenttipiirre on lähestyminen. Hän hakee elämyksiä ja hänen avoimuutensa ja impulsiivisuutensa ei voi jäädä muilta huomaamatta. Kuten henkilö, jolla on matala sensitiivisyys, hän ei pelkää riskinottoa ja on sen vuoksi altis onnettomuuksille. (Keltikangas-Järvinen 2006, 111-112.) Lapsi, jolla on vetäytyvä taipumus, haluaa pitiäytyä kaikessa vanhassa ja turvalliseksi koetussa. Uusia asioita hän tarkastelee ensin riittävän välimatkan päästä ja pyrkii välttämään riskejä kaikin keinoin. Jos lapsi saa rauhassa tarkastella uutta kohdetta ja tutustua siihen, hänen varautuneisuutensa vähitellen laskee ja lopulta hän muuttuu huomattavasti rohkeammaksi, sosiaalisemmaksi ja avoimemmaksi. Lasta ahdistaa, jos häntä vaaditaan pakotteilla muuttumaan toisenlaiseksi kuin hän kokee olevansa. Epäonnistumisella tällaisessa tilanteessa on tuhoisat seuraukset. Lapsen ujous, arkuus ja ahdistuneisuus kasvavat. Joidenkin teorioiden mukaan nämä kaksi edellä mainittua temperamenttipiirrettä ovat toisensa poissulkevia. Toisten teorioiden mukaan ihminen voi tilannesidonnoisesti olla toisaalla vetäytyvä ja toisaalla lähestyvä. Tämä saattaa aiheuttaa yksilölle hetkellisiä - tai pysyviäkin – sisäisiä ristiriitoja. (Keltikangas-Järvinen 2006, 113-114.)

Jokaisen yksilön temperamentti koostuu erilaisten piirteiden yhdistelmästä. Keltikangas-Järvinen (2006) toteaa:

Jokaisella ihmisellä on jokaista temperamenttipiirrettä, jotain vähän, jotain paljon. Ihmisen oma, hänelle tyypillinen temperamenttinsa muodostuu niistä piirteistä, joissa hän poikkeaa mahdollisimman paljon keskiarvosta, siis niistä piirteistä, joita hänellä on muihin ihmisiin verrattuna hyvin vähän tai hyvin paljon. Ominaisuus, jota hänellä on keskimääräisesti, ei ole hänen ominta ja yksilöllisintä temperamenttiaan. Vaikka se olisikin hänelle tyypillistä, se ei erota häntä muista.

(Keltikangas-Järvinen 2006, 25.)

Edellä mainitut seikat huomioon ottaen ei ole lainkaan itsestään selvää, että vain tietynlaiset temperamenttiyhdistelmät ovat eduksi esimerkiksi fagotinsoiton kannalta. Ei sovi myöskään unohtaa, että temperamentti on vain osa ihmisen persoonallisuutta, johon vaikuttavat lisäksi muun muassa kasvatus, yhteisön antama palaute sekä vuorovaikutus ympäristön kanssa. Ideaalitasolla voidaan kuitenkin hahmotella, mistä piirteistä on toisia enemmän hyötyä fagotinsoittoa aloittelevalla lapsella.

Ensiarvoisen tärkeitä soittajalle ovat kuulo- ja tuntoaistit. Lapsi, jonka sensitiivisyys on korkea, on aisteiltaan muita herkempi, ja hän havaitsee helposti esimerkiksi pienimmätkin muutokset opettajan malliksi soittamisessa versioissa samasta melodiasta. Koska hänellä on kyky aistia muiden tunnetiloja, yhteissoitossa hän pystyy eläytymään toisten tekemiin tulkintoihin vaivatta. Matala häirittevyys auttaa lasta keskittymään soittamiseen. Pienet ympäristön aiheuttamat häiriöt eivät estä häntä harjoittelemasta, eikä soittotunnilla naapuriluokan piano- tai lyömäsoitintunti tee hänen työskentelyään mahdottomaksi. Korkean sinnikkyuden omaava lapsi jaksaa turhautumatta yrittää samaa harjoitusta yhä uudelleen. Hän jatkaa harjoittelua, kunnes kappale tai harjoitus on tullut valmiiksi, vaikka muulle perheelle riittäisi vähempikin uurastus.

Korkeasti intensiivisen lapsen tunneilmaukset ovat eduksi teosten tulkinnoissa. Hänelle ominainen teatraalisuus ja liioittelu tuovat esiin hänen musiikillisia ajatuksiaan. Toisaalta lapsi, jonka intensiivisyys on matala, sopii paremmin esimerkiksi orkesterisoittoon, jossa yksilölliselle ”räiskymiselle” ei aina ole riittävästi tilaa. Soittamisesta on myös hyötyä hänen omien tunnetilojensa ilmaisemiseen. Hänen musiikilliset tulkintansa saattavat olla paljon syvällisempiä ja tarkemmin harkittuja kuin intensiivisemmän toverinsa. Harjoittelun kannalta on eduksi, jos lapsi omaa korkean rytmisyyden. Säännöllinen harjoittelu osana päivittäisiä rutiineja ja järjestelmällinen tapa työskennellä kehittävät lasta nopeasti, mikä vuorostaan on omiaan motivoimaan häntä jatkamaan. Lapsi, jonka sopeutuvuus on korkea, omaksuu nopeasti uudet soittotavat ja muutokset sormituksissa. Hän mukautuu helposti myös käyttämään erilaisia suukappaleita, jos opettaja sitä vaatii. Kamarimusiikkiryhmässä hän sopeutuu

muiden soitto- ja tulkintatapoihin, eikä pidä kovinkaan lujasti kiinni omista mielipiteistään. Hänen kanssaan muiden on vaivatonta soittaa.

Aktiivisuudeltaan korkea lapsi on usein motorisen kehityksen kannalta ikätovereitaan edellä. Hänellä on luontainen halu yrittää ja kokeilla uusia asioita. Häntä paremmin saattaa soitossa kuitenkin pärjätä lapsi, jonka aktiivisuus on matala, sillä tämä jaksaa työskennellä paremmin paikallaan ja kuunnella annettuja ohjeita. Kiinnostus hienomotorisia liikkeitä kohtaan ja tarkkuus ovat hänen etujaan soittotekniikkaa kehitettäessä. Tarkasteltaessa lapsen tapaa reagoida uusiin asioihin voidaan todeta, että taipumukseltaan lähestyvän lapsen avoimuus on soittoharrastuksessa hyödyksi. ”Lähestyjä” on utelias ja kiinnostunut kaikesta uudesta. Hän hakee elämyksiä ja ottaa mielellään riskejä. Tämä yhdistettynä lapselle ominaiseen impulsiivisuuteen tekee hänestä erinomaisen esiintyjän.

### 3.5 Keskittymiskyky

Keskittyminen on tarkkaavaisuuden suuntaamista tiettyyn kohteeseen. Lapsen on osattava sulkea tehtävään kuulumattomat ulkopuoliset ärsykkeet pois ja jaksettava kohdistaa huomionsa työskentelyyn riittävän pitkäksi aikaa. Hyvän keskittymiskyvyn omaava lapsi jaksaa viedä käsillä olevan tehtävän loppuun ennen kuin aloittaa seuraavan. Keskittyminen edellyttää kiinnostusta ja motivaatiota tehtävää kohtaan. Tarkkaavaisuus herpaantuu, jos lapsi kokee tehtävän jollain tapaa epäkiinnostavaksi. (Holle 1981, 191.)

Huonon keskittymiskyvyn syitä voivat olla esimerkiksi korkea häirittävyys, vilkkaus ja levottomuus (Holle 1981, 192; Keltikangas-Järvinen 2006, 99). Niin kauan kuin edellä



mainitut ominaisuudet pysyvät ”normaalin” rajoissa, ne voidaan laskea tavallisiksi temperamenttipiirteiksi. Keskittymiseen voi vaikuttaa myös näkökyky (Holle 1981, 192). Hajataitosta kärsivälle lapselle nuottien erottaminen viivastosta tuottaa huomattavia ongelmia. Lapsi saattaa jättää tehtävän helpommin kesken, jos hän ei osaa erottaa ärsyketulvasta tehtävän kannalta olennaisia seikkoja. Näin käy myös, jos tehtävään liittyvät sanat eivät ole hänelle ennestään tuttuja. (Holle 1981, 193.) Yksittäiset sanat eivät varmasti haittaa, mutta jos lapsi kokee, että tuntemattomia sanoja ja termejä on liikaa, hän luovuttaa. Jos tehtävän vaatimien motoristen taitojen taso on liian korkea lapsen taitoihin nähden, tämä turhautuu ja menettää mielenkiintonsa tehtävää kohtaan (Holle 1981, 193). Miten paljon edellä mainitut syyt vaikuttavat lapsen toimintaan, riippuu siitä, omaako hän korkean vai matalan sinnikkyuden (Keltikangas-Järvinen 2006, 95, 97). Sinnikäs lapsi jaksaa keskittyä ja yrittää kestollisesti pidempään kuin lapsi, joka matalan sinnikkyytensä vuoksi on valmis luopumaan tehtävästä pienimmästäkin syystä.

Keskittymiskykyä voidaan parantaa muun muassa ympäristöä muokkaamalla. Jos keskittyminen häiriintyy esimerkiksi puutteellisen näkökyvyn vuoksi, asia korjaantuu silmälasien hankinnalla. Työskentelytilan auditiivinen ja visuaalinen rauhallisuus auttaa helposti häiritsevää lasta keskittymään omaan toimintaansa. Käytettävä kirjallinen materiaali tulisi valita sen mukaan, että olennainen tieto on selkeästi esitetty ja vaivatta hahmotettavissa. Tuttujen sanojen ja yksinkertaisten ilmaisujen tulisi olla etusijalla lapsen mielenkiinnon ylläpitämiseksi. Lisäksi tehtävän motorinen vaatimustaso on voitava mukauttaa lapsen senhetkisiin kykyihin sopivaksi.

Ympäristön muokkaamisen lisäksi keskittymiskykyä voidaan parantaa tarkkaavaisuutta opettelemalla. Tässä avainasemassa on havaitseminen. Lapsen huomion vie aina voimakkain ärsyke. Jos lapsi kiinnittää huomionsa esimerkiksi mytyssä olevan sukan aiheuttamaan tuntoärsykkeeseen, kuuloaisti ei havaitse auditiivista ärsykettä. Toisin sanoen lapsi ei kuule annettua sanallista ohjetta. Käytettyjen sanojen tuttuudella on merkitystä tässäkin yhteydessä: lapsen on pystyttävä ymmärtämään, mitä hänelle sanotaan, muutoin joku kiinnostavampi ärsyke vie hänen huomionsa toisaalle. Ärsykeitä tulee antaa ainoastaan silloin, kun lapsi pystyy niitä vastaanottamaan. Niitä

tulisi tarjota rajattu määrä niin, että kukin aisti huomioidaan vuorollaan. Ärsykelajia voidaan vaihdella muun muassa eri toimintatapoja sekä tehtävyytyyppejä muuntelemalla. Ärsykkeen voimakkuuden vaihtelu pitää niin ikään mielenkiintoa yllä. Esimerkiksi hiljaisilla äänillä saadaan kuuloaisti herkistymään ja sen myötä keskittyminen intensiivisemmäksi. (Holle 1981, 194.)

Parempaa tarkkaavaisuutta opeteltaessa pyritään myös keskittymisajan pidentämiseen. Uusi, erilainen tehtävä on oltava tarjolla heti, kun lapsi alkaa kyllästyä vanhaan. Vähitellen kunkin tehtävän kesto lisätään. Mielenkiintoa pidetään yllä välttelemällä rutiininomaisuutta ja pyrkimällä ennakoimattomuuteen esimerkiksi tehtävien järjestystä muuttamalla. Tässä erityisesti on huomioitava kunkin lapsen temperamentti- ja persoonallisuuserityyksi. Joillekin siirtyminen tehtävästä toiseen tuottaa hankaluuksia, joten tehtävien vaihtaminen on sovitettava kunkin lapsen yksilölliseen tempoon. Näin vältetään turhilta suorituspaineilta ja pystytään säilyttämään työskentelyn tuoma mielihyvä, mikä on omiaan pitämään yllä mielenkiintoa. (Holle 1981, 195.)

#### 4 FAGOTTINO – LAPSEN ENSIFAGOTTI

Musiikkikouluun pyrkivistä lapsista merkittävä osa on musiikkileikkikoululaisia, jotka ovat siirtymässä esimerkiksi soitinvalmennuksen ryhmäopetuksesta jonkin soitin yksilöopetukseen. Yleensä ennen pääsykokeita hakijoille järjestetään soitinesittelytapahtuma, jossa eri soitimia pääsee näkemään, kuulemaan – ja mikä tärkeintä – kokeilemaan. Lapsi saa vanhempineen mahdollisuuden tutustua erilaisiin soitimiin ja muodostaa jokaisesta oman mielipiteensä. Perhe voi yhdessä todeta, mikä soitimesta soveltuu parhaiten lapselle. Samalla harvinaisempien soitinten opettajat

pääsevät mainostamaan ja suosittelemaan omaa soitintaan yhtenä varteenotettavana vaihtoehtona. Etenkin oboelle ja fagotille tällainen näkyvyys on tärkeää. Näin oppilasmäärät harvinaisemmissa soittimissa eivät pääsisi hupenemaan, mikä vuorostaan olisi uhka musiikkikoulun orkesteritoiminnalle.

Soitinesittelytapahtumissa olen hyvin usein joutunut pettymyksekseni toteamaan, että hakijat ovat fagotinsoittoon aivan liian nuoria. Yksi perusedellytyksistä on, että oppilas ylettyy soittamaan soitinta. Pettymys se on lapsillekin, joista innokkaimmatkaan eivät jaksa odottaa vuosia päästäkseen valitsemaansa soittimeen käsiksi. Tyypillisesti fagotinsoitto aloitetaan 10-12 vuoden iässä, joskus jopa 9-vuotiaana, kun taas musiikkileikkikoulusta tulevat hakijat ovat alle kouluikäisiä. Tämän ongelman ovat eri soitinrakentajat tahoillaan koettaneet ratkaista. Normaalikokoisiin fagotteihin on saatavissa ”rakennussarjoja”, joilla soitin voidaan muuttaa pienille käsille paremmin soveltuvaksi. On myös malleja, joissa koneistoa on yksinkertaistettu, jotta tärkeimmät koneiston osat on saatu sijoitettua tiiviimmin, lähemmäs toisiaan ylettymisen parantamiseksi. Lisäksi on rakennettu fagotteja, joiden basso- ja kelloputket ovat normaalia lyhyempiä (liite 1, kuva 2). Tämä lienee saanut alkuideansa joidenkin opettajien käyttämästä tavasta jättää pienen alkeisoppilaan fagotista kelloputki pois soittimen painon keventämiseksi. Tällä menettelyllä soittimella ei voi koneiston puuttumisen vuoksi soittaa kontraoktaavin säveliä H ja B. Oppilas ehtii kuitenkin vaihtaa normaaliin fagottiin, ennen kuin ne tulevat ajankohtaisiksi.

Osa soitinrakentajista lähti hakemaan ratkaisua kauempaa fagotin historiasta. 1500-luvulla kaikista soittimista oli tapana rakentaa niin sanottuja soitinperheitä. Samasta soittimesta oli olemassa useampi erikokoinen malli. Tällä tavoin kunkin soittimen koko perheen kattama rekisteri oli hyvin laaja ja vastasi kuoron äänialoja bassosta sopraanoon. Tuohon aikaan soitinkokoonpanojen tehtävänä oli ensisijaisesti kuorojen säestäminen eri tilaisuuksissa. Orkesteri oli soitintensa puolesta hyvin heterogeeninen ryhmä. 1500-luvun lopulla orkesteri alkoi irtaantua laulu- ja kuoromusiikista ja säveltäjät alkoivat hakea soitinryhmille yhdenmukaisempaa soitinta. Soitinkehittelyn myötä orkesterikäyttöön valikoituivat vähitellen tietyt soittimet ja niiden joukosta

kokonaisuuden kannalta tärkein malli. Soitinperheajattelusta luovuttiin. (Hindley 1996, 157.) Fagotin osalta orkesteriin saivat jäädä tenori- ja bassoversiot. Näitä pienemmät ja korkeäänisemmät eivät enää soveltuneet uuden orkesterin käyttöön ja oboe syrjäytti ne kantavamman sointinsa ja homogeenisemmän sointivärinsä ansiosta. (Guntram Wolf GmbH 2011a.)

Klassismin aikakaudella säveltäjät keskittyivät sävellysmuotojen viimeistelyyn, mistä syystä orkesterikokoonpano pysyi pitkään ennallaan. Vasta 1800-luvulla, sävellysmuotojen vapautuessa ja ilmaisun monipuolistuessa, orkesterisoittimet kokivat toisen kehityspyrahdyksen. (Hindley 1996, 253.) Orkesterin sointiväriä rikastutettiin parantamalla vanhoja soittimia ja kehittämällä niistä uusia soitinperheitä renessanssityyliin. Tämän ajatuksen pohjalta soitinrakentajat intoutuivat vuodesta 1985 alkaen elvyttämään perinnettä, tällä kertaa nuorimmat alkeissoittajat huomioon ottaen. (Guntram Wolf GmbH 2011a.) Pikkufagotteja löytyy markkinoilta kolmea kokoa: kvarttifagotti, kvinttifagotti ja oktaavifagotti eli ottavino. (Guntram Wolf GmbH 2011b.) Suomalaisissa musiikkikouluissa kvarttifagotit alkoivat yleistyä vasta 2000-luvun alussa. Syynä tähän on ollut fagotonsoitonopettajien ristiriitainen suhtautuminen pikkufagotteihin. Epätietoisuus pikkufagottien käyttömahdollisuuksista on luonut ennakkoluuloja, joiden perusteella monet fagotistit ovat leimanneet ne työläiksi oppia ja opettaa. Onnistuneet kokeilut eri musiikkikouluissa ovat kuitenkin innostaneet yhä useampia kouluja hankkimaan soitinvalikoimiinsa kvarttifagotteja. Tarpeettomina varastoissa jääneille fagoteille toivotaan käyttöä tulevaisuudessa, kun pienet oppilaat aikaa myöten siirtyvät soittamaan normaalikokoisia fagotteja.

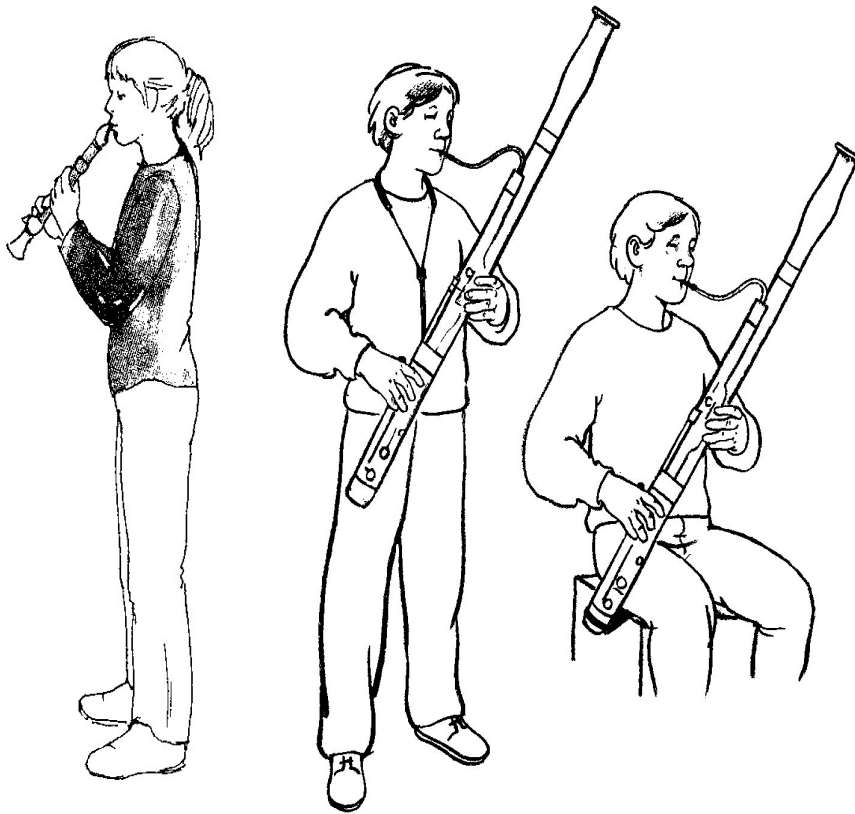
#### 4.1 Kvarttifagotti alkeissoittimena

Nykyinen kvarttifagotti on suunniteltu siten, että siirtyminen normaalikokoiseen fagottiin olisi lapselle mahdollisimman helppoa. Koneistoa on yksinkertaistettu pienille käsille sopivaksi, mutta sormitukset on pyritty säilyttämään samanlaisina kuin isommassa fagotissa. Soittimen pienen koon ja kevennetyn koneiston ansiosta lapsikin jaksaa kannatella sitä. Soittoasento on sama kuin fagotissa. Sormitusten ja ulkonäön lisäksi kvarttifagotin rakenteessa on tavoiteltu fagotin soittotuntumaa. Molempia voidaan soittaa samanlaisella suukappaleella, minkä vuoksi oppilas tottuu jo kvarttifagottia soittaessaan soittimen luomaan vastukseen. Näin hän oppii hallitsemaan niitä lihaksia, joilla puhallukseen tuotetaan riittävän korkea paine. Kvarttifagotin edellyttämä paine on toki fagottiin verrattuna alhaisempi. Myös suukappaleiden samankaltaisuus helpottaa opettajan työmäärää, sillä tämän ei tarvitse valmistaa erikseen suukappaleita pienimmille oppilailleen.

Pienen kokonsa vuoksi kvarttifagotti poikkeaa sointiväritään hieman isommasta fagotista ja muistuttaa jonkin verran englannintorvea. Koosta johtuen myös kirjoitetut nuotit soivat aina kvarttia ylempää kuin tavallisella fagotilla soitettuna. Tämä on oppilaalle helposti selitettävissä, eikä se kokemukseni mukaan isompaan fagottiin siirryttäessä aiheuta suurempia ongelmia. Laadukkaan kvarttifagotin rekisteri on laaja: kirjoitetun kontraoktaavin b-sävelestä toisen oktaavin c-säveleen. Nämä sormitukset soivat suuren oktaavin es-sävelestä toisen oktaavin f-säveleen saakka. Fagotilla korkea f on hankala tuottaa, mikä on omiaan lisäämään pikkuoppilaiden innostusta opetella korkeimpien sävelten sormituksia.

## 4.2 Nokkahuilu fagotistin alkeissoittimena

Kokemukseni mukaan usein soitinesittelytapahtuman yhteydessä fagotinsoitonopettajalle ehdotetaan musiikkikoulun taholta, että tuleva pieni fagottioppilas aloittaisi opintonsa nokkahuilulla. Oppilas voi soittaa nokkahuilua, kunnes hänen on fyysisesti mahdollista siirtyä soittamaan fagottia. Näen, että tästä käytännöstä on oppilaalle enemmän haittaa kuin hyötyä. Nämä soittimet ovat keskenään niin erilaiset, ettei ole perusteltua opetella ensin soittamaan nokkahuilua ja unohtaa sitten kaikki oppimansa, jotta fagotinsoitto olisi mahdollista. Ensinnäkin soittoasento on erilainen. Nokkahuilu on pystysuoraan soittajan edessä, kädet ”kohtaavat” vatsan edessä ja peukaloita lukuun ottamatta sormiin saa soittaessa näköyhteyden (kuva 1, vasemmalla). Fagotti on soittajan edessä viistosti niin, että soittimen alaosa nojaa hiukan oikean reiden ulkosyrjään ja kelloputki nousee etuvasemmalle soittajan päätä ylemmäs. Soittimen pituuden vuoksi kädet jäävät omille puolilleen, eikä soittaessa ole mahdollista nähdä omia sormia, joista vain peukalot ovat soittajan kanssa samalla puolella soitinta (kuva 1, oikealla). Fagottia kannatellaan valjailla, sillä kevyt kvarttifagottikin painaa 1,2 kilogrammaa (Guntram Wolf GmbH 2011b). Kvarttifagotissa on viisi avointa äänireikää, joten voidaan todeta, että samankaltaisia sormituksia nokkahuilun kanssa on seitsemän. Nämä sormitukset tosin tuottavat täysin eri sävelet. Selkein ulkoinen ero koon lisäksi näiden kahden soittimen välillä on fagotin koneisto. Nokkahuilussa on ainoastaan äänireikiä, kun taas pelkistetyssä kvarttifagotissa äänireikien lisäksi on 16 läppää.

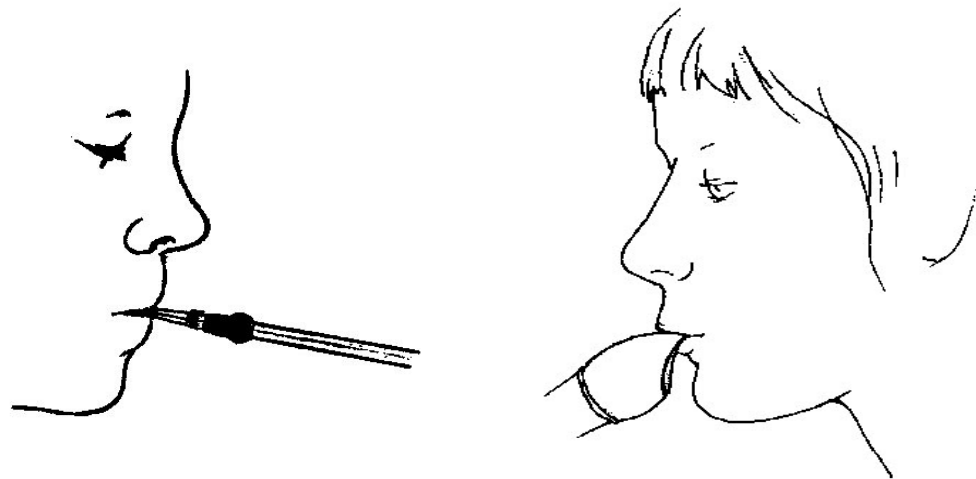


Kuva 1.

Nokkahuilun ja fagotin soittoasennot (Paulin-Hämäläinen 2003, 7; Lennervald 2000, 5)

Toinen merkittävä seikka on soittotuntuma eli miten soittimeen puhalletaan. Fagottiin puhallettaessa tarvitaan suuri ilmanpaine, jotta suukappale saadaan värähtelemään. Nokkahuilun soittoon vaadittu paine on murto-osa fagottiin vaaditusta ja siirtyminen ensin mainitusta jälkimmäiseen on hyvin haastava, sillä fagotin äänet eivät syty liian alhaisella paineella. Tähän löytyy selitys suukappaleiden rakenteellisista eroista. Nokkahuilun ääni syntyy, kun puhallettu ilma kulkee ilmanakanavan kautta kieleen, joka saa ilmapatsaan värähtelemään (kuva 2, oikealla). Fagotin suukappale muodostuu kahdesta yhteensidotusta ruokolehdykästä, jotka niiden väliin puhallettu ilma saa värähtelemään (kuva 2, vasemmalla). Soittotuntumaan liittyy myös ansatsi eli huulien asento suukappaleen ympärillä. Fagotin ja nokkahuilun ansatsit muistuttavat etäisesti toisiaan, sillä molempien soitossa huulia käännetään hiukan hampaiden päälle. Hampaat eivät siis kosketa suukappaletta lainkaan. Nokkahuilun suukappale on fagotin

suukappaletta huomattavasti kookkaampi. Fagottia soittaessa suukappale nojaa ylähuuleen, kun nokkahuilussa paino on alahuulella. Suuren ilmanpaineen hallitsemiseksi fagotistin suupielilihasten on oltava voimakkaat, jotta puhallus kohdistuu suukappaleen sisään. Nokkahuilun suukappale ei muodosta samanlaista vastusta kuin fagotin, joten myöskään huulet eivät joudu samanlaisen rasituksen kohteeksi.



Kuva 2.

Fagotin ja nokkahuilun ansatsit (Lennervald 2000, 8; Paulin-Hämäläinen 2003, 7)

Kolmanneksi on huomioitava, että nokkahuilu on sopraanoäänialan soitin ja fagotti basson. Oppilaan kannalta on merkitystä, onko nuotit kirjoitettu basso- vai diskanttiklaaviin. Yksinään tämä uuden avaimen opettelu ei sinänsä ole liian vaikeaa, opettelevathan pianistitkin molemmat, mutta yhdistettynä edellä mainittuihin muihin muuttujiin nokkahuilusta siirtyminen fagottiin saattaa käydä oppilaalle tarpeettoman työlääksi.

Musiikkikouluilta pääsee tässä yhteydessä usein unohtumaan opetuksen laatu. On järkevää, että fagottioppilaaksi aikova lapsi aloittaa opintonsa fagotinsoitonopettajan kanssa. Vuorovaikutus ja molemminpuolinen tutustuminen on mielestäni tärkeä osa oppimisprosessia. Mutta tämä ei itsessään riitä. Soitonopetuksen on oltava



ammattitaitoista ja opettajan tulee hallita soittimensa. Mielestäni fagotistia ei voida velvoittaa opettamaan nokkahuilunsoittoa, jos hänellä ei ole siihen riittävää tietotaitoa. Ei pidä myöskään vähätellä sitä, että kvarttifagotti muistuttaa ”oikeaa” fagottia. Lapsen motivaation kannalta on tärkeää, että hän saa aloittaa valitsemallaan soittimella – olkoonkin, että soitin on miniatyyri alkuperäisestä.

## 5 OPPIMATERIAALIIN KOHDISTUVAT VAATIMUKSET

Oppimateriaaliin kohdistuu monenlaisia vaatimuksia. Musiikkioppilaitokset laativat opetussuunnitelmia, joita oppimateriaalin olisi noudatettava. Toisaalta sen tulisi myös sopia kullekin oppilaalle näiden yksilöllisten ominaisuuksien mukaan sekä opettajan hahmottelemaan tuntisuunnitelmaan. Tässä luvussa käsitellään opetussuunnitelmaa ja sen oppimateriaalille asettamia vaatimuksia kvarttifagotinsoiton aloittavan lapsen kannalta. Lisäksi luvussa kootaan soittotunnin etenemisen kannalta merkittäviä oppilaan ominaisuuksia.

## 5.1 Opetussuunnitelma

Kaikkien musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmat tukeutuvat taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin, jotka Opetushallitus on laatinut. Näistä perusteista Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) on hahmotellut ainekohtaiset suositukset, joista musiikkioppilaitokset vuorostaan muokkaavat omiin tarpeisiinsa sopivia käytäntöjä. On musiikkioppilaitosten harkinnan varassa, laativatko ne käyttöönsä omat opetussuunnitelmansa vai noudattavatko SML:n suosituksia sellaisinaan. Opetuksen rakenteen, opintojen laajuuden sekä oppilasarvioinnin ja sen tehtävien lisäksi Opetushallitus määrittelee muun muassa oppimiskäsityksen ja sitä tukevan opiskeluympäristön. Opetushallitus (2002, 7) toteaa opetussuunnitelman perusteissaan, että ”opetus pohjautuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on aktiivinen ja tavoitteellinen prosessi, johon yksilöllisten ominaisuuksien ja motivaation lisäksi vaikuttaa opiskeluympäristö” (Opetushallitus 2002, 7). Opettajan tulisi huomioida jokainen oppilas yksilönä ja muokata esimerkiksi oppitunnin kulku ja käsiteltävät asiat tämän kykyjen ja edellytysten mukaisiksi sekä mahdollistaa oppilaan aktiivinen osallistuminen opiskeluympäristön suunnitteluun. Oppilaan yksilöllisiä ominaisuuksia ovat muun muassa ikä, kiinnostuksen kohteet, perhetausta sekä temperamenttipiirteet. Näiden tekijöiden soittotunnille asettamia vaatimuksia käsitellään seuraavassa luvussa.

Oppimisprosessin kannalta toimivan opiskeluympäristön luominen on tärkeää. Kannustava ilmapiiri tukee oppilaan itsetuntoa ja rohkaisee tätä kokeilemaan uusia asioita. Hän ei lannistu epäonnistumisista, vaan jaksaa yrittää yhä uudestaan. Onnistumiskokemukset ruokkivat oppilaan halua oppia lisää. Hyvän opiskeluympäristön luomisessa opettajalla on merkittävä rooli. Hänen tulee pitää oppilaan mielenkiintoa yllä ja esitellä uusia, monipuolisia tapoja lähestyä opittavia asioita. Opettajan reaktiot epäonnistumisiin ja onnistumisiin – olivat ne sitten omia tai oppilaan aikaansaamia – vaikuttavat oppilaan käsitykseen itsestään ja kyvyistään. Hyvä opiskeluympäristö ”kannustaa oppilaan aktiivisuutta, luovuutta, itsenäistä ajattelua ja

oppimismotivaatiota ja mahdollistaa turvallisen kasvun ja kehityksen ” (Opetushallitus 2002, 7).

Musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa Opetushallitus kirjaa opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt eri opintoasteilla. Tämän työn kannalta merkittäviä ovat varhaisiän musiikkikasvatus sekä musiikin perustaso. Varhaisiän musiikkikasvatus on suunnattu alle kouluikäisille lapsille ja on tyypillisimmillään ryhmäopetusta. Sen tavoitteet Opetushallitus (2002) määrittelee seuraavasti:

Varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteena on, että

- lapsi saa musiikillisia elämyksiä, valmiuksia ja taitoja, jotka muodostavat pohjan hyvälle musiikkisuhteelle ja myöhemmälle musiikkiharrastukselle
- lapsi kehittyy kuuntelemaan ja kokemaan musiikkia sekä ilmaisemaan itseään musiikin keinoin.

(Opetushallitus 2002, 9.)

Musiikin perustason opintojen aloitusikä riippuu valitusta soittimesta. Jousisoitinten ja pianon opiskelu aloitetaan yleensä huomattavasti nuorempana kuin esimerkiksi puu- ja vaskipuhaltimien. Osasyynä tähän on puhallinsoitinten verrattain suuri koko. Erityisesti vaskipuhaltimien kohdalla katsotaan eduksi myös pysyvien hampaiden puhkeaminen. Yksinlauluopintoja annetaan vasta äänenmurroksen jälkeen. Perustason tavoitteista Opetushallitus toteaa:

Musiikin perustason opintojen tavoitteena on, että oppilas

- oppii musiikin esittämiseen ja yhteismusisointiin tarvittavia instrumenttitaitoja
- oppii lukemaan, kirjoittamaan, kuuntelemaan ja tuntemaan musiikkia
- kehittää musiikillista ilmaisukykyään ja esiintymistaitoaan.

(Opetushallitus 2002, 9.)

Kuten tämän luvun alussa mainittiin, Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) laatii musiikin ainekohtaisten tasosuoritusten sisällöt Opetushallituksen opetussuunnitelman

perusteiden pohjalta. SML määrittelee muun muassa sen, mistä osatekijöistä kunkin soittimen tasosuoritukset koostuvat, mitkä ovat eri tasosuoritusten tavoitteet ja miten suoritus arvioidaan. Näiden lisäksi jokaiselle tasosuoritukselle on soitinkohtaiset ohjelmistolistat, joista opettaja yhdessä oppilaan kanssa valitsee kuhunkin suoritukseen sopivat teokset.

Tasosuorituksiin kuuluvat perustasot 1, 2 ja 3 sekä musiikkiopistotaso. Fagotin perustaso 1 suoritetaan yleensä toisen tai kolmannen opintovuoden aikana. Aloitusiästä riippuen oppilas on tuolloin 11–14-vuotias. Suomen musiikkioppilaitosten liitto on tehnyt oppilaille yksityiskohtaisen listan tavoitteista, joihin tulee pyrkiä:

Oppilas:

- löytää luontevan soittotavan
- oppii lukemaan helppoa nuottitekstiä
- oppii harjoittelun peruselementtejä: mm. säännöllisyyttä, monipuolisuutta ja itsenäisyyttä
- saa valmiuksia fraseeraukseen sekä teknisiin ja taiteellisiin perustaitoihin
- oppii mm. soittimensa äänenmuodostusta, hengitystekniikkaa, artikulointia ja legatosoittoa
- oppii sävelpuhtauden alkeita
- osaa sormitukset välillä kontra-B – g1
- kykenee tuomaan esiin kappaleen luonnetta ja tunnelmaa
- saa valmiuksia uusien sävellysten oppimiseen
- saa valmiuksia ulkoa soittamiseen
- saa valmiuksia yksinkertaisten musiikillisten rakenteiden hahmottamiseen
- saa ohjausta esiintymiskäyttäytymiseen
- saa kokemusta esiintymistilanteista
- saa valmiuksia yhteismusisointiin
- rohkaistuu improvisoimaan ja säveltämään
- kiinnostuu musiikin kuuntelemisesta
- osaa pitää hyvää huolta soittimesta
- on tutustunut suuhisen [suukappaleen] valmistamisen alkeisiin

(Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2005, 4.)

Monet listan tavoitteista ovat soiton kannalta tärkeitä seikkoja, jopa itsestäänselvyyksiä, eikä teini-ikäiselle fagotistille varmastikaan tuota vaikeuksia saavuttaa niitä.

Tavoitelistan tarkka noudattaminen 5–7-vuotiaan kvarttifagottia soittavan oppilaan kanssa voi sitä vastoin aiheuttaa hankaluuksia. Liian totinen tavoitteisiin tähtääminen peittää alleen tekemisen riemun. Opettajan tulee huomioida, että pienelle alkeisoppilaalle on annettava enemmän aikaa omaksua opittavia asioita. Edellä mainitusta listasta voidaan valita muutama tärkeä kohta, joihin ensimmäisinä vuosina pyritään. Näitä ovat esimerkiksi soittoasento, ansatsi, puhallustekniikan perusteet, artikulaatiot ja sormitukset. Loppuihin palataan, kun tärkeimmät soittamisen osa-alueet ovat jo hallinnassa. Myös tasosuoritusten teosluettelon osalta opettajan on käytettävä luovuuttaan, sillä teokset on kirjoitettu normaalikokoiselle fagotille, eikä kvarttifagotin transponointia ole otettu huomioon. Tällöin esimerkiksi säestyksellisiä kappaleita on muutettava, jotta piano ja kvarttifagotti soivat samassa sävellajissa. Opettajan, oppilaan ja tämän vanhempien sekä oppilaitoksen on hyvä pitää mielessä, että ”tärkeintä on soittoinnostuksen herättäminen ja hyvän musiikkisuhteen ylläpitäminen” (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2005, 2).

## 5.2 Oppilas ja soittotunti

Oppilaan yksilöllisillä ominaisuuksilla on suuri merkitys muun muassa sille, miten soittotunti sujuu, miten hän tulee opettajansa kanssa toimeen ja miten hän suhtautuu harjoitteluun. Se, millaista oppimateriaalia oppilaan kanssa käytetään, ei ole ollenkaan yhdentekevää. Erityisesti pienen lapsen toimintaan vaikuttavat vahvasti hänen temperamenttipiirteensä. Korkean sensitiivisyyden omaavalle lapselle oppikirjan visuaaliset piirteet, kuten värikkyys ja sivuille ahtaasti asetellut tehtävät, aiheuttavat ärskyketulvan, joka pahimmillaan estää soittotehtävään keskittymisen. Lapselle, jonka

häirittävyys on korkea tai keskittymiskyky huono, ei sovi pitkät kappaleet saati liian monen samanlaisen tehtävän soittaminen peräkkäin. Tehtävien monipuolisuuteen tulee kiinnittää huomiota myös opetettaessa matalasti sinnikästä lasta. Tehtävien samankaltaisuus, varsinkin niiden ollessa lapsen mielestä hänelle aivan liian haastavia, aiheuttaa turhautumisen ja kyllästymisen. Toisaalta korkeasti sinnikäs lapsi jaksaa työskennellä saman tehtävän parissa vaikka koko soittotunnin. Tällaisen oppilaan kohdalla on luotava säännölliset rutiinit tunnin etenemiseen, jottei uuteen tehtävään siirtyminen tule joka kerta yllätyksenä. Opettajan on käytettävä harkintaa sen suhteen, kuinka tarkkaan kunkin oppikirjan mukaan edetään, voidaanko joitain tehtäviä jättää välistä tai vaikka siirtyä sopivassa kohtaa toiseen kirjaan. Lisäksi on pohdittava, kenelle oppilaista on hyväksi saada koko kirja kotiin (jolloin oppilas voi halutessaan nähdä, miten seuraavina viikkoina tullaan etenemään) ja kenelle taas on parempi antaa soittotehtävät sivu kerrallaan ärsyketulvan välttämiseksi.

Välillä voi olla hyödyllistä jättää oppikirja avaamatta ja tehdä esimerkiksi erilaisia matkimistehtäviä, joissa joko opettaja tai oppilas soittaa ensin pienen fraasin, jonka toinen yrittää toistaa mahdollisimman samanlaisena. Näitä tehtäviä soitettaessa opettajan tulee tarkkailla, mitä ominaisuuksia oppilas todellisuudessa imitoi. Oppilas voi kokea saavansa kritiikkiä epäoikeudenmukaisesti, jos hän on keskittynyt soittamaan identtisen rytmikuvion opettajan tarkastellessa intervallirakenteita. Ennen matkimisen aloittamista on ”pelisäännöt” tehtävä selviksi. Säännöt voidaan luoda yhdessä tai ne voivat olla vaikka oppilaan keksimät. (Furness 2000, 16.) Nelivuotiaana lapsi alkaa kiinnostua säännöistä ja sääntöleikit ovat erityisesti 5–6-vuotiaiden mieleen (Numminen 1999, 93-94).

Opettajan on kiinnitettävä huomiota oppitunnin rytmiin. Monelle lapselle järjestelmällisyys ja johdonmukainen eteneminen luovat turvaa ja he kokevat pysyvänsä tilanteen tasalla. Yllättävät tilanteet ja tunne siitä, ettei opettajalla (aikuisella) ole selkeää tuntuu suunnitelmaa, aiheuttavat ongelmia muun muassa lapselle, jonka häirittävyys, sensitiivisyys tai rytmisyys on korkea. Myös matalan sopeutuvuuden omaava lapsi viihtyy paremmin tilanteissa, jotka ovat ennalta arvattavia. Ongelmia

saattaa esiintyä lisäksi opetustilanteessa, jossa opettaja on korkeasti aktiivinen, mutta vastaavasti lapsella aktiivisuus on matala. Tällöin opettajan on pystyttävä hidastamaan omaa sisäistä tempoaan ja osattava antaa lapselle aikaa sisäistää tehtävä. Lapsen on saatava rauhassa miettiä esimerkiksi etumerkit asteikkoja soittaessa ilman, että opettaja hoputtaa häntä aloittamaan. Kiirehtiminen stressaa oppilasta, eikä tehtävään valmistautuminen nopeudu paineen alla.

Jos mahdollista, opettajan tulisi kiinnittää huomiota ympäristöön, jossa opetus tapahtuu. Jos opetus tapahtuu paljon virikkeitä tarjoavassa tilassa, kuten musiikkileikkikoulun tai lyömäsoitinluokassa, on hänen etukäteen varmistettava, ettei opetukseen kuulumattomat soittimet tai rekvisiitta vie liiaksi huomiota soittotehtävistä. Valmiiksi nuottitelinen paikalleen asettamalla opettaja voi etukäteen määrätä, näkeekö oppilas soittaessaan esimerkiksi kirjavan ilmoitustaulun, valkoisen kaapiston vai ikkunan. Myös viereisestä luokasta kuuluva soitto voi häiritä oppilaan keskittymistä, mutta huonolle äänieristykselle harvemmin on tehtävissä mitään. Luova opettaja voi toisaalta hyödyntää tilannetta esimerkiksi harjoittelemalla oppilaan kanssa voimakkaiden nyanssien soittoa ja kehottaa tätä soittamaan niin, että toisen luokan ”meteli” peittyy. Vastaava terve kilpailuhenkisyys on omiaan pitämään oppilaan motivaatiota yllä. Esimerkiksi hyvällä kvarttifagotilla voidaan helposti tuottaa kaksiviivaisen c-sävelen sormitus. Soivana tämä on normaalikokoisen fagotin kaksiviivainen f, joka (opettajan taidoista, soittimesta ja suukappaleesta riippuen) on hankala tuottaa. Todennäköisyys sille, että oppilas saa useamman c-sävelen syttymään kuin opettaja f-sävelen, on suuri.

Toiston ja harjoittelun merkitystä olen oppilailleni kuvannut vertauksella koskemattomasta lumihangesta, jonka yli ensin yksi ihminen oikaisee. Seuraava kulkija käyttää edellisen jalanjalkia, sillä umpihangessa käveleminen on työlästä. Yhä useampi alkaa käyttää samaa reittiä ja polku alkaa laajeta. Hyvin tallattu polku houkuttelee muitakin oikaisemaan ja lopulta se on vilkas ja nopein reitti kahden pisteen välillä. Myös matka-aika lyhenee, sillä kenenkään ei enää tarvitse kulkea upottavassa hangessa. Samaa tapaan toisto lujittaa hermostollisia yhteyksiä ja liikesarjat nopeutuvat ja tulevat varmemmiksi. Oppimisen nopeuttamiseksi toiston tulisi olla monipuolista ja tapahtua

monin eri tavoin. (Numminen 2005, 168.) Toiston myötä lapsi oppii myös, minkä lihaksen käyttö on toiminnan kannalta tärkeää. Turhat lihasjännitykset jäävät pois, minkä ansiosta liikkeen suorittamisesta tulee luontevampaa. Lisäksi rennompia lihaksia on helpompi käskyttää kuin jännittyneitä, mikä on omiaan auttamaan toiminnan onnistumisessa. Lapsen tulisikin oppia huomaamaan ero jännittyneen ja rennon lihaksen välillä. (Numminen 2005, 94.) Esimerkiksi pienen lapsen puhaltaessa ”niin kovaa kuin jaksaa” hänen hartiansa useimmiten koskettavat korvia sisäänhengityksessä.

Todellisuudessa hartioiden jännittäminen on hengityksen kannalta turhaa ja puhallus vaikeutuu koko kehon yläosan ollessa kireä ja kurkunpään jäädessä puristuksiin. Lapsi oppii parhaiten itse tekemällä ja omien kokemustensa kautta. Käytännön toiminnan avulla hän vähitellen alkaa tiedostaa ja sisäistää ulkoisen maailman lainalaisuuksia ja käsitteitä. (Numminen 2005, 51.) Ympäristön tulisikin tarjota lapselle paljon virikkeitä ja mahdollisuuksia osallistua toiminnallisesti, monipuolisen oppimisen takaamiseksi ja lapsen ajattelun aktivoimiseksi.

Erityisesti pienten oppilaiden kanssa on keskityttävä soittotuntien leikkimielisyyteen. Tekemisen tulee olla mukavaa, vaikka samalla tuloksia odotetaankin. Edistyminen on oppilaslähtöistä, eikä opettajan, musiikkioppilaitoksen tai vanhempien vaatimaa. Pitkäjänteisyyden saavuttamiseksi on toiminnan oltava omaehtoista ja leikinomaista. (Numminen 1999, 92-93.) Soittoon liittyviä perusasioita voidaan opetella leikin varjolla jopa mielekkäämmin kuin tiukalla ammattiopintoihin tähtäävällä koulutuksella. Oppilaan ikä ja kehitysvaiheet on huomioitava. Kolmivuotiasta ei tule seisottaa ison peilin edessä minuuttitolkulla pahvisten ”jalanjalkien” päällä oikeaa viulunsoiton asentoa hakien opettajan samalla hokiessa, miten tämä taas teki jotain väärin. Opettajan on ehdottomasti kehitettävä erilaisia, monipuolisia ja lasta innostavia tapoja soitonopiskeluun. Hänen on myös otettava huomioon, että ikäerosta ja kokemusmaailman erilaisuudesta johtuen lapsi ei välttämättä koe samoja asioita hauskoiksi (Numminen 1999, 92). Kannustavan ilmapiirin tulee olla kaiken oppimisen perusta:



Koska opettajalla joka tapauksessa on tietty asema, on lapsen persoonallisuuden kehityksen kannalta tärkeää, miten hän asemaansa käyttää. Opettajalla on suuret mahdollisuudet tukea oppilaan kehitystä omilla persoonallisilla ominaisuuksillaan, ei vain opetustaidoillaan. Oppilaan itsetunnolle on erityistä merkitystä myös sillä, miten opettaja katsoo olevansa vastuussa tekemistään erehdyksistä.

(Keltikangas-Järvinen 2010, 203-204.)

Tekemiensä virheiden laadusta huolimatta opettajan tulisi olla aina rehellinen oppilaalleen ja tähdentää, ettei oppilas ole näistä virheistä vastuussa. Samaan tapaan kaikessa antamassaan palautteessa opettajan on painotettava, ettei kritiikki koske oppilaan persoonaa, vaan sen on tarkoitus auttaa soittotehtävän onnistumista ja soittoon liittyvien seikkojen korjaamista.

## 6 OPPIMATERIAALIN ESITTELY JA ARVIOINTI

Fagotinsoiton aloitussiän laskettua huomattavasti, jopa viidellä vuodella. Käytössä oleva oppimateriaali ei ole mukautunut muutokseen. 10–12-vuotiaalle suunnatut soittotehtävät ja etenemisvauhti eivät enää sovellukaan viisivuotiaan soittotunneille. Kellertävät ja harmahtavat täysin kuvattomat, suorastaan mielikuvituksettomat vihkot eivät varmasti visuaalisestikaan motivoi lasta harjoittelemaan. Erityisesti saksalaiset ja ranskalaiset nuottikustantamot ovat muokanneet kirjoistaan mielenkiintoisempia. Samalla, kun oppikirjojen sisällölle ja rakenteelle on tehty nuorennusleikkaus, on kiinnitetty huomiota myös kirjan ulkoasuun. Tosin monenkaan kirjan värikkyys ei riitä kansia pidemmälle. Sisäsivut ovat edelleen mustavalkoisia, eikä kaikissa ole vielääkään kuvitusta kappaleiden luonnetta havainnollistamassa.

Valitettavasti on todettava, ettei suomenkielisiä alkeisvihkoja ole, ei edes ulkomaisesta kustanteesta käännettyjä. Suomenkielinen oppilas on toisin sanoen opettajan selvennösten ja kielitaidon varassa. Kotimaassamme aktiivisesti käytössä olevissa vihkoissa yleisimpiä käytettyjä kieliä ovat saksa, ranska, englanti ja unkari. 2000-luvun alussa alkoi Suomeenkin levitä Dan Lennervaldin Hej Fagott -sarja, jonka myötä nykyään edes Suomen ruotsinkielisillä paikkakunnilla fagotinsoiton aloittavat lapset saavat oppikirjan äidinkielellään. Tässä esiteltävistä muista kirjoista L'apprenti bassoniste on sekä ranskan- että englanninkielinen ja Pompy-dompy-dino, I play the fagottino on englanninkielinen (tosin esipuhe on kirjoitettu myös flaamiksi, saksaksi ja suomeksi (!)). Fagottinoschule Band 1, Meister Lampes fagottinoschule sekä Das Zauberbündel ovat kaikki saksankielisiä.

Eri oppikirjojen vertailun helpottamiseksi kaikki seuraavat alaluvut rakentuvat samalla tavalla. Ensin mainitaan esipuheesta poimittuja kunkin kirjan laatijan esiin nostamia seikkoja. Tätä seuraa yleinen kirjan rakenteen, erilaisten tehtävien ja ulkoasun kuvailu. Samalla käydään läpi näihin elementteihin liittyviä ansioita ja puutteita.

## 6.1 Hej Fagott 1

Hej Fagott 1 on ensimmäinen fagotin alkeisopetukseen suunnattu pohjoismainen oppikirja. Pääasiallisesti se on tarkoitettu kunnallisten musiikkioppilaitosten käyttöön, mutta se soveltuu myös itsenäiseen opiskeluun. Sormitusten opetteluun järjestys on koko kirjan läpi vievä punainen lanka. Tarvittaessa johonkin kirjan aihealueeseen voidaan jäädä pidemmäksi aikaa. Tällöin opettaja voi soittaa oppilaan kanssa lisää kirjan tyyllisiä melodioita ja harjoituksia. Yhteismusisointiin tarkoitettut kappaleet on valittu vanhempia aloittelijoita huomioiden. Kirjan avulla pyrkimyksenä on lisäksi edistää

soittimen tunnettuutta. Oppilas pääsee vähitellen tutustumaan fagotin erilaisiin luonnerooleihin. (Lennervald 2000, 1.)

Heti kirjan alussa soittaja perehdytetään fagotin rakenteeseen ja osien nimiin sekä kerrotaan yksityiskohtaisesti, miten soitin kootaan. Suokappaleen ominaisuudet, soittimen jokapäiväinen huolto sekä virittäminen ovat saaneet omat alalukunsa. Huomiota kiinnitetään lisäksi oikeaan soittoasentoon, hengitystekniikkaan ja huulten asentoon. Vielä ennen ensimmäisiä varsinaisia soittotehtäviä oppilas tutustuu sormituskaavioon ja kolmeen ensimmäiseen säveleen: e, d ja c. Soittotehtävien lisäksi kirjassa on erilaisia kirjallisia tehtäviä, kuten puuttuvien tahtiviivojen lisääminen, rytmintäydennysharjoituksia sekä transponointitehtäviä. Monien televisiosta tuttujen sävelmien sekä kansan- ja lastenlaulujen ohella tutustutaan F-, G-, C-, A- ja E-duuriasteikoihin sekä melodiseen g-molliin. Kirjan lopussa voidaan jo soittaa kaksi oktaavia kromaattista asteikkoa (E-e1).

Visuaalisesti Hej Fagott on selkeä (liite 2). Kirjan sivuja on kuvitettu paikoitellen laulujen teemoihin liittyvillä kuvilla. Uudet musiikkitermit selitetään lyhyesti ja yksinkertaisesti, eikä tekstiä ole muutenkaan siroteltu nuottien joukkoon liikaa. Kaksi- ja kolmiääniset kappaleetkaan eivät ole ahtaasti sijoitettuina sivuilla.

Kirjassa on muutamia yksityiskohtia, joihin on puututtava. Esimerkiksi lasta ohjeistetaan fagottia koottaessa yhdistämään ensin basso- ja kelloputki (liite 1, kuva 2) keskenään ja vasta sitten kiinnittämään tämä yhdistelmä saapasputkeen (Lennervald 2000, 3). Suositeltavampaa on yhdistää putket yksitellen yhteen kokonaisuuteen, eikä koota kahta hankalasti hallittavaa yhdistelmää, joiden käsitteleminen varsinkin nuorempien oppilaiden kohdalla saattaa aiheuttaa soittimen kannalta kohtalokkaita vaaratilanteita. Virityksen kerrotaan tapahtuvan S-putkea (liite 1, kuva 2) nostamalla tai laskemalla (Lennervald 2000, 4). Lapsen on mielestäni parempi totutella oikeaoppiseen virittämiseen ja intonaatioon heti alusta pitäen. Hänelle on tähdennettävä, että viritys lähtee soittajan omasta kehosta, esimerkiksi pallean aktiivisesta käytöstä ja kielen asennosta. Fagotin rakenteen vuoksi S-putken korkeuden muuttaminen ei vaikuta

tasaisesti kaikkiin ääniin. Kirjassa esitellään fagotin kannatteluun seisoen soittavalle ainoastaan niskan ympäri roikkuva hihna (luku 4.2, kuva 1, keskellä). Tällöin koko soittimen paino tulee niska- ja hartiaseudun lihaksille. Aloittelijan tulisi käyttää kunnollisia valjaita, jotka jakavat painon useammalle suurelle lihakselle ja ylläpitävät ergonomista soittoasentoa.

Järjestelmällisesti jokaisen oppilaan kanssa on ollut tarve jättää joitain tehtäviä soittamatta, sillä kirja etenee välillä hyvin verkkaisesti. Pettymyksen voi nähdä oppilaan kasvoilta, kun kauan odotettu uusi sormitus onkin jo ennestään tuttu ensimmäisiltä soittotunneilta. Mitään huolta siitä, että johonkin aihealueeseen olisi jäätävä pidemmäksi aikaa tai että kirjan tehtävät eivät riittäisi, ei ole esiintynyt (Lennervald 2000, 1).

## 6.2 L'apprenti bassoniste

L'apprenti bassoniste on tarkoitettu sekä ranskalaisen että saksalaisen fagotin soittajille. Nämä kaksi rakenteeltaan ja koneistoltaan hyvin erilaista soitinta kehittyivät klassismin ajan fagotista 1800-luvun puoliväliin tultaessa (Halme 1981, 51). Nykyään saksalainen malli on maailmalla laajemmin käytössä ranskalaisen keskittyessä lähinnä ranskankielisiin maihin. Koneistojen erilaisuudesta johtuen L'apprenti bassoniste esittelee molempien sormitustaulukot. Taulukot kattavat alueen kontraoktaavin b-sävelestä yksiviivaiseen g-säveleen eli kattaa yhteensä 2,5 oktaavia. Tämä vastaa Suomen musiikkioppilaitosten ensimmäisen perustason tutkintovaatimuksia. Kirjan ensimmäiset tehtävät on tarkoitettu hengitysharjoituksiksi. Alkeiden opettamisessa on pieniä ”koulukuntaeroja” sen suhteen, millä sormituksella oppilaan tulisi aloittaa fagottiin tutustuminen. Tästä syystä kirjassa on kaksi eri aloitusta: ensin voidaan

opetella joko f-sävel (kaikki ääniaukot ovat auki) tai e-sävel (ylin ääniaukko peitetään vasemman käden etusormella). Kaksiääniset soittotehtävät on aseteltu siten, että oppilas soittaa aina ylempää riviä huolimatta siitä, onko se melodiaääni vai säestys. (Boichard 2008, 3.)

Esipuheen yhteydessä heti kirjan alussa on lyhyt esittely fagotin historiasta. Sormitustaulukoita seuraa kirjan laatijan lyhyet kommentit soittoasennosta, ansatsista sekä äänenmuodostuksesta. (Boichard 2008, 3-12.) Kirja on jaettu 33 ”oppituntiin”, joista kukin sisältää viidestä viiteentoista eripituista soittotehtävää. Ne sisältävät laulujen lisäksi myös asteikkoja. Tutuiksi tulevat F-, C-, G-, B- ja D-duuri, joita harjoitellaan monipuolisesti. Kirja sisältää ainoastaan soitettavia tehtäviä, ellei kirjoitustehtäväksi määritellä muistiinpanosivua, jonka viivastoille oppilas voi kerätä muistiin erilaisia uusia harjoituksia. Soittotehtävät koostuvat lähinnä ranskalaisista kansanlauluista ja klassismin ajan sävellyksistä, jotka eivät välttämättä ole kovinkaan tuttuja suomalaiselle alkeisoppilaalle.

Kannen värikkästä ja leikkisästä kuvituksesta (liite 3) huolimatta *L'apprenti bassoniste* on tiukan asiallinen. Vihertäviä raameja lukuun ottamatta sivut ovat mustavalkoiset, eivätkä ne sisällä kuvitusta (liite 4). Toisaalta nuottikuva on selkeä, sivujen sommittelu erittäin onnistunut ja tekstiä niukalti. Jokaisesta sävellyksestä on tarkat tekijätiedot, joten halutessaan oppilas voi vaikka hankkia tallenteen harjoittelemansa kappaleen tueksi. Oppilaan on oltava tarkkana sormituskaavioita lukiessaan. Ensin hänen on varmistettava lukevansa oikeaa (Suomessa saksalaista) sormituskaaviota. Lisäksi hänen on hahmotettava, mitä koneiston osia erilaiset ympyrät sekä kolmiot symboloivat. Tätä kirjassa ei ole lainkaan selitetty. Myöskään sisällysluettelossa mainittuja musiikkitermejä ei ole käsitelty mitenkään kyseisillä sivuilla. Tästä johtuen kirja ei sovellu itseopiskelumateriaaliksi, vaan opettajalla on merkittävä rooli oppimisprosessissa.

### 6.3 Pompy-dompy-dino, I play the fagottino

Heti kirjan nimisivulla mainitaan, että kirja on tarkoitettu kvarttifagotin opiskeluun. Samalla neuvotaan, miten kirjaa voidaan soveltaa kvinttifagottia soittaessa. (Meijer 2007, 1.) Esipuheessa fagotin sointia kuvataan varsin värikkäin sanakääntein. Kirja perustuu muun muassa lasten-, syntymäpäivä- ja joululauluihin, joita on koottu seitsemästä maasta ympäri Eurooppaa. Kappaleet ovat silti verrattain vieraita – huolimatta siitä, että niiden joukossa on jopa yksi suomalainen laulu. Kirjan ydinajatus kiteytyy kolmeen avainsanaan: ymmärtäminen, toisto sekä muuntelu. Mitä tulee kaksiaänisiin soittotehtäviin, tähdennetään, että oppilaan tulisi harjoitella molemmat rivit, sillä kaikki kirjassa on osa samaa oppimisprosessia. (Meijer 2007, 2, 5.)

Kirjan alussa esitellään piirroskuvana fagotin koneisto ja sormitustaulukko, joka kattaa fagotin rekisterin kokonaisuudessaan kromaattisesti kontraoktaavin b-sävelestä kaksiviivaiseen f-säveleen asti. L'apprenti bassoniste -kirjan tavoin Meijerin kirja sisältää ainoastaan yhden kirjallisen tehtävän. Tarkoitus on, että oppilas improvisoi erään kymmenosaisen kappaleen yhdeksännen osan ja kirjoittaa soittamansa muistiin tyhjille viivastoille. (Meijer 2007, 23.)

Kirjan sivuja koristaa pienet mustavalkoiset, laulujen teemoja kuvastavat piirrokset (liite 5). Tekstiä on erittäin niukasti, mikä tuo ulkoasuun selkeyttä. Toisaalta joidenkin tehtävien tavoite jää epäselväksi. Kappaleisiin liittyvät ohjeet ovat englanniksi. Varsinkin kaksiaänisiä kappaleita sisältävät sivut on ahdettu liian täyteen. Molemmista äänistä on tehty opettajan työn helpottamiseksi transponoidut versiot (liite 6). Nelirivinen partituuri on varmasti aloittelevalle kvarttifagotistille haasteellista luettavaa. Visuaalisesti sivu näyttää sekavalta ja soitettava kappale todellista vaikeammalta. Riviltä toiselle siirtyminen (uuden rivin löytäminen) ei helpota soiton sujuvuutta. Ärsyketulvan myötä lapsen keskittymiskyky joutuu koetukselle. Alun jälkeen kirja etenee nopeasti uudelta opittavalta säveleltä toiselle. Toisaalta musiikillisia asioita ei

selitetä mitenkään.

Haastetta tarjoaa myös sormitustaulukko, joka kirjaimellisesti esittää sormitukset taulukon muodossa. Ääniaukot ja koneiston ”läpät” on nimetty englanniksi allekkain listaan taulukon vasempaan reunaan, nuotit vaakatasossa taulukon ylä- ja alapuolelle. Näin muodostuvien raamien sisään on sijoitettu pystysuoraan ympyröitä, puoliympyröitä, rasteja sekä rastitettuja ympyröitä. Symbolien selitykset (niin ikään englanniksi) löytyvät sivun alalaidasta. (Meijer 2007, 9.) Taulukosta on lähes mahdotonta hahmottaa visuaalisesti, mistä koneiston osasta on milloinkin kyse. Fagottiin tutustuvalle lapselle tällaisten sormituskaavioiden omaksuminen on vielä vaikeampaa kuin kokeneemmalle aikuiselle.

#### 6.4 Fagottinoschule

Fagottinoschule on suunnattu 6-vuotiaille ja sitä vanhemmille aloittelijoille. Kirjassa ei ole mitenkään määritelty, tarkoitetaanko fagottinolla kvartti-, kvintti- vai peräti oktaavifagottia. Kirja hyödyntää musiikin varhaiskasvatuksen metodeja, joten musiikin perusasioita käsitellään leikkimielisten ja monipuolisten tehtävien avulla. Melodiat tulisi ensin laulaa ja rytmit taputtaa. Soittotehtävät ovat suurimmaksi osaksi lastenlauluja. Johtoajatuksena tässäkin kirjassa on se, että lapset mieluiten opettelevat melodioita, jotka ovat heille jo ennestään tuttuja. Vieraampien sävelmien kohdalla kehoitetaan lasta soittamaan säestysääntä samalla, kun hän kuuntelee melodiaa esimerkiksi opettajan soittamana. Melodialinjan tultua tutummaksi oppilas voi siirtyä soittamaan itse ylempää ääntä. Yhteismusisoinnin on oltava mukana heti alkeista asti. Sen tulisi olla yksi soitonopettelun keinoista, eikä sen lopullisista päämääristä. Lisäksi on huomioitava, että soittotunnillakin oppilaan soittoa tauotetaan niin, että tämän lihakset (erityisesti pallea,

vatsalihakset ja huulet) eivät yllä. (Holland 2007, 1.)

Sormitustaulukko löytyy kirjan takaa ja se kattaa fagottinon rekisterin kontraoktaavin b-sävelestä yksiviivaiseen e-säveleen. Kirjan alussa on sanalliset ohjeet siitä, mitä tulee tehdä ennen harjoittelun aloittamista ja sen päätyttyä. Piirroksiset fagotista ja suukappaleesta havainnollistavat niiden eri osien nimet. Sormituskaavioon tutustutaan perusteellisesti. Kaavio muistuttaa oikean fagotin koneistoa ja on siksi helppolukuinen. Ensimmäiseksi opetellaan c-sävel (tenoriputken kolme ääniaukkoa peitetään) (Holland 2007, 8). Tästä edetään ylöspäin d- ja e-säveliä nostamalla aina alin sormi pois ääniaukolta.

Kirjan avulla fagotinsoittoa opetellaan monipuolisesti. Soittotehtävien joukossa on runsaasti erilaisia kirjoitustehtäviä, jotka soveltuvat myös helposti soitettaviksi. Kaksiäänisiin kappaleisiin kuuluu olennaisesti kolmas, täysin rytmisen osuus. Aika-arvoja sekä erilaisia rytmejä harjoitellaan myös sanoja tavuttamalla, erimittaisia nuotteja yhteen laskemalla sekä erimittaisen piirrettyjen palkkien pituuksia vertaamalla. Lisäksi harjoitetaan havaitsemista, esimerkiksi merkitsemällä, minkä sormen on noustava, jotta melodian seuraava sävel saadaan tuotettua. Lastenlaulujen sanat auttavat palauttamaan nopeammin melodiakulut mieleen.

Tekstiä kirjassa on paljon. Lähes kaikkiin lauluihin on lisätty sanat ja monen tehtävän suorittamiseen on annettu perusteellinen ohjeistus (liite 7). Nuottiviivastojen väliin ahdetun informaation tulva voi estää lasta havaitsemasta tehtävän suorittamiselle olennaista tietoa. Toisaalta nuotit ovat suurikokoisia ja tehtävät riittävän lyhyitä, jotta pieni lapsi jaksaa keskittyä niihin. Sivut ovat mustavalkoiset, eikä niitä ole kuvitettu. Saksankielisyytensä vuoksi tätä kirjaa on hankala hyödyntää sellaisenaan. On pääosin opettajan viitseliäisyydestä kiinni, kuinka paljon kirjan eri tehtäviä voidaan käyttää.



## 6.5 Meister Lampes Fagottinoschule

Kirja on tarkoitettu 6-vuotiaille ja sitä vanhemmille alkeisoppilaille. Esipuheessa todetaan, ettei lapsen tarvitse hallita musiikillisia tietoja entuudestaan, vaan tämän kirjan avulla opitaan niin bassoavaimen kuin rytmienkin lukeminen. Koko kaksiosainen kirjasarja on suunniteltu kattamaan noin kolmen vuoden opetusjakso. Tutut laulut mahdollistavat leikinomaisen lähestymistavan musiikkiin. Suuri osa kirjan lauluista on kaksiaänisiä, sillä yhteismusisointi jo alkeistasolta lähtien on tärkeää. Kirjan pääpaino on kuitenkin soiton eri muuttujissa ja siinä, että niitä harjoitellaan kutakin erikseen. (Hasenzahl 2010, 4-5.)

Hollandin Fagottinoschulen tavoin Hasenzahlkin aloittaa kirjansa c-sävelestä. Piirroskuva fagottinosta havainnollistaa koneiston tämän kirjan kannalta tärkeimmät osat. Sormituskaavio on vain rivi numeroita, joten alkeisoppilaan on varmasti palattava yhä uudestaan kirjan alkupuolen piirroskuvaan sormituksia opitellessaan. Tämän lisäksi sormitustaulukko on sijoitettu kirjan viimeiselle sivulle. Opeteltavien sävelien määrä sekä ambitus (matalimman ja korkeimman sävelen välinen etäisyys) jäävät melko suppeiksi: 13 säveltä suuren oktaavialan e-sävelestä pienen oktaavin a-säveleen. Näin ollen kirjassa käytetyt sävellajit ovat F-, B-, C- ja G-duuri, eikä niistäkään kaikkia voida käyttää kvinttiä suuremmalla ambituksella. Jos otetaan huomioon, että kahden kirjan muodostaman materiaalikokonaisuuden on suunniteltu ajallisesti kestävän kolme vuotta, voi oppilaasta tuntua pitkäveteiseltä toistaa samoja sävellajeja 1,5 vuotta. Soittotehtävät ovat enimmäkseen saksalaisia lasten- ja kansanlauluja. Niitä on paljon, mutta toisaalta ne ovat hyvin samankaltaisia.

Värikkäiden kansien (liite 8, kuva 1) välissä on mustavalkoiset sivut. Harmaasävytteisiä kuvia on runsaasti. Lisäksi jokaisen laulun kohdalla on symboli, joka kertoo millaisesta harjoituksesta on kyse (liite 8, kuva 2). Nuottiviivastot ovat isoja ja selkeitä, mutta paikoitellen laulujen sanat saattavat häiritä nuotinlukua. Samoin kaksi allekkain

sijoitettua toisistaan poikkeavaa tahdin iskualojen laskemistapaa saattavat aiheuttaa sekaannusta. Kirjoitustehtävät ovat lyhyitä, eivätkä sovellu soittotehtäviksi.

Tehtäväsivuja tauotetaan erilaisilla ”faktasivuilla”, esimerkiksi kerrotaan suokappaleesta ja fagotin historiasta tai esitellään uusi musiikkitermi. Tällaiset sivut ovat tarpeellisia varsinkin kirjoissa, joiden sisältö painottuu soittotehtäviin. Tekstisivujen määrää ja pituutta on kuitenkin syytä pohtia, jos kirjassa on jo muutenkin paljon tekstiä. Tiedon omaksuminen tekstin välityksellä ei ole pienille oppilaille mielekkäin tapa oppia.

## 6.6 Das Zauberbündel

Das Zauberbündel on tarkoitettu 6–8-vuotiaille lapsille. Oppikirjan metodeja käydään läpi erikseen myytävässä ”lisäosassa”, jonka tarkoituksena on tarkentaa metodia ja luoda paremmat mahdollisuudet sen hyödyntämiseen. Kirjassa ei siis ole kyse pelkästä fagotinsoitosta, vaan paino on laajemmalla musiikinopetuksella kirjantekijän taustaan nojaten. Kirjassa käytetään tuttuja lasten- ja kansanlauluja, jotka on sovitettu pedagogisia tarpeita silmällä pitäen. Kunkin opettajan vastuulle jää, miten hyvin hän pystyy käyttämään metodia omaa opetustyyliään tukien ja miten hänen onnistuu poimia omaan persoonaansa sopivat tekijät. On myös suotavaa, että eri oppimateriaaleja yhdistellään monipuolisen opetuksen takaamiseksi. Kirja on pyritty rakentamaan siten, että uurastuksenkin keskellä lapsen soitonilo säilyisi. (von Rüdiger 2006b, 2.)

Varsinaisessa oppikirjassa esipuhe on suunnattu fagotinsoiton aloittavalle lapselle. Siinä esitellään fagotin historiaa sekä normaalikokoisen fagotin ja sen pienempien versioiden eroja. Tämän jälkeen tutustutaan erilaisiin notaatiotapoihin ja loruja lausumalla lukemaan rytmejä. Teoreettisemmissä osioissa muun muassa vertaillaan basso- ja sopraanoavaimia keskenään sekä piste–viiva-kirjoituksella syvennetään lapsen

rytminhahmotustaitoja. Sormitusten opettelu aloitetaan sävelillä c, d ja e. Koko kirjan kattava ambitus on hyvin suppea: vain suuren oktaavialan f-sävelestä pienen oktaavialan f-säveleen. Kirjassa ei ole erillistä sormitustaulukkoa ja yksittäinen uuden sävelen yhteydessä oleva sormituskaaviokin on väritettävä itse. Soittotehtävät ovat helppoja ja niiden kanssa vuorottelee monipuoliset kirjoitustehtävät. Värikäs kuvitus piristää kirjan ulkoasua. Kirja on hyvin tekstipainotteinen. Alussa jopa sormitukset on neuvottu sanallisesti. Monet tehtävistä on suomennettava, ennen kuin niitä voi hyödyntää. Opettajan innostuksesta, viitseliäisyydestä sekä saksankielentaidosta riippuu, miten hyvin kirja on hyödynnettävissä. Kielitaidottomalle opettajalle kokonaisen oppikirjan tehtävien suomentaminen on mielestäni silti kohtuuton urakka.

## 7 OMIEN TEHTÄVIEN ESITTELY

Laatimieni tehtävien tarkoituksena on monipuolistaa fagotinsoiton oppituntien sisältöä. Haluan tarjota uusia, pienimmille oppilaille sopivampia tehtävätyyppejä täydentämään jo olemassa olevaa, vanhemmille oppilaille suunnattua oppimateriaalia. Suurin osa käytössä olevista oppikirjoista sisältää runsaasti hyödyllisiä ja pienellekin oppilaalle sopivia kappaleita. Ongelmaksi nousevat lapsen keskittymiskyvyn luomat haasteet. Samankaltaisten tehtävien toisto alkaa helposti kyllästyttää. Varsinkin, jos opettajan käyttämä opetusmetodi ja oppilaan oppimistyyli eivät kohtaa. Opettajan on pystyttävä tarjoamaan vaihtoehtoja oppilaalle tämän yksilöllisten ominaisuuksien, persoonan ja kehitysvaiheen huomioon ottaen. Toisaalta pieni lapsi ei aina jaksa fyysisestikään soittaa koko soittotuntia läpi. Tuolloin voidaan hyödyntää tehtäviä, joiden avulla samaa harjoiteltavaa asiaa voidaan lähestyä eri näkökulmasta. Esimerkiksi erilaisten korttipelien avulla sormituksia voidaan opetella koskematta lainkaan soittimeen. Laatimani tehtävät ovat muunnelmia lapsille jo entuudestaan tutuista väritystehtävistä ja

peleistä. Tällä olen pyrkinyt tehtävien helppoon lähestyttävyyteen. Kun tehtävän periaate tai pelin säännöt ovat tuttuja, opettajankin kynnys käyttää uudenlaista oppimateriaalia vanhan rinnalla madaltuu.

## Satu

Satu (liite 11) voidaan lukea osissa jatkokertomuksen tapaan soittotunnilla tai kokonaisuudessaan kotona vanhempien kanssa esimerkiksi iltasatuna. Sadun tarkoituksena on ruokkia lapsen mielikuvitusta sekä herättää kysymyksiä ja luoda oivalluksen mahdollisuuksia. Lapsi voi peilata omaa minäkuvaansa soittajana sadun kautta. Sadun ohessa voidaan tutustua muihin soittimiin laajemminkin esimerkiksi kuvia katselemalla, erilaisia musiikkinäytteitä kuuntelemalla tai vierailemalla eri soitinluokissa. Lisäksi satua voidaan käyttää yhteisen improvisaation lähteenä, esimerkiksi luomalla äänimaisemia eri ”kohtauksiin” tai kuvailla soittaen jotain henkilöä.

## Harjoituspäiväkirja

Harjoituspäiväkirjan avulla lapsi näkee konkreettisesti, miten usein hän on soittanut viikoittain. Jokaisen harjoittelukerran jälkeen lapsi saa värittää kuvasta yhden osion. Esimerkkitehtävässä (liite 12) väritetään kotilon kuoresta yksi osa. Kun koko kuori on väritetty, saa kuvan värittää valmiiksi. Kuvan valmistuminen jo sinänsä kannustaa ja motivoi lasta harjoittelemaan, mutta ei ole haitaksi, jos opettaja huomioi valmistuneen kuvan jollain konkreettisella pienellä palkinnolla.

## Nuottinimien tunnistaminen

Nuottien nimien muistamista voidaan harjoitella usealla eri tavalla. Väritystehtävään yhdistettynä nimet saattavat jäädä lapsen mieleen eri väreinä. Värittämisen automaattisesti tauottaessa tehtävän suorittamista lapsi saa rauhassa miettiä yhtä nuottia kerrallaan. Hän voi myös halutessaan laatia vastaavanlaisia tehtäviä itse. Vaikeustasoa voidaan nostaa lisäämällä nuottien määrää tai asettamalla nuotit ja niitä vastaavat kohteet epäjärjestykseen. Esimerkkitehtävässä (liite 13) nuotit ovat samassa järjestyksessä suhteessa niitä vastaaviin ilmapalloon.

## Aika-arvojen yhteenlasku

Väritystehtävien kautta voidaan opetella myös aika-arvoja. Esimerkissä (liite 14) lumiukon kaulaliina väritetään nuottiarvoja yhteen laskemalla. Kukin raita saa värinsä nuottiarvojen summan määräämään tahtilajin mukaan. Toisin sanoen yksi raita vastaa yhtä tahtia. Vaikeustasoon vaikuttavat käytetyt tahtilajit ja rytmien monimutkaisuus. Tehtävän vaikeustaso on sovittava soittotehtävien rytmiiän tasolle.

## Muistipeli

Tämän muistipelin tarkoituksena on auttaa lasta yhdistämään nuottikuva, oikea sormitus ja nuotin nimi toisiinsa. Useasti lapsi oppii nopeasti yhdistämään näistä tekijöistä kaksi, esimerkiksi nuottinimen kuullessaan hän ottaa heti oikean sormituksen tai sormituskaavion nähdessään osaa nimetä kyseisen nuotin. Jotkut lapsista taas hahmottavat nuottikuvasta oikean sormituksen, mutta eivät pysty löytämään sormitusta nuottiviivastoa näkemättä, pelkän nuottinimen perusteella. Soittotaidon edistymiselle on tärkeää, että nämä kaikki kolme sävelen esitystapaa ovat lapselle yhtä tuttuja.

Perinteisessä muistipelissä etsitään nurin käännyistä korteista identtisiä pareja. Kehittämässäni muunnelmassa kortit jakautuvat kolmeen pääkategoriaan (liite 15, kuva 1). Yksi esittää sävelen nuottiviivastolla ja toinen sormituskaaviona. Kolmas kertoo nuotin nimen. Muistamista helpottamaan jälkimmäisen kategorian korteissa on kuva, jonka aihe alkaa samalla kirjaimella. Suomen kaksikielisyys on otettu huomioon. Esimerkiksi h-sävel on kuvitettu hevosella (ruotsiksi en häst) ja a-sävel ahvenella (en aborre). Kuvat ovat tarkoituksella mustavalkoisia. Oppilas voi tehdä omista korteistaan värittämällä itsensä näköisiä.

Muistipeliä voidaan pelata noudattamalla alkuperäistä peli-ideaa niin, että valitaan kaksi kategoriata, joilla pelataan. Tällöin nurin käännyistä korteista etsitään pareja, joissa esiintyy sama sävel, esimerkiksi nuottina viivastolla ja sormituskaaviona. Vaikeustasoa voidaan nostaa pelaamalla kaikkien kolmen kategorian korteilla yhtä aikaa. Kolmen samaa säveltä esittävän kortin etsiminen pidentää peliaikaa huomattavasti, joten on suositeltavaa pelata tätä versiota kotona perheen kesken tai musiikkileirillä ajanvietteenä. Perheen kanssa pelatessaan lapsi pääsee asiantuntijan asemaan ja voi tarvittaessa tarkistaa, onko muut varmasti saaneet parit. Tämä vahvistaa hänen itsetuntoaan ja fagotistiminäänsä. Pelin voittaminen liittyy usein myös pelkkään onneen. Opettajan kärsimä ”rökäletappio” on omiaan vahvistamaan oppilaan varmuutta omasta osaamisestaan.

## Dominopeli

Dominopelin muunnelmassa alkuperäisten pelinappuloiden pisteet on korvattu sormituskaavioilla (liite 15, kuva 2). Säännöiltään peli etenee perinteisesti: ensisijaisesti yhdistetään samat pisteluvut keskenään ja pyritään pääsemään isoimmista pisteistä eroon. Tässä versiossa pyritään toisin sanoen pääsemään matalien sävelten sormituksista eroon mahdollisimman aikaisessa vaiheessa peliä. Pelinappuloita on perinteiseen verrattuna huomattavasti enemmän. Tätäkin lapsi voi pelata perheen kesken: sormituskaavioiden pisteluvut on helposti kaikkien hahmotettavissa. Pelin kannalta ei

ole välttämätöntä tietää sormitusten tuottamia säveliä, mutta soittotunnilla pelattaessa on hyvä käyttää nuottinimiä, jotta yhteys soittamiseen säilyy.

### ”Taikakortit”

Kortit saivat nimityksensä oppilaaltani, joka hämmästyi nähdessään, että jos sävelen edessä viivastolla ei ole nuottiavainta, korttia kääntämällä sävel vaihtuu. Tämän oivalluksen myötä soitimme muutamaa samaa korttia kääntämällä useita erilaisia pieniä fraaseja. Kortteihin on merkitty samat sävelet sekä lyhyenä (musta nuotti) että pitkänä (valkoinen nuotti) (liite 16). Tätä voi verrata von Rüdigerin esittelemään piste–viiva-notaatioon (liite 9). Sanojen tavutustehtäviä voidaan tehdä asettamalla nuottitelineelle korteista esimerkiksi luokkahuoneesta löytyvien esineiden nimiä vastaava rytmi. Sävelten korkeuserot tuovat hauskan lisän syntyntyä riviä soitettaessa. Suosittu peli on ollut ”kortinveto”, jossa korttien muodostamasta viuhkasta valitaan umpimähkään useampi kortti, asetetaan ne nuottitelineelle ja soitetaan. 7-vuotias lapsi on erittäin kiinnostunut sääntöleikeistä. Tätä voidaan hyödyntää ”taikakorteilla”. Opettaja voi antaa oppilaan keksiä erilaisia sääntöjä, miten kortteja tulee käyttää ja miten niistä tulee soittaa. Monesti tämä on motivoinut oppilasta soittamaan huomattavasti enemmän kuin tavalliset soittotehtävät.

## 8 POHDINTAA

Pienelle oppilaalle alkeisopetusmateriaalia valittaessa on otettava huomioon monta ulkomusiikillista seikkaa. Yksi tärkeimmistä on oppikirjan ulkoasu. Soittotehtäviä ja uusia musiikkitermejä kuvaamaan tarvitaan kuvitusta, mutta yksinkertainen ja helposti hahmotettava sommittelu tulisi säilyttää. Visuaalisesti tekstin määrän ei tulisi ylittää soitto- tai kirjallisten tehtävien määrää. Ohjeiden tulisi olla mahdollisimman lyhyitä ja selkokielisiä, jotta ne voidaan ymmärtää myös alkeistason lukutaidolla. Tästä syystä oppilas saattaa pitää vieraskielistä ja ”runsassanaista” oppikirjaa epämiellyttävänä.

Uutta tietoa on tarjoitava pieninä annoksina jo tutuksi tulleiden asioiden joukossa. Johdonmukainen eteneminen auttaa oppilasta kokonaisuuksien hahmottamisessa ja luo mahdollisuuden oivallusten syntyemiselle. Motivaation ja innostuksen sekä leikkimielisen opetustilanteen ylläpitämiseksi tehtävien tulee olla monipuolisia ja sopivan haasteellisia. Kirjan rakenne on laadittava niin, että tarvittaessa johonkin aiheeseen voidaan jäädä pidemmäksi aikaa, mutta samalla tulisi mahdollistaa myös nopeampi eteneminen. Tehtävätyyppien on tuettava eri temperamentti- ja itsetunnon ja minäkuvan kehitystä sekä antaa mahdollisuus hyödyntää monipuolisesti eri aisteja. Soittotehtävien lisäksi opetusmateriaalin tulisi sisältää kirjallisia ja väritystehtäviä sekä vuorovaikutusta edistäviä pelejä. Aktiiviselle lapselle on tarjottava myös toiminnallisia pelejä, opetustilan ja -tilanteen antamissa rajoissa. Fagotinsoiton opetussuunnitelman suositukset eivät vielä huomioi 5–7-vuotiaita oppilaita, joten opettajan tehtäväksi jää huolehtia, että leikkillisyydestään huolimatta soittotunnit noudattavat – edes löyhästi – opetussuunnitelman asettamia tavoitteita.

Kirjoitusprosessin aikana yhdeksi tärkeimmistä kysymyksistä itselleni nousi fagotinsoiton suomenkielisen alkeisoppimateriaalin puuttuminen. On uskomatonta, ettei edes sinänsä hyvistä ja suomalaiseseen kulttuuriin sovellettavista ulkomaisista



oppikirjoista ole olemassa ainuttakaan suomennosta. Ulkomaisen oppimateriaalin käyttöä rajoittaa ensinnäkin saatavuus. Siitä huolimatta, että kirjakaupat mainostavat internetissä lukuisia toistaan parempia fagottikouluja, todellisuudessa tarjonta on paljon suppeampaa. Useimmiten painos on loppu tai kirja on tilattava suoraan sen laatijalta. Kirjallista työtäni varten läpi kahlaamani oppikirjat ovat kaikkine pikkupuutteineenkin monipuolisia opuksia, joiden esimerkkiä noudattamalla olisi melko vaivatonta muokata suomalaisille sopivaa alkeismateriaalia.

Saksan- ja ranskankielisten kirjojen käyttö opetuksessa ainakin omalla kohdallani vaikeutuu kielitaidon puuttumisen vuoksi. Erityisen hankalia ymmärtää ovat kirjat, joissa kaikki mahdollinen soittoon liittyvä selitetään ainoastaan sanallisesti. Miten saada oppilas suorittamaan kirjan tehtäviä, joiden metodista ja tarkoituksesta opettajalla itselläänkään ei ole tietoa? Lisäksi ”kielisyys” näkyy kirjoihin valituissa lauluissa. Koska ranskalainen kirja on suunniteltu ranskalaisia lapsia varten ja saksalainen saksalaisia varten, suomalaiselle lapselle yksikään näistä ”tunnetuista” lasten- ja kansanlauluista ei ole entuudestaan tuttu. Tämä vesittää monen tässäkin työssä esitellyn oppikirjan opetusmetodin. Tässä mielessä pelkkä ulkomaisen oppikirjan suora suomentaminen ei riitä. Tekstin ymmärtäminen tietysti helpottaa tehtävän omaksumista, mutta mikään ei korvaa sitä etua, että melodia on jo ennestään tuttu. Tuttuuden ansiosta lapsi pystyy itsekin soittoaan havainnoimalla huomaamaan, miten hän tehtävästä suoriutuu, ja pääättelemään, mitä korjauksia hänen tulisi tehdä suorituksen parantamiseksi.

Alkeismateriaaliin tutustuessani minulle muodostui selkeä kuva siitä, miltä oppikirjan tulisi näyttää. Olen edelleen sitä mieltä, että kuvitus auttaa lasta mieltämään ja muistamaan soittotehtävään liittyviä piirteitä paremmin. Kuvituksen on kuitenkin oltava tarkoin mietittyä ja järkevällä tavalla sopia sivun kokonaissommitteluun. Liika kuvien ja tekstin käyttö hukuttaa varsinaisen tehtävän alleen, eikä lapsi välttämättä osaa erottaa olennaista tietoa runsaasta informaatiotulvasta. Ulkoasun selkeys tuo tietynlaista rauhaa lapsen suoritukseen. On tärkeää, että kvarttifagotin yleistyessä se huomioidaan opetusmateriaalissa. Mielestäni normaalikokoisen ja kvarttifagotin virityserojen ei tulisi

vaikuttaa kappaleiden luettavuuteen. Yksi tapa ratkaista asia on asettaa sama kappale aukeamalle kahtena versiona kumpikin omalle sivulle, joista toinen on tarkoitettu kvarttifagotille ja toinen tavalliselle. Toisaalta voitaisiin myös lainata koulumaailman käytäntöä, jossa opettajalle ja oppilaalle on omat versionsa samasta kirjasta. Liian ahtaasti sivulle asetetut nuottirivit ja niiden joukkoon lisätyt laulun sanat sekä sekavasti asiasta toiseen poukkoileva etenemistyyli aiheuttavat lapselle turhautumisen. Pahimmassa tapauksessa hän jättää soittotehtävien harjoittelun epämukavan olonsa vuoksi. Opettajan tulisikin oppilasta tarkkailemalla huomata merkit ajoissa ja tarjota tälle toisenlaista, sopivampaa materiaalia.

Tämän työn kirjoittaminen on ollut pitkä ja työläs prosessi. Olen kuitenkin kuluneen lukuvuoden aikana jo saanut kokea, miten se on alkanut kantaa hedelmää. Pieni oppilaani tulee innoissaan tunnille ”pelikortit” ja nuotit mukanaan. Olemme löytäneet lukuisia uusia tapoja opetella fagotinsoittoa ja musiikkia. Siihen en tosin osannut varautua, että pelit saattavat olla ”liiankin” innostavia: oppilaan houkutteleva soittotehtävien pariin on ollut välillä haasteellista. Erilaiset sääntöleikit ovat tuoneet aitoa vuorovaikutusta opetustilanteeseen. Lapsen ajatusmaailma ja sen näennäinen loogisuus poikkeavat huomattavasti aikuisten tavasta nähdä maailma. Olenkin ilokseni voinut todeta, että aikuiselle mielelle tekee hyvää toisinaan palata takaisin lapsenomaiseen tapaan ajatella ja hahmottaa ympäristöä.

Ennen tätä tutkimusta minulla oli ajatus ”puuhakirjan” toteuttamisesta. Alkuperäisen ideani mukaan kirja ei olisi sisältänyt lainkaan soittotehtäviä, sillä katsoin olemassa olevien oppikirjojen kattavan ne. Kirjani oli tarkoitus ainoastaan ”pehmentää” 5–7-vuotiaiden oppilaiden soittotuntien kulkua ja tuoda vaihtelua soittotehtävien lomaan. Tämän tutkimuksen myötä olen saanut projektilleni konkreettiset raamit sisällön suhteen sekä riittävästi taustatietoa kirjan laatimista varten. Kirja tulee sisältämään muun muassa tässä työssä esiteltyjä laatimiani tehtäviä ja pelejä, ”suomennettuja” versioita tutkimuksessa esiteltyjen ulkomaisten oppikirjojen tehtävistä sekä tietenkin suomalaisille lapsille tuttuja lauluja ja sävelmiä. Tutkimusprosessin jälkeen olen entistä vakuuttuneempi kirjan merkityksestä suomalaiselle fagotin alkeisopetukselle. Kirjan on

tarkoitus soveltua ensisijaisesti kvarttifagotin opetukseen. Toivon, että viimeistään sen myötä Suomessakin annetaan lisää painoarvoa kotimaiselle alkeisopetusmateriaalille. Toivon myös, että tämä työni innostaa muita fagotonsoiton opettajia laatimaan uusia suomalaisia oppikirjoja. Suomalaisen opetuksen laatua ja tietotaitoa on hyvä päästä hyödyntämään heti pienten oppilaiden opintojen ensimetreillä.

## LÄHTEET

Kirjat, kokoomateokset, nuottijulkaisut

- Boichard, F. 2008. L'apprenti bassoniste. Méthode pour débutant vol 1. Paris: Gérard Billaudot Éditeur.
- Furness, A. 2000. Matikkapolkuja. Toiminnallista matematiikkaa 5-7-vuotiaille. Suom. V. Kiuru. Tampere: Tammer-Paino oy.
- Halme, H. 1981. Fagotti. Gramexin julkaisusarja nro 2.
- Hasenzahl, O. 2010. Meister Lampes Fagottinoschule Band 1. 2. painos. Warngau: Accolade Musikverlag.
- Hindley, G. (toim.) 1996. The Larousse Encyclopedia of Music. London: Chancellor Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. painos. Keuruu: Otava.
- Holland, D. 2007. Fagottinoschule Band 1. München: K.O.M. Bühnen- und Musikverlag.
- Holle, B. 1981. Lapsen motorinen kehitys. Suom. E. Laasonen. 3. tarkistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Hyvä itsetunto. 20. painos. Juva: WS Bookwell.
- Lennervald, D. 2000. Hej Fagott 1. 2. painos. Göteborg: Geson Grafiska AB.
- Lepistö, T. 2009. Motoristen taitojen ja oppimisvaikeuksien välinen yhteys esikouluikäisillä lapsilla ja liikuntaintervention vaikutus lasten motorisiin taitoihin peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma
- Meijer, D. 2007. Pompy-dompy-dino, I play fagottino vol.1. Houten: Ascolta Music Publishing.
- Numminen, P. 2005. Avaa ovi lapsen maailmaan. Tampere: Pilot-kustannus Oy.
- Numminen, P. 1999. Kuperkeikka varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan. 3. painos. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino oy.
- Opetushallitus. 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002 . Helsinki: Edita Prima Oy .
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Suom. S. Palmgren. Juva: WSOY.
- von Rüdiger, B. 2006a. Das Zauberbündel Band 1. Fagottschule für Kinder. Remscheid: Eigenverlag Holger Heyen.
- von Rüdiger, B. 2006b. Pädagogischer Kommentar zur ”Fagottschule für Kinder”. Remscheid: Eigenverlag Holger Heyen.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

#### Internetlähteet

Guntram Wolf GmbH. 2011 a. Geschichte. Viitattu 4.2.2011

[http://fagottino.de/instrumente\\_d.html](http://fagottino.de/instrumente_d.html)

Guntram Wolf GmbH 2011 b. Mini Bassoons. Viitattu 1.3.2011

<http://www.guntramwolf.de/englisch/fagottino.html>

Gebrüder Mönnig – Oscar Adler & Co. Holzblasinstrumentenbau GmbH. 2011. Viitattu 1.3.2011

[http://english.moennig-adler.de/pitcms/.holzblasinstrumente\\_engl/hauptordner1/e1\\_o5/bilder1/w1350.jpg](http://english.moennig-adler.de/pitcms/.holzblasinstrumente_engl/hauptordner1/e1_o5/bilder1/w1350.jpg)

Michael Glocke Holzblasinstrumentenbau. Fagott. Viitattu 1.3.2011

<http://www.holzblas.net/Instrumente/Fagott/fagottino.html>

Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry: Fagotti – tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet 2005. Viitattu 8.3.2011.

<http://dms.musiikkioppilaitokset.org/product.php?id=628>

## LIITTEET

## Liite 1



Kuva 1.

Fagotti, kvarttifagotti, kvinttifagotti ja ottavino (Michael Glocke Holzblasinstrumentenbau 2011)



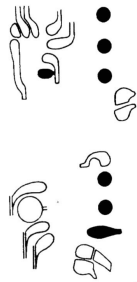
Kuva 2.

Kvarttifagotti ja oppilasfagotti, jossa on lyhyempi kelloputki.

Harmaa putki havainnollistaa normaalikokoisen fagotin pituuden. (Gebrüder Mönnig - Oscar Adler & Co. Holzblasinstrumentenbau GmbH 2011)

Liite 2

18



stora G

**G**

*D.C. al Fine* = Da Capo al Fine, från början till slut.

**BJÖRNEN SOVER**

trad.

G D7 G C6 D7 G

*Fine*

E7 Am D7 G

*D.C. al Fine*

**KALINKA**

rysk folksmelodi

E7 Am E7 Am

2 1 2 å 1 2 å etc.



**KÖP VARM KORV!**

barnramsa

C G C C G C G C G7 C

Köp varm korv! Köp varm korv! Här - lig korv med myck - et se - nap. Köp varm korv!

Kuva 1.

Näyte Lennervaldin fagottivihkosta (Lennervald 2000, 18)

Liite 3



Kuva 1.

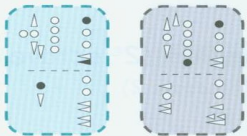
Boichardin fagottivihkon kansi (Boichard 2008)




## Liite 4

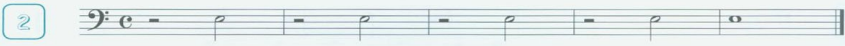
**2**

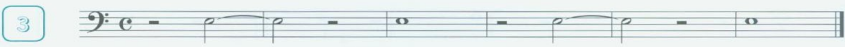
**J'étudie le MI médium (2<sup>e</sup> octave)**  
E - medium (octave 2)

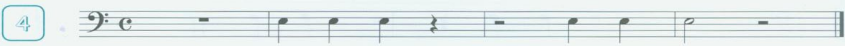



**c = 4/4**


1 

2 


3 


4 


5 

6 

7 **À la claire fontaine**  
L'élève joue la partie de basson 1. | *Bassoon 1: student*  
Chanson de France / French song - Arr. F. B.

1 

2 

4 

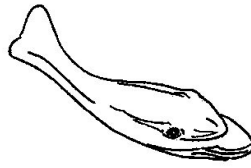
Allez à la leçon 3. | *Go to lesson 3.*

G 8386 B

**15**

Näyte Boichardin vihkon sisällöstä (Boichard 2008, 15)

## Liite 5



## Flipper, the dolphin

11



6



Näyte Meijerin kvarttifagottivihkosta (Meijer 2007, 12)

## Liite 6



Drie kleine kleutertjes  
*three small children were sitting on a fence*

2a  $\text{♩} = 92$

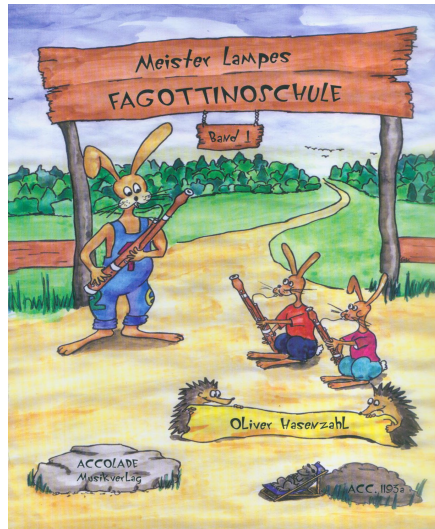
6

11

Näyte Meijerin kvarttifagottivihkosta (Meijer 2007, 13)




## Liite 8






Kuva 1.

Hasenzahlin fagottinoviikon kansi (Hasenzahl 2010)


13

 4.7. Erst die Übung, dann das Tänzchen




4.8. Uns're Katz will tanzen M. H.




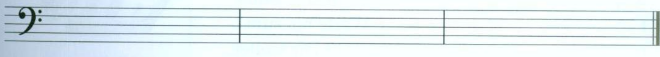
Uns' - re Katz will tan - zen, tanz doch mit!



Vor - wärts, rück - wärts, seit - wärts, im Kat - zen - tan - ze - schritt.

4.9. *Schlau wie Meister Lampe...*  
Welche Noten haben keinen Notenhals?

 4.10. Mit spitzem Bleistift



c (Halbe)                      e (Ganze)                      d (Viertel)

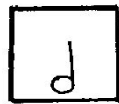
Kuva 2.

Näyte Hasenzahlin fagottinoviikon sisällöstä (Hasenzahl 2010, 13)



### Silben und Noten

Kennst Du die Länge der Töne für diese Tiere?  
Schreibe die Noten in die Kästen!



Schaf

—



Kuh

—



Pferd

—

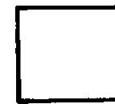


Huhn



Ha-se

--



Nil-pferd

--



Maul-wurf

--



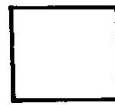
Ham-ster

--



Kaninchen

•••



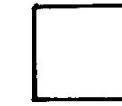
Murmeltier

••—



Känguruh

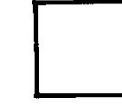
••—



Papagei

••—

Welche Tiere kennst Du noch?  
Schreibe sie auf!

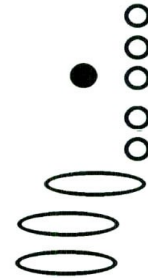
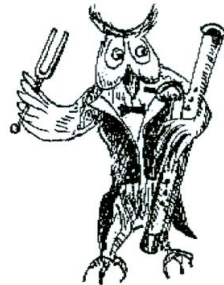


## Liite 10



## Neuer Ton

Neuer Ton:



Jetzt lernst du wieder einen neuen Ton. Du spielst ihn mit 4 Fingern und kannst dieses in die Griffabelle eintragen.

## Kleiner Indianer



Unser „Kleiner Indianer“ ist jetzt noch alleine. Er lebt normalerweise in einer großen Familie, für die wir auch noch Lieder brauchen.



Erfinde also Lieder für das neugierige Mädchen, den Häuptling, den tapferen Krieger, die furchtlose Indianer-Squaw....

Am besten benutzt du dafür ein extra Notenblatt.

<sup>8</sup> Abbildung Spielkarte Logo-note, HORO-Vertrieb

Kuva 1.

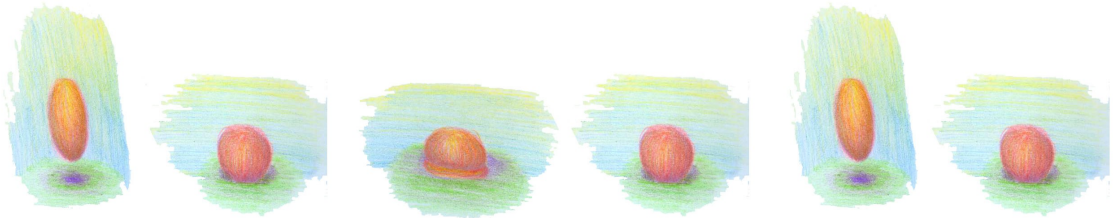
Näyte von Rüdigerin fagottivihkon sisällöstä (von Rüdiger 2006, 31)

## Liite 11

## Satu Pikku-Karhusta

Asuipa kerran pienessä tuvassa suuren metsän laidassa Pikku-Karhu. Se hotkaisi aamupalansa nopeasti ja riensi päätä pahkaa ulos ovesta.

”Mahtava päivä! Tänään varmasti pelataan palloa”, Pikku-Karhu tuumi ja poimi punaisen pallonsa pihasta hädin tuskin pysähtyen sen kohdalla.



Pikku-Karhu juoksi suoraan Pikku-Ketun luokse.

”Lähdetkö pelaamaan kanssani palloa?”, Pikku-Karhu kysyi.

”En ehdi tänään”, vastasi Pikku-Kettu, ”illalla on Suurmetsän orkesterin harjoitukset enkä vielä oikein osaa kaikkia lauluja. Huomenna sitten, sopiiko?”

Pikku-Karhun ei auttanut muu kuin jatkaa matkaansa.

”No, vaikka Kettu ei päässytäkään, saamme muiden kanssa varmasti riittävän ison joukkueen kasaan.”

Pikku-Karhu saapui Jäniksen ovelle.

”Hei, Jänis! Nyt on mahtava päivä pelata palloa”, se huudahti heti, kun Jänis avasi oven.

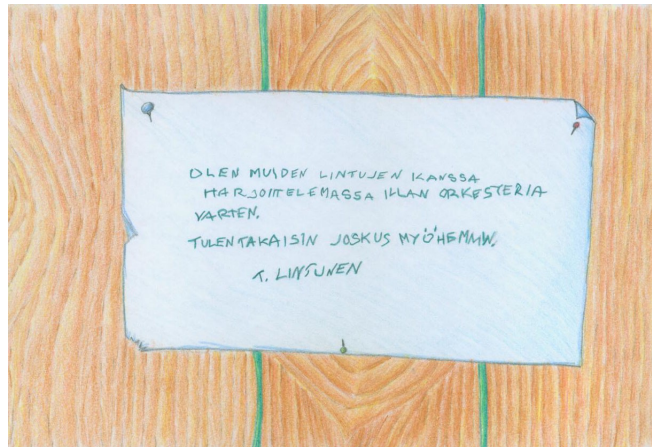
”Voivoi, en minä pääse. Illalla on orkesterin harjoitukset ja minun pitää tehdä röörejä”, Jänis valitti.

”Mitä ihmeen röörejä?”, Pikku-Karhu kysäisi.

”Ei minulla ole aikaa selittää. Nyt on jo kiire”, Jänis tokaisi ja löi oven kiinni aivan Pikku-Karhun nenän edestä.

”Jopas jotakin”, Pikku-Karhu pudisteli päätään kummeksuen. ”Kaikki vaikuttavat kovin kiireisiltä tänään. Menen kysymään, olisiko Lintusella aikaa, vaikka se on niin kovin pieni, että täytyy kai pelata jotain muuta kuin palloa.”





Lintunen oli jättänyt oveensa lapun:

“Olen muiden lintujen kanssa harjoittelemassa illan orkesteria varten. Tulen takaisin joskus myöhemmin.”

“Joskus myöhemmin.. Mutta kun minä olisin kaivannut seuraa nyt”, Pikku-Karhu mutisi ja istahti murheissaan ruohikolle.

Naapurin Vanhaherra Pöllö huomasi Pikku-Karhun ja laskeutui oksaltaan sen viereen.

“Miksikäs se Pikku-Karhu on noin apealla päällä? Mahtava päivä pelata palloa, mutta täällä vain kököttää suu mutrussa.”

“No, kun ei ole kivaa pelata yksinään. Kaikki harjoittelevat jotain kumman orkesteria varten, eikä kenelläkään ole aikaa pallottelulle.”

“Ei se ole mikään kumman orkesteri, vaan minun johtamani Suurmetsän puupuhallinorkesteri. Olet tervetullut mukaan soittamaan muiden kanssa milloin vain”, vastasi Vanhaherra arvokkaasti.



“Mutta enhän minä osaa soittaa mitään soitinta”, Pikku-Karhu sanoi, “miten muka vois osallistua?”

“Kyselepä muilta soittajilta sopivaa soitinta. Varmasti kaikki mielellään opastavat sinut alkuun”, Pöllö neuvoi ja lensi takaisin oksalleen. “Tule ainakin illalla seuraamaan harjoituksia. Nyt minun täytyy levätä, että jaksan olla tarkkana orkesterissa”, se huikkasi vielä ylhäältä.

“Enhän minä edes tiedä, mitä soittimia on olemassa. Miten sitä voi silloin valita mieleisensä?”, Pikku-Karhu mietti itsekseen samalla, kun tallusteli lintujen harjoituspaikkaa kohti.

Lintunen ja muut linnut olivat juuri pitämässä taukoa, kun Pikku-Karhu tuli paikalle.

“Vai tarvitset sinä soittimen. Minä pidän paljon huilustani”, sanoi Lintunen. “Saat kokeilla sitä, jos tahdot. Sitten ainakin tiedät, sopiiko se sinulle”.

Pikku-Karhu koitti varovasti ottaa kiinni pikkuruisesta huilusta, mutta sen kädälät olivat aivan liian isot.

“Koita puhaltaa siihen samalla, kun minä pidän kiinni”, neuvoi Lintunen. Se niin kovasti olisi halunnut, että Pikku-Karhukin soittaisi huilua.

“Voi, miten kimeä ääni!”, voihkaisi Pikku-Karhu pelästyneenä. “En minä mitenkään voi soittaa huilua.”

Lintunen kohautti olkiaan:

“No, sitten sinun on kokeiltava jotain isompaa ja matalaäänisempää soitinta. Jäniksellä on sellainen.”

Pikku-Karhu kiitti neuvosta ja ryntäsi Jäniksen luo.

“Ai, sinä taas. Palloako sinä halusit pelata?”

“En. Nyt haluaisin kokeilla soitintasi. Lintunen sanoi, että se on isompi ja matalaäänisempi kuin huilu”, vastasi Pikku-Karhu kohteliaasti.

“Niin se onkin. Sen nimi on oboe. Siihen puhalletaan tällaisen suukappaleen kautta”, selitti Jänis.

“Nuoko ovat niitä röörejä, joita teit aiemmin?”, Pikku-Karhu kysyi kiinnostuneena. “Kovin ovat pieniä.”

Oboeta oli hiukan helpompi pidellä isoilla kädillä, mutta pieniä näppäimiä oli hurjan paljon. Ne olivat niin tiheässä, ettei Pikku-Karhu pystynyt painamaan yhtä kerrallaan. Pieneen suukappaleeseenkin puhaltaminen oli sille hankalaa.

“Ei tämäkään tunnu oikein sopivan minulle”, se murehti.

“Sinun on kokeiltava jotain vielä suurempaa soitinta”, Jänis mietti. “Menepä Pikku-Ketun luokse, sillä on varmasti sopiva.”

“Minun soittimeni on klarinetti”, Pikku-Kettu kertoi ylpeänä. “Totta kai saat kokeilla sitä. Olisi mukavaa, jos sinä soittaisit samaa soitinta kuin minä.”

Pikku-Karhun mielestä klarinettia oli paljon helpompi pidellä kuin huilua tai oboeta. Se otti kunnolla ilmaa ja puhalsi niin voimakkaasti kuin pystyi. Klarinetti päästi kauhean vinkaisun ja Pikku-Karhu antoi sen äkkiä takaisin Pikku-Ketulle toisella tassulla korviaan pidellen.

“Ei siitä oikeasti noin kimeä ääntä lähde”, Pikku-Kettu nauroi, “sinä vain puhalsit liian voimakkaasti”.

“Niin tai näin, klarinetti ei ole minun soittimeni”, Pikku-Karhu tokaisi ja nyrpisti nenäänsä.

“Sinun pitäisi saada vielä isompi soitin, mutta minä en tiedä, mikä se on”, sanoi Pikku-Kettu. “Tule mukaan orkesterin harjoituksiin. Vanhaherra Pöllö varmasti osaa auttaa.”

“Kas, tulitte juuri sopivasti ennen harjoitusten alkua”, Pöllö tervehti Pikku-Karhua ja Pikku-Kettua. “Oletkos löytänyt sopivan soittimen?”

“En. Olen kokeillut Lintusen huilua, Jäniksen oboeta ja Ketun klarinettia, mutta mikään niistä ei tuntunut hyvältä”, Pikku-Karhu vastasi.

“Niinhän minä vähän arvelinkin. Halusin, että kokeilet itse ja pääset samalla tutustumaan eri soittimiin – ja soittajiin, tietysti.”

“Mutta mikä on se suuri soitin, joka on vielä kokeilematta?”, kysyivät Pikku-Karhu ja Pikku-Kettu yhteen ääneen.

“Se on tietysti fagotti. Sitä soittaa Iso-Karhu, joka asuu sinisessä mökissä keskellä Suurmetsää. Jaksatko lähteä sinne asti kokeilemaan?”, Pöllö katsahti Pikku-Karhuun päin.

“Totta kai jaksan!”, Pikku-Karhu huudahti innoissaan. “Miten sinne pääsee?”

“Seuraat vain tuota vasemmanpuoleista polkua, se vie suoraan mökille asti.”

“Kiitos neuvoista!”, huusi Pikku-Karhu juostessaan alas polkua.

Vähän ajan päästä Pikku-Karhu tuli suurelle harmaalle kivelle, jonka päällä Ilves paistatteli päivää.

“Mihin on pikkuinen Karhu matkalla?”, se kysyi siristellen silmiään.

“Olen menossa Iso-Karhun mökille soittamaan fagottia”, Pikku-Karhu hihkaisi.

“Vai fagottia soittamaan? Etkös sinä ole ihan liian pieni siihen hommaan?”, Ilves kysyi epäilevästi.

“En, vaan juuri sopiva”, Pikku-Karhu vastasi iloisesti ja jatkoi matkaansa.

Pikku-Karhu tallusti aikansa itsekseen rallatellen. Pitkän kuusen juurella se kohtasi kaksi suurta hirveä. Toinen niistä kumartui katsomaan Pikku-Karhua lähempää ja tokaisi:

“Katso, Herra Hirvi, pienenpieni Karhu”.

“Kas, niinpä onkin, Rouva Hirvi. Milläköhän asialla se täällä tallustelee?”

“No, minäpä kysyn, Herra Hirvi.”

Rouva Hirvi kumartui uudestaan lähemmäs Pikku-Karhua ja kysyi:

“Milläs asioilla sitä täällä liikuskellaan?”

“Olen menossa Iso-Karhun mökille soittamaan fagottia”, Pikku-Karhu vastasi ylpeänä.

“Mutta etkös sinä ole aivan liian pieni soittamaan fagottia?”, Rouva Hirvi kysyi.

“En, vaan juuri sopiva.”

Rouva Hirvi kääntyi puhumaan Herra Hirvälle:

“Sanoi menevänsä soittamaan fagottia, Herra Hirvi.”

“Mutta eikös tuo ole aivan liian pieni soittamaan fagottia, Rouva Hirvi?”

“No, sitä minäkin sanoin, Herra Hirvi, sitä minäkin sanoin.” Hirvien vielä päivitellessä Pikku-Karhu oli jo jatkanut hyvän matkaa pitkin polkua.

Lopulta Pikku-Karhu pääsi Iso-Karhun mökille asti. Mökki oli valtava ja ennen kuin Pikku-Karhu uskaltautui ovelle, se lennähti selälleen. Oviaukossa seisoivat suurin karhu, mitä Pikku-Karhu oli koskaan nähnyt. Pikku-Karhua vähän jännitti, mutta Iso-Karhu hymyili lämpimästi ja kysyi:

“Jaahas, kukas sinä olet ja miten olet tänne metsän keskelle eksynyt?”

“Minä olen Pikku-Karhu, enkä ole eksynyt, vaan varta vasten tulinkin kokeilemaan fagottia.”

“Vai niin, vai niin.. Etkös sinä ole hiukan pieni soittamaan fagottia?”, Iso-Karhu kysyi.

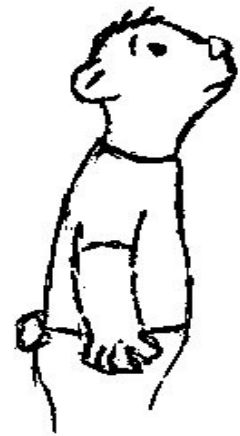
“En tiedä, kun en ole koskaan edes nähnyt sitä”, Pikku-Karhu vastasi rehellisesti.

“No, tule sisään. Olinkin tässä juuri soittelemassa, joten soitin on valmiina. Voit kokeilla minun rööreilläni.”

“Ai, tässäkin soittimessa on röörejä? Niin kuin Jäniksen oboessa?”, Pikku-Karhu kysyi innoissaan.

“Kyllä, samankaltainen suukappale on molemmissa, vaikka fagotissa on isompi”, vastasi Iso-Karhu.

“Hyvä! Oboen suukappale olikin aivan liian pieni”, huudahti Pikku-Karhu.





Iso-Karhun fagotti oli olohuoneen nurkassa odottamassa. Iso-Karhu haki sen, neuvoi kuinka sitä pidellään ja miten siihen puhalletaan. Pikku-Karhu vetäisi paljon ilmaa keuhkoihinsa ja puhalsi voimakkaasti. Soitin inahti vain vähäisen.

“Voivoi.. Tämä taitaa olla minulle sittenkin liian iso. En jaksu puhaltaa riittävän voimakkaasti ja soitin painaakin niin, etten jaksu pidellä sitä kauaa”, Pikku-Karhu mutisi apeana. “Ei auta muu kuin lähteä takaisin kotiin.”

“Eipäs vielä luovuteta”, tokaisi Iso-Karhu reippaasti. “Minulla on hieman pienempi fagotti varastossa. Minulle se on jo liian pieni, käytin sitä sinun ikäisenäsi. Ehkä se on sopiva sinulle.”

“Niinkö?”, Pikku-Karhu innostui.

Pikkufagotti haettiin varastosta, kasattiin ja Pikku-Karhulle valittiin hiukan keveämpi rööri, jotta puhaltaminen helpottuisi. Ja se puhalsi taas oikein voimakkaasti.

“Valtavan iso ääni! Ja minä sain sen aikaan ihan itse!”, Pikku-Karhu riemuitsi.

“Näyttääpä tuo fagottino sopivan sinulle kokonsakin puolesta”, totesi Iso-Karhu tyytyväisenä.

“Mikä Tiina?”, Pikku-Karhu ihmetteli.

“Fagottino on pikkufagotin toinen nimi.”

“Onpas hankala. Taidan kutsua omaani sittenkin vain Tiinaksi”, sanoi Pikku-Karhu totisena.

“Se on oikein hyvä nimi, sekin”, naurahti Iso-Karhu.

Pikku-Karhu vietti joitakin päiviä Iso-Karhun luona harjoittelemassa, mutta sitten sitä alkoi vaivata koti-ikävä. Iso-Karhu oli itsekin taas innostunut soittamaan muiden kanssa ja päätti lähteä Pikku-Karhun matkaan.

“Kas, tervetuloa. Hienoa saada orkesteriin samalla kertaa kaksi fagotinsoittajaa”, Vanhaherra Pöllö tervehti.

Pikku-Karhu ja Iso-Karhu hymyilivät onnellisina.

“No niin, hyvät orkesterilaiset! Aika aloittaa harjoitus”, huudahti Vanhaherra ja juuri, kun se oli aloittamassa orkesterin johtamisen, kuului läheisestä vadelmapensaasta mahtava pörähdys.

“Mikä ihme se oli?”, kyselivät isommat soittajat yhteen ääneen.

Silmänräpäyksessä pienemmät piiloutuivat isompien taakse. Samassa Iso-Karhua alkoi naurattaa. Se oli tunnistanut äänen.

“Karhu-Vaari, tule pois sieltä pensaasta!”, se kutsui.

“No, mutta kun.. Minun piti kokeilla ensin, että vanhoista rööreistä lähtee vielä ääni. En ole soittanut karhunmuistiin”, vastasi Karhu-Vaari nolona.

“Kyllä siitä kuului ääni lähtevän. Tule tänne orkesteriin meidän muiden kanssa soittamaan”, Iso-Karhu maanitteli.

“No, mielelläni tulen”, Karhu-Vaari vastasi ilahtuneena ja alkoi raahata soitintaansa pensaikosta.

“Mikä ihme tuo on?”, kysyivät kaikki kuin yhdestä suusta.

Kaikkien silmät olivat hämmästyksestä puurolautasen kokoiset.

“Se on kontrafagotti”, vastasi Karhu-Vaari, “vähän pölyinen ja korjauksen tarpeessa, mutta kontrafagottipa hyvinkin.”

“Loistavaa! Nyt on orkesterissa kolme fagottia. Kontrafagotti isoimpana ja matalaäänisimpänä antaa hyvän pohjan ja tuen koko orkesterille”, hihkui Vanhaherra Pöllö niin, että seuraavana päivänä ei saanut sanottua sanaakaan.

Orkesteri harjoitteli ahkerasti monta päivää Vanhaherra Pöllön johdolla. Lopulta päätettiin pitää konsertti, jotta muutkin metsän asukit pääsisivät nauttimaan soittajien työn tuloksista. Soittajat asettuivat konserttilavalle kahteen riviin siten, että etummaisessa rivissä istuivat pienempien eli korkeaäänisten soittimien soittajat – siis Lintunen ja muut linnut huilujensa kanssa ja Jänis ystävineen oboeidensa kanssa. Taaemmassa rivissä olivat isompien, matalaäänisempien soittimien soittajat: Pikku-Kettu ja muut klarinetinsoittajat sekä Pikku-Karhu, Iso-Karhu ja Karhu-Vaari erikokoisine fagotteineen.

Vanhaherra Pöllö seisoi heidän edessään selin yleisöön ja viuhtoi pienellä oksalla ohjeita. Yleisö istui hiljaa ihastellen ja kuunteli, kuinka huilut livertelivät koristeellisia kuvioita oboeidien kanssa vuorotellen ja kuinka klarinetit fagottien kanssa loivat kauniita sointuja.

Pikku-Karhu oli innoissaan. Se ei ollut osannut edes aavistaa, miten hienolta kaikki muiden kanssa yhdessä soitettut äänet kuulostaisivat. Sen mielestä oli ollut mahtavaa jo pelkästään soittamaan oppiminen. Muiden kanssa soittaminen oli sen mielestä niin paljon mahtavampaa, ettei se keksinyt sopivaa sanaa.

Konsertin jälkeen se sanoi onnellisena Iso-Karhulle:

“Soittamaan oppiminen on niin kivaa, parempaa kuin joululahjojen saanti!” Iso-Karhu hymyili tyytyväisenä:

“Hyvä, että innostuit. Ajattelin juuri, että voisit antaa fagottinon sinulle omaksi. Minä en kuitenkaan voi sillä enää soittaa, kun se on minulle liian pieni.”

Pikku-Karhu ei tiennyt mitä sanoa, niin onnellinen se oli. Se ryntäsi halaamaan Iso-Karhua ja rutistikin oikein kunnolla.

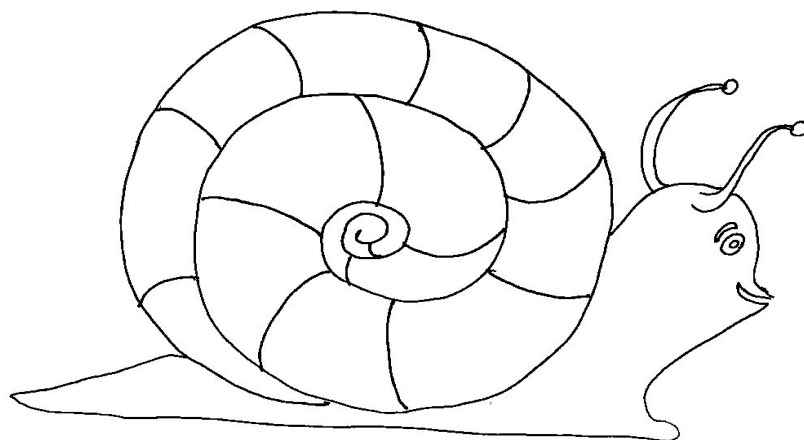
Jänis tuli karhujen luo:

“Onko sinulla pallosi mukana?”, se kysyi Pikku-Karhulta.”Koko orkesteri haluaisi lähteä pelaamaan, kun kukaan ei tahdo vielä mennä kotiin.”

“On se minulla mukana. Mennään vain”, Pikku-Karhu vastasi iloisena.

Niin kaikki orkesterilaiset ryntäsivät kilpaa kohti pallokenttää. Konserttia seuranneet eläimet katsoivat hetken kummissaan, mutta lähtivät nekin juoksemaan muiden mukana.

Pallopelejä kesti kauan ja vasta myöhään illalla kaikki päättivät yhteistuumien lähteä koteihinsa nukkumaan. Pikku-Karhu nukahti tyytyväisenä. Se oli löytänyt monta uutta ystävää, joiden kanssa soittaa ja pelata palloa.

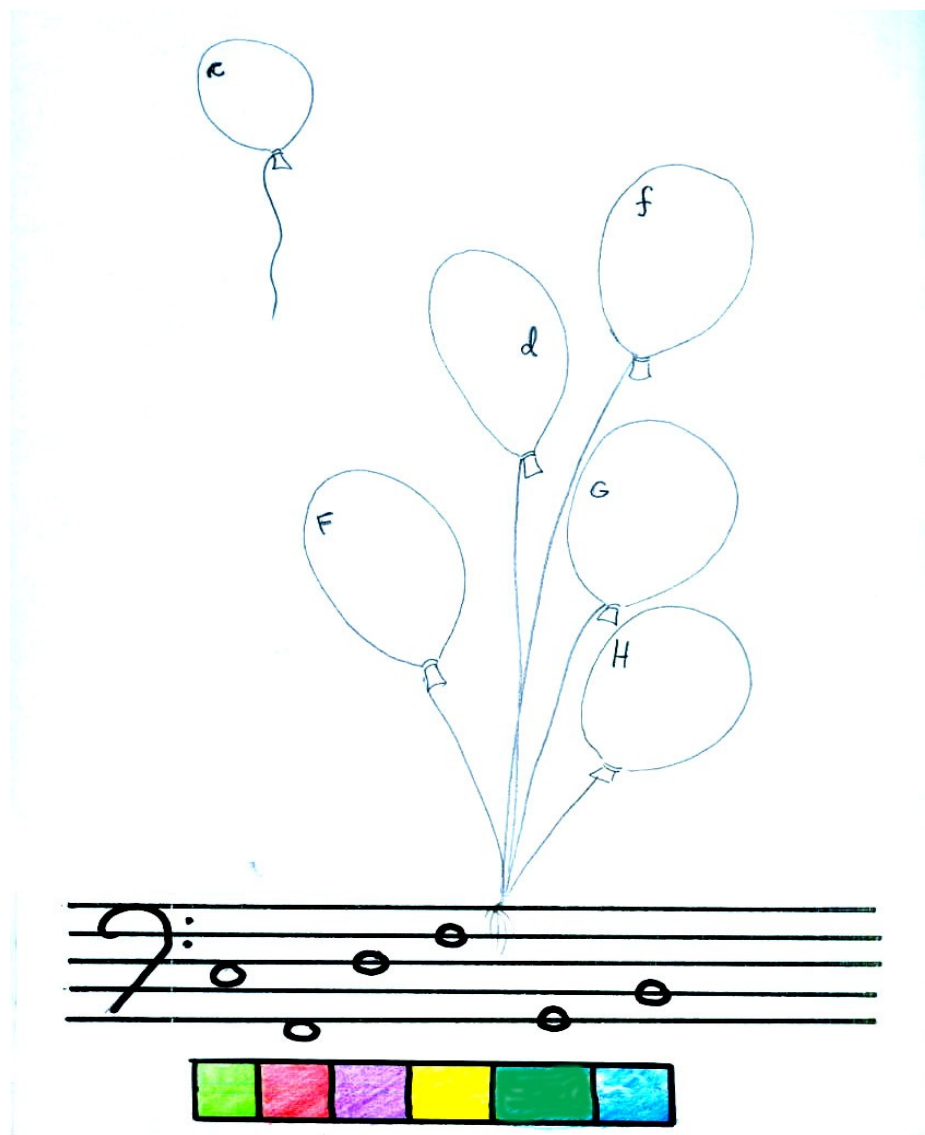


*Dagbok 2*

Kuva 1.

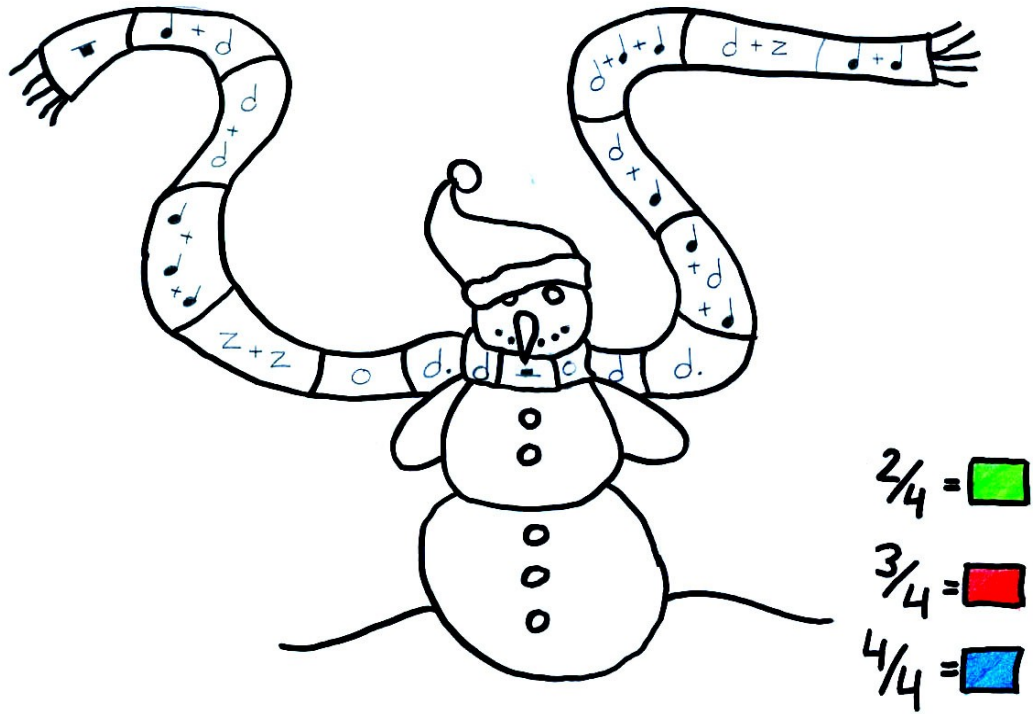
Näyte harjoittelupäiväkirjasta





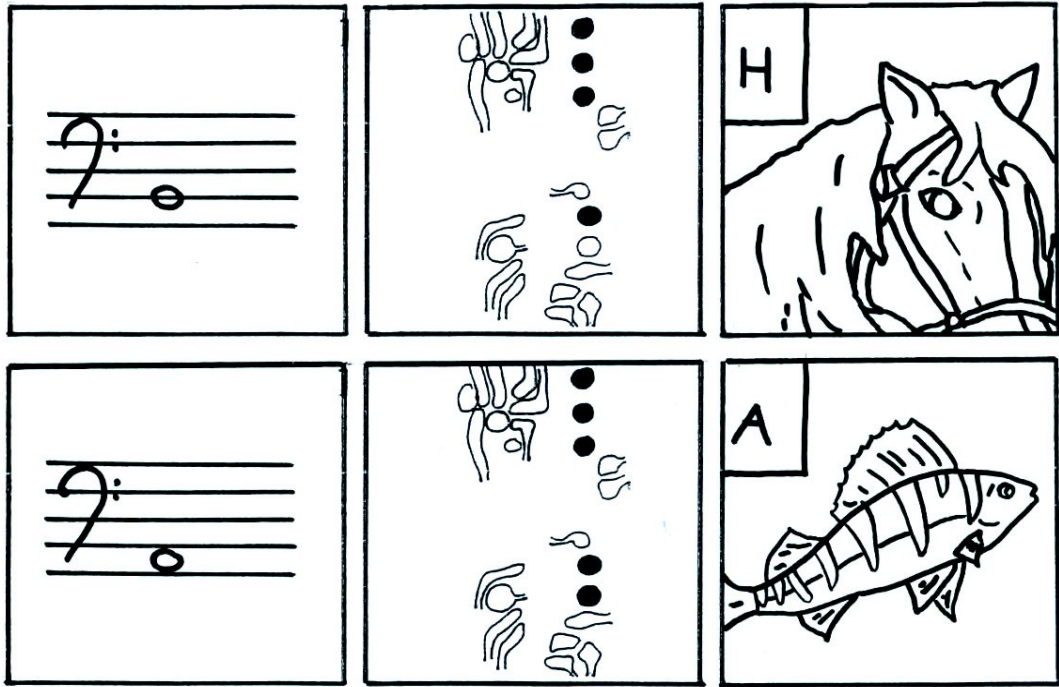
Kuva 1.

Nuottinimien tunnistaminen

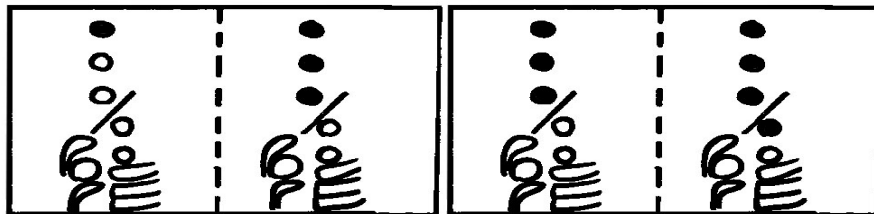


Kuva 1.

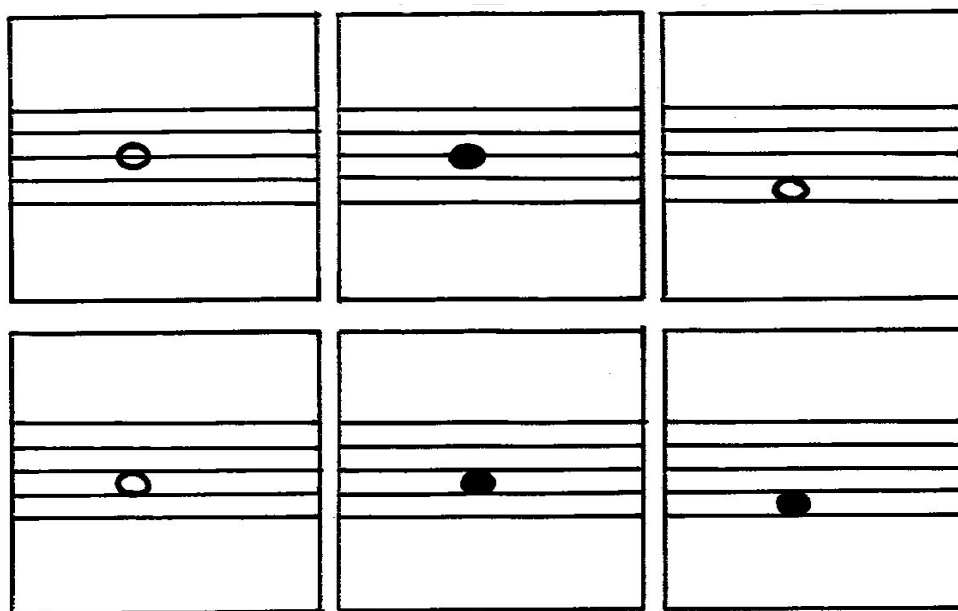
Aika-arvojen yhteenlaskutehtävä



Kuva 1.  
Muistipelikortteja



Kuva 2.  
Dominopelin osia



Kuva 1.

Näyte "Taikakorteista"