



TATJANA POGOŽEVA

VIULUNSOITON OPETTAMISEN METODIIKKA



20

Sibelius-Akatemian
julkaisu

VIULUNSOITON OPETTAMISEN METODIIKKA

Sibelius-Akatemian julkaisuja 20

Tatjana Pogoževa

VIULUNSOITON OPETTAMISEN METODIIKKA

Viulunsoiton opettamisen metodiikka

Sibelius-Akatemian julkaisuja 20

© Taideyliopiston Sibelius-Akatemia ja tekijät, Tatjana Pogoževan perikunta

Alkuperäinen venäjänkielinen laitos:

Voprosy metodiki obučšeniija igre na skripke (Вопросы методики обучения игре на скрипке), Izdatel'stvo Muzyka (Издательство Музыка), Moskova, 1966

Käännöstyöryhmä:

Emilia Neuvonen, Päivyt Meller ja Mirja Kytökari

Esipuhe suomalaiseen laitokseen:

Päivyt Meller

Taustoittava artikkeli:

Sini Louhivuori

Valokuvat: Onni Hietala

Kannen kuva: Päivyt Meller (os. Rajamäki) keväällä 1968

ISBN 978-952-329-238-3 (painettu)

ISSN 0359-2308 (painettu)

ISBN 978-952-329-239-0 (PDF)

ISSN 2489-7973 (PDF)

Graafinen suunnittelu, nuottiesimerkkien notatointi ja taitto:

Lauri Toivio

Kansi: Mikko Puranen

Paino:

Hansaprint Oy

Helsinki, 2021

Tämä kirja on luettavissa avoimena julkaisuna
Taideyliopiston sähköisessä julkaisuarkistossa.

Sisällys

- 7 Esipuhe suomenkieliseen laitokseen
Päivyt Meller
- 9 Tatjana Pogoževan viulunsoiton opetus 2000-luvun näkökulmasta
Sini Louhivuori
- 25 Tekijältä
Tatjana Pogoževa

JOHDANTO

- 27 Viulunsoiton opettamisen metodiikka oppiaineena
- 29 Opettajan rooli kasvattajana
- 30 Lihas- ja toimintajärjestelmän ominaisuudet viulunsoitossa
- 35 Anatomiset edellytykset taitojen (refleksien) kehittymiselle
- 38 Oppilaan kiinnostuneisuus ja huomiokyky
- 43 Muisti ja sen kehittäminen
- 47 Yksilöllinen lähestymistapa jokaista oppilasta kohtaan

OPPIMISPROSESSI

Ensimmäinen luokka

- 52 Pääsykokeet
- 55 Ensimmäinen tapaaminen opettajan kanssa
- 57 Keskustelu vanhempien kanssa
- 59 Soittotuntien rakenne vasta-alkajan kanssa
- 60 Käsien soittoasennot
- 71 Kuulon kehittäminen
- 75 Intonaatio
- 78 Yksilöllinen opintosuunnitelma
- 79 Vaatimukset ensimmäisen luokan lopussa
- 79 Mielikuvitus viulunsoitossa

Toinen luokka

- 83 Ensisijaiset tehtävät
- 83 Ensimmäiset soittotunnit kesäloman jälkeen
- 83 Ohjelmisto asteikoista pienimuotoisiin kappaleisiin
- 84 Détaché
- 86 Legato
- 87 Yksinkertaiset nyanssit dynamiikassa
- 88 O. Rieding: Konsertto h-molli, 1. osa ja sen tekniset haasteet
- 90 Oppilaan itsenäinen työskentely

Kolmas ja neljäs luokka

- 93 Ensisijaiset tehtävät
- 93 Asemien ja asemanvaihtojen opiskelu
- 98 Työskentely uuden kappaleen parissa
- 99 F. Seitz: Konsertto G-duuri, 1. osa ja sen tekniset haasteet
- 101 Neljäs ja viides asema
- 102 Kaksoisäänten alustava opiskelu
- 104 Akordien opiskelu
- 104 Martelé
- 105 Vibrato

Viides ja kuudes luokka

- 108 Kuudes asema
- 108 Tekniikan työstäminen
- 109 Seitsemännen ja sitä ylempien asemien opetteleminen
- 110 Asteikot
- 118 Prima vista -taidot
- 121 Trillit ja niiden kehittäminen
- 123 G. B. Viotti: Konsertto nro 23 G-duuri, 1. osa ja sen tekniset haasteet
- 126 Staccato

Seitsemäs luokka

- 128 Ensisijaiset tehtävät
- 128 Teknisten harjoitusten ja muun oppimateriaalin suunnittelu
- 130 Vaatimukset seitsemännen luokan lopussa
- 130 Ohjelmiston valinta ja oppilaan valmistaminen päättötutkintoa varten
- 131 Oppilaan valmistaminen julkisia esiintymisiä varten
- 139 Työskentely viulurepertuaarin parissa

- 142 Viitteet

Päivyt Meller

Esipuhe suomenkieliseen laitokseen

Viuilupedagogi Tatjana Pogoževa, Moskovassa toimineen legendaarisen Abram Jampolskin assistentti, vaikutti myös Suomessa 1960-luvulla. Oulun musiikkiopistoon vuonna 1967 vierailemaan saapunut Pogoževa opetti suomalaisia pikkuviulisteja, itseni mukaan lukien, ja ammattimusikoita kahden vuoden ajan sekä sen jälkeen vielä kuutena kesänä Limingan ja Riistaveden musiikkileireillä. Viulunsoiton opetuksen ohella hän luennoi ahkerasti viulupedagogiikasta.

Tatjana Pogoževa syntyi vuonna 1912 Uman kaupungissa Ukrainassa. Hän opiskeli Tbilisin Konservatoriossa Gruusiassa Semyon Bezrodnyn luokalla. Pogoževa avioitui Bezrodnyn kanssa ja toimi hänen assistenttinaan. Heidän poikansa, myöhemmin maailmanmaineeseen kohonnut viulutaiteilija ja Sibelius-Akatemian ja Tšaikovski-konservatorion viuluprofessori Igor Bezrodnyn, syntyi Tbilisissa.

Konservatorion diplomin Tatjana Pogoževa suoritti Tbilisissa ja sen jälkeen viulunsoiton jatkotutkinnon Moskovassa Jampolskin luokalla. Tatjanan kerrotaan olleen virtuoosinen viulisti, jonka sointi oli erittäin kaunis ja vivahteikas. Nuorena hän soitti paljon resitaaleja ja esiintyi myös orkesterien solistina. Vuonna 1937 Pogoževa ja Bezrodnyn muuttivat perheineen Moskovaan.

Pogoževa toimi vuosina 1937–56 Abram Jampolskin assistenttina Moskovon Keskusmusiikkikoulussa ja jatkoi opettamista sen jälkeen Ippolitov-Ivanovi-musiikkiopistossa, jossa hän oli myös pedagogiikan vastuuolettaja. Sotavuosiksi 1941–44 Moskovon Keskusmusiikkikoulu siirrettiin Pensan kaupunkiin, missä Pogoževa jatkoi työtään opettajana ja luokanvalvojana sodasta huolimatta. Pogoževa kuoli Moskovassa 21.9.1980 vaikean sairauden murtamana.

Tatjana Pogoževan muistoksi järjestettiin hänen 80-vuospäivänään 15.11.1992 konsertti Sibelius-Akatemiolla professori Igor Bezrodnyn johdolla. Konsertin yhteydessä julkaistiin Pogoževan Oulussa 1960-luvulla kirjoittama oppikirja *Opi soittamaan viulua*. Sibelius-Akatemian julkaisusarjassa julkaistu teos keskittyy viulunsoiton alkeisopetukseen. Tatjana Pogoževan silloinen assistentti, viulunsoitonlehtori Pertti Sutinen (1944–2019) on kertonut, että viulunsoiton alkeisopetus oli Tatjana Pogoževalle erityisen läheistä ja että Pogoževa halusi parantaa opetuksen tasoa Suomessa.

Nyt julkaistava kirja *Viulunsoiton opettamisen metodiikka* on viulunsoiton opettajille suunnattu perusteellinen viulupedagogiikan ohjekirja, joka kattaa viulunsoiton opettamisen alkeisopetuksesta aina seitsemänteen vuosiluokkaan saakka. Teos on suunniteltu julkaistavaksi professori Igor Bezrodnyn muistokonsertin yhteydessä Sibelius-Akatemiolla 9.5.2021. Maailmanlaajuisen koronaviruspandemian vuoksi konsertti järjestettäneen verkossa.

Kiitän Tatjana Pogoževan perikuntaa tämän arvokkaan kirjan julkaisu-oikeuksista sekä Taideyliopiston Sibelius-Akatemiaa kirjan julkaisemisesta. Ennen kaikkea kiitän Tatjana Pogoževaa valtavasta työpanoksesta maamme viulunsoiton kehityksen eteen. Sen vaikutukset näkyvät vielä tänäkin päivänä, ja myös oma viulistinurani on rakentunut pitkälti hänen perusopetuksensa varaan. ■

Helsingissä 24.3.2021,

Päivyt Meller

Taideyliopiston Sibelius-Akatemian viulumusiikin lehtori



Tatjana Pogoževa ja Päivyt Meller (os. Rajamäki) keväällä 1968.

Sini Louhivuori

Tatjana Pogoževan viulunsoiton opetus 2000-luvun näkökulmasta

Tatjana Pogoževa (1912–1980) tunnetaan suomalaisessa viulupedagogiikassa vaikutusvaltaisena venäläisen koulukunnan edustajana ja taitavana opettajana. Hänen merkityksensä pedagogina on ollut suuri, ja hänen työllään on ollut osuutensa monen suomalaisen viulustin kansainvälisessä menestyksessä. Pogoževan 1960-luvulla ilmestynyt teos *Viulunsoiton opettamisen metodiikka* on nyt suomennettu ja ilmestyy julkaisusarjassa *Sibelius-Akatemian julkaisuja*. Tässä kirjoituksessa peilaan Pogoževan viulupedagogiikkaa ja opettamisen metodiikkaa pääasiassa historiallisesta perspektiivistä häntä edeltävien ja hänen aikanaan toimineiden merkittävien opettajien teoksiin. On selvää, että aikojen edetessä menetelmät muuttuvat ja kehittyvät, uusia luodaan ja vanhentuneiksi tai huonoiksi todettuja katoaa käytöstä. Myös Pogoževa perustaa pedagogiikkansa perimäänsä tietoon ja taitoon sekä kokemukseen, kuten jokainen opetustyötä tehnyt viulupedagogi. Se, mikä hänen oppikirjassaan on uutta ja erityistä, on sen omistaminen kokonaisuudessaan opettajille. Kyseessä on vahva ja yksityiskohtainen tietopaketti siitä, mihin aloittelevan viulunsoitonopettajan tulee paneutua ja varsinkin, miten hän ei saa toimia.

Pyrin kirjoituksessani arvioimaan, kuinka Pogoževan menetelmä on kestänyt aikaansa ottaen huomioon, että hän kirjoitti teoksensa 1960-luvun Neuvostoliitossa. Kirjoittamisen vapautta ei ollut, koska sosialistisen tasavallan sensuuri oli ankaraa. Ymmärtääkseni ainakin julkisesti esitetyn puheen tai tekstin piti vastata sosialismin ideologiaa. Tällä en tarkoita, että Pogoževa olisi tuntenut ahdistusta – olihan hän kasvanut varhaislapsuuttaan lukuun ottamatta osaksi sosialistista yhteiskuntaa. Sosialistinen ja isänmaallinen henki näyttäytyy kyllä hänen teoksessaan, mutta ei päällekkävästi vaan enemmänkin hienovaraisesti.

Musiikkioppilaitosjärjestelmät Neuvostoliitossa ja Suomessa

Valtion ylläpitämä musiikkikoulutusjärjestelmä oli Neuvostoliitossa hyvin organisoitu, aste asteelta systemaattisesti etenevä, mutta opintojen edetessä myös oppilasainesta karsiva. Järjestelmä oli laajalle levinnyt ja tasa-arvoinen niille lapsille, jotka huolellisesti laadittujen pääsykokeiden perusteella oli hyväksytty musiikkikoulun oppilaiksi. Tämän jälkeen opettaja oli keskeisessä asemassa ja pitkälti myös vastuussa oppilaan kehityksestä. Pogoževa oli opetustyössään huomannut, miten ratkaiseva merkitys on hyvällä opetustaidolla. Uskon sen osaltaan vaikuttaneen tämän kirjan syntyyn.

Suomen musiikkioppilaitosjärjestelmä alkoi organisoitua 1960-luvulla. Tatjana Pogoževa oli tuolloin jo arvostettu viulupedagogi Moskovassa. Suomen ja Neuvostoliiton välille oli saatu aikaan kulttuurinvaihtosopimus vuonna 1960. Se antoi alkusysäyksen opiskelija- ja opettajavierailuihin valtioiden välillä. Hiukan myöhemmin vastaavat sopimukset laadittiin myös DDR:n ja Unkarin kanssa. Kulttuurinvaihtosopimukset merkitsivät useille suomalaisille muusikoille mahdollisuutta opiskeluun näissä maissa arvostettujen pedagogien johdolla.

Tiivis vuorovaikutus neuvostoliittolaisten opettajien ja suomalaisten opiskelijoiden ja ammattimuusikoiden välillä toi todennäköisesti esiin myös sen, kuinka vaatimatonta ja epäyhtenäistä maamme soitinpedagogiikka vielä oli. Kulttuurivaihto opiskelijoiden, opettajien ja erilaisten hallinnon delegaatioiden kesken lisääntyi ja sen myötä myös soitonopetuksen vertailu valtioiden välillä. Suomessa alkoi tapahtua: syntyi Suomen Musiikkioppilaitosten liitto ja vuonna 1963 asetettiin toimikunta musiikkioppilaitosten saamiseksi valtiosuusjärjestelmän piiriin. Hallinnollinen prosessi ja järjestelmän rakentaminen monine mutkineen kesti vuosia, kunnes vuonna 1967 laadittiin lakialoitteet ja laki saatiin vihdoin voimaan 1.1.1969. Meilläkin koulutusjärjestelmä systematisoitui, kun opettajien kelpoisuudet ja opetuksen sisällöt määriteltiin opetussuunnitelmissa. Järjestelmän toimintaa alettiin valtion taholta myös valvoa.

Pogoževa Suomessa

Kuinka suuri vaikutus Tatjana Pogoževalla oli musiikkioppilaitosjärjestelmän kehitykseen Suomessa? Oletan, että opettamisen kautta syntyneiden ystävyyssuhteiden kautta Pogoževalle syntyi tarve päästä kehittämään suomalaista viulunsoitonopetusta neuvostoliittolaisen mallin mukaiseksi. FT Jukka Kuhan tutkimuksen mukaan oli kapellimestari Onni Kelon ansiota, että Tatjana Pogoževa saatiin vierailevaksi opettajaksi Suomeen. Pogoževa toimi Oulun musiikkiopistossa tässä tehtävässä vuosina 1967–1969. Hän oli myös kysytty ja arvostettu opettaja suomalaisilla musiikkileireillä ja mestarikursseilla vielä Oulun vuosiansa jälkeen.

Suomalaisten musiikkipedagogien ja uusien viulistikupolvien onneksi Pogoževa jätti jälkeensä myös kirjallista materiaalia. Hän kirjoitti Oulun vuosiansa aikana viulunsoiton alkeisopetukseen suunnatun oppikirjan *Opi soittamaan viulua*, johon hän ei elinaikanaan valitettavasti saanut julkaisu-oikeutta kotimaassaan. Käsikirjoituksen löydyttyä Pogoževan perikunnan kautta teos saatiin käännettyä, ja se ilmestyi suomenkielisenä laitoksena vuonna 1992. Yksi tunnetuimmista Pogoževan pedagogiikkaa edistäneistä suomalaisista opettajista oli Lahden ammattikorkeakoulun viulunsoiton yliopettaja Pertti Sutinen. Edellä mainitun teoksen esipuheessa hän kuvailee Pogoževan pedagogiikkaa: ”Moskovalainen viulupedagogi Tatjana Pogoževa (1912–1980) sai aikaan valtavan mullistuksen suomalaisessa viulunsoiton opetuksessa saapuessaan Ouluun syksyllä 1967”. Edellä mainittua

oppikirjaa pidetään yleisesti havainnollisena, systemaattisena ja selkeänä venäläisen viulukoulun edustajana. Sen menekki oli suuri: kaksi painosta myytiin loppuun, ja kolmannelle painoksesta (2019) tehtiin myös avoin verkkoversio Taideyliopiston julkaisuarkistoon vastaamaan kysyntää.

Pogoževan nyt suomeksi ilmestynyt teos *Viulunsoiton opettamisen metodiikka* on suunnattu nimensä mukaisesti erityisesti opettajan ammattiin tähtääville opiskelijoille sekä opetustyönsä alkuvaiheessa oleville viulunsoiton opettajille. Se ilmestyi venäjänkielisenä laitoksena jo vuonna 1966, siis Pogoževan Suomeen tuloa edeltävänä vuonna. Pogoževan pedagogiikkaa ja opetuksen metodiikkaa on seurattu Suomessa tähän päivään saakka ilman suomenkielistä laitosta. Tämän teoksen ilmestyminen kokonaisuutena suomeksi on näin ollen merkittävä virstanpylväs maamme viulunsoiton opetuksessa. Teoksen suomennoksesta vastaa Emilia Neuvonen yhdessä sisällöllisenä asiantuntijana toimineen Sibeliuksen Akatemian viulumusiikin lehtorin Päivyt Mellerin kanssa, joka on yksi menestyneimmistä suomalaisista Pogoževan oppilaista.

Katsaus maantieteellisten koulukuntien historiaan

Omassa väitöstutkimuksessani *Viulupedagogiikan vaiheet* olen vertaillut merkittävien oppikirjojen perusteella viulupedagogiikan kehitystä pitkällä aikajaksolla 1750-luvulta 1970-luvulle. Maantieteellisistä koulukunnista 1800-luvun alkuun tultaessa vahva italialainen viulunsoiton opetus väheni painopisteen siirtyessä ranskan- ja saksankielisille alueille Keski-Eurooppaan. Täytyy kuitenkin muistaa, että italialaisten sekä viulutekniikan että -säveltämisen taso oli erittäin korkea vielä 1700–1800-lukujen vaihteessa. Jo tuolloin taitavat italialaiset viulistit liikkuivat Euroopan alueella aktiivisesti, mutta toimivat 1800-luvun edetessä yhä enemmän oman maansa rajojen ulkopuolella.

1800-luvun alkupuolella koulukunta-ajattelu perustui pitkälti voimakkaisiin opettajapersooniin ja saattoi kestää vain yhden sukupolven ajan. Myös kansalliset ja maantieteelliset tekijät vaikuttivat soittotyyliihin. Muun muassa Wienin koulun valssiperinne antoi soittoon kansanomaista ja kevyttä leimaa. Suurimmat viulupedagogiikan oppi-isät ranskalais-saksalaisilla kielialueilla olivat ranskalainen Pierre Baillot, konservatoriomenetelmän luoja, sekä saksalainen Ludvig Spohr. Heidän mittavat viulupedagogiset teoksensa ilmestyivät kahden vuoden välein, Spohrin *Violin-Schule* vuonna 1832 ja Baillot'n *L'Art du Violon* vuonna 1834. Näin Spohr, Baillot ja belgialainen Charles de Bériot loivat kukin tahollaan suuntaviivat Keski-Euroopan saksalaiselle ja ranskalais-belgialaiselle koulukunnalle.

Venäläisen koulukunnan isänä voidaan pitää Unkarissa syntynyttä, mutta pääosin Saksassa ja Venäjällä toiminutta Leopold Aueria. Hän saavutti suurimmat ansionsa viulupedagogina juuri Saksassa ja Venäjällä, mutta toimi opettajana myös Lontoossa ja New Yorkissa. Hän arvosti korkealle Joseph Joachimia opiskeltuaan tämän johdolla kolmen vuoden ajan 1860-lu-

vun alussa. Auer piti ihanteellisena oppilaitoksena Pariisin konservatoriota, mutta sai vaikutteita ranskalais-belgialaisen koulukunnan opeista myös opiskellessaan Budapestissa Alardin ja Wienissä Dontin johdolla. Siellä hän tutustui myös Dontin, Roden ja Kreutzerin nuottikokoelmiin, jotka edelleen kuuluvat viulutekniikan keskeiseen ohjelmistoon. Auer sai laajasti viulupedagogisia vaikutteita eri puolilta Eurooppaa ja loi niiden pohjalta venäläisen koulukunnan perustan. Auerin jalanjälkiä seurasivat monet viulustisukupolvet, suuret pedagogit ja viulutaiturit kuten Konstantin Mostras, Abram Jampolski, Juri Jankelevitsh, David Oistrach ja Ivan Galamian.

1800-luvulla muodostuneitten maantieteellisten koulukuntien raja-aidat alkoivat madaltua yllättävän varhain. Vielä 1900-luvun alkupuolella esiintyvillä viulisteilla ja maineikkailla opettajilla oli mahdollisuus toimia ja matkustaa Euroopassa ja myös Yhdysvalloissa vapaasti. Näin erilaiset viulunsoittotekniikat ja opetusopit levisivät monien suurten opettajien mukana maitten ja jopa maanosien välillä. Venäjän keisarikunnan luhistuminen 1917, sitä seuranneet levottomuudet ja lopulta sosialistisen Neuvostoliiton synty vuonna 1922 pysäyttivät vapaan liikkumisen idän ja lännen välillä. Galamian pääsi emigroitumaan ensin Eurooppaan ja lopulta Yhdysvaltoihin, jossa hän teki suurimman elämäntyönsä. Galamian vei mukanaan muun muassa Mostrasilta oppimaansa venäläistä viulupedagogiikkaa ja jaloisti käsitystään hyvästä opettamisesta ranskalais-belgialaisen koulukunnan piirtein.

Syntyneen itäblokin sisällä Neuvostoliitossa, DDR:ssä ja Unkarissa viulunsoiton opetus kehittyi huipputasolle valtion rahoittaman ja tiukasti valvoman musiikkioppilaitosjärjestelmän sekä korkeatasoisten pedagogien ansiosta. Jampolskin johdolla Moskovan konservatoriossa opiskelivat esimerkiksi Leonid Kogan ja Igor Bezrodny, Tatjana Pogoževan poika. Jampolskin oppilas ja tämän assistenteista menestyksekkäin Juri Jankelevitsh jatkoi opettajansa opetustraditiota. Hänen luokaltaan kasvoi huomattava määrä nimekkäitä viulutaiteilijoita mm. Viktor Tretjakov, Ilja Grubert, Mihail Koppelman, Tatjana Grindenko ja Vladimir Spivakov. Auerin koulun perinteitä Neuvostoliitossa jatkoi myös Julij Eidlin, jonka oppilaat Boris Gutnikov ja Mihail Vaiman vaikuttivat puolestaan Leningradissa. Venäläis-neuvostoliittolaisen viulukoulun huipputasosta kertovat edellä mainittujen lisäksi monet muut kansainväliseen maineeseen nousseet viulistit. Mestarillisen viuluismin perustana oli hyvin organisoitu koulutus ja korkeatasoiset pedagogit, joiden joukkoon myös Tatjana Pogoževa lukeutui.

Viulupedagogit ja tieteellinen tutkimus

Väitöstutkimuksessani selvitin syitä, jotka ovat vaikuttaneet viulupedagogiikassa tapahtuneisiin muutoksiin. Viulunsoiton opetuksen painoalueet ovat selvästi muuttuneet aikojen kuluessa. Tatjana Pogoževan teosta ajatellen kiinnostusta herättää esimerkiksi se, mitä soitonopetuksen osa-alueita paino-

tettiin tultaessa 1900-luvulle ja tuon vuosisadan puoliväliin. Jo 1800-luvulla sekä viulun että jousen rakenne olivat kehittyneet huipputasolle samoin kuin viulun soittotekniset mahdollisuudet ja ohjelmiston taiturilliset ominaisuudetkin. Esiintymisareenat kasvoivat, viulismia tarjottiin yhä suuremmille kuulijakunnille, tähtikultti kukoisti ja kilpailu kiristyi. Luonnollisesti tuo kehitys aiheutti myös lieveilmiönsä, joskus jopa epäinhimillisin kokeiluin, koska esiintyviltä taiteilijoilta vaadittiin jatkuvasti enemmän ja parempaa suoritusta. Moni taiteilija paloi henkisesti loppuun tai joutui lopettamaan uransa fysiikan pettäessä. Opetusmenetelmiin ja harjoittelutottumuksiin oli siksi pakko alkaa kiinnittää enenevää huomiota. Se näkyy myös viulupedagogisten oppikirjojen sisällöissä 1900-luvulle tultaessa. Tieteet kehittyivät nopeasti ja viulupedagogitkin alkoivat etsiä vastauksia niin lihasjännitysten syihin kuin soittajien henkiseen kestävyYTEENKIN.

Luonnontieteiden lisäksi myös humanistiset tieteenalat, kuten kasvatustiede ja psykologia vahvistuivat 1900-luvun alkupuolella. Behaviorismin juuret ovat luonnontieteessä ja 1900-luvun alun eläinkokeissa, joiden pohjalta oppimisen katsottiin perustuvan ehdollistumiseen. Eläimen tapaan myös lapsi oppii parhaiten reagoimalla mekaanisiin ärsykkeisiin ja niiden toistoon. Behaviorismissa oppimisen päähuomio ei kohdistu mielensisäisiin prosesseihin. Kognitiiviseen oppimispsykologiaan perustuvassa konstruktivismissa sen sijaan korostuu nimenomaan oppijan aktiivinen ja omaehtoinen uusien kokemusten ja tietojen omaksuminen, rakentaminen ja muokkaaminen aiemmin opitun pohjalle. Oppijan aiemmat kokemukset vaikuttavat oleellisesti oppimisprosessiin. Erityisesti viime vuosina runsaasti kiinnostusta herättänyt sosiaalinen konstruktivismi oppimiskäsityksenä korostaa oppimisen sosiaalista luonnetta ja yhteyttä vuorovaikutukseen ja kieleen.

Neuvosto-Venäjällä, myöhemmin Neuvostoliitossa, kasvatustieteen ja psykologian tutkimus oli korkeatasoista jo 1900-luvun ensimmäisellä puoliskolla. Anton Makarenkoa pidetään yhtenä neuvostoliittolaisen pedagogiikan perustajista. Hän perusti sotaorvoille ja muille vaikeassa asemassa olleille lapsille kollektiiveja soveltaen työn tuottavuuden mallia kasvatukseen. Lev Vygotski on kansainvälisesti tunnettu teoriastaan oppimisesta sosiaalisena toimintona. Hän pitää kielen ja ajattelun välistä yhteyttä oleellisena oppimisessa. Vygotskin tutkimusparina työskenteli myös Alexandr Lurija, maineikas neuropsykologi, tutkimuskohteinaan muun muassa matalasti koulutettu väestö sekä toisessa maailmansodassa haavoittuneet aivovammapotilaat.

Pogoževa pitää laadukkaan opetuksen lähtökohtana tieteellisen tutkimuksen tuloksia varsinkin fysiologiassa ja psykologiassa. Hän on jo teoksensa lähdeaineiston perusteella perehtynyt syvällisesti Neuvostoliitossa 1950- ja 1960-luvuilla ilmestyneisiin tieteellisiin julkaisuihin, ja osasi taitavasti hyödyntää niiden antia opetuksessaan. On kuitenkin huomattava, että tuon ajan käsityksiä ihmisen fysiologiasta ja psykologiasta pidetään jo vanhentuneina. Jo johdannossa Pogoževa käsittelee laajasti lihasten rakennetta, lihasjännityksiä ja keinoja ongelmien poistamiseen heti ensimmäisillä

viulutunneilla. Voidakseen opettaa esimerkiksi soittoasentoja oikein opettajan on tiedettävä, mistä lihasten jännittäminen johtuu. Pogoževa selvittää perusteellisesti tieteellisen tiedon ja empiiristen tutkimusten merkitystä. Pogoževan asiantuntijuus ja tietämys ilmenevät myös hänen kirjoittaessaan reflekseistä ja erilaisista hermostotyypeistä ja niiden vaikutuksesta viulunsoittoon. Hän neuvoo nuorta opettajaa tarkoin ohjein osoittaen myös tällä alueella osaamistaan: ”Opettajan tulee huomioida hermoston lainalaisuudet, joiden kanssa hän on tekemisissä”. Tekijä perustelee tutkimuksellista lähestymistapaa viittaamalla Abram Jampolskin, Ivan Pavlovin sekä Konstantin Mostrasin kirjoituksiin. Psykologian alueelta hän mainitsee sellaiset nimet kuin Boris Teplov ja Alexandr Zaporozhets. Väitöskirjani viulukoulujen vertailussa ennen 1970-lukua viitataan tieteelliseen tutkimukseen lääketieteessä, fysiologiassa ja psykologiassa Carl Fleschin (1924), Hugo Selingin (1952) ja Ivan Galamianin (1963) teoksissa.

Opettamisen ja oppimisen lähtökohtia

Tatjana Pogoževan teos *Viulunsoiton opettamisen metodiikka* on nimensä mukaisesti suunnattu erityisesti nuorille, uraansa aloittaville soitonopettajille. Hän on tuottanut teoksellaan vakuuttavan opetusopin, johon jokaisen soitonopettajan ammattiin tähtäävän nuoren viulistin olisi hyvä perehtyä. Pogoževan metodiikka on saanut Suomessa vankan aseman viulupedagogiikassa, mistä osoituksena meillä on hänen jäljiltään korkeatasoisia opettajia ja viulutaiteilijoita jo monessa sukupolvessa. Tämän teoksen suomennosta onkin odotettu jo pitkään. Uskon Pogoževan kokeneen pitkän opettajauransa aikana, kuinka paljon vahinkoa huono opetustaito voi aiheuttaa pienelle viuluoppilaalle. Pahimmillaan ”huono” opettaja saattaa pilata lahjakkaan lapsen mahdollisuudet kiinnostua viulunsoitosta, kehittyä ja oppia. Pogoževan tekstistä ja opetusesimerkeistä heijastuu huoli opetustaitojen opettamisen puutteista. Se selittää jyrkät kannanotot opettamisen vaaroista erityisesti kokemattomien opettajien kohdalla. Hän puuttuu asiansa osaamattoman opettajan ongelmiin tämän tästä: ”Opettajan puolelta tuleva voimakas ärsyke voi olla esimerkiksi kova huuto, vääränlainen sanavalinta, karkea ele, yllättävä vihanpurkaus, mittavat rankaisutoimet tai uhkailu”.

Pogoževa on monessa asiassa edistyksellinen. Hän esimerkiksi korostaa jokaisen oppilaan yksilöllisyyttä ja erilaisten persoonallisten piirteitten vaikutusta edistymiseen. Opettajan on kohdattava jokainen oppilas yksilönä: ”Jos opettaja käyttäisi aina yhtä ja samaa metodia ja kohtelisi kaikkia oppilaita samalla tavalla, opetuksen tulos olisi sangen surkea. Se, mikä on hyödyllistä yhdelle oppilaalle, voi olla toiselle haitallista”. Pogoževa luettelee neljä erilaista hermostotyyppiä ja antaa käytännön ohjeita eri hermostotyyppin omaavien lasten kohteluun nostamatta yhtäkään niistä toisen edelle. Hän mainitsee suorasanaisesti, että kodin ja huonon kasvatuksen vaikutus voi leimata lapsen käytöstä paljon enemmän kuin hänen hermostotyyppinsä: ”On

myös hyvin mahdollista, että oppilas on vain hemmoteltu, huonosti kasvatettu ja huonossa kurissa, eikä ole tottunut minkäänlaiseen työntekoon”.

Jokainen viulunsoiton alkeita opettanut tietää, miten haastavan instrumentin kanssa on tekemisissä. Miten saada lapsi keskittymään, miten opettaa kärsivällisyyttä soittoasentojen oppimisessa ja pitkäjänteisyyttä lapsen taitotasoon soveltuvan ohjelmiston valinnassa? Pogoževa puuttuu juuri edellä mainittuihin kysymyksiin. Hän varoittaa liiasta nopeudesta: esimerkiksi ensimmäisillä tunneilla viulua tai joutua ei välttämättä vielä tarvita. Oleellista on saada tunnille rauhallinen tunnelma ja luoda hyvä kontakti lapseen. Ensimmäisten tuntien aikana lapsen kiinnostusta saattaa lisätä toisen vasta-alkajan mukaan ottaminen tunnille. Oppilaat pystyvät usein jo alkeistasolla myös ohjaamaan toisiaan huomattuaan vääranlaisia soittoasentoja tai -otteita.

Pogoževa käy metodiikassaan huolella läpi vääriä opetustapoja, opetussäitä ja opettajatyyppejä. Hän antaa myös tarkkoja neuvoja ja esimerkkejä hyvistä opetuskäytännöistä, mistä kokematon opettaja voi saada oleellista oppia opetustyöhönsä. Hän kuvaa lapsille tyypillistä luonnollista hajamielisyyttä ja antaa ohjeita tuon piirteen vähentämiseksi. Myös muistiin ja sen lajeihin puututaan huolella. Pogoževa painottaa yhden asian opettelemista kerrallaan: ”Jokainen uusi taito tulee työstää vanhan, jo hyvin opitun taidon pohjalle. Viulunsoiton opettamisen metodiikassa tällaista sääntöä kutsutaan johdonmukaisuudeksi”.

E erityisen kiinnostavana pidän yhtäläisyyttä Fleschin, Galamianin ja Pogoževan ajatuksissa, kun he esittelevät hyvän opettajan ominaisuuksia. Opettajan on oltava toverillinen, isällinen (Fleschin käyttämänä), mutta tarvittaessa tiukka. Oppilasta ei saa koskaan loukata, vaan tätä on kunnioitettava ja kannustettava. Galamian korostaa Pogoževan tapaan, että jokainen oppilas on kohdattava yksilönä ja yleisiä opetussäitä on sovellettava oppilaan heikkoudet ja vahvuudet huomioiden. Myös oppilaan rohkaisua ja kannustusta painotetaan. Pogoževakaan ei salli opettajan kiihtyvän tai korottavan ääntään opetustilanteessa.

Pogoževan ajan Neuvostoliitossa noudatettiin vuosiluokalta toiselle etenemisessä tiukkaa karsintaa, jonka perusteella valittiin seitsenvuotisen opiskelun jälkeen pisimmälle edenneet ja lahjakkaimmat oppilaat ammatillisiin opintoihin. Musiikkikouluvaiheen oppilaita kohtaan Pogoževan näkemykset ovat monin paikoin hyvin kannustavia ja tasa-arvoa korostavia: ”Itse asiassa kuka tahansa musiikillisista kyvyistä riippumatta voidaan opettaa käyttämään oikeanlaisia soittoasentoja, joissa kädet ovat vapaat ja asennot luonnollisia soittamista varten. Kaikki riippuu alkeisopetuksen metodiikasta”.

Pogoževan mukaan kuri on ehdoton edellytys menestyksellisessä soittonopetuksessa. Tänä päivänä tuo termi ei vaikuta enää kovin sopivalta lasten koti- tai koulukasvatukseen. Sillä on huono kaiku. Paremminkin käytetään ilmaisia yhteiset säännöt tai käytösohjeet. On kuitenkin otettava huomioon aikakausi ja yhteiskunta, jossa Pogoževa eli teosta kirjoittaessaan.

1960-luvulla lasten ruumiillistakaan kuritusta ei yleensä katsottu pahalla, kun päämääränä oli hyvien tapojen opettelu. Edellisessä lauseessa en viittaa Pogoževaan. Pogoževan mukaan kurinalaisen ilmapiirin luominen on tärkeää heti opettaja–oppilas-suhteen alussa, muussa tapauksessa hyviä tuloksia ei saavuteta. Kurin merkityksen ymmärtäminen saa lapsen omaksuma opettajan antamat ohjeet ja esimerkit heti ensimmäisestä tunnista alkaen. Samalla Pogoževa edellyttää opettajakollegiolla yhteisiä kurinpidollisia vaatimuksia, joita kaikkien tulee noudattaa. Tekijä siteeraa muun muassa Anton Makarenkoa, jonka kirjoituksia kommunistisesta lastenkasvatuksesta ja kurista julkaistiin 1950-luvulla.

Pogoževa pitää kokemattomuutta suurimpana syynä huonoon opetustaitoon. Ehkä soitonopettajien pedagogisiin opintoihin Neuvostoliitossa ei vielä 1960-luvulla kiinnitetty riittävästi huomiota, vaikka lasten ja nuorten musiikkikoulujärjestelmä oli hyvin organisoitu ja rakennettu. Todennäköisesti opetuksen metodiikkaa koskevaa kirjallisuuttakaan ei ollut paljon käytettävissä. Myöskään Suomessa ei tuohon aikaan ollut käytössä juurikaan suomenkielistä tai edes suomennettua viulupedagogiikan oppimateriaalia opettajille. Heikki Kansaselta oli ilmestynyt vuonna 1921 suppea kirjanen itseopiskeluun, *Viulutekniikan ohjeita Prof. Leopold Auerin mukaan*, mutta sen jälkeen teoksia alkoi ilmestyä vasta 1970-luvulla, muun muassa Lajos Garamin *Viulunsoiton peruskysymyksiä* (1972) ja viulupedagogeille suunnattu oppikirja *Viulunsoiton opetus* (1984). Nuottikokoelmia ja oppilaille tarkoitettuja viulukouluja julkaistiin jo 1960-luvulla Suomessakin, niistä tunnetuimmat ja pitkään suosituimmat olivat Leena Siukosen viulukoulu.

Vanhaa ja uudempaa viulupedagogiikkaa

Pääsykokeet ovat välttämättömät ennen soitonopiskelun aloittamista, kirjoittaa Pogoževa. Lapselle on suoritettava jopa terveystarkastus ennen pääsykoevaihetta. Ennen varsinaisen soitonopiskelun alkamista lasta testataan rauhallisesti. Tekijän mukaan ei ole kenenkään etu, jos lapsi aloittaa soitonopinnot, jossa viulu osoittautuu heti alkuvaiheessa liian vaativaksi ja sopimattomaksi soittimeksi. Pogoževan psykologinen ja pedagoginen taito tulevat hyvin ilmi jo siinä, miten hän rakentaa pääsykoetilanteen. Avainasioita ovat rauhallisuus ja kokeen jakaminen osiin, jolloin tuota tilannetta pelkäävä lapsi oppii parhaiten hallitsemaan jännityksensä kokeen edetessä.

Kaikki lapset eivät sovellu viulunsoitonopetukseen: ”Oppilaat, joilla on vajavaisuuksia käsien rakenteissa (jäykät nivelet, epämuodostuneet sormet ja niin edelleen) eivät sovi opiskelemaan viulunsoittoa”. Tietääkseni näin jyrkkää valintaa ei Suomessa ole ollut, ja luonnollisesti nykyään sitä ei sallittaisikaan. Useimmiten rakenteellisista puutteista keskustellaan lapsen vanhempien kanssa etukäteen ja lapsi ohjataan jonkun paremmin sopivan soittimen pariin. Suomessa uusimpien opetussuunnitelmien mukaan jokaiselle lapselle on annettava yhtäläiset lähtökohdat aloittaa soitonopiskelu, ja

myös erityislapsset voivat opiskella omaan tahtiinsa oppimäärän yksilöllistämisen mukaan. Pogoževa ei kuitenkaan halua asettaa lapsia pääsykokeissa eriarvoiseen asemaan: ”Jotta lasten musiikillinen lahjakkuus tulisi esille, heille täytyisi luoda samanlaiset olosuhteet, ja seurata heidän toimintaansa pidemmän aikaa”.

Teoksessa paneudutaan tarkasti ensimmäisiin soittotunteihin. Niiden merkitys on ratkaisevan suuri lapsen opiskelumotivaatioon. Hän luo ensimmäisen kontaktin opettajaansa, jonka on ymmärrettävä avainasemansa lapsen musiikillisessa kehityksessä. Kauaskantoisten vahinkojen välttämiseksi Pogoževa antaa yksityiskohtaiset ohjeet ensimmäisten tuntien sisältöön, opettavien asioiden aikatauluttamiseen, harjoittelukäytäntöihin ja tunnilla käyttäytymiseen. Hyvien soittoasentojen opettaminen on Pogoževan mukaan vaativin asia aloittavan oppilaan kanssa. Tähän näkemykseen yhtyy uskoakseni valtaosa vasta-alkajia opettavista soitonopettajista nykyäänkin.

Jo 1800-luvun oppikirjoista löytyy asiaa lapsen soveltuvuudesta, hyvistä ja huonoista opettajapersoonista sekä vanhempien roolista, monipuolisimmin Ludvig Spohrin ja Pierre Baillot’n oppikirjoissa. Baillot perusti yhdessä Roden ja Kreutzerin kanssa systemaattisen konservatoriomenetelmän, joka nousi ranskalaisen viulukoulun peruspilariksi 1800-luvulla. Spohr omisti teoksessaan näille teemoille koko esipuheensa. Viulu on vain lahjakkaiden lasten soitin, mutta keskitason musikaalisuudella ja ahkeralla harjoittelulla voi saavuttaa hyvät orkesterisoittajan taidot.

Vanhemman rooli on Spohrin mukaan hyvin tärkeä. Hänen on oltava alkuvaiheessa mukana tunneilla, ohjattava lasta kotiharjoittelussa, palkittava ja kannustettava tätä sekä huolehdittava lapsen musiikillisesta yleissivistyksestä. Vanhempien vastuulle kuuluu myös pätevän ja kokeneen opettajan valinta. Viulua ei saa antaa lapselle vielä ensimmäisillä tunneilla, vaan silloin perehdytään esimerkiksi nuotinlukuun. Opetuksessa on edettävä pienin askelin, yksi asia kerrallaan, ja uusien asioiden on aina perustuttava edellä jo opittuun. Pogoževa on samalla kannalla: ”Jokainen uusi taito tulee työstää vanhan, jo hyvin opitun taidon pohjalle”. Mielenkiintoinen piirre Spohrin koulussa on myös jousenkuljetuksen aloittaminen lyhyellä jousella A- ja E-kielillä, mikä on luontevinta lapsen rakenteelle. Pelkän keskijousen käyttö ensimmäisillä tunneilla kuuluu Pogoževankin opetukseen. Nykyään se on tuttua myös Suzuki-pedagogiikasta.

Myös Baillot pitää tärkeänä nuotinluvun ja musiikinteorian alkeitten opettelua ennen varsinaisia viuluopintoja. Liian nopeasti ei saa edetä, eikä ohjelmisto saa olla lapsen kehitystasoon nähden liian vaativaa. Opettajan on kunnioitettava oppilaansa musiikkimakua ja mieltymyksiä. Hyvä opettaja myös näkee oppilaan väsymisen ja osaa tauottaa opetustaan. Opettajan on seurattava oppilaansa jousenkuljetusta ja vasemman käden asentoa monelta suunnalta. Näin myös Pogoževa opettaa. Niin Baillot’n kuin Spohrinkin ajatukset ovat tutkimukseni mukaan poikkeuksellisen edistyksellisiä historiallisesta perspektiivistä. Pogoževan teoksesta löytyy runsaasti yhtymäkohtia näiden vanhojen mestareiden pedagogiikkaan.

Pogoževa tähdentää, että vasta sen jälkeen, kun lapsi on oppinut soittoasennot rennoin lihaksin, aloitetaan vasemman käden sormiharjoitukset ilman joustaa. Harjoitukset saa aloittaa vasta sitten, kun oppilas osaa pitää viulua ja joustaa ja asettaa ne soittoasentoon puristamatta lihaksiaan. Sävelten haku otelaudalta aloitetaan aina laulamalla ne ensin yksitellen. Soitettavan alkeisohjelmiston laulaminen on ensiarvoisen tärkeää puhtaan intonaation ja korvan kehityksen kannalla. Ensimmäisen vuoden aikana jokainen uusi tehtävä on ensin laulettava nuottien nimillä ja vasta sen jälkeen sen saa soittaa viululla, Pogoževa opettaa. Hän painottaa puhtaan intonaation opettelua sisäisen kuulon harjoituksilla. Tässä hän näyttää nojaavan konstruktiiiviseen varhaiskasvatusmalliin, joka ilmenee muun muassa Vygotskyn oppimisteoriassa. Myös Andreas Moser opettaa aloittamaan alkeistasolla soittotunnit aina laulamalla. Siihen perustuu unkarilainen Kodaly-menetelmäkin.

Vasemman käden ja jousikäden asentoja ja perusliikkeitä harjoitellaan ensin perusteellisesti erikseen. Joustaa kuljetetaan ”kuivaharjoitteluna” esimerkiksi vasemman käden sormien muodostaman ympyrän läpi. Vasemman käden sormiotteita taas opetettiin ilman joustaa pizzicatolla. 1800-luvun pedagogit Spohr, Baillot ja Bériot aloittavat kaikki ensimmäiset soittoharjoitukset jousella vapaita kieliä käyttämällä, jotta lapsi oppii tuottamaan viulusta kauniin äänen. Samoin opetetaan Joachim-Moserin viulukoulussa vuodelta 1905. Tämä on käytäntö usein nykyajan opetusmenetelmissäkin.

Kokonaisuutena Pogoževan käsitys hyvistä soittoasunnoista osoittaa, että hän oli paitsi pitkän kokemuksen ja opetustaidon omaava pedagogi, myös lapsen yksilölliset piirteet ja ominaisuudet huomioiva kasvattaja. Oikeista soittoasunnoista löytyy kuvia ja tietoa runsaasti jokaiselle aloittelevalle opettajalle. Opettaja ei missään nimessä saa kiinnittyä valmiisiin malleihin, mikäli ne eivät oppilaille sovi. Standardoidulle opetukselle ei ole sijaa, hän kirjoittaa. Venäläinen, myöhemmin amerikkalaistunut mestariopettaja Ivan Galamian oli samalla kannalla. Hän kritisoi voimakkaasti jyrkkiä opetusmenetelmiä, jotka hänen aikanaan olivat nousseet monille opettajille itseisarvoksi. Esimerkiksi jousenkäyttöä ohjaavat Galamianin mukaan yksilölliset erot, eivät tiukat säännöt. Tärkeimpänä opetuksessa ovat luonnollisuus ja oppilaitten fyysisten ja psyykkisten ominaisuuksien huomioiminen.

Seitsemän vuosiluokkaa

Teoksensa sisällön Pogoževa on jakanut johdannon jälkeen seitsemään luokkaan, mikä vastaa seitsenvuotisia opintoja. Tämä oppimäärä sisältyi Neuvostoliitossa musiikkikoulun oppikokonaisuuteen alkeista päättötutkintoon saakka. Hän etenee systemaattisesti luokka-asteelta toiselle, ottaa mukaan esimerkkejä yleisesti maassaan käytettävästä ohjelmistosta ja muistuttaa opettajaa jokaisen luokka-asteen yhteydessä tavanomaisista pedagogisista virheistä.

Pogoževan esittämästä järjestelmästä alettiin ottaa mallia myös Suomessa; meillähän ei ollut vakiintunutta järjestelmää ennen 1970-luvun alkua. Neuvostoliitossa kullekin vuosiluokalle oli määritelty minimitaso, joka piti saavuttaa ja osoittaa osaamisensa lukuvuoden ohjelmaan sisältyvissä esiintymisissä sekä lukuvuoden päättävässä tutkinnossa. On huomattava, että Pogoževa vaatii opettajaa laatimaan jokaiselle oppilaalleen henkilökohtaisen opinto-ohjelman. Etenemistahti vaihtelee oppilaan lahjakkuuden mukaan. Hän siis kohtaa jokaisen oppilaan yksilönä. Pogoževa kehottaa vielä aloittelevia opettajia olemaan valitsematta liian vaikeaa ohjelmistoa. Näin opettajan on helpointa pitää kiinni jokaisen oppilaan kohdalla minimitason saavuttamisesta.

Vuosiluokkiin pohjaavassa soittotekniikassa sekä ohjelmistossa edetään nopeasti. Ensimmäisen vuosiluokan jälkeen oppilaan on hallittava jo hyvin soittamisen perustekniikat ja osattava käsittääkseni paljon enemmän kuin mitä Suomessa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmissa on ollut tapana vaatia. Pogoževan esittelemä taitotaso tarkoittanee edellä mainittua minimitasoa. Jo ensimmäisen vuoden aikana on opiskeltava ahkerasti ja opettajan on oltava erittäin taitava. Toisen vuosiluokan päättyessä ohjelmistoon kuuluu osia oppilaskonsertoista, esimerkkinä Oskar Riedingin (1840–1918) konsertto h-molli. Tuohon teokseen Pogoževa antaa yksityiskohtaiset ohjeet. Jo kolmantena vuonna opetellaan vibrato, asemanvaihdot sekä pariäännet.

Pogoževa ei anna oppilaan harjoitella kotona viululla ennen kuin tämä on oppinut oikeat soittoasennot tunneilla. Soittoasentojen opiskelu vaatii huolellista kontrollia, johon vain opettaja pystyy. Vanhempien roolia kotiharjoittelussa hän ei tässä tuo esille. Oman kokemukseni mukaan, jos vanhempi on mukana soittotunneilla ja seuraa keskittyneesti soittoasentojen opettamista, hän pystyy opastaman lasta kotona. Suzukin soitonopetusmetodissa myös vanhemman on tärkeä alkaa opiskella viulunsoittoa lapsensa ohella, koska silloin hän sisäistää parhaiten tärkeimmät tekijät hyvän soittoasennon oppimiseksi. Pogoževan tiukkuus on toisaalta ymmärrettävää. Hänen näkemyksensä mukaan suurimmat vahingot soitonopiskelussa tapahtuvat juuri alkeistasolla. Jo ensimmäisiltä oppitunneilta lapselle saa antaa pieniä kotitehtäviä, mutta ehdoton vaatimus on, että ne on suoritettu hyvin. Ensimmäiset kesäläksyt oppilaalle saa antaa vasta toisen vuosiluokan jälkeen.

Pogoževan suhtautuminen opetukseen on hyvin järjestelmällinen ja analyttinen. Hän tuomitsee kaikki kokeilut muun muassa asemien opetteluissa. Kun opettaja huomaa oppilaan soittoasentoissa tai liikkeissä teknisiä puutteita tai virheitä, hänen on analysoitava, mistä ne johtuvat sen sijaan, että kehottaisi vain kertaamaan ja jatkamaan vaikeiden kohtien opettelua. Oppilasta on alusta alkaen pyrittävä ohjaamaan itsekontrolliin ja kuuntelemiseen. Kun oppilas opetetaan korjaamaan itse virheitään, alkaa tuloksiakin syntyä.

Kolmannesta ja neljännestä luokasta lähtien Pogoževa keskittyy eniten viulutekniikan kehittämiseen, asemien opetteluun, vibratoon sekä jousilajeihin. Nuottiesimerkkejä on runsaasti, samoin mainintoja ja ohjeita kehittä-

vistä etydeistä ja viulusävellyksistä. Pogoževa opettaa vibratoa kokonaisvaltaisemmin kuin edeltäjänsä. Hän ei jaa vibratotyyppejä sormi-, kämmen- tai käsivarsivibratoon. Flesch tyypitteli vibraton näin, ja hänen malliaan seurattiin yleisesti vuosikymmenien ajan, vielä esimerkiksi Galamianin pedagogiikassa 1960-luvulla. Sen sijaan Otto Szende tyrmää kaavamaiset, eri kädenosilla suoritettavat vibratolajit. Hänen mukaansa vibratoliikkeeseen tarvitaan koko käsivartta.

Kiinnostukseni kohdistui myös Pogoževan ohjeisiin vibraton käytöstä tulkinnessa sekä eri aikakausien musiikissa. Auer oli hyvin kriittinen vibraton jatkuvasta käytöstä. Vielä Auerin aikaan 1920-luvulla vibrato oli koriste siinä missä ornamentit tai portamentokin. On kiinnostavaa, että tässä Pogoževa siteeraa Aueria, vaikka edustaa aikaa, jolloin vibratoa käytettiin jo jatkuvana. Pogoževa tosin tähdentää, että vibratoa on osattava käyttää tyylinmukaisesti ja sävellyksen luonteeseen sopivasti. Hän kannattaa laajan vibraton käyttöä muun muassa Händeliä tai Corellia soittaessa, mikä ei nykytietämyksen mukaan sovi barokin ajan esityskäytäntöön. Vibrato oli koriste, jota ei saanut käyttää liikaa. Taas on muistettava, että 1960-luvulla tietämys vanhan musiikin esityskäytännöistä oli hyvin vähäistä esiintyvien taiteilijoiden ja pedagogien keskuudessa erityisesti Neuvostoliitossa, joka eli kohtalaisen eristyksissä eurooppalaisista virtauksista.

Asteikkojen merkitystä opiskelussa ei voi liikaa korostaa. Ne ovat viulunsoitonopintojen kivijalka heti alkeista lähtien. Teoksessa viides ja kuudes luokka keskittyvät monipuolisesti ja kymmenin nuottiesimerkein asteikkojen opetteluun ja opettamiseen. Suomessakin päästiin harjoittelemaan Pogoževan venäläisen viulukoulun asteikkoja, kun Pertti Sutiselta ilmestyi 1970-luvulla nuottikokoelma *Viuluasteikot I–III*. Siitä asti ne ovat kuuluneet useimpien soitonopiskelijoiden ohjelmaan. Asteikkojen merkitys on tiedotettu hyvin jo 1800-luvun alussa. Esimerkiksi Baillot kehottaa oppilasta soittamaan asteikkoja noin tunnin päivässä.

Kohti tavoitetta: esiintymään!

Viimeinen, seitsemäs lukuvuosi, käytetään pitkälti päättötutkintoon valmistautumiseen. Tässä luvussa Pogoževa antaa esimerkkejä sopivasta teknisestä ohjelmistosta, johon kuuluu nimettyjä etydikokoelmia, taitotasoa vastaavia asteikkoja sekä tietysti konserttoja, sonaatteja ja muuta sävelmistöä tutkintoa ja tulevia esiintymisiä varten. Pienenä detaljina voi mainita oivalluksen, että selvittääkseen tutkintotilanteessa hyvin oppilaan pitää osata esimerkiksi asteikot nopeammin ja pidemmällä legatokaarilla kuin tutkinnossa vaaditaan. Opettajan vastuulla on pitkälti se, miten oppilas hallitsee hermonsäilytyksensä esiintyessään. Siksi opettajan on osattava valmentaa oppilasta pitkäjänteisesti ja rauhallisesti etenemällä. Suurin syy oppilaan epäonnistumiseen on yleensä se, että esiintymistilanne poikkeaa täysin opettajan luomasta stereotyyppisestä tuntirakenteesta, joka toistuu samanlaisena kautta vuosien

ilman muuttuvia tekijöitä. On tärkeää rikkoa erityisesti esiintymisen lähes-tyessä totuttuja kaavoja; on myös koe-esitettävä ohjelmistoa ensin pienissä piireissä ja näissä tilanteissa annettava oppilaan soittaa kokonaisuuksia py-säyttämättä esitystä tai häiritsemättä oppilasta. Tätä pidän erittäin tärkeänä huomiona.

Spoehr kirjoitti esiintymiseen valmistautumisesta, jossa hän painotti, et-tei esiintymislavalle saa koskaan mennä puolivalmiin ohjelmiston kanssa. Baillot kirjoittaa poikkeuksellisen paljon harjoittelemisesta mainiten erik-seen esittävän harjoittelun, jolloin teos on soitettava kokonaisuutena ilman katkoja. Tämä vähentää jännitystä todellisessa esiintymistilanteessa. Tässä yhteydessä hän ei enää viittaa opettajan rooliin tai vastuuseen.

Mitä pidemmälle 1900-luvulla edetään, sitä enemmän viulupedagogii-kan suurissa teoksissa painottuvat opettaminen, harjoittelu ja esiintymiseen valmentautuminen. Esiintyviltä taiteilijoilta vaadittiin jatkuvasti enemmän, teknisen perfektionismin vaatimukset kasvoivat, julkinen kritiikki laajeni, kilpailut yleistyivät ja ääniteteollisuus kehittyi. Karsinta ja kritiikki kiihtyi-vät. Flesch käyttää tuntemistani teoksista selkeästi eniten tilaa opettamisen, harjoittelun ja esiintymisen problematiikkaan. Useimmat hänen ohjeensa ovat kulkeneet perintönä seuraavien sukupolvien opettajille.

Fleschin käsitys kolmivaiheisen harjoittelun tehokkuudesta saa jatkoa Galamianin pedagogiikassa. Galamian korostaa mielekästä harjoittelua, jossa ajatuksen on aina oltava mukana. Mekaaninen harjoittelu on jopa vahingollisempaa kuin harjoittelemattomuus. Hän ei kannata harjoittelun pilkkomista pieniin osiin Ševčikin tapaan.

Teoksensa lopussa Pogoževa ottaa tarkastelun kohteeksi Händelin E-duu-risonaatin nuottiesimerkein ja ohjaa oppilasta tyylinmukaiseen tulkintaan. Kaiken kaikkiaan hän on oivaltanut, että musiikillista tulkintaa voi ja pitää opettaa jo alkeistasolla. Oppilas on opetettava kuuntelemaan omaa soit-toaan ja opettajan on pidettävä aina mielessään tehtävänsä oppilaan musi-i-killis-taiteellisessa kehittämisessä.

Opettajat ja menetelmät

Olen koonnut tähän katsaukseen sekä tutkimustietoa että jossain määrin myös omaan opettajakokemukseeni perustuvia ajatuksia Tatjana Pogoževan metodiikasta. Ikävä kyllä en itse ehtinyt koskaan tavata tätä arvostettua pe-dagogia, mutta onneksi maassamme on runsaasti viulisteja, jotka ovat olleet hänen oppilaitaan, kuulleet hänen luentojaan tai perehtyneet hänen peda-gogiikkaansa esimerkiksi mestarikursseilla. Nyt ilmestynyt *Viulunsoiton opet-tamisen metodiikka* tulee varmasti tarpeeseen, koska vastaavaa suomenkielistä kirjallista materiaalia ei edelleenkaan ole paljon julkaistu. Meillä on 1980-lu-vulta Garamin *Viulunsoiton opetus* ja Seija Salmialan suomennos Galamianin viulumetodista vuodelta 1990. Tämän lisäksi viulupedagogiikka on ollut tut-kimuskohteena erilaisissa opinnäytteissä korkea-asteen oppilaitoksissa.

1960-luvun jälkeen Suomen soitonopetuksessa puhalsi uusia tuulia, kun ryhmäopetusmenetelmät alkoivat saada jalansijaa viulunsoitonopetuksessa. Tunnetuimmat niistä ovat alkuaan japanilainen Suzuki-menetelmä, unkarilainen Kodaly-metodiin perustuva Colourstrings -menetelmä ja uusimpana Mauno Järvelän luoma suomalainen näppäripedagogiikka. Ryhmäopetusmenetelmiä on myös kritisoitu, koska niiden on katsottu tasapäistävän oppilasainesta ja jarruttavan lahjakkaiden oppilaiden etenemistä. Jyrkimmissä kannanotoissa Kolnederin mukaan ryhmäopetuksen on sanottu olevan jopa ”jokaisen lahjakkaan viuluoppilaan hauta”. Tuosta asenteet ovat muuttuneet ja menetelmät kehittyneet. Pogoževa piti joissakin tilanteissa erityisesti alkeistasolla ryhmäopetusta hyvänä sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhdessä oppimisen näkökulmasta.

Vastustajia, kritiikkiä ja kehitettävää löytyy, onpa menetelmä sitten mikä tahansa. Suzuki-menetelmää on kritisoitu muun muassa siitä, että nuotinluku tulee mukaan opetukseen usein vasta silloin, kun lapsi soittaa jo sujuvasti pikkukappaleita. Myös liiallista mallista soittamista ja jäljittelyä on pidetty lapsen oman luovuuden kehitystä jarruttavana tekijänä. Mauno Järvelän luoman näppäripedagogiikan tulokset ovat olleet nähtävissä laajimmin Kaustisen kansanmusiikkijuhlien näppärimatineeissa. Sadat soittajat musisoivat yhdessä ikähaitarin ollessa parivuotiaista eläkeikäisiin. Viulua saa tulla soittamaan heti, kun se joten kuten pysyy leuan alla. Tunnelma ja huikeus ovat käsin kosketeltavat.

On kiinnostavaa pohtia, miten Pogoževa suhtautuisi tämän päivän opetusmenetelmiin, kuten Suzuki-menetelmään tai näppäripedagogiikkaan, jotka poikkeavat monilta osin hänen pedagogiikastaan. Arvelen, että Pogoževa ymmärtäisi niitä ja iloitsisi nähdessään eri-ikäisten viulustien nauttivan silmännähdn esiintymisestä yhdessä suurelle yleisölle. Loppujen lopuksi pedagogisesti lahjakas ja työtään rakastava opettaja tietää, että menetelmän on oltava renki, ei isäntä. Opettamisen fokus on oppilaassa, jonka ominaispiirteet vahvuuksineen ja heikkouksineen opettajan on ymmärrettävä ja sovellettava menetelmäänsä yksilön mukaan. Näin toimi teoksensa ja saavutustensa perusteella myös Pogoževa.

Päätän katsaukseni kahden maineikkaan pedagogin, Tatjana Pogoževan ja Mauno Järvelän painaviin sanoihin:

”On tehtävä kaikki voitava, että lapset motivoituvat soittamaan. Musiikki on kehittävä ja terapeuttista. Se on halpa harrastus ja siitä ihmeellinen, että geenien puutteet ovat paikattavissa soiton varhaisella aloittamisella. Se on potentiaalinen harrastus jokaiselle! Musiikkikasvatuksen missio on tässä: Saastuttamaton, soittava ja laulava vallankumous.” (Järvelä 2014).

”Toinen, vähintään yhtä tärkeä muusikkouden edellytys on se, että opettaja kasvattaa oppilaassa vastaanottavaisuutta taiteellisia vaikutelmia kohtaan, ja varhaisesta iästä lähtien opettaa häntä näkemään ja tuntemaan kaiken sen, mikä maailmassa on hyvää ja kaunista.” (Pogoževa 1966). ■

Kirjallisuus

- Auer, Leopold 1921. *Violin Playing as I teach it*. New York: Frederick A. Stokes.
- Auer, Leopold 1926. *Graded Course of Violin Playing I–VIII*. Toim. Gustav Saenger. New York: Carl Fischer.
- Baillot, Pierre 1834. *L'Art du Violon I–II*. Paris: B. Schott.
- Bériot, Charles de 1856. *Méthode de Violon I–III*. Paris: Mayence fils de B. Schott.
- Bériot, Charles de 1856. *Violin-Schule, 1. Teil*. Toim. Friedrich Hermann. Leipzig: C. F. Peters.
- Boyden, David D. 1965. *The History of Violin Playing from its Origins to 1761*. London: Oxford University Press.
- Flesch, Carl 1924. *The Art of Violin Playing I–II*. New York: Carl Fischer.
- Galamian, Ivan 1962. *Principles of Violin Playing and Teaching*. London: Englewood Cliffs.
- Galamian, Ivan 1990. *Galamianin viulumetodi*. Suom. Seija Salmiala 1990. Sibelius-Akatemian julkaisuja 3. Helsinki: WAPK-kustannus.
- Garam, Lajos 1972. *Viulunsoiton peruskysymyksiä*. Helsinki: Musiikki Fazer.
- Garam, Lajos 1984. *Viulunsoiton opetus*. Helsinki: Musiikki Fazer.
- Hedlund, Arvid 1926. *Viulunsoiton oppikirja*. Porvoo: WSOY.
- Holopainen, Juhani 2000. *Jousenkäytön teoria ja todellisuus*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in the arts 71. Jyväskylän yliopisto.
- Joachim, Joseph-Moser, Andreas 1905. *Violinschule I–III*. Berlin: N. Simrock G.M.B.H.
- Kansanen, Heikki 1921. *Viulutekniikan ohjeita Prof. Leopold Auerin koulun mukaan*. Helsinki: Weilin & Göös.
- Järvelä, Mauno 2014. *Näppäripedagogiikka*. Toim. Antti Huntus. Kaustinen: Kansanmusiikki-instituutti.
- Kolneder, Walter 1972. *Das Buch der Violine*. Zürich: Atlantis-Musikbücher.
- Kuha, Jukka 2017. *Suomen musiikkioppilaitoshistoriaa. Toiminta ulkomaisten esikuvien pohjalta vuoteen 1969*. Väitöskirja. Studia musicologica Universitatis Helsingiensis 27. Helsingin yliopisto.

- Louhivuori, Sini 1998. *Viulupedagogiikan vaiheet. Musiikkiesteettisen ajattelun heijastuminen viulunsoitonopetukseen 1750-luvulta 1970-luvulle*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Menuhin, Yehudi 1971/1987. *Kuusi viulutuntia*. Suom. Leena Siukonen-Penttilä. Juva: WSOY.
- Moser, Andreas 1923/1966. *Geschichte des Violinspiels I-II*. 2. painos. Berlin: Max Hesses Verlag.
- Mostrass, K. 1953. *Intonation auf der Violine*. Leipzig: Hofmeister.
- Mozart, Leopold 1756/1988. *Viulunsoiton perusteet*. Suom. Leena Siukonen-Penttilä. Sibelius-Akatemian julkaisuja 2. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pogoževa, Tatjana 1969–74/1992/2019. Opi Soittamaan Viulua. Sibelius-Akatemian julkaisuja 7. Suom. E-Joffe-Kemppainen, P. Rajamäki & P. Sutinen. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Verkkoersio [http://urn.fi/URN:ISBN 978-952-329-126-3](http://urn.fi/URN:ISBN%20978-952-329-126-3)
- Rolland, Paul & Mutschler, Marla 1974. *The teaching of action in string playing. Developmental & remedial techniques*. Urbana, IL: Illinois String Research Associates.
- Saint-Sevin L'Abbé de fils, Joseph Barnabé 1761/1976. *Principes du Violon*. Paris. Geneve: Minkoff, 1976.
- Seling, Hugo 1952. *Wie und Warum? Die neue Geigenschule. Lehrerheft & Hefte 1–6*. Leipzig: Edition Peters.
- Spohr, Ludvig 1932. *Violin-Schule*. Wien: Tobias Haslinger.
- Suzuki, Shinichi 1969. *Nurtured by love*. New York: Exposition Press.
- Szende, Ottó 1977. *Handbuch des Geigenunterrichts*. Düsseldorf: Musikverlag Friedrich Karl Sandvoss.
- Szilvay, Géza 1979. *Viuluaapinen. Opettajan opas*. Helsinki: Musiikki Fazer.
- Winberg, Liisa 1980. *Suzuki-soitonopetusmenetelmästä*. Helsinki: Hellas.
- Åström-Tiula, Annemarie 2015. *Viulunsoiton alkeisopetuksen menetelmät. Toimintatutkimus Colourstrings- ja Suzuki-metodien sekä venäläisen viulukoulun soveltuvuudesta eri temperamentteihin*. Kirjallinen työ. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia / DocMus / taiteilijakoulutus.

VIULUNSOITON OPETTAMISEN METODIIKKA

Tatjana Pogoževa

Tekijältä

Tämä kirja on viulunsoiton metodiikan ja musiikkipedagogiikan opettamisen apuväline, joka on tarkoitettu toisen asteen musiikkioppilaitosten opiskelijoille ja musiikkikoulujen aloitteleville opettajille.

Ohjauksen puute on asia, joka huomattavalla tavalla vaikeuttaa musiikkipedagogiikan ja opettamisen metodiikan opettajien työskentelyä. Pahimmassa tapauksessa näiden aineiden opettaminen on jaettu opettajille, jotka ovat keskenään erimielisiä alkeisopetuksen metodisista periaatteista. Tällainen ristiriita laskee epäilemättä pedagogisen aineryhmän koulutuksen laatua.

Viulunsoiton opettamisen metodiikan kurssi on nimensä veroinen silloin, kun se valaa selkeän teoreettisen ja tieteellisen pohjan käytännön esimerkeille. Monivuotisen kokemuksen seurauksena jokainen opettaja valitsee vähitellen keinoja, jotka hänen mielestään ovat johdonmukaisia ja tehokkaita, ja työstää näin omaa opetusmetodiikkaansa.

Musiikkipedagogiikkaopiskelijaa ohjaten opettaja näyttää keinoja soittoasentojen omaksumiseksi ja aloittelevan oppilaan soittoilikkeiden hallitsemiseksi. Niin kauan kuin opiskelija on kokeneen opettajan tarkan valvonnan alaisena, tarvittaviin taitoihin perehtyminen tapahtuu luonnollisesti oikein, ja opiskelijan rooli on toimia enimmäkseen harjoittajana. Aloittevalle opettajalle kaikki pedagogisen prosessin ”syvemmälle luotaavat näkymät”, jotka liittyvät oppilaan yksilöllisyyteen, fysiologiaan ja psykologiaan, ovat toistaiseksi arvoituksia.

Nuori opettaja kokee paljon haasteita aloittaessaan itsenäisen työn musiikkikoulussa ja saadessaan heti suuren määrän oppilaita vastuulleen. Hän tuntee itse asiassa vain yhden opetusmetodin, vaikka oppilaat ovat erilaisia, ja lähestymistavan tulisi jokaisen kohdalla olla yksilöllinen. Tämä johtaa erilaisiin hankaluuksiin. Opettaja ei osaa ottaa oppilaiden yksilöllisiä ominaisuuksia huomioon ja päästää näin läpi metodisia virheitä. Näistä virheitä oppilaat maksavat myöhemmin kalliin hinnan.

Aloittelevien viulunsoiton opettajien työskentelyä seuratessa voidaan huomata, että heidän itsenäisessä työskentelyssään on tietynlaisia puutteita ja vikoja. Tämän seurauksena oppilailla tavataan usein ylijännittyneitä lihaksia niin käsien kuin koko kehon lihaksistossa, virheellisiä soittoasentoja, epäpuhdasta intonaatiota ja huonoa äänenmuodostusta. Tyypillinen virhe aloittelevilla opettajilla on epäjohdonmukaisuus oppimateriaalin opiskelussa.

Kaikki tämä johtuu siitä, että viulupedagogeja kouluttavilla ammattiohjeiden metodiikan tunneilla yllä mainittuja puutteita ei ole syvällisesti analysoitu, eikä niiden syntymissyitä ole selitetty. Huomiota ei ole kohdistettu siihen, millainen valtava merkitys oikeanlaisella, johdonmukaisella alkeisopetuksella on. Opiskelija saa ainoastaan yleistietoa opetusprosessista. Näin ollen ei ole yllättävää, että itsenäisessä työssä hän tekee monia virheitä, jotka laskevat hänen oppilaidensa musiikillisteknistä taitotasoa.

Tämän kirjan tarkoituksena on selittää milloin ja minkälaisissa olosuhteissa yllä luetellut viat ilmaantuvat. Sen päämääränä on täydentää opettamisen metodiikkaa, ja edes jossakin määrin auttaa välttämään kyseisiä virheitä. Samalla oppikirjan tarkoituksena on helpottaa aloittelevan opettajan työtä – hänen, jonka hartioille vaikein ja vastuullisin alkeisopetuksen prosessi lankeaa¹.

Musiikkikouluun päässeet oppilaat eivät kaikki ole yhtä lahjakkaita. Heistä jokaisella on yksilölliset fyysiset ja psyykkiset ominaisuudet. Jotta aloitteleva opettaja saisi tästä kaikesta selvää, hänen tulisi olla syvällisesti perehtynyt jokaiseen metodiikan osa-alueeseen. Silloin, kun omakohtaista käytännön kokemusta ei vielä ole riittävästi, häntä tulee auttaa syventymään niihin fysiologisten ja psykologisten ominaisuuksien lainalaisuuksiin, jotka ovat pohjana ihmisen kaikelle toiminnalle.

Jos vasta-alkajan opetusprosessia analysoidaan näiden lainalaisuuksien pohjalta, se auttaa näkemään prosessin haavoittuvaiset ja hankalat puolet. Kun opettaja suhtautuu kriittisesti jokaiseen keinoon, eikä ole pedagogisten normien vanki, hänen on helpompi orientoitua paremmin soveltuvien metodien valitsemiseen. Tällaiset lisätiedot tuovat työprosessiin aloitteellisuutta ja luovaa ajattelua.

Kun musiikkipedagogiikka ja viulunsoiton opettamisen metodiikka perustuvat tieteelliseen tietoon, voidaan päästä yhtenäisiin vaatimuksiin. Kirjan tekijän päämääränä on sitoa käytännön kysymykset ja teoreettiset pedagogiikan kysymykset yhdeksi kokonaisuudeksi ihmisen fysiologisten ja psykologisten ominaisuuksien pohjalta. Alkeisopetus kaikkein vastuullisimpana prosessina analysoidaan yksityiskohtaisesti. Kirjassa on myös osioita, joissa on lyhyesti käyty läpi välttämättömimmät tiedot fysiologisesta hermostojärjestelmästä sekä musiikillisen myötävaikutuksen psykologiasta.

Oppikirjassa käydään läpi musiikkikoulun seitsenvuotinen oppimisprosessi pääsykokeesta päättötutkintoon. Jokaisella opintojen välietapilla tekijä kiinnittää huomiota tyypillisimpiin metodisiin virheisiin ja ehdottaa keinoja niiden torjumiseksi. Kirjan tekijä hyödyntää laajasti neuvostoliittolaisten pedagogien metodisia ohjeita ja neuvoja. Aloittelevan opettajan ensiaskeleiden helpottamiseksi, ja oikeanlaisten ja johdonmukaisten taitojen juurruttamiseksi oppilaaseen, kirjassa esitellään yksi mahdollinen vaihtoehto oppimateriaaliksi, joka vastaa musiikkikoulujen viulunsoiton opinto-ohjelmaa. Joidenkin kappaleiden kohdalla eritellään kappaleen tekniset haasteet ja ehdotetaan keinoja niiden ylittämiseksi. ■

JOHDANTO

Viulunsoiton opettamisen metodiikka oppiaineena

Jotta osaisi opettaa viulunsoittoa, ei riitä, että osaa itse soittaa hyvin. Sen lisäksi pitää hallita koko musiikkikoulun opetusprosessi ensimmäisestä luokasta seitsemänteen luokkaan, sekä keinot jokaisen teknisen taidon opettamiseen. Tätä päämäärää varten ammattiopintoihin on sisällytetty pedagogista käytännön harjoittelua sekä opettamisen metodiikkaa. Ensin mainittu on suunnattu musiikkikorkeakoulujen kolmannen ja neljännen vuosikurssin opiskelijoille. Kurssilla harjoitellaan vasta-alkajien kanssa kokeneen opettajan valvonnassa. Opettamisen metodiikka puolestaan vahvistaa ja täydentää käytännössä hankittujen taitojen teoreettista puolta.

Kaksivuotisen pedagogisen käytännön harjoittelun aikana opiskelija tutustuu musiikkikoulun kahden ensimmäisen luokan (=alkeisopetuksen) oppimisprosesseihin. Myöhempien luokkien opetusohjelmiin opiskelija tutustuu ainoastaan teoriassa metodiikan tunneilla.

Jokaisella musiikkikoulun luokalla on oma opinto-ohjelmansa sekä tietty johdonmukainen järjestys uusien taitojen opettelemiseen. Metodiikan opettaja tutustuttaa ammattiopiskelijat oppimateriaaliin ja metodeihin, joita viulunsoiton opiskelussa on tarkoituksenmukaista käyttää.

Viulunsoiton opettamisen metodiikka koostuu pedagogisten keinojen kokonaisuudesta, jonka välityksellä opettaja siirtää tietonsa oppilaalle. Nämä keinot pohjautuvat monien opettajasukupolvien käytännön työhön ja muuttuvat jatkuvasti edelleen kehittyen.

Jokainen uusi pedagoginen keino syntyy empiirisen kokemuksen kautta. Alkeisopetuksessa havaitut vaikeudet vaadittavien taitojen oppimisessa johtuvat lähtökohtaisesti siitä, että vasemman ja oikean käden pitää yhtä aikaa suorittaa täysin erilaisia tehtäviä. Tämä on tosiasia, jonka opettajat ovat huomanneet käytännön työssään. Kokemusten karttuessa on syntynyt vakiintunut järjestelmä, jossa vasemman ja oikean käden soittoasentoja harjoitellaan aluksi erikseen. Oikean käden soittoasentoa harjoitellaan ensin lyijykynän avulla ja vasta sen jälkeen jousella. Vasenta kättä ja otelaudan haltuunottoa harjoitellaan puolestaan pizzicatolla. Tämän jälkeen käsien tehtävät yhdistetään. Käytäntö on osoittanut, että tällainen tapa helpottaa huomattavasti soitonopiskelun alussa vaadittavien taitojen omaksumista. Tämän lisäksi maassamme on käytössä isänmaallinen viulunsoiton oppimateriaali, joka on lapselle helppotajuinen, ja joka perustuu suurimmaksi osaksi lasten- ja kansanlauluihin. Musiikkikouluihin perustetut lastentarhaikäisille tarkoitettut musiikinteorian ja säveltapailun ryhmät helpottavat puolestaan esimerkiksi intervallien, intonaation ja eri rytmien omaksumista.

Viulunsoiton opettamisen metodiikka kehittyy koko ajan. Monet pedagogit ovat kokeneet välttämättömäksi ammentaa oppia esimerkiksi fysiologiasta ja psykologiasta. A. I. Jampolskin sanoin: ”Pedagogiikan ja metodiikan osa-alueilla neuvostoliittolainen viulukoulu on saavuttanut erinomaisia

tuloksia sekä taiteellisesti että pedagogisen tiedon ja opettamisen metodii-
kan kehittämisessä. Tieteellisten saavutusten perusteella viulupedagogiikan
kehittäminen esimerkiksi I. P. Pavlovin korkeamman hermoston toimintaa
koskevan tieteellisen tutkimuksen pohjalta on tehtävä, joka käy yhä ajan-
kohtaisemmaksi”². Omissa teoksissaan professori K. G. Mostras painottaa
korkeimman hermojärjestelmän lainalaisuuksien tuntemista ja niiden oi-
keoppista ymmärrystä opiskelun perustana: ”Täytyy muistaa, että instru-
menttia soittaessa kaikki soiton aikana tehdyt liikkeet ovat korkeamman
hermoston toimintaa, joka ohjaa, kontrolloi ja säätelee tätä prosessia”³.

On selvää, että tieteelle pohjautuva metodinen keino on tehokkaampi
ja näin myös oikeoppisempi. Opettaessaan oppilasta soittamaan viulua
opettaja vaikuttaa oppilaan hermojärjestelmään ja psyykeen omien laina-
laisuuksiensa mukaan. Se, että kokeneen pedagogin oppilaat kehittyvät ko-
kemattoman opettajan oppilaita nopeammin, ei ole sattumaa, sillä kokenut
opettaja on tehnyt käytännön työtä pitkään, ja tämän ja oppilaiden seuraam-
isen ansiosta löytää parempia keinoja opettamiseen. Jos kokeneen opet-
tajan työskentelyä analysoidaan psykologian ja fysiologian näkökulmasta,
nähdään, että kaikki hänen käyttämänsä vaikutuskeinot sivuavat korkeam-
man hermoston toiminnan lakeja. Näin opettaja löytää empiirisesti kokei-
lemalla ne lähtökohdat, jotka tieteessä ovat jo tunnettuja ja vahvistettuja.

Usein käy kuitenkin niin, ettei oppilas kykene mukautumaan viuluun ja
opettelemaan soittoasentoja oikein. Olisi väärin sanoa, että soittoasentojen
laatu riippuu oppilaan lahjakkuudesta. Pedagogisesta käytännön työstä löy-
tyy lukuisia esimerkkejä, joissa lahjakkaan oppilaan soittoasento on huono
ja kädet jännittyneet, kun taas keskinkertainen oppilas voi omata hyvän soit-
toasennon ilman ylimääräisiä jännityksiä. Itse asiassa kuka tahansa musiikil-
lisista kyvyistä riippumatta voidaan opettaa käyttämään oikeanlaisia soitto-
asentoja, joissa kädet ovat vapaat ja asennot luonnollisia soittamista varten.
Kaikki riippuu alkeisopetuksen metodiikasta. Niille oppilaille, joille hyvien
soittoasentojen oppiminen on vaikeampaa, pitää kehittää metodi, jonka
avulla prosessi helpottuu. Jos on todistettu, että tekniset taidot on helpompi
oppia erikseen kuin yhdessä, opettajan pitää oppimisprosessin aikana osata
jäsenellä vaikea tekninen taito (esimerkiksi käsien soittoasennot) osiin, jois-
ta kokonaisuus muodostuu, ja opettaa ne erikseen. Vasta tämän jälkeen osat
yhdistetään toisiinsa. Käytäntö on osoittanut, että tällä tavalla soittoasennot
opitaan lopulta huomattavasti nopeammin ja laadullisesti paremmin.

Joillakin opettajilla ei selvästikään ole tarpeeksi täsmällistä kuvaa esimer-
kiksi siitä, mistä lihasten jännittyminen johtuu, tai niistä olosuhteista, joi-
ta puhtaan intonaation saavuttaminen vaatii. Jos metodiikka on aiemmin
perustunut vain monivuotiselle käytännön kokemukselle, nyt oppimispro-
sessi on mahdollista perustella tieteellisesti. Tämän vuoksi nuorten viulisi-
ti-opettajien valmentamisessa on välttämätöntä valaista myös pedagogisten
ongelmien tieteellistä puolta musiikillisten kysymysten rinnalla.

Opettajan rooli kasvattajana

Lasta ympäröivällä kasvuympäristöllä on ratkaiseva rooli hänen kasvatukseensa. Tärkeimpiä ovat perhe ja koulu, joiden tulee yhtäläisesti pyrkiä muovaamaan lapsen moraaliset ominaisuudet sellaisiksi, että ne sopivat sosiaaliseseen yhteiskuntaamme.

Opettajan aktiivinen kanssakäyminen oppilaan ja tämän vanhempien kanssa auttaa häntä tutustumaan lapsen kotioloihin ja elinolosuhteisiin. Samalla tällainen kontakti mahdollistaa sen, että opettaja voi vaikuttaa lapsen luonteen, mielipiteiden ja kiinnostuksen kohteiden muodostumiseen. Opettaja voi auttaa oppilasta laajentamaan tietämystään ja näköpiiriään sekä musiikin välityksellä että erilaisista aiheista keskustelemalla, ja kehittää oppilaan pyrkimystä hyvän ja kauniin ymmärtämiseen. Tällaisen vaikuttamisen mahdollistamiseksi opettajan pitää käyttää oppilaaseen suurta auktoriteettia elämän kaikilla osa-alueilla. Auktoriteetti täytyy ensin ansaita.

Opettajan tulee itse toteuttaa kaikki ne ideat ja pyrkimykset, joita hän haluaa oppilaassa kehittää. Pienikin epäaitous tai poikkeama omassa käytöksessä oppilaalta vaadittuihin asioihin verrattuna ei jää oppilaalta huomaamatta. Iästään riippumatta lapsi huomaa opettajansa heikkoudet ja opettajan auktoriteetti vähenee⁴. Normaalisti oppilas kuuntelee tarkasti opettajan mielipiteitä ja kiinnostuksen kohteita, jäljittelee tämän käytöstä ja mielipiteitä, ja joskus huomaamatta jopa omaksuu joitakin tämän tapoja. Siksi opettajan henkilökohtainen esimerkki on kasvatukseen kaikkein voimallisin. ”Äänen käyttö, mimiikka, miten seistään, miten istutaan – kaikki tämä on opettajana todella, todella tärkeää. Jokainen pikkuseikkakin on merkityksellinen⁵.” Oppilaaseen pitää suhtautua oikein heti ensitapaamisesta lähtien⁶ ja muistaa, että pienikin lapsi tuntee tervettä itserakkautta ja itsesarvoa. Näitä tunteita tulee kunnioittaa eikä missään tapauksessa loukata.

Soittotunneilla vallitseva kurinalainen ilmapiiri on yksi opettajan ja oppilaan välisen oikeanlaisen suhteen kulmakivistä. Oppilaan oikeanlaisessa kasvatuksessa kuri on yksi tehokkaimmista keinoista⁷. Kurinpidossa jokainen yksityiskohta on tärkeä. Soittotunnit aloitetaan ajallaan, harjoituspäiväkirja täytetään huolellisesti, tehtävät tehdään ja määräykset täytetään⁸, luokassa käyttäydytään hyvin ja ulkomuoto pidetään ryhdikkäänä – kaikki nämä oppilas huomaa ja omaksuu ensimmäisistä soittotunneista alkaen.

Kurinpito ei ole ainoastaan pääaineen opettajan vastuulla. Täydellisen kurin aikaansaamiseksi koko opettajakollegion tulee pitäytyä yhtäläisissä vaatimuksissa ja valvoa tiukasti näiden vaatimusten noudattamista.

Jokaisella soittotunnilla opettajan tulee antaa oppilaalle konkreettinen tehtävä tai päämäärä, näyttää keinot sen saavuttamiseksi, ja herättää oppilaassa halu etsiä yksilöllisiä ja taiteellisia ilmaisukeinoja. Tätä varten on välttämätöntä, että oppilas itse kiinnostuu työprosessista. Oppilasta ei saa pakottaa taiteelliseen työhön. Oppilaan kiinnostus riippuu suuresti opettajan käyttämistä opetusmetodeista. Oppituntien tulee olla selkeitä, kiinnostavia ja monipuolisia. Menestykseäs työ ei näin ollen riipu ainoastaan

oppilaan lahjakkuudesta, vaan myös niistä olosuhteista, jotka opettaja luo oppimisprosessille. Tämä on huolellista työtä, joka vaatii kärsivällisyyttä, monipuolista sivistystä, laajaa tietämystä, ja mikä tärkeintä, aitoa rakkautta opettaja-kasvattajan jaloa työtä kohtaan.

Lihasten toiminta ja ominaisuudet viulusoitossa

Syyt vasta-alkajan lihasten jännittyneisyydelle. Viulunsoiton oppimisprosessin kannalta kaikkein vaarallisin asia on koko kehon lihasten jännittyneisyys, joka ottaa helposti vallan heti ensimmäisellä soittotunnilla. Jos tällaista jännittyneisyyttä ei ehkäistä, siitä voi tulla vakava haitta oikeaoppisten soittoasentojen ja teknisten taitojen oppimiselle. Jännittyneet kädet ovat kankeat ja joustamattomat ja näyttävät kömpelöiltä instrumentin päällä. Käsien jännittyneisyys vaikuttaa negatiivisesti äänenmuodostukseen, intonaatioon, vibratoon, asemanvaihtoihin ja jousilajeihin, rajoittaa sormien ketteryyttä ja aiheuttaa sormien nopeaa väsymistä.

Miten opettaja tällaisessa tilanteessa yleensä toimii? Hän näyttää oppilaalle, minkälainen rennon käden tulisi olla, ja seuraa ututterasti neuvojensa toteuttamista. Vähitellen soittotaidot alkavatkin kehittyä ja oppilas rupeaa jossakin määrin ”vapauttamaan” käsiään. Toisinaan taas jännittyneisyys ei katoakaan opettajan ponnisteluista huolimatta, ja siitä tulee oppilaalle tapa, joka vaikuttaa kielteisesti hänen tulevaan kehitykseensä.

Jännittyvätkö oppilaan lihakset aina alkeisopetuksen aikana? Käytäntö on osoittanut, että varsin monet oppilaat mukautuvat helposti instrumenttiinsa ilman ylimääräistä jännittyneisyyttä, ja omaksuvat oikeaoppiset soittoasennot heti ensimmäisenä opiskeluvuotena. Lihaksiston jännittyneisyys alkeisopetuksen aikana voi johtua erilaisista syistä. Nämä syyt ovat jotakin, joka jokaisen opettajan tulisi tiedostaa, ja jonka ymmärtäminen vaatii pääpiirteistä tutustumista lihasten toimintaan ja ominaisuuksiin.

Lihasten toiminta ja ominaisuudet. Lihaskudos koostuu suuresta määrästä lihassoluja, verisuonia ja hermopäätteitä, joiden kautta niillä on yhteys keskushermostoon.

Lihaksen toiminnaksi kutsutaan niiden vuoroittaista supistumista ja rentoutumista. Lihasten supistuessa veren kautta tulleet ravintoaineet hapettuvat. Tämä reaktio vapauttaa energiaa, jonka lihas käyttää seuraavaan supistukseensa. Hengitysteiden kautta verenkiertoon tuleva happi kulkeutuu kaikkialle elimistöön ja osallistuu hapettumisreaktioon. Kun lihas ei työskentele, ainoastaan pieni määrä verisuonia on auki verenkiertoa varten. Heti, kun lihas alkaa supistua, suurin osa verisuonista avautuu ja verenkierto nopeutuu⁹. Lihasten toiminta on näin tiiviisti yhteydessä aineenvaihduntaan, verenkiertoon, hengitykseen ja ennen kaikkea keskushermostoon.

Lihaksella on kolme pääominaisuutta: elastisuus, supistuvuus ja jännittyneisyys. Elastisuus tarkoittaa lihaksen kykyä palautua takaisin luonnolliseen

tilaansa siihen kohdistuneen ulkoisen paineen hellitettyä. Esimerkiksi, jos mitä tahansa lihasta painetaan, siihen tulee kuoppa, joka palautuu ennalleen painamisen loputtua. Supistuneisuus ja jännittyneisyys ovat eri ominaisuuksia. Kun kättä koukistetaan kevyesti kyynärnivelistä, kaksipäinen olkalihas supistuu, mutta tuntuu kosketeltaessa kuitenkin pehmeältä ja rennolta. Käsi voi olla tällaisessa olotilassa melko kauan ilman, että se väsyi. Jos taas kättä koukistetaan samasta nivelestä niin, että hauis näyttää mahdollisimman voimakkaalta ja vahvalta, käden lihakset jännittyvät voimakkaasti ja muuttuvat koviksi aivan kuin raskasta painoa nostettaessa. Lihaks ei voi olla tällaisessa olotilassa kovin pitkään, sillä se väsyi nopeasti.

Kaikenlainen lihasten jännittyminen kuluttaa paljon energiaa. Kulutetun energian määrä riippuu käytetystä voimasta sekä lihaskuormituksen kestosta. Lihasten jännitykseksi sanotaan fysiologista olotilaa, joka on verrannollinen niihin kohdistuvaan kuormitukseen. Kuormitus ei aina johdu fyysisestä toiminnasta, kuten painon nostamisesta, vaan se voi olla myös psyykkistä: pelon, jännityksen, epätoivon ja muiden negatiivisten tuntemusten tiedetään aiheuttavan lihasten tahatonta jännittyneisyyttä.

Huonosti opitut motoriset taidot kuluttavat energiaa paljon enemmän kuin mikä olisi tarpeen. Kun lapsi opettelee kirjoittamaan, hänen koko kehonsa on jännittynyt kielilihakseen saakka, vaikka kirjoittaminen vaatii lähinnä vain oikean käden rannelihasten osallistumista. Sama pätee useimpiin lapsiin, jotka ottavat viulun ensimmäistä kertaa käteensä. Vaikka viulu on painoltaan kevyt, lapsi aktivoi kehonsa kaikki lihakset ja kuluttaa paljon ylimääräistä energiaa, minkä seurauksena kädet väsyvät nopeasti.

Lihasten jännittyneisyyttä voivat aiheuttaa myös mielenliikutus, pelko, ylyrittäminen tai opettajan esittämien vaatimusten suuri määrä. Vasta-alkajan kanssa työskennellessään opettajan tulee miettiä alkeisopetuksen metodiikkaa sellaisesta näkökulmasta, jossa yllä mainittuja ilmiöitä on mahdollista ehkäistä. Toisin sanoen opettajan tulee huomioida, että tällaisia ilmiöitä voi esiintyä kenellä tahansa oppilaalla, ja olla valmis ehkäisemään niitä.

Käytännössä useimmat opettajat eivät anna tarpeeksi suurta painoarvoa sille jännitykselle, arkuudelle ja häkellykselle, jonka ensimmäinen soittotunti ja vieras ympäristö lapsessa aiheuttaa. Tällainen olotila heijastuu yleisenä jännityksenä ja ”kipsiin menemisenä”, minkä vuoksi kaikki lihakset voivat olla valmiiksi jännittyneinä jo ennen instrumenttiin tutustumista. Tämä on ensimmäinen asia, johon opettajan tulisi kiinnittää huomiota. Opettaja saattaa ajatella, että tällainen olotila on luonnollinen, ja että se menee ajan kanssa ohi. Niinpä hän ajan säästämiseksi aloittaa soittoasentojen opiskelun suoraan heti ensimmäisellä soittotunnilla.

Kun opettaja antaa viulun oppilaan käteen, jännittyneisyys voi voimistua tarttumisrefleksin, ylyrittämisen ja taitamattoman instrumentin käsittelyn vuoksi. Tähän sen enempää huomiota kiinnittämättä opettaja alkaa näyttää oppilaalle käsien, sormien, pään ja jalkojen oikeanlaisia asentoja. Oppilaan pitää ehtiä tiedostaa ja toteuttaa jokainen opettajan ohje. Jos ohjeita tulee

kerralla liian paljon, ne tuottavat oppilaalle suuria vaikeuksia, ja saattavat aiheuttaa lihaksissa entistä enemmän jännittyneisyyttä.

Näin menetellessään opettaja ei ehkäise syitä, joista oppilaan lihasten jännittyneisyys johtuu, vaan pikemminkin tehostaa niitä. Tämän seurauksena käsien soittoasentojen oppiminen vie kauan, eikä niitä aina opita oikein. Aloittelijoiden kanssa työskennellessä jännittyneisyys nähdään usein ikään kuin välttämättömänä pahana, jota vastaan täytyy taistella.

Kokemattoman opettajan suurin virhe on siinä, että soittoasentoja harjoiteltaessa hän näkee vain oppilaan käden, joka jännittyneenä pitelee viulua tai joustaa, ja keskittää kaiken huomionsa sen vapauttamiseen. Tosiasiasa vasta-alkajan koko keho (toinen käsi, jalat, selkä, niska, kaula) saattaa olla jännittynyt, ei vain yksi käsi. Lapsi pitää ensin vapauttaa yleisestä jännitystilasta ja vasta tämän jälkeen soitto-tunti voidaan aloittaa. Muuten on vaarana, että ensimmäisellä soitto-tunnilla koettu lihasten jännittyneisyys tarttuu soitto-asentoihin, ja siitä tulee ongelma, josta on erittäin vaikea päästä eroon. Käsien soittoasentojen kanssa ei tule kiirehtiä. Oppilaalle täytyy ensin antaa mahdollisuus tutustua opettajaan ja uuteen tilanteeseen. Ensimmäiset soitto-tunnit voi olla hyödyllistä pitää kokonaan ilman viulua. Soitto-tuntien tulee alusta alkaen synnyttää oppilaassa pelkkiä positiivisia tunteita, mielenkiintoa ja aktiivisuutta, eikä missään tapauksessa kauhua ja jännitystä.

Ennen soittoasentojen hallitsemista oppilaalle täytyy antaa mielikuva siitä, millaisilta rennot lihakset tuntuvat (jotta hän tietää, mihin pyrkiä). Oppilaalle tulee näyttää esimerkkejä siitä, miten mikä tahansa liike voidaan toteuttaa joko jännittyneillä tai rennoilla lihaksilla. Kun jokaisella tunnilla tehdään tätä varten useita harjoituksia, oppilas oppii vähitellen kontrolloimaan lihastensa olotilaa ja vapauttamaan ne jännityksestä. Käden lihasten rentoudesta puhuttaessa aktiivisia, mutta rentoja lihaksia ei saa sekoittaa ylirentouteen, jossa lihaksista tulee veltot ja hitaat. Oppilasta tulee opettaa työstämään lihastensa ”olotilan hallintaa” ensimmäisestä soitto-tunnista alkaen, jolloin siitä tulee vähitellen tapa.

Työskentely viulistin jännittyneiden lihasten vapauttamiseksi.

Yllä on lueteltu keinoja, joiden avulla vasta-alkajan lihasten jännittyneisyyttä voidaan estää. Entä miten toimia, jos jännitystila on jo olemassa? Miten sitä vastaan voidaan taistella?

Käytännön pedagogisessa työssä kohtaa usein oppilaita, jotka ovat soitaneet viulua jo muutamia vuosia, ja soittavat yhä jännittynein käsin. Tais-telu tällaisten oppilaiden lihasjännityksen poistamiseksi on paljon vaikeampi kuin mitä sen estäminen heti soitto-opintojen alussa olisi ollut. Vuosien saatossa oppilas on tottunut soitossaan jännittyneisiin lihaksiin niin, ettei hän enää edes huomaa niiden jännittyneisyyttä. Näin hän ei osaa yhdistää jännitystilaa soiton laatuun ja muihin siitä johtuviin vaikeuksiin.

Kokeneen opettajan silmään pistää heti lihasten jännittyneisyyden huono vaikutus käsien ja koko kehon soitto-asentoon, äänenmuodostuksen laatuun, vibratoon, asemanvaihtoihin ja teknisten taitojen oppimiseen.

Kokemattoman opettajan on joskus vaikea määrittää oppilaan lihasten olotilaa, sillä lihasten jännittyneisyys ei aina näy ulospäin. Esimerkkinä ulkoisesti näkyvästä jännityksestä voidaan mainita oppilaan kovakourainen tapa kannatella viulua ja joustaa. Kädet ja etenkin ranteet ovat jäähmettyneet. Vasemman käden sormet puristavat viulun kaulaa niin kovasti, että peukaloa on melkein mahdotonta saada irtoamaan kaulasta. Oikean käden sormet ovat imeytyneet jousen puuhun ja oikea olkapää nousee. Kaula on jännittyneyt, hampaat puristuvat vastakkain, hengitys on epätasaista ja käsien liikkeet vaikeita. Tällaisessa tilanteessa kokematon opettaja keskittää huomionsa lähinnä normaalista soittoasunnoista poikkeaviin seikkoihin kuten sormien vääränlaiseen asentoon jousella ja otelaudalla, tai siihen, ettei oppilas joustaa kuljettaessaan taivuta rannetta kannassa tai ojenna sitä vetojousella. Opettaja luulee, että ongelman ydin on näissä puutteissa, ja yrittää korjata niitä ulkoisesti. Hän pyrkii luomaan illuusion oikeanlaisesta soittoasennosta juurruttamalla oppilaaseen sulavia, vapaita liikkeitä. Ulkoisesti oikeanlaiset liikkeet eivät kuitenkaan vielä takaa sitä, että kädet olisivat jännityksestä vapaat, etenkin, kun kaikki muut opettajalta huomaamatta jääneet lihakset pysyvät jännittyneinä. Jännittyneisyys on muuttunut piileväksi, mikä on ulkoisesti näkyvää jännittyneisyyttä vaarallisempaa.

Lihasten piilevä jännittyneisyys voi jatkua, vaikka ranteen taivutus- ja ojennusliike näyttäisikin oikeaoppiselta. Tällainen tilanne hämmentää kokemattonta opettajaa ja hän etsii syitä huonolle äänenmuodostukselle ja muille puutteille väärästä paikasta.

Yllä lueteltujen syiden lisäksi oppilaan jännittyneisyys voi olla seurausta epämukavasta soittoasennosta. Joskus liikkeiden vapautumiseen riittää pelkkä mukavan soittoasennon löytäminen. Käsien vapauttaminen ei yksin riitä, vaan vapautuminen täytyy ulottaa koko kehon lihaksiin. Viulunsoiton opiskelu tulee aloittaa juuri tästä.

Opettajan tehtävänä on opettaa oppilasta kontrolloimaan lihastensa olotilaa soiton aikana. Tätä varten oppilaan täytyy vertailun ja tunnustelun kautta opetella ymmärtämään ero jännittyneiden ja rentojen lihasten välillä¹⁰.

Jos oppilas ottaa viulun ylös jännittyneellä kädellä, puristaa sen kaulan peukalon ja etusormen väliin sekä viulun olkapään ja leuan väliin, oppilasta kehoitetaan ”kuuntelemaan” hetki omien lihastensa olotilaa. Tämän jälkeen opettaja pyytää oppilasta tekemään rentouttavia voimisteluharjoituksia ulos- ja sisäänhengityksin, mikä vapauttaa lihakset jännittyneestä tilasta¹¹. Oppilas laitetaan seisomaan rentona kädet kehon vierellä roikkuen, minkä jälkeen opettaja itse asettaa viulun oppilaan olkapäälle ja pyytää oppilasta nostamaan vapautuneen, ”keveän” kätensä kevyesti viululle ilman minkäänlaista voimaa. Kun tätä toistetaan useita kertoja, oppilas vakuuttuu itsekin, että hänen aiempi tapansa nostaa viulu tapahtui jännittyneinä käsin, ja hän tottuu vähitellen tekemään saman vapain liikkein.

Samantapaista menetelmää voidaan soveltaa myös oikeaan käteen: opettaja asettaa jousen oppilaan vapautuneeseen käteen ja seuraa, miten tämä kuljettaa joustaa vapaalla kielellä. Heti kun oppilas saa kiinni tästä vapauden

tunteesta, hän tietää, mitä tavoitella. Itsekontrollin avulla hän pystyy vapauttamaan lihaksensa helpommin ja korjaamaan soittoasentonsa puutteet.

Oppilaan lihaksia vapautettaessa harjoiteltavat kappaleet pitää ajoittain jättää sivuun. Kun oppilasta opetetaan kuljettamaan jousta oikeaoppisesti ja vapaasti, valitun oppimateriaalin tulee olla mahdollisimman helppoa, esimerkiksi asteikkoja.

Lihasten väsyminen ja oikeanlainen harjoittelu. Kaikenlainen lihaksille vieras toiminta aktivoi aina suuren määrän ylimääräisiä lihaksia osallistumaan työhön. Tämän seurauksena liikkeestä tulee kömpelö ja ylimääräistä energiaa vaativa. Systemaattisen harjoittelun avulla lihakset harjaantuvat ja erikoistuvat, ja niitä säätelevä ihminen tulee aiempaa taitavammaksi, nopeammaksi ja täsmällisemmäksi. Viulunsoiton opiskelu on siitä hankalaa, että sen erikoislaatuisuus vaatii lihaksilta hyvin hienoa työnjakoa. Jotta työ olisi mahdollisimman tehokasta, eikä aiheuttaisi väsymystä tai kiputiloja, oppilaan pitää oppia kuluttamaan lihasenergiaa taloudellisesti niin, että työ ja lepo vuorottelevat. Instrumenttia pitää harjoitella säännöllisesti joka päivä, ja soittamisen aikana sisään- ja uloshengittämisen tulee tapahtua tasaisesti ilman pidättämistä. Lihasenergian taloudellisuus kytkeytyy tiiviisti niiden suorittamaan työhön, joten yksiä ja samoja lihaksia ei tule harjoittaa pitkään. Usein oppilaat harjoittelevat kauan yhtä ja samaa vaikeaa paikkaa ajatellen, että tällainen työskentelytapa auttaa heidät nopeammin vaikeuksien yli. Tämä ei ole totta. Parempi vaihtoehto on harjoitella muita harjoituksia välillä, ja palata harjoitusten välissä kyseiseen vaikeaan paikkaan. Näin sen omaksuminen tapahtuu nopeammin. Lihakset, niin kuin mitkä tahansa elävät organismit, kaipaavat työn ja levon oikeaoppista vuorottelua. Lihasten kohdalla supistuminen on niiden työtä ja rentoutuminen niiden lepoa. Mitä oikeaoppisemmin näitä oloiloja vuorotellaan, sen kestävämmän ja kauemman lihasten työ onnistuu. Paras todiste tästä on sydän, joka työskentelee tauotta koko ihmisen elämän ajan. Myös soitettaessa työtä tekevien lihasten pitää antaa levätä niin usein kuin mahdollista¹². Oikeanlainen, jokapäiväinen harjoittelu vahvistaa lihaksia ja valmistaa niitä vähitellen kestävämpään, pitempään työhön.

Jos viulistin lihakset soiton aikana yhtäkkiä väsyvät tai kipeytyvät, se tarkoittaa, että harjoittelujärjestystä on rikottu. Kenties hän ei ole harjoitellut muutamaan päivään, ja haluaa korvata menetetyn ajan soittamalla yhtäkkiä monta tuntia peräkkäin, tai innostuneena unohtaa levätä. Tämän seurauksena kädet väsyvät tai jopa kipeytyvät, ja soittamisen jatkamisesta tulee vaikeaa.

Voi käydä myös niin, että oppilas väsyä tunnilla, mutta ujostelee pysähtyä opettajan edessä. Oppilas pääsee yli tunteesta ja jatkaa soittamista väsynein käsin, minkä seurauksena niitä alkaa särkeä. ”Ylisoitetut” kädet, jotka ovat päässeet väsymään liikaa edes kerran, väsyvät entistä nopeammin seuraavalla kerralla. Tämän vuoksi on välttämätöntä, että oppilas totutetaan heti ensimmäisestä viulutunnista lähtien kontrolloimaan itse omien lihastensa oloilaa.

Harjoittelemisen kanssa pitää olla erityisen varovainen, jos on sairastunut influenssaan tai angiinaan. Nämä taudit voivat aiheuttaa komplikaatioita käsien lihaksiin, jos harjoittelua jatketaan sairauden aikana tai hyvin pian sen jälkeen. Tämä on asia, joka jokaisen oppilaan ja opettajan täytyy muistaa.

Lihasten väsymistä ja kipeytymistä voidaan siis välttää oikeanlaisella, säännöllisellä harjoittelulla sekä oppilaan itsekontrollin kehittämällä. Työtä ja lepoa pitää ehdottomasti vuorotella ja aikatauluttaa järkevästi opittavan materiaalin vaikeustasosta riippuen. Vasemman käden kohdalla sitä väsyttävät eniten kaksoisääniharjoitukset, varsinkin desimeissä, joissa sormia venytetään paljon. Oikeaa kättä väsyttää eniten pitkäkestoinen, nopea détaché. Nämä tuleekin opetella ensin hitaasti ja sitten tempoa vähitellen lisäten. Samoin niihin kulutetun ajan tulee aluksi olla vähäistä, minkä jälkeen harjoittelu-aikaa varovasti lisätään.

Anatomiset edellytykset taitojen (refleksien) kehittymiselle

Minkä tahansa taidon (tai tahdonalaisen refleksin) oppiminen riippuu olosuhteista, joista toiset voivat edesauttaa nopeaa ja varmaa oppimista, ja toiset taas häiritä taitojen muodostumista. Oppimisprosessi sisältää loputtoman ketjun tahdonalaisia refleksejä (taitoja), joten opettajan on välttämättömä tuntea edes osa lainalaisuuksista ja olosuhteista, joihin niiden muodostuminen perustuu. Käyttipä opettaja millaista opetusmetodia tahansa, taitojen omaksumiseen liittyy aina määrättyjä korkeamman hermoston sääntöjä. Näitä lainalaisuuksia ei opettajan tule sotkea.

Ihmisen käytös ja melkein kaikki liikkeet ovat seurausta ympäristön aiheuttamista ärsykkeistä tai reaktioita näihin ärsykkeisiin. Reaktio tapahtuu hermostollisen mekanismin välityksellä. Sen tärkein osa on keskushermosto, jonka rakennetta voidaan kuvailla esimerkiksi näin: aivoissa ja selkäytimessä on valtava määrä hermosoluja, joista haarautuu hermosäikeitä. Hermot ovat kuin johtoja, jotka liittävät sisäelimet ja koko kehon keskushermostoon. Niitä on kahta eri tyyppiä: sensoriset neuronit välittävät aistinsoluissa syntyvän informaation keskushermostolle, kun taas motoriset neuronit keräävät impulsseja muilta hermosoluilta lihaksille ja muille elimille.

Mistä hermosolu saa ärsykkeen? Ihmisellä on viisi perusaistia: näkö, kuulo, haju, tunto ja maku. Jokaisella aistilla on aivokuoressa määrätty solunsa, joista hermosäikeet haarautuvat, ja jotka päättyvät hermopäätteisiin eli pisteisiin, jotka ottavat vastaan informaatiota silmän, korvan, nenän, ihon ja kielen välityksellä. Nämä aistinelimet reagoivat ulkoisiin ärsykkeisiin kuten valoon, ääniin, kemiallisiin aineisiin ja mekaanisiin tekijöihin. Syntynyt ärsyke päättyy keskushermostoon, useimmiten (isoon) aivokuoreen (lat. cortex cerebri). Siellä se analysoidaan ja liitetään ärsykkeiden synteesiin, minkä jälkeen solut lähettävät impulssin kortikospinaalirataa (lat. tractus corticospinalis) pitkin lihasryhmälle, jonka pitää tuottaa liike kyseisellä hetkellä. Tätä liikettä kutsutaan refleksiksi eli reaktioksi saatuun ärsykkeeseen.

Refleksejä on kahdenlaisia: ehdollisia ja ehdottomia. Otetaan yksinkertainen esimerkki: Pieni lapsi kurkottaa kohti kynttilän liekkiä ja polttaa sormensa. Silmänräpäyksessä hän vetää kätensä pois. Miten tämä on mahdollista? Käden iholla olevat hermopäätteet saavat terävän ärsyksen tulesta, minkä jälkeen aistinhermosolut kuljettavat tiedon keskushermostoon. Keskushermosto lähettää impulssin käden lihaksille, jotka supistuvat puolustusliikkeeseen. Tällaista reaktiota, joka tapahtuu ilman tiedollista osallistumista, kutsutaan synnynnäiseksi tai ehdottomaksi refleksiksi.

Ehdottomat refleksit eivät yksin riitä takaamaan, että keho pysyy turvassa. Niitä täydentämään syntyy käytännössä opittuja eli ehdollisia refleksejä. Ehdollisen refleksin voi aiheuttaa mikä tahansa asia tai ilmiö, joka tapahtuu yhden tai useamman kerran samanaikaisesti ehdottoman refleksin kanssa.

Otetaan sama esimerkki uudelleen. Kätensä polttanut lapsi yhdistää kuuman kynttilän kivuntunteeseen. Aistien yhdistyminen on helppo tarkistaa: jos lapsen lähelle tuodaan palava kynttilä, hän tekee puolustusliikkeen, koska kynttilän ulkomuodosta on tullut mahdollisen kivun signaali. Tällainen puolustusliike on jo ehdollinen refleksi.

Tämän tyyppisiä ehdollisia refleksejä sanotaan ensimmäisen tyyppin ehdollisiksi refleksiksi, joissa orientoituminen tapahtuu asioiden ominaisuuksien ja tunnusmerkkien avulla.

Yhden valmiiksi työstetyn refleksin päälle voi ”rakentua” muita ehdollisia refleksejä. Eläimillä tällaisia rakennelmia voi olla rajallinen määrä, mutta ihmisillä puhekyvyn ansiosta rajattomasti. Sanat toimivat korvikkeina käsin kosketeltaville asioille muodostaen eräänlaisia signaalien signaaleita (toisen tyyppin ehdollisia refleksejä). Ne voivat aiheuttaa ihmisessä samanlaisia vastareaktioita kuin ne asiat tai ilmiöt, joita ne edustavat. Toisen tyyppin ehdolliset refleksit mahdollistavat ensimmäisen tyyppin refleksien käsitteellisyuden ja yleistyksen, mikä toimii fysiologisena pohjana ihmisen ajattelulle.

Ehdollinen refleksi on ajallinen ja tilapäinen hermorakenteiden välillä muodostunut yhteys, joka sammuu, jos ehdoton ärsyke ei enää vahvista ehdollista ärsykettä. Tällainen toimiminen ja taantuminen perustuu hermosolujen eksitoiviin (toimintaa kiihdyttäviin) ja inhiboiviin (toimintaa ehkäiseviin) prosesseihin, jotka ovat aivotoiminnan perusta. ”Kiihdyttäminen asettaa aivokeskuksen ja siihen liitetyt elimet toimintakuntoon. Ehkäiseminen puolestaan pidättelee ja sammuttaa niiden toiminnan”¹³. Prosesseja tapahtuu samaan aikaan aivojen eri osissa ja ne tasapainottavat jatkuvasti toisiaan.

Se, kuinka nopeasti hermosolu kykenee vaihtamaan yhdestä prosessista toiseen, ja sen voima ja kestävyys, riippuvat hermostotyyppistä. Hermosolut ovat hyvin hauraita ja väsyvät nopeasti. Kunkin solun työkyky on rajallinen. Jos hermosolua ärsytetään liian kauan tai liian voimakkaasti, se pysähtyy suojaautuen siten tuhoutumiselta. Pysähtymisen aikana hermosolu ei ota vastaan ärsykeitä, vaan se lepää ja kerää uusia voimia, minkä jälkeen suojeleva pysähdys väistyy uusien aistiärsykkeiden tieltä.

Hermosolujen väsyminen johtuu erilaisista syistä: liian voimakkaasta,

vaikkakin lyhyestä ärsykkeestä (esimerkiksi, kun ihminen kirkkaan valon syttymisen jälkeen näkee jonkin aikaa huonosti), aistiärsykkeiden suuresta määrästä (esimerkiksi, kun monia uusia taitoja opetellaan samaan aikaan), tai pitkäkestoisesta samanlaisesta, vaikkakin ei-voimakkaasta ärsykkeestä (kellon tikitys, sateen ropina, monotoninen puhe tai mikä tahansa pitkäkestoinen, yksipuolinen toiminta). Viimeksi mainitut ärsykkeet väsyttävät, uni alkaa painaa ja estää osaltaan toimintaa. Tässä yhteydessä on syytä korostaa, että kaikissa näissä tapauksissa hermosolut ovat ne, jotka väsyvät, eivät itse hermot tai työskentelyyn osallistuvat lihakset. Hermosolujen kuluessa ihminen kokee yleistä väsymystä. Toiminnan estyminen voi olla osittaista, nopeasti ohimenevää tai pitkäkestoista. Uni on esimerkki pitkäkestoisesta hermosolujen toiminnan pysähtyneisyydestä.

Yllä kuvatuissa esimerkeissä eston tyyppi on kaikissa sama eli suojaava. Suojaavan eston lisäksi on olemassa muita estotyyppisiä, jotka voidaan jakaa kahteen ryhmään: sisäiseen estoon ja ulkoiseen estoon. ”Toiminnan estymistä, joka tapahtuu ainoastaan tietyissä olosuhteissa, kutsutaan sisäiseksi tai ehdolliseksi estoksi. Sisäinen esto toimii fysiologisena pohjana taitojen unohtumiselle silloin, kun niitä ei harjoitella pitkään aikaan, tai sellaisten faktojen unohtumiselle, jotka ovat menettäneet merkityksensä tullessaan meille mitään sanomattomiksi”¹⁴.

Sisäiseen estoprosessiin kuuluu myös jakaantunut esto, jonka kanssa opettajat joutuvat koko ajan tekemisiin. Opettajan tulee huomioida hermoston lainalaisuudet, joiden kanssa hän on tekemisissä. Ennen kaikkea opettajan tulee muistaa, että ärsyke tai estoprosessi häiritsee minkä tahansa taidon oppimista, kuten tekee myös näiden kahden prosessin epäjohdonmukainen törmäys. Käytännön pedagogisessa työssä tällaiset tapaukset ovat valitettavan yleisiä.

Taitojen nopeaksi ja varmaksi oppimiseksi on luotava rauhallinen ympäristö, jota oppilas ei ujostele, ja joka lisää hänen kiinnostustaan. Aivokuoren tulee olla optimaalisesti kiihtyneessä tilassa, jolloin reaktioista tulee nopeita ja tarkkoja.

Jokainen ärsyke tulee toistaa monta kertaa samanlaisissa olosuhteissa, jolloin muodostuvalle refleksille syntyy oma hermorata. Rata vahvistuu harjoittelemalla. Valitettavasti opettajat eivät usein noudata tätä vaatimusta, vaan esimerkiksi muuttavat jatkuvasti alkuperäisiä sormituksia ja jousituksia, joihin oppilas on jo tottunut. Tai sitten jokin tekninen keino vaihdetaan toiseen (esimerkiksi silloin, kun oppilas vaihtaa opettajaa) tai viulutunnin ympäristöä muutetaan. Vaikka opettaja itse ei yleensä anna näille asioille suurta painoarvoa, häirintä vaikuttaa taitojen oppimisen laatuun.

Ärsyke ei saa olla niin vahva, että se laukaisee prosessia suojaavan toiminnan eston. Opettajan puolelta tuleva voimakas ärsyke voi olla esimerkiksi kova huuto, vääranlainen sanavalinta, karkea ele, yllättävä vihanpurkaus, mittavat rankaisutoimet tai uhkailu. Suojaavan eston lauettua taidon opettamista ei ole järkevää jatkaa.

Viulutunnilta on mahdollisuuksien mukaan poistettava tarpeettomat ärsykkeet, sillä ne voivat häiritä taidon muovautumista. Usein opettaja yrittää poistaa kaikki ylimääräiset oppilasta häiritsevät ärsykkeet (melu, sivulliset ihmiset, ylimääräiset asiat luokassa, ja niin edelleen), mutta ei ymmärrä olevansa itse monien ylimääräisten ärsykkeiden lähde (suuri määrä erilaisia huomautuksia, kovaääninen tahdin laskeminen jalalla, mukana laulaminen, ja niin edelleen). Kaikella tällä voi olla negatiivinen vaikutus tulevaan.

Jokaista uutta taitoa tulee mahdollisuuksien mukaan työstää erikseen jonkin aikaa. Vasta sitten, kun taito on opittu varmasti, siihen voidaan liittää toinen taito. Varma oppiminen tarkoittaa sitä, että oppilas kykenee tietoisesti oikeanlaisen liikkeen toistamiseen ilman opettajan apua. Tämä on pedagogisen työn kaikkein tärkein ehto. Suurin osa metodisista virheistä johtuu nimenomaan tämän säännön riittämättömästä noudattamisesta. Jos taitoja opetellaan yhtä aikaa, oppiminen käy paljon hitaammin ja laadullisesti huonommin, ja opettajan on vaikeampi seurata niiden suorittamista. Samalla, kun opettaja yrittää saada yhden taidon oikeaoppisesti hallintaan, toinen samanaikaisesti opittava taito liukuu taka-alalle, ja oppilas oppii sen väärin opettajan huolimattomuudesta johtuen. Useimmat häiritsevät tavat (irvistely, huulen pureminen, tuhiseminen, kehon huojuminen, jalkojen tömistely) on opittu yhdessä välttämättömän taidon kanssa niin vahvasti, että niistä on myöhemmin vaikea päästä eroon. Näitä turhia tapoja vastaan taistellessa se opittava taito, jonka kanssa häiritsevät tavat ovat syntyneet, heikkenee. Kun huonoja tapoja kitketään pois, oppilas tuntee itsensä epävarmaksi ja epämukavaksi, kun totuttua pahaa tapaa ei enää ole. Kaikki tämä todistaa, että jos aloitteleva opettaja seuraa edellä lueteltuja sääntöjä uusien taitojen (refleksien) työstämisessä, hän pystyy välttämään monta metodista virhettä erityisesti alkeisopetuksen aikana.

Oppilaan kiinnostuneisuus ja huomiokyky

Jokainen opettaja tietää, kuinka paljon helpommin keskittynyt, tarkkaavainen ja oppimisprosessista kiinnostunut oppilas omaksuu asioita. Fysiologisesta näkökulmasta tällainen olotila tarkoittaa hermoston kykyä reagoida kaikenlaisiin uusiin, epätavallisiin ärsykkeisiin. Akateemikko I. P. Pavlov kutsuu tällaista reaktiota uutuuteen orientoituvaksi refleksiksi tai ”Mitä tämä on?”-refleksiksi. Orientoituva refleksissä tuntoelimet mobilisoituvat äärimmilleen ottamaan vastaan informaatiota refleksin aiheuttavasta asiasta. Psykologiassa tätä kutsutaan huomiokyvyksi ja keskittyneisyydeksi. Huomiokykyinen oppilas omaksuu kaikki ehdolliset refleksit nopeammin ja varmemmin.

Orientoituva refleksin muodostaa huomiokyvyn fysiologisen pohjan. Tällä refleksillä on myös toisenlainen piirre: heti, kun uusi asia on havainnoitu, reaktion intensiivisyys laskee, kiihtyminen antaa tilaa jarruttamiselle, ja jarruttamisprosessin lähestyessä taidon omaksuminen vaikeutuu.

Jotta orientoituvan refleksin toimintaa voidaan jatkaa, uutuuden vaiku-

telmaa täytyy pitää yllä. Jokainen asia ja ilmiö voi olla yksityiskohtaisempi ja loputtomasti kuin uusi, jos sen eri puolia ja ominaisuuksia esitellään eri valossa. Asiat pitää tästä syystä osata esittää monitahoisesti ja kauniisti. Tämä pätee niin lausujan, näyttelijän kuin esiintyjänkin työhön, ja ennen kaikkea opettajan ammattiin.

Opettaja, joka pystyy herättämään lapsen kiinnostuksen ja pitämään sitä yllä, ja osaa käyttää hyödykseen jokaisen hetken, jolloin kiinnostus kumpuaa oppilaasta itsestään, saa aikaan hyviä tuloksia.

Miten lapsen kiinnostus sitten herätetään heti ensimmäisellä soittotunnilla, kun muistetaan, että kiinnostuksen tulee olla luonteeltaan ammatillista, ei viihdyttävää?

Kiinnostuneisuus. Viulun alkeisopetus liittyy pitkälti soittoasentojen omaksumiseen, mikä on sellaisenaan lapselle tylsä ja väsyttävä prosessi. Hänhän opettelee vain kannattelemaan viulua ja jousta. Tämän takia opettajan on välttämätöntä harjoituttaa soittoasentojen opiskelun ohella lapsen muita musiikillisia taitoja ja kartuttaa niitä esimerkiksi laulamalla, tapailemalla lauluja pianolla tai opettelemalla nuottitekstejä. Uudet taidot vaativat oppilaalta aktiivista osallistumista ja saavat hänet kiinnostuneeksi. Jos yhtä ja samaa asiaa harjoitellaan liian pitkään, se tylsistyttää oppilasta. Huomioikyky säilyy, kun soittotunteihin lisätään muutama uusi asia, joita vuorotellaan noin viiden minuutin välein.

Kiinnostuksen lisäämisessä voi olla todella hyödyllistä, jos soittotunneilla on läsnä kaksi vasta-alkajaa (oppilaat soittavat vuorotellen). Kun toiselle näytetään jokin uusi taito, opettaja kääntyy myös toisen oppilaan puoleen, jotta tämä kuuntelisi ja katsoisi huolellisesti, ja tekisi sitten samat asiat perässä. Oppilaat omaksuvat opeteltavat asiat paljon nopeammin ja halukkaammin, kun mukana on leikkimielistä kilpailua. Yhteiset soittotunnit ovat hyödyllisiä myös siksi, että opettaja pystyy joissakin tapauksissa vaikuttamaan yhteen oppilaaseen välillisesti toisen oppilaan kautta. Oletetaan, että Petjalla on puutteita soittoasentoissa tai jokin paha tapa. Petja on helposti loukkaantuva ja itserakas, ja opettajan huomautukset herättävät hänessä halun tehdä juuri päinvastoin kuin mitä opettaja neuvoo. Petjan ominaisuudet tiedostaen opettaja voi Mišan kanssa harjoitellessaan selittää Petjalle kuin ohimennen, että on olemassa tietynlaisia puutteita tai tapoja, jotka häiritsevät viulistia, ja joita tulee tietyin keinoin välttää. Tällainen välillisesti tehty huomautus vaikuttaa Petjaan paljon voimakkaammin. Hän tarkistaa tahtomattaan, onko hänellä tällaisia puutteita, ja ottaa opettajan sanat tosissaan.

Kahden oppilaan yhteistunnilla kaikkein tehokkain harjoitusmuoto on sellainen, jossa opettaja ehdottaa oppilalle toisen oppilaan harjoittamista niin, että opettaja on itse läsnä. Oppilas voi esimerkiksi tarkistaa, pitääkö toinen viulua oikein. Jos asento on väärä, se tulee korjata. Seuraavalla tunnilla rooleja vaihdetaan. Tällainen opetusmetodi kiinnostaa ja aktivoi oppilaita, vahvistaa heidän tietojaan, parantaa havaintokykyä ja pakottaa suhtautumaan jokaiseen uuteen taitoon tietoisesti, huolellisesti ja vaativasti.

Huomiokyky. Huomiokyky voi olla tahallista tai tahatonta. Tahatonta huomiokykyä esiintyy lapsella häntä kiinnostavissa asioissa, jolloin hän pystyy helposti siirtämään huomionsa yhdestä asiasta toiseen. Tällaisessa tapauksessa opettajan tehtävänä on keskittää oppilaan huomio oikeaan suuntaan. Paras keino tähän on vetää oppilas mukaan aktiiviseen, kiinnostavaan työskentelyyn, jossa on konkreettinen tehtävä ja päämäärä. Innostuneena oppilas keskittyy ja on huolellinen pidemmän aikaa. Pitkäkestoinen työ ei voi kuitenkaan rakentua pelkän välitöntä kiinnostusta herättävän tahattoman huomiokyvyn varaan. ”Väsämyksestä, yksittäisten vaiheiden tylsyydestä ja yksitoikkoisuudesta sekä kaikenlaisista huomiokykyä hajottavista kuvitelmista johtuen tahaton huomiokyky väistämättä heikkenee. Minkä tahansa työn tekeminen vaatii näin ollen alituista tahallisen ja tahattoman huomiokyvyn vuorottelua”¹⁵.

Otetaan yksinkertainen esimerkki: vasta-alkaja tapaa tuttua laulua pianoa yhdellä sormella soittaen todella kiinnostuneena ja keskittyneenä (tahaton huomiokyky). Jotta hän osaisi soittaa saman laulun viululla, hänen on voitettava koko joukko soittoasentoihin liittyviä, hänelle täysin mielenkiinnottomia haasteita. Oppilaan on pakko yrittää keskittyä. Tämä vaatii tahallista huomiokykyä, jonka pohjana on kiinnostus työn tulokseen.

Aikuisella tahallisen huomiokyvyn ylläpitämistä auttavat tahto, tietoisuus ja velvollisuuden tunne. Lapsi tarvitsee apua näiden ominaisuuksien kehittämiseen niin, että hänelle asetetaan mahdollisuuksien mukaan kiinnostavia ja helposti saavutettavia päämääriä. Oikein asetettu päämäärä ja opettajan tarjoama moraalinen tuki sille, että oppilas pystyy menestyksekkäästi saavuttamaan päämääränsä, edesauttavat tahdonvaraisen huomiokyvyn nopeampaa kehittymistä.

Huomiokyvyn kapasiteetti. Kuinka paljon asioita oppilas pystyy huomioimaan samanaikaisesti?

Huomiokyvyn kapasiteetti riippuu harjoittelusta. Lukemaan opetteleva lapsi lukee tekstiä kirjain kerrallaan. Jokainen kirjain kiinnittää lapsen huomion ja hän käsittää ne toisistaan irrallisina. Aikuinen ei lue kirjain kirjaimelta, vaan mieltää heti kokonaisia sanoja ja lauseita.

Sama pätee nuoteista soittamiseen. Aluksi oppilas lukee jokaisen nuotin todella hitaasti. Harjoituksen myötä hän ei enää näe vain yksittäistä nuotia, vaan kiinnittää huomiota myös sen keston ja sävelkorkeuteen, ja alkaa lopuksi lukea kokonaisia nuottiryhmiä.

Tällainen monitahoinen huomiokyky, jossa kokonainen ryhmä erilaisia objekteja käsitetään yhdeksi kokonaisuudeksi, vaatii jokaisen yksittäisen objektin huolellista omaksumista. Monitahoinen huomiokyvyn kehittäminen on välttämätöntä erityisesti prima vista -lukutaidon kannalta.

Keskittynyt huomiokyky ja jakaantunut huomiokyky. Jokainen uusi taito tulee työstää keskittyneen huomiokyvyn avulla tietoisesti ja hallitusti. Taitojen karttuessa keskittyvän huomiokyvyn osuus vähitellen piene-

nee, ja oppilas oppii jakamaan huomiokykyään. Hän hallitsee liikkeitään aivan kuin etäältä, ja lopulta taitojen automatisoituessa pystyy vapauttamaan huomiokykyä jälleen uusien taitojen omaksumiseen. Tämä hermoston ominaisuus antaa meidän kerätä itsellemme valtavan määrän erilaisia taitoja, joita me voimme käyttää virheettömästi yhtä aikaa. Jos työhön pääsee virhe, se tarkoittaa, että jotakin käytetyistä taidoista ei ole omaksuttu riittävän hyvin.

”Kahden työn menestyksekkäs hoitaminen yhtä aikaa vaatii, että ainakin toinen taidoista osataan niin hyvin, että se sujuu suurimmaksi osaksi automaattisesti, kuin ”itsestään”. Silloin sitä tarvitsee vain hetkittäin kontrolloida ja säädellä”¹⁶. Tällaisen tilan tulisi heijastua ennen kaikkea alkeisopetuksen metodiikkaan, jossa oppilaan käsillä on aivan erilaiset tehtävät.

Huomiokyvyn kasvattaminen. Hyvän huomiokyvyn ensimmäinen edellytys on se, että ihminen on tarpeeksi laajasti ja vakaasti kiinnostunut asioista, ja pyrkii johonkin. Sellainen ihminen, joka ei ole kiinnostunut yhtään mistään, ei myöskään voi omata hyvää huomiokykyä.

Huomiokyky kasvaa harjoittelemalla. K. S. Stanislavski pakotti oppilaansa harjoituttamaan huomiokykyä päivittäin keskittämällä sen millä tahansa hetkellä mihin tahansa asiaan. Hän totutti oppilaat työskentelemään epäsuotuisissa olosuhteissa, jotta nämä oppisivat taistelemaan häiritseviä ärsykeitä vastaan. Tämä on äärimmäisen tärkeää erityisesti julkisissa esiintymisissä, ja siksi taito, jota on välttämätöntä kehittää oppilaissamme. Lavalle astuttaessa esiintyjän huomio jakaantuu salin ja lavan välillä. ”Jotta huomion voi kääntää pois katsomosta, tulee innostua siitä, mitä lavalla tapahtuu”¹⁷. Kappaleen työstämisprosessin aikana esiintyjä tietoisesti kasvattaa viehtymystä ja innostusta sen soittamiseen. Lavalla tämä innostus häviää, koska esiintyjän huomiokyky hajoaa. Stanislavski totutti oppilaat kiinnittämään huomion lavalla ensiksi vain yhteen pieneen pisteeseen eli huomion ”pieneen ympyrään”, jotta mikään muu ei sillä hetkellä häiritsisi heitä. Tämän jälkeen ympyrää laajennettiin keskikokoiseksi ja sitten suureksi. Tällaiset erityiset, tiettyä asiaa varten muokatut harjoitukset voisivat olla paikallaan myös musiikkikoulujen soittotunneilla.

Hajamielisyys. Ihmiset, joilla aivokuoren hermotoiminta ei ole tarpeeksi nopealiikkeistä, ovat yleensä hajamielisiä. Heidän on vaikea keskittyä, ja he häiriintyvät helposti jopa heikoista ärsykkeistä. Lapsilla tämä ominaisuus on hyvin yleinen. Hajamielisyyden taso riippuu hermoston tyypistä ja jossain määrin myös kasvatukseltaan. Aikuisella hajamielisyyttä voi esiintyä ajoittain kovan väsymyksen tai hermosolujen tuhoutumisen seurauksena. On olemassa myös toisenlaista hajamielisyyttä, joka liittyy hermostollisten prosessien suureen voimaan. Tästä esimerkkinä ovat syvällistä ajatustyötä tekevät ihmiset kuten tiedemiehet, joilla yksi dominoiva ajatus on vallannut aivot, ja kaikki muu on kadonnut. Tällainen ihminen voi päätyä ylitämään kadun niin, ettei kuule autojen äänimerkkejä, tai olla vastaamatta

tervehdyksiin. Niiden sijasta hänen huomionsa on terävöitynyt häntä kiinnostavalla saralla, minkä seurauksena voi syntyä uusia ajatuksia, uskaliaita projekteja tai ratkaisuja vaikeisiin teoreettisiin tai käytännön ongelmiin. Tämän tyyppinen ”hajamielisyys” johtuu siitä, että aivokuoren toiminta on voimakkaasti estynyt lukuun ottamatta optimaalisen ärsykeherkkyyden aluetta, jossa aivoyhteyksien yhdistäminen tapahtuu. Lapsen kohdalla hajamielisyys voi yllä mainittujen syiden lisäksi johtua siitä, ettei häntä ole vielä totutettu tiettyihin velvollisuuksiin, jotka vaativat häneltä itsenäisyyttä ja keskittyneisyyttä. Näitä ominaisuuksia tulee kehittää varhaisesta iästä lähtien, eikä lapsen väliaikaista vaivaamista tule pelätä. Jos näitä ominaisuuksia ei istuteta lapseen ajallaan perheen toimesta, istuttaminen siirtyy kouluun opettajan vastuulle. Riittävän kiinnostava toiminta voi saada jopa erittäin hajamielisen lapsen keskittymään. Mielenkiintoisesta, pienestä tehtävästä saatu positiivinen tulos tuottaa lapselle mielihyvää, ja hän tarttuu seuraavaan tehtävään entistä innokkaammin ja keskittyneemmin. Kun lapsi saadaan kiinnostuneeksi asioista, hänen hajamielisyytensä vähitellen vähenee ja keskittyneisyys lisääntyy. Jos opettaja sen sijaan yrittää taistella oppilaan hajamielisyyttä vastaan huutamalla ja uhkailemalla, se vain lisääntyy.

Yllä mainittu ei tarkoita, että hajamielisyys tai huomiokyky olisi luonteenpiirre. Yksi ja sama oppilas voi olla sekä tarkkaavainen tai tarkkaamaton. Tämä huomataan erityisesti ryhmätunneilla. Oppilas voi yhden opettajan tunneilla olla tarkkaavainen, omaksua opetettavat asiat hyvin ja olla hyvässä kurissa. Toisen opettajan tunneilla sama oppilas voi olla hajamielinen ja viihdyttää itseään ulkopuolisilla asioilla, mikä heijastuu hänen käytökseensä¹⁸. Ensimmäinen opettaja on näin ollen onnistunut saamaan oppilaan kiinnostumaan omasta oppiaineestaan, toinen ei.

Se, miksi oppilas viihdyttää itseään kesken oppitunnin, johtuu useimmiten vastuuttomasta suhtautumisesta omiin velvollisuuksiin tai kiinnostuksen puutteesta kyseistä oppiainetta kohtaan. Joskus oppilaan tarkkaavaisuuden suuntautuminen toisaalle johtuu opettajasta itsestään. Esimerkiksi kiireisesti pidetty tunti (opettaja kiirehti), aiheen yksipuolinen esittäminen, huomautusten suuri määrä tai jopa sellaiset pikkuasiat kuin epäonnistunut sanavalinta tai ulkonäkö (kirkkaanväriset vaatteet, kimaltavat korut) voivat kääntää oppilaan huomion toisaalle. Huomiokyvyn ylläpitämisessä puheen tempo, äänensävy ja dynamiikka sekä eleet ja ilmeet ovat tärkeitä.

Jotta oppilas saadaan innostumaan, uskomaan ja myötäelämään opettajan kanssa, opettajan tulee itse olla innostunut ja kiinnostunut, ihan niin kuin teatterin näyttelijä on täyden katsomon edessä. Tätä on opettajan mestarillisuus. Tämän lisäksi opettajan tulee osata oma oppiaineensa ja valmistautua hyvin oppitunneille. Hän ei saa juosta välillä tuntisuunnitelmansa ja muistilappujensa luokse, tai epäröidä esimerkkien ja valittujen keinojen kanssa, sillä tämä kaikki saa oppilaiden huomiokyvyn turtumaan.

Jokaisessa oppiaineessa on vaikeita tai epäkiinnostavia kappaleita. Sillä, miten tällainen materiaali jaotellaan, on todella suuri merkitys. Jotkut opettajat pitävät parempana aloittaa vaikeasta tai tylsästä, ja päättää oppitunti

mielenkiintoisempaan ja helpommin omaksuttavaan materiaaliin. Tämä ei ole oikein. Huomiokyvyn ominaisuudet tuntien oppilas tulee ensin valmistaa vastaanottavaksi, minkä jälkeen vaikeaa materiaalia vuorotellaan helpon kanssa. Aivan tunnin alussa oppilaan tonusta voidaan yrittää optimoida kiihdyttämällä aivokuoren toimintaa jollakin kiinnostavalla ajatuksella tai faktalla. Kun aivot on viritetty toimintaan, niiden vireyttä voidaan hyödyntää opettamalla pieni määrä vaikeaa tai epäkiinnostavaa materiaalia. Kiihtyneellä aivokuorella oppilas ottaa helposti vastaan informaatiota, joka voi tuntua hänestä jopa kiinnostavalta, vaikka kiinnostus ei olisikaan hänetä itsestään lähtöisin. Käytäntö on osoittanut tämän keinon toimivaksi.

Muisti ja sen kehittäminen

Kuten tiedetään, ihminen käsittää ympärillään olevaa todellisuutta aistiensa avulla. Nämä havainnot jäävät muistiin (painuvat mieleen). Muisti ilmenee ihmisen kykyä muistaa, säilyttää, tunnistaa ja toistaa asioita tai ilmiöitä.

Muisti voi olla esimerkiksi näkö-, kuulo- tai motorista muistia riippuen siitä, millä aistinelimillä (reseptoreilla) me käsittelemme ympäröivää miljööttämme.

Näkömuistista esimerkkinä olettakaamme, että olemme tutustuneet uuteen ihmiseen. Jos tutustuminen oli meistä kiinnostava, muistamme helposti kyseisen ihmisen ulkomuodon, ja uudelleen tavattaessa tunnistamme hänet vaivatta. Meidän on myös helppo kuvitella hänet eli palauttaa hänen hahmonsamme mieleemme.

Kuulomuistista esimerkkinä ajatelkaamme, että olemme kuulleet hyvän kappaleen, mutta muistamme sen ainoastaan siinä määrin, että seuraavalla kuuntelukerralla pystymme tunnistamaan sen samaksi kappaleeksi. Kappaleen toistaminen laulaen tai instrumenttia soittaen ei onnistu. Tämä ei riipu ainoastaan muistista, vaan myös kyvystämme laulaa tai hallita jokin instrumentti. Sen lisäksi kappaleessa on melodian lisäksi sanat, jotka nekin voivat olla muistamisen kohteena. Siksi on välttämätöntä, että jokainen näistä asioista on meille erillään tuttu. Silloin koko kappaleen muistaminen ja oikein toistaminen vaatii pienemmän määrän toistoja.

Tuntoaisti käsittää kokonaisen aistimusten ryhmän, joka on suunnattu yhteen asiaan. Aistimusten seurauksena kyseinen objekti saa selväpiirteisen muodon, se muistuu hyvin mieleen, se on helppo tunnistaa uudelleen ja se voidaan eritellä heti ensimmäisen kosketuksen jälkeen¹⁹. Esimerkiksi turkista kosketettaessa havaitaan heti sen pehmeys, lämpö ja paksuus. Tuntoaisti liittyy vahvasti lihastunteuksiin ja lihasten toimintaan. Sen vuoksi tuntoaistin muisti on viulistille erityisen tärkeä. Soittotaitoja opeteltaessa tämä muisti auttaa kohdentamaan jokaisen uudenlaisen käden tai sormien liikkeen otelaudalla, ja korjaamaan sitä.

Edellä esitetyt muistamiseen liittyvät esimerkit osoittavat, että käsityksemme jostakin esineestä tai asiasta syntyy lukuisten aistimusten pohjalta.

Mikään aistimus yksinään ei riitä antamaan kokonaiskuvaa. Ensimmäisessä esimerkissä näköaisti havaitsee ihmisen hahmon aloittaen siitä, mikä ”osuu silmään”, eli mikä herättää eniten huomiota. Samalla näkökenttään osuu erinäisiä muita asioita sekä ympäristö, jossa tutustuminen tapahtuu. Kuuloaisti rekisteröi kyseisen henkilön äänenväriin ja puheen ominaispiirteet. On mahdollista, että tuntoaistikin osallistuu muistikuvan luomiseen vaikkapa henkilöä käteletessä.

Koko tämä aistien kirjo ruokkii havaintoja ja niiden käsittämistä. Kun muistelemme kyseistä henkilöä, kuvittelemme hänet sille taustalle, joka häntä ympäröi ensitapaamisella. Jokainen yksittäisistä aistimuksista voi tuoda mieleen kaikki muut seikat²⁰. Siksi joskus aivan mitätön, sattumanvarainen ilmiö voi palauttaa muistiin jonkin merkittävän tapahtuman. ”Muistaesamme hahmoja, ajatuksia, sanoja, tunteita tai liikkeitä muistamme ne aina tietystä järjestyksessä. Ilman tällaisia säännönmukaisia yhteyksiä niiden muistaminen, tunnistaminen tai toistaminen olisi mahdotonta”²¹. Näitä muistin pohjana olevia yhteyksiä kutsutaan assosiaatioiksi.

Toisessa esimerkissä laulun tunnistamiseksi riittää, että sen kuulee ker- ran. Laulun muistamiseksi tarvitaan toistoja, ja sen toistamiseksi jo tiettyjä taitoja.

Kaikkien muistin ominaisuuksien oikeaoppinen käyttäminen edellyttää yksityiskohtaisempaa tutustumista muistin mekanismiin.

Muistaminen. Muistaminen voi olla tahallista tai tahatonta. Tahaton muistaminen tapahtuu ilman ponnistelua yleensä silloin, kun ihminen kokee jotain mielenkiintoista, odottamatonta tai hyvin huolestuttavaa. Tahaton muistaminen ei muodosta systemaattisia liitoksia, joita tarkoituksellinen toiminta vaatii. Kaikkia yksityiskohtia ei voi muistaa itsestään, vaan se vaatii ponnistelua (aivan kuten keskittyneen huomiokyvyn kohdalla). Tällöin muistamisesta tulee tahallista eli tietoista.

Muistaminen voi olla mekaanista tai semanttista. ”Mekaanisessa muistamisessa tärkeintä ovat toistot... Semanttisessa muistamisessa tärkeintä on ymmärtäminen”²². Kun henkilön täytyy muistaa laajoja musiikillisia tehtäviä, hänen on välttämätöntä ottaa kaikki muistin eri lajit käyttöön. Ensiksi uusi materiaali pitää analysoida ja sitten toistaa. Henkilön on ymmärrettävä materiaalin olemus ja ehdotetut keinot sen esittämiseksi. Tämä on mahdollista silloin, kun uudessa sävellyksessä on paljon yhteistä oppilaalle jo karttuneiden taitojen ja tietojen kanssa.

Jokainen uusi taito tulee työstää vanhan, jo hyvin opitun taidon pohjalle. Viulunsoiton opettamisen metodiikassa tällaista sääntöä kutsutaan johdonmukaisuudeksi. Valitettavasti kaikki opettajat eivät anna sille suurta painoarvoa, vaan jättävät väliin yhdyssiteitä opittujen taitojen ketjussa ja vaikeuttavat ohjelmistoa liian nopeasti. Tällöin uusi materiaali kytkeytyy hatarasti vanhaan materiaaliin, minkä seurauksena assosiaatioiden ketju katkeaa soiton aikana. Oppilaan muisti ”romahtaa” ja hän alkaa tehdä virheitä tai pysähtyy.

Syy huonoon muistamiseen voi löytyä myös vääränlaisesta oppimisprosessista. On oppilaita, jotka opettelevat pitkään jotakin kappaletta, mutta eivät silti pysty soittamaan sitä ulkoa ilman virheitä. Jotta syy huonoon muistamiseen olisi mahdollista ymmärtää, tulee ensin ymmärtää, mitä oppilaan itse asiassa pitää muistaa musiikillisesta sävellyksestä. Hänen on muistettava melodia, sormitukset, jousitukset ja dynamiikka. Missä näistä oppilaat tekevät eniten virheitä? Virheitä tapahtuu yleensä eniten jousituksissa ja sormituksissa, harvemmin itse melodiassa. Virheet johtuvat siitä, että kaikkia edellä lueteltuja, muistiin painettavia asioita (ehkä myöhemmin harjoiteltavaa dynamiikkaa lukuun ottamatta) on opiskeltu yhtä aikaa. Oppilas soittaa nuoteista tutustuen melodiaan samalla sormituksia ja jousituksia havainnoiden. Oppilaan huomio ”liukuu” nuottitekstiä pitkin, mikä mahdollistaa prima vistana soittamisen. Jos kappale on tarkoitettu opeteltavaksi ulkoa, tällainen tapa ei toimi riippumatta siitä, kuinka monta toistoa oppilas tekee. Mekaaninen muisti eli toistaminen on toissijaista. Ensiksi tulee kääntyä ajatuksellisen muistin puoleen ja analysoida koko kappale alusta loppuun. Sen jälkeen pitää keskittyneesti harjoitella erikseen melodiaa, sormituksia ja jousituksia. Tämän jälkeen kaikki edellä mainitut voidaan toistaa yhdessä. Käytännössä tämän tekemiseen on kaksi vaihtoehtoa: Pidemmälle ehtineet oppilaat voivat harjoitella lukemalla nuotteja ajatuksen tasolla, ilman instrumenttia, mielikuvien ja yksityiskohtien muistamisen kautta²³. Vähemmän kokemusta omaavien oppilaiden kohdalla on hyödyllistä säveltapailia koko kappale (intervallit, niiden suhteet ja kappaleen rytmit) muutaman kerran läpi melodian oppimiseksi. Tämän jälkeen siirrytään sormitusten opettelemiseen soittamalla koko kappale mahdollisuuksien mukaan eri jousella (ilman oikeita jousituksia). Oppilaan huomio tulee suunnata ajatuksellisesti myös asemanvaihtoihin (jos niitä on), sillä joissakin tapauksissa oppilas käyttää niitä mekaanisesti, eikä tiedosta, mitä asemia hän kulloinkin käyttää. Sormitusten omaksumisen jälkeen voidaan siirtyä jousituksiin.

Kun oppilaan ei enää tarvitse miettiä melodian ja sormitusten hallintaa (eli ne sujuvat jakautuneen huomiokyvyn allakin), hän voi keskittää koko huomionsa jousituksiin. Jousitusten mieleen painamisen tulee tapahtua musiikillisen sisällön pohjalta. Näin jokainen jousitus saa ajatuksellisen merkityksen ja sen pystyy painamaan mieleen helpommin automaattisen soittamisen sijasta. Tällaisen muistityön jälkeen oppilas osaa aloittaa soittamisen mistä tahansa tahdistajousituksissa erehtymättä.

Näin opetellut taidot tulevat vähitellen automaattisiksi, jolloin huomiokyky vapautuu uusien taitojen opetteluun. Samalla uudet taidot ja vanhat taidot kytkeytyvät toisiinsa.

Käytäntö on osoittanut, että jos uusi oppimateriaali opiskellaan johdonmukaisesti, sitä ei tarvitse opetella erikseen ulkoa. Muistaminen, joka on seurausta kokonaisuuden jokaisen elementin suunnitelmallisesta hallinnasta, tapahtuu automaattisesti ilman vaikeuksia. Aloittelevat opettajat kysyvät usein, miten kappaleita pitäisi opetella ulkoa? He selvästi kuvittelevat, että kappaleen oppiminen nuoteista on yksi tehtävä ja ulkoa oppiminen toinen,

erillinen tehtävä, minkä vuoksi he ovat nimenomaisesti kiinnostuneet ulkoa oppimisesta. Kysymystä ei esitetä sattumanvaraisesti, vaan se kertoo, että metodiikassa on selvä aukko. Opettaja ei ole ymmärtänyt, että ajatuksellinen muisti täytyy saada mukaan uuden kappaleen opiskeluun heti ensihetkestä alkaen, ja että sitä on vahvistettava systemaattisten toistojen kautta, jolloin kaikki soittoon vaadittavat taidot vähitellen yhdistyvät²⁴.

Muisti kehittyy ajatuksellisella työllä ja uusien tekstien muistamisella, mutta musiikkikoulujen oppimisprosessissa tätä ominaisuutta ei arvosteta tarpeeksi. Etydit ja kappaleet opetellaan ulkoa ainoastaan tasosuorituksia tai tutkintoja varten. Loput kappaleet soitetaan nuoteista ilman, että ne ovat silloinkaan täysin valmiita. Muistia harjoitetaan vähän ja oppilas kokee nuotitekstin muistamisen vaikeaksi. Tämän lisäksi tapa, jolla kappale opitaan nuoteista, on monesti väärä. Oppilas omaksuu kaikki yksityiskohdat heti kerralla, ei tietoisesti yksittäin. Siksi hän nuoteista soittaessaan soittaa mahdollisesti virheittä, mutta ulkoa soittaessaan ei. Kun näin tapahtuu, opettaja yrittää antaa vihjeen tai muistuttaa tekstistä, tai laittaa nuotit oppilaan eteen. Mikään näistä keinoista ei kehitä muistia, ja virheet vain siirtyvät eri paikkoihin. On paljon hyödyllisempää, jos oppilas itse määrittää, miksi virhe tapahtui, mitä hän tarkalleen ottaen ei muistanut, ja vertaa omaa soittoaan siihen, mitä nuotteihin on kirjoitettu. Tämän jälkeen hän toistaa kyseisen paikan huomiokyky terävänä. Tällainen metodi opettaa oppilasta kiinnittämään huomion kaikkiin yksityiskohtiin erityisesti kotiharjoittelun aikana.

On oppilaita, joiden musiikillinen muisti on hyvä, ja jotka pystyvät soittamaan uuden kappaleen ulkoa melkein seuraavalla tunnilla. Tämä ei ole niin positiivinen ominaisuus kuin miltä ensi kuulemalta tuntuisi. Koska oppilas muistaa melodian nopeasti, hän ei ehdi omaksua sormituksia, asemia, joissa soittaa, tai monia muita seikkoja. Hän oppii taidot mekaanisen muistin eli toistamisen kautta ilman, että hän omaksuisi jokaisen yksityiskohdan etukäteen. Kappaleesta tulee ”epävarmasti opittu”, sillä muistin lainalaisuuksiin kuuluu, että huonosti omaksuttu myös unohtuu nopeasti. Taidot, joita esiintyjä ei ole systemaattisesti omaksunut, voivat pettää milloin tahansa.

Käytännön pedagogiikassa tälle muistin ominaisuudelle ei useinkaan anneta suurta painoarvoa. Monet opettajat eivät ota huomioon muistin lakeja ja ovat sitä mieltä, ettei sormituksia ole järkevää muistaa suuressa määrin, tai ettei ole välttämätöntä muistaa, missä asemassa milloinkin tulee soittaa. Ei pidä unohtaa, että koko soittoprosessi automatisoituu vähitellen, ja että tietoisuus kontrolloi taitoja harvakseltaan. Uuden kappaleen opettelussa on tärkeää tiedostaa kaikki yksityiskohdat (mitä on missä), jotta esiintyjä ei tulevaisuudessa yhtäkkiä soiton aikana löytäisi itselleen jotakin ihan uutta ja tuntematonta. Oletetaan, ettei oppilas ole koskaan aikaisemmin katsonut omia sormiaan soiton aikana, tai miettinyt, missä asemassa hän soittaa mitään sormia käyttäen. Yhtäkkiä julkisen esiintymisen aikana hän katsoo tahattomasti sormiinsa ja alkaa epäillä, että soittaako hän oikeilla sormituksilla ja laskeeko sormet oikeisiin paikkoihin. Epäröinti soiton aikana tarkoittaa viivästyntä kontrollia, joka toimii kuin jarru. Soittajan epäröinti kumpuaa epävarmuudesta: tietääkö

hän muka mikä sormi ja mikä asema on kyseessä. Seurauksena on kammellus, virhe tai pysähtyminen.

Jos kaikki yksityiskohdat on tiedostettu aikanaan näköaistin, kuuloaistin ja tuntoaistin kautta, ja sen jälkeen opittu varmasti yhdessä, esiintyjän ei soiton aikana tarvitse ryhtyä riskialttiisiin kokeiluihin. Ja vaikka tietoisuus alkaisikin kontrolloida soittoa, muisti reagoi siihen rauhallisesti ja oikein.

Yksilöllinen lähestymistapa jokaista oppilasta kohtaan

Pedagogiikan käytännön työssä ei koskaan kohtaa kahta samanlaista oppilasta. Jokaisella oppilaalla on oma luonteensa ja omat käytöstapansa, ja jokainen reagoi eri tavalla yhteen ja samaan huomautukseen. Jotkut suoriutuvat helposti ja nopeasti annetuista tehtävistä, kun taas toiset tarvitsevat enemmän aikaa niiden suorittamiseen.

Jotta oppilasta voisi opettaa oikein ja vaikuttaa hänen estetiikan ja moraalikäsitystensä muovautumiseen, hänen yksilölliset ominaisuutensa pitää tuntea.

Jokainen opettaja huomaa oppilaan yksilölliset piirteet ja suunnittelee työnsä niiden mukaisesti. Ennen kaikkea opettaja pyrkii määrittämään oppilaan musikaaliset kyvyt eli kuulon, muistin ja rytmittäjän, sekä hänen fyysiset ominaisuutensa. Samalla opettaja panee merkille sen, miten nopeasti oppilas omaksuu asioita, oppilaan älykkyyden, keskittymiskyvyn, muistin kapasiteetin, kärsivällisyyden, kiinnostuksen harjoittelua kohtaan sekä muita yksilöllisiä ominaisuuksia.

Havaintojensa pohjalta opettaja työstää jokaiselle oppilaalle yksilöllisen opintosuunnitelman. Lapsen mahdollisuudet huomioon ottaen opettaja saa vähitellen hänet suorittamaan annettuja tehtäviä. Samalla opettaja seuraa, minkälaiset metodiset ja eettiset keinot tuottavat parhaan lopputuloksen kanssakäymisessä kyseisen oppilaan kanssa. Näin opettajan lähestymistapa kutakin oppilasta kohtaan muovautuu yksilöllisesti ja asteittain, ja tarvittavien taitojen hallitsemiseen tähtäävä opetusmetodiikka muodostuu luonnollisesti.

Jos opettaja käyttäisi aina yhtä ja samaa metodia ja kohtelisi kaikkia oppilaita samalla tavalla, opetuksen tulos olisi sangen surkea. Se, mikä on hyödyllistä yhdelle oppilaalle, voi olla toiselle haitallista.

Mistä yksilölliset erot sitten johtuvat? Tämä kysymys on aloittelevalle opettajalle erityisen kiinnostava, sillä ilman kokemusta hänen voi olla vaikea orientoitua jokaiseen yksittäiseen tapaukseen opetuskeinoja valitessaan.

Seuraavassa esittelemme todella lyhyesti ihmisen eri hermostotyypit ja niiden ominaisuudet, koska siitä voi olla apua opettajan selvittäessä oppilaidensa yksilöllisiä ominaisuuksia.

Kuten edellä jo kerrottiin, kaikkea käyttäytymistämme ohjaa hermosto, jonka keskeiset ominaisuudet määräytyvät ihmisen korkeamman hermoston ominaisuuksien perusteella. Tiedetään, että voima, tasapaino ja aivo-

kuoren toimintanopeus ovat jokaisella ihmisellä erilaiset. Hermostotyyppi (voimakas vai heikko, tasapainoinen vai epätasapainoinen, liikkuva vai hidas) määräytyy sen mukaan, miten nämä ominaisuudet liittyvät toisiinsa. Tasapainoisella ihmistyyppillä kiihtymisen ja eston prosessit ovat voimiltaan tasavertaiset. Jos jompikumpi näistä prosesseista hallitsee toista, hermostotyyppistä tulee epätasapainoinen. Jos henkilön hermosolut kykenevät kestämään voimakkaita ja pitkäkestoisia ärsyksiä, hän on hermostotyyppiltään voimakas ja kestävä. Heikko tyyppi ei kestä voimakkaita tai pitkäkestoisia ärsyksiä, sillä hänen hermosolunsa väsyvät nopeasti. Ihmiset, joilla kiihtymisen ja eston prosessit vaihtuvat nopeasti, reagoivat nopeasti ärsyksiin. Jos prosessit taas vaihtuvat hitaasti, reaktiokin on hidas.

Yllä mainittujen ominaisuuksien pohjalta tavataan erotella neljä hermostotyyppiä (temperamenttia):

- Eläväinen: vahva, tasapainoinen ja ketterä; sangviininen.
- Rauhallinen: vahva, tasapainoinen ja vähän liikkuva (inertti); flegmaattinen.
- Kiihtynyt, hillitön: voimakas, mutta epätasapainoinen, estoprosessit verraten heikot; koleerinen.
- Heikko: heikot kiihtymisen ja jarruttamisen prosessit; melankolinen²⁵.

Jokaisessa yllä luetelluista tyypeistä on omat etunsa ja haittansa. Jotta kaikkien eri hermostotyyppien omaavien ihmisten olisi mahdollista päästä toiminnassaan parhaaseen tulokseen, työlle luotujen olosuhteiden on vastattava kyseisen hermostotyyppien luonteenpiirteitä.

Sangviiniselle tyyppille suotuisat olosuhteet ovat sellaiset, joissa vaikutelmat vaihtuvat toistuvasti ja usein, ja työ on aktiivista ja nopeaa. Jos työ on yksitoikkoista ja hidasta, työn tuloksellisuus laskee huomattavasti. Flegmaatikko sitä vastoin kestää huolellista, tarkkaa työtä, ja on siihen taipuvainen. Hän käsittää ja muistaa asiat hitaasti, mutta varmasti ja perinpohjaisesti. Nopea ja usea ilmiöiden, taitojen tai tapojen vaihtuminen on hänelle paljon vaikeampaa kuin sangviiniselle tyyppille. Koleerinen tyyppi on vahva ja ylikihtynyt, ja hän kestää suuren määrän vahvoja ärsyksiä. Hänen on vaikea pitää itsensä kurissa edes silloin, kun se on välttämätöntä. Melankoliselle tyyppille ominaista on kestävyuden nopea heikentyminen, ja hän sietää vain heikkoja ärsyksiä ja niitäkin hyvin pienissä määrissä. Pienikin ylikuormitus saa aikaan pitkäaikaisen estoprosessin. Tällaisen hermostotyyppien kanssa tulee työskennellä tavattoman varovasti.

Yllä lueteltuja neljää tyyppiä tavataan kuitenkin harvoin niiden puhtaassa muodossa. Erilaisissa elämäntilanteissa kaikista ihmisistä löytyy neljä erilaista tyyppiä. Lisäksi ihmisen temperamentti ei koostu ainoastaan synnynnäisistä ominaisuuksista, vaan siihen vaikuttavat myös kasvuympäristö ja kasvatust.

Kasvatust voi suuressa määrin naamioida hermoston synnynnäisiä tyyppiominaisuuksia. Siksi ihmisen päällepäin näkyvä käytös ei useinkaan vas-

taa hänen synnynnäisiä edellytyksiään. Pedagogiikassa tämä voi johtaa harmillisiin virheisiin. Ihmistä huolellisesti tarkkailemalla (kokeellisesti tai seuraamalla, keskustelemalla) hänestä löytyy kuitenkin epäilemättä piirteitä, jotka ovat kyseiselle hermostotyypille ominaisia. Piirteet tulevat kaikkein helpoiten ilmi sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaan kiinnostus on suurinta. Silloin hän näyttää ominaisuutensa kaikista selvimmin. Tätä varten kannattaa käyttää erilaisia pelejä ja leikkejä, myös musiikillisia, jotka vaativat nopeaa reaktiokykyä, älykkyyttä ja muistia²⁶. Sen lisäksi musiikillisessa oppimisprosessissa itsessään on mahdollista askel askeleelta seurata oppilaan reaktioita ja määrittää ne. Toiset käsittävät asioita hitaasti, toiset nopeasti. Jotkut voivat keskittyä pitkän aikaa yksipuoliseen materiaaliin, esimerkiksi harjoitusten soittamiseen, kun taas toiset eivät jaksa niitä kauaa, vaikka tajuvatkin niiden hyödyllisyyden. Joillekin vanhemmista oppilaista sormitusten uudelleenoppiminen on vaikeaa, kun taas toiset pystyvät muuttamaan niitä vaikeuksista joskus jopa esiintymisen aikana ”lennosta”. Tämä kertoo oppilaan neuvokkuudesta sekä hermoston nopeasta toiminnasta.

Kun oppilaan tyyppillisimmät hermoston ominaisuudet on suunnilleen määritelty, täytyy tarkasti miettiä, minkälaiset olosuhteet hänelle kannattaa luoda (jokaisessa tapauksessa erikseen), jotta asetettu päämäärä saavutettaisiin kaikkein nopeimmin ja helpoimmin. Virheitä sen suhteen, minkälaiset olosuhteet ovat juuri kyseisen oppilaan hermostotyypille erityisen raskaat, tulee välttää, eikä käyttää niitä väärin. Esimerkiksi jokainen opettaja, joka työskentelee alkeisopetuksen parissa, tietää miten eri tavalla oppilaat suhtautuvat jousen kuljettamiseen vapailta kielillä. Yksi voi kuljettaa joustaa kauan ja keskittyneesti ilman väsymystä. Toinen kuljettaa joustaa kaksi tai kolme kertaa ja ilmoittaa rehellisesti, että on väsynyt (tai niin oppilas ainakin määrittelee oman tilansa). Tämä väsymys ei ole sellaista, jolle kaikki harjoittelemiseen tottumattomat oppilaat poikkeuksetta altistuvat. Hidas, yksitoikkoinen liike yksinkertaisesti tylsistyttää oppilasta, ja häntä kyllästyttää seistä rauhallisesti paikallaan. Jos opettaja päättäväisesti jatkaa tuntia tällä tavoin, lapsi alistuu, mutta alkaa tiedostamatta siirtää painoa jalalta toiselle, pyöriä ja katsella ympärillään olevia asioita. On selvää, ettei tällaisista tunteista ole mitään hyötyä, ja oppilaan into viulunsoittoa kohtaan katoaa.

Yllä kuvatun esimerkin pohjalta voisi olettaa, että oppilas on sangviinista tyyppiä. Johtopäätös on kuitenkin ennenaikainen. On myös hyvin mahdollista, että oppilas on vain hemmoteltu, huonosti kasvatettu ja huonossa kurissa, eikä ole tottunut minkäänlaiseen työntekoon.

Usein se, mitä vanhemmat sanovat, kertoo opettajalle paljon. Voi käydä ilmi, että lapsi on myös kotona levoton, äänekäs, nopea töissään ja kaikesta kiinnostunut. Hän opiskelee koulussa hyvin, mutta saa usein huomautuksia tunneilla puhumisesta, kujeista ja hutiloidusta kirjoittamisesta, mikä tarkoittaa, ettei hänellä ole kärsivällisyyttä piirtää kirjaimia ja numeroita hitaasti ja huolellisesti.

Tämä vahvistaa alkuperäistä sangviinikko-olettamaa, mutta kertoo myös, ettei lapsen luonnetta ole kasvatettu, vaan on tyydytty luontaisiin ominai-

suuksiin niiden kehittämisen sijasta. Sangviiniselle tyyppille on ominaista häntä itseäänkin häiritsevä eläväisyys, työskentelyn epävakaus sekä tietojen nopea, mutta pinnallinen ”lennosta” omaksuminen. Oikeanlaisella, taitavalla kasvatuksella nämä piirteet voidaan jalostaa arvokkaiksi ominaisuuksiksi.

Tällaisen oppilaan kohdalla tulee käyttää metodiikkaa, jossa oppimisen kohdetta vaihdetaan usein. Oppilaan suoritettavaksi annetaan lähin mahdollinen päämäärä, jotta hän voi nähdä pienen, mutta tuntuvan ponnistuksensa tuloksen. Lapselta pitää vaatia tehtävän huolellista ja organisoitua suorittamista. Näin oppilas oppii vähitellen kantamaan vastuuta oman työnsä laadusta.

Ottakaamme toinen esimerkki. Oletetaan, että oppilas kuljettaa jouta vapaalla kielellä rauhallisesti, mutta hänen liikkeensä ovat passiivisia ja velttoja. Opettaja rohkaisee oppilasta ja tekee samalla erilaisia huomautuksia, ja korjaa milloin vasenta, milloin oikeaa kättä. Oppilas muuttuu vieläkin välinpitämättömämmäksi ja katsoo yhteen pisteeseen niin kuin ei reagoisi mihinkään ympärillä tapahtuvaan. Opettaja korottaa ääntään ja yhtäkkiä oppilas alkaa itkeä. Ärsykkeet, jotka toisille lapsille olisivat aivan tavallisia, ovat liikaa tämän oppilaan hermostolle. Kiihtymisen prosessi on oppilaalla heikko ja sen vuoksi hän romahtaa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö lapsi olisi kyvykäs. Melankolisten tyyppien keskuudessa on todella lahjakkaita, syvästi tuntevia ja vaikutuksille alttiita lapsia. Heidän taitojensa työstäminen vaatii opettajalta suurta varovaisuutta, pidättyvääsyyttä ja tahdikkuutta.

Yllä kerrotut esimerkit kuvaavat hermostotyyppisiä, jotka muuta helpommin voivat johtaa aloittelevan opettajan harhaan, ja viedä hänet väärille poluille. Ensiksi mainitussa tapauksessa opettaja yleensä yliarvioi oppilaan mahdollisuudet. Häntä harhauttaa se, että oppilas käsittää asiat vaivatta ja oppii nopeasti ulkoa. Tällaiset ominaisuudet ilahduttavat opettajaa, ja hän alkaa myötäillä oppilaan pyrkimystä uuteen antaen tälle aina vain uusia etydejä ja kappaleita. Oppilas kehittyy nopeasti, mutta ohjelmisto on liian vaikeaa, ja sitä työstetään huolimattomasti ja pintapuolisesti systemaattisuuden sijasta. Opettaja ei osaa ajoissa vastustaa oppilaan taipumusta materiaalin nopeaan, pintapuoliseen omaksumiseen, eikä näe tällaisen työtavan vahingollisia seurauksia. Oppilaalle tämä tarkoittaa yhä lisääntyvää työn epävakautta, huolimattomuutta ja organisoimattomuutta. Hänen on vuosi vuodelta vaikeampi soittaa viulua, sillä opettaja ei aseta esteitä tällaiselle käytökselle.

Yllä mainittuja hermoston synnynnäisiä ominaisuuksia voidaan kasvatuksen avulla joko parantaa tai pahentaa. Kuvatussa tilanteessa opettaja kokemattomuuttaan hukkaa mahdollisuuden kehittää oppilaassa luonnostaan olevia ominaisuuksia kasvattamalla tämän velvollisuudentunnetta, malttia, ahkeruutta ja muita puuttuvia ominaisuuksia hitaasti, mutta järkähtämättömästi.

Toista ääripäätä edustaa puolestaan opettaja, joka haluaa kasvattaa tällaisen oppilaan ”uusiksi”. Opettaja pakottaa oppilaan opiskelemaan yhtä ja

samaa asiaa niin kauan, että se onnistuu, eikä anna tälle mitään muuta harjoiteltavaa. Aikuisen kohdalla tällainen metodi on täysin hyväksyttävä, sillä hänellä on apunaan tahtotila ja tietoisuus asian välttämättömyydestä. Sen sijaan lapsi, varsinkin, jos hän edustaa sangviinista temperamenttia, kestää hyvin harvoin tällaisia pakkokeinoja. Näennäisesti hän alistuu ja tekee vaaditut asiat, mutta työn tulokset jäävät yleensä kauas hänen todellisista mahdollisuuksistaan.

Opettajan oppilaskohtaiseen, yksilölliseen lähestymistapaan kuuluu se, että hän osaa paljastaa kunkin oppilaan kaikki kyvyt mahdollisimman hyvin, ja löytää sellaisen vaikutusmetodin, joka synnyttää oppilaassa palavan pyrkimyksen päästä asetettuun tavoitteeseen. Herännyt kiinnostus ja tahto sysäävät liikkeelle oppilaan kaikki taiteelliset voimat ja mahdollisuudet. ■

OPPIMISPROSESSI

Ensimmäinen luokka

Oppimisprosessi alkaa pääsykokeista. Lasta testaavan opettajan ei tule pelkästään hallita pääsykoejärjestelmää, jota käyttämällä hän pystyy määrittämään lapsen musikaaliset kyvyt, vaan myös kyetä ymmärtämään alle kouluikäisten ja kouluikäisten lasten fysiologiset ja psykologiset haasteet.

Pääsykokeet

Olemassa olevilla musiikkikoulujen ja -opistojen pääsykoetehtävillä pääsykoelautakunta testaa lapsen musikaalisuutta, kuuloa, muistia, rytmikäisyyttä sekä fyysisiä ominaisuuksia.

Kuulon määrittäminen. Yleensä lapselle ehdotetaan, että hän laulaisi jonkin tuntemansa laulun. Laulun perusteella (lauloiko lapsi oikein, intonoiko hän puhtaasti) arvioidaan musikaalisen kuulon olemassaoloa. Epätarkasti laulettu laulu ei kuitenkaan välttämättä tarkoita nuottikorvan puuttumista. Laulu on voitu opettaa lapselle väärin tai hän on voinut kuulla sen epäpuhtaasti laulettuna. Siksi hänelle täytyy ehdottaa yksittäisten äänten tai peräkkäisten sävelkulkujen toistamista²⁷, esimerkiksi näin:



Nuottiesimerkki 1.

Laulamiseen on paras käyttää *ta-* tai *tu-*tavua, sillä se auttaa lasta artikuloimaan jokaisen äänen selkeästi. Harjoittamattomalle kuulolle on helpompaa erottaa äänet, jotka ovat toisistaan melko kaukana (terssit, kvartit, kvintit) kuin äänet, jotka ovat toisiaan lähellä (pienet ja suuret sekunnit). Tämän vuoksi kannattaa ensin kokeilla suurempien intervallien ääniä, ja siirtyä sitten vähitellen ääniin, jotka ovat sävelaskelen ja puolisävelaskelen päässä toisistaan. Jos lapsi osaa intonoida äänet, jotka ovat puolisävelaskelen päässä toisistaan, hänellä on kiistatta hyvä nuottikorva.

Harmonian kuulemista voi testata erilaisin testein. Lasta pyydetään määrittämään yhtä aikaa soivista äänistä (joko intervaleista tai soinnuista), kuinka monta ääntä hän kuulee, ja sen jälkeen toistamaan kuullut äänet peräkkäin. Tämä koe ei ole musiikkikoulujen ja -opistojen pääsykokeissa yleensä käytössä, koska se soveltuu vain lapsille, joiden kuuloa on ennalta

harjoitettu. Joskus lapset eivät hallitse ääntään (pihisevä ääni, sulkeutuneet äänijänteet). Silloin lapselle voi ehdottaa, että hän kuuntelee ja muistaa pianolla soitetun äänen, ja sen jälkeen löytää saman äänen itse koskettimistolta.

Muistin testaaminen²⁸. Muistin testaamiseksi lapsen täytyy sekä muistaa että toistaa hänelle soitettu tuntematon melodinen fraasi. Melodian täytyy olla tarpeeksi yksinkertainen, harmonisesti vakaa ja lyhyt (ei kahta tahtia pidempi), ja mielellään sellainen, missä on sanat, esimerkiksi²⁹:



Nuottiesimerkki 2.

Rytmitajun testaaminen. Rytmitajua testataan kyvyllä toistaa annettua melodiotehtävän rytmi. Tässä voidaan käyttää esimerkiksi lapsen juuri laulamaa melodiaa, tai lapselle voidaan soittaa toinen melodia ja pyytää häntä taputtamaan se. Joskus rytmitajua testataan ilman musiikkia, esimerkiksi seuraavilla erilaisilla rytmikuvioilla:



Nuottiesimerkki 3.

Rytmitajun testaaminen ilman musiikkia ei ole paras keino, sillä tässä on tärkeää havainnoida musiikkilista rytmitajua, eikä pelkkää rytmitajua ilman musiikkia.

Fyysiset ominaisuudet. Lapset, jotka opiskelevat musiikkikouluissa, käyvät samaan aikaan myös tavallista koulua. Opiskelu kahdessa koulussa aiheuttaa lapsille suurta fyysistä ja psyykkistä kuormitusta. Kaikki eivät pysty sitä kestäämään, joten musiikkikoulun pääsykokeissa ehdoton vaatimus on terveystarkastus, jossa tutkitaan lapsen terveydentila.

Viulunsoiton näkökulmasta fyysisistä ominaisuuksista tärkein on käsien rakenne. Parhaiten viulunsoittoon soveltuvat kädet ovat sellaiset, joissa ranne on leveä ja elastinen, ja sormivälien venyvyys on hyvä. Sormenpäissä olisi hyvä olla ”tyynyt”. Pikkusormen pitäisi yltää vähintään nimettömän kolmannen nivelen kohdalle. Kädet, joissa sormivälien venyvyys on huono ja pikkusormi on lyhyt, vaikeuttavat viulunsoiton opiskelua ja niitä pidetään ammatillisesti epäsojivina käsinä. Oppilaat, joilla on vajavaisuuksia käsien rakenteissa (jäykät nivelet, epämuodostuneet sormet ja niin edelleen) eivät sovi opiskelemaan viulunsoittoa.

Pääsykoejärjestelmä. Tällä hetkellä käytössä oleva pääsykoejärjestelmä kaipaa päivittämistä ja uudistamista, koska kaikki lapset testataan samalla tavalla ottamatta huomioon heidän yksilöllisiä fysiologisia ja psykologisia ominaisuuksiaan sekä musikaalisia valmiuksiaan.

Jos lapsi laulaa pääsykokeissa puhtaasti, taputtaa hänelle annetut rytmitehtävät oikein, muistaa ja toistaa pienen melodianpätkän, ja tekee kaiken nopeasti ja vaivattomasti, pääsykoelautakunnan mielestä lapsi on musiikillisesti lahjakas. Lautakunta antaa arvosanaksi erinomaisen ja lapsi pääsee opiskelemaan musiikkikouluun. Jos taas lapsi viivyttelee jonkin pääsykoetehtävän kanssa, lautakunta alkaa epäillä lapsen musikaalisia kykyjä, eikä hän välttämättä läpäise pääsykokeita. Näin mahdollisuus musiikilliseen koulutukseen estyy. Kaikki tämä ratkaistaan hyvin lyhyessä ajassa noin 5–7 minuutissa. Tällaisessa pääsykoejärjestelmässä voi tapahtua valtavia virheitä, koska siinä ei oteta huomioon pääsykokelaan hermojen hallintaa tai jo olemassa olevia musiikillisia valmiuksia.

Pääsykoeympäristö ei yleensä auta lasta tuomaan esiin musiikillisiä kykyjä, vaan päinvastoin. Vieras ympäristö, väsyttävä oman vuoron odottaminen, vanhempien hermoilu, punaisen pöydän takana istuva lautakunta ja lapsen oma tunne siitä, että hänen pitää pärjätä, hermostuttavat lasta. Lapsi, joka kotona laulaa varmasti ja vapautuneesti, ei pääsykokeissa yhtäkkiä pystykään samaan. Jännittäessään hän unohtaa sanat tai ei löydä hänelle mukavaa sävellajia, jolloin tuloksena on epämääräisiä äännähdyksiä. Lapsen tyytymättömyys omaa itseä kohtaan lisää jännitystä ja olo pahenee. Näin tapahtuu usein, ja silloin on vaikea päätellä lapsen musiikillista lahjakkuutta.

Se, että jotkut lapset ylittävät tällaiset vaikeudet suhteellisen helposti, ei vielä tarkoita, että he olisivat muita lahjakkaampia. Synnynnäisten lahjojen lisäksi kasvatuksella ja kasvuympäristöllä on valtava merkitys³⁰. Voiko sellaisen lapsen pääsykoetuloksia, jota on erityisesti valmisteltu pääsykoetta varten, verrata sellaisen lapsen tuloksiin, joka näkee pianon mahdollisesti ensimmäistä kertaa elämässään, eikä välttämättä edes ymmärrä, mitä hänen tulisi pääsykokeissa tehdä? Ei tietenkään. Näitä lapsia ei ylipäätään pitäisi testata samoja pääsykoevaatimuksia käyttäen.

Jotta lasten musiikillinen lahjakkuus tulisi esille, heille täytyisi luoda samanlaiset olosuhteet, ja seurata heidän toimintaansa pidemmän aikaa³¹.

Voisi olettaa, että ajan kanssa musiikinopetuksesta tulee maassamme samanlainen tavallisissa kouluissa opetettava kouluaine kuin kuvaamataito tai kielet, ja pakolliset pääsykokeet häviävät. Nykyolosuhteissa pääsykoejärjestelmää on mahdotonta muuttaa niin, että se merkittävästi helpottaisi pääsykokelaan mahdollisuuksia näyttää musiikillisten lahjojen lisäksi muita ominaisuuksia kuten tunteellisuutta, aktiivisuutta, huomiokykyä, keskittyneisyyttä tai reaktionopeutta. Tämän takia lapselle on ensin annettava aikaa hallita itsensä uudessa ympäristössä, eikä kiirehtiä yksilöllisen testaamisen kanssa³².

Mikä tärkeintä, pääsykoetilanteen tunnelma ei saa olla virallinen. Ei punaisella pöytäliinalla peitettyä pöytää, jonka ääressä lautakunta istuu, vaan

malli, jossa lautakunnan jäsenet istuvat ympäri huonetta. Pääsykoetettävät tehdään ryhmissä. Tehtäviin voi kuulua rytmiliikuntaa musiikin mukana, marssimista yllättävin temponvaihdoksiin, kiinnostavan laulun opettelemista kuorossa, musiikinkuuntelua ja musiikin luonteen määrittämistä (iloinen vai surullinen), ”oman” melodian tunnistamista (jokaiselle lapselle soitetaan tietty melodia, joka hänen pitää tunnistaa muiden melodioiden joukosta) ja lopuksi erityisiä musiikkipelejä, joilla testataan reaktionopeutta, terävä-älyisyyttä ja muita yksilöllisiä ominaisuuksia. Kaikki edellä luetellut asiat lisäävät lasten kiinnostusta ja he alkavat vapautua. Tämän jälkeen voidaan vähitellen siirtyä yksilölliseen testaukseen.

Pääsykokeiden toisella kierroksella testataan muistia (kuinka lapset esimerkiksi muistavat ensimmäisellä kierroksella tai ryhmätehtävissä opitun laulun) ja muita yksilöllisiä ominaisuuksia.

Tällaiset kohtaamiset antavat opettajille valtavan määrän aineistoa ja tietoa arviointia varten. Lapset eivät ujostele eivätkä jännitä, ja suorittavat mielellään annetut tehtävät omaa osaamistaan ja taitojaan näyttäen.

Instrumentin valinta. Joissakin tapauksissa opettaja voi antaa vanhemmille vinkkejä eri instrumenttivalitsemisvaihtoehdoista, jotka sopivat lapsen fysiologisiin ja psykologisiin ominaisuuksiin. Lapsen itsensä pitää kuitenkin ehdottomasti nähdä ja kuulla instrumenttia, jonka soittoa hän alkaa opiskella. Ennen musiikkikoulun pääsykokeita on järkevää järjestää joko opettajien tai pidemmällä olevien oppilaiden konsertti, jossa esitellään tarjolla olevia soittimia kaikille kiinnostuneille ja pääsykokeisiin tuleville lapsille.

Konsertti ja soitinesittely auttavat lapsia saamaan paremman käsityksen kustakin soittimesta, ja valitsemaan itselle sen kaikkein mieluisimman vaihtoehdon. Samalla ne toimivat mainoksena vähemmän suosituille soitinryhmille kuten puupuhaltimille ja lyömäsoittimille.

Ensimmäinen tapaaminen opettajan kanssa

Opettajan tulee huolella valmistautua ensimmäiseen tapaamiseen uuden oppilaan kanssa, sillä lapselle kyseessä on suuri tapahtuma.

Kun vasta-alkaja tulee ensimmäistä kertaa soittotunnille, hän odottaa kokevansa jotain mielenkiintoista ja tavallisuudesta poikkeavaa. Hänen mielensä on terävöitynyt huomioimaan uudet vaikutelmat, joita ensimmäisellä soittotunnilla on yleensä paljon. Tästä syystä ensimmäinen tunti jää yleensä hyvin mieleen.

Vaikutelmasta (positiivinen/negatiivinen) riippuen oppilaille muodostuu tietynlainen suhde opettajaan ja soittotunteihin. Kuten hyvin tiedämme, tunteet voivat olla tehokas kannustin missä tahansa toiminnassa. Siksi opettajan tehtävä heti ensitapaamisesta lähtien on luoda lapselle positiivinen ilmapiiri soitonopiskeluun ja pyrkiä siihen, että lapsi tuntee soittotunneilla itsensä vapaaksi, ei pakotetuksi, ja kiinnostuu itse aktiivisesti soitonopiskelusta.

Minkälaiset soitonopiskelun tavat sopivat ensimmäiselle soittotunnille? Niin kummalliselta kuin se kuulostaakin, viulun kanssa tehtävät harjoitukset sopivat tarkoitukseen huonoiten, koska lapsi ei osaa vielä pitää viulua oikein, eikä näin ollen saa siitä ensimmäistäkään ääntä. Jotkut opettajat aloittavat esittelemällä viulua (miten se on rakennettu ja miten eri osia kutsutaan) ja siirtyvät sitten käsien asentoihin. Tällaiset tunnit eivät ole erityisen innostavia pienelle oppilaalle, eivätkä luo minkäänlaista velvoitetta seuraavaa tuntia varten, koska tällaiselta tunnilta ei yleensä tule kotiläksyä.

Ei saa unohtaa, että lapsi on tullut opiskelemaan musiikkia, eikä hän pysty odottamaan kärsivällisesti kuukautta tai pidempään oppiakseen taidot, joilla viulusta pystytään tuottamaan ääntä. Siksi oppilas täytyy saada kiinnostumaan nimenomaan musiikillisesta prosessista, johon hän voi itse aktiivisesti osallistua.

Lapset tottuvat uusiin olosuhteisiin ja ovat avoimempia opettajalle, jos he toimivat ryhmässä. Tätä tulee hyödyntää järjestämällä kaikkien vasta-alkajien tunti samanaikaisesti. Ryhmätunnilla voidaan marssia musiikin mukaan tempoa vaihtaen, leikkiä musiikkiaiheisia leikkejä tai opetella kuorossa lyhyitä lauluja (samalla taputtaen rytmiä kämmeniin), minkä jälkeen jokainen oppilas yrittää löytää opitun laulun äänet pianosta.

Jos ensimmäinen tunti ei jostain syystä voi olla ryhmätunti, tällaista lähestymistapaa suositellaan myös yksityistunneille. Laulun opettelun, ja pianolla ja vaikka yhdellä sormella tapahtuvan äänien tapailun lisäksi oppilaan kuuloa aletaan heti kehittää ja nuotinlukua opetella. Jos oppilaalla on mukanaan viulu, opettaja voi pääpiirteissään kertoa, kuinka soitin on rakennettu. Soittoasentoja ei tässä vaiheessa kannata vielä opetella.

Ensimmäisellä soittotunnilla on myös suuri kasvatuksellinen merkitys: soittotunnin tulisi sujua hyväntahtoisessa ilmapiirissä, mutta samalla niin, että oppilas ymmärtää, että häneltä vaaditaan tiettyjä asioita. Opettajan täytyy ehdottomasti osata heti kohdistaa oppilaan huomio siten, että oppilaalle on selvää, kuinka soittotunneilla käytäydytään.

Opettajan on yritettävä saada oppilas kiinnostumaan soittotuntien avaamista tulevaisuudennäkymistä ja saada tämä ymmärtämään, mitä mahdollisuuksia opiskelun instrumentin hallinnasta voi seurata. On hyvä, jos opettaja itse soittaa viululla, ja vielä parempi, jos sen tekevät pidemmälle ehtineet oppilaat. Tämä kasvattaa vasta-alkajan kiinnostusta viulunsoittoa kohtaan, ja hän iloitsee jokaisesta soittotunnista, joka vie hänet lähemmäksi instrumentin suvereenia hallintaa. Oppilaan kiinnostusta täytyy yrittää pitää yllä kaikilla soittotunneilla. Hänen edistyksensä viulunsoitossa riippuu pitkälti tästä.

Valitettavasti pedagogiikan harjoitusoppilaiden tunneilla tapahtuu myös toisenlaisia ”ensimmäisiä kohtaamisia” vasta-alkajien kanssa. Jos oletetaan, että ensimmäiselle soittotunnille tulee yhtä aikaa muutamia lapsia (mikä on täysin mahdollista ennen varsinaisen lukujärjestyksen tekoa), opettaja harjoittelee yhden oppilaan kanssa muiden odottaessa käytävässä vuoroaan. Seuraava oppilas tulee tunnille jo valmiiksi odotuksesta väsyneenä ja mie-

lenkiinto merkittävästi vähentyneenä. Luokassa opettaja, joka ei välttämättä ollut läsnä oppilaan pääsykokeessa, testaa tämän musikaalisia lahjoja, ja jos lapsella ei ole vielä instrumenttia, selittää vanhemmille minkälainen ja minkä kokoinen soitin tälle olisi hyvä hankkia, mitä muuta tarvitaan (minkälainen olkatuki olisi hyvä ommella, minkälaisia nuotteja pitää ostaa) ja sopii seuraavan soitotunnin ajankohdan. Siihen päättyy ensimmäinen soitotunti. Jos oppilaalla on viulu mukana, opettaja selittää viulun osien nimet, minkä jälkeen siirrytään heti soittoasentojen opetteluun. Oppilas puristaa soitinta kädessä, opettaja yrittää rentouttaa kättä ja laittaa sormet niille kuuluville paikoille.

Näin toimittaessa oppilas väsyä muutamassa sekunnissa. Opettaja pitää pienen tauon ja aloittaa saman alusta. Oppilas vilkuilee poissaolevana sivuilleen, hänellä on tylsää, ja hän huokailee raskaasti. Huokaus on väsymyksen merkki. Tässä vaiheessa opettajan pitäisi ymmärtää siirtyä toisenlaiseen tekemiseen, mutta yleensä soittoasentojen opettelu jatkuu, koska opettaja itse haluaa saavuttaa ensimmäisellä soitotunnilla jotakin. Kun tällainen soitotunti loppuu, lapsi vilkastuu yhtäkkiä ja kiirehtii ulos luokasta. Toinen ja kolmas soitotunti ovat yhtä tylsiä – viulua saa taas pidellä, mutta ei soittaa.

Jos opettaja ”säälää” oppilasta ja antaa tämän soittaa edes vähän vapautta kieltä, ylimääräiset huomautukset kummankin käden soittoasennosta lisääntyvät välittömästi. Oppilaasta tällaiset soitotunnit eivät ole kiinnostavia, ja kuukauden tai parin kärsimyksen jälkeen hän lopettaa viulunsoiton, eikä astu enää jalallakaan musiikkikouluun.

Soittoasento ja sen opetteleminen on kaikkein tylsin, uuvuttavin ja vaikein ajanjakso pienen, vasta-aloittaneen viulistin elämässä. Siksi opettajan täytyy tarkasti pohtia koko alkeisopetuksen metodiikkaa ensimmäisestä tapaamisesta ja soitotunnista lähtien, jotta oppilaan halu oppia soittamaan ei katoa, ja jotta itse oppimisprosessi olisi oppilaasta kiinnostava.

Keskustelu vanhempien kanssa

Opettajan ja vanhempien välinen oikeanlainen suhde on ehdoton edellytys oppilaan kehitykselle. Opettajan ja vanhempien täytyy heti sopia, miten pedagogisia vaatimuksia valvotaan yhteneväisesti. Hyvä keskinäinen suhde perustuu molemminpuoliselle kunnioitukselle. Töykeä ja käskävä äänensävy, ja opettajan alentuva suhtautuminen vanhempia kohtaan vaikuttavat negatiivisesti lapsen kasvatukseen sekä koulussa että kotona. Ensimmäinen keskustelu käydään lapsen läsnä ollessa. Samalla tarkistetaan aikataulut ja selvitetään, mitä soitotunteja varten täytyy hankkia.

Viulu. Yleensä 7–8-vuotiaille lapsille käy ¼-viulu. Instrumentin kokoa määritettäessä tulee kiinnittää huomiota muutamaankin seikkaan: kun vasen käsi kannattelee soitinta ensimmäisessä asemassa, sen pitää olla suorassa tai

terävähkössä kulmassa instrumenttiin nähden. Tylppä kulma suhteessa viuluun tarkoittaa, että viulu on lapselle liian suuri. Sopiva viulun koko voidaan määrittää myös toisella tavalla: oppilas ojentaa käden pitkälle eteen ja ottaa kämmenellään kiinni viulun kierukasta. Jousen tulee olla kevyt ja vastata valitun viulun kokoa. Jousta varten täytyy ehdottomasti hankkia hartsia.

Olkatuki. Viulua kannateltaessa viulun alakannen ja olkapään väliin jää tyhjää tilaa. Jotta lapsi ei nostaisi olkapäätään viulun tasolle, olkatuen täytyy olla oikeanpaksuinen suhteessa kaulan pituuteen ja olkapäiden kaltevuuteen. Ilman olkatukea olkapää nousee, mikä rasittaa tarpeettomasti olkapään ja kaulan lihaksistoa. Ilman olkatukea soittaminen voi ajan myötä johtaa olkanivelen epämuodostumaan.

Olkatuen voi ommella mistä tahansa paksusta materiaalista, mutta ei silkistä tai atlaskankaasta, sillä ne ovat liukkaita materiaaleja. Olkatuki on muodoltaan suorakulmio ja kooltaan noin 7 x 12 senttimetriä. Olkatuki täytetään vanulla. Pitkälle sivulle ommellaan nauhat, joilla olkatuki sidotaan oppilaan kaulan ympäri soittotunnin ajaksi.

Soittimesta huolehtiminen. Viulua säilytetään kotelossa. Kotelossa pidetään myös hartsia, varakieliä ja puhdasta liinaa, jolla otelauta pyyhitään hartsista ja pölystä jokaisen soittotunnin jälkeen. Jouhet löysätään, ja viulu kääritään esimerkiksi kangaspalaan ja laitetaan koteloon.

Soittotunnille tullaan puhtain käsin ja kynnet lyhyiksi leikattuina.

Kotona harjoittelutauoilla viulu ja jousi kannattaa laittaa aina koteloon (ei pöydälle tai muulle pinnalle, joka voi olla likainen).

Päiväkirja. Harjoituspäiväkirjan pitäminen on yksi kasvatusmetodeista. Opettaja tekee merkinnät päiväkirjaan jokaisella soittotunnilla: huomioitavat asiat ja ohjeet kirjoitetaan tarkasti ja yksityiskohtaisesti ylös seuraavaa soittotuntia varten. Opettaja voi kirjoittaa päiväkirjaan yksilöllisen puolivuotissuunnitelman sekä ajankäyttösuunnitelman päivittäistä harjoittelua varten.

Vaikutuskeinot kuten kannustaminen tai rankaiseminen sekä oppilaan kotiharjoittelun seuranta merkitään päiväkirjaan joko kouluarvosanoin tai sanallisesti.

Oppilaan vaatetus. Soittotunneilla pidättävien vaatteiden olisi hyvä olla sellaisia, etteivät ne rajoita oppilaan liikkeitä. Paidan hihat ja kaulus eivät saa olla liian kapeita ja ahtaita. Koulupuku (poikaoppilailla) olisi hyvä vaihtaa viulutuntien ajaksi pehmeämpään vaatekertaan, jonka kauluksessa ei ole viulun kanssa resonoivia vetoketjuja tai nappeja.

Pitkissä sukissa ei saisi olla tiukkoja kuminauhoja. Kun vasen käsi nostetaan soittoasentoon, kiristys voimistuu, ja ensimmäisten soittotuntien aikana erityisesti vasen käsi väsy nopeasti. (1960-luvulla Neuvostoliitossa lapsilla oli tapana käyttää vaatteiden alla hihatonta alusliiviä, johon pitkät sukat kiinnitettiin kuminauhoilla, suom. huom.)

Kaikki yllä oleva kerrotaan vanhemmille ja oppilaalle ensimmäisen keskustelun aikana.

Soittotuntien rakenne vasta-alkajan kanssa

Vasta-alkajien soittotunnit eroavat suuresti pidemmälle ehtineiden oppilaiden tunneista. Tähän vaikuttavat oppilaan ikä, helposti häiriintyvä huomiokyky, nopea väsyminen, taitojen puuttuminen, taitamattomuus instrumentin käsittelyssä sekä monta muuta seikkaa.

Parhaiden tulosten saavuttamiseksi alkuopetuksen pitää olla sellaista, mikä ruokkii oppilaan kiinnostusta oppimisprosessiin, missä jokainen uusi taito opetellaan johdonmukaisesti, ja missä asioita omaksutaan ajatuksellisella tasolla. Soittotunnit suunnitellaan tällaisten olosuhteiden pohjalta. Lisäksi jokaisen oppilaan kohdalla täytyy ajatella lapsen yksilöllisiä luonteenpiirteitä. Luonteenpiirteisä voi olla suuria eroavaisuuksia, mutta yksi asia on kaikilla lapsilla sama: 6–7 vuoden iässä lapsi jaksaa keskittyä yhteen asiaan keskimäärin 5–6 minuuttia, minkä jälkeen alttius informaation vastaanottamiseen laskee jyrkästi. Jos opettaja mainitun ajan puitteissa vaihtaa tehtävänantoa, lapsen kiinnostus ja huomiokyky jatkuvat. Se, miten vasta-alkajan soittotunti on tehokkainta rakentaa, riippuu lapsen hermostollisista ominaisuuksista.

Ensimmäisillä soittotunneilla keskitytään neljään tärkeimpään asiaan:

- vasemman käden asento
- oikean käden asento
- kuulon kehittäminen
- nuotinlukutaito

Niin kauan, kun näihin asioihin on keskityttävä yksittäin, niistä jokaiseen kannattaa käyttää noin viisi minuuttia per soittotunti. Näin koko soittotunti kestää noin 20–25 minuuttia. Käytännön kokemuksen perusteella tällainen ajankäyttö edistää parhaiten taitojen oppimista.

Oletusarvoiset 45 minuutin soittotunnit ovat vasta-alkajalle aivan liian väsyttäviä ja näin ollen myös tehottomia. On paljon tehokkaampaa jakaa aika, ja harjoitella ensimmäiset kuukaudet 20 minuuttia neljä kertaa viikossa kahden kerran sijaan.

Kun soittotunti jaetaan tasan kunkin yllä mainitun asian kesken, opettaja saavuttaa kaksi päämäärää: lapsella on jatkuvasti uutta kiinnostavaa tekemistä, eikä hän näin ollen väsy niin helposti. Kumpikin näistä ruokkii taitojen pysyvää ja nopeaa oppimista.

Ajan jakamisen lisäksi oppilaalle pitää löytää sopiva työtahti. Aloitteleva opettaja ei välttämättä pysty selkeästi näkemään, miten jokaisen opitun taidon päälle aletaan rakentaa seuraavaa asiaa. Oppilas voi esimerkiksi jo osata kannatella viulua oikein, kun opettaja yrittää samaan aikaan muistella, miten otelaudan haltuunotto aloitetaan. Tällaisten viivytysten välttämiseksi

seksi opettajan pitää valmistautua jokaista soittotuntia varten etukäteen, ja miettiä sopiva tapa kunkin oppilaan harjoittamiseen, vaikka kaikkea ei tietenkään voi arvata ennalta. Soittotunneilla tulee väistämättä eteen asioita, jotka pitää korjata. Huomauttaminen kahdesta eri asiasta yhtä aikaa ei johda toivottuun lopputulokseen. Niinpä opettajan on oppimisprosessissa ratkaistava, mitkä asiat ovat milläkin hetkellä tärkeimpiä ja mitkä toissijaisia, ja keskittyä niihin järjestyksessä, ei kerralla.

Käsien soittoasennot

Millainen on oikeaoppinen soittoasento. Soittoasentojen opettelu on viulunsoitossa oppilaalle kaikkein vaikein ja vähiten kiinnostava välivaihe. Samalla oppilaan myöhempi musiikillinen ja tekninen kehitys riippuu näiden taitojen sisäistämisestä. Siksi opettajan tehtävä on tehdä ensimmäisistä soittotunneista sellaisia, että vaikeista ja tylsistä asioista tulee mukaansatempaavia ja helposti sisäistettäviä.

Aloitteleva opettaja tekee usein sen virheen, että hän jouduttaa soittoasentojen opettelua, jotta oppilas pääsisi nopeammin itse viulunsoiton pariin. Tämän seurauksena kummankin käden yhtäaikaista käyttöä saa aikaan jännittyneisyyttä, ja opettajan täytyy taukoamatta korjata käsien asentoja. Tällaisissa olosuhteissa oppilas edistyy hitaasti ja joskus jopa virheellisesti, koska ei pysty itse kontrolloimaan huonosti opittuja soittoasentoja. Soittoasennot alkavat vääristyä erityisesti kotona harjoitellessa, ja ne opitaan väärin. Tärkeää on johdonmukainen opetus sekä opettajan kyky määrittää kulloisenkin oppilaan kohdalla, mikä on tärkein asia juuri sillä hetkellä. Opetus ei saa olla standardoitu.

Oikeaoppiseksi soittoasennoksi sanotaan järkevää ja rationaalista käsien ja koko kehon asentoa, joka mukautuu viulunsoittoa varten. Kaikissa alkeisopetuksen oppimateriaaleissa on kuvia koko kehon, käsien ja jalkojen asennoista, jotka ovat muodostuneet monivuotisen opetustyön tuloksena, ja joita opettajat pitävät vasta-alkajille parhaimpina vaihtoehtoina.

Oppimisprosessin aikana kunkin oppilaan asento muuttuu kuitenkin hieinan yksilöllisestä raajojen ja kehon rakenteesta riippuen. Oppilas mukautuu soittimeen, soittoasentoihin ja viulunsoitossa tarvittaviin liikeratoihin yksin tai yhdessä opettajan kanssa. Onpa käynyt niinkin, ettei opettaja ole ottanut huomioon oppilaan anatomiaa, ja on kynsin hampain yrittänyt pitää kiinni yleisestä soittoasentokäsityksestä, tai on muuttanut sitä omiin subjektiivisiin käsityksiinsä, tunteuksiinsa tai kokemuksiinsa perustuen. On todella tärkeää, että kaikki soittoasentoa koskeva lähtee kehon omien tarpeiden kuuntelusta. ”Samalla, kun standardisoittoasennon tyrkyttäminen ottamatta huomioon oppilaan fysiologiaa aiheuttaa suurimmassa osassa tapauksista suuren esteen viulunsoiton opiskelulle, se myös jarruttaa sekä teknistä että musiikillista kehitystä, rajoittaa suorittamismahdollisuuksia ja johtaa osaltaan ammatillisten vaivojen syntymiseen”, kirjoittaa K. G. Mostras³³.

Vastavalmistuneen opettajan on todella vaikea ottaa huomioon oppilaiden yksilöllisiä käsien rakenteita. Edes yleisten, hyväksi havaittujen soittoasentojen opettaminen ei ole hänelle helppoa. Tämä johtuu siitä, ettei opettaja välttämättä ota huomioon kaikkein tärkeintä asiaa: ”Ennen vasemman käden soittoasennon opiskelun aloittamista täytyy katsoa, että koko keho on luonnollisessa, rennossa asennossa”³⁴.

Tästä syystä opettajan on ehdottoman tärkeää kiinnittää huomio siihen, että ensimmäinen ehto hyvän soittoasennon saavuttamiselle on kaikkien lihasten vapaus eikä käsien ulkonäkö. Jos koko lihaksisto on rento ja vapautunut, löytää oppilas itselleen helposti luonnollisen soittoasennon ja liikeradat.

Siksi opettajan on ehdottoman tärkeää katsoa, että hyvän soittoasennon ensimmäinen edellytys on kaikkien lihasten vapautuneisuus, ei käsien ulkonäkö. Kun koko lihaksisto on rento ja vapautunut, oppilas löytää helposti itselleen luonnollisen soittoasennon ja liikeradat.

Opettajan ensimmäinen tehtävä vasta-alkajan kanssa on koko kehon rentouttaminen. Yleensä aloittelevat opettajat eivät ensimmäisillä soitto-tunneilla kiinnitä huomiota lapsen jännittyneeseen kehoon, vaan valvovat ainoastaan käsien rentoutta. Lapsi ei pysty rentouttamaan käsiä, jos koko muu keho on jännittynyt. Lapsen kehon rentouttaminen ja vapauttaminen tehdään fyysisillä harjoituksilla (aaltomaisilla liikkeillä) esimerkiksi niin, että molemmat kädet heilautetaan sisäänhengityksellä olkapäiden tasolle ja heitetään uloshengityksellä alas samalla vyötäröstä kumartuen. Käsien heilutusta jatketaan ihan kuin ne olisivat vedessä. Yleensä tällaiset muutaman kerran peräkkäin tehtävät harjoitukset laukaisevat suurimman osan lihaksiston jännitystiloiista. Oppilas pystyy kuvittelemaan, miltä rento keho tuntuu.

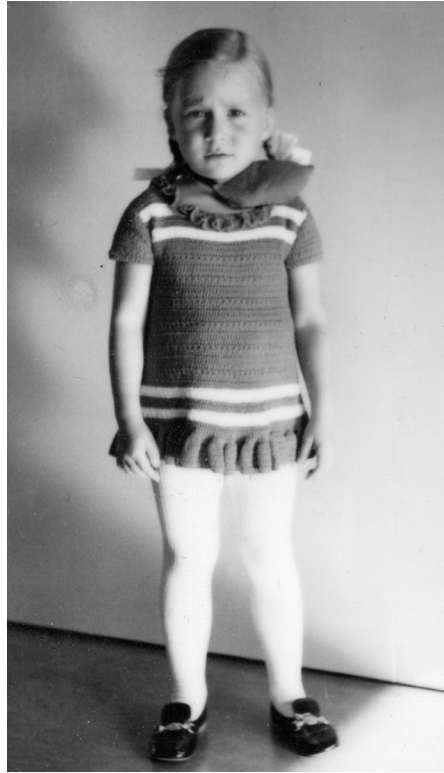
Tämän jälkeen tarkistetaan, että oppilas ymmärtää, mitä lihasten rentous tarkoittaa, jotta hän osaa tarvittaessa hakeutua itse vastaavaan olotilaan. Lopuksi oppilasta harjoitetaan kontrolloimaan lihastensa tilaa soiton aikana ja vastaavasti rentouttamaan jännittyneet lihakset.

Lihasten itsesäätelytaitoa ei voi sisäistää heti, mutta se pitää juurruttaa oppilaaseen heti ensimmäisestä soittotunnista lähtien antamalla erilaisia tehtäviä tunnilla ja kotiläksyksi – jopa sellaisia, jotka eivät liity viulunsoittoon millään tavalla. Oppilaan täytyy kuunnella kehoaan: mitkä lihakset työskentelevät silloin, kun hän antaa opettajalle kirjan tai jonkun muun tavarat, istuu tuolille, nostaa lattialta pudonneen tavarat, ja rentouttaa lihakset heti työn jälkeen.

Harjoitukset tehdään aluksi opettajan avustuksella, minkä jälkeen itsekontrollista tulee vähitellen tapa jokaista uutta taitoa ja asiaa opeteltaessa³⁵.

Tavallisesti kehon rentous saavutetaan ensimmäisellä tunnilla fyysisten aaltoharjoitusten jälkeen. Kun opettaja on varma, että oppilaan lihaksisto on rento, voidaan siirtyä soittoasentojen harjoittamiseen.

Vasemman käden soittoasento. Vasemman käden soittoasento alkaa koko kehon ja jalkojen oikeaoppisesta asennosta. Kantapäät käännetään hieman sisäänpäin ja jalkaterät ovat erillään vakaamman seisoma-asennon saavuttamiseksi.



Tämä oppilaan tulee hallita hyvin³⁶. Sen jälkeen tehdään valmistavia harjoituksia: vasen käsi nostetaan ylös soittoasentoon kyynärpäätä koukussa, sormet pyöreinä ja kyynärpäätä hieman oikealle viulun alle kääntyneenä.



Tällaisia harjoituksia tekemällä lihakset aktivoituvat pieninä ryhminä, eivätkä näin ollen jännity. Kun käden nostoharjoitusta on toistettu monta kertaa, opettaja laittaa viulun oppilaan olkapäälle (olkatuelle, joka on solmittu kaulan ympäri). Vasta-alkajan annetaan tottua asentoon. Sitten päätä käännetään vaivattomasti vähän viulua kohti niin, ettei leukatukea puristeta.



Vasen käsi nostetaan sulavasti jo sille tuttuun asentoon ja asetetaan viulun kaulalle ensimmäiseen asemaan: toisella puolella ”kynnyksellä” (otelaudan eebenpuusta tehty nauha, suom. huom.) on etusormi, joka on kallistunut kaulalle ensimmäisestä nivelestä, ja toisella puolella on peukalo hieman nivelestä taivutettuna. Opettaja katsoo, etteivät peukalo ja etusormi lähenny toisiaan viulun kaulan alla. Niiden väliin on jäätävä tilaa – ”pieni ikkuna”. Peukalon paikka on yleensä etusormea vastapäätä tai etusormen ja keskisormen välissä. Loput sormet ovat pyöreinä kielten yläpuolella. Kämmentä ei kosketa viulun kaulaa. Opettajan tulee ehdottomasti huolehtia, ettei viulua kannatteleva olkapää nouse, ja ettei pää, joka on kääntynyt hivenen leuka-tukeen päin, käänny oikealle.



Yllä lueteltuja otteita harjoiteltaessa opettaja pitää aluksi viulua, ja jos oppilas tekee harjoitukset virheettömästi, jättää viulun oppilaan käteen muutamiksi sekunneiksi. Harjoitusta toistettaessa aikaa, jolloin viulu on oppilaan itsensä kannateltavana, pidennetään vähitellen.

Kaikki asentoa koskevat asiat täytyy toistaa joka tunnilla siinä järjestyksessä, kun ne on opeteltu, jotta oppilas oppii toistamaan liikkeet tietoisesti.

Tämän jälkeen lapsi ottaa viulun itse käteen. Viuluun tartutaan oikealla kädellä sen oikeasta reunasta, se asetetaan olkapäälle ja vasen käsi viedään viulun kaulalle.

Kun oppilas on varma, että vasen käsi on oikeassa asennossa, hän päästää oikean käden alas ja jatkaa viulun pitämistä vasemmalla kädellä samalla vaikkapa kymmeneen ääneen laskien. Harjoitusta toistettaessa voi laskea jo viiteentoista ja jokaisella toistokerralla lisätä aikaa, mutta ei väsymykseen asti³⁷. Tällainen harjoitus voi olla myös oikein hyvä kotiläksy.

Otelautaan perehtyminen. Otelautaan perehtymisen voi aloittaa vasta sitten, kun oppilas osaa itse kannatella viulua oikeanlaisessa soittoasennossa. Aivan aluksi opetellaan laskemaan sormet kielelle ja sen jälkeen intonoimaan puhtaasti viulusta saadut äänet (ensiksi näppäillen).



Koska sormien kielelle laskemisen myötä alkaa myös intonaation opettelu, harjoittelu on järkevintä aloittaa *d*-kielellä, koska tässä sävelalassa lapsen on helpompaa laulaa opiskeltava tetrakordi.

Opettaja asettaa oppilaan sormet kielelle niin, että tämä löytää luonnollisen ja mukavan asennon koko kädelle. Esimerkiksi, jos sormet ovat lyhyet, koko kättä käännetään yhdessä peukalon kanssa enemmän oikealle viulun alle, jotta neljäs sormi yltäisi vaivattomasti omalle paikalleen. Jos pikkusormi on pitkä, kättä ei tarvitse kääntää.

Tämän jälkeen oppilasta opetetaan nostamaan jokainen sormi järjestyksessä kieleltä pois neljännessä sormesta alkaen. Sormia nostetaan aktiivisesti, mutta ei kovin korkealle, jotta ne pysyvät pyöreinä ja lähellä sitä paikkaa, josta ne nousivat³⁸.

Aluksi opettaja asettaa oppilaan sormet kielelle ja oppilas nostaa niitä itse. Sitten oppilas laskee ja nostaa sormia itse äänettömästi. Sormia laskettaessa tulee seurata, että kieli kulkee sormen keskellä, eikä koske kynteen. Kunkin sormen laskemista kielelle ja nostamista kieleltä pois on hyödyllistä harjoitella myös yksittäin täsmällisemmän ja tarkemman liikkeen saavuttamiseksi. Harjoituksessa on mukana rytmi, esimerkiksi yksi-kaksi (sormi lasketaan) ja kolme-neljä (sormi nostetaan). Vapaina olevat sormet ovat pyöreinä kielen päällä.

Sormien kieleen painamisen ei tarvitse olla yletöntä. Se, kuinka kovaa lapsi painaa, on helppo tarkistaa: jos painaminen on liiallista, kämmenen vasemmalla puolella oleva peukalolihas jännittyy kivikovaksi.

Kun oppilas on oppinut laskemaan sormet kielelle, hänen pitäisi myös osata nimetä nuotit ja laulaa tetrakordi puhtaasti C-duurissa. Tämän jälkeen voidaan siirtyä sormien laskemiseen samalla ääntä tuottaen, ja yhdistää näin kuulo ja vasemman käden toiminnot toisiinsa.

Jos opettaja pitää parempana kokoaskelta ensimmäisen ja toisen sormen välissä, täytyy oppilaan kuuloa valmistaa vastaavasti duurisävellajeihin, jotta oppilas osaisi laulaa tetrakordin puhtaasti D-duurissa ja toistaa sen viululla seuraavalla tavalla: Lapsi näppäilee oikealla kädellä avointa *d*-kieltä ja laulaa sen jälkeen seuraavan nuotin *e*. Lapsi asettaa sormen (1. sormen) *e*-nuotin kohdalle ja näppäilee taas tarkistaakseen puhtauden. Jos *e*-nuotti on epäpuhdas, aloitetaan alusta vapaasta kielestä, kunhan opettaja on ensin kertonut, mihin suuntaan sormea on liikutettava, jotta ääni madaltuu tai nousee. Näin intonaation opettelu alkaa jo ensimmäisestä soivasta nuotista.

Jos sormet asetetaan niin, että ensimmäinen ja toinen sormi ovat puolisävelaskelen päässä toisistaan, voidaan käyttää oppilaalle jo tuttua C-duuria. Opettaja soittaa toonikan eli *e*-nuotin pianolla, minkä jälkeen oppilas näppäilee avoimen *d*-kielen, laulaa *e*-nuotin ja laittaa 1. sormen sille kuuluvalle paikalle.

Samalla periaatteella opetellaan koko D-duuri tai C-duuri tetrakordi, joka muodostaa perustan intonaatiolle ja sormien oikealle asennolle otelaudalla. On ehdottoman tärkeää, että opitut asiat vahvistetaan ensiksi yhdellä kielellä soittamalla harjoituksia ja lauluja, joissa eri sormijärjestys vuorottelee. Tämän jälkeen voidaan siirtyä soittamaan seuraavalla kielellä.

Otelaudan haltuun ottaminen tapahtuu näppäillen lähinnä siksi, että oppilas opettelee uusia taitoja vasemmalla kädellä samalla, kun oikea käsi ei ole vielä valmis yhteistyöhön vasemman kanssa. Näppäilemällä on mahdollista opetella sormien asennot jokaisella kielellä, siirtyminen kieleltä toiselle, uusia asteikkoja, lauluja, pikkukappaleita ja niin edelleen.

Oikean käden soittoasento. Oikean käden tulee olla vapaa, mutta aktiivinen (ei rentoutunut). Sormet ovat jousella suunnilleen seuraavanlaisessa asennossa: Pikkusormi on jousen päällä ja etusormi lepää jousella suunnilleen toisen nivelen keskivälin kohdalta. Keskisormi ja nimetön roikkuvat vapaasti alaspäin niin, että kaikkien neljän sormen keskimmäiset nivelet ovat suunnilleen samalla tasolla ja niiden muoto on pyöreähkö. Peukalon paikka (myös pyöreänä) on jousen alapuolella suunnilleen keskisormea vastapäätä sitä kuitenkaan koskettamatta.

Miten oppilas omaksuu jousikäden oikeanlaisen asennon? Oppimisen helpottamiseksi neuvostoliittolaiset pedagogit ovat alkaneet käyttää esimerkiksi lyijykynää sormien paikkojen näyttämiseen. Koska lyijykynä on kevyt, sitä voi pitää vaikka minkälaisessa asennossa ilman ponnistelua ja puristamista. Tällaisten harjoitusten hyödyllisyys on varmasti kaikille selvää, vaikka vielä on paljon opettajia, jotka vanhasta tottumuksesta antavat vasta-alkajalle heti jousen käteen.

Oppilas ei saa vielä pitää jousesta kiinni niin, että siinä on painoa, sillä käteen voi tulla jännitystilä. Jos jousi laitetaan heti kielelle, työ vaikeutuu. Viulun ja jousen samanaikainen pitäminen väsyttää pientä oppilasta, hajoittaa hänen huomiokykyään ja aiheuttaa häiriöitä kumpaankin käteen. Tällainen oppimismetodi hidastaa soittoasentojen omaksumista ja voi edesauttaa väärin oppimista. Aloittelevien opettajien tulisi olla hyvin johdonmukaisia uusia taitoja opettaessaan – ihan niin kuin vasemman käden soittoasennon kanssa.

Ennen kuin sormet asetetaan lyijykynälle, oppilaan tulee hallita sormien asento suhteessa toisiinsa. Tätä varten tehdään valmistavia harjoituksia. Käden kääntäminen kämmenpuoli ylöspäin valmistaa oikean käden sormia samaan asentoon kuin ne ovat jousella. Jousikäden asennon opetteleminen suoraan jousella tapahtuu yleensä lapsen näkökentän ulkopuolella, kun taas tässä harjoituksessa lapsi näkee kätensä ja oppii nopeasti oikean asennon.



Kun sormien asento on tullut tutuksi, oppilaille voi antaa käteen lyijykynän (kämmentä ylöspäin). Sen jälkeen käsi käännetään kämmentä alas ja tarkistetaan, näyttääkö käden asento oikeaoppiselta. Yleensä käden asento näyttää aina oikealta, mutta taitoa täytyy siitä huolimatta vahvistaa useilla harjoituksilla.

Seuraavassa tehtävässä ajatuksena on, että oppilas itse laittaa sormet lyijykynälle ensin vertikaalisessa ja sitten horisontaalisessa asennossa – ensiksi lyijykynää katsomalla ja sen jälkeen sulkemalla silmänsä ja tunnustelemalla sormien oikeat paikat. Lapsi voi ensiksi katsoa silmämääräisesti ja yrittää sitten tunnustelemalla tallentaa sormien asennon lihasmuistiin. Näin lapsi oppii sormien asennon vaivattomasti myös jousella (toistaiseksi vain opettaja pitää jousesta kiinni).

Aluksi sormet voi asettaa jouselle kauemmas kannasta, jotta jousesta tulee kevyempi ja lyhempi. Jousen kuljettamista kielellä ei suositella tässä vaiheessa, sillä ensiksi täytyy yrittää omaksua jousen liike aivan niin kuin se kulkisi kielellä – mutta ilman viulua. Tätä varten vasemman käden peukalosta ja keskisormesta tehdään jouselle suljetun ympyrän muotoinen tuki:

Aluksi sormet voi asettaa jouselle kauemmas kannasta, jotta siitä tulisi kevyempi ja lyhyempi. Jousen kuljettamista heti kielellä ei suositella tässä vaiheessa, sillä ensiksi täytyy yrittää omaksua jousen liike aivan kuin se kulkisi kielellä – mutta ilman viulua. Tätä varten vasemman käden peukalosta ja keskisormesta tehdään jouselle suljetun ympyrän muotoinen tuki:



Tällaisessa asennossa käteen ei kohdistu jännitystä, ja kaikki liikkeet ovat vapautuneita ja aktiivisia. Jousikäden sormia leimaa elastisuus, vakaus ja varmuus.

Yllä kuvatun jousiharjoituksen jälkeen jousi asetetaan kielelle niin, että sen keskikohta (keskijousi) on kielellä. Tämän jälkeen opetellaan kannattelemaan samanaikaisesti sekä viulua että joustua, vaikkapa muutama sekunti kerrallaan, mutta useilla toistoilla. Harjoituksen lomassa selitetään, että jousen paikka on keskellä tallan ja otelaudan välissä.



Seuraavaksi voidaan aloittaa jousen kuljettaminen (vain keskijousta käytäten) *a*-kielellä³⁹; kanta on hiukan kääntyneenä otelaudan suuntaan, ja kaikki jouhet ovat tasaisesti kielellä.

Opettaja voi alkuun auttaa oppilasta hieman jousen kuljettamisessa. Oppilas kuljettaa jouta itse alaspäin (vetojousi), kun taas ylöspäin (työntöjousi) opettaja voi tarvittaessa korjata hieman jousen suuntaa ohjaten samalla oppilasta itsenäiseen, tietoiseen jousen kuljettamiseen. Käden liikkeiden tulisi olla vaivattomia ja sulavia, ja äänenlaadun puhdas ilman narinaa tai kirskuntaa. Äänenlaadun kontrolloiminen tulee aloittaa heti ensimmäisestä äänestä, mikä pakottaa oppilaan sovittamaan liikeradat vastaavaa äänentuottoa varten.

Liikkeet olisi hyvä toteuttaa heti määrättyssä rytmissä, esimerkiksi yksi jousenmitta (toistaiseksi vielä keskijousi) kahden neljäsosan aikana, ei siis kovin hitaasti. Kun oppilas hallitsee jousen kuljettamisen keskijousella, käytössä olevaa jousen määrää laajennetaan vähitellen kumpaankin suuntaan. Aivan kantaan asti ei mennä, sillä se on painavampi, ja oppilaan käsi saattaa jännittyä tai ranteen ja jousella olevien sormien asento muuttua.

Jousta alaspäin kuljetettaessa ranne taipuu hiukan ja kyynärpää roikkuu vapaana. Kun oppilas osaa kuljettaa jouta oikein *a*-kielellä, voidaan siirtyä *d*-kielelle⁴⁰. *D*-kielellä soittaessa kyynärpää on hitusen korkeammalla kuin *a*-kielellä soittaessa. Muuten kaikki edellä kuvatut harjoitukset pysyvät samoina.

Vasemman ja oikean käden yhteissoitto. Vasemman ja oikean käden yhteistyö voidaan nyt aloittaa seuraavanlaisilla harjoituksilla:



Nuottiesimerkki 4.

Harjoituksessa valvotaan, että jousenvaihto tapahtuu juuri samalla hetkellä, kun vasemman käden sormi putoaa kielelle. Kun sormia lisätään yksi kerrallaan harjoitukseen, opitaan koko tetrakordi. Kappaleita soitetaan siinä järjestyksessä, kun ne aikaisemmin soitettiin *d*-kielellä näppäillen. Tämän jälkeen soittoa harjoitellaan *a*-kielellä samoin kuin *d*-kielellä harjoiteltaessa.

Kielenvaihdossa pyritään siihen, että vaihtaminen olisi sulavaa ilman minkäänlaisia nykiviä ranneliikkeitä. Jousi kannattaa laittaa ensin kahdelle kielelle ja kuljettaa sitä näin muutama kerta, minkä jälkeen molemmat äänet soitetaan hitaassa legatossa samalla, kun oppilaalle näytetään, miten jousen tulee lähestyä seuraavaa kieltä ennen kielenvaihtoa:



Nuottiesimerkki 5.

Yllä kuvattu kielenvaihto tulee omaksua vapailla kielillä myös ilman legatoa, minkä jälkeen jousella soitetaan jo oppilaalle tutuksi tullut D-duuri. Tässä on ehdottoman tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että jousenvaihdon aikana äänten välissä ei ole taukoja.

Seuraava opittava asia on asteikko 2-legatossa. Jousi tulee jakaa tasan kummallekin nuotille. Tässä vaiheessa soitetaan myös kaikki näppäillen opitut laulut. Edellä mainittujen periaatteiden mukaisesti opetellaan soittamaan jousella myös *e*-kielellä. Tällöin kyynärpää on ala-asennossa. *E*-kieli yhdistetään naapuriinsa *a*-kieleen A-duuriassteikon avulla. Parhaan oppimistuloksen saavuttamiseksi valitaan sellainen oppimateriaali, jossa kaikkia kolmea kieltä (*d*, *a*, *e*) on käytetty erilaisin yhdistelmin. Viimeiseksi opitaan *g*-kieli, jolla soitettaessa oikea kyynärpää on kaikista eniten ylhäällä.

Tässä luvussa esitellyt metodit ja opettajien yleensä käyttämät metodit eroavat siinä, että eri opettajat näkevät soittoasentojen oppimiseen liittyvät vaikeudet eri tavalla. Jotkut opettajat pitävät esimerkiksi viulun oikeaoppisen asennon opettelemista yhtenä osa-alueena, kun taas toiset ovat sitä mieltä, että kaikki pyynnöt ja huomiot, jotka oppilaalle esitetään viulun pitämiseen liittyen, edustavat kukin eri taitoa. Yleensä vaatimuksia on vähintään kymmenen kumpaakin kättä kohden, ja ne kaikki ovat käsien soittoasentojen peruselementtejä. Jos opettaja näyttää ne kaikki heti ensimmäisellä soittotunnilla, hän tulee toistamaan samat pyynnöt joka ikisellä seuraavalla tunnilla. Jotkut oppilaat muistavat kaiken vaikeuksista ja mukautuvat helposti instrumentin vaatimuksiin, kun taas toisia täytyy toistuvasti muistuttaa, ja heidän asentojaan jatkuvasti korjata. Usein opettaja tekee asentoihin liittyvät korjaukset omalla kädellään ihan kuin muovaamalla oppilaan kättä tarvittavaan muotoon, ja usein vielä hiljaa mitään selittämättä. Valitettavan harvoin oppilasta yritetään saada itse ymmärtämään, mistä on kyse. Tämä ei auta oppilasta itsenäiseen työskentelyyn ja aktiivisuuteen, eikä ymmärtämään sitä, mitä häneltä vaaditaan.

Lisäksi aloitteleva opettaja ei jaksaa odottaa entisten asioiden toteutumista, vaan toivoo, että kaikki loksahdaisi paikoilleen ajan kanssa, ja jatkaa oppilaan kuormittamista uusilla asioilla. Tällaisilla oppilailla soittoasentojen oppiminen kestää kauemmin, koska monet eivät näin varhaisessa vaiheessa pysty kiinnittämään huomiota samanaikaisesti suureen määrään erilaisia asioita.

Tällaisen opetusmetodin tuloksena saavutettu soittotekniikka on rakennettu horjuvalle perustalle. Sen välttämiseksi aloittelevalla opettajalla on tässä luvussa ehdotettu johdonmukaista soittoasentojen oppimistapaa, joka helpottaa sekä opettajan että oppilaan työtä. Jokainen soittoasentoihin liittyvä elementti täytyy ensin tiedostaa ja hallita hyvin erikseen, minkä jälkeen ne yhdistetään toisiinsa ja hiotaan yhteen.

Jotta oppilas ymmärtäisi opettajan jokaisen pyynnön, opettajan täytyy huolellisesti ja yksityiskohtaisesti selittää ja näyttää, mitä oppilaalta tarkkaan ottaen vaaditaan, minkä jälkeen oppilaan tulee itse toistaa opittu asia ilman opettajan apua. Jos oppilas ei pysty toistamaan kyseistä asiaa, hän ei luultavasti ole ymmärtänyt sitä. Tällöin opettajan täytyy toistaa asia kärsivällisesti alusta alkaen, ja saada oppilas ymmärtämään, mitä häneltä vaaditaan, toistamaan asia itsenäisesti, ja omaksumaan taito pysyvästi opituksi riippumatta siitä, kuinka monta soittotuntia tähän käytetään. Vasta tämän jälkeen voidaan siirtyä seuraavaan opittavaan asiaan.

Opettajan ei pidä häkeltyä, jos soittoasentojen opettelemiseen kuluu alussa paljon aikaa. Oppimisen näennäinen hidastuminen korjaantuu siinä vaiheessa, kun oppilas tutustuu otelautaan ja alkaa soittaa. Silloin opettajan ei tarvitse enää palata takaisin korjaamaan vanhoja soittoasentoon liittyviä asioita, koska asennot ovat jo automatisoituneet, ja oppilas voi keskittyä jatkaiseen uuteen asiaan ja taitoon kiinnittämättä huomiota soittoasentoihin. Tämä nopeuttaa hänen edistymistään huomattavasti.

Ehdotetun soittoasentojen oppimismetodin hyöty on myös siinä, ettei opettajan tarvitse taistella oppilaan lihasjännityksien kanssa, koska kyseisessä metodissa jännityksiä ei pääse lainkaan syntymään. Lisäksi oppilas, joka osaa jo ajatella itsenäisesti ja toistaa opettajan pyytämän asian soittotunnilla, ei päästä virheitä syntymään myöskään kotiharjoittelussa, ja oppii jokaisen seuraavan yksittäisen taidon nopeammin kuin jos vaadittavia asioita olisi monta yhtä aikaa. Opettajan on myös helpompi seurata ja tarkkailla yksittäisen opittavan asian laadukasta oppimista kuin monen yhtäaikaisen asian.

Ensimmäisen vuoden aikana oppimateriaaleja voidaan käydä läpi johdonmukaisesti seuraavassa järjestyksessä: Opittujen D- ja A-duuri tetrakordien (*d*- ja *a*-kielillä) perustalle voi soittaa seuraavia venäläisiä kansanlauluja: *Hodit zaika po sadu*; *Kak pod gorkoi, pod goroi*; M. Magidenko: *Petushok* (*Kukko*), ja niin edelleen. Jos oppilas osaa myös tetrakordin, jossa on puolisisävelaskel ensimmäisen ja toisen sormen välissä, hän voi soittaa lauluja T. Zaharinan kirjasta, muun muassa *Ne letai, solovei*; *Kak poshli nashi podrushki* ja *Slavka i Griška*. (Voidaan käyttää myös *Opi soittamaan viulua* -oppikirjassa Pogoževan esittelemiä suomalaisia lauluja: *Hiirilainen*, *Satu meni saunaan*, *Jänis istui maassa*,

Jaakko-kulta, Rumpali, Polkka, Pieni kissanpoikanen, Tikka, Hämä-hämähäkki, Piiri pieni pyörii, Koska meitä käsketään, Iltalaulu, Jouluiltana, Kolme kelloa, Pum-pum! jne. suom. huom.)

Yksioктаavisen D-duuriasteikon opettelu tapahtuu yhdistämällä kaksi tetrakordia *d*- ja *a*-kielillä. Tätä kahdella kielellä sävellajissa soittamista voi harjoitella lisää seuraavissa kappaleissa: N. Potolovski: *Ohotnik (Metsästäjä)* ja W. A. Mozart: *Allegretto*.

Kokosävelaskelen ja puolisävelaskelen vakiinnuttamiseen ensimmäisen ja toisen sormen välissä voi käyttää venäläisiä kansanlauluja kuten *Võ sadu li, v ogorode; Võ pole berjoza stojala; Oi Džigune, Džigune* sekä pikkukappaleita kuten J. B. Lully: *Laulu*. jne.⁴¹

Samanaikaisesti yllä olevien kappaleiden kanssa opitaan tetrakordit *e*- ja *g*-kielillä. Tämä valmistaa G-duuriasteikon oppimiseen ensin yksioктаavisena (*g*-kieleltä alkaen) ja sitten kaksioктаavisena.

Riippuen oppilaan intonaatiosta ja siitä, kuinka hyvin hän on sisäistänyt käsien asennot, voidaan käydä läpi helpompia molliasteikkoja (esimerkiksi *e*-molli, *a*-molli) ja aloittaa alennusmerkkillisten sävellajien opiskelu (F-duuri ja B-duuri ylemmässä oktaavissa *a*-kieleltä lähtien). Jos intonaatio ja käsien soittoasennot eivät ole vielä vakiintuneet, on parempi pysytellä toistaiseksi duuriasteikoissa (esimerkiksi A-, D- ja G-duuri).

Kuulon kehittäminen

Kuulo on yksi tärkeimmistä musikaalisista kyvyistä. Ovatko kuulo ja nuottikorva erityisiä ominaisuuksia, jollaisia ei jokaisella ole, vai voivatko ne kehittyä harjoittelemalla? Jokaisella on synnynnäinen taipumus nuottikorvan kehittymiseen. Pikemminkin kyse on siitä, otetaanko tämä taipumus käyttöön vai ei. Lapsen kiinnostuksen suuntaamisessa suuri merkitys on ympäristöllä, jossa lapsi kasvaa, ja josta hän ottaa vaikutteita.

Venäjällä melkein jokaisessa perheessä musiikki on osa arkea. Lapsilla on jo varhaisessa vaiheessa mahdollisuus kuunnella musiikkia radiosta, televisiosta, elokuvista ja tallenteista. Soittimien hankinta ja vanhempien pyrkimykset saada lapsi musiikkikouluun opiskelemaan kertovat sekä varallisuuden että kulttuurisen sivistyksen kasvusta väestössämme.

Kun lapsi tuodaan musiikkikoulun pääsykokeisiin, opettajat testaavat ennen kaikkea hänen musikaalisuuttaan ja kuuloaan. Tätä varten lasta pyydetään laulamaan joku laulu. Jos lapsi ei osaa yhtään laulua, hänen tulee osata toistaa pianosta soitetut äänet kuulemassaan järjestyksessä. Musikaalista kuuloa ei voi määrittää pelkästään sillä, tunnistaako lapsi nuotin korkeuden, vaan kyseinen nuotti täytyy toistaa myös ääneen. Mistä tällainen taito tulee? Lähtökohtaisesti taitojen oppiminen edellyttää harjoittelua eli treeniä. Treeni voi olla vaikkapa useasti tapahtuvaa musiikinkuuntelua – kuultujen äänten matkimista, muistamista ja melodioiden lauleskelua.

Jos musiikillisen kuulon kehittämistä harjoitetaan lasta kiinnostavalla ja helposti lähestyttävällä tavalla, hänen on pääsykokeissa helpompi tuoda esiin laajat musiikilliset valmiutensa. Tästä syystä muusikko- ja laulajaperheistä tulevat lapset osoittavat pääsykokeissa kehittyneempää nuottikorvaa kuin muut lapset. Ei pidä kuitenkaan unohtaa, että oppilaan musikaalinen lahjakkuus tulee esiin vasta oppimisprosessissa.

Täytyykö soitonopettajan harjoituttaa myös oppilaan kuuloa ja nuottikorvaa?

Yleensä ollaan sitä mieltä, että teoriatunnit ovat näitä asioita varten, ja että viulunsoiton opettajan tehtävä on ainoastaan opettaa viulunsoittoa, ja soittoprosessin aikana ohjata lasta puhtaaseen intonointiin. Tämä ei ole oikein, sillä musiikkikouluun hyväksytyillä oppilailla on erilaiset valmiudet kuulon ja nuottikorvan suhteen. Sitä paitsi, teoriatunnit ovat yleensä ryhmätunteja, ja ryhmässä on muidenkin instrumenttien soittajia, jolloin kaikki jousisoittimiin liittyvät erikoisasiat jäävät tiettenkin pois.

Vasta-aloittaneella pianistilla ei ole intonaatio-ongelmia: pianon koskettimet auttavat oppilasta melko nopeasti muodostamaan yhteyden kuullun äänen ja lihasten välille. Pianisti voi istuutua soittimen ääreen ja saada heti aikaan sävelpuhtaudeltaan tarkan äänen.

Viulistilla asia on monimutkaisempi. Hänen täytyy opetella tuntemaan sormen oikea paikka otelaudalla ilman ulkoisia apumerkintöjä, ja tämä jo itsessään vaatii paljon suuremmat taidot kuulon suhteen kuin pianistilla. Viulistin ainoa apu tulee vapaista kielistä, joiden avulla hän voi suunnistaa ja löytää seuraavat äänet.

Ammattimuusikot, joilla kuulo on hyvin kehittynyt, käsittävät äänet melodisen ja harmonisen kuulon avulla äänten sävellajisuhteessa. Jotta oppilas voisi kuvitella vaaditun äänen päässään ja etsiä sen sitten otelaudalta, hänen täytyy omaksua äänten sävellajisuhteet ja oppia määrittämään melodiset ja harmoniset intervallit. Siksi opettajan tulee ennen viulunsoiton aloittamista kehittää oppilaan musikaalista kuuloa välttämättömälle minimitasolle. Tämä on helpoin tapa varmistaa puhdas intonaatio alkuopetuksen aikana.

Tärkeintä on määrittellä aloittelevan oppilaan kuulolliset valmiudet ja tuloksista riippuen päättää, millaisia metodisia menetelmiä työssä käytetään kyseisen oppilaan kanssa.

Jos oppilaalla on heikosti kehittynyt kuulo, hän kuulee, että hänelle (pianosta) annetut äänet ovat eri sävelkorkeudelta, mutta hän ei pysty muistamaan tai toistamaan niitä tai löytämään niitä pianosta. Vaihtoehtoisesti hän muistaa annetun äänen ja löytää sen pianosta, muttei pysty toistamaan ääntä⁴². Tällaisissa tapauksissa lapselle on hyödyllistä ehdottaa laulettavaksi glissando ylös ja alas, jotta hän tuntisi korkeiden ja matalien äänten eron. Tällaisen harjoituksen jälkeen äänihuulten liikkuvuus yleensä lisääntyy ja lapsen ymmärrys eri sävelkorkeuksista kasvaa. Voi käydä niinkin, että oppilas reagoi äänellään eri sävelkorkeuksiin, mutta epäpuhtaasti. Silloin suositellaan soitettavaksi pianolla sama ääni, jota toistetaan muutaman kerran tai niin kauan, että oppilas oppii laulamaan sen puhtaasti.

Yleensä musiikkikouluihin otetaan lapsia, joiden kuulo ei ole keskitasoa huonompi. Silti kuuloa tulee systemaattisesti kehittää vastaamaan viulunsoiton vaatimuksia puhtaan intonaation osalta.

Siinä määrin, kun tuntien tulee perustua musiikillisen kuulon sävellajituntemukselle, opettajan on ensimmäiseksi tutustutettava oppilas duurisävellajiin (suurimmalle osalle lapsista sopii C-duurisävelkulku ensimmäisessä oktaavissa) ja autettava häntä ymmärtämään vakaat ja jännitteiset sävelet lastenlaulujen kautta.

Kaikkein yksinkertaisin taito on toistaa laulaen (esimerkiksi pianosta) annettu ääni. Oppilaalle annetaan C-duuriasteikon ääniä eri järjestyksessä jännitteisten sävelten purkautuessa vakaisiin säveliin. Myös harjoitukset, joissa täytyy määrittää pianolla samanaikaisesti soitetujen äänten määrä (esimerkiksi terssi, kolmisointu, sekstisointu) ja toistaa ne laulaen, ovat hyödyllisiä.

Seuraavaksi voidaan yhdessä oppilaan kanssa opetella pianolla helppo laulu (1–2 tahtia), minkä jälkeen oppilaan tulee toistaa sama laulu sanoilla ilman pianon apua. Pianolla soittaminen ja laulun sanoittaminen pitävät yllä oppilaan kiinnostusta ja huomiokykyä.

Oppilas laitetaan laulamaan C-duuri tetrakordi. Lasten on kaikkein vaikeinta erottaa toisistaan ja toistaa puolen sävelaskelen päässä olevia ääniä, koska ne vaativat tarkempaa erottelua sekä kuulon että äänihuulten toiminnan osalta. Sinnikkäällä ja pitkäjänteisellä harjoittelulla tämänkin taidon voi oppia. Kun lapsi osaa laulaa puolissävelaskelen, voi äänialaa vähitellen laajentaa.

Seuraavaksi voidaan laulaa *ta-* tai *tu-*tavulla C-duuriasteikkoa ylös ja alas, ja opettaa samalla äänten melodista järjestystä: jokaisella nuotilla pitää olla oma nimi *c, d, e, f, g, a, h, c*.

Kun äänten järjestys C-duurissa on opittu, harjoitellaan intervallien laulamista samassa sävellajissa: *c-d, c-e, c-f, c-g*, ja niin edelleen oppilaan äänialasta riippuen. Tämä harjoitus auttaa kehittämään lapsen lauluäänien liikkuvuutta, ja hän tottuu melodisten intervallien sointiin.

Melodisen kuulon nopeampaa kehitystä varten harjoitellaan jo opittujen laulujen transponointia ja duuriasteikon laulamista (*ta-* tai *tu-*tavulla) mistä tahansa äänestä alkaen.

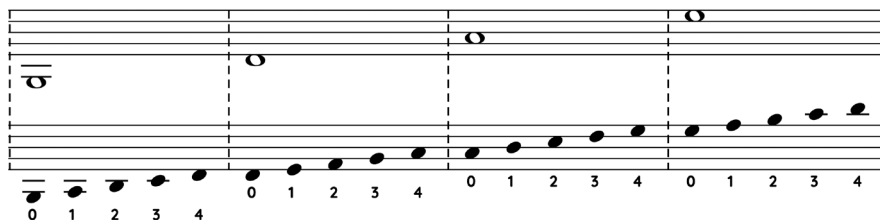


Nuottiesimerkki 6.

Oppilaan pitää oppia kuvittelemaan mielessään, miten seuraava nuotti soi. Tätä varten hänelle annetaan lähtöääni, esimerkiksi *c*, ja ehdotetaan, että oppilas laulaa nuotin *e*. *D*-nuotin oppilas laulaa hiljaa mielessään ja *e*-nuotin ääneen. Jos hän osaa kuvitella äänen mielessään oikein, otelaudan haltuunotto voidaan aloittaa: oppilas näppäilee vapaan *d*-kielen, laulaa hiljaa mielessään nuotin *e*, minkä jälkeen hän laskee ensimmäisen sormen

otelaudalle *e*-nuotin kohdalle ja näppäilee sen. Samalla tavalla opetellaan koko tetrakordi. Tällainen järjestelmä helpottaa huomattavasti puhtaan intonaation saavuttamista.

Oppilaan tulee samalla tavalla opetella kaikki ensimmäisessä asemassa käytettävät nuotit ja oppia kirjoittamaan ne nuottiviivastolle.



Nuottiesimerkki 7.

Laulun, jonka oppilas lauloi sanoilla, voi nyt laulaa nuottien nimiä käyttäen. Tätä varten laulu kirjoitetaan taululle tai nuottivihkoon (jos sitä ei löydy valmiista oppimateriaalista). Kun tämä taito on hallussa, lisätään käsien liikkeit, jotka laskevat neljäsosanuotteja joko 4/4- tai 3/4-kaavan mukaisesti.

Ensimmäisen vuoden aikana jokainen uusi tehtävä (etydi, kappale) lauletaan ensin nuottien nimillä ja soitetaan vasta sitten viululla. Tämä tukee puhdasta intonointia ja oppimateriaalin nopeaa omaksumista.

Vaikka oppilas on jo aloittanut viulunsoiton, harjoituksia kuulon kehittämiseksi jatketaan. Oppilas osaa laulaa nuoteista ainoastaan ennestään tuttuja, opittuja melodioita. Uuden, tuntemattoman laulun laulaminen nuoteista ei onnistu ennen kuin oppilas oppii kuvittelemaan päässään sävellajien suhteet ja intervallit. Oppilalle ehdotetaan laulettavaksi esimerkiksi tällaista melodiaa:



Nuottiesimerkki 8.

Jo ensimmäiset kaksi säveltä ovat vaikeita, koska oppilaan täytyy ensiksi kuvitella miten seksti soi, jotta hän pystyy laulamaan (tai soittamaan) sen puhtaasti. Tätä varten oppilaan pitää hallita sävellajin vakaat ja jännitteiset äänet, oppia laulamaan (ensiksi ääneen, myöhemmin mielessään) välisävellet, esimerkiksi $c - d - e - f - g - a$, samalla nuottien lukumäärää sormilla laskien, toistaa ainoastaan ensimmäinen ja viimeinen nuotti $c - a$, ja muistaa, minkä niminen kyseinen intervalli on ja miltä se kuulostaa⁴³. Tällaisia harjoituksia voidaan tehdä nuoteista tai ilman nuotteja. Nuoteista lauletaan sekä tuttuja että tuntemattomia hyvin helppoja lauluja. Ilman nuotteja laulettaessa annetaan mahdollisimman monipuolisia tehtäviä esimerkiksi näin: oppilasta pyydetään laulamaan terssi nuotista g ja kvartti nuotista c , tai

määrittämään mikä intervalli on kyseessä antamalla ainoastaan alimmaisen nuotin nimi, ja lopuksi intervalli ilman kummankin nuotin nimeä. Vähi-tellen oppilas alkaa muistaa intervallien nimet ja sen, miltä ne kuulostavat. Tämän jälkeen hänen on helppo kuvitella ne mielessään ilman laulamista tai nuottien laskemista⁴⁴.

Jos yllä oleva nuottiesimerkki annetaan viululla soitettavaksi keskinker-taisen kuulon omaavalle oppilaalle ilman, että hänen kuuloaan on ennalta harjoitettu, oppilas luultavasti soittaa nuotit, jos tietää valmiiksi, millä kielel-lä ja millä sormella ne tulee soittaa. Oppilaan ei siten tarvitse osata interval-leja, koska hänellä on muuta tietoa, jonka avulla hän voi soittaa nuotit, vaika tietoa ei olekaan tarpeeksi nuottien soittamiseen *puhtaasti intonoiden*. Siksi monien opettajien mielestä oppilaalta on turhaa vaatia soitossa intervallien osaamista. Heidän mielestään on paljon yksinkertaisempaa korjata lasta epäpuhtauksien sattuessa sanoilla ”korkeammalle” tai ”matalammalle”, ja odottaa, että lapsi ajan kanssa oppii soittamaan puhtaasti⁴⁵. Jos oppilaalla on hyvin kehittynyt kuulo ja tarpeeksi ymmärrystä äänten sävellajisuhteista toisiinsa, hän ei välttämättä ymmärrä kaikkia soittamiaan intervaleja, mut-ta kuulee ja korjaa itse intonaatiotaan. Saman taidon saadakseen keskinker-taisen kuulon omaavan oppilaan pitää ymmärtää ensiksi jokaisen intervallin melodinen sointi ja sen jälkeen harmoninen sointi, ja kehittää sävellajitun-temusta. Kuuloa on välttämätöntä harjoittaa niin, että viulua soittaessaan oppilas kykenee kuulemaan jokaisen seuraavan äänen etukäteen, ja siten tarkistamaan intonaation.

Intonaatio

Epäpuhdas intonaatio on yksi yleisimmistä viulunsoiton opiskelijoiden on-gelmista. Vika ilmenee useimmiten heti alkuopetuksessa ja jatkuu tavallisesti seuraavien opiskeluvuosien ajan. On sanomattakin selvää, että epäpuhdas in-tonaatio laskee musiikkiesityksen laatua ja jarruttaa oppilaan musiikillista ja teknistä kehitystä.

Aloittelevalla viulistilla intonaation laatu riippuu suuresti monien muiden taitojen oikeaoppisesta hallitsemisesta. Oppilaan pitää osata kuvitella mieles-sään se ääni, jonka hän aikoo soittaa, hallita vasemman käden soittoasento, opetella laskemaan sormi kielelle, ja lopuksi vielä tuntea kyseistä ääntä vas-taavan sormen tarkka paikka otelaudassa. On selvää, että kaikki nämä taidot opitaan vähitellen harjoittelemalla niitä johdonmukaisessa järjestyksessä.

Useimmat aloittelevat opettajat eivät noudata johdonmukaista oppimisjär-jestystä, vaan yrittävät saada oppilaan oppimaan kaikki edellä mainitut asiat lähes yhtäaikaaisesti. Suurin osa vasta-aloittaneista oppilaista ei vielä osaa ku-vitella mielessään, miltä soitettavan sävelen pitäisi kuulostaa, koska kuulo ja sävellajien tuntemus eivät ole vielä kehittyneet tarpeeksi. Tällöin oppilas on erittäin vaikea saada intonoimaan puhtaasti. Lapsen sisäisen kuulon harjoit-taminen ennen viulunsoiton aloittamista on siksi elintärkeää. Valitettavasti

monet opettajat eivät näin tee, mikä on suuri laiminlyönti opettajan taholta. ”Intonaation työstämisen voi aloittaa vasta sitten, kun oppilaalla on olemassa käsitys soitettavien äänten korkeudesta”, kirjoittaa professori K. G. Mostras⁴⁶.

Soittoasentojen opiskelu tulee aloittaa samanaikaisesti kuulon kehittämisen kanssa. Kun kuulo on tarpeeksi kehittynyt, voidaan aloittaa puhtaan intonaation työstäminen, eli sormien laskeminen kielelle ja äänten näppäileminen unohtamatta, että ne lauletaan ensiksi mielessä. Jos näppäily ääni on epäpuhdas, opettajan täytyy näyttää oppilaalle, mihin suuntaan sormea on siirrettävä, jotta ääni muuttuu korkeammaksi tai matalammaksi, minkä jälkeen koko harjoitus toistetaan alusta. Samankaltaisia harjoituksia tehdään joka sormella. Vakaasti opittu tetrakordi yhdellä kielellä takaa, että intonaatio on puhdas myös muilla kielillä. Tämän vuoksi sormien laskemista kielelle on tärkeää harjoitella kiirehtimättä ja niin, että seuraava ääni lauletaan etukäteen. Harjoitusta toistetaan, kunnes se sujuu virheettömästi. Harjoituksella vahvistetaan puhtaan intonaation vaatimaa yhteyttä mielessä kuvitellun nuotin ja sormien lihasmuistin välillä, mikä on puhtaan intonaation ydin.

Osoituksena sisäisen kuulon merkityksestä intonaation päälähteenä sekä lihasmuistin ja sormien liikkeiden välisestä vahvasta yhteydestä mainittakoon seuraavat:

- Kun opettaja merkitsee sormituksia nuotteihin, hän laulaa melodiaa mielessään, ja samalla ohimennen liikuttaa sormia sormitusten mukaan.
- Uuden kappaleen opettelu onnistuu myös ilman instrumenttia ainoastaan nuotteja katsomalla. Tässä sisäisen kuulon melodiakäsitys aiheuttaa ehdollisia lihassupistuksia, joita on lähes mahdotonta havaita silmällä, mutta jotka ovat riittäviä teoksen omaksumiseen.
- Jos kuulo on hyvin harjaantunut, viulisti voi soittaa puhtaasti epävireisellä viululla, sillä oikean kuulon kontrolloima sisäinen kuulo auttaa häntä reagoimaan nopeasti ja korjaamaan sormien virheliikkeet.
- Jos viulu on viritetty totutusta vireestä ylöspäin tai alaspäin, hyvän kuulon omaava viulisti soittaa epäpuhtaasti, vaikka (minkä tahansa kvintin välein viritetyn soittimen) sormien välit otelaudalla eivät muutu. Lihasmuistissa olevat tutut paikat otelaudalla eivät näin ollen auta, koska kuullut äänet ja sormien paikat eivät vastaa toisiaan, ja häiritsevät soittajaa.

Nämä seikat todistavat, että puhtaan intonaation opettelu pitää aloittaa sisäisen kuulon kehittämistä, ja vasta sen jälkeen siirtyä soittamaan mielessä kuullut äänet viululla⁴⁷.

Tällainen opetusmetodi synnyttää ehdollisen refleksin mielessä kuvitellun äänen ja sormien lihasmuistin (sormien paikat otelaudalla) välillä, minkä ansiosta oppilas oppii helposti itse korjaamaan vasemman käden sormien vä-

rät liikkeet. Vähitellen taito automatisoituu ja puhtaasta intonaatiosta tulee totuttu, ehdollinen refleksi.

Miten puhtaan intonaation opettelu tapahtuu, jos opettaja siirtyy suoraan otelaudan opiskeluun ennen oppilaan sisäisen kuulon kehittämistä?

Oppilas laskee ensimmäisen sormen kielelle ja saa yleensä aikaan epäpuhtaan äänen, koska se on soitettu ilman minkäänlaista yhteyttä toisiin ääniin. Oppilas ei myöskään osaa itse korjata puhtautta. Opettaja auttaa⁴⁸ siirtämällä omalla kädellään oppilaan sormea haluttuun suuntaan tai sanomalla ”korkeammalle” tai ”matalammalle”. Oppilas siirtää passiivisesti sormeaan opettajan haluamaan suuntaan ilman oman korvan kontrollia, eikä ymmärrä eroa soitettun nuotin ja korjausliikkeen välillä. Näin sormen lihasmuisti jää ilman tarvittavaa kuulokokemusta. Joskus opettaja antaa saman äänen pianosta ja oppilas korjaa sormen liikkeen ääntä vastaavaksi.

Käytäntö on osoittanut, että tällainen metodi on todella pitkä ja toivoton puhtaan intonaation saavuttamiseksi. Siinä oppimisprosessi etenee tavallaan nurinkurisessa järjestyksessä sormen lihasmuistista kuulon kontrolliin ilman sisäisen kuulon suoraa osallistumista. Oppilas kuulee äänen vasta sen soitettuaan. Myös äänen antaminen pianolla jarruttaa oppilaan sisäisen kuulon kehittymistä.

Oppilasta ei myöskään pidä auttaa sanomalla ”korkeammalle” tai ”matalammalle”. Soittajan tulee itse kontrolloida itseään. Siksi on erittäin tärkeää kehittää samanaikaisesti sekä oppilaan sisäistä kuuloa että sävellajien ja intervallien käsitystä, jotta oppilas osaisi korjata itse itseään.

Yllä kuvattuja vääriä intonaation opetusmetodeja (pianolla soittaminen, auttaminen sanomalla ”korkeammalle” tai ”matalammalle”) esiintyy opetuksessa valitettavan usein. Tällainen opetusmenetelmä kehittää passiivista suhtautumista intonaatioon, jolloin oppilas tulee aina tarvitsemaan opettajan holhousta. Tilanne huononee vuosi vuodelta, koska jokaisella luokalla ilmenee aina lisää uusia teknisiä ongelmia. Oppilas ei osaa käyttää kuuloaan intonaation työstämisessä, sillä häntä ei ole opetettu kuulemaan nuotteja etukäteen sisäisen kuulon avulla.

Oppimisprosessissa voi tulla eteen myös muita asioita, jotka toimivat esteenä puhtaan intonaation saavuttamiselle vaikkapa vasemman käden väärän asennon seurauksena. Jos esimerkiksi kämmen taipuu viulun kaulaa kohti ja peukalo on melkein makaavassa asennossa, peukalon ja etusormen välinen rako supistuu. Tällaisessa käden asennossa sormet makaavat virheellisesti kielellä rajoittaen sormien venyvyyttä ja häiriten puhdasta intonaatiota.

Alaspäin suuntautuviissa sävelkuluissa kieleltä toiselle mentäessä oppilaalta puuttuu usein vasemman käden kyynärpään kiertoliike, joka takaa kaikkein lyhimmän neljännen sormen puhtaan intonaation *g*-kielellä.

Kaikki yllämainitut viat ilmenevät heti ensimmäisenä opiskeluvuotena. Myöhemmin epäpuhdas intonaatio ilmenee usein asemanvaihoissa liian suurina käsien jännitystiloina, jotka toimivat esteenä sulaville ja vapaille asemanvaihoille.

Puhtaan intonaation osalta erityisen vaikeita viulunsoitossa ovat kaksoi-

säänet, etenkin asemanvaihdossa. Siksi kaikki yllä mainitut intonaatiota häiritsevät asiat pitää poistaa ennen kaksoisäänten opettelua.

Yksilöllinen opintosuunnitelma

Opettaja laatii yksilöllisen opintosuunnitelman jokaiselle oppilaalle koko vuodeksi. Opintosuunnitelmaan kirjataan lyhyt luonnehdinta oppilaasta, tarkka luettelo oppimateriaalista erikseen syys- ja kevätlukukausille sekä yhteenveto opintosuunnitelman toteuttamisesta. Yksilöllisen opintosuunnitelman laatimisen voi aloittaa vasta, kun opettaja on tutustunut oppilaaseen ja tämän musikaalisiin valmiuksiin ja yksilöllisiin luonteenpiirteisiin. Opettaja kirjoittaa oppilaasta lyhyen luonnehdinnan 3–4 viikon tutustumisen ja viulutuntien jälkeen. Luonnehdinta määrittää sen, kuinka paljon ja millaista oppimateriaalia ensimmäisen puolen vuoden aikana käytetään. Keskipitkät musikaaliset kyvyt omaava oppilas ehtii tietenkäydä läpi vähemmän materiaalia kuin lahjakas oppilas. Tämän lisäksi musiikkikouluissa on olemassa norminmukainen ja standardoitu ohjelmiston minimimäärä, josta tulee pitää kiinni. Siinä on lueteltu esimerkkivaatimukset, suositeltu oppimateriaali sekä jokaisen luokan lopussa olevat tutkinto-ohjelmat ennen seuraavalle vuosiluokalle siirtymistä.

Opiskeluprosessin edetessä opintosuunnitelma saattaa hieman muuttua ja kappaleita voidaan tarvittaessa vaihtaa toisiin. Yksilöllinen opintosuunnitelma tulee saattaa oppilaan tietoon.

Kappalevalinnat. Oppilaan musiikillinen ja tekninen kehitys riippuu pitkälti oikeanlaisesta oppimateriaalin valinnasta. Ohjelmistoa valittaessa opettajan tulee ottaa huomioon oppilaan tekniset ja musiikilliset valmiudet: mitä taitoja oppilaalla jo on, ja mitä täytyy muuttaa, parantaa, kehittää tai opetella. Opettajan on myös huomioitava johdonmukainen oppimisjärjestys helpoimmista asioista vaikeampiin.

Yleensä ohjelmistovalinta on erityisen vaikeaa aloittelevalle opettajalle. Opettaja ei tunne tarpeeksi hyvin kunkin vuosiluokan ohjelmistoa, ei objektiivisesti arvioi oppilaan mahdollisuuksia ja kykyjä (yleensä ne arvioidaan yläkanttiin) tai valitsee kappaleita, joissa oppilaan parhaat yksittäiset taidot pääsevät esiin (esimerkiksi hyvä trilli, joku tietty jousilaji, kaunis vibrato). Näin kehittämistä vaativat taidot eivät kehity. Valitut kappaleet on suunnattu julkisia konsertteja silmälläpitäen, ei niinkään suunnitelmalliseen musiikillisten ja teknisten valmiuksien kehittämiseen.

Aloittelevat opettajat valittavat usein, että näin on pakko toimia, koska oppilaan pitää esiintyä kolme kertaa vuodessa akateemisissa suoritteissa ja vuositutkinnossa (musiikkikoulun yleisökonserdit pois lukien). Tämän vuoksi oppilas ehtii omaksua kunnolla vain kolme eri ohjelmistoa, vaikka toiselta vuosiluokalta lähtien suositellaan opittavaksi 8–10 etydiä, 7–8 pikkukappaleita, kaksi suurempaa teosta, ja niin edelleen.

Oppilas omaksuu ohjelmistoja hitaasti, koska opettaja on suunnitellut oman työnsä väärin: hän ei noudata oppimateriaalin johdonmukaista oppimisjärjestystä ja antaa liian vaikeaa oppimateriaalia. Liian vaikeaan kappaleeseen kuluu luonnollisesti paljon enemmän aikaa. Samassa ajassa olisi voinut opetella muutamia etydeitä ja pikkukappaleita ja saada suuremman hyödyn. Perusvirhe aloittelevilla opettajilla on liian vaikean ohjelmiston antaminen. Joissakin tapauksissa vaikea kappale voi toimia kannustimena, kiinnostuksen herättäjänä ja teknisten ominaisuuksien edistäjänä, mutta sen kanssa samanaikaisesti täytyy opetella helpompia ja hyödyllisiä etydejä ja kappaleita, joista valitaan yksi julkista esiintymistä varten. Oppilaan tulee kehittää johdonmukaisesti kaikkia musiikillisia ja teknisiä ominaisuuksiaan, mikä on mahdotonta ainoastaan yhtä teosta soittamalla.

Yksilöllistä opintosuunnitelmaa laatiessaan opettajan tulisi huomioida musiikillisen kasvatuksen ja kehityksen pääpaino. ”Pääpainon löytäminen opetuksessa (jokaisen oppilaan kohdalla) liittyy oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien esille saamiseen sekä esiintyvässä taiteessa tarvittavan kahden asian – teknisten ja musiikillisten ominaisuuksien – tasavertaiseen kehittämiseen. Tätä periaatetta tulee noudattaa ensimmäisistä viulutunneista lähtien”⁴⁹. Jos aloitteleva opettaja pitää kiinni tällaisesta järjestelmästä, hänen on helpompi suunnitella työnsä ja valita jokaiselle oppilaalle yksilöllinen, oppilaan taitotasoa vastaava oppimateriaali.

Vaatimukset ensimmäisen luokan lopussa

Ensimmäisen luokan lopussa oppilaan on osattava käsien soittoasentojen perusteet, oikeaoppinen jousen kuljettaminen kaikilla kielillä, kielenvaihdot sekä puhdas intonaatio soitetussa oppimateriaalissa. Oppilaan täytyy hallita aikaisemmin mainitut asteikot kaikilla neljällä kielellä puolinuotein ja neljäsosanuotein hitaassa tempossa. Lauluja ja pikkukappaleita tulee olla opittuna *détaché*na ja *legatossa* (kaksi nuottia jousella / 2-*legatossa*) sekä näiden kahden jousilajin yksinkertaisimmilla yhdistelmillä asteikkojen kanssa samoissa sävellajeissa.

Mielikuvitus viulunsoitossa

Jos lapselle kerrotaan jokin satu, esimerkiksi Punahilkka, ja häntä pyydetään sen jälkeen toistamaan kertomus omin sanoin, lapsi kertoo vaivattomasti sadun juonen, sillä Punahilkka ja ilkeä susi elävät voimakkaina hänen kuvitelmissaan. Mielikuvituksen apuna ovat tutut sanat ja asiat, joita lapsi on nähnyt jokapäiväisessä elämässä tai vaikkapa tauluissa. Sama toistuu lapsen lukiessa kirjaa. Hän kuvittelee sankarihahmon ja kirjassa kuvatun ympäristön mielessään niiden tietojen ja tunteiden pohjalta, jotka hän on itse aikaisemmin kokenut.

Lapsi ei osaa kuvitella asioita, joita hän ei ole itse nähnyt tai kokenut. Nähdyt ja koetut asiat jättävät jäljen lapsen tietoisuuteen, ja hän voi halutessaan milloin tahansa kuvitella ne uudestaan.

Kaikki lapsen saamat vaikutteet ja kuvitelmat voivat mielikuvituksessa nivoutua moniksi erilaisiksi yhdistelmiksi, joita ei todellisuudessa ole lainkaan olemassa. Tällaista mielikuvituksen ominaisuutta kutsutaan fantasioinniksi. Mitä enemmän erilaisia vaikutteita lapselle kertyy, sitä mielenkiintoisempi ja rajattomampi on hänen mielikuvituksensa, ja sitä täyteläisempi ja syväliempi on hänen käsityksensä ympäröivästä maailmasta.

Säveltaiteen perustana ovat taiteelliset kuvaukset, jotka heijastavat ajatuksia, tunteita ja ihmisten mielialoja.

Ihmisen jokainen kokemus ja elämys on rikastettu tunnepohjaisilla sävyillä, joilla on ulkoisia ilmentymiä. Musiikin ilmaisukeinoja ovat melodia, rytmi, harmonia, dynamiikka, jousilajit, jousitukset, ja niin edelleen.

Sävellys välittyy kuulijalle esittäjän kautta. Mitä lahjakkaampi esittäjä, sitä syvemmin hän välittää säveltäjän taiteelliset ideat. Lisäksi hän tuo sävellykseen oman henkilökohtaisen näkemyksensä, minkä vuoksi sama sävellys kuulostaa erilaiselta eri esittäjien tulkitsemana⁵⁰. Ennen kuin oppilas voi esittää yhtään sävellystä, hänen täytyy hallita vaadittavat tekniset ja taiteelliset ilmaisukeinot.

On itsestään selvää, että ennen kuin soittimesta voidaan saada edes yksi oikea ääni, on opittava, kuinka viulua ja jouta pidetään oikeaoppisesti, kuinka jouta kuljetetaan kielellä, ja kuinka sormia lasketaan kielelle ja nostetaan kieleltä. Useista peräkkäisistä äänistä ei tule musiikkia, jos niitä ei soiteta ajatuksella, eikä niissä ole lainkaan sisältöä.

Heti opetuksen alusta lähtien opettajan tulisi yhdistää jokainen uusi opittava tekninen asia symmetrisesti johonkin konkreettiseen taiteelliseen tehtävään.

Millaisesta taiteellisesta tehtävästä voi olla kyse ensimmäisenä oppivuonna? Mistä oppilaan taiteellinen kehitys voidaan aloittaa, kun hän vasta tutustuu itse instrumenttiin?

Ennen kaikkea soiton aikana puhtaasti intonoiduista nuoteista, oikeaoppisesta äänenmuodostuksesta ja rytmitajusta. Tämän jälkeen lapsi tutustuu yksinkertaisiin dynaamisiin sävyihin, jotka auttavat häntä käsittämään soinnin kontrasteja erilaisten mielialojen tapaan. Tätä varten voi valita kappaleita (joissa on sanat tai jopa kuvituskuvia syväliemmän ymmärryksen saavuttamiseksi), joissa esiintyy vastakohtaisuuksia kuten hyvä ja paha tai iloinen ja surullinen⁵¹. Sopivia kappaleita löytyy lastenlauluista tai venäläisistä kansanlauluista, joita on jokaisessa alkeisviulukoulukirjassa ja nuottikoelmassa. Näin saavutetaan samanaikaisesti useita tavoitteita: Ensinnäkin, teksti ja sanat kiinnostavat lasta, mikä on todella tärkeää materiaalin oppimisen kannalta. Toiseksi, oppilas tottuu ensimmäisistä tunteista lähtien venäläisen kansanmusiikin sävelilmaisuuksiin, joka on pohjana hänen musiikillisten ajatustensa ja luomistyönsä muotoutumiselle. Kolmanneksi, sanat tekevät laulusta helpommin ymmärrettävän ja palvelevat ikään kuin siirty-

määskeleena sanallisesta sisällöstä musiikillisen sisällön ja mielikuvituksen tuottamiseen. Teksti antaa oppilaalle käsityksen kappaleen luonteesta, ja hän alkaa tuntea tarvetta tehdä sävyjä vastaavia dynaamisia muutoksia⁵². Oppilas alkaa itse hallita omia liikkeitään, jotta ne vastaisivat mielialaa, ja löytää ne paljon helpommin ja nopeammin kuin jos opettaja merkitsisi nuotteihin: ”Soita tässä kovaa ja tässä hiljempaa”.

Opettajan täytyy tietysti korjata oppilaan liikkeitä ja auttaa häntä löytämään tarvittava soittotekniikka, mutta aloitteen pitäisi tulla lapselta. Vielä parempi, jos lapsi laulaa laulun ensiksi sanoilla, ja yrittää sitten etsiä tarvittavat äänensävyt soitossa.

Esimerkkinä tästä on ukrainalainen kansanlaulu vuohesta ja jänösestä. Yksi ja sama melodia kuulostaa erilaiselta kolmen erilaisen tunnelman mukaan.



Nuottiesimerkki 9.

Ensimmäinen kuvaus on kertova:

Meni meidän vuohi kävelyllä vihreään metsään, ja vastaan tuli harmaa jänönen.

Toinen tunnelma – pelästynyt vuohi:

*Ah sinä, eläin, sano minulle nimesi! Et kai ole kuolemakseni, et kai syö minua?
Kuolemani! Syöt minut!*

Kolmas tunnelma – hellä jänis:

Ei, en ole kuolemasi. Ei, en syö sinua. Olen vain jänönen, harmaa. Jänönen, harmaa.

On ensiarvoisen tärkeää, että lapsi tuntee ja ymmärtää tunnelmaerot laulun sanoissa, ja ilmentää niitä äänen eri väreillä. Tavallisesti lapset ymmärtävät helposti kaikki kolme tunnelmaa ja esittävät ne hyvin vakuuttavasti omissa tulkinnoissaan.

Tässä kohtaa puhutaan ainoastaan fortesta ja pianosta. Heti, kun lapsi osaa jo hieman toteuttaa jonkin konkreettisen hahmon musikaalista sointia, voidaan vähitellen siirtyä sellaisiin lajityyppisiin kuin kehtolaulu, marssi tai tanssi. Lapsen mielikuvitusta ruokitaan kuvitelmilla ja mielle yhtymillä. Kuvitellaan, että lapsi heijaa nukkea ja laulaa sille kehtolaulua. Huoneessa on puolihämärää ja hiljaista, ja melodian verkkainen rytmi käy yhteen

heijauksen kanssa. Kuvailtu tilanne ja itse melodia auttavat lasta löytämään sitä vastaavan tunnelman sekä oikeanlaisen sointiväriä ja keinot sen välittämiseksi musiikissa. Samoin toimitaan opeteltaessa marssia tai tanssia. Lapsi ymmärtää helposti niiden rytmiset ja karakteristiset erot.

Uusia ilmaisukeinoja oppiessaan lapsi käyttää niitä mielikuvituksessaan, vaikkakin alkeellisesti, mutta jo tietyllä tapaa yksilöllisesti taiteellisia ideoita toteuttaen. Siirtyminen konkreettisesta musiikillisesta ajattelusta ehdolliseen tapahtuu huomaamatta.

Iän karttuessa ympäröivän miljöön vaikutus rikastuttaa lasta uusilla tiedoilla ja kokemuksilla. Vähitellen hänelle syntyy yksilöllinen suhtautuminen ympäröivään todellisuuteen, ja se heijastuu hänen esiintymiseensä.

Kattavalla yleissivistyksen ja musiikillisen sivistyksen kehityksellä on oppilaalle iso merkitys. Viulunsoiton opettajalla on suuri vastuu oppilaan musiikkikasvatuksessa. Hyvän maun ja tyyliä kehittäminen täytyy aloittaa heti ensimmäisistä oppivuosista lähtien, ja juurruttaa vähitellen mielenkiinto ja rakkaus taidemusiikin kuunteluun, konserteissa käymiseen ja niistä keskustelemiseen. Lisäksi oppilasta täytyy houkutella osallistumaan erilaisiin yhteisiin (teknisen osaamisen rajoissa) ja tietyksi sooloesityksiin.

Valitulla oppimateriaalilla on suuri merkitys oppilaan kehityksen kannalta. Oppilaan tyyliä tulee kehittää parhailla esimerkeillä venäläisen, neuvostoliittolaisen sekä länsimaisen musiikin klassikoista, joita on mahdollista soittaa oppilaan teknisistä kyvyistä ja musiikillisesta ymmärryksestä riippuen. ”Opetuksen alkuvaiheessa johtava rooli kuuluu kiistattomasti opettajalle, kun on kysymys tyylistä, tulkinnasta, ja niin edelleen. Samaan aikaan on välttämätöntä kuunnella oppilaan esityksiä hyvin huolellisesti ja tiedostaa niiden pienimmätkin yksilölliset luomisen pilkahdukset”⁵³.

Ihan niin kuin yksi ja sama juoni voidaan kertoa yhtä monella tapaa kuin mitä on kertojia, myös oppilaiden tulee esittää musiikkiteos eri tulkinnoilla sivistyksestä, tunteellisuudesta, musikaalisuudesta ja muista yksilöllisistä ominaisuuksista riippuen. Jopa ensimmäisen opiskeluvuoden vähillä ilmaisukeinoilla lapset soittavat jo eri tavoin ja ilmaisevat henkilökohtaisen suhteensa esitettyyn kappaleeseen. ■

Toinen luokka

Ensisijaiset tehtävät

Toisena opiskeluvuotena oppilas vahvistaa ja parantaa ensimmäisenä vuotena oppimiaan taitoja. Työskentelyssä keskitytään nyt myös hyvän äänenlaadun kehittämiseen. Opetellaan yksityiskohtaisesti jousilajit *détaché* ja *legato* sekä niiden vuorottelu. Jatketaan puhtaan intonaation sekä ensimmäisen aseman opiskelua. Asteikkoja soitetaan jo neljäsosa-, kahdeksasosa- ja kuudestoistaosanuotein 4–8 nuotin *legatossa*. Parannetaan jousenkäyttöä ja jousenjakoja yksinkertaisia rytmisiä yhdistelmiä käyttäen. Oppilas tutustuu perusdynamiaan vaihteluihin musiikillisia mielikuvia käyttämällä.

Ensimmäiset soittotunnit kesäloman jälkeen

Kesän aikana oppilas yleensä unohtaa paljon siitä, mitä on ensimmäisenä vuotena oppinut⁵⁴. Siksi oppilasta kehoitetaan palauttamaan mieleen kaikki ensimmäisenä vuotena opitut asiat, soittoasunnoista aloittaen. Oppilas laitetaan kuljettamaan jouta vapailla kielillä, soittamaan tetrakordi jokaisella kielellä ja toistamaan vanhat, opitut asteikot puhtaan intonaation tarkistamiseksi. Jos näyttää siltä, ettei oppilas ole unohtanut mitään, hän voi aloittaa uuden oppimateriaalin opiskelemisen. Jos opettaja kuitenkin huomaa pienenkin virheen soittoasunnoissa, jousenkäytössä tai jossain muussa asiassa, se korjataan soittamalla asteikkoja tai vanhoja, edellisvuotena opittuja kappaleita.

Virheitä ei kannata yrittää korjata uutta oppimateriaalia käyttäen, koska se ei tuo toivottuja tuloksia. Keskittyminen heti kahteen eri asiaan (uudet opittavat asiat ja vanhojen teknisten asioiden korjaus) hidastaa oppilaan edistymistä.

Ensi alkuun valitaan nuottimateriaalia, joka sisältää ainoastaan oppilaalle tuttuja taitoja. Puutteiden korjaamisen jälkeen voidaan vähitellen aloittaa uusien sävellajien, aika-arvojen sekä jousilajien opiskelu.

Ohjelmisto asteikoista pienimuotoisiin kappaleisiin

Ensiksi oppilaan kanssa toistetaan kaikki edellisvuotena soitetut asteikot, mutta vaatimalla korkeampaa taitotasoa äänenlaadun, jousenkäytön ja kielenvaihtojen osalta (liikkuvammassa tempossa 4–8 *legatossa*). Sen jälkeen voidaan siirtyä opettelemaan asteikkoja uusissa sävellajeissa.

Jos oppilas on ensimmäisen vuoden lopussa soittanut F-duuri- ja a-molliasteikot, johdonmukaisuuden vuoksi voidaan jatkaa alennusmerkkisten

asteikkojen opettelua B-duurista alkaen: ensiksi yksioktaavinen asteikko ylä-oktaavista aloittaen, sitten alempi oktaavi ja sitten kaksi oktaavia yhdistäen. Seuraavaksi voidaan tarttua yksioktaaviseen d-molliasteikkoon, g-molliasteikkoon ensin yksioktaavisena ja sitten kaksioktaavisena, sekä Es-duuriassteikkoon yksioktaavisena. Ylennysmerkkisistä sävellajeista voidaan soittaa E-duuri. Näin oppilas osaa jo 11 eri sävellajia.

Jokaisen uuden sävellajin oppimista tulee vahvistaa sitä vastaavalla etydi- ja kappalemateriaalilla. Asteikkoja tulee soittaa eri jousella sekä 2–4–8-legatossa (kolmisoinnut eri jousella sekä 3-legatossa). Jos oppilas on ensimmäisenä opiskeluvuotena soittanut lauluja ja pikkukappaleita, jo opittuja taitoja tulee toisella luokalla vahvistaa ja hioa käyttämällä asteikoiden ja kappaleiden lisäksi harjoituksia ja etydejä helpommasta aloittaen. Etydimateriaalina voidaan käyttää K. Rodionovin, N. Baklanovan ja A. ja N. Janshinovin etydivihkoja sekä kokoelmaa ”Valitut etydit viululle” osa I⁵⁵.

Toisen luokan alussa valittujen laulujen ja pikkukappaleiden tulee teknisesti tasoltaan vastata ensimmäisen luokan lopussa käytyä materiaalia. Jos oppilas on ensimmäisen opintovuoden lopussa soittanut W. A. Mozartin *Allegretton* tai J. Lullyn *Laulun*, voidaan toisen vuoden alussa valita jokin seuraavista kappaleista: M. Starokadomski: *Laulu*, N. Baklanova: *Lastenmarssi*, J. Haydn: *Laulu*, L. Bekman: *Joulukuusi*, N. Potolovski: *Ukkonen*, N. Potolovski: *Jänis*, V. Kalinnikov: *Kissa*, N. Rimski-Korsakov: *Kämmenet*.

Tämän jälkeen ohjelmistoa täytyy vaikeuttaa. Voidaan soitattaa esimerkiksi W. A. Mozart: *Kevätlaulu*, R. Schumann: *Melodia*, N. Baklanova: *Kehotolaulu* (d-molliasteikon oppimisen jälkeen) ja F. Schubert: *Valssi* (B-duuriassteikon oppimisen jälkeen). Seuraavaksi G. W. Gluck: *Iloinen tanssi*, J.-P. Rameau: *Rigaudon*, D. Šostakovitš: *Iloinen päivä*, W. A. Mozart: *Paimenlaulu*, N. Baklanova: *Masurkka*; *Romanssi*, *Piiritanssi*⁵⁶.

Yllä luetellusta materiaalista oppilas käy läpi sen, minkä ehtii. Jotta oppilas edistyisi parhaalla mahdollisella tavalla, opettajan tulee kunkin oppilaan kohdalla valita kappaleet, jotka vastaavat sillä hetkellä kehitettäviä teknisiä asioita. Toisen luokan lopussa oppilas täytyy tutustuttaa yhteen suurempaan teokseen, esimerkiksi O. Riedingin Konserton h-molli ensimmäiseen osaan.

Détaché

Détaché on jousilaji, jossa jokaiselle nuotille on yksi veto- tai työntöjousi. Jousen tulee kulkea kielellä tasaisella nopeudella ja paineella. Jousen vaihdon (kärjessä V ja kannassa □) tulee tapahtua vaivattomasti ja sulavasti ilman taukoja ja töksähtelyä.

Détachén opettelu kaikkein alkeellisimmassa muodossa alkaa heti ensimmäisenä opiskeluvuotena ja jatkuu läpi koko elämän, sillä se muodostaa pohjan hyvälle äänenmuodostukselle ja kaikille muille jousilajeille.

Hyvän détachén vaatimukset kasvavat oppilaan kehityksen mukana soitettavasta ohjelmistosta riippuen.

Détachén alkeisopetuksessa on tärkeää kiinnittää huomiota seuraaviin asioihin: Jousen tulee kulkea keskellä otelaudan ja tallan välissä kohtisuorassa suhteessa kieleen eli rinnakkain tallan kanssa. Jouta kuljetettaessa kaikkien jouhien tulee levätä kielellä lukuun ottamatta pientä kohtaa kantajousta, jossa jouhet koskettavat kieltä ainoastaan oikealla syrjällään.

Äänenlaatu riippuu jousen nopeudesta ja sen paineesta kieltä vasten eli hyvästä jousen kiinnittymisestä kieleen koko jousenvedon ajan. Jos painetta ei ole tarpeeksi, tuloksena on käheä ja viheltävä ääni. Jos painetta on liikaa, äänestä tulee naiseva ja jumiutunut. Jousen painetta lisättäessä vasemman käden sormien täytyy reagoida asiaan ja lisätä samoin painetta.

Oppilasta on opetettava heti alusta asti kontrolloimaan äänenlaatua, vapaiden kielten soittamisesta alkaen.

Yllä luetellut vaatimukset on täytettävä heti ensimmäisenä opiskeluvuotena ensiksi helppossa oppimateriaalissa:



Nuottiesimerkki 10.

Yllä olevassa esimerkissä noudatetaan tarkasti yhtäaikaista jousenvaihtoa ja sormen laskemista kielelle. Seuraavaksi tehtävä vaikeutuu erilaisia jousenjakotapoja yhdistettäessä:



Nuottiesimerkki 11.

Sitten détaché yhdistettynä kielenvaihtoihin, mikä vaatii kummankin käden liikkeiden välistä koordinaatiota:



Nuottiesimerkki 12.

Toisena ja kolmantena opiskeluvuotena détaché vaikeutuu aika-arvoltaan pienempien rytmikuvioiden (kahdeksasosa- ja kuudestoistaosanuotit) takia, joita soitetään jousen eri osissa.



Nuottiesimerkki 13.

Myöhemmillä luokilla détaché tulee hallita jousen kaikissa kohdissa ja erilaisissa nyansseissa ja tempoissa. Détachéhen liitetään tempon lisäämisen lisäksi asemanvaihdot, kaksoisäänet sekä erilaiset dynamiikat (forte, piano,

crescendo, diminuendo). Fortessa détachén tulisi olla lähempänä tallaa ja pianossa lähempänä otelautaa.

Hyvin opittu détaché muodostaa pohjan myöhemmin opeteltaville spiccatoille ja sautillille.

Legato

Legato on peräkkäisten äänten soittamista yhdellä jousella ilman taukoja. Legaton opettelu aloitetaan détachéhen tutustumisen jälkeen eli sitten, kun oppilas osaa jousen kuljettamisen oikeaoppisesti, jousenvaihdot kannassa ja kärjessä, sujuvat kielenvaihdot sekä yksinkertaiset jousenjaon perusteet. Legaton opettelu aloitetaan suunnilleen ensimmäisen vuoden puolivälissä tai sen loppupuolella.

Legatoa opetellessa hyvän äänenlaadun saavuttamisen kannalta keskeisiä asioita ovat tasaiset jousenjaot, sujuvat jousen- ja kielenvaihdot sekä vasemman käden tarkka rytmi, kun sormia lasketaan otelaudalle.

Niin kuin jokaisessa teknisesti vaikeassa asiassa, legato täytyy opetella edeten helpoimmasta elementistä vaikeampaan. Legaton helpoin muoto on kahden vapaan kielen yhdistäminen:



Nuottiesimerkki 14.

Yllä olevassa esimerkissä oppilas jakaa jousen tasaisesti kahtia ja sitoo nuotit toisiinsa ilman taukoa. Jos legatoa soitetaan heti yhdellä kielellä niin, että vasen käsi osallistuu soittamiseen, seurauksena voi olla ei-toivottu pysähdys jousen kuljettamisessa, eikä oppilas saa kiinni jatkuvuuden tunteesta. Legatossa molemmat kädet ovat työssä yhtä aikaa, jolloin oppilaan huomio jakaantuu, eivätkä vasemman käden sormet laskeudu kielelle ajallaan.

Kun kahden vapaan kielen yhdistäminen on opittu rytmisesti ja tarkkaa jousenjakoä käyttäen, oppilaan on huomattavasti helpompi yhdistää kaksi ääntä vasemman käden sormien avulla. Tämä opitaan ensiksi yhdellä kielellä tetrakordin pohjalta (2-legatossa):



Nuottiesimerkki 15.

Seuraavaksi soitetaan yksioктаavin asteikko, esimerkiksi D-duuri:



Nuottiesimerkki 16.

Sujuva jousenvaihto kieleltä toiselle (asteikkoa ylöspäin soitettaessa) saatutetaan laskemalla rannetta ja kyynärpäätä hieman, jolloin jousen jouhet lähentyvät valmiiksi seuraavaa kieltä. Ensimmäisenä opiskeluvuotena voidaan keskittyä kahden nuotin yhdistelmään ja liittää se *détaché*hen:



Nuottiesimerkki 17.

Toisena vuonna legatoa soitetaan jo suuremmalla määrällä (4–8) nuotteja yhdellä jousella liikkuvammassa tempossa ja useammilla kielenvaihdolla. Kolmannelta luokalta alkaen lisätään asemanvaihdot, kaksoisäännet, vibrato, ja niin edelleen.

Näin legato ja siihen liittyvät tekniset asiat vaikeutuvat ja kehittyvät vuosi vuodelta. Legaton perusvaatimukset eli tauoton äänenmuodostus, tarkka jousenjako, selkeä rytmi ja sujuvat kielenvaihdot pysyvät kuitenkin samoina.

Yksinkertaiset nyanssit dynamiikassa

Dynamiikan nyansseihin tutustuttamisen tulisi tapahtua oppilaalle tutulla materiaalilla, esimerkiksi kappaleella, jonka oppilas on esittänyt. Tavoitteen saavuttamiseksi vertaamalla kovaa ja hiljaista sointia laulun tunnelman mukaan. Esimerkiksi G. W. Gluckin *Iloisen tanssin* päättäväinen alku on fortessa:



Nuottiesimerkki 18.

Pianossa soitettava pehmeä ja hellä melodia muodostaa yllättävän kontrastin:



Nuottiesimerkki 19.

Fortessa äänenmuodostusta ei säännellä painamalla jouta voimakkaammin kieleen, vaan jousen leveämmällä ja tiiviimmällä kuljettamisella. Pianossa jouhien määrä kielellä vähenee hieman. Jouta kuljetetaan lähempänä otelautaa ja pienemmällä paineella, mutta kuitenkin riittävän leveästi, sillä muuten piano soi huonosti. Pianossa vasemman käden sormien aktiivisuus ei saisi laskea (niin kuin oppilailla yleensä tapahtuu).

Crescendo (vähitellen voimistuen) ja diminuendo (vähitellen hiljentyen) ovat siirtymänyansseja pianosta forteen ja takaisin.

Äänen voimistuminen, crescendo, saadaan aikaan lisäämällä painetta asteittain ja laajentamalla jousen liikettä. Äänen hiljentäminen, diminuendo, saadaan aikaan vähentämällä painetta ja jousen liikkeen nopeutta.

O. Rieding: Konsertto h-molli, 1. osa ja sen tekniset haasteet

Tämä konsertto on yksi ensimmäisistä laajemmista sävellyksistä, johon oppilas tutustuu yleensä toisen vuoden lopussa. Oppilas hallitsee jo muutamia musiikillisia ja teknisiä taitoja ja ilmaisukeinoja. Ennen konsertin harjoittelun aloittamista sen tekniset haasteet käydään läpi oppilaan kanssa tukimateriaalin eli asteikkojen ja etydién avulla.

Konsertto on sävelletty h-mollissa, joka on vaikea sävellaji intonoida puhtaasti. Usein käy niin, että oppilas tutustuu h-molliin vasta tämän konsertin kautta, ja soitto on siksi epäpuhdasta. Sävellajin hallitseminen ensiksi asteikossa ja etydeissä on näin ollen välttämätöntä. Tähän tarkoitukseen esimerkiksi A. Komarovskin ja H. Kayserin etydit⁵⁷ ovat hyviä. Viimeksi mainittu Kayserin etydi on soitettava karsimalla pois kolmannessa asemassa soitettavat kohdat.

Konsertin alku vaatii tarkkaa jousenjakoja, sujuvaa jousenvaihtoa ilman taukoja ja töksähdyksiä sekä tietenkin hyvää äänenlaatua.



Nuottiesimerkki 20.

Fraasin alkupuolella tarvittavan sujuvan legaton ja hyvän jousenjaon kehittämiseksi voidaan käyttää mitä tahansa etydiä, joka soitetään neljäsosanuotein hitaassa tempossa⁵⁸:



Nuottiesimerkki 21.

Fraasin loppupuolella jousenjako on haastavampaa, ja oppilaan on vaikea soittaa täsmällisesti rytmisessä. Tarkan ja täsmällisen rytmin saavuttamiseksi voidaan varta vasten soittaa etydi, jonka karakteri on samanlainen⁵⁹:



Nuottiesimerkki 22.

Seuraavat tahdit ovat vaikeimmat intonoida puhtaasti:



Nuottiesimerkki 23.

Oppilaan tulee laittaa ensimmäinen sormi (*ais*-nuotti) mahdollisimman lähelle toista sormea (*h*-nuotti), ja kolmas sormi mahdollisimman kauas toisesta sormesta. Tätä varten täytyy harjoitella h-molliasteikkoa lisä-äänen (*ais*) kanssa:



Nuottiesimerkki 24.

Seuraava haaste:



Nuottiesimerkki 25.

Tällaisessa yhteydessä oppilaan on yleensä vaikea erottaa äänenkorkeuden muutosta puolisävelaskeleella ylöspäin. Siksi siirtymät pienistä tersseistä suuriin tersseihin on harjoiteltava erityisillä harjoituksilla:



Nuottiesimerkki 26.



Nuottiesimerkki 27.

Tämän jälkeen sekä oppilaan kuulo että huomiokyky ovat harjaantuneet niin, että hän soittaa kohdan puhtaasti.

Tahdista 33 alkaa sivuteema. Sen perusvaikeutena ovat aksentoidut puolinuotit veto- ja työntöjousella:



Nuottiesimerkki 28.

Tämä jousilaji on opeteltava erikseen joko asteikon tai tutun etydin avulla puolinuotein soittaen:



Nuottiesimerkki 29.

Kun aksentoitu ääni aloitetaan kannasta, josta täytyy kuljettaa nopeasti, ja kärkeen saavuttaessa hidastaa sitä hieman. Aksentti tehdään kärjessä pysähtymättä, minkä jälkeen jousi kuljetetaan jälleen nopeasti kantaan sitä loppussa hieman hidastaen. Aksenttia soittaessa äänenmuodostus ei saa olla terävää, eikä jousen saa antaa kulkea kielellä yhtään sivusuunnassa.

Jos kaikki edellä luetellut tekniset haasteet on käyty läpi ennalta, oppilas oppii nopeammin ja esittää konserton hyvin. Jos yllä mainitut tekniset asiat käydään läpi ensimmäistä kertaa vasta konsertossa, se vie paljon enemmän aikaa ja esityksen laatu kärsii huomattavasti.

Oppilaan itsenäinen työskentely

Kotiläksyt. Aloittelevan oppilaan menestyksenkäs kehittyminen riippuu suurelta osin oikeanlaisesta kotiharjoittelusta, eli kyvystä viedä opettajan vaatimukset soittotunnilta kotiin, ja toteuttaa ne mahdollisimman hyvin.

Jotta oppilas osaisi harjoitella kotona, opettajan täytyy jokaisella soittotunnilla selvästi ja konkreettisesti selittää tehtävän sisältö, näyttää jokainen uusi opittava asia, toistaa selitys tehtävän sisällöstä, ja vakuuttaa siitä, että oppilas on ymmärtänyt kaiken. Tämän jälkeen tehtävät kirjoitetaan oppilaan harjoituspäiväkirjaan.

Kotiläksyjen tulisi olla sellaisia, että ne voidaan toteuttaa kotona huomioiden oppilaan ikä, oppimisvauhti sekä kiireet tavallisessa koulussa ja musiikkikoulussa.

Ensimmäisenä vuotena kotiläksyjen pitää olla minimaalisia, mutta vaatimukset niiden suorittamisesta ankaria. Tämä opettaa lasta kurinalaiseen työhön.

Aloittelevan oppilaan ei suositella soittavan viulua kotona. Ilman opettajan valvontaa hän voi oppia soittoasennot väärin. Alkeisopetuksen aikana soittoasentoja harjoitellaan ainoastaan soittotunneilla ja kotiläksyksi annetaan tehtäviä, joissa opetellaan vaikkapa nuottien nimiä ja niiden paikkoja nuottiviivastolla, soittotunneilla käytettävien laulujen sanoja, tai soittoasentoihin liittyviä erillisiä elementtejä (kuinka jännittyneet lihakset rentoutetaan, oikeaoppinen oikean käden asento lyijykynää käyttäen, ja niin edelleen). Vasta sitten, kun oppilas osaa soittoasennot tunnilla, opettaja voi sallia niiden harjoittelemisen myös kotona.

Soittoasentojen hallinnasta riippuen uusia tehtäviä lisätään asentojen vahvistamiseksi kotona: vasemman käden sormienvälinen etäisyys otelau-

dalla, näppäillen soittaminen, kotiläksyn huolellinen työstäminen puhtaan intonaation saavuttamiseksi mielessä laulamalla ja soitettua ”kuulostelemalla”, sekä jatkuva kontrolli lihaksiston rentouttamiseksi. Niin kauan, kun oppilas ei onnistu kuljettamaan jouta oikein tunneilla, hänen ei suositella soittavan jousella kotona.

Aloittelijan kotiharjoittelu on paras jakaa kahteen tai kolmeen päivittäiseen 10–15 minuutin pätkään.

Toiselta luokalta alkaen kotiharjoittelun kestoja tulee pidentää. Harjoittelu kaksi kertaa päivässä 45 minuuttia kerrallaan on täysin riittävä määrä. Ajankäyttöä voidaan suunnitella esimerkiksi näin: Ensimmäisellä harjoittelukerralla 5 minuuttia asteikkoja (ei enempää), 10 minuuttia tekniikkaharjoituksia ja 20 minuuttia etydeitä. Toisella harjoittelukerralla 20 minuuttia kappaletta (tai konserttoa) ja loput 20–25 minuuttia etydiä ja kappaleiden teknisesti vaikeimpien paikkojen toistamista.

Oppilas tulee alusta alkaen opettaa saavuttamaan mahdollisimman hyviä tuloksia mahdollisimman vähällä harjoittelumäärällä niin, että hän työskentelee tietoisesti, eikä vain toista mekaanisesti yhtä ja samaa. Opettajan tehtävä on auttaa oppilasta oppimateriaalin läpikäymisessä: mikä on ensisijaista, mikä on toissijaista, ja minkälainen kotiharjoittelu on tarkoituksenmukaista. Tämän päämäärän saavuttamiseksi jokaisella luokalla kannattaa pitää tunti, jossa oppilaille näytetään, miten kotiharjoittelun aika kannattaa jakaa suhteessa annettuun materiaaliin, ja annetaan keinoja kunkin teknisen asian työstämiseen. Yksi tunneista pitää pyhittää sille, että oppilas opettajan läsnä ollessa harjoittelee niin kuin hän harjoittelisi kotona. Näin opettaja antaa oppilaille hyvät lähtökohdat tulevaan itsenäiseen harjoitteluun.

Kesäläksyt. Ensimmäisen vuoden lopussa oppilaille ei tule antaa kesäläksyjä. Soittoasennot ja puhdas intonaatio eivät vielä ole tarpeeksi vakiintuneet kestääkseen uutta oppimateriaalia. Siksi on parempi olla soittamatta viulua kesäloman aikana.

Toisen luokan lopussa kesäläksyjä voidaan jo antaa. Niiden tulee sisältää tuttuja teknisiä elementtejä sisältäviä teoksia. Opettaja merkitsee nuotteihin huolelliset jousitukset ja sormitukset, ja vaikeimmat paikat katsotaan yhdessä soittotunnilla ennen kesälomaa.

Parhaan tuloksen saavuttamiseksi kesäloman ajalle laaditaan viikoittainen suunnitelma (esimerkiksi 1. kesäkuuta – 1. syyskuuta). Ensiksi tehdään yleinen tehtäväsuunnitelma koko ajalle (asteikot, tekniikkaharjoitukset, etydit ja kappaleet), minkä jälkeen suunnitelma jaksotetaan viikkokohtaisesti, ja jokaiselle tehtävälle merkitään summittainen aika. Tämä organisoii oppilaan itsenäistä työskentelyä kesän aikana niin, että hän voi harjoitella systemaattisesti, eikä asioita sieltä täältä ripotellen. Tällainen tehtäväsuunnitelma on hyödyllinen jokaisen vuosiluokan oppilaille, ei ainoastaan pienille oppilaille.

Kesän jälkeen lasten soittoasennot ovat saattaneet huonontua ilman viulutunneilla tapahtuvaa kontrolloitua työtä. Nuottitelineen mahdollisen

puuttumisen takia nuotit on kesällä laitettu matalalle tuolille tai ikkunalaudalle, minkä seurauksena vasen käsi laskee, kämmen lähestyy viulun kaulaa ja jousi ajautuu otelautaan päin.

Tällaiset soittoasennoissa tapahtuneet muutokset voivat vakiintua kesäkuukausien aikana, ja niiden korjaamiseen tuhlautuu paljon aikaa. Opettajan tehtävänä on informoida oppilasta ja tämän vanhempia oikeanlaisen työskentelyn tärkeydestä kesäloman aikana.

Kesäläksyjen tarkistus. Heti ensimmäisillä soitto-tunneilla kesän jälkeen opettaja tarkistaa kesäloman aikana tehdyn itsenäisen työn tulokset. Erityisesti vanhemmilla luokilla kesäläksyjä tarkistettaessa on todella tärkeää olla kärsivällinen, ja kuunnella hyväntahtoisesti ja keskeyttämättä kaikki materiaali, jonka oppilas on valmistanut, ja vasta lopuksi tehdä omat huomautukset. Opettajan pitää varautua siihen, että oppilas on kesän aikana yrittänyt itsenäisesti opetella sävellystä upottaen siihen omia tunteitaan, ja siksi oppilaan on annettava soittaa kappale haluamallaan tavalla loppuun asti. Joskus opettaja voi virheistä huolimatta löytää oppilaan tulkinnasta jotakin uutta ja mielenkiintoista. Jos opettaja keskeyttää oppilaan ensimmäisen virheen kohdalla ja alkaa heti korjata soittoa, se lannistaa oppilaan ja korostaa tämän avuttomuutta, eikä näin ollen kannusta seuraavaan työhön varsinkaan, jos oppilas on aloitteellinen ja ”vallaton”. Tällaisten oppilaiden kanssa opettajan on oltava erityisen joustava: ”Oppilaan psykologinen painostus opettajan auktoriteetin varjolla ei ole hyödyllistä, sillä se voi johtaa täydelliseen kontaktin menetykseen oppilaan ja opettajan välillä. ’Vallaton’ oppilas voi joskus olla omalla tavallaan oikeassa. Häntä täytyy pyrkiä ymmärtämään, ja havaita positiiviset ja arvokkaat ominaisuudet, joita hänessä on. Vaikeaa oppilasta opetettaessa yhteisen kielen löytäminen on välttämätöntä. Soitosta täytyy osoittaa positiiviset asiat, mutta samanaikaisesti ne negatiiviset asiat, jotka estävät oppilasta toteuttamasta omia aikeitaan. Varovasti ja tahdikkaasti toimien opettaja voi päästä siihen, että ’jääräpäinen’ oppilas tottelee ohjeita ja neuvoja, koska ei tunne itseään ahdistetuksi, painetuksi tai loukatuksi sen vuoksi, että tuo esiin omaa persoonallisuuttaan”⁶⁰. ■

Kolmas ja neljäs luokka

Ensisijaiset tehtävät

Kolmannella luokalla oppilas jatkaa ensimmäisen aseman opettelua ja asteikkojen omaksumista kaikissa sävellajeissa (kaksioktaavisina tai yksioktaavisina, jos kaksioktaavin asteikko ensimmäistä asemaa käytettäessä ei onnistu), parantaa détachén ja legaton laatua kaikissa jousen osissa, työstää jousenjakoja ja täsmällistä rytmiä, ja parantaa sormien ketteryttä lisäämällä tempoasteikkoja soittaessaan. Ensimmäisen aseman ohella opiskellaan toinen ja kolmas asema sekä niiden asemanvaihdot. Kolmannen vuoden lopussa oppilaan tulee osata kolme asemaa sekä niiden vapaa ja oikeaoppinen yhdisteleminen.

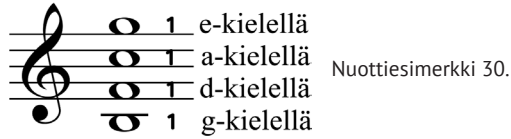
Asemien ja asemanvaihtojen opiskelu

Toisen ja kolmannen aseman opiskelu voidaan aloittaa vasta sitten, kun perustaidot ensimmäisessä asemassa on saavutettu. Näihin taitoihin kuuluvat kummankin käden soittoasennot ja niiden liikeratojen vapaus, puhdas intonaatio sekä tarpeeksi ketterät sormet. Vasta edellä mainittujen asioiden oppimisen jälkeen voidaan aloittaa asemien ja asemanvaihtojen opiskelu.

Periaatteessa ei ole väliä, kumpi asema (toinen vai kolmas) opitaan ensiksi, kunhan ne opitaan huolellisesti. Kouluissa kolmas asema opetellaan usein perinpohjaisesti, kun taas toinen asema opetellaan tarpeen mukaan. Joidenkin opettajien mielestä on parempi aloittaa kolmannesta asemasta, koska siinä käden asento on muka vakaampi kuin toisessa asemassa. Tällainen kuvitelma ”vakaammasta kädestä” ei ole millään muotoa perusteltu. Kolmannessa asemassa käsi ei saa mistään lisätukea, ihan niin kuin se ei saa toisessakaan asemassa. Jos kolmatta asemaa opetellessa opettaja antaa oppilaan kämmenen ja peukalon nojata viulun kaikukoppaan, se on väärin: ”Tällainen tuki aiheuttaa muutoksia ranteen asentoon, mikä omalta osaltaan muuttaa sormien putoamiskulmia kielelle kolmannessa asemassa (niistä tulee kaltevammat). Tästä seuraa eräänlainen ristiriita soittoasennossa, mikä heijastuu negatiivisesti sormien ketteryteen ja intonaatioon”⁶¹.

Kolmannen aseman opettelusta ennen toista asemaa voi olla se hyöty, että se on teknisesti helpompi yhdistää ensimmäiseen asemaan. Välimatkat vasemmassa kädessä ovat laajemmat ja lihasten on helpompi kontrolloida niitä. Itse asemat asemanvaihtoja lukuun ottamatta opetellaan täysin samalla tavalla.

Toinen asema. Toisen aseman opettelu on järkevää aloittaa yksioktaavisesta F-duuriasteikosta. Oppilas ymmärtää paremmin vasemman käden uuden paikan otelaudalla, kun sitä verrataan hänelle jo tuttuun paikkaan ensimmäisessä asemassa. Tätä varten hänen täytyy soittaa *f*-nuotti toisella sormella ensimmäisessä asemassa, minkä jälkeen ensimmäinen sormi ja sen mukana koko käsi ja peukalo pitää siirtää samalle paikalle uuteen asemaan.



Ensimmäisessä, toisessa ja kolmannessa asemassa ranteen ja vasemman käden sormien muoto toisiinsa verrattuna (eli ensimmäisen sormen, neljännen sormen ja peukalon välillä) säilyy muuttumattomana. Jotta oppilas muistaisi sormitukset paremmin, hänelle voidaan selittää, että toisessa asemassa sormitus on yhtä yksikköä alempi kuin ensimmäisessä asemassa: neljäs sormi korvataan kolmannella sormella, kolmas toisella ja toinen ensimmäisellä. Ainoastaan ensimmäinen sormi korvataan neljännellä sormella. Yleensä oppilas soittaa vaivattomasti yksioktaavisen F-duuriasteikon, minkä jälkeen opitaan kolmisoinnut ja kvarttisekstisointu. Transponoimalla kyseisen asteikko kvinttiä ylemmäs tai alemmas oppilas soittaa C- ja B-duuriasteikot. Parhaan intonaation saavuttamiseksi toisessa asemassa oppilaan on järkevää käydä läpi samanlaisia yksioktaavisia asteikoita kaikissa mahdollisissa sävellajeissa niin, että asteikot aloitetaan eri sormia käyttäen: esimerkiksi F-duuri, *f*-mollin, Fis-duuri ja fis-mollin (aloitus ensimmäisellä sormella); G-duuri, *g*-mollin ja gis-mollin (toinen sormi); As-duuri, A-duuri ja a-mollin (kolmas sormi); B-duuri, H-duuri ja h-mollin (neljäs sormi).

Tämän jälkeen soitetaan kaksioktaavisia asteikkoja *g*-kielellä ja eri sormilla aloittaen, eli B-duuri, H-duuri, h-mollin, C-duuri, c-mollin, cis-mollin, Des-duuri, D-duuri ja d-mollin. Jos asteikot, jotka alkavat kolmannesta tai neljännestä sormesta, ovat lyhennettyjä eli eivät saavuta yläoktaavissa toonikaansa, se ei haittaa. Tärkeintä on, että oppilas hallitsisi puhtaan intonaation toisen aseman rajoissa⁶².

Samaan aikaan asteikkojen kanssa soitetaan teknisiä harjoituksia ja etydeitä K. Mostrasin ja A. Komarovskin etydivihkoista sekä ”Valitut etydit viululle, osa II” –kokoelmasta⁶³. Tällä tavalla hyvin omaksutun toisen aseman jälkeen voidaan siirtyä kolmannen aseman opiskeluun.

Kolmas asema. Kolmannen aseman opettelu voidaan aloittaa samalla tavalla kuin toisen aseman, eli yksioktaavisesta C-duuriasteikosta. Oppilas soittaa *c*-äänin kolmannella sormella ensimmäisessä asemassa ja siirtää kättään niin, että ensimmäinen sormi sijoittuu kolmannen sormen paikalle. Tämä on kolmas asema:

Nuottiesimerkki 31.

Kolmannessa asemassa kämmen ja peukalo eivät saisi koskettaa viulun kaikukoppaa. Niin kuin toisessa asemassa, myös kolmannessa asemassa opetellaan yksi- ja kaksioktaavisia duuri- ja molliasteikoita sekä kolmisointuja kaikissa mahdollisissa sävellajeissa eri sormilla aloittaen⁶⁴: esimerkiksi *g*-kiielellä C-duuri, *c*-molli ja *cis*-molli (aloitus ensimmäisellä sormella); Des-duuri, D-duuri ja *d*-molli (toinen sormi); Es-duuri, E-duuri ja *e*-molli (kolmas sormi); F-duuri, F-molli, Fis-duuri ja *fis*-molli (neljäs sormi). Kaksioktaaviset asteikot soitetaan samalla tavalla kuin toisessa asemassa.

Kolmannessa asemassa soittotaitoa voidaan asteikkojen lisäksi vahvistaa käyttämällä H. Schradieckin sormiharjoituksia sekä vastaavia etydejä kokoelmasta ”Valitut etydit viululle, osa II”. Alkuun sopii myös F. Wohlfahrtin etydi nro 31⁶⁵. Toisen ja kolmannen aseman oppimisen jälkeen oppilas voi siirtyä systemaattiseen asemanvaihtojen tekniikan opiskeluun, eli ensimmäisen ja kolmannen aseman yhdistämiseen.

Asemanvaihtojen opiskelu. Ensiksi opetellaan liu’uttamaan koko kättä vapaasti otelautaa pitkin. Kuljettamalla jousta vapailta kielillä (neljäosanuottipulssilla) oppilas liikuu vasemmalla kädellä rytmisesti (neljäosanuotein) otelautaa pitkin ylös ja alas. Tässä on seurattava, ettei peukalo tai etusormen tyvi purista viulun kaulaa, että liikkeet ovat vapaat ja sulavat, ja ettei viulu vaihda asentoa. Tällaisen valmistavan harjoituksen jälkeen voidaan aloittaa asemanvaihtojen opiskelu ensimmäisestä kolmanteen asemaan vapaan kielen kautta:

Nuottiesimerkki 32.

Tällainen harjoitus edesauttaa nopeaa ja intonaatioltaan puhtaan nuotin ja aseman löytämistä, koska apuna käytetään samanaikaisesti kuuloa, näköä ja lihaskuuntelua.

Asemanvaihtoa ensimmäisen ja kolmannen aseman välillä vapaan kielen kautta vahvistetaan vastaavalla etydimateriaalilla⁶⁶.

Vaikeustasoltaan seuraava asemanvaihdon tyyppi on samalla sormella liikkuva asemanvaihto:

Nuottiesimerkki 33.

Tässä asemanvaihtotyypissä oppilaan huomio kiinnitetään siihen, että liu'un alkaessa sormen paineen pitää hieman hellittää, jotta glissandosta tulee pehmeä ja laulava, ei ”naukuva”. Tarpeeton ja liiallinen sormen painaminen kieleen häiritsee sujuvaa asemanvaihtoa⁶⁷.

Seuraavaksi käydään läpi asemanvaihdot alemmasta sormesta ylempään (ja takaisin):



Nuottiesimerkki 34.

Oppilaalle selitetään, että sormi, joka tällä hetkellä on kielellä, liikuu uuteen asemaan. Yllä olevassa esimerkissä ensimmäinen sormi liikuu kolmanteen asemaan (*d*-nuotti), minkä jälkeen toinen sormi laskeutuu nuotille *e*. Alaspäin tultaessa sama tapahtuu päinvastaisessa järjestyksessä käden palatessa ensimmäiseen asemaan. Suluissa oleva apunuotti on tarpeen ainoastaan asemanvaihtojen opiskelun alkuvaiheessa. Harjoitusprosessin edetessä sen tarve vähitellen häviää⁶⁸.

Kaikkein vaikein asemanvaihtojen muoto on vaihto yllä olevasta sormesta alla olevaan.



Nuottiesimerkki 35.

Asemanvaihdon periaate on lähes sama kuin edellisessä esimerkissä: sormi, jolla soimitaan viimeinen nuotti vanhassa asemassa ennen asemanvaihtoa, liikuu uuteen asemaan. Sen jälkeen, kun koko käsi on siirtynyt uuteen asemaan, liukunut sormi vaihdetaan huomaamattomasti sen alapuolella olevaan sormeen. Tämä asemanvaihtotyyppi vaatii paljon harjoitusta ja on erityisen tärkeä asteikontapaisissa nuottikuluissa.

Sujuvan asemanvaihdon omaksumiseksi tässä voidaan käyttää alkuun myös apunuottia:



Nuottiesimerkki 36.

Tämän asemanvaihtotyypin oppimista tulee vahvistaa erityisen hyvin soittamalla etydeitä⁶⁹, asteikkoja ja kappaleita.

Jatkossa asemanvaihto ei ole viulistille ainoastaan tekninen taito (käsi siirtyy otelaudalla), vaan myös yksi tärkeimmistä taiteellisista ilmaisukeinoista. Esitettävän kappaleen luonteesta ja viulistin mieltymyksistä riippuen sitä voidaan hyödyntää eri tavoin tuottamaan äänenväritään mitä erilaisimpia asemanvaihtoja.

Kappaleista voidaan soittaa J. S. Bachin *Gavotti*, Janšinin *Konsertino*, P. Tšaikovskin *Vanha ranskalainen laulu*, ja laajemmista teoksista 2. ja 3. osa O. Riedingin *Konsertosta h-molli*. Toisen aseman vakiinnuttamisessa hyödyllisiä ovat N. Baklanovan kappaleet *Moto Perpetuo* ja *Melodia*. Ensimmäisen ja kolmannen aseman yhdistämiseksi voidaan soittaa esimerkiksi N. Baklanovan *Sonatina* sekä ensimmäinen osa F. Seitzin *Konsertosta G-duuri*.

Työskentely uuden kappaleen parissa

Kun oppilaalle annetaan uusi tehtävä tai kappale, hänelle kerrotaan, että ennen soittamista hänen tulee katsoa nuotti läpi ja määrittää sen sävel- ja tahtilaji. Tämän jälkeen hän opettajan avustuksella määrittelee kappaleen pääasialliset tehtävät ja tekniset haasteet, ja lopuksi suunnittelee, missä järjestyksessä ja miten ne pitää ratkaista. Jos oppilas opetetaan toimimaan näin heti ensimmäisestä luokasta alkaen, hän osaa tulevaisuudessa orientoitua oikein uuteen oppimateriaaliin.

Uuteen materiaaliin tutustuttaessa millä tahansa luokalla perusvaatimuksina ovat tarkka rytmi, puhdas intonaatio, sekä merkittyjen sormitusten ja jousitusten noudattaminen. Kun oppilas alkaa harjoitella uutta teosta, tempon tulisi olla sellainen, että hän ehtii ajatella vaatimuksia ja toteuttaa niistä jokaisen. Koska vaatimuksia on paljon, niitä kaikkia on vaikea painaa heti mieleen. Tehtävää voidaan helpottaa esimerkiksi poistamalla jousitukset ja soittamalla kaikki nuotit eri jousella. Kappaleen rakenteesta riippuen oppilaan tulee osata määrittellä, missä tempoyksikössä laskeminen on harjoitteluvaiheessa mukavampaa – neljäsosissa vai kahdeksasosissa.

Seuraava H. Kayserin etydi on kirjoitettu kuudestoistaosanuotein⁷⁰:



Nuottiesimerkki 39.

Etydissä tehtävänä on harjoitella hyvää legatoa (kuusitoista nuottia jousella) usein kielenvaihdoin melko nopeassa tempossa.

Etydi on kolmannen luokan oppilaille hyvin vaikea, vaikka se soitetaan kokonaan ensimmäisessä asemassa. Jos merkitty legato yritetään heti ensimmäisellä soittokerralla soittaa vaikkapa 8-legatossa, nuotit soivat nuhruisesti, epäpuhtaasti ja epärytmisesti. Siksi etydi tulee ensin soittaa erikseen laajalla détachélla hitaasti, hyvällä äänellä ja rytmisesti oikein, ja jokainen ääni neljäsosanuottina laskien. Näin äänenlaatu pysyy hyvänä ja intonaatio puhtaana jokaisella nuotilla.

Seuraavaksi tempo tuplataan niin, että jokainen nuotti on kahdeksasosanuotin arvoinen (8/8 tahdissa laskien). Tämän jälkeen tempo voidaan materiaalin omaksumisesta riippuen edelleen nostaa, ja soittaa etydi 2-, 4- ja

8-legatossa täsmällistä jousijakoa valvoen (yleensä tätä etydiä ei vielä kolmannella luokalla soiteta 8-legatona pidemmälle).

Toisena esimerkkinä Wohlfahrtin etydi⁷¹:



Nuottiesimerkki 40.

Tässä etydessä tehtävinä ovat asemien yhdistäminen, äänenmuodostus, legato ja vaikea rytmi. Osoitettu tahtilaji 2/2 on prima vistaksi turhan vaikea kolmannen luokan oppilaalle. Laskuvirheiden välttämiseksi voidaan aluksi laskea 8/8. Koko etydi soitetaan ensin alusta loppuun hitaasti eri jousella. Nuottimateriaaliin tutustumisen jälkeen oppilas voi aloittaa etydin opiskelun kiinnittäen huomiota sen teknisiin haasteisiin.

Kahdessa ensimmäisessä tahdissa on asemanvaihtoja ensimmäisestä kolmanteen asemaan ja takaisin. Niihin pitää pysähtyä ja tehdä seuraavanlainen harjoitus:



Nuottiesimerkki 41.

Jos oppilas työstää samalla tavalla jokaisen asemanvaihdon, etydin ensisijainen tehtävä tulee hoidettua. Kun oppilas hallitsee etydin rytmisen rakenteen, hän voi soittaa sen nuottiin kirjoitetulla tahtilajilla 2/2 huolehtien samalla äänenlaadusta ja soinnin ilmeikkyydestä.

F. Seitz: Konsertto G-duuri, 1.osa ja sen tekniset haasteet

Siitä huolimatta, että konsertto on kirjoitettu ensimmäiseen asemaan, siinä on monia teknisesti haastavia kohtia: kaksoisääniä, akordeja, trillejä ja erilaisten jousilajien yhdistelyä. Lisäksi se vaatii huomattavaa sorminopeutta kappaleen rytmisiä haasteita unohtamatta. Kaikkia näitä asioita on syytä harjoittaa etukäteen apuoppimateriaalin avulla.

Jotta nuotin lukeminen tapahtuisi rytmisesti oikein, alussa täytyy laskea 8/8 eikä 4/4 niin kuin konsertin tahtilaji osoittaa (ensimmäisen osan lopussa olevaa triolipaikkaa lukuun ottamatta).

Konserttoa esittäessään useimmat oppilaat fuskaavat ensimmäisen fraasin rytmin kanssa vääränlaisesta jousenjaosta johtuen:



Nuottiesimerkki 42.

Pisteellistä nuottia ei lasketa loppuun asti ja viimeiselle kahdeksasosanuottille jää joko liian paljon tai liian vähän joustaa. Kahdeksasosanuotti (*d*) ”pulistuu” tai se ”nielaistaan” eli se ei soi lainkaan. Oikeanlaisen jousenjaon ymmärtämiseksi sekä tarkan rytmin ja äänenlaadultaan hyvien nuottien aikaansaamiseksi oppilaan pitää ensin soittaa asteikkoa samanlaista rytmiä käyttäen:



Nuottiesimerkki 43.

Seuraava konserton rytminen haaste



Nuottiesimerkki 44.

voidaan selvittää harjoituksen avulla, jossa pisteellistä rytmiä käytetään legatossa G-duuriasteikossa:



Nuottiesimerkki 45.

Kadenssin oppilaat yleensä pilaavat yrittämällä soittaa sen niin nopeasti kuin mahdollista ilmeikkyyden sijasta. Kadenssi tulee harjoitella ensiksi eri jousella, jotta oppilaalla on aikaa vahtia jokaisen nuotin intonaatiota. Tämän jälkeen sitä harjoitellaan 4- ja 8-legatossa.

Ehdotetut jousitukset auttavat järjestämään sormien ja jousen liikkeitä ja soittamaan kadenssin ilmeikkäästi:



Nuottiesimerkki 46.

Seuraavat neljä tahtia sisältävät merkittävän teknisen ja rytmisen haasteen.



Nuottiesimerkki 47.

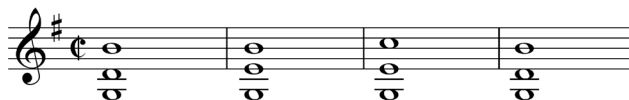
Jos oppilas soittaa kaiken heti niin kuin nuottiin on kirjoitettu (eli 4/4 tahtilajissa trilleineen), soitto on yleensä rytmisesti epätarkkaa (epätasainen trioli, liian pitkä trilli). Siksi on parempi aloittaa laskemalla kohta kahdeksasosien mukaan (12/8) ja vaihtaa trillit mordenteiksi tai jättää ne kokonaan pois. Kun rytmi on opittu, mordentti voidaan vaihtaa trilliksi, jota on etukäteen harjoiteltu apuoppimateriaalia käyttäen. Tämän jälkeen oppilas hallitsee konsertin rytmin täsmällisesti ja soittaa sen vaikeuksista 4/4-tahtilajissa.

Viimeisenä haasteena ovat kaksoisäänet:



Nuottiesimerkki 48.

Kaksoisäänet tulee opetella ilman legatoa. Apuoppimateriaalina käytetään jotakin kaksoisäänietydiä, esimerkiksi⁷²:



Nuottiesimerkki 49.

Etydi tulee soittaa kaksoisäänin, ei akordein, ja samoilla konserttoon merkityillä jousituksilla:

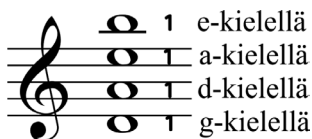


Nuottiesimerkki 50.

Kun uusien teosten oppimisessa hyödynnetään vastaavaa apuoppimateriaalia, oppilas harjoittaa jokaisen teknisen yksityiskohdan paljon huolellisemmin ja omaksuu uuden teoksen nopeammin. Teos ei ”kuivu”, ja oppilaalle jää enemmän aikaa sen taiteelliseen työstämiseen.

Neljäs ja viides asema

Neljäs asema. Neljännen aseman opettelu voidaan aloittaa D-duuriasteikosta *g*-kieleltä alkaen. Ensiksi soitetaan *d*-ääni toisella sormella jo opitussa kolmannessa asemassa, minkä jälkeen ensimmäinen sormi siirretään toisen sormen paikalle:

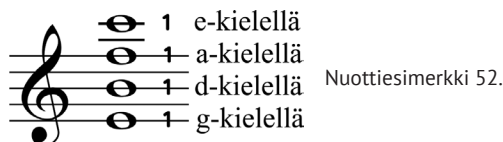


Nuottiesimerkki 51.

Neljännessä asemassa käsi koskettaa kevyesti viulun kaikukoppaa. ”Käden siirtyessä ylöspäin kyynärpäätä siirretään vähitellen oikealle; samalla ranne taipuu ja peukalo alkaa jättäytyä muista otelaudalla olevista sormista suunnilleen neljännessä asemassa”⁷³.

Samoin kuin edellisiä asemia opiskellessa, soitetaan yksi- ja kaksioктаavisia asteikkoja kolmisointuineen kaikissa mahdollisissa sävellajeissa kullakin sormella aloittaen. Paljon etumerkkejä omaavien sävellajien antamista oppilaalle ei kannata pelätä: yksioктаavisessa asteikossa, joka soitetaan yhden aseman sisällä ilman asemanvaihtoja, tämä ei tuota oppilaalle suuria vaikeuksia, ja hän voi samalla kehittää kuuloaan ja intonaatiotaan. Asteikkojen kanssa samaan aikaan suositellaan soitettavaksi harjoituksia, etydejä ja kappaletta, jotka vahvistavat soittamisen taitoa neljännessä asemassa. Tämän jälkeen kaikki neljä tähän mennessä opittua asemaa yhdistetään⁷⁴.

Viides asema. Viides asema on yleensä muita helpompi oppia, koska sormitus on samanlainen kuin ensimmäisessä asemassa. Eroa on ainoastaan kielissä. Esimerkiksi *e*-nuotti, jonka paikka ensimmäisessä asemassa on *d*-kielellä ensimmäisellä sormella, soitetaan viidennessä asemassa samalla sormella, mutta *g*-kielellä:



Viidennen aseman opettelu voidaan aloittaa *E*-duuriasteikosta. Ensimmäinen *e*-nuotti soitetaan *g*-kieleltä kolmannella sormella kolmannessa asemassa, minkä jälkeen sen paikalle siirretään ensimmäinen sormi viidennessä asemassa. Ranteen muoto on entistä kuperampi ja kyynärpää siirtyy vielä enemmän oikealle kuin neljännessä asemassa.

Samoin kuin edellisiä asemia opiskellessa, soitetaan yksi- ja kaksioктаavisia asteikkoja kolmisointuineen kaikissa mahdollisissa sävellajeissa kullakin sormella aloittaen.

Viidennen aseman opettelyn jälkeen se yhdistetään jo aiemmin opittuihin asemiin käyttämällä siihen sopivia harjoituksia, asteikkoja ja etydejä⁷⁵.

Kaksoisäänten alustava opiskelu

Kaksoisäännet aiheuttavat konkreettisia vaikeuksia sekä vasemmalle että oikealle kädelle, minkä vuoksi on tarkoituksenmukaista keskittyä ensiksi vain oikeaan käteen, ja ottaa vähitellen mukaan vasen käsi ja sen tuomat haasteet.

Kaksoisääniä soittaessa jouta kuljetetaan tasaisella ja samanlaisella paineella yhtäaikaaisesti heti kahdella kielellä. Hyvän äänenmuodostuksen vuoksi on tärkeää, ettei toista tai kumpaakin kieltä paineta liikaa. Yksinkertainen, helpolta vaikuttava taito ei aina johda toivottuun lopputulokseen

etenkin, kun siihen lisätään oppilaan vasemman käden tekniset haasteet. Usein oppilas kompensoi sitä, ettei osaa soittaa yhtäaikaisesti kahdella kielellä, painamalla kumpaakin kieltä liikaa. Tämä puute voidaan poistaa soittamalla harjoituksia vapailta kielillä eri tempoissa ja jousen osissa⁷⁶:

Nuottiesimerkki 53.

Vapaakieliharjoitusten jälkeen yksi kieli jätetään vapaaksi ja sormet laitetaan toiselle kielelle. Näin oikea käsi soittaa harjoitusta kaksoisäänin samalla, kun vasen käsi tekee asiat intonaation kannalta yksinkertaisessa, johdonmukaisessa järjestyksessä:

Nuottiesimerkki 54.

Kaksoisäänit ovat vasemmalle kädelle vaikeita erityisesti intonaation vuoksi. Vaikeus puolee sormien samanaikaisessa järjestelmissä eri kielillä ja eri yhdistelmissä.

Kaksoisäänten opiskelua ensimmäisessä asemassa aloitettaessa viulistin sisäisen kuulon tulisi olla hyvin harjoitettu. Silloin kaksoisäänten aiheuttamat haasteet puhtaalle intonaatiolle on helppo ylittää. Sen lisäksi oppilaan tulee selvästi kuvitella liikkeet, jotka hänen pitää tehdä jokaisella vasemman käden sormella kaksoisäänten johdonmukaista soittamista varten. Intonaatiota ajatellen on erittäin hyödyllistä soittaa opeteltavan intervallin äänet ensin erikseen (eli vuoronperään kuitenkin niin, että molemmat sormet laskeaan heti kielelle) ja sitten yhdessä:



Nuottiesimerkki 55.

Kaksoisäänten opiskelua ensimmäisessä asemassa tulee vahvistaa asiaan-kuuluvien harjoituksien, etydein ja kappalein⁷⁷.

Akordien opiskelu

Kaikkein yksinkertaisinta akordia, jonka kolmesta äänestä kaksi ovat vapaita kieliä, voidaan tavata jo toisen luokan oppimateriaalissa. Oppilaan tulee tuntea akordin oikeanlainen soittotapa heti ensimmäisestä soitetusta akordista lähtien.

Usein kuulee oppilaan yrittävän soittaa kaikki kolme nuottia yhtäaikaista painamalla jouta lujasti kieleen, jolloin tuotettu ääni muistuttaa räkäisyyttä. Tämä tapahtuu, koska oppilas ei vielä osaa soittaa akordeja oikealla tavalla. Oppilaalle on tärkeää selittää, että riippumatta siitä, kuinka monta nuottia akordilla on (kolme tai neljä), se tulee aina jakaa kahtia. Kaksi alinuottia täytyy kuvitella etuheleenä ja soittaa ne pienellä jousella pianossa ilman aksenttia laittamalla jousi pehmeästi kielelle (ei heittämällä). Toinen puoli akordista soitetaan aksentoidusti ja kuljettamalla jäljellä oleva määrä jouta nopeasti kärkeen:



Nuottiesimerkki 56.

Martelé

Martelé on terävä jousilaji, joka saadaan aikaan soittamalla eroteltuja ääniä pienin pysähdyksin. Marteléta voidaan soittaa kokojousella tai jousen eri osissa, useimmiten kärkipuolella jouta. Détachésta se eroaa siinä, että marteléssa ei ole sujuvia jousenvaihtoja tai tasaista jousenpainetta.

Martelén toteutus on kolmivaiheinen: äänen atakki eli aksentti, nopea jousenkuljetus ja jousen paineen heikkeneminen sekä pysähdys. Atakin ja jousenliikkeen tulee tapahtua yhtä aikaa ilman, että joustu valmistetaan etukäteen aksenttia varten.

Marteléssa välttämätöntä äänen atakin tuntua työstetään soittamalla ensin kaikkein helpointa asteikkoa ensimmäisessä asemassa niin, että kaikki nuotit soitetaan ensin kannassa alaspäin ja sitten ylöspäin. Seuraavaksi sama asteikko soitetaan keskijousella vuorotellen veto- ja työntöjousella. Lopuksi marteléta harjoitellaan kärkijousella ja opittu asia vahvistetaan sopivalla etydimateriaalilla⁷⁸.

Yllä lueteltujen neljättä ja viidettä asemaa, kaksoisääniä, marteléta ja vibratoa tukevien harjoitteiden ja etydién lisäksi oppilaan musikaalisuutta ja tyylijatua kehitetään esimerkiksi seuraavilla teoksilla: P. Tšaikovski: *Surullinen laulu*, J. S. Bach: *Gavotti*, Gabriel-Marie: *Aria vanhaan tyyliin*. Laajemmista kokonaisuuksista voidaan soittaa A. Janšinovin *Konsertino*, Ch. Danclan, Jean Gabrielle-Marie *Variaatiot Nro 1*, tai ensimmäinen osa A. Vivaldin G-duurikonserntosta.

Vibrato

Vibrato on yksi tärkeimmistä musiikillisista ilmaisukeinoista. Vibraton opiskelu tulee luonnollisesti aloittaa vasta sitten, kun oppilaalla on jo jonkinlainen musiikillinen ja tekninen pohja. Se tarkoittaa hyvää soittoasentoa, taitoa soittaa kolmessa tai neljässä eri asemassa, eri asemien vapaata yhdistelyä sekä kaikkein tärkeimpänä hyvää äänenmuodostusta ja äänenlaatua, puhdasta intonaatiota sekä kykyä käyttää dynamiikan eri sävyjä.

Kun oppilaan tyylijatua kehitetään systemaattisesti, hänessä herää halu ilmaista tunteitaan värikkäämmiin. Joskus tämä ilmenee niin, että hän tuntee tarvetta soittaa vibratoa, vaikka opettaja ei ole siihen kehottanut. Hän pitää sointia värittömänä, ja elävämpää sointiväriä etsiessään kokeilee vibratoa muita viulisteja matkimalla. Tällaisissa tapauksissa oikeanlaisen vibraton aikaan saaminen on helppoa. Oppilasta täytyy ainoastaan auttaa suuntaamaan huojuntaliike oikein ottaen huomioon oppilaan käsien yksilölliset ominaisuudet, ja valvoa tarkasti vibraton kehitystä.

Jos opettajan täytyy aloittaa vibraton opettaminen ilman oppilaan aloitetta, oppilaalle on annettava oikeanlainen kuva vibratosta käyttämällä tai-teellista esimerkkiä. Kaikista parhaiten se onnistuu, kun opettaja itse soittaa oppilaan hyvin tunteman kappaleen, esimerkiksi P. Tšaikovskin *Surullisen laulun*. Se herättää oppilaassa mielenkiintoa ja tunteellista vastakaikua musiikkia kohtaan. Tämän jälkeen voidaan siirtyä suoraan vibraton opiskeluun. Opetuskeinot voivat olla mitä erilaisimpia. Äänetön, valmisteleva harjoitus voi olla esimerkiksi seuraavanlainen: Oppilaan toista sormeaa käyttäen tehdään liukuvia liikkeitä kielen suuntaisesti ylöspäin ja takaisin noin teressin rajoissa. Vähitellen ranteen liikettä nopeutetaan ja lyhennetään, kunnes

sormen huojuva liike tapahtuu ainoastaan yhdessä kohtaa kieltä. Harjoituksen aikana peukalo pysyy omalla paikallaan. Käytäntö on osoittanut, että oppilas löytää vibratoon tarvittavat liikkeet nopeammin, jos hän kuulee liikkeiden tuloksen eli vibratolla soitetun äänen.

Eräs yksinkertaisimmista keinoista vibraton näyttämiseen on seuraavanlainen: Oppilaan käden ollessa kolmannessa asemassa hän laskee toisen sormen *a*-kielelle ja kuljettaa joustaa hitaasti kielellä. Opettaja pitää kiinni viulun kierukasta, jotta oppilaan ei tarvitse puristaa viulua peukalollaan pitääkseen sen ylhäällä, ja omalla kädellään huojuttaa oppilaan toista sormea ja rannetta aluksi hitaasti, sitten nopeammin saaden aikaan kauniin äänen. Harjoituksen jälkeen oppilaan annetaan yrittää tehdä samat liikkeet niin, että opettaja pitää edelleen kiinni viulun kierukasta.

Oppilaan liikkeet ovat aluksi kömpelöitä, mutta se ei ole vakavaa, kunhan käteen ei synny jännitystilaa, ja huojuunta on suunnattu kielensuuntaisesti, ei poikittain. Vibratoa tulee harjoitella varovasti käyttämättä siihen liikaa aikaa, jotta lihakset eivät väsy.

Kun oppilas harjoittelee vibratoa kotona, viulun kierukan voi aluksi tukea seinää vasten. Näin peukalo koskettaa vain kevyesti viulun kaulaa, eikä rajoita ranteen liikettä. Ajan kuluessa vapaan liikkeen tunteesta tulee tapa ilman, että lisätukea tarvitaan.

Kun vibrato alkaa onnistua toisella sormella, sen soittaminen ensimmäisellä ja kolmannella sormella ei tuota oppilaalle vaikeuksia. Viimeisenä vibratoon tutustutetaan kaikkein heikoin eli neljäs sormi.

Aluksi vibratoa tulee käyttää ainoastaan pitkällä ja melodisesti ilmeikkäillä nuoteilla. Oppilasta valvotaan, että hän aloittaa vibraton heti äänen alussa, ei keskellä, eikä lopeta vibratoa ennen nuotin loppua.

Vibrato ei saa olla liian pientä tai liian hidasta. Kummassakin tapauksessa se menettää taiteellisen arvonsa. Vibratoa pitää osata käyttää eri tavoin sävellyksen luonteesta riippuen. Vibrato voi olla laajaa, rauhallista, majesteettista (esimerkiksi klassisissa A. Corellin ja G. F. Händelin Sonaateissa) tai pientä, kapeaa ja siroa.

Kyky käyttää vibratoa on suurta taidetta! Sitä ei missään tapauksessa saa käyttää väärin. Auer kirjoittaa: ”Tämän keinon (eli vibraton – T. P.) liian runsas käyttö tuhoaa syyn, jonka vuoksi sitä käytetään”⁷⁹.

Työ vibraton omaksumiseksi jatkuu jokaisessa uudessa sävellyksessä, jossa tarvitaan uusia ilmaisukeinoja.

Vanhempänä oppilas voi harjoittaa ja kultivoida vibratoaan kappaleiden lisäksi erityisillä harjoitteilla. Vibraton harjoittelu pitkällä äänillä eri dynamiikoissa on erittäin hyödyllistä: Äänen kasvaessa vibratoa nopeutetaan ja sen hiljentyessä vibratokin sammuu. Seuraavaksi ääni aloitetaan fortessa leveällä vibratolla ja diminuendoa tehdessä vibratoa vähitellen nopeutetaan.

Jos luokalle tulee oppilas, jonka vibrato on ruma ja väärin opeteltu, ensiksi täytyy selvittää syy sen huonoon laatuun, ennen kuin sitä voidaan lähete korjaamaan. Huono vibrato voi johtua vääränlaisesta soittoasennosta,

esimerkiksi jos kämmen rajoittuu viulun kaulaan. Tällöin vibrato tapahtuu useimmiten vain sormissa, ja tuloksena on ohut, mitäänsanomaton ääni.

Usein huonon vibraton syynä ovat jännittyneet lihakset. Jos oppilaan lihakset ovat soiton aikana jännittyneessä tilassa jo ennen vibraton oppimista, vibratoa harjoiteltaessa jännitys kaksinkertaistuu. Siksi huonoa vibratoa korjattaessa täytyy ensiksi korjata soittoasento, ja sen jälkeen vapauttaa kaikki lihakset soiton aikana. Vaikeus piilee siinä, että molemmat edellä mainitut asiat ovat vuosien viulunsoiton aikana juurtuneet syvälle. Jostakin tutusta vieroittaminen ei ole niin yksinkertaista. Puutteiden korjaaminen on näin ollen paljon työläämpää kuin se, ettei niitä päästetä alun perin synty-määnkään.

Vibraton ja soittoasentojen korjaaminen muun oppimisprosessin lomassa on erittäin vaikeaa ja onnistuu todella harvoin täydellisesti. Siksi vibratoa korjatessa se tulee poistaa joksikin ajaksi kokonaan, jotta entiset, väärin opitut asiat unohtuisivat. Jos oppilaan vibrato on kuitenkin huono ainoastaan siitä syystä, että se on liian kapea tai liian hidas ja leveä, sitä voidaan korjata samanaikaisesti yleisen oppimisprosessin kanssa. Oppilaille täytyy näyttää, että hänen kätensä pystyy toisenlaiseen, kauniimpaan vibratoon, minkä jälkeen hänelle annetaan soitettavaksi sävellyks, jonka luonne vaatii toisenlaista vibratoa kuin mikä hänellä on. Esimerkiksi, jos vibrato on pieni ja kapea, oppilaille kannattaa antaa laulava osa klassisesta sonaatista (Corelli, Händel), joka vaatii laajaa, rauhallista vibratoa. Oivaltaessaan sävellyksen luonteen oppilas yrittää saada liikkeensä sitä vastaavaksi. Vibraton korjaaminen ei tällöin ole mekaanista työtä, vaan se tapahtuu taiteellisten ja musiikillisten mielikuvien kautta. Tällainen korjauskeino on tehokas.

Jos oppilas taas omaa hitaan vibraton, valitaan etydi tai kappale, joka vaatii lyhytimpulssista vibratoa, esimerkiksi J. Mazasin etydi nro 3 ensimmäisestä vihkosta: ■

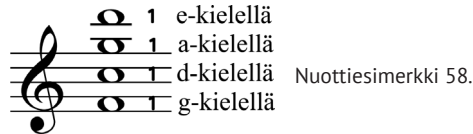


Nuottiesimerkki 57.

Viides ja kuudes luokka

Kuudes asema

Kuudennessa asemassa käden oikean asennon löytämiseksi käsi täytyy ensin siirtää jo opittuun viidenteen asemaan ja soittaa G-kielellä toisella sormella *f*-nuotti, minkä jälkeen ensimmäinen sormi siirretään samalle paikalle. Ranne siirtyy hieman korkeammalle oikeassa asennossa:



Tämän jälkeen voidaan soittaa F-duuriasteikko. Kuten kaikkien muidenkin asemien opettelussa, kuudennen aseman opettelu tulee aloittaa soittamalla asteikkoja ja kolmisointuja kaikissa mahdollisissa sävellajeissa eri sormilla aloittaen ja G-kieleltä lähtien.

Asteikkojen, kolmisointujen ja harjoitusten lisäksi kuudennen aseman hallintaa vahvistetaan siihen sopivilla etydeillä.

Tekniikan työstäminen

Asteikot. Ensiksi kerrataan kaksioktaaviset asteikot asemanvaihdolla ensimmäisestä kolmanteen ja neljänteen asemaan: Es-duuri, E-duuri, e-molli, F-duuri, f-molli, Fis-duuri ja fis-molli. Tämän jälkeen kannattaa soittaa asteikkoja ja kolmisointuja kuudennessa asemassa ilman asemanvaihtoja niin kuin edellä on neuvottu. Sitten opetellaan kaksi kolmioktaavista asteikkoa (G-duuri ja g-molli) asemanvaihdolla ensimmäisestä asemasta kolmanteen ja edelleen kuudenteen asemaan.

Lisäksi opetellaan kaksoisääniasteikkoja (C- ja D-duuri) asemanvaihdolla toistaiseksi kolmanteen asemaan asti niin, että nuotit soitetaan eri jousella.

Harjoitukset. Kuudennen aseman vahvistamiseksi voidaan soittaa harjoitus nro 16 ja kaikkien kuuden aseman yhdistämiseksi harjoitus nro 17 H. Schradieckin ”Die Schule der Violintechnik” -vihkosta.

Etydit. Viiden ensimmäisen aseman vahvistamista jatketaan soittamalla ”Valitut etydit, osa II” -kirjasta etydit 62, 63, 65, 66 ja 69, ja kaksoisäänten harjoittamiseksi etydit 70 ja 71.

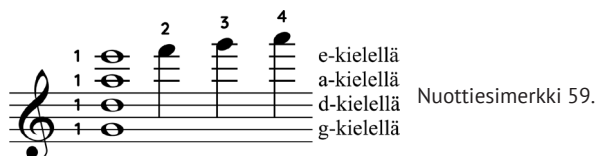
”Valitut etydit, osa II” -harjoitusten lisäksi voidaan soittaa etydejä Mazasin ensimmäisestä etydivihkosta: *détaché*a varten numerot 4, 5, 6; *legato*a varten numero 19; *martelé*a varten numerot 10 ja 11; trilliin valmistavana

harjoituksena numero 13; cantilena ja vibratoa varten numero 7; eri jou- silajien yhdistämistä varten numero 2; kaksoisääniä varten numero 25. Yllä mainittujen etydiä oppimisjärjestys riippuu siitä, mikä on kullekin oppi- laalle välttämättömintä ja ensisijaisinta.

Pikkukappaleista voidaan käydä läpi seuraavat: Spendiarov: *Kehtolaulu*, Tšaikovski: nro 21 *Lasten albumista op. 39*, Rameau: *Tamburini*, Auber: *Presto* ja Haydn: *Härkämennuetti*. Suurista kappaleista sopivat Glazunov: *Helppo sona- tiini* (sovittanut viululle ja pianolle K. Rodionov), Corelli: *Sonaatti e-molli*, A. Komarovski: *Variaatiot venäläisestä teemasta* ja Vivaldi: *Konsertto a-molli*, 1.osa.

Seitsemannen ja sitä ylempien asemien opetteleminen

Seitsemannen aseman sormijärjestys on sama kuin kolmannessa asemassa (eli nuotit soitetaan kummassakin asemassa samoilla sormituksilla, mutta eri kielillä):



Kaikkein korkein nuotti seitsemännessä asemassa on *a* neljännessä oktaavissa ja matalin ensimmäisessä oktaavissa *G*-kielillä ensimmäisellä sormella soitettava *g*. Tästä *g*-nuotista opetellaan seitsemäs asema soittamalla yksi- ja kaksioktaavia asteikkoja kolmisointuineen kaikissa mahdollisissa sävel- lajeissa eri sormilla aloittaen.

Asteikot. Seitsemannen aseman opettelu edellyttää asteikkojen opette- lua itse asemassa (ilman asemanvaihtoja) eri sormilla aloittaen. Kun asteikot ovat hallussa, siirrytään opettelemaan kolmioktaavisia *As*-duuri-, *A*-duuri-, *a*-molliaasteikkoja, jotka sijaitsevat seitsemän eri aseman alueella. Näissä sä- vellajeissa voidaan myös tutustua kaksoisääniasteikkoihin hitaassa tempossa.

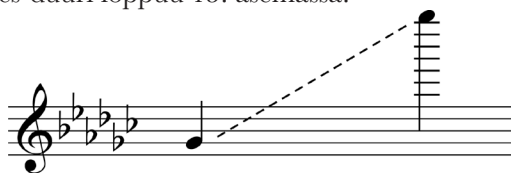
Harjoitukset. Seitsemannen aseman vahvistamiseksi ja sen yhdistämi- seksi aiempiin asemiin voidaan soittaa numerot 18 ja 19 H. Schradieckin ”Die Schule der Violintechnik” -vihkosta.

Ensimmäiset seitsemän asemaa ovat ensisijaiset yksityiskohtaisesti opis- keltavat asemat. Niiden lisäksi voidaan laskea melkein sama määrä asemia ylöspäin. Nämä asemat soitetaan pääasiassa *e*-kielillä.

Kun oppilas hallitsee seitsemannen aseman ja on vahvistanut taitojaan asteikoilla ja soveltuvilla harjoituksilla, voidaan siirtyä kolmioktaavisten as- teikkojen systemaattiseen opiskeluun.

Seitsemän aseman rajoissa voidaan opiskella ainoastaan viisi kolmiok- taavista asteikkoa kromaattisessa järjestyksessä: *G*-duuri, *g*-molli, *As*-duuri, *A*-duuri ja *a*-molli. Kaikissa muissa asteikoissa ylimmän oktaavin loppuun

lisätään korkeammissa asemissa olevia nuotteja. Viimeinen kolmioktaavinen asteikko Ges-duuri loppuu 13. asemassa:



Nuottiesimerkki 60.

Kolmioktaavisia asteikkoja opeteltaessa pitää ehdottomasti seurata, että vasemman käden sormet pysyvät oikeaoppisessa soittoasennossa korkeissa asemissa. Sormien täytyy pysyä pyöreinä eikä ojentua latteiksi. Pikkusormea ei myöskään saa laittaa kielelle latteana, vaan sen tulee nojata kieleen koko sormenpään tyynyllä niin, että viimeinen nivel on hieman koukistunut. Tämä antaa sormelle sitkeyttä ja vakautta.

Korkeissa asemissa peukalolla tulee olla tukipiste viulun kaulalla, vaikka vain sormenpään ja viimeisen nivelen välisellä alueella. Ainoastaan silloin, kun käsi on pieni, peukaloa voidaan siirtää kaulan ulkopuolelle viulun sarioihin tukeutuen. Peukaloa ei missään tapauksessa saa jättää ”roikkumaan ilmaan” ilman minkäänlaista tukipistettä. Yläasemista alaspäin suuntautuvissa liikkeissä peukalon tulee sulavasti kiertää viulun kaula siitä kuitenkin irtoamatta.

G-kielellä yläasemissa soittaessa viulua on hyvä kannatella ylempänä ja vasenta kyynärpäätä siirtää voimakkaasti oikealle sormien työn helpottamiseksi. Oikean käden kyynärpää tulee nostaa tarpeeksi korkealle, jotta jousi pääsee liikkumaan vapaasti. Viulua ei tule kääntää joka kerta vastaan kuin ”pyydystäen” G-kieltä jousen alle.

Asteikot

Suurin osa viulistin teknisistä taidoista pohjaa asteikoille ja kolmisoinnuille, joita harjoitellaan heti ensimmäisestä vuodesta alkaen koko opiskelun ajan. Asteikkojen opiskelun merkitystä ovat korostaneet myös merkittävät pedagogit kuten L. Auer, A. Jampolski, K. Mostras ja B. Struve: ”On olemassa yksi, ja vain yksi, keino hankkia tarvittava vasemman käden tekniikka, joka mahdollistaa liikkeiden vapauden ja voiman ja notkeuden, eli sormille välttämättömän koulutuksen. Tämä keino on asteikko...”⁸⁰

Musiikkikouluissa asteikkojen soitto on usein huonolaatuista, mikä kertoo siitä, että tälle tekniikan osa-alueelle on annettu liian vähän huomiota sekä oppilaiden että joidenkin opettajien taholta. Asteikkoihin suhtaudutaan pintapuolisesti tai niitä käytetään parhaimmillaankin vain välineenä asemien ja asemanvaihtojen opetteluun. Näin asteikosta tulee oppilaalle ikävä, kuiva ja mekaaninen asia, jota hän työstää vasten tahtoaan.

Jos asteikkotyöstä tehdään oppilaalle konkreettinen tehtävä, joka on sidottu hänen soittamaansa taiteelliseen ohjelmistoon, asteikko lakkaa olemasta

oppilaan silmissä pelkkää kuivaa ja kuollutta teknistä materiaalia. Asetettu tavoite herättää oppilaan kiinnostuksen ja pakottaa hänet keskittämään huomionsa: ”Asteikkojen merkitys ja kiistaton hyöty valkenevat oppilaille silloin, kun hän näkee niiden suoran yhteyden taiteelliseen materiaaliin, ja kun niiden työstämisessä käytetään välttämätöntä vaihtelua – vaihtuvia sävellajeja, sormituksia ja jousituksia sekä rytmisiä, dynaamisia ja muita muutoksia”⁸¹.

Seitsenvuotisten musiikkikoulujen opintosuunnitelmassa asteikkojen opiskelu aloitetaan heti ensimmäisenä opiskeluvuotena ja se jatkuu poikkeuksetta seitsemänten vuoteen asti vuodelta vähitellen vaikeutuen.

Asteikkosoittoon liittyvät vaatimukset luokka-asteesta riippumatta ovat 1) puhdas intonaatio, 2) täsmällinen rytmi, 3) hyvä äänenmuodostus, 4) jousenjako sekä 5) sujuvat kielen- ja jousenvaihdot ilman taukoja ja nykäyksiä.

Edellä lueteltujen yleisten vaatimusten päälle lisätään jokaisella luokalla määrättyjä tehtäviä ja asteikkosoittoon liittyviä haasteita. Esimerkiksi, jos ensimmäisellä luokalla soitettavaa D-duuriasteikkoa (yhdessä oktaavissa, hitaasti 2-legato) verrataan kolmannen luokan (kahdessa oktaavissa, kolmannessa asemassa, 4–8-legato) ja seitsemännen luokan (kolmessa oktaavissa asemanvaihdolla, 8–12 legato) asteikkoon, vaatimusero on silmiinpistävä. Jotta siirtyminen ensimmäisestä versiosta toiseen ja edelleen kolmanteen versioon olisi mahdollista, oppilaan pitää käydä läpi kaikki tekniset taitotasot, joilla kyseiset kolme versiota yhdistyvät toisiinsa. Vääränlainen asteikkosoitto on merkki tämän säännön rikkomisesta.

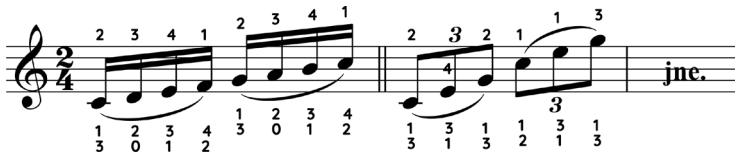
Opettaja joutuu aika usein huomauttamaan kolmioktaavisia asteikkoja soittavia oppilaita asioista, jotka olisi pitänyt korjata jo ensimmäisillä luokilla. Jokainen huomautus merkitsee taitotasossa olevaa puutetta, jonka korjaaminen tässä vaiheessa on paljon vaikeampaa kuin mitä se olisi aikoinaan ollut.

Minkälaisia laiminlyöntejä asteikkosoitossa useimmiten tavataan?

- Asteikkoja pitää soittaa johdonmukaisesti läpi vuoden, eikä vain valmistaa niitä tutkintoa varten niin kuin musiikkikouluissa yleensä tapahtuu. (Kaiken lisäksi tutkintoihin valmistetaan yleensä vain kaikkein helpoimmat asteikot!). Tästä syystä oppilas ei seitsemän vuoden aikana yleensä ehdi tutustua kaikkiin sävellajeihin. Kutakin asemaa opeteltaessa on välttämätöntä soittaa kaikissa sävellajeissa ja eri sormilla aloittaen kaikkia asteikkoja ja kolmisointuja, joita opeteltavassa asemassa voidaan soittaa. Näin oppilas oppii vähitellen jokaisen sävellajin, vaikka sitten vain yksi- tai kaksioktaavisena asteikkona.
- Rytmisiä mahdollisuuksia käytetään vähän. Oppilaat soittavat asteikkoja yleensä 4-, 8-, 12- ja 24-legatossa, vaikka taiteellisessa ohjelmistossa tavataan rytmisesti mitä erilaisimpia yhdistelmiä. Asteikkoja tuleekin soittaa (ylemmillä luokilla) sekä parillisella että parittomalla määrällä nuotteja jousella (6, 8, 10 sekä 3, 5, 7 ja 9 nuotin legatossa) ja niin, että parilliset sekoitetaan parittomien kanssa. Tämä parantaa rytmikäsitystä ja jousenjaon laatua.

- Kolmioktaavisten asteikkojen sormituksiin liittyen olisi suotavaa, että oppilas osaisi soittaa asteikkoja ja kolmisointuja eri sormituksin. Kaikki asteikot voidaan ensiksi opetella yhtä sormijärjestystä käyttäen esimerkiksi niin, että aloitus tapahtuu aina toisella sormella. Oppilas soittaa asteikot ensimmäisestä asemasta aloitettavasta B-duurista (tai mollista) viidennessä asemassa soitettavaan F-duuriin (molliin) asti. Sen jälkeen samat asteikot ja kolmisoinnut soitetaan ensimmäisellä sormella aloittaen ja lopuksi ensimmäisestä asemasta ylöspäin.

Tällainen sormitusten monimuotoisuus kehittää vapaampaa otelaudan hallintaa ja parantaa asemanvaihtojen laatua merkittäväällä tavalla:



Nuottiesimerkki 61.

- Sujuva, huomaamaton asemanvaihto on yksi asteikkosoiton päävaatimuksista.

Jotta hyvä asemanvaihto saavutettaisiin nopeammin, vaihtoja tulee harjoitella yhdellä asteikolla vuorottelevin vierekkäisin sormiparein:



Nuottiesimerkki 62.

Tai eri asteikoissa:



Nuottiesimerkki 63.



Nuottiesimerkki 64.

Seuraavanlaiset rytmiset harjoitukset ovat erittäin hyödyllisiä nopean asemanvaihdon saavuttamisessa:



Nuottiesimerkki 65.

Tällaisissa harjoituksissa työtetään sormien aktiivisuutta ja hyvää artikulaatiota.

Kolmisoinnuissa asemanvaihdot ovat erityisen haastavia. Siksi oppilas täytyy jokaisen uuden kolmisoinnun kohdalla totuttaa työstämään jokainen asemanvaihto ylös ja alas esimerkiksi näin:



Nuottiesimerkki 66.

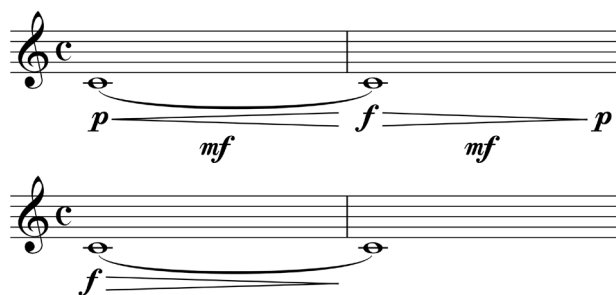
Jotta kolmisointujen sormitusten sisäistäminen ei tapahtuisi automaattisesti, vaan tietoisesti, oppilas kannattaa totuttaa soittamaan kolmisointuja ylhäältä alaspäin:



Nuottiesimerkki 67.

Tällaisten harjoitusten avulla vasemman käden lihaksistoon saadaan iskostettua tunne siitä, miltä kukin asema otelaudalla tuntuu. Aluksi oppilas etsii ylänuotin jousen avulla, tarkistaa puhtauden vapaan kielen kautta ja hakee nuotin paikan otelaudalla myös näkömuistia käyttäen. Vähitellen lihakset alkavat muistaa välimatkat, ja sormi alkaa osua oikealle nuotille tarkasti ilman sen etsimistä jousella. Tällainen orientoituminen otelaudalla on erityisen tärkeää prima vista -soittoa ajatellen.

- Asteikkoja soittaessa sormia ei tule nostaa korkealle tai kopistaa niitä otelaudalla. Asteikkosoitossa ei myöskään saa missään tapauksessa käyttää vibratoa, vaikka tällainen hölmö tapa onkin levinnyt laajalle oppilaiden keskuudessa.
- Asteikkoja tulisi käyttää myös äänenmuodostuksen työstämisessä eli jousen ”vetämisessä”, äänen tasaisuuden tarkistamisessa sekä vibraton ja dynamiikan monitahoisuuden kehittämisessä, esimerkiksi:



Nuottiesimerkit 68 & 69.

Ensimmäisessä esimerkissä vibrato on piano-nyanssissa rauhallinen ja hidas. Äänenvoimakkuuden kasvaessa vibrato hieman nopeutuu ja siitä

tulee intensiivisempi, minkä jälkeen se taas hidastuu. Toisessa esimerkissä forte-nyanssi voidaan aloittaa hitaalla vibratolla sitä vähitellen nopeuttaen.

Asteikkoja tulee työstää mitä erilaisimpia jousilajeja sekä niiden eri yhdistelmiä käyttäen. Kun asteikkojen opetteleminen tapahtuu kaikkia edellä mainittuja ja muita keinoja käyttäen, niiden laatu paranee jatkuvasti samalla, kun oppilas oppii monenlaisia teknisiä taitoja.

Terssiasteikot. Terssiasteikkojen opettelussa noudatetaan samaa johdonmukaista oppimisjärjestystä kuin muidenkin taitojen kohdalla.

Terssiasteikoissa käytetään asemanvaihtoja, joten niiden opetteleminen voidaan aloittaa vasta sitten, kun oppilas hallitsee asemanvaihtotekniikan ja asemanvaihdot ainakin viidenteen asemaan saakka, ja osaa soittaa kaksoisääniä puhtaasti ensimmäisessä asemassa. Kun nämä taidot ovat hallussa, ne voidaan yhdistää asteikkoihin.

Terssit on aluksi parempi opetella niin, että nuotit jaetaan jousella, mutta vasemman käden kumpikin sormi laitetaan kielelle samanaikaisesti:



Nuottiesimerkki 70.

Asemanvaihdossa kielellä olevat sormet liukuvat kolmanteen asemaan ja vaihtuvat vasta sitten seuraavaan terSSIPariin samaan tapaan kuin asemanvaihtoharjoituksissa yksinkertaisissa asteikoissa. Peukalo siirtyy uuteen asemaan yhdessä ranteen kanssa.

Terssin molemmat nuotit soitetaan yhtä aikaa kokojousella hitaasti ja rytmisesti, laskien jokaisella nuotilla kaksi neljäsosaa. Jousen paineen tulee olla samanlainen kummallakin kielellä. Kun oppilas osaa soittaa terssiasteikon eri jousella puhtaasti intonoiden ja hyvillä asemanvaihdolla, hän voi siirtyä soittamaan asteikkoa kahden nuotin legatossa neljäsosanuottipulsilla.

Legatosoitossa täytyy valvoa jousen tasaista jakamista ja sen pysähtymättömyyttä liikettä (erityisesti asemanvaihdon hetkellä). Molemmat sormet tulee laskea kielelle yhtä aikaa ja mahdollisuuksien mukaan pitää ne kielellä, eikä nostaa niitä pois heti, kun seuraava terSSIPari soi. Sormien kielelle jättäminen tarjoaa seuraavalle sormiparille mahdollisuuden orientoitua helpommin lihastuntemusten pohjalta. Puhtaan intonaation aikaansaamiseksi on tämän vuoksi erittäin hyödyllistä toistaa jokainen vaihto terSSIParista toiseen, jotta jälkimmäisen terSSIParin etäisyys otelaudalla suhteessa ensimmäiseen sormipariin tarkentuu.

Asemanvaihdon tulee tapahtua ilman hyppäämistä tai pysähdystä. Sormia ei näin ollen tule nostaa asemanvaihdon aikana, vaan niitä pitää liikuttaa kielellä samalla niiden painetta hellittäen.

Jousenvaihdon ja sormien kielelle asettamisen pitää sopia yhteen. Tähän tulee kiinnittää erityistä huomiota.

Jos asemanvaihto tehdään vapaan kielen kautta, liu'un täytyy tapahtua kielellä seuraavan aseman suuntaan sormea nostamatta.

Oktaaviasteikoissa jousen tulee tukeutua suurimmaksi osaksi alempaan kieleen. Legatona soittaessa jousenvaihto täytyy osuttaa tarkasti niin, että se tapahtuu samaan aikaan oktaavin vaihdon kanssa, ja valvoa, että jousi kulkee tasaisesti hidastumatta tai ainakaan pysähtymättä oktaavin vaihtuessa.

Desimiasteikot. Vaikka desimiasteikot eivät kuulu seitsenvuotisten musiikkikoulujen opinto-ohjelmaan, teknisesti pitkällä oleville oppilaille niiden harjoittelu on välttämätöntä. Jos oppilas tutustuu desimeihin ensimmäistä kertaa esimerkiksi vasta Spohrin toista konserttoa soittaessaan, ne aiheuttavat hänelle huomattavia vaikeuksia. Tämän vuoksi oppilas täytyy ensiksi opettaa hallitsemaan desimit apuoppimateriaalia käyttäen, ja vasta sen jälkeen käyttää niitä kappaleissa.

Desimi on terssi, joka muodostetaan oktaavin yli. Viululla desimit soiteetaan ensimmäistä ja neljättä sormea käyttäen kahdessa eri asemassa, esimerkiksi ensimmäisessä ja kolmannessa asemassa, toisessa ja neljännessä asemassa, ja niin edelleen.

Desimien harjoittelun voi aloittaa D-duuriasteikosta:



Nuottiesimerkki 75.

Ensimmäinen desimi vapaan kielen kanssa kolmannessa asemassa on helppo soittaa. Seuraava desimi on jo vaikea, koska ensimmäisen sormen täytyy yltää *e*-nuottiin ensimmäisessä asemassa ja neljännen sormen *g*-nuottiin kolmannessa asemassa.

Jotta yltäminen kyseisiin nuotteihin olisi helpompaa, neljäs sormi laitetaan ensiksi *g*-nuotille, minkä jälkeen koko vasenta kättä käännetään hieman oikealle. Kolmanteen asemaan jäävää peukaloa lasketaan vähän ja sen viimeinen nivel tuetaan viulun kaulaa vasten samalla, kun ensimmäinen sormi venyy voimakkaasti alaspäin ylettäen *e*-nuotille.

Kyseinen käden asento toimii alkuasentona kaikille seuraaville desimeille. Asemanvaihdossa kumpikin sormi liikkuu yhtä aikaa, mutta erilaisin $\frac{1}{2}$ -1 sävelaskeleen etäisyyksin, asteikon sävellajista riippuen. Peukalo pysyy koko ajan paikallaan.

Desimejä tulee aluksi opetella hitaasti niin, että nuotit soitetaan erikseen (kuten esimerkissä 76), mutta molemmat sormet asetetaan kielelle yhtä aikaa.

Vapaan kielen jälkeen alaspäin mentäessä ensimmäinen sormi täytyy laittaa ensiksi paikoilleen, koska se on kolmannessa asemassa, ja vasta sen jälkeen venyttää neljättä sormea:



Nuottiesimerkki 76.

Jotta intonaatio olisi puhdasta alusta alkaen, oppilaan pitää soivan intervallin aikana ehtiä kuulla seuraavan desimin nuotit, ja ymmärtää mitä sormea täytyy siirtää puolisävelaskelen, mitä kokosävelaskelen verran. Tällainen sormille ajallaan lähetetty ”tilaus” auttaa niitä osumaan tarkasti omille paikoilleen.

Yleensä desimisoitossa oppilaat siirtävät molempia sormia ilman intervallisuhdetta ja alkavat virittää sormia suhteessa toisiinsa, mistä on seurauksena epäpuhdas intonaatio.

Koska ensimmäistä ja neljättä sormea venytetään paljon, desimejä tulee harjoitella varovaisesti käsiä väsyttämättä ja niihin liikaa aikaa käyttämättä. Pienimmästäkin väsymyksen tunteesta pitää levätä.

Kromaattiset asteikot. Lapsille tarkoitetuissa musiikkikouluissa tutustuminen kromaattisiin asteikkoihin rajoittuu niiden soittamiseen ensimmäisen aseman rajoissa.

Alla olevat asteikot voidaan soittaa kahdella sormitustavalla. Ensiksi opetellaan helpompi sormitus, jossa sormet liukuvat nuotista toiseen:



Nuottiesimerkki 77.

Sitten sama asteikko soitetaan vuorottelevien sormien sormituksella (ilman liukuja):



Nuottiesimerkki 78.

Näiden asteikkojen vaikeutena, sormituksesta riippuen, on puolisävelaskeleiden puhdas intonaatio joko nopeasti liukuen tai sormia vuorotellen.

Puhtaan intonaation saavuttamiseksi asteikko tulee ensi alkuun soittaa hitaasti eri jousella jokainen puolisävelaskel tarkistaen. Kun intonaatio alkaa olla hallussa, voidaan tempoa vähitellen lisätä.

Sormien nopea ja täsmällinen liike sormea liu’uttaen saavutetaan erityisillä harjoituksilla. Asteikkoa tulee soittaa 4-legatossa todella hitaasti. Sormen tulee tuntea liuku – ei edellisen nuotin kestosta, vaan tarkalleen seuraavan nuotin alkamishetkestä – todella nopeasti ja ilman kuultavaa glissandoa.

Jos kromaattista asteikkoa opetellaan heti nopeassa tempossa, siitä tulee epäpuhdas ja huolimaton, koska oppilas ei ehdi kontrolloida intonaatiota ja sormen liikettä puolisävelaskeleesta toiseen.

Prima vista -taidot

Viulunsoitossa tarvittavien useiden musikaalisten ja teknisten taitojen joukossa prima vistalla on tärkeä merkitys. Sillä tarkoitetaan taitoa osata soittaa tuntematon teos pysähtymättä, rytmisesti oikein ja puhtaasti intonoiden omia teknisiä valmiuksia kuitenkin ylittämättä.

Oppilaat eivät aina suoriudu tehtävästä. Hyvä nuotinlukutaito on tärkeä jokaiselle musiikinopiskelijalle pääaineesta riippumatta: solistille, kapellimestarille, orkesteri- tai kamarimuusikolle, opettajalle ja amatöörimuusikolle. Siksi on äärimmäisen tärkeää kiinnittää huomiota prima vista -taidon oikeanlaiseen kehittämiseen ja selvittää, miksi prima vista onnistuu joiltakin oppilailta hyvin ja toisilta huonosti.

Oppilaan lahjakkuuden perusteella ei saa tehdä johtopäätöksiä siitä, kuinka hyvin tai huonosti tämä osaa prima vistaa. Usein todella lahjakkaat, upeasti soittavat muusikot soittavat prima vistana huonosti ja keskin kertaiset oppilaat hyvin. Hyvän prima vista -taidon hankkiminen vain sitä harjoittamalla ei yksin riitä. Opettajat törmäävät usein siihen, että ensimmäisellä luokalla toiset vielä kokemattomat oppilaat lukevat nuotteja paremmin ja toiset huonommin. On siis olemassa syitä ja olosuhteita, joista prima vista -taito riippuu. Niiden selvittämiseksi on tärkeää seurata prima vista -taidon kehittymistä. Tätä varten on erittäin selvästi mietittävä, mistä elementeistä nuottikirjoitus koostuu, minkälaisia teknisiä keinoja sen lukemiseen tarvitaan, ja mitkä näistä elementeistä tuottavat oppilaille yleensä vaikeuksia.

Nuottikirjoitus on joukko ehdollisia merkintöjä, jotka muodostavat musiikillisia fraaseja samaan tapaan kuin kirjan kirjaimet muodostavat sanoja. Fraasit on musiikillisessa teoksessa esitetty tietyssä melodisessa, rytmisessä, harmonisessa ja dynaamisessa muodossa. Niiden lisäksi on olemassa koko joukko nuotteihin liittyviä lisämerkintöjä (jousitukset, sormitukset, dynamiikan vaihtelut, ja niin edelleen)

Tällaisen merkkimäärän nopeaksi sisäistämiseksi ihmisen pitää omata riittävä määrä varmasti opeteltuja musiikillisia ja teknisiä taitoja – hyvin kehittynyt sisäinen kuulo, rytmitaju ja kyky ryhmitellä erikestoisia nuotteja – sekä tuntea sävellajit, jousilajit ja eri asemat.

Aloittelevan prima vistaa soittavan oppilaan pitää ehtiä tiedostaa kunkin nuottimerkinnän yhteys muihin taitoihin, ja toistohetkellä liittää ne yhdeksi kokonaisuudeksi. Tällainen ainutlaatuinen analyysin ja synteessin yhdistelmä muodostaa pohjan prima vista -soitolle. Jatkuvan harjoittelun seurauksena lukuprosessi nopeutuu, ja soittaja alkaa kirjan sanojen tapaan ymmärtää kokonaisia nuottiryhmiä yksittäisten nuottien sijaan.

Virheiden ja äänten välissä olevien taukojen välttämiseksi aivoille täytyy antaa mahdollisuus suunnitella tarpeelliset liikkeet pienellä varoajalla, eli nuottia pitää lukea eteenpäin soitettavaa kohtaa pidemmälle. Eteenpäin lukemisen taito on prima vista -soiton taidoista kaikkein välttämättömin, ja sitä pitää kehittää ensimmäisestä opintovuodesta alkaen.

Nopeus, jolla soitettava teksti hahmotetaan, riippuu tiettyyn pisteeseen asti oppilaan hermoston nopeudesta, oppilaaseen heti ensimmäisestä vuodesta lähtien juurrutettujen teknisten taitojen oikeaoppisesta opetuksesta, sekä harjoittelusta. Näin ollen prima vista -taito liittyy asioihin, joista suurin osa riippuu opettajan opetusmetodeista.

Tarkasteltaessa huomataan, että prima vistaa vaikeuttavat yleensä yhdet ja samat elementit. Yhtä oppilasta häiritsee laskeminen ja toista sävellajin etumerkkien suuri määrä. Kolmas ei osaa valita oikeanlaista sormitusta ja valitsee sitten kaikkein järjestömmimmän vaihtoehdon, koska pelkää irrottautua itselleen varmimmasta ensimmäisestä tai kolmannesta asemasta. Prima vistan vaikeudet johtuvat yleensä näistä kolmesta perussyystä. Miksi näin on?

Ensimmäisenä syynä on oppilaan taitamattomuus nuottien ryhmittelemisessä eli laskemisessa. Oppilas tutustuu nuottien perusryhmittelyyn ensimmäisen kerran ensimmäisenä opintovuotena. Hänen tulee ensiksi hahmottaa ja sisäistää jokaisen nuotin (kokonuotit, puolinuotit, neljäsosat) kesto erikseen ja sitten vähitellen vuorotella niitä soitossa.

Oppilas ei yleensä käytännössä soita kokonuotteja, koska jousen hidaskuljettaminen on alkuun todella vaikeaa. Myös puolinuotteja käytetään vähän, yleensä ainoastaan asteikoissa, sillä alkeisnuottimateriaalia, etydejä ja pikkukappaleita ei kirjoiteta puolinuotein. Näin ollen oppilas aloittaa nuotinluvun suoraan neljäsosanuotteista ja niiden yhteydessä mahdollisesti olevista kahdeksasosanuotteista. Hän ei ehdi järjestelmällisesti ja tietoisesti hallita niistä jokaista, vaan soittaa suurimman osan korvakuulolta opettajan avustuksella, ei itsenäisesti tiedostaen ja tahdin jokaista osaa laskien.

Lisättäköön tähän vielä, että alkeisopetuksen aikana oppilaan soittoasennot ja intonaatio eivät ole vielä kehittyneet kovin pitkälle, mistä opettaja häntä jatkuvasti huomauttaa. Tästä syystä oppilaan huomio ei ole tarpeeksi keskittynyt siihen, että hän tiedostaisi ja hallitsisi jokaisen nuotin aika-arvon keston ja niiden yhdistelmät. Jos opettaja onnistuu keskittämään oppilaan huomion, saadaan aikaan hyviä tuloksia, ja oppilas oppii ryhmittelemään nuotteja heti ensimmäisestä opiskeluvuodesta lähtien. Tämä toimii tulevaisuudessa varmana ja lujana pohjana oikeaoppiselle prima vista -taidolle.

Opetuksen pitää olla johdonmukaista. Aivan niin kuin lapsi oppii ensin puhumaan yksittäisiä sanoja ja vasta sitten lukemaan ja kirjoittamaan niitä, musiikinopiskelussa oppilaan tulee ensiksi opetella laulamaan puhtaasti ilman nuotteja ja vasta sitten laulaa nuoteista. Opiskelu voidaan aloittaa kokonuotteista viittaamalla nuotit 4/4-lyöntikaavalla, jolloin oppilaan laulaman nuotin keston ja kaavan välille muodostuu yhteys. Samalla tavalla opitaan puolinuottien kesto, ja vasta sitten aika-arvot sekoitetaan keskenään esimerkiksi näin: yksi tahti – kokonuotti, toinen tahti – kaksi puolinuottia, ja niin edelleen. Laulumateriaaliksi kelpaa vaikka C-duuriasteikko. Neljäsosanuotteja opiskellessa lauletaan nuoteista aikaisemmin opittuja neljäsosanuotein kirjoitettuja lauluja, kuten M. Magidenko: *Kukko, Kak poshli nashi podrushki*.

Koska ensimmäinen opiskeluvuosi on täynnä opittavia taitoja, ei ole suuri menetys, jos opetus rajataan kolmeen aika-arvoltaan erilaiseen nuotinkestoon: kokonuottiin, puolinuottiin ja neljäsosanuottiin. Vain siinä tapauksessa, että nämä kolme on opittu oikein hyvin, oppilas voidaan tutustuttaa myös kahdeksasosanuotteihin. Tämä on sääntö, jota aloittelevat opettajat eivät usein noudata. He käyttävät kahdeksasosanuotteja liian aikaisin, eivätkä käytä etukäteen laulamisen metodia, vaan antavat oppilaan heti soittaa nuoteista. Näin ollen ei ole ihme, jos oppilas laskee huonosti. Mitä pidemmälle mennään, sitä huonommin laskeminen sujuu.

Oppilaan tulisi alkuun soittaa viululla ilman nuotteja, kunnes soittoasennot alkavat sujua. Vaikka nuotteja ei ole, hän törmää peruslaskemiseen kuljettaessaan jouta vapailla kielillä. Opettaja suhteuttaa oppilaan liikkeitä aikaan laskemalla ääneen kaksi tasaista neljäsosalyöntiä yhdellä jousella, eli puolinuottia vastaavasti. Vasta sitten, kun oppilas hallitsee kummankin käden soittoasennot ja soittaa tetrakordin puhtaasti intonoiden, voidaan siirtyä soittamaan nuoteista jo laulettuja ja opittuja tuttuja lauluja. Tähän kannattaa valita sellaisia sävelmiä, jotka on kirjoitettu puolinuotein. Oppilas soittaa ne vaikeuksista, koska on jo tottunut kuljettamaan jouta kahden neljäsosanuotin ajan.

Kun kaikki nämä välttämättömät taidot on opittu hyvin, voidaan alkaa soittaa hitaita neljäsosanuotteja. Tämä ei myöskään tuota vaikeuksia, koska nuotit kulkevat tasaisesti ja verkkaisesti ainoastaan hieman puolinuotteja nopeammin. Vaikeudet alkavat vasta silloin, kun puolinuotit ja neljäsosat sekoittuvat samassa tahdissa⁸².

Näiden aika-arvojen keston vertaamiseksi on kaikkein yksinkertaisinta valita nuottimateriaali, jossa ensimmäinen nuotti on puolinuotti ja sen jälkeen on kaksi neljäsosaa. Soiton aikana oppilaille lasketaan erittäin rytmikkäästi ääneen kaikki neljä neljäsosaa. Samalla seurataan, että käden liikkeet osuvat tarkasti yhteen neljäsosien kanssa. Vähitellen oppilas rupeaa ymmärtämään aikaa refleksinomaisesti, ja pystyy yhdistämään nuottikohtaisen käsityksen sen soinnista, korkeudesta ja otelaudan paikasta nuotin aika-arvoon ja aika-arvojen vuorotteluun. Samaa systemaattista menetelmää käyttäen oppilas totutetaan jokaiseen uuteen aika-arvoon ja niiden eri yhdistelmiin huolella valikoitua nuottimateriaalia käyttäen.

Samoin olisi erittäin hyödyllistä, että oppilas oppisi nopeasti lyijykynää käyttäen ryhmittelemään tahtikuvaa niin, että tahdin sisällä olevat neljäsosat erotetaan toisistaan tahtilajin mukaisesti.

Ensimmäisenä opiskeluvuotena esiintyvät rytmiset virheet voivat johtua monista eri syistä: taitojen epäjohtonmukaisesta opettelusta, jokaisen uuden aika-arvon epävarmasta hallitsemisesta, liian vaikeasta ohjelmistosta, tekstin tiedostamattomasta lukemisesta tai siitä, ettei nuottia osata lukea eteenpäin. Tuloksena on epävakaa perusta prima vista -taidoille.

Toinen syy, joka vaikeuttaa nuottitekstin lukemista, on etumerkkien suuri määrä. On helppo havaita, että monet oppilaat alkavat soittaa uutta tekstiä

etumerkintöjä katsomatta ja sävellajia määrittämättä luottaen ainoastaan omaan melodiseen kuuloonsa. Näin he päästävät virheitä läpi. Jos opettaja ei ole opettanut oppilasta määrittämään sävellajia ennen soittamista, se on hänen oma vikansa.

Ei ole myöskään salaisuus, että monet musiikkikoulujen opettajat eivät käy oppilaan kanssa läpi kaikkia sävellajeja asteikkoja soittamalla, etydeistä puhumattakaan. Vaikeudet prima vista -soitossa johtuvat myös tästä.

Viimeinen eli kolmas syy liittyy sormituksiin. Miksi oppilaat suosivat ensimmäistä asemaa prima vista -soitossa? Siksi, että he tuntevat ensimmäisen aseman hyvin ja muut asemat huonosti, koska niitä ei ole opeteltu soittotunneilla tarpeeksi perusteellisesti. Jokainen asema täytyy tämän vuoksi opetella yhtä huolellisesti kuin ensimmäinen asema, jolloin niitä voi käyttää vapaasti prima vista -soitossa. Sormituskysymys liittyy näin asemien ja asemanvaihtojen osaamiseen. Tämän lisäksi opettajat tekevät väärin merkityksensä sormituksia nuotteihin ja yrittäessään näin helpottaa oppilaan työtä. Se totuttaa oppilaan passiivisuuteen: jos sormituksia ei ole merkitty, oppilaalla on vaikeaa, koska hän ei ole tottunut ajattelemaan itse.

Järkevämpää on merkitä asemat ja olla kirjoittamatta sormituksia. Opettajan merkitsemä asema velvoittaa osaamaan sen hyvin. Aseman merkitseminen sorminumeroiden sijaan on täydellinen tapa asemien päivittäiseen harjoittamiseen ja toistamiseen, ja helpottaa huomattavasti sormitusten valitsemista prima vista -soiton aikana.

Yhteenvetona: Jos jokaisen uuden taidon pysyvään oppimiseen ja siihen, että taidot käydään läpi johdonmukaisessa järjestyksessä, kiinnitetään äärimmäistä huomiota heti ensimmäisestä opiskeluvuodesta lähtien, prima vista ei tuota vaikeuksia, vaan toimii pikemmin yhteenvetona opetelluista taidoista. Oppilas tulee totuttaa siihen, että ennen uuden sävellyksen soittamista hän määrittää sen sävellajin, tahtilajin ja tempon, ja nopeasti silmäilee läpi kappaleen ja sen rakenteen. Soittaminen aloitetaan vasta tällaisen etukäteistutustumisen jälkeen.

Trillit ja niiden kehittäminen

Trillin työstäminen ei kehitä ainoastaan päämääräänsä eli yhden käytetyimmän koristeen hallintaa, vaan tukee myös muiden vasemman käden teknisten asioiden kehittymistä: sormien ketteryyttä, vaivattomuutta ja rytmistä täsmällisyyttä⁸³.

Mitä pienempi määrä lihaksia liikkeeseen osallistuu, sen nopeammin ja tarkemmin liike onnistuu.

Trilli on sormien liikkeistä kaikkein nopein. Se on tekninen taito, joka on mahdollinen ainoastaan siksi, että työskentely on rajoittunut vain yhteen sormeen ja sen lihaksiin muiden lihasten keskeytettyä työnsä.

Milloin oppilas voi sitten alkaa kehittää trillii? Soitonoppimisprosessin alussa oppilaan on hankalaa laskea vasemman käden sormia kielelle edes

hitaassa tempossa ilman, että koko käsi osallistuu liikkeeseen. On selvää, että ilman harjoitusta ihminen on taipuvainen käyttämään useampia lihaksia kuin mitä tarvitsee.

Ensimmäisenä opintovuotena keskitytään mahdollisuuksien mukaan työtämään sitä, että sormet oppivat liikkumaan toisistaan riippumatta ilman, että muiden sormien lihakset jarruttavat liikkeitä. Samalla valvotaan, että tarpeettomat eli lepotilassa olevat lihakset ”sammuvat” ilman jännitystä.

Tämä työ tehdään hitaasti kiihdyttämättä sormien luonnollista tempoa. Luonnollinen tempo kyseisen opinjakson aikana tarkoittaa sormien vuorottelua esimerkiksi neljäosin:



Nuottiesimerkki 79.

Toisena opintovuotena oikeanlaisella opetuksella mahdollistetaan jokaisen sormen vapautuneempi toiminta. Sormien riippumattomuus ja ketteryys otelaudalla saavutetaan aktivoitujen lihasten pienemmällä määrällä. Erityisten trilliharjoitusten tekeminen on tässä vaiheessa kuitenkin vielä aikaista, sillä käsien soittoasennot eivät ole vakiintuneet, ja oppilaan huomio on keskittynyt moniin muihin tärkeämpiin asioihin kuten intonaatioon, jousen kuljettamiseen kielellä sekä äänenmuodostukseen. Näiden lisäksi sormien laskemisnopeus kielelle vastaa toistaiseksi vasta kahdeksasosanuottia. Kuudestoistaosanuotit soitetaan rauhallisessa tempossa:



Nuottiesimerkki 80.

Kolmantena opintovuotena jatketaan valmistavaa työtä trillien kehittämiseksi. Jokaisen sormen nopeat ja toisistaan riippumattomat liikkeet ovat tärkeitä, koska nämä ominaisuudet ovat tarpeellisia vasemman käden tekniikan kokonaisvaltaisessa kehittämisessä. Lähes koko kolmannen luokan etydiamateriaali on suunniteltu tätä tehtävää varten. Trillin valmistaviksi harjoituksiksi etydeistä valitaan ne, joiden rakenne lähenee trilliä, eli antaa työtä vuorotteleville vierekkäisille sormille pitkän legatokaaren alla⁸⁴.

Myöhemmillä luokilla sormien ketteryys kasvaa ja oppilas voi jo soittaa trillintapaisia juoksutuksia kolmaskymmeneskahdesosanuotein.

Jos kaikki sormien ketteryden kasvattamiseen tähtäävät välietapit kerätään johdonmukaiseen järjestykseen, saadaan seuraavanlainen hyödyllinen harjoitus trillin työstämistä varten:



Nuottiesimerkki 81.

Harjoitus tulee soittaa tarkasti rytmissä valvoen koko harjoituksen ajan, että neljäsosa pysyy samana. Silloin trillistä voidaan työstää täsmällinen ja järjestäytynyt.

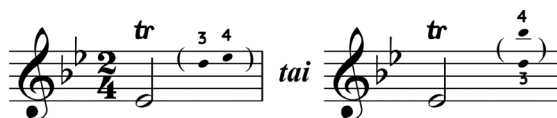
Trillin valmistavien harjoitusten ja työstämisen tulee tapahtua systemaattisesti jokaisella luokalla kolmannelta luokalta lähtien, jotta trillistä tulisi luonnollinen, ei horkkamainen ja jännittynyt.

Joskus oppilas, joka ei ole harjoitellut trillää oikeaoppisesti, tekee sen nopean vibraton avulla sormea nostamatta. Tätä opettajan ei tule sallia. Samoin täytyy valvoa, että ranne ei trillin aikana muuta asentoaan eli taivu ulospäin tai sisäänpäin viulun kaulaa kohti. Kumpikin näistä asennoista voi aiheuttaa lihaksiin ei-toivotun jännitystilan.

Trillää täytyy työstää jokaisella sormella ja erilaisissa nopeuksissa, ja harjoitella sen soittamista sekä päänuotista että yläpuolisesta apunuotista.

Huono trilli johtuu yleensä pääsormen tai trillaavan sormen liian kovasta painamisesta otelautaa vasten tai trilliin kuulumattomien sormien osallistumisesta liikkeeseen.

Trillissä liikkumatonta sormea tulee painaa kieltä vasten normaalilla paineella. Trillaava sormi vähentää painetta hieman omalla putoamisellaan. Jotta trillaava sormi ei ”kutsuisi” muita sormia mukaan liikkeeseen, muut sormet voidaan asettaa väliaikaisesti viereiselle kielelle (ilman painamista).



Nuottiesimerkki 82.

G. B. Viotti: Konsertto nro 23 G-duuri, 1. osa ja sen tekniset haasteet

Viottin konsertto on erittäin hyödyllinen myöhempien luokkien (5–6) oppilaille. Siinä on käytetty monia teknisiä osa-alueita, joiden huolellinen opettelu ja omaksuminen antavat oppilaille hyvän musiikillisen ja teknisen valmiuden.

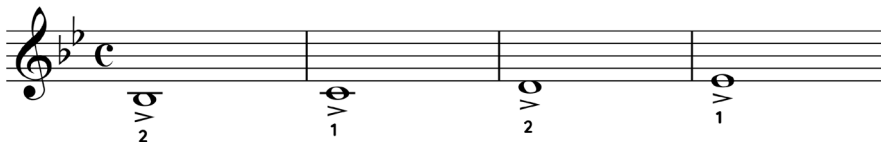
Konsertto alkaa suurin, ilmeikkäin aksentein veto- ja työntöjousilla soitetuna:



Nuottiesimerkki 83.

Nuotit ovat esittäjälle haaste, sillä aksentin tulee olla yhtä kaunisointinen, värikäs ja ilmeikäs sekä ylös- että alaspäin. Molemmille kokonuotteille on riitettävä jousia. Ja kaikista tärkeimpänä: ensimmäistä nuottia seuraava toinen nuotti tulee soittaa pysähtymättä, ja jousen ja asemanvaihdon tulee osua tarkasti yhteen.

Tästä seuraa kaksi tehtävää: Ensiksi, aksentti täytyy opetella tekemään alas ja ylös yhtäläisellä soinnilla. Toiseksi, asemanvaihto täytyy osata tehdä hyvin. Ensimmäinen tehtävä pitää luonnollisesti ratkaista ensin työstämällä oikeanlaista aksenttia yhdellä nuotilla (erityisesti työntöjousella), minkä jälkeen voidaan siirtyä toiseen tavoitteeseen eli siihen, että aksentti tehdään yhtä aikaa asemanvaihdon kanssa. Tätä varten voidaan käyttää materiaalina mitä tahansa asteikkoja kahta sormea käyttäen:



Nuottiesimerkki 84.

Konsertossa on myös jaksot, jotka soitetaan nopealla détachélla:





Nuottiesimerkki 86.

Tempoa nopeutetaan vähitellen, minkä jälkeen siirrytään soittamaan ai-noastaan yksi nuotti niin kuin nuottiin on kirjoitettu.

Détachén työstämisessä voidaan käyttää sitä vastaavaa Mazasin etydiä nro 5 ensimmäisestä vihkosta:



Nuottiesimerkki 87.

Seuraava haaste on pisteellinen rytmii. Se tulee opetella ensiksi keskijou-sella niin, että pisteellisen nuotin jälkeen pidetään reilu tauko:



Nuottiesimerkki 88.

Kokojousen kuljettaminen alas ja ylös saavutetaan jousilajia vähitellen leventämällä. Tässä apuna voidaan käyttää samaa Mazasin etydiä nro 5, mutta rytmisesti muunnellussa muodossa:



Nuottiesimerkki 89.

Vaihtoehtoisesti voidaan käyttää Kayserin etydiä nro 23:



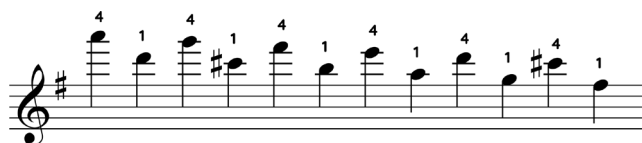
Nuottiesimerkki 90.

Seuraavaksi edessä on oppilaille usein haastava, alaspäin kulkeva sek-venssikulku kuudennesta asemasta ensimmäiseen:



Nuottiesimerkki 91.

Tätä kohtaa opeteltaessa oppilaan huomio tulee kiinnittää seuraaviin in-tervalleihin, jotka opetellaan erikseen:



Nuottiesimerkki 92.

Neljäs sormi liukuu uuteen asemaan, minkä jälkeen ensimmäinen sormi asetetaan kielelle uudessa asemassa. Asemanvaihdon tulisi olla mahdollisimman kuulumaton.

Vastaava esimerkki ylöspäin liikkuvien sekvenssien opettelusta:



Nuottiesimerkki 93.

Oktaavi soitetaan asemanvaihdolla toisesta sormesta neljännelle sormelle. Toinen sormi liukuu seuraavaan asemaan:



Nuottiesimerkki 94.

Samalla tavalla opiskellaan kaikki muutkin sekvenssikohdat, joista ensimmäisen osan haasteellisuus pitkälti johtuu.

Edellä mainittujen lisäksi pitää mainita yhdistetty legato- ja détaché-jousitus kolmella kielellä:



Nuottiesimerkki 95.

Musiikkikoululaiselle kyseinen legaton ja détachén yhdistelmä on hyvin vaikea. Se soitetaan olkavarren ja ranteen yhdistetyllä liikkeellä jousen kärkipuolella niin, että legaton ensimmäiselle nuotille tehdään aksentti jousireilusti käyttäen. Loput nuotit soitetaan vähällä jousenmäärällä. Jos oppilas ei selviä tämän jousituksen kanssa, kaksi irrallista nuottia (détaché) voidaan vaihtaa kahden nuotin legatoksi.

Staccato

Martelé on välttämätön valmistava jousilaji staccaton oppimiselle. Martelässä äänen atakki vastaa jousen suunnan muutosta ylös- ja alaspäin. Staccatossa kokonainen ääniryhmä yhdistetään jousella samaan suuntaan (työntö- tai vetojousella) niin, että nuotit erotetaan toisistaan atakeilla.

Staccatoa tulee opiskella ensin hitaasti, jotta oppilas ehtii ymmärtämään ja tuntemaan lihaksissaan tämän jousilajin jokaisen elementin: äänen atakin (joka tuotetaan supistamalla lihaksia nopeasti), lihasten rentoutumisen sekä lopuksi tauon.

Staccatoa on järkevää opetella heti sekä veto- että työntöjousella. Työntöjousen ja vetojousen välinen ero ei tuota oppilaalle sanottavia vaikeuksia, minkä lisäksi tällaiset harjoitukset kehittävät lihasten supistumisnopeutta ja rentoutumista.

Staccaton opetteleminen kannattaa aloittaa keskijousella niin, että yhdelle jouselle soitetaan kaksi ”repäisevää” nuottia. Vetojousen liikkeessä jousen puu on kääntynyt hieman talleen päin ja kaikki jouhet makaavat kielellä. Työntöjousella jousen puu on kääntynyt hieman otelautaan päin ja jouhia on kielellä vähän vähemmän.

Staccato toteutetaan ranneliikkeellä ja peukalon paineella jouta vasten (nopeaa atakkia varten). Sormen painetta ja ranteen sykäystä seuraa konkreettinen tauko, jonka aikana jousen paine kielellä vähenee ja ranne vapautuu. Tämän jälkeen tehdään uusi atakki:



Nuottiesimerkki 96.

Mitä vauhdikkaampi impulssi ja selkeämpi tauko soitetun äänen jälkeen, sen helpompi oppilaan on ymmärtää ja valvoa kaikkien kolmen elementin toteuttamista, ja sitä nopeammin hän hallitsee staccaton.

Vähitellen nuottien määrä lisääntyy ja jousen tempo vastaavasti nopeutuu.



Nuottiesimerkki 97.

Staccatoa tulee opetella vapaita kieliä käyttäen ja sitten tetrakordilla, asteikoissa ja soveltuvassa etydimateriaalissa.

Nopeissa juoksutuksissa staccaton haaste on siinä, että samaan aikaan, kun oikea käsi tekee lyhyitä ja nopeita liikkeitä, vasemman käden sormien pitää laskea ja vuorotella. Vaikeus piilee näiden liikkeiden yhteensovittamisessa. Siksi juoksutus pitää opetella ensiksi legatona, jotta vasen käsi ei pidättelisi tai häiritseisi oikeaa kättä. ■

Seitsemäs luokka

Ensisijaiset tehtävät

Seitsemännellä luokalla ensisijaisena tehtävänä on huolellinen valmistautuminen päättötutkintoa varten, sekä ohjelmiston valitseminen ja sen työstäminen.

Samalla oppilaan tulee jatkaa seuraavien musikaalisten ja teknisten taitojen kehittämistä ja parantamista: puhdas intonaatio, sormien ketteryys, kaksoisäännet, kaikkien tuttujen jousilajien parantaminen, äänen ilmeikkyyys ja kolmioktaavisten asteikkojen soittaminen. Hänen pitää myös opetella kromaattisia asteikkoja ja muita uusia taitoja, sekä soittaa desimiasteikkoja, jos oppilaan käden koko ja yleinen tekninen taso sen mahdollistavat.

Teknisten harjoitusten ja muun oppimateriaalin suunnittelu

Opintovuoden alussa toistetaan vanhat kolmioktaaviset asteikot ja opiskellaan seuraavia asteikkoja. Opettajan ei pidä keskittyä soitettujen asteikkojen määrään, vaan asteikkosoiton laatuun: puhtaaseen intonaatioon, hyvään jousenjakaan, sulaviin asemanvaihtoihin ja äänenmuodostukseen. Samat vaatimukset koskevat myös kaksoisääniasteikkoja ja kolmisointuja. Kolmisoinnut voidaan soittaa terssivinttisointuina ja kvarttisekstisointuina. Edistyneemmille oppilaille voidaan lisätä muutama kolmisointukäännös Fleschin tai Ševcikin kirjoista⁸⁵.

Harjoituksista kannattaa soittaa ensimmäiset numerot Schradieckin ensimmäisestä vihkosta liikkuvassa tempossa (16–32 legato) ja ne numerot, jotka tuottavat oppilalle eniten vaikeuksia. Kaksoisäänten harjoittelua varten voidaan soittaa Korguevin⁸⁶ harjoituksia tai ensimmäiset kaksi tai kolme numeroa Schradieckin toisesta vihkosta. Samaa tarkoitusta varten voidaan käyttää etydejä, joita ei ole kirjoitettu kaksoisäänin, esimerkiksi F. Fiorillon etydi nro 23⁸⁷:



Nuottiesimerkki 98.

F. Mazas nro 39 (toisesta vihkosta):



Nuottiesimerkki 99.

J. Dont, nro 8⁸⁸:



Nuottiesimerkki 100.

Kreutzerin kaksoisäänietydeistä helpoimpia on nro 31⁸⁹. Se tulee soittaa ensiksi neljäsosanuotein ilman legatoa ja sitten 2–4 legatossa.

Détachén, legaton, martelén ja staccaton kehittämistä pitää jatkaa. Leveälle détachélle sopivia ovat Fiorillon etydi nro 11 sekä Kreutzerin etydit nro 1, 3 ja 8. Hyviä tuloksia saadaan, kun jokainen etydin äänistä toistetaan kahdesti.

Legaton harjoitteluun voidaan käyttää seuraavia etydejä: Mazas nro 19 ensimmäisestä vihkosta, Dont nrot 3 ja 6, Mazas nro 32 toisesta vihkosta sekä Kreutzer nrot 12 ja 13.

Marteléta voidaan harjoitella seuraavissa etydeissä: Mazas nro 10 ensimmäisestä vihkosta ja nro 36 toisesta vihkosta sekä Kreutzer nro 4. Staccatoa varten voidaan soittaa Kreutzerin etydi nro 5 ja Mazasin etydit nro 34 ja 37 toisesta vihkosta.

Yllä mainittujen jousilajien lisäksi myös trillää parannetaan soittamalla etydejä, jotka kehittävät vierekkäisten sormien nopeaa putoamista kielelle jousen soittaessa samanaikaisesti pitkää legatoa, sekä etydejä, jotka on sävelletty trillin harjoittelua varten. Näitä ovat Mazasin etydi nro 13 ensimmäisestä vihkosta, Dontin etydi nro 17, Kreutzerin etydit nro 17–20, sekä etydit kaikenlaiselle tekniikalle, esimerkiksi Mazasin etydit nro 23 ja 37 toisesta vihkosta.

Cantilenan työstämistä ei myöskään pidä unohtaa. Sitä voidaan harjoitella hitaissa etydeissä, esimerkiksi Mazasin etydeissä nro 1 ja 7 ensimmäisestä vihkosta ja nro 35 toisesta vihkosta, sekä hitaissa pikkukappaleissa kuten Aleksandrov: *Aria*, Rakov: *Vokaliisi*, Tšaikovski: *Syyslaulu (Vuodenajat op. 37b, suom. huom.)*, ja niin edelleen.

Nopeista, sormien ketteryyttä ja liikkuvuutta vaativista kappaleista voidaan mainita François Schubertin *Mehiläinen*, Mostrasin a-molli-etydi sekä Glierin *Scherzo*. Seitsemännellä luokalla soitettavia laajoja teoksia voivat olla P. Roden Konsertto nro 8, G. B. Viottin Konsertto nro 23, C. Beriot'n Konsertto nro 9 sekä A. Corellin Sonaatit. Pidemmällä olevat oppilaat voivat opetella kaksi ensimmäistä osaa G.F. Händelin Sonaateista E-duuri ja g-molli, P. Roden Konserton nro 7, W. A. Mozartin *Adelaide*-konserton sekä ensimmäisen osan L. Spohrin Konsertosta nro 2.

Vaatimukset seitsemännen luokan lopussa

Seitsemän musiikkikouluvuoden jälkeen oppilaan tulee hallita vähimmäismäärä musiikillis-teknisiä keinoja. Näiden keinojen avulla oppilas pystyy hyödyntämään osaamistaan jatkaessaan koulutustaan ammattiopintoja kohden, osallistuessaan myöhemmin amatööriorkestereihin tai -yhtyeisiin tai vain ollessaan sivistynyt, musiikkia ymmärtävä kuuntelija ja konserttikävijä.

Musiikkikoulun koko opetusjärjestelmän tulee tähdätä siihen, että oppilaalle annetaan oikeanlaiset musiikilliset ja tekniset valmiudet. Sen lisäksi, että oppilas hallitsee soittimensa kunkin vuoden opinto-ohjelman puitteissa, hänen tulee osata selvittää uusi kappale ja soittaa se prima vistana oikein.

Suurin osa musiikkikoulun päättötodistuksen saaneista oppilaista on kuitenkin täysin avuttomia ilman opettajaa, koska opettaja ei ole juurruttanut heihin itsenäisen työskentelyn taitoa. Jos uuteen kappaleeseen ei ole merkitty sormituksia, he eivät osaa tulkita sitä oikein, prima vista on heikkoa ja ammattimainen valmistautuminen jättää toivomisen varaa jopa niillä oppilailta, jotka pyrkivät jatko-opintoihin. Kaikki tämä lähtee vääränlaisesta opetusjärjestelmästä. Se, mikä vaaditaan oppilaalta, pitää vaatia myös opettajalta.

Ohjelmiston valinta ja oppilaan valmistaminen päättötutkintoa varten

Useimmat opettajat yrittävät valita musiikkikoulun päättötutkintoon vaikuttavan ohjelmiston ja esitellä näin oppilaan paremmassa valossa, vaikka ohjelmisto ei vaikeustasoltaan vastaisi oppilaan musikaalisia ja teknisiä kykyjä. Liian vaikea sävellys vie paljon aikaa ja voimia, jarruttaa normaalia kehitystä, aiheuttaa teknisiä ongelmia ja kyllästyttää oppilasta. Lopputulos ei ole aina suotuista, varsinkaan, jos oppilas hakee samalla ohjelmistolla jatko-opintoihin. Tavallisesti taitotasoon nähden liian vaikean ohjelman soittaminen saa aikaan huonomman vaikutelman.

Rauhallinen ja taiteellisesti varma esitys edellyttää, että oppilaan musiikilliset ja tekniset valmiudet ovat riittävällä tasolla. Tätä tasoa ei tarvitse yrittää luoda keinotekoisesti valitsemalla päättötutkintoon erityisen helppoja kappaleita. Oikeanlaisen ympärivuotisen työn seurauksena (myös kesälomilla, kun oppilaalla on paljon vapaa-aikaa), opettaja antaa oppilaan työstettäväksi suuren määrän harjoituksia, etydejä, kappaleita ja pikkukappaleita, jotka sisältävät sellaisia teknisiä elementtejä, joita oppilaan tulee kehittää. Niiden joukossa voi olla yksi vähän vaikeampi kappale, joka laajentaa ja edistää oppilaan esiintymismahdollisuuksia. Tällaista kappaletta ei kuitenkaan yleensä esitetä konsertissa, vaan sitä työstetään, minkä jälkeen kaikki aiemmin opitut kappaleet tuntuvat yhtäkkiä paljon helpommilta. Tämän jälkeen kappaleista voidaan valita se, joka onnistuu parhaiten, ja lisätä se päättötutkinto-ohjelmistoon.

Tekninen valmiustaso luodaan toisella tavalla. Mitä tahansa sävellystä, etydiä tai kappaletta voidaan väliaikaisesti vaikeuttaa. Esimerkiksi, jotta oppilas suoriutuisi 8-legatossa soitetusta etydistä hyvin tutkinossa, etydiä pitää soittaa 16-legatossa. Sen opittuaan 8-legato ei tuota hänelle ongelmia.

Sama koskee virtuoosikappaleiden kuten Schubertin *Mehiläisen* tai Janšinin *Rukin* tempoa. Jotta oppilas tuntisi itsensä vapaaksi vaaditussa tempossa, sävellystä kannattaa soittaa soittotunneilla huomattavasti nopeammin. Kun oppilas sitten esittää sävellyksen lavalla kohtalaisessa tempossa, hän tuntee itsensä rauhalliseksi ja varmaksi, koska hänen tekninen valmiustasansa on hyvä⁹⁰.

Laadullisesti erittäin hyviä tuloksia antaa myös se, että jo opeteltu ohjelmisto jätetään hetkeksi sivuun. Ensinnäkin, opetellusta materiaalista lepääminen ja uuden, vaikeamman materiaalin työstäminen kasvattavat oppilaan musiikillis-teknisiä kykyjä. Toiseksi, kun vanhaa ohjelmistoa ruvetaan päättötutkinnon lähestyessä lämmittelemään uudelleen, siihen tulee uudenlaista tuoreutta, ja esitys on teknisesti vapaampi.

Oppilaan valmistaminen julkisia esiintymisiä varten

Esittäjän olotila lavalla on aihe, joka koskettaa jokaista muusikkoa koulu-laisesta kypsään artistiin asti. Useimmat eivät onnistu hallitsemaan itseään täysin. Jokainen julkisesti esiintyvä henkilö kokee enemmän tai vähemmän jännitystä. Yhtä esiintymisjännitys ei koskaan estä suoriutumasta erinomaisesti, kun taas toinen joutuu kuluttamaan hurjasti ylimääräistä energiaa taistelussa jännitystä vastaan, eikä aina saavuta toivottua tulosta. Kolmas ei pysty lainkaan hallitsemaan itseään, ja jokainen esiintyminen on kiusallinen kokemus, jonka hän mieluiten välttäisi. Onpa käynyt niinkin, että kovasta jännityksestä johtuen lahjakas muusikko on joutunut jättämään esiintymisen täysin. Yleensä esiintyjä luulee, että tällainen olotila on hänen yksilöllinen ominaisuutensa, jota ei voi hallita, ja näin hän jatkaa hyödyttömiä taistelua sitä vastaan.

Yksilöllisillä ominaisuuksilla on tietysti merkittävä rooli, mutta niin on myös lapsesta asti tapahtuvalla yleisellä ja musiikillisella kasvatuksella. Kun musiikillisen kasvatuksen osa-alueita tarkastellaan lähemmin, käy monesti ilmi, että syyllinen löytyy opettajasta.

Jokainen opettaja on ollut esiintymislavalla ja muistaa, millaisia tunteita soittaja kokee julkisesti esiintyessään. Ennen lavalle menoa häntä kiinnostaa, kuka häntä tulee kuuntelemaan, sillä esiintyjälle se ei ole ollenkaan yhdentekevää. Joskus jonkun merkittävän (tai epämieluisan) henkilön läsnäolo salissa voi laukaista esiintyjän jännityksen. Mikä tämän jännityksen aiheuttaa? Toive siitä, että esitys miellyttäisi ja että hän soittaisi hyvin, mutta samanaikaisesti epärointi siitä, ettei hän onnistukaan. Että hän tekee virheitä, hänelle tulee muistikatko tai hän jopa pysähtyy! Tästä syystä esiintyjä alkaa ennen lavalle menoa kerrata niitä ”epämiellyttäviä” paikkoja, jotka aiheut-

tavat hänessä huolta ja epävarmuutta, ja yrittää näin tallentaa ne paremmin muistiin⁹¹.

Usein oppilas nousee lavalle epävarmana itsestään ajatellen, että ”tulee mitä tulee”. Lautakunnan tai yleisön edessä häntä alkaa jännittää, koska hän ei osaa reagoida vieraaseen, hänen huomionsa hajottavaan tilanteeseen. Taistelu oman itsen kanssa alkaa. Oppilas toivoo pääsevänsä yli vaivalloiselta tuntuvasta olotilasta, ja suorittavansa epämiellyttävän tehtävän, mikä tarkoittaa kuulijoiden edessä soittamista. Yleensä esiintyjää rauhoittaa ajatus siitä, että kaikki on ohi 5–10 minuutissa. Hetkellisessä taistelussa esiin nousevat niin luonteen lujuus kuin teknisen ja psykologisen valmistautumisen laatu. Näistä samoista ominaisuuksista ja niiden kehittämisestä on kysymys kasvatuksessa, joka aloitetaan heti oppilaan ensimmäisellä oppitunnilla.

Tällainen olotila lavalla on hyvin yleinen ja johtuu monista eri syistä: vieraasta ympäristöstä, pysähtymisen ja virheiden pelosta, liian alhaisesta teknisestä valmiustasosta, epämiellyttävistä miellelyhtymistä ja mikä tärkeintä, vääränlaisesta psyykkisestä vaikuttamisesta opettajan ja läheisten taholta.

Mitä opettaja voi sitten tehdä helpottaakseen oppilaan olotilaa lavalla?

Ennen kaikkea opettajan pitää muistaa, että pedagoginen vaikuttaminen oppilaaseen alkaa jo pääsykokeissa, ja että ensimmäiset vaikutelmat, niin hyvät kuin huonotkin, jättävät syvän jäljen oppilaan psyykeen.

Nykyisin käytössä oleva pääsykoetilanne tuskin jättää miellyttävää vaikutelmaa. Lautakunta, joka istuu perinteisen punaisen pöydän ääressä, ja jonka huomio on kiinnittynyt kokonaan kokelaaseen, aiheuttaa lapsessa huolta. Hän ymmärtää, että hänen arvosanansa riippuu lautakunnan jäsenistä. Tämän lisäksi vieras tilanne aiheuttaa suurta kuormitusta lapsen hermostolle, mistä seuraa mielenliikutusta, pelkoa ja yleistä jännitystä (samanlaisia tuntemuksia kuin esiintyjällä julkisessa esiintymisessä).

Oletetaan, että lapsi hallitsee hänet vallanneen jännityksen ja osoittaa hyviä musikaalisia kykyjä ja nuottikorvaa, ja hänet valitaan musiikkikouluun. Ensimmäinen vaikutelma pääsykokeista voi silti jäädä hänen mieleensä pitkäksi aikaa. Tutkinnossa oppilas joutuu taas samanlaiseen tilanteeseen, ja vaikka hän olisi valmistautunut hyvin ja opetellut huolellisesti tutkinto-ohjelmiston, aikaisempi kokemus aiheuttaa hänelle miellelyhtymän, joka ilmenee jälleen jännityksenä, epävarmuutena ja arkuutena. Tällainen syy lavalla syntyvään epämiellyttävään tunteeseen on täysin mahdollinen. Tästä näkökulmasta katsoen pääsykoejärjestelmää pitäisi miettiä uudelleen. Pääsykoetilanteen tulisi olla lapselle miellyttävä ja kiinnostava, ei pelottava ja hermostuttava.

Soitettuaan koko vuoden luokassa, oppilas kokee ensimmäisen julkisen esiintymisensä aikana voimakkaan muutoksen tilanteessa, johon hän on vuoden aikana tottunut. Oppitunnit pidetään normaalisti luokassa, ei salissa, ja oppilas seisoo lattialla, ei korokkeella. Soittotunneilla ei opettajan lisäksi ole yleensä muita ihmisiä. Opettaja istuu vieressä, laskee totutusti rytmiä, tekee erilaisia huomioita, pysäyttää oppilaan, puhuu, laulaa, ja auttaa eleillä ja sanoilla. Tunti aloitetaan asteikoilla, minkä jälkeen tulevat harjoit-

tukset, etydit ja kappaleet. Kaikesta tästä tulee oppilaalle tuttua ja turvallista. Tunnista toiseen toistuessaan niistä muodostuu oppilaalle niin sanottu dynaaminen stereotypia, eli järjestelmä, jossa yhdet ja samat ärsykkeet aiheuttavat yksiä ja samoja reaktioita.

Esiintymisen aikana kaikki totuttu yhtäkkiä häviää. Muuttunut ympäristö synnyttää epämukavuutta, epävarmuutta ja jännittyneisyyttä. Vieraalta tuntuva hiljaisuus ympärillä on uusi ärsyke, joita on jo muutenkin tarpeeksi. Tutkinnossa tai tasosuorituksessa oppilaan pitää aloittaa suoraan kappaleista, vaikka hän on tottunut soittamaan ensin asteikkoja ja etydejä. Kaikki tämä rikkoo totutun järjestyksen. Stereotypia rikkoutuu, mikä on äärimmäisen raskas kokemus keskushermostolle, ja aiheuttaa meissä negatiivisen reaktion.

Tällaisessa tapauksessa opettaja ei ole ennakoanut näitä asioita opetusprosessissaan. Julkisista esiintymisistä pitää huolehtia heti ensimmäisistä soittotunneista lähtien, ja ottaa ajallaan huomioon olosuhteet, jotka tulevaisuudessa voivat olla esiintymisen esteenä. Tämä aloitetaan luomalla luokassa tietynlaiset olosuhteet: soittaessaan lapsen tulee tuntea itsensä vapaaksi, ei väkinäiseksi tai ujoksi, ja hänen pitää tottua harjoittelemaan sivullisten läsnä ollessa.

Oppilas pitää totuttaa soittamaan luokassa monenlaisen kuulijakunnan edessä, ja hänelle pitää antaa mahdollisuus kokea erilaisia tunnetiloja: Vasta-alkajien edessä hän tuntee ylpeyttä, tietynlaista ylemmydentunnetta ja itsevarmuutta. Omien luokkalaistensa edessä oppilaassa herää usein kilpailuvietti, ja hän toivoo soittavansa paremmin kuin muut. Vanhempien oppilaiden edessä oppilas tuntee suurta vastuuta, ja omia saavutuksia esitellessään hän yrittää mobilisoida itsensä maksimaalisesti. Huomio, jonka hän vanhemmilta oppilailta saa, ja muiden reaktiot hänen esitykseensä vaikuttavat erittäin suotuisasti hänen itsetuntoonsa.

Psykologisessa mielessä on todella tärkeää, että oppilasta opastetaan suhteessa sooloesiintymisiin, erityisesti ensimmäisiin, jotka ovat tavallaan ”soittotunteja yleisön edessä”. Niiden aikana oppilas tiliä tekemästään työstä ja omista saavutuksistaan, ja tutustuttaa niihin toisten opettajien lisäksi myös luokkakaverinsa ja lähipiirinsä.

Oppilaalle pitää uskotella, että musiikin kuuntelu tuottaa yleisölle mielihyvää. Esiintyjä sen sijaan voi tuntea mielihyvää vain silloin, kun hän ymmärtää kappaleensa luonteen syvällisesti, läpikotaisin ja niin varmasti, että on kuin hän olisi sen itse säveltänyt. Tätä varten kuvainnollisuutta ja esityksen musikaalisuutta on työstettävä hyvin huolella, ja opettaa oppilasta juuri ennen soittoa keskittymään taiteelliseen tehtävään kuvittelemalla mielessään kappaleen luonne ja tempo.

Luokassa mahdollisuuksien mukaan luotavien, esiintymistilannetta muistuttavien olosuhteiden lisäksi opetusprosessin tulee alusta asti olla sellainen, että se kasvattaa itsensä lavalla hallitsemisessa tarvittavia välttämättömiä taitoja.

Suurin osa oppilaista soittaa esiintymistilanteessa huonommin kuin soittotunneilla. Tämä johtuu yleensä kahdesta syystä, eli riittävän teknisen val-

muistason puuttumisesta sekä kehittymättömästä taiteellisesta innostuksesta soittoprosessin aikana. Näistä ensimmäinen on vahvasti sidoksissa toiseen. Ensiksi huomataan yleensä teknisen valmistautumisen ongelmat, jotka väijäämättömästi heijastuvat koko taiteelliseen esitykseen. Esimerkiksi, jos lihaksissa on ylimääräistä jännitystä jo ennen julkista esiintymistä, lavalla se kasvaa monikertaiseksi. Koko keho menee ”kipsiin” ja kädet alkavat täristä ja tottelevat huonosti esiintyjää. Pitkän, sulavan äänen sijasta voidaan kuulla jotain staccatoa muistuttavaa⁹². On täysin selvää, että tällaisessa tilassa oppilas ei pysty täysipainoisesti suorittamaan edessään olevaa musiikillis-taiteellista tehtävää. Sama koskee kaikkia taitoja. Opettajan tuleekin antaa suurta painoarvoa sille, että jokainen uusi taito (erityisesti soittoasentojen opettelu sekä intonaation työstämisen aikana) työstetään oikein, johdonmukaisesti ja varmasti, ja että oppiminen tapahtuu jatkuvassa kontrollisissa tunto-, kuulo- ja näköaistien osallistuessa tietoisesti prosessiin. Tällaisen monitahoisien ja johdonmukaisen omaksumisen kautta taidot opitaan vahvasti ja ne automatisoituvat ajan kanssa.

Jotta oppilas voisi todella omaksua ja ilmaista oman tulkintansa soittamastaan sävellyksestä, huolellisen teknisen ja musiikillisen työstämisen jälkeen hänelle täytyy antaa täysi taiteellinen vapaus omille fantasioilleen ja assosiaatioilleen korjaamatta, pysäyttämättä ja häiritsemättä. Näin oppilas kokee itsenäisyyttä ja oppii uskomaan omiin kykyihinsä⁹³.

Usein tapahtuu niin, että opettaja yhtäkkiä juuri ennen esitystä muistaa, ettei oppilas ole soittanut kappaletta kertaakaan alusta loppuun pysähtymättä ja ilman korjauksia ja neuvoja. Viimeisessä harjoituksessa opettaja istuu kauemmaksi ja yrittää esittää hiljaista kuuntelijaa sen jälkeen, kun on ensin neuvonut oppilasta: ”Yritä soittaa ilman apuani. Kuvittele, että soitat nyt tutkinnossa. Kerää itsesi ja muista kaikki”. Tällaisessa yhteydessä ennen tutkintoa tehdyllä muistutuksella on varoittava sävy. Se tuskin hyödyttää oppilasta, minkä lisäksi hänen on todella vaikeaa toteuttaa kaikki opettajan vaatimukset yhdellä kertaa, jos ei ole niihin tottunut. On myös toisenlaisia tapauksia, joissa oppilaan psyykeen vaikutetaan negatiivisesti. Esimerkiksi, jos opettaja ”kiihdyttää vauhtia” muistuttamalla oppilasta lähestyvistä tutkinnoista, tai uhkailee arvosanan laskemisella riittämättömän valmistautumisen vuoksi. Opettajan ei pitäisi ärsyyntyä tai korottaa ääntään.

Kaikki nämä seikat yhdessä saavat oppilaan kuvittelemaan, että tutkinto on jotakin vaarallista, mistä on hänelle epämiellyttäviä seurauksia. Tällaiset pedagogiset esimerkit tarjoavat suotuisan kasvualustan pelolle. Oppilas alkaa lavalla ollessaan jännittää nuottien unohtamista tai virheitä. Tällaiselle pelolle on aina syy. Aikaisemmilla viulutunneilla tai aiemmissa esiintymisissä on sattunut virheitä esimerkiksi juoksutuksissa tai oppilaille on tullut muistikatkoksia. Vaikka ne olisi koettu vain kerran, ne voivat jäädä muistiin pitkäksi aikaa. Jos harjoitteluprosessin aikana löytyy paikkoja, jotka eivät onnistu, ja joissa oppilas tekee aina virheen, opettajan tulee selittää virheen syy ja näyttää, miten se selvitetään. Sen jälkeen oppilaille ehdotetaan kyseisen paikan toistamista. Tällainen reaktio virheeseen ei pelästytä oppilasta,

ja kannustaa häntä opiskelemaan soitettavaa kappaletta huolellisemmin. Satunnaisia virheitä voi sattua helpoissakin paikoissa, vaikka kappale olisi työstetty hyvin. Jos virhe tapahtuu julkisesti esiintyessä, oppilaan huomio tulee suunnata toisaalle, kuten vaikkapa siihen, ettei oppilas esittänyt kappaletta tarpeeksi ilmeikkäästi ja musikaalisesti, ja näyttää joitakin esimerkkejä.

Joskus opettaja reagoi toisin, etenkin, jos oppilas tekee virheen sivullisten läsnä ollessa. ”Mikä sinua tänään vaivaa? Sinähän et koskaan tee virheitä! Soita alusta uudelleen”, tai ”Jos teet virheen, et soita konsertissa”. Tällainen reaktio opettajalta synnyttää oppilaassa virheiden pelkoa ja vastahakoisuutta esiintymisiä kohtaan. Kaikkein pahinta on, jos opettaja esiintymisen jälkeen ilmoittaa vanhemmille tai oppilaille, että tämä soitti hyvin, mutta että arvosana laski tehdyn virheen takia.

Arvosanan laskeminen epäonnistuneesta esiintymisestä johtuen, siitä keskusteleminen muiden ihmisten keskellä, ja toverien lohdutus vaikuttavat kielteisesti lapsen psyykeen ja lyövät leimansa tuleviin esiintymisiin. Seuraavalla kerralla lavalla ollessaan oppilas kokee tahtomattaan aikaisemmin kokemansa tunteet. Tällä kertaa virhe voi muiden syiden puuttuessa tapahtua assosiaation vuoksi. Toistuva epäonni synnyttää lavakauhua, ja seuraavissa esiintymisissä oppilas menee lavalle peläten, että hän tekee virheen tai unohtaa jotain, eikä edessä olevaa taiteellista tehtävää ajatellen. Tällaiset esimerkit ovat hyvin yleisiä, ja suurin osa niistä johtuu opettajan ajattelemattomasta käytöksestä tai vääränlaisista opetusmetodeista konserttiin tai tutkintoon valmistauduttaessa.

Soiton aikana tehtävät virheet voivat johtua monista asioista. Useimmiten niitä tapahtuu huolimattomasti opetellussa uudessa kappaleessa. Tavallisesti oppilaat harjoittelevat helpot paikat nopeasti ja vaikeat hitaasti, ja viljelevät virheitä ja muita epätarkkuuksia intonaatiossa, sormituksissa ja rytmeissä. Onko kaikkien näiden virheiden tekeminen väistämätöntä? Onko sormille pakko ”opettaa” vääriä tuntemuksia? Ei tietenkään. Jos opettaja heti ensimmäisistä tunteista lähtien opettaa oppilaan tiedostamaan, mitä hänen tulee kullakin hetkellä tehdä ja miten toimia, oppilas oppii vähitellen lukemaan nuotteja keskittyneesti ja oikein.

Virheitä ja epäonnistumisia voi tulla myös oppimisprosessin aikana, jos kappale ylittää oppilaan teknisen valmiustason. Tämä täytyy huomioida valittaessa ohjelmistoa julkisia esiintymisiä varten. Valmiustason ylittäminen millä tahansa tavalla saa väijäämättömästi aikaan huonoja tuloksia. Oletetaan, että oppilas suoriutuu kappaleen tietyistä haasteista tunteilla ja synnyttää vaikutelman, että kappale on hänen kykyjensä mukainen. Opettaja antaa hänen soittaa kappaleen tasosuorituksessa tai tutkinnossa. Lavalla, kun mukaan lisätään erilaisia häiritseviä tai jännittäviä tekijöitä (näistä enemmän yllä), hermosto ylikuormittuu ja jossakin vaiheessa lopettaa impulssien lähettämisen lihaksistolle. Aivokuoren estoprosessi käynnistyy ja totuttujen assosiaatioiden ketju katkeaa. Tällöin oppilas voi tehdä virheen tai unohtaa, mitä nuotteja hänen tulee seuraavaksi soittaa, ja menettää itsehillintänsä. Nyt oppilas ajattelee ainoastaan, kuinka kappaleen saisi lope-

tettua mahdollisimman nopeasti. Taiteellinen tehtävä väistyy taka-alalle, ja oppilaalle jää esiintymisestä harmistunut ja tyytymätön olo.

Joskus opettaja valitsee tasosuoritusta varten etydin, kaksi kappaletta ja konserton, ja oppilas soittaa ainoastaan näitä kappaleita koko lukukauden ajan tasosuoritukseen asti. Tällöin uuden, korvaavan sävellyksen opettelemiseen ei jää aikaa, jos käy ilmi, ettei oppilas selviä hänelle annetusta kappaleesta.

Jokainen kehityksen vaihe asettaa rajat musiikillis-teknisten mahdollisuuksien kehittämiseksi. Näitä rajoja tulisi kokeilla soittotunnilla, ei konserteissa. On huomattavasti parempi käydä läpi muutamia etydejä ja kaksi tai kolme kappaletta eri vaikeusasteilta, ja valita niistä ne, jotka onnistuvat parhaiten, ja joissa oppilas tuntee itsensä vapaaksi ja varmaksi. Kun jo opittu etydi tai kappale toistetaan, oppilaan koko huomio kiinnittyy taiteelliseen tehtävään ja herkempään ja musikaalisempaan esitykseen, ei teknisten vaikeuksien ylittämiseen. Näin valmistautuminen tulevaa esiintymistä varten tapahtuu psykologisesti oikeanlaisella tavalla.

Jos oppilas on teknisistä vaikeuksista vapaa, hän menee lavalle rauhallisena keskittäen koko huomionsa kappaleen musiikilliseen sisältöön, ja käyttäen vapaasti kaikkia osaamiaan musiikillis-teknisiä ilmaisukeinoja.

Nuoren opettajan pitää muistaa, että oppilaan kokemuksella *aivan ensimmäisestä* julkisesta esiintymisestä on erityisen tärkeä merkitys hänen tulevaa esiintymistoimintaansa ajatellen. Hänen suhteensa lavaan muotoutuu siitä, minkälainen vaikutelma ensimmäisellä esiintymisellä häneen on⁹⁴. Siksi on ehdottoman tärkeää luoda sellaiset olosuhteet, joissa oppilas tuntee olonsa hyväksi ja soittaa rauhallisesti ja kaikin tavoin onnistuneesti.

Mikä tärkeintä, kappaleen, joka on tarkoitettu julkista esiintymistä varten (erityisesti ensimmäisellä kerralla), tulee olla huomattavasti helpompi kuin oppilaan senhetkiset esiintymiskyvyt. Tekninen valmiustaso on vain hyödyksi ja edesauttaa rauhallisempaa oloa ja korkealaatuisempaa esitystä. Oppilaan mieli työskentelee lavalla varmasti ja selkeästi.

Onnistuneen ja rauhallisen esityksen jälkeen oppilas kokee mielihyvää ja ylpeyttä, ja alkaa tuntea tarvetta julkisiin esiintymisiin. Tällainen olotila, jos sitä ylläpidetään taitavasti, vahvistuu jokaisessa seuraavassa esitystilanteessa. Siitä tulee tapa, joka ei jätä oppilasta myöskään tulevien, vaikeampien taiteellisten tehtävien edessä. Oikeanlaisen kappalevalinnan lisäksi on äärimmäisen tärkeää ymmärtää, minkälaisia psykologisia vaikutuskeinoja opettaja käyttää oppilaaseen, kun hän työskentelee soittotunneilla vaikeuksien ylittämiseksi. Tapa, jolla vaatimukset ilmaistaan, on tärkeä. Sen sijaan, että oppilaan pitää ”osua” nuotille (hypyn jälkeen), nuotti kannattaa ”ottaa”, sillä osuminen synnyttää vaikutelman siitä, että oppilas voi myös olla osumatta. Ottaminen puolestaan sisältää kategorisen vaatimuksen ja eliminoi kaikki muut vaihtoehdot, ja näin mobilisoi ja suuntaa oppilaan psykeä ja lihaksistoa oikein.

Mitä vaikeampi kappale, sitä enemmän oppilasta tulee innostaa sen taiteelliseen puoleen ja ilmaisukeinojen etsimiseen. ”Vaarallisiin” paikkoihin ei tule kiinnittää erityistä huomiota. Paikkojen avuksi voi taitavasti valita

vastaavaa teknistä oppimateriaalia, niin että oppilas ei edes huomaa niitä.

Joskus käy niinkin, että opettaja itse kiinnittää oppilaan huomion kappaleen vaikeaan paikkaan, ja varoittaa näin etukäteen oppilasta vaarasta. Joskus päälle lisätään vielä ehto: ”Jos opit tämän paikan, annan sinun soittaa kappaleen, jos et, et saa kappaletta soitettavaksi”. Tällaisten ilmiöiden vahingollisuutta tarvitsee tuskin erikseen korostaa. Oppilas pelkää vaikeuksia jo ennen kuin niiden työstämistä on edes aloitettu.

Joskus oppilaalla herää kiinnostus omien taitojensa ja voimiensa kokeiluun, ja hän ylittää kappaleen ensisijaiset hankaluudet omaa tekniikkaansa samalla merkittävästi kasvattaen. Julkinen esiintyminen tällaisella kappaleella ei kuitenkaan useimmiten ole taiteellisesti täysiarvoinen esitys, ja aiheuttaa lisäksi suuren kuormituksen. Jotkut kestävät sen, toiset eivät, ja siksi tällaisia kokeiluja ei tule tehdä.

Usein oppilaat ”tartuttavat” toisiinsa pelon kappaleen vaikeita paikkoja kohtaan. Oppilaat, jotka ovat jo törmänneet niihin (mahdollisesti epäonnistuneesti), huolehtivaisesti varoittavat tovereitaan ennalta. Tällaisen ennalta varoittamisen tulokset on helppo arvata. Monesti vaikeudet ovat liioiteltuja eivätkä edes perusteltuja, koska ne johtuvat vääränlaisesta opettelumetodista. Vahinko on kuitenkin jo tapahtunut, ja oppilaan psyykettä on vaikeampi virittää uudelleen. Tällainen paniikinomainen olotila synnyttää oppilaiden keskuudessa taikauskoa, joka toisinaan saa absurdit mittasuhteet, kun oppilaat alkavat kantaa mukanaan amulettia tai pukeutua ”hyvän onnen mekkoon” julkisia esiintymisiä varten.

Sekä oppilaiden että vanhempien pitää valmistautua esiintymiseen psykologisesti oikealla tavalla. Usein vanhempien jännitys ja yletön huolenpito vaikuttavat negatiivisesti lapsen olotilaan. Vanhempien kanssa pitää keskustella etukäteen ja selittää, ettei esiintymispäivänä pidä tehdä mitään erityistä vaikkapa laittamalla lapsi päiväunille, jättämällä koulupäivä väliin tai syötämällä tätä kovasti. Kaikki tämä synnyttää epätervettä huomiota niin kuin esiintyminen olisi jokin erityisen jännittävä tapahtuma.

Konserttipäivänä oppilasta ei tietenkään tule väsyttää harjoituksilla tai pitkällä viulutunnilla. Tavallista päiväjärjestystä ei tarvitse rikkoa konsertin takia. Lapsen soittohan kestää vain 10–15 minuuttia.

Esiintymisjärjestystä laadittaessa on toivottavaa olla pitämättä kiinni perinteestä, jossa heikommat oppilaat soittavat ensimmäisinä ja vahvat viimeisinä. Ensimmäisinä soittavissa oppilaissa tällainen voi synnyttää alemmuutta ja muissa ylemmyyttä.

Oppilasta ei kannata neuvoa ennen lavalle menoa. Rohkaisut kuten ”älä jännitä” tai ”soita rohkeasti” saavat yleensä aikaan päinvastaisen reaktion. On paljon hyödyllisempää, jos oppilalle annetaan tehtäväksi syviä sisään- ja uloshengityksiä, jotka nopeuttavat verenkiertoa ja vapauttavat lihaksiston jännityksestä. Tämän jälkeen oppilasta autetaan keskittämään kaikki huomio ainoastaan esitettävään kappaleeseen.

Abram Iljits Jampolski toimi tällaisissa tilanteissa todella viisaasti pienten oppilaidensa kanssa. Juuri ennen, kun oppilas astui lavalle, hän meni

tämän luokse ja sanoi: ”No, näytöpäs kuinka sinä aloitat”. Näin oppilas totui kuin vahingossa keskittämään huomion ensisijaiseen tehtäväänsä. Hän soitti professorilleen itsevarmasti kaksi tai kolme tahtia, sai hyväksynnän ja astui saman tien lavalle ajatuksissaan, kuinka kappale aloitetaan. Esiintyjälle kaikkein vaikein asia on *kyky keskittyä heti taiteelliseen tehtävään*. Tällaisella yksinkertaisella keinolla opettaja totutti lavalle astelevan oppilaan ajattelemaan tärkeintä asiaa, ja samalla unohtamaan kaiken muun, mikä yleensä häiritsee esiintyjän huomiokykyä.

Esiintymisen jälkeen pidettävällä oikeanlaisella arviointikeskustelulla on tärkeä kasvatuksellinen merkitys. Jos kyseessä oli esimerkiksi tasosuoritus tai tutkinto, opettaja voi arvioida jokaisen oppilaan esityksen koko luokan edessä. Tällöin hänen tulee korostaa esityksen musiikillis-taiteellista puolta, eikä kohdistaa oppilaan huomiota satunnaisiin puutteisiin tai pudottaa arvosanaa virheiden tai pysähdysten takia. Oppilasta pitää erityisesti kannustaa ja rohkaista fraseeraus- ja ilmeikkyydestä ja esityksen musikaalisuudesta. Tällainen arviointikeskustelu toimii oikeanlaisena opastimena tulevia esiintymisiä varten. Tämä ei koske ainoastaan ensimmäistä esiintymistä, vaan myös kaikkia seuraavia.

Sitten muutama sana säästyksestä. Kappaleen oikeaoppista hallintaa varten on hyvin tärkeää osata käyttää säästystä taitavasti hyödyksi. Pianon kanssa soittaminen tulee aloittaa hyvin pian sen jälkeen, kun oppilas on oppinut soittamaan kappaleen nuoteista alusta loppuun hitaasti, mutta oikein. Tämä on välttämätöntä siksi, että oppilas saisi oikeanlaisen käsityksen kappaleesta kokonaisuutena harmonioineen ja yleisideoineen. Tämän jälkeen säästystä ei tarvita vähään aikaan. Kappale työstetään loppuun ja sitä hiotaan, minkä jälkeen yhteistyö pianon kanssa aloitetaan uudelleen.

Kappaletta soitetaan ensiksi nuoteista hitaasti, pysähtymättä. Sen jälkeen tempo vähitellen lisätään. Nyt nuottitekstiä voidaan seurata luopumalla nuoteista osittain niin, että näkökenttään jää yleinen kuva melodiasta. Ulkoa oppimista ei tule kiirehtiä, vaan sen tulee tapahtua itsestään ajan kanssa.

Säästykseen kanssa soitettaessa tärkeintä on, että oppilas opetetaan kuulemaan sävellys yhtenä kokonaisuutena.

Yhteenvedon todettakoon, että oppilaan julkinen esiintyminen ei sinänsä vaadi mitään erityistä valmistautumista. Valmistautumisena toimii oikeanlainen kasvatustieteellinen ja taiteellinen soittotunneista lähtien. Opettajan tulee pitää katseensa tiukasti lopullisessa päämäärässä – julkisessa esiintymisessä – ja valjastaa kaikki opetusmetodinsa tätä päämäärää varten. Oppilas pitää askel askeleelta ”varustaa” esittävässä säveltaiteessa tarvittavilla välttämättömillä keinoilla. Näin jokainen julkinen esiintyminen toimii luokassa tehdyn, tiettyyn oppimistasoon liittyvän työn harmonisena loppuhuipennuksena.

Työskentely viulurepertuaarin parissa

Tutustuessaan viulunsoiton tekniikkaan lapsen tulee ensimmäisistä soittotunneista lähtien kehittyä myös musiikillisesti. Jopa toisen viulun tai pianon säestyksellä vapaita kieliä soitettaessa voidaan huomata, että oppilas kuuntelee aktiivisesti harmoniaa, johon hän osallistuu. Tätä musikaalisuuden aihiota opettajan tulee vähitellen kasvattaa ja kehittää jokaisessa uudessa kappaleessa ruokkimalla lapsen mielikuvitusta sen sisällöllä, luonteella ja tunnelmien kontrasteilla. Vähitellen opettaja tutustuttaa lapsen fraseeraukseen ja eri ilmaisukeinoihin asettamalla tälle uusia ja yhä vaikeampia taiteellisia tehtäviä.

Kappalevalinnoissa opettaja tähtää pääasiassa siihen, mitkä oppilaan taidoista kaipaavat parantamista ja edelleen kehittämistä. Jokaisen luokan oppimateriaali sisältää kappaleita, jotka on tarkoitettu erityisesti jonkin tietyn osa-alueen hiomiseen. On kappaleita, joissa keskitytään sormien ketteryyteen, jousilajeihin tai cantilenaan, ja kappaleita, joissa vaaditaan erilaisia teknisiä taitoja. Teknisten haasteidensa lisäksi kaikilla kappaleilla on sama päämäärä: oppilaan musiikillis-taiteellinen kehittäminen.

Otetaan esimerkiksi G. F. Händelin E-duuri sonaatin kaksi ensimmäistä osaa. Siitä huolimatta, ettei sonaatissa ole puhtaasti virtuoosisuuteen liittyviä tehtäviä, se on silti yksi vaikeimmista musiikkikoulujen ohjelmistoon kuuluvista sävellyksistä. Se vaatii viulistilta jo vapaata instrumentin hallintaa. Oppilaan tulee näin ollen olla tiettyyn pisteeseen asti valmis sonaattia varten. Puhtaasti ammatillisista vaatimuksista katsoen tämän valmiuden tulee näkyä hyvänä äänenmuodostuksena, jousenjakona, dynaamisten vaihteluiden soittotaitona sekä leveän *détachén* hallitsemisena, puhumattakaan puhtaasta intonaatiosta, laadukkaista asemanvaihtoista ja eri asemien osaisesta.

Esityksestä tulee kuitenkin muodollinen, jos se rajoittuu pelkästään yllä lueteltuihin vaatimuksiin, tunnollisesti noudatettuihin nuottimerkintöihin ja huolellisesti käytettyihin teknisiin taitoihin. Oppilaan pitää siksi osata myös tuntea kappaleen luonne ja tunnelma, osata itse tunkeutua sen tunnelmaan, ja välittää se esityksessä. Tähän opettajan tulee oppilasta opettaa. Kaikkien teknisten vaatimusten ohella opettajan pitää herättää oppilaassa sävellyksen vaatima luomisen vimma, mielikuvitus ja fantasiointi.

Oletetaan, että oppilas alkaa työstää Händelin sonaattia. Tekstiin tutustuessaan oppilaan pitää kiinnittää huomiota sen taiteelliseen sisältöön. Opettajan tulee kertoa, että *Adagio* on majesteettillinen, ja sen teema on rauhallinen ja joustava. Kahden ensimmäisen tahdin kuudestoistaosatauoista huolimatta koko fraasi kulkee yhtenä laulavana aaltona. Samalla oppilaalle voidaan kertoa, että mahtipontista, rauhallista ja laulavaa sointia varten tarvitaan laajaa jousen kuljetusta ja kohtuullista vibratoa. Usein kyseinen *Adagio* soitetaan liian tunteellisesti ja huonoilla jousenvaihtoilla, mikä pilaa sävellyksen luonteen, kun melodiasta puuttuu rauhallisuus ja sulavuus.

Sormituksilla ja jousituksilla on myös tärkeä merkitys. Joissakin painoksissa esimerkiksi ensimmäisen tahdin loppu ja toisen tahdin alku on ehdotettu soitettavaksi kolmannessa asemassa⁹⁵:

Nuottiesimerkki 101.

Ainoastaan viulisti, jolla on leveät tyynyt sormenpäissä, voi laittaa sormen kahdelle kielelle yhtä aikaa niin, että kumpikin kieli soi hyvin. Jos sormet ovat kapeat, sointi jää huonoksi ja mitäänsanomattomaksi, ja katkeaa kielenvaihdon aikana. Siksi on parempi käyttää eri sormia niin kuin yllä olevassa esimerkissä. Kolmannessa tahdissa olevaa kolmannen iskun kahden kahdeksasosan todella tärkeää liitosta ei myöskään tule rikkoa (helpottamaan soittoa niin kuin tässä painoksessa). Seitsemännelle luokalle edenneen oppilaan tulee osata kuljettaa jousta sulavasti yhdellä kuudestoistaosanuotilla. Äänen laajentamiseksi ja ilmeikkyuden lisäämiseksi voidaan käyttää esimerkissä ehdotettuja jousituksia ja sormituksia. Kertaus kannattaa aloittaa d-kieleltä viidennessä asemassa piano-nyanssissa, mikä antaa sille omaperäisen, pehmeän värin.

Kaiken tämän lisäksi oppilas olisi hyvä tutustuttaa myös muihin Händelin teoksiin, ja antaa hänelle kuunneltavaksi hidaskappaleita jostakin oratoriosta, jossa melodian majesteettisuus ja laajuus kasvavat valtaviin mittoihin. Sonaatin ja oratorion rinnastus laajentaa oppilaan mielikuvaa esitettävästä sävellyksestä, lisää kiinnostusta ja herättää aloitteellisuutta. Oppilaan esitykseen voi ilmestyä arvokkaita löytöjä, jotka opettajan on tärkeää huomata, ja kehittää niitä varoen eteenpäin.

Näin opettaja pikku hiljaa kehittää oppilaan lahjakkuutta kohti luovaa ajattelua, fantasiointia ja kykyä valjastaa tekninen työ luovan idean toteuttamiseen.

Opettaja voi sytyttää oppilaan mielikuvituksen antamalla hänelle kieltoja ja mukaansatempaavia luovia tehtäviä. Sonaatin toista osaa soitettaessa hän voi esimerkiksi näyttää, että se muistuttaa luonteeltaan Händelin kuuluisien Concerto grossojen allegroa, ja jos mahdollista, antaa oppilaan kuunnella joku Concerto grosson osa. Sen jälkeen voidaan soittaa ainakin alku Sonaatin allegro-osan pianosäestyksestä, ja osoittaa konkreettisesti, miten sooloviulun rinnalla kulkevasta soinnista on mahdollista erottaa muita melodisesti tärkeitä jousisoittimia. Näin oppilas tuntee sonaattia soittaessaan itsensä yhteen jäseneksi, ja alkaa kuunnella pianosäestystä uudella tavalla.

Nuottiesimerkki 102.

Toisen osan luonne on dynaaminen ja rakentuu soinniltaan kontrasteille. Ensimmäinen fraasi on siksi soitettava vakuuttavasti fortessa, ja toinen fraasi pianossa jousituksia vastaavasti muuttaen:

Nuottiesimerkki 103.

Kyseistä osaa soittaessa oppilaiden yleisenä puutteena on toisessa ja kolmannessa tahdissa kaarella sidottujen nuottien toisen nuotin aksentoiminen. Oppilaalle tulee ehdottaa, että toiselle nuotille tehdään diminuendo, kuten esimerkissä.

Kirjan tekijän tarkoituksena ei ole antaa kattavaa analyysiä sonaatin molemmista osista. Esimerkkien tarkoituksena on näyttää periaate, jolla sävellystä työestetään niin, että oppilaalta vaaditaan sekä teknisten että taiteellisten taitojen harmonista kehittämistä.

Nuoret opettajat unohtavat usein tämän säännön, koska he ovat huolissaan soiton teknisestä puolesta. On tavallista, että oppilaalla soitatetaan esimerkiksi neljännellä tai viidennellä luokalla Vivaldin Konserttoa, Bachia, Corellin Sonaatteja ja muutamia pikkukappaleita, vaikka hänen tekniset valmiutensa ovat vielä niin vähäiset, että sävellysten alkuperäiset taiteelliset tehtävät hautautuvat asemanvaihtojen, rytmin ja intonaation asettamien hankaluuksien alle. Tehtävän taiteellinen puoli rajoittuu dynamiikkamerkin-
töjen (forte ja piano) noudattamiseen. Tällainen sävellykseen tutustuminen ei kehitä oppilasta musikaalisesti. Taiteellinen kasvaminen edellyttää, että oppilaalla on tarpeeksi teknisiä taitoja kyseistä sävellystä varten. Tämä on ensimmäinen edellytys. Toinen, vähintään yhtä tärkeä muusikkouden edellytys on se, että opettaja kasvattaa oppilaassa vastaanottavaisuutta taiteellisia vaikutelmia kohtaan, ja varhaisesta iästä lähtien opettaa häntä näkemään ja tuntemaan kaiken sen, mikä maailmassa on hyvää ja kaunista. ■

Viitteet

- 1) ”Soittoasentojen merkitystä tulevassa, kokonaisvaltaisessa kehityksessä on vaikea korostaa liikaa.” K. G. Mostras: Vidy postanovki [*Soittoasentojen lajit*], kokoelmasta ”Otšerki po metodike obučšeniija igre na skripke”, Muzgiz, M., 1960, s. 19.
 ”Riippumatta siitä, kuinka paljon ensimmäisiä yksinkertaisia vaiheita viulun haltuunotossa korostetaan, ei ole vaaraa, että niitä suurenneltaisiin.” L. Auer: Moja škola igry na skripke [*Minun viulukouluni*], kustantaja Triton, L., 1929, s. 35.
- 2) A. I. Jampolski: O metode raboty s učšnikami [*Oppilaiden kanssa työskentelemisen metodiikka*], Trudy gosudarstvennogo muzykalno-pedagogičšeskogo instituta im. Gnesinyh, osa 1, 1959, s. 5.
- 3) K. G. Mostras: Vidy postanovki [*Soittoasentojen lajit*], kokoelmasta ”Otšerki po metodike obučšeniija igre na skripke”, Muzgiz, M., 1960, s. 43.
- 4) ”Sellaista auktoriteettia, joka on olemassa ainoastaan lapsia varten, ei voi olla. Tällainen auktoriteetti tulee aina olemaan hyödytön korvike.” A. S. Makarenko: Sotšineniija [*Esseitä*], nide IV, kustantaja Akademija pedagogičšeskih nauk, M., 1957, s. 150.
- 5) A. S. Makarenko: O kommunističšeskom vospitanii [*Kommunistinen kasvatust*], Utšpedgiz, M., 1952, s. 402.
- 6) ”Lasten kasvatust vaatii kaikkein vakavinta, yksinkertaisinta ja vilpittömintä suhtautumista.” A. S. Makarenko: Izbrannye pedagogičšeskie proizvedeniija [*Kootut teokset*], Utšpedgiz, M., 1946, s. 243.
- 7) ”Neuvostoliiton kansalaiselta vaaditaan paljon monimutkaisempaa kauria. Vaadimme, että kansalainen ei ainoastaan ymmärrä, miksi ja mitä varten tämä tai tuo käsky on täytettävä, vaan että hän myös itse aktiivisesti pyrkii täyttämään käskyt mitä parhaimmalla tavalla.” A. S. Makarenko: Lektsii o vospitanii detei [*Luentoja lasten kasvattamisesta*], Utšpedgiz, M., 1953, s. 29.
- 8) ”Jos määräys on annettu, se täytyy ehdottomasti panna täytäntöön. On todella huono asia, jos te itse määrääte, ja sitten unohdatte oman määräykseenne.” A. S. Makarenko: Lektsii o vospitanii detei [*Luentoja lasten kasvattamisesta*], Utšpedgiz, M., 1953, s. 38.
- 9) Muusikon ”lämmittelössä” tai urheilijan verrytellessä hiussuonten toiminta valmistaa lihakset ”taistelukuntoon”. Raajojen lämpiäminen on taiselukunnon tulos.

10) Lihasten jännittyneisyys on jokseenkin helppoa määrittää (ilman viulua) tekemällä päällä pyöriviä liikkeitä. Kädet, jotka ovat suorana vartalon vieressä, puristuvat kiinni vartaloon, ja niistä tulee jännittyneet ja taipumattomat kuin kepit. Harjoituksen toistaessaan henkilö voi tietoisesti olla jännittämättä käsiä.

11) Ks. aiheesta kappaleessa ”Oppimisprosessi” (”Soittoasennot”).

12) Mielenkiintoista tässä on kuuluisien pianistien J. Hofmannin ja W. Giesekingin mielipiteet: ”Hyvin soittaminen on mahdollista vain voimia säästämällä. Tämä ekonomisuus on asia, joka monilta jännittynein käsin soittavilta pianisteilta puuttuu. Minulla rentoutuminen tapahtuu heti, kun kosken koskettimeen. Harjoitelkaa rentoutumista, jossa lihakset vapautuvat silmänräpäyksessä kahden voiman välissä.” Josef Hofmann: Fortepiannaja Igra. Otvety na voprosy o fortepiannoi igre [*Pianonsoitto. Vastauksia kysymyksiin pianonsoitosta*], Muzgiz, M., 1961, s. 211.

13) A. Zaporozhets: Psihologija [*Psykologia*], Utšpedgiz, M., 1961, s. 25.

14) A. Zaporozhets: Psihologija [*Psykologia*], s. 27.

15) B. Teplov: Psihologija [*Psykologia*], Utšpedgiz, M., 1950, s. 92.

16) B. Teplov: Psihologija [*Psykologia*], s. 97.

17) K. S. Stanislavski: Rabota aktjora nad soboi (*Näyttelijän työ*), nide 2, kustantaja Iskusstvo, M., 1954, s. 100.

18) Tästä voidaan vetää johtopäätös, että kuri riippuu opettajan kyvystä kiinnittää oppilaan huomio ja saada tämä kiinnostumaan kyseisestä oppiaineesta.

19) Koko kehon pinnalla olevien tuntohermojen rinnalla on hermopäätteitä, jotka aktivoituvat taistele tai pakene -reaktiosta, lämpötilasta ja muista mekaanisista ärsykkeistä.

20) Tällainen muistin ominaisuus on tärkeä toistamisessa eli laulun esittämisessä ulkoa. Esimerkiksi, jos soittaja unohtaa sormitukset, melodia auttaa häntä palauttamaan unohdetun kohdan mieleen.

21) B. Teplov: Psihologija [*Psykologia*], s. 103.

22) Sama lähde, s. 106.

23) Opiskelija tekee itselleen palveluksen, jos ei pyri koskettimiston ääreen kunnes on tiedostanut jokaisen nuotin, sekvenssin, rytmin, harmonian ja kaikki nuotissa olevat merkinnät. Hänen täytyy tietää missä järjestyksessä sekvenssit ovat ja mitä ne ilmentävät. Hänen tulee osata katkaista soitto missä kohtaa tahansa ja jatkaa samasta paikasta samanlaisella varmuudella kuin jos hän kirjoittaisi omaa nimeään. Ainoastaan sitten, kun hän hallitsee musiikin tällä tavoin, hän voi ”äänentää” sen pianolla. Kun sävellyksen opettelee tällä tavalla, sen muistaa varmasti. Esiintyjä ei soiton aikana koskaan hämääny tai mene sekaisin, koska soitto on ainoastaan käsien avulla tehtävä heijastus siitä, minkä pianisti jo erinomaisesti tietää”. Josef Hofmann: Fortepiannaja Igra. Otvety na voprosy o fortepiannoi igre [*Pianonsoitto. Vastauksia kysymyksiin pianonsoitosta*], Muzgiz, M., 1961, s. 217.

24) ”Jos toistot tehdään heti peräkkäin ilman taukoja, ihminen väsy. Työhön osallistuvat aivolohkot rupeavat jarruttamaan, mikä aiheuttaa epäsuotuisat olosuhteet hetkellisten muistisiteiden muodostumiselle. Jos samalla toistomäärällä toistojen väliin lisätään taukoja, opettelu ei aiheuta väsymystä ja muistin tehokkuus kasvaa.” A. Zaporozets: Psihologija [*Psykologia*], s. 78.

25) Ks. A. Zaporozets: Psihologija [*Psykologia*], s. 99.

26) Nopeusreaktion ilmentämisessä voidaan käyttää vedä-päästä-leikkiä, jota leikitään seuraavalla tavalla: Kolme lasta ja opettaja seisovat ja pitävät huivin kulumista kiinni. Kun jollekin heistä sanotaan ”Vedä!”, hänen tulee vetää huivi nopeasti itselleen. Kun sanotaan ”Päästä!”, hänen pitää päästää huivista irti. Leikkiä leikitään nopeassa tempossa ja opettajan tehtävänä on tarkkailla lasten reaktioita. Lapset käyttäytyvät eri tavoin: yksi tekee virheitä, myöhästyy ja väsy nopeasti, kun taas toinen tulee nopeammaksi ja taitavammaksi toistojen myötä. Tällainen leikki tarjoaa hyvää aineistoa lasten hermostotyypin määrittämiseksi.

27) On havaittu, että lapsi omaksuu paremmin laulettu äänet kuin pianolla soitetut äänet.

28) Musiikillinen muisti voi olla kuulo-, liike- tai näkömuistia. Lasten musiikkikoulujen pääsykokeissa testataan yleensä vain kuulomuistia.

29) V. Vitlina: Ded Moroz [*Joulupukki*], nuottikokoelmasta ”My ljubim muzyku” [*Me rakastamme musiikkia*], osa 2, Muzgiz, M., 1960, s. 19.

30) ”...psykologinen luonne riippuu 999/1000 kasvatukselta sanan laajassa merkityksessä ja vain 1/1000 yksilöllisyydestä.” I. Setšenov: Refleksy golovnogo mozga [*Aivojen refleksit*], kustantaja Akademia meditsinskij nauk USSR, M., 1952, s. 206.

31) Tällaisia kokeita tehtiin Leningradissa ja ne on kuvattu kirjassa ”Opyt provedenija priemnyh ispytaniï” [*Kokemuksia pääsykoekatselmuksista*], koonnut V. Ananeva. L., 1959.

32) ”Lapsen kanssa tulee ensiksi tutustua, puhua erilaisista yhdistävistä asioista, rakentaa luottamusta ja vasta sitten siirtyä vähitellen pääsykokeeseen.” B. Struve: Puti natsálnogo razvitija skripatsëi i violontšelistov [*Viulistien ja sellistien alkeiskehitys*], Muzgiz, L., 1937, s. 23.

33) K. G. Mostras: Vidy postanovki [*Soittoasentojen lajit*], kokoelmateoksesta ”Otšerki po metodike obutšenija igre na skripke”, s. 19.

34) Sama lähde, s. 22.

35) ”Tätä tapaa tulee työstää joka päivä systemaattisesti, ei vain tunneilla ja kotiharjoittelussa, vaan myös elävässä elämässä eli silloin, kun ihminen käy nukkumaan, nousee ylös, syö, kävelee, työskentelee ja lepää, eli yksinkertaisesti ilmaistuna kaikkina olemisen hetkinä.” K. S. Stanislavski: Rabota aktjora nad soboi. (*Näyttelijän työ*), nide 2, kustantaja Iskusstvo, M., 1954, s. 135.

36) ”Yleisenä ja johdonmukaisena voidaan pitää sellaista tilannetta, jossa ei-jännittyneessä tilassa olevan kehon paino jakautuu tasaisesti kummallekin jalalle niiden ollessa hieman harallaan.” K. G. Mostras: Vidy postanovki [*Soittoasentojen lajit*], kokoelmateoksesta ”Otšerki po metodike obutšenija igre na skripke”, s. 23.

37) Ääneen laskettaessa oppilaan kaulan lihakset ja leuka vapautuvat jännityksestä. Tämä on todella tärkeää oikeaoppisen soittoasennon saavuttamiseksi.

38) Vasemman käden soittoasentoa harjoituttaessaan opettajan tulee seisoa niin, että hän voi seurata samanaikaisesti kaikkien sormien asentoja kummaltakin puolelta. Tapa, jossa opettaja istuu oppilaan oikealla puolella, johtaa usein siihen, ettei peukalon asentoa seurata ja sen asennosta tulee virheellinen.

39) Jos oppilaan kädet ovat lyhyet, vasenta kättä ja viulua tulee pitää hieman enemmän oikealla, jolloin oikean käden on helpompi kuljettaa jousita tallan suuntaisesti. Jos kädet ovat hyvin pitkät, viulua täytyy kannatella enemmän vasemmalla.

40) Jousen kuljettaminen voidaan aloittaa myös D-kielellä, minkä jälkeen siirrytään A-kielelle.

41) Luetellut laulut on julkaistu nuottikokoelmissa K. Rodionov: *Natšalnye uroki igry na skripke*. M., Muzgiz, 1960; *Hrestomatija pedagogičeskogo repertuara*, osa 1, M., Muzgiz, 1960; T. Zaharina, 1960; *Skripitsnyj bukvar*, toinen painos, Muzgiz, L., 1962; K. Fortunatov: *Junyj skripatsš*, osa 1, kustantaja Sovetskij kompozitor, 1963.

42) Syitä voi olla monenlaisia: ääni voi särkyä äänihuulten taitamattomasta käyttämisestä johtuen, lapsi ei osaa kuunnella omaa ääntään tai hän ei yksinkertaisesti ymmärrä, mitä hänen odotetaan tekevän.

43) Oppilaan käsitys intervaleista on toistaiseksi kahden sävelen välinen etäisyys, joka muodostuu tietystä määrästä puoli- ja kokosävelaskeleita hänen tunteissaan C-duurissa.

44) Intervallien muistamisessa voidaan käyttää apuna assosiaatioita tuttuihin motiiveihin. Esimerkiksi Neuvostoliiton kansallishymni alkaa kvarti-intervallilla.

45) On olemassa lapsia, jotka eivät osaa nuotteja eivätkä intervaleja, mutta jotka osaavat laulaa puhtaasti tai tapailla instrumentilla tutun melodian. Meidän tehtävämme on opettaa lapsi laulamaan ja soittamaan puhtaasti nuoteista uusi, tuntematon melodia. Ilman tietoa äänten sävellajisuhteista tämä ei onnistu.

46) K. G. Mostras: *Intonaatio, kokoelmateoksesta "Otšerki po metodike obušenija igre na skripke"*, s. 188.

47) Jos lapsi ei osaa käyttää ääntään, uuden laulun voi laulamisen sijasta tapailla ja opetella pianolla yhdellä sormella soittaen. Muistettu melodia edesauttaa sen puhdasta intonointia viululla.

48) Epäpuhtaan nuotin korjaaminen itse on mahdollista vain, jos oppilaan kuulo on hyvin kehittynyt.

49) A. I. Jampolski: *O metode raboty s utšenikami*, "Trudy Gosudarstvennogo muzykalno-pedagogičeskogo instituta imeni Gnesinyh", osa 1, 1959, s. 14.

50) "Suurten taiteilijoiden salaisuus on siinä, että he lahjakkuutensa avulla valaisevat esitettävän teoksen sisältäpäin, ja laittavat koko sydämensä ja sielunsa työhön pysyen samanaikaisesti objektiivisina." A. N. Serov: *Vospominanija o M. I. Glinke [Muistelmat M.I. Glinkasta]*, *Izbrannye stati*, tom pervyj, Muzgiz, M.-L., 1950, s. 132.

51) ”Ensimmäinen musikaalisen vastaanottavaisuuden muoto on ymmärrys kappaleen ’yleisestä karaktääristä’. ’Surullinen’ vai ’iloinen’, haluttakko musiikin mukana ’tanssia’ vai ’marssia’...” G. Prokofjev: Formirovanie muzykanta – ispolnitelja-pianista [*Muusikko-esittäjä-pianistin kehittyminen*], kustantaja Akademija pedagogičeskij nauk. M., 1956, s. 15.

52) ”Saksalainen viulisti Ludvig Spohr kirjoitti, että jos opiskelijan korva tuntee tarvetta hyvään ääneen, se opettaa hänelle tarvittavat mekaaniset keinot jousen kuljettamiseen sellaisen äänen saamiseksi paremmin kuin mikään teoreettinen ohje.” Sitaatti kirjasta G. Kogan: U vrat masterstva [*Mestariisuuden porteilla*], kustantaja Sovetskij kompozitor, M., 1961, s. 40.

53) A. I. Jampolski: O metode raboty s utšenikami, ”Trudy Gosudarstvennogo muzykalno-pedagogičeskogo instituta imeni Gnesinyh”, osa 1, 1959, ss. 17–18.

54) Ensimmäisen luokan oppilaille ei tule antaa kesäläksyjä.

55) K. Rodionov: Natšalnye uroki igry na skripke, M., 1960; N. Baklanova: Malenkie upražnenija dlja natšinajuštših, M., 1953; A. ja I. Janšinov: 30 Ljogkih etjudov, vihko 1, M., 1951; M. Garlitski, K. Rodionov, K. Fortunatov: Izbrannye etjudy dlja skripki, osa I, M., 1959.

56) Luetellut kappaleet löytyvät kokoelmateoksista K. Rodionov: Natšalnye uroki igry na skripke; M. Garlitski, K. Rodionov, Ju. Utkin ja K. Fortunatov: Hrestomatija pedagogičeskogo repertuara, M., 1960.

57) Nimetyt etydit löytyvät vihkosta Izbrannye etjudy dlja skripki, osa I, nro 43, op. 2, nro 38.

58) Esimerkiksi Izbrannye etjudy dlja skripki, osa I, nro 46.

59) Izbrannye etjudy dlja skripki, osa I, nro 33.

60) A. I. Jampolski: O metode raboty s utšenikami, ”Trudy Gosudarstvennogo muzykalno-pedagogičeskogo instituta imeni Gnesinyh”, osa 1, 1959, s. 11.

61) Ju. I. Jankelevitš: Smeny pozitsii [*Asemanvaihdot*], kokoelmateoksesta ”Otšerki po metodike obutšenija igre na skripke”, s. 73.

62) Ks. Gammy i arpedžio dlja skripki, koonnut A. Grigorjan, Muzgiz, M., 1959; Tš. II. Izutšenie pozitsii i perehodov, osa 2, Vtoraja pozitsija, ss. 11–12.

- 63)** Ks. K. Mostras: Gammy, upražnenija i etjudy v pozitsijah, op. 1, Vtoraja pozitsija, M., Muzgiz, 1952. A. Komarovski: Etjudy v trjoh pozitsijah, M.-L., Muzgiz, 1952; Izbrannye etjudy dlja skripki, osa II, nrot 1–8.
- 64)** Ks. Gammy i arpedžio dlja skripki, koonnut A. Grigorjan, osa 2, Tretja pozitsija, ss. 3–4.
- 65)** Ks. H. Schradieck: Die Schule der Violintechnik, vihko 1, nrot 10–11; Valitut etydit viululle, osa II, nrot 9–13; F. Wohlfahrt: Ljogkie meloditšeskie etjudy [*Helpot melodiset etydit viululle*], osa 2, Muzgiz, M.-L., 1940.
- 66)** Ks. ”Izbrannye etjudy dlja skripki”, osa II, nrot 15–20.
- 67)** Tämän asemanvaihtotyypin opiskelussa voidaan käyttää etydejä 21–24 samasta etydivihkosta.
- 68)** Ks. ”Izbrannye etjudy dlja skripki”, osa II, nrot 25–26.
- 69)** Sama vihko, nrot 28–31.
- 70)** Ks. ”Izbrannye etjudy dlja skripki”, osa I, nro 65.
- 71)** Ks. ”Izbrannye etjudy dlja skripki”, osa II, nro 27.
- 72)** Ks. ”Izbrannye etjudy dlja skripki”, osa I, nro 15.
- 73)** K. G. Mostras: Izutsenie pozitsii i perehodov [*Asemien ja asemanvaihtojen opiskeleminen*], kokoelmasta ”Otšerki po metodike obutšenija igre na skripke”, s. 54.
- 74)** Neljättä asemaa opiskellessa tulee käyttää apuna K. G. Mostrasin teosta ”Gammy, upražnenija i etjudy v pozitsijah”, osa 2 (neljäs asema). Neljännessä asemassa parhaiden oppimistulosten saavuttamiseksi voidaan soittaa harjoituksia H. Schradieckin vihkosta ”Die Schule der Violintechnik” (vihko 1, nro 12) sekä ”Izbrannye etjudy dlja skripki” (osa II, nrot 51–53).
- 75)** H. Schradieckin ”Die Schule der Violintechnik” ensimmäisestä vihkosta voidaan käyttää harjoituksia 14–15, asteikoista suositellaan soitettavaksi kaksioктаavisia asteikoita, esim. B-duuri, E-duuri, e-molli, F-duuri, f-molli, Fis-duuri sekä fis-molli. ”Izbrannye etjudy dlja skripki” etydivihkon toisesta osasta voidaan soittaa viidennen aseman etydit 54 ja 56, minkä jälkeen voidaan soittaa samasta vihkosta seuraavat viisi tai kuusi etydiä, joissa harjoitellaan erilaisia soittotekniikan lajeja viiden ensimmäisen aseman alueella.

76) Esitetty esimerkki löytyy kirjasta L. Auer: *Polnyj kurs skripitsnoi igry*, osa I, New York, 1925, s. 27.

77) Näiden vapaakieliharjoitusten ohella tulee soittaa ”Upražnenija i ljogkie etjudy v dvoinyh notah” (Ju. Konjus. M., 1941), jossa kaksoisäänten aiheuttamat vaikeudet on laitettu johdonmukaiseen järjestykseen. Samasta vihkosta tulee soittaa kaksoisäänietydeitä ja yksinkertaisimpia akordietydeitä.

Ks. myös: *Izbrannye etjudy dlya skripki*, osa I, ss. 51–54 (”Podgotovitelnje upražnenija i ljogkie etjudy v dvoinyh notah”); Ja. Meksin: *Gammy, upražnenija i narodnye pesni dvoinyymi notami* (M., 1955), kappaleet: J. Lully: ”Gavot i volynka” [*Gavotti ja säkkipilli*], kokoelmasta ”Klassitšeskie pjesy”, M., 1963; R. Glier, ”Mjuzett” [*Musetti*] ja muita.

78) Marteléna voidaan soittaa mikä tahansa etydi, joka on kirjoitettu détachéna kohtalaisessa tempossa. Sen lisäksi on olemassa etydejä, jotka ovat kirjoitettu varta vasten martelélle. Ks. F. Mazas: *Etjudy dlja skripki* [*Viuluetydít*], vihko I, Muzgiz, M., 1958, nrot 10–11; *Izbrannye etjudy dlja skripki* [*Valitut etydít viululle*], osa II, nrot 35 ja 43. Oikein hyödyllinen on myös etydi nro 14 samasta kokoelmasta, jossa détaché vaihtelee martelén kanssa.

79) L. Auer: *Moja škola igry na skripke* [*Minun viulukouluni*], kustantaja Triton, L., 1929, s. 58.

80) L. Auer: *Moja škola igry na skripke*, s. 78.

”Yksi tehokkaimmista vasemman käden tekniikan kehityskeinoista, joka edesauttaa puhdasta intonaatiota, vakaata rytmiä, sormien täsmällisyyttä ja ketteryyttä sekä muita viulistin ominaisuuksia, on asteikkojen ja kolmisointujen opiskelu. Asteikot tarjoavat erinomaista materiaalia äänen kehittämiseksi ja sen dynamiikan tasoittamiselle.” K. G. Mostras: *Rabota nad gammami* [*Työskentely asteikkojen parissa*], ks. kokoelmateos ”otšerki po metodike igry na skripke”, s. 93.

81) K. G. Mostras: sitaatti, sama lähde, s. 93.

82) Opettajan tulee muistaa, että aika-arvojen vuorottelu on yhteydessä jousenjakaan, ja siksi tämä taito tulee oppia johdonmukaisesti etukäteen vapaita kieliä soittamalla. Puolinuotille koko jousi ja kahdelle neljäsosalle puoli joustaa.

83) K. G. Mostras: *Trel, tremolo i pizzicato* [*Trilli, tremolo ja pizzicato*], ks. kokoelmateos ”Otšerki po metodike obutšenija igre na skripke”, s. 139.

84) Tällaisia etydejä kolmannelle ja neljännelle luokalle ovat ”*Izbrannye etjudy dlya skripki*”, osa I, nrot 41, 63, 64; op. 2, nrot 44, 66, 67; lisäksi Kayserin etydi nro 22 ja Mazasin etydit nro 13 ja 14.

85) C. Flesch: Gammy i arpedžio dlja skripki (Das Skalensystem), Muzgiz, M., 1962.

O. Ševcik: Škola skriptšnoi tehniki (School of technique for violin), vihko 2, Muzgiz, L. 1941.

86) S. Korguev: Uprazhnenija v dvoinyh notah [*Kaksoisääniharjoitukset*], Muzgiz, M., 1954.

87) F. Fiorillo: 36 etjudov [*36 etydiä*], Muzgiz, M., 1961

88) J. Dont: 24 prigotovitelnyh uprazhnenija k etjudam R. Kreutzera i P. Rode [*24 valmistavaa harjoitusta R. Kreutzerin ja P. Roden etydeihin*], Muzgiz, M., 1938.

89) R. Kreutzer: Etjudy dlja skripki. Redakzija A. Jampolskogo [*Viuluetydit. A. Jampolskin laitos*], Muzgiz, M., 1961.

90) Ohjelmiston läpi käyminen ja siitä yhden kappaleen valitseminen julkista esiintymistä varten on menetelmä, jota tulee käyttää kaikilla luokilla.

91) Ennen lavalle menoa oppilas soittaa harvoin cantilena-paikkoja esitettävästä kappaleesta. Ne ovat hänen mielestään helppoja, eikä niistä siksi tarvitse huolehtia. Kuitenkin useimmiten juuri cantilenan laatu kärsii esittäessä eniten.

92) ”Erityisesti pitää huolehtia, että lihakset vapautuvat täydellisesti jännityksestä. Tila, jossa taiteilija toistuvasti tarkistaa itsensä ja taistelee jännityksen kanssa, tulee olla lavalla normaali olotila. Tämä saadaan aikaan pitkien harjoitusten ja systemaattisen harjoittelun avulla.” K. S. Stanislavski: *Rabota aktjora nad soboi*, osa 2, kustantaja Iskusstvo, 1954, s. 135.

93) On hyvin tärkeää opettaa oppilas aloittamaan viulutunti tai kotiharjoittelu soittamalla kappale suoraan ilman lämmittelyä. Alkuun se tuntuu mahdottomalta, mutta vähitellen oppilaalle alkaa muodostua tapa, jossa hän mobilisoi itsensä ja soittaa täysillä voimilla omien mahdollisuuksien mukaan heti ensimmäisestä kerrasta.

94) ”Lapsen ensimmäinen julkinen esiintyminen on hyvin vastuullinen hetki solistisessa kehityksessä. Vastuu on ennen kaikkea opettajalla.” B. Struve: *Puti natsšnogo razvitija junyh skripatšei i violontšelistov*, Muzgiz, L., 1937, s. 145.

95) G. F. Händel. Sonaty dlja skripki i fortepiano [*Sonaatit viululle ja pianolle*], vihko 2, Muzgiz, M., 1961.

Mitkä ovat viulunsoitonopettajan haasteet ja tärkeimmät tehtävät opetustehtävässään? Mikä on ensimmäisen tapaamisen merkitys opettajan ja oppilaan välillä? Kuinka opettaa vasemman ja oikean käden tekniset taidot systemaattisesti ja oikein, ja mikä on asteikkojen ja etydien merkitys? Miten välttää fyysistä ja psyykkistä stressiä soittotunneilla? Kuinka kehittää kuuloa ja sen kautta intonaatiota soitossa? Entä miten suunnitella järkevästi ohjelmistoa opintojen eri tasoilla ja kuinka valmistaa oppilasta esiintymisiin? Ja lopultakin: miten auttaa nuorta oppilasta kasvamaan musiikkia aidosti kokevaksi ja ilmaisutaitoiseksi muusikoksi?

Venäläinen viulupedagogi *Tatjana Pogoževa* vastaa näihin ja moniin muihin viulunsoiton opetuksen peruskysymyksiin perusteelliseen tyyliinsä tämän kirjan sivuilla. Vaikka Viulunsoiton opettamisen metodiikka on kirjoitettu Moskovassa vuonna 1966, sen sisältö on suurelta osin ajaton, ja se toimii opetuksen apuna myös 2000-luvun viulupedagogeille ja pedagogiikan opiskelijoille.

”Viulun pitää laulaa!”, oli Tatjanan eniten rakastama fraasi hänen opettaessaan pikkuviulisteja Oulun musiikkiopistossa sekä suomalaisilla musiikkileireillä. Käsillä olevan kirjan sivuilta löytyy käytännön ohjeita tämän tärkeän toiveen toteuttamiseksi.

**TAIDE-
YLIOPISTO**

X SIBELIUS-AKATEMIA

ISBN 978-952-329-238-3
ISSN 0359-2308