



Hanna-Leena Jyrkkä

KUKA VIULUA SOITTAA?
Viulunsoiton alkuopetuksen kehollisuudesta

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Toukokuu 2019

TIIVISTELMÄ

Hanna-Leena Jyrkkä: Kuka viulua soittaa? Viulunsoiton alkuopetuksen kehollisuudesta
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Musiikintutkimus
Toukokuu 2019

Pro gradu -tutkielmani käsittelee klassisen viulunsoiton alkeisopetuksen kehollisuutta. Ammatiltani olen musiikkipedagogi ja viulunsoiton opetustyötä olen tehnyt vuosien ajan. Tutkielmani aihe juontuu omista kokemuksistani soittamisen parissa sekä opetustyössä. Opinnäytteeni pohjaa fenomenologiseen kehokäsitykseen ja Michael Polanyin muotoilemiin ajatuksiin tietoteoriasta sekä Jaana Parviaisen fenomenologiseen tulkintaan viimeksi mainitusta.

Klassisella viulunsoitonopetuksella on pitkät perinteet ja se on muotoutunut palvelemaan länsimaista taidemusiikkikulttuuria, johon sen traditiot vahvasti kytkeytyvät. Kulttuurinen ja historiallinen tausta on osaltaan ollut muovaamassa sitä, millaisia viulunsoiton oppimateriaaleja tuotetaan ja kuinka kehollisuuteen opetusluokissa suhtaudutaan.

Tutkimusaineistoksi olen valinnut kaksi Suomessa hyvin tunnettua viulunsoiton oppimateriaalia: Colourstrings-metodin *Violin ABC* (vihko A), sekä *Iloinen viuluniekka 1*. Pyrkimykseni on tarkastella, mitkä asiat valituissa materiaaleissa auttavat lapsen kehollisen taidon ja tiedon rakentumisessa ja mitkä seikat taas estävät tätä. Tutkimukseni on aineistolähtöistä laadullista sisällönanalyysiä. Keskeisinä käsitteinä ovat ”objektikeho” sekä ”eletty keho”. Eron näiden välillä voisi kiteyttää tarkastelun näkökulmiin: miltä soittoni näyttää (tarkkailijan näkökulma), tai miltä soittoni tuntuu (kokijan näkökulma). Omassa eletyssä kehossa kokeminen on soittotaidon rakentumisen ydintä.

Valitsemani näkökulma avaa uutta perspektiiviä arvioida ja jatkossa myös kehittää viulunsoiton opetusta. Tutkimuksessani esiin nousi oppilaan oman kokemuksellisuuden kautta kehittyvä soittaminen. Oppilaan kohtaaminen ja ilmapiiri ovat mielestäni erityisen ratkaisevassa roolissa liittyen syvällisen kehollisen oppimisen mahdollisuuteen. Lisäksi nostan tärkeimmiksi teemoiksi asennon ja liikkeen välisen suhteen sekä motivaation keholliset juuret.

Avainsanat: objektikeho, eletty keho, kehollisuus, kehonfenomenologia, kehollinen tieto, kehollinen taito

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

Sisällysluettelo

1 Johdanto	5
2 Tutkimuskysymykset	8
3 Taustaa ja teoreettinen viitekehys	10
3.1 Tietämisen tavat	12
3.2 Objektikeho ja eletty keho	13
3.3 Eletyn kehon taito ja tieto	15
3.4 Oppiminen ja pieni lapsi	20
4 Aineisto ja menetelmät	24
5 Analyysi	28
5.1 <i>Violin ABC</i>: vihko A (Colourstrings-metodi)	28
5.1.1 Säveltaso, viuluun tutustuminen	28
5.1.2 Perustukiasento	29
5.1.3 Oikean käden pizzicato	30
5.1.4 Vasemman käden pizzicato	31
5.1.5 Jousella soittaminen	32
5.1.6 Viulun kielet visuaalisena esityksenä	33
5.1.7 ”Pitkä” (neljäsosanuotti)	33
5.1.8 ”Lyhyt” (kahdeksasosanuotti)	34
5.1.9 Ylös-alas -liikkeet otelaudalla	35
5.1.10 TA-nuotti (neljäsosanuotti)	37
5.1.11 TI-TI -nuottipari (kahdeksasosanuotit)	38
5.1.12 TA- ja TI-TI -nuotteja havainnollistavat symbolit	39
5.1.13 Vasemman ja oikean käden yhdistäminen, flageoletit	39
5.1.14 Kielenvaihtoliike, oikea jousitaso jokaisella kielellä	41
5.2 <i>Iloinen viuluniekka 1</i> (vuonna 1988 uudistettu painos)	42

5.2.1 Lepoasento ja soittoasento	42
5.2.2 Viulun kielet, viulun ja jousen osat	44
5.2.3 Oikean käden pizzicato	45
5.2.4 Viulun ja G-avaimen piirtäminen sekä nuottiviivasto	46
5.2.5 Jousiote	46
5.2.6 Puolinuotti	48
5.2.7 Neljäsosanuotti	49
5.2.8 Vetojousi, työntöjousi, kertausmerkki, tahtiviiva, kohotahti, maali, kertaus ..	50
5.2.9 E-kieli ja A-kieli, jousitason löytäminen	51
5.2.10 D-kieli ja G-kieli, jousitason löytäminen	53
5.2.11 Näppäilylauluja vapailla kielillä nuoteista soittaen	54
5.2.12 Jousikäden kyynärohjaus	56
5.2.13 Ensimmäinen asema: vasemman käden paikka	58
5.2.14 D-kieli: nuotit ja sorminumerot, vasemman käden kyynärohjaus	58
6 Tulokset ja pohdinta	60
6.1 Lapsen kokemusmaailmasta	60
6.2 Visuaalisuus, auditiivisuus ja kinesteettisyys	61
6.3 Oikea ja väärä	65
6.4 Keholliseen kokemukseen ohjaaminen	65
6.5 Liike ja asento	66
6.6 Tietäminen ja kokeminen, tekniikka ja musiikki	69
7 Loppupäätelmät	71
7.1 Avaintekijöitä luokkahuoneessa	72
7.2 Kuka viulua soittaa?	73
LÄHTEET	75

1 Johdanto

Tapaus luokassani

”Yritän muovata oppilaani käsiä, mutta ne vain eivät suostu muotoutumaan, eivät ota vastaan mitään työstämistä. En erota oppilaan käsistä tuntumaa, vaan ne heijastuvat minulle painavina ja jähmeinä: kädet eivät lähde mukaan ohjaamaani liikkeeseen. Etsitty rentous oppilaassa näyttäytyy passiivisena ja veltona, ei tavoiteltuna aktiivisena, hereillä olevana rentoutena. Oppilas tekee parhaansa ja saakin asennon näyttämään niin sanotusti oikeaoppiselta. Kuitenkin, sen sijaan että hän kuulostelisi omia liikkeitään ja miltä hänestä tuntuu, hän yrittää toteuttaa ’oikeaa’ asentoa. Mielikuvatkaan eivät tunnu auttavan. Minulle tulee tunne, että oppilas on hypännyt ulos kehostaan tarkastelemaan tekemistään. Hän ei ikään kuin ole paikalla kehossaan ottamassa mielikuvista kiinni ja tunnustelemassa tunteuksiaan.

Mietin mielessäni, että asento on oikea, mutta tuntuma puuttuu. Ja juuri tuon tuntuman saavuttaminen olisi tässä nyt kaiken ydin. Asennoissa sen sijaan voisi olla varianttia, tietyissä puitteissa. Mistä tässä kaikessa siis on kysymys, mikä tähän on johtanut ja millaisia pedagogisia ratkaisuja nyt tulisi tehdä?”

Yllä olevassa esimerkissä kuvaan tapauksen, joka pyrkii havainnollistamaan tutkielmani lähtökoh-
taa.

Opinnäytteeni aiheena on kehollisuus klassisen viulunsoiton alkuopetuksessa. Valmistuin musiikkipedagogiksi (AMK) vuonna 2006 pääaineenani viulu. Soitto-oppilaita minulla on ollut aina vuodesta 1995 lähtien ja päätyökseksi olen opettanut vuosina 2006–2014. Tutkielmani aihe juontuu omista kokemuksistani soittamisen parissa sekä opetustyössä. Opinnäytteeni ydin nousee suoraan opetusluokastani, niistä kysymyksistä, jotka tuntuvat tarkemmin ajateltuna liian laajoilta ja moniulotteisilta, jotta ne voitaisiin ratkaista vain luokahuoneessa pähkäilemällä. Tämän tutkielman muodossa minulle avautuikin oiva mahdollisuus perehtyä tarkemmin mieltäni askarruttaneisiin kysymyksiin ja hakea mahdollisia suuntaviivoja pedagogisten ratkaisujen löytämiseksi. Tutkimukseni suuntautuu viulunsoiton alkeispedagogiikkaan ja valitsemani näkökulma avaa uutta perspektiiviä tutkia ja arvioida minulle usein jo ennestään tuttuja opetuskäytänteitä. Lähtökohta on

poikkitieteellinen: sovellan tutkimusaineistoni tarkastelussa kasvatustieteen puolelta tulevaa tietoa lapsen kehityksestä sekä fenomenologista kehokäsitystä.

Viulunsoiton alkuopetuksen lähtökohdat ovat hyvinkin haasteelliset pientä oppilasta ajatellen. Aluksi tarvitaan määrätietoista työtä ja pitkäjänteisyyttä, jotta soiva musiikillinen palkinto voidaan saada. Viulunsoiton tekniikka on vaativa, ja se tulisi saada hyvään malliin jo varhaisella iällä. Aikaa ei siis ole hukattavaksi ja alku on näin ollen hyvin tekniikkapainotteinen. Onkin tärkeää, mitä viulunsoiton tekniikan ymmärretään tarkoittavan ja miten sen ymmärretään rakentuvan. Myös näitä asioita pyrin pohtimaan opinnäytetyöni kautta.

Yleinen ajatus on, että koko viulunsoiton oppimisen kivijalkana ovat oikeat asennot. Näin ollen alkuopetuksessa asennot ovat korostuneesti esillä. Asentoja opeteltaessa oppilaan ulkoinen olemus on luonnollisesti katseen alla ja keskittyminen sen myötä helposti siinä, miltä jonkun asennon pitäisi näyttää. Mielestäni tässä piilee vaara, että tarkastelu tapahtuu vain oppilaan ulkopuolella ja myös oppilas itse siirtää tarkastelunsa kehonsa ulkopuolelle, ikään kuin asettuen ulos kehostaan tarkastelemaan itseään, yrittäen suorittaa oikeaa asentoa. Myöhemmin kuitenkin tälle vastakkaista kehollista sisältäpäin kokemista ja ohjautuvuutta vaaditaan musiikillisesti. Ehkäpä tällöin ”hyppäys takaisin kehoon” on todella vaikeaa, jos siellä ei ole opittu olemaan alun alkaenkaan, myös tekniikkaa hiottaessa. Olettamani on, että tällaisesta seuraa muun muassa motivaation puutetta ja keskin-kertaista soittoa: oppilas ei nauti soittamisestaan.

Opetuksessa on aina läsnä opettajan koko historia ja ajattelu, arvot ja asenteet: miten hän ajattelee ihmisestä, oppimisesta ja opetettavasta asiasta. Opettaja tekee näin työtään ikään kuin itsensä lävitse. Tämä kaikki heijastuu opettajan työtavoissa ja kaikessa toiminnassa. Mikäli opettaja ei tiedosta opetuksensa taustalla vaikuttavaa ajattelua, hänen opetuksessaan todennäköisesti jylläävät erilaiset traditioista nousevat käytänteet, joihin hän itse on kasvanut sisään. Jos näitä ajattelumalleja ei tiedosta, niitä on ensinnäkin vaikea tarkastella lähemmin. Edelleen, jos lähemmin tarkastelua ei ole, ei synny vaihtoehtoja, jolloin ei myöskään pysty tekemään pedagogisesti hyvin perusteltuja valintoja. Näin ollen on mahdotonta muuttaa aktiivisesti sellaista, mikä näyttäytyy itsestään selvältä ja itseoikeutetulta käytänteeltä. Tarvitaan siis opetuksen taustalla vaikuttavien filosofoiden tarkempaa tutkistelua.

Opetusmenetelmät ja niihin liittyvät materiaalit ovat työkaluja opettajan käsissä. Opetuksen taustalla oleva filosofia ja käytänteet heijastuvat luonnollisesti myös tehdyissä opetusmateriaaleissa, mutta myös niiden käyttötavoissa. Jos opettaja ei ymmärrä metodin takana olevaa filosofiaa, jää helposti hyvänkin metodin hyödyt saamatta. Toisaalta, oppimateriaalista riippumatta, opetustilanne

on hyvin riippuvainen opettajan henkilökohtaisesta ammattitaidosta: lopulta opettaja itse valitsee, mitä asioita käytetystä materiaalista hän nostaa esiin ja millä tapaa hän minkäkin asian opettaa.

2 Tutkimuskysymykset

Analyysissä tarkastelen Colourstrings-metodin sekä Iloinen viuluniekka -sarjan alkeismateriaalien suhtautumista kehollisuuteen. Tutkimuskysymykseni on, mitkä seikat analyysissä mukana olevissa oppimateriaaleissa tukevat soittamisen kehollisen taidon ja kehollisen tiedon syntymistä, tai vastavasti estävät tätä. Tarkastelen siis, mitkä asiat valituissa materiaaleissa johdattelevat lasta hänen eletyn kehonsa kokemuksen maailmaan ja mitkä taas irrottavat häntä siitä, ohjaten objektikehon puolella tapahtuvaan mekaaniseen, oikean näköisesti suorittamiseen. Pohdin annettuja visuaalisia, auditiivisia sekä kosketus- ja tuntoaistin kautta annettuja symboleita, apuja ja ohjeita: millä tavoin ja kuinka hyvin annettu esitys päätyy eletyn kehon kokemukseksi. Aiheen tarkastelu tapahtuu pienen, noin 4–6-vuotiaan lapsen tapauksessa.

Tärkeäksi asiaksi tutkimuskysymykseni taustalle nousee alkuopetuksen tavoitteet ja niiden perusteet: mitä viulunsoitto on, mitä sen pitäisi olla pienelle lapselle (huomioiden hänen kehityksellinen kontekstinsa) ja miten tämän määritelmän mukaiseen osaamiseen päästään. Huomioitavaa on, että mikäli pyritään opettamaan ensisijaisesti kehollista taitoa ja tietoa, kehon ulkopuolelle asettuvat tiedolliset asiat eivät tätä taitoa rakenna. Tarkasteluni tapahtuu lapsen kehityksellinen konteksti tiiviisti huomioiden: lapsen tulkinnat lähtevät luonnollisesti hänen omasta kokemusmaailmastaan. Mikäli pyritään rakentamaan eletyn kehon taitoa ja eletyn kehon tietoa, ovat lapsen omasta kokemusmaailmasta lähtevät tulkinnat se ohittamaton polku, jota pitkin oppi lopultakin kulkee.

Keho, kehollisuus ja sukupuoli on otettu mukaan musiikin tutkimuskenttään 1990-luvulta lähtien (Aho 2007, 248). Soittopedagogiikan näkökulmasta ruumiillisuuden tutkimusta löytyy vain vähän. Sini Louhivuori (1998) on kirjoittanut väitöskirjansa musiikkiesteettisen ajattelun heijastumisesta viulopedagogiikan vaiheisiin 1750-luvulta 1970-luvulle. Kristiina Juntun (2010) väitöskirjatutkimuksessa on kyse soittopedagogisesta näkökulmasta. Hän on ottanut lähtökohdakseen György Kurtàgin Jàtèkok-kokoelmasta nousevan kehollisen, kokemuksellisen ja kokonaisvaltaisen näkökulman pianonsoiton alkuopetukseen. Junttu kirjoittaa, että Kurtàg nostaa kappaleissaan etualalle musiikillisen kehollisen kokemisen, liikkeen ja kosketuksen merkityksellisyyden: ”Pianonsoittoa lähesytään liikkeen ja kokemisen kautta, kokien ja kokeillen, toisin kuin perinteisemmässä pedagogisessa pianomusiikissa”. Tätä pedagogiikkaa hän on edelleen kehitellyt, luoden uusia käytänteitä pianonsoiton alkuopetukseen. (Junttu 2010, 14, 21.)

Rista Tuura (2011) on tarkastellut pro gradu -työssään viulistien ruumiillisia kokemuksia

soittamisesta. Eeva Hyytiäinen (2012) on kirjoittanut pro gradu -tutkielmansa muusikon kehollisuudesta klassisen musiikin instrumenttiopetuksessa. Hyytiäinen tekee laaja-alaista kartoitusta selvittäen, miten kehollisuus ja soittajan fyysinen terveys sijoittuvat osaksi klassisen musiikin perinteitä ja millaista muusikon terveystutusta musiikkioppilaitokset järjestävät. Lisäksi tarkastelussa on soitonopettajien käsitykset soittamisen kehollisuudesta ja muusikon fyysisestä hyvinvoinnista. Edellä mainittujen lisäksi Hyytiäinen tarkastelee erilaisia mahdollisia näkökulmia kehollisuuteen, joiden kautta kehollisuutta voidaan opetuksessa painottaa enemmän.

3 Taustaa ja teoreettinen viitekehys

Länsimaisessa ajattelussa on vaikuttanut pitkään dualistinen ajattelu, jossa aine ja henki on nähty toisistaan erillisinä. Ihmiskäsityksen osalta tämä johtaa ihmisen mielen ja ruumiin erottamiseen toisistaan erillisiksi: ihmisen todellinen itse on henkinen ja ruumis on objektinomaisessa asemassa paikkana, johon henki on asettunut asumaan. Ihmisen ruumis nähdään ikään kuin sielun jatkeena: ruumiin tehtävänä on asettua sielun, ihmisen todellisen itsen, palvelukseen ja toteuttaa sen päämäärä. Näin ollen ihmisen mieli (sielu) nähdään tärkeämpänä, kuin materiaallinen ruumis. (Väyrynen 2017, 98; Kallinen 2017, 196-199; Hakosalo 2017, 225; ks. Lehtonen 2004, 120.)

Klassinen musiikki on perinteisesti käsitetty ajasta ja paikasta riippumattomaksi, henkiseksi korkeamman taiteen lajiksi (Leppänen 2000, 10). Tämä näkyikin älyllisen puolen korostumisena ja fyysisen puolen ohittamisena. Tyypillisesti klassisen musiikin kulttuurissa musiikista on puhuttu mielten välisenä toimintana, jossa säveltäjän näkemykset välittyvät soivan äänen mukana kuulijalle (Cusick 1994, 16). Tätä siirtymää on pyritty saamaan mahdollisimman häiriöttömäksi tapahtumaksi, mikä näkyy esimerkiksi konserttikäytänteissä, joissa ruumis on pyritty häivyttämään ja antamaan mielelle kaikki rauha nauttia musiikista mahdollisimman häiriöttömästi. Keho on siis ohitettu, vaikka tosiasiaa ilman kehoa musiikki ei synny kuultavaksi, eikä musiikkia myöskään vastaanoteta ilman kehoa. Kosketuspintamme ympäristöön on juurikin kehomme, jota ei mitenkään voida ohittaa.

Klassisen viulunsoitonopetuksen traditiot kytkeytyvät väistämättä myös länsimaiseen taide-musiikkikulttuuriin, ja klassinen viulunsoitto onkin muotoutunut palvelemaan länsimaista taidemusiikkikulttuuria. Repertuaari, mitä musiikkioppilaitoksissa viulunsoiton osalta perinteisesti opiskellaan, on klassisen musiikin ohjelmistoa. Niinpä luonnollisesti klassisen musiikin arvostukset, ajattelu ja käytänteet näkyvät myöskin viulunsoiton opetuksen käytänteissä. Tämä näkyy muun muassa vahvasti ajattelussa, mikä on arvostettavaa musiikkia ja mikä on ”oikein”. Asiat on tehtävä ”oikein” ja tieto siitä, mikä on ”oikeaa ja arvostettavaa”, sisäänrakentuu klassisen musiikin kulttuurin sisällä kasvavalle.

Soitinpedagogiikassa ei perinteisesti ole käytetty hyväksi tieteellistä tutkimusta ja pedagogisen koulutuksen päämäärä on ollut lähinnä musiikin käytäntöjen palveleminen. Pedagogiikan tutkimus on ollut perinteisesti kasvatustieteen alaa, musiikkitieteellisen tutkimuksen suunnatessa muille aloille. (Louhivuori 1998, 15.)

Kun musiikki on nähty mieleen liittyvänä, herää kysymys soittamisen tekniikan asemasta. Oma huomioni on, että viulunsoittoon liittyy tyypillisesti paljon musiikin ja tekniikan toisistaan erottamista. Myöskin tekniikka on usein ikään kuin sijoitettu soittajan ulkopuolelle, sormien ja soittimen suhteeseen. Musiikin ja tekniikan erottelu voi näkyä viulutunnilla esimerkiksi tunnin rakenteessa: tunti alkaa tyypillisesti teknisillä osuuksilla (asteikot ja etydit), sittemmin tulee musiikin (kappaleiden) vuoro. Myös vaativammissa tutkinnoissa on tyypillisesti soitettu ensin tekniikkaosuus (asteikot ja etydit) ja erikseen ”musiikki”, eli kappaleet. Tässä en tarkoita sanoa ollenkaan, että kyseinen tuntirakenne tai tutkintoon liittyvä jako olisi mielestäni huono. Tällainen tuntirakenne tai jako voi olla hyvinkin perusteltua. Sen sijaan haluan kiinnittää huomion ajatukseen, mikä tähän saattaa sisältyä: että musiikki ja tekniikka ovat pohjimmiltaan toisistaan erillisiä asioita. Tämän tutkimukseni myötä haluan pohtia myös musiikin ja tekniikan suhdetta.

Soitonopetus ja ongelmien ratkominen tuntuu usein jäävän soittajan ja soittimen suhteen tarkasteluksi. Opetusluokissa näkyy edelleen kulttuurimme historiallisen taustan vaikutus, vaikkakin suunta on kääntymässä. Eeva Hyytiäinen kirjoittaa musiikintutkimuksen pro gradu -tutkielmassaan, että esimerkiksi omista fyysisistä vammoista ei muusikoiden keskuudessa ole perinteisesti uskallettu puhua tuomitsemisen pelossa, eikä musiikkilääketieteen suosituksia ole otettu vastaan (Hyytiäinen 2012, 9). Nyt meneillään oleva muutos toiseen suuntaan näissä asenteissa juontaa Hyytiäisen mukaan juurensa osaltaan musiikkilääketieteen kehitykseen ympäri maailmaa sekä myös itämaisten olemisen kokonaisvaltaisuutta, mielen ja kehon yhteyttä korostavien filosofioiden suosion kasvuun (Hyytiäinen 2012, 9). Luokkahuoneen tasolla esimerkiksi voisin ottaa vibraton. Vielä 2000-luvulla olen havainnut ajattelua, että vibrato olisi sielun kauneuden heijastuma. Mikäli siinä ilmenee ongelmia, ovat ne sieluun liittyviä. Tutkimuksessani pyrin ulottamaan tarkastelua edemmäksi, soittajan ja hänen oman kehonsa suhteeseen. Tähän tarkasteluun fenomenologinen kehokäsitys antaa työkaluja. Merkittävässä roolissa työni suhteen on myös Jaana Parviaisen fenomenologinen tulkinta Michael Polanyin tietoteoriasta kehollisen taidon ja kehollisen tiedon syntymisessä. Polanyi (1891–1976) oli lääketieteilijä sekä sittemmin sosiaalitieteiden professori Manchesterin yliopistossa (Koi-vunen 1997, 76).

3.1 Tietämisen tavat

Klassisen tiedon määritelmän mukaan ”tieto on tosi uskomus” (ks. Parviainen 2006, 67). Parviainen kirjoittaa, että erityisesti viime vuosisadalla on alettu uskomuksen sijasta puhua propositiosta, jolla tarkoitetaan kielellistä väitettä, joka voi olla tosi tai epätosi. Propositio siis väittää sen, miten asiat ovat, viitaten siihen, millainen todellisuus on. Tällöin aistimukset muunnetaan selkeiksi kielellisiksi lauseiksi, jolloin niitä voidaan nimittää tiedoksi. Propositionaalinen tieto on siis aina käsitteellistettyä, täsmällistä ja selkeästi ilmaistua tietoa, josta voidaan puhua sanallisesti. (Parviainen 2006, 67–68.) Yleisesti ajatellaan, että tiedon lähteet ovat aistimuksissa (kuten kipu tai lämpö), jotka muunnetaan kielellisiksi väitteiksi eli propositioiksi: aistimusta itsessään ei pidetä tietona (ks. Parviainen 2000, 147). Näin ollen propositionaalisen tiedon idea jättää ulkopuolelleen tiedon, joka koskee esimerkiksi pyörällä ajamista (Parviainen 2000, 147). Merleau-Pontyn mukaan ihmisellä on ruumiissaan ajattelua ja kieltä alkuperäisempi suhde maailmaan (Blomstedt 1982, 51). Michael Polanyi on myös esittänyt ajatuksen, että ”[e]ksplisiittisesti ilmaistun tiedon pohjalla on aina ilmaisematonta, olemukseltaan paljon perustavamman laatuista tietoa. Tämän ajattelun mukaan kaikki todellinen tieto on joko hiljaista tietoa tai sitten se perustuu hiljaiseen tietoon” (Polanyi 1959, teoksessa Koivunen 1997, 79–81).

Parviainen kirjoittaa, että propositionaalinen tietokäsitys on aiheuttanut vastareaktion ei-propositionaalista tietämistä koskevia luonnehdintoja, jotka joko kritisoivat tai täydentävät propositionaalista tietoa. Polanyi muotoili filosofiassaan käsitteen ”mykkä tai hiljainen tieto” (engl. *tacit knowledge*). Edellisen lisäksi muita ei-propositionaalista tietoa koskevia luonnehdintoja Jaana Parviaisen mukaan on kognitiotieteen proseduraalinen tieto sekä Gilbert Rylen ”tietää-miten” (engl. *knowing how*) -käsite. Ryleläisen näkemyksen mukaan asiantuntijat toteuttavat tiettyjä sovittuja taitavuuden ja osaamisen kriteerejä. Kognitiotieteen piirissä taas on ollut pyrkimyksenä kehon fenomenologian kautta täydentää ruumiin tutkimusta. Fenomenologinen käsitys kehosta poikkeaa kuitenkin kognitiotieteen ruumiskäsityksestä. Parviaisen mukaan yhteistä näille luonnehdinnoille on uskomus, että propositionaalinen tietokäsitys jättää huomiotta laajan alueen ihmisen toimintaa ja elämää, joissa on kuitenkin kysymys jonkinlaisesta tiedosta. Tällöin tietäminen viittaa hänen mukaansa havainnon ja kokemuksen (aistimukset) kautta syntyvään taitoon ja osaamiseen. Tällaisia elämänalueita voisi olla esimerkiksi taiteellinen toiminta, urheilu ja liikunta, käsityö tai yksilöllisiin kokemuksiin pohjautuva tieto. (Parviainen 2000, 147–148, 150.)

Hannele Koivunen kirjoittaa, että hiljainen tieto on toinen tiedon laji, eikä sitä voida käsitellä

kuten tavallista tietoa, millä hän viittaa sellaisiin eksakteihin asioihin, kuten kirjoitetut sanat, matemaattiset kaavat tai kartat (Koivunen 1997, 77). Yvonna Lincolnin ja Egon G. Guban (1985) määrittelyn mukaan hiljaista tietoa on kaikki se, minkä muistamme ja tiedämme jollakin muulla tavalla, kuin sanoina tai muina symboleina (Lincoln & Guban 1985, 196). Koivunen itse kuvaa hiljaista tietoa tietoisuutena omasta ruumiista, omasta elämisestä ja olemassaolosta sekä mielen kokonaistilasta. Koivusen mukaan hiljaiseen tietoon ”sisältyy kaikki se geneettinen, ruumiillinen, intuitiivinen, myyttinen, arkkityyppinen ja kokemusperäinen tieto, jota ihmisellä on ja jota ei voida ilmaista verbaalisin käsittein”. Hiljainen tieto näkyy toiminnassa, kuten tahdikkuudessa, taitavuudessa ja käytännön osaamisessa. Esimerkkinä tästä Koivunen kirjoittaa, että hiljainen tieto ohjaa hoitamaan itkevää vauvaa, tai kertoo, milloin taikina on sopivasti vaivattu, tai kuinka sureva ihminen kohdataan. (Koivunen 1997, 77–79, 81.)

3.2 Objektikeho ja eletty keho

Kehon fenomenologiassa tehdään jako objektikehoon ja elettyyn / koettuun kehoon tai samaa tarkoittaen, ruumiiseen ja kehoon. Parviainen kirjoittaa, että erityisesti myöhäisfilosofiassaan Husserl korostaa ruumiin (saks. *Körper*) ja kehon (saks. *Leib*) olennaisesti erilaisia piirteitä (Parviainen 2000, 149). Timo Klemolan käyttämä jako tulee edelleen saksankielisestä Max Schelerin tekemästä jaottelusta, ”elettyyn / koettuun kehoon” ja ”objektikehoon” (Klemola 2004, 77–78). Klemola mainitsee myös Merleau-Pontyn tehneen filosofiassaan vastaavan jaon noin kolmekymmentä vuotta Scheleriä myöhemmin (Klemola 2004, 77–78). Parviainen päätyy Timo Laineen ja Petri Kuhmosen fenomenologista terminologiaa seuraten käyttämään käsitteitä ruumis ja keho (Parviainen 2006, 70). Parviaisen käyttämä sana keho vastaa siis Klemolan elettyä / koettua kehoa ja taas Parviaisen termi ruumis vastaa Klemolan objektikehoa. Parviainen mainitsee myös käytetyn käsitteen ”elävä ruumis”, joka on Veli-Matti Värriin (1989) ja Sara Heinämaan (1996) käyttämä käsite ja viittaa Klemolan ja Kosken luonnehtimaan elettyyn kehoon (Parviainen 2006, 69).

Objektikeho on kehomme esineenä tarkasteltuna, jolla on tietty rakenne ja jota fysiologia tutkii ja jota urheiluvalmennus harjoittaa. Parviainen kuvaa samaa kirjoittamalla, että ruumis on meille kokemuksellisesti transsendentti, emmekä voi vaikuttaa sen toimintaan tahdollamme. Parviainen määrittelee ruumiin orgaaniseksi, biologiseksi ja fysiologiseksi, siis somaattiseksi kokonaisuudeksi, joka toimii ihmisen tahdosta, ajattelusta ja tunteista riippumatta. Esimerkiksi sydämen toiminta tai

hengitys ovat tällaisia ihmisen tahdosta riippumattomia toimintoja. (Klemola 2004, 77–78; Parviainen 2006, 70–71.)

Klemola kirjoittaa, että eletty kehomme avautuu meille kehontietoisuudessamme (Klemola 2004, 78). Eletty keho on läsnä meille sisäisessä kokemuksessamme (Klemola 2004, 77). Keho (eletty keho) on Parviaisen mukaan ”se osa ruumiista, josta voimme olla tietoisia, jota liikuttamme, joka muistaa, joka havaitsee, joka voi tulla taitavaksi ja joka kykenee muodostamaan tietoa toiminnastaan” (Parviainen 2006, 70). Keho on siis se, minkä itse havaitsen ja minkä avaruudessa toimin.

Parviainen toteaa, että edellä mainitun ruumiin ja kehon erottelun myötä avautuu myös kaksi erilaista tietämisen tapaa: ruumista koskevaa tietoa ja kehon tietoa (Parviainen 2000, 149). Ruumiista voidaan hankkia tietoa erilaisilla havainnoimiselle perustuvilla menetelmillä, joiden avulla esimerkiksi biologia tai lääketiede voivat tutkia ihmisruumista. Tämä tieto on luonteeltaan propositionaalista tietoa. Kehon tieto taas eroaa oleellisesti ruumista koskevasta tiedosta. Parviainen kirjoittaa, että kehon tieto ei asetu kehon ulkopuolelle, eikä sitä voida muotoilla propositionaalisiksi lauseiksi, vaan se koskee toiminnallista kehoa. (Parviainen 2000, 149.)

Klemola huomauttaa, että anatomian ja fysiologian kaltaiset tieteet tuottavat tietoa vain objektikehon osalta (Klemola 1998, 49). Hän jatkaa, että kuitenkin esimerkiksi liikunnassa tärkein näkökulma liikkujalle itselleen on hänen oma eletty kehonsa (Klemola 1998, 49). Mielestäni myös soittajalle itselleen tärkein näkökulma on hänen oma eletty kehonsa. Myös tutkimusongelmani kannalta tärkein näkökulma on oppilaan oma eletty / koettu keho, jossa soittaminen tapahtuu.

Parviainen kirjoittaa, että suomalainen kehon- tai ruumiinfenomenologinen terminologia on ollut hyvinkin kirjavaa ja että 1980-luvun alussa varhaiset suomalaisfenomenologit Martti Siirala ja Lauri Rauhala kävivät vilkasta väittelyä sanojen ”keho” ja ”ruumis” käytöstä. Käsitteiden sisältöjen määrittely näyttää olleen vähintäänkin yhtä monipuolista. Rauhalle kehollinen ihmisen olemassaolo on orgaaninen tapahtuma, mutta ei koskaan viittaa tajunnallisuuteen, mitä taas Siirala arvostelee. Vaikka Siirala ei käytä suomenkieleen keinotekoisesti keksittyä sanaa ”keho”, hän näkee asian ranskalaisen eksistentiaalitin Gabriel Marcelin tavoin, ”jonka mukaan meillä jokaisella on (engl. *have*) ruumis, mutta me olemme (engl. *be*) itse kukin oma ruumiimme”. Ajatuksellisesti Klemola ja Koski asettuivat Siiralan kannalle, vaikka terminologia poikkeaa hänen käyttämästään. (Ks. Parviainen 2006, 69.)

Itse päädyn käyttämään käsitteitä ”objektikeho” ja ”eletty keho”. Parviainen kirjoittaa, ettei kehontietoisuudesta puhuminen ole tarpeellista, sillä kehon käsite sinänsä paljastaa, että se on

tietoisuuden aluetta (Parviainen 2006, 70). Itse näkisin kuitenkin Klemolan ilmauksen ”eletty keho” selventävän asiaa vielä kirkaammaksi. Myös Klemola katsoo näin kirjoittaessaan, että eletyn kehon ja objektikehon käsitteet ovat jo intuitiivisestikin selviä (Klemola 1998, 49). Puolestaan ”eletty keho” kuvaa yksiselitteisen hyvin sitä tunnettua, tunnusteltua, koettua, elettyä kehoa, johon sillä viitataan. Mielestäni nämä käsitteet siis selventävät opinnäytteeni ydinasiaa, sillä näissä termeissä on vahvasti läsnä se, mihin niillä viitataan.

Koko opinnäytteeni pohjaideana on tapaus luokkahuoneessa, josta kirjoitin johdannossa. Viulunsoiton alkeisopetuksessa ovat asennot korostuneesti esillä, eikä syyttä. Tämä kuitenkin johtaa helposti oppilasta tarkastelemaan itseään objektinomaisesti, ikään kuin ulkopuoleltaan käsin. Tässä ”objektikeho” on mielestäni hyvin kuvaava käsite. Tässä erilaiset tavat opettaa nousevat merkittävään rooliin: pyrkiikö tarkastelu sijoittumaan jatkuvasti objektikehon puolelle, vai autetaanko lasta suuntaamaan huomionsa omaan elettyyn kehoonsa.

3.3 Eletyn kehon taito ja tieto

Polanyi näkee, että toiminnassamme jokaisella aktiviteetilla on aina kaksi ulottuvuutta. Polanyi kutsuu tietämisen kohteena olevaa esinettä, asiaa tai ilmiötä kohdistuneeksi tiedoksi (engl. *focal knowledge*). Kohteen taustalla toimivaa tietoa hän kuvaa mykäksi tiedoksi (engl. *tacit knowledge*). Nämä tietoisuuden puolet täydentävät toisiaan ja vuorottelevat. Tämän vuorottelun takia kykenemme sekoittamaan vanhaa ja uutta tietoa keskenään. (Ks. Parviainen 2000, 152.) Esimerkiksi viulistin soittaessa hänelle hyvin tuttua kappaletta, hänen tietoisuutensa ei kohdistu teknisiin yksityiskohtiin, vaan tulkintaan. Tällöin tekninen osaaminen toimii hänellä taustalla vaikuttavana mykkänä tietona. Hänen ei tarvitse erikseen siihen kiinnittää huomiota. Jos hän taas on opettelemassa uutta kappaletta, hänen tietoisuutensa vuorottelee uusien nuottien ja kehollisen liikkeen välillä.

Parviainen hahmottaa kehollista tietämistä kehon fenomenologian ja Michael Polanyin tietoteorian pohjalta (Parviainen 2000, 148). Polanyi viittaa mykällä tietoisuudella (engl. *tacit knowledge*) ja kohdistuneella tietoisuudella (engl. *focal knowledge*) aina tietäjän mielen toimintaan ja ajatteluun, myös kehollisista taidoista puhuessaan. Tulkinnassaan Parviainen asettaakin nämä käsitteet kehon fenomenologiaan, eletyn kehon kontekstiin. Polanyin käsiteparin avulla hän avaa Steinin ja Merleau-Pontyn muotoilemaa kehon (eletyn kehon) kaksipuoleisuutta ja puolestaan tämä kaksipuoleisuus selventää Polanyin mykkää ja kohdistunutta ulottuvuutta, erityisesti kehollisista taidoista

puhuttaessa. (Parviainen 2000, 153.)

Parviainen kirjoittaa, että kehon (eletyn kehon) tietoisuus itsestään edellyttää, että se (eletty keho) on rakentunut kaksinaisella tavalla. Tässä on Parviaisen selonteon mukaan kysymys siitä, että aistin kehollani ja aistin kehoni. (Parviainen 2006, 71.)

Ruumis voi olla ainoastaan havaittu, kuten kaikki esineet. Sen sijaan keho on annettu minulle havainnossa ”minun kehonani” ja sillä on toimijan sekä havaitsijan roolit, toisin kuin ruumiilla, joka on vain havaittu. Kehon havaitseminen edellyttää luonnollisesti havaitsijaa sekä havaittua. Edith Stein on todennut, että keholla on kaiken aikaa kaksi puolta: voin koskea ja olla kosketettu, voin kääntää kokemuksen koskettajasta kosketetuksi ja takaisin. (Merleau-Ponty 1964, 166; ks. Parviainen 2000, 149.)

Parviainen kirjoittaa Steinin alunperin muotoilleen ajatuksen ”kaksipuoleisesta” kehosta Husserlin käsikirjoituksen innoittamana. Myös Merleau-Ponty luki samaista käsikirjoitusta myöhemmin ja kehitti lukemansa pohjalta Steinin kanssa samansuuntaista näkemystä havaitsemisen ja havaitun käännettävyydestä. Merleau-Pontyn käsite tälle mainitulle on kiasma (ransk. *le chiasme*). (Ks. Parviainen 2000, 149.)

Ruumiilla ja keholla on oleellisesti erilaiset piirteet. Ruumis on ainoastaan havaittu, mutta keholla on sen sijaan toimijan ja havaitsijan rooli (Parviainen 2000, 149). Kun siis esimerkiksi kosketan omaa olkapäätäni, olen yhtä aikaa sekä koskettaja (toimijan rooli) ja kosketettu (havaitsijan rooli). Kehon kokemus voi siis vaihdella näiden toimijan ja havaitsijan roolien välillä.

Parviaisen mukaan koko kehollisen oppimisen prosessi käydään eletyn kehon puitteissa. Tulkinnassaan Parviainen viittaa mykällä ulottuvuudella siihen kehon (eletyn kehon) puoleen, joka liikkuu, jolla siis on toimijan rooli, esimerkiksi soittaa pianoa. Hän kirjoittaa, että kehon mykkä ulottuvuus on ”asumista” soittotaidossa. (Parviainen 2000, 153.) Ymmärtäisin, että tässä on kyse toisinsanoen tuntumasta, tuntuman hakemisesta. Kehon (eletyn kehon) kohdistuneella ulottuvuudella Parviainen tarkoittaa liikutettua kehoa, jolla hän viittaa havaitsijan rooliin. Hän kirjoittaa tämän tarkoittavan liikutettua kehoa, sormia, jotka ovat jo painettu pianon koskettimille. Tämän kaksipuolisuuden ansiosta saamme kaiken aikaa palautetta liikkeistämme, tässä tapauksessa soivan äänen muodossa. Näin ollen liikkuvalla keholla on kyky reflektoida omaa toimintaansa ja muuttaa tapaansa liikkua tarkoituksenmukaiseksi. Kehollisen oppimisen prosessi mahdollistuu näin kehon kaksipuoleisuudesta johtuvan reflektiivisyyden ansiosta. Tästä syntyvässä kehämäisessä mykän ja kohdistuneen ulottuvuuden vuorottelussa syntyy kehollista taitoa, jonka sivutuotteena rakentuu kehollista

tietoa. Parviaisen tulkinnassa kehollisiin taitoihin kuuluu tietäminen, joka ei kuitenkaan ole propositionaalista luonteeltaan. (Parviainen 2000, 148, 153–154.)

Edellä kuvattua eletyn kehon prosessia mukaillen, soittaja ensin kohdistaa tietoisuutensa oikeiden nuottien löytämiseen, mutta vähitellen hänen eletty kehonsa muodostaa tapansa olla, mukautuu, tekee olonsa mukavaksi soittamiseen. Näin kohdistuneesta tiedosta tulee vähitellen asumisen kautta mykkää tietämistä, johon soittaja ei kiinnitä enää huomiotaan. Mielestäni tätä asumista kuvaa hyvin erään viulistin toteamus, että viulunsoitto on vaikeaa, mutta se on soitettava itselleen helpoksi. Tässä on uskoakseni kyse tuntuman löytämisestä eletyn kehon liikkeessä. Mykkä tietäminen, oleminen ja mukavuus soittamisessa alkavat näin vähitellen harjoituksen myötä rakentua.

Haluan kuitenkin mainita erityistapauksen, joka mahdollistuu ainakin viulunsoiton opetuksen kohdalla ja on yleinen käytäntö opetuksen osana: opettaja muokkaa käsin oppilaansa käsiä ja vie joustaa, opettaakseen oppilaalle oikeat otteet ja jousen liikkeet. Näin opettaja muokkaa ja tuottaa suoraan oppilaalleen eletyn kehon kokemusta: tällöin prosessi ei mielestäni etene Parviaisen kuvaamalla tavalla. Parviainen mainitsee kyllä, että ihan pienet lapset, opetellessaan esimerkiksi kävelemään, oppivat ensin taidon ja vasta myöhemmin tietävät, mitä ovat tekemässä (Parviainen 2000, 156). Jotain samaa on mielestäni tässä kehollisessa tavassa ohjata oppilasta. Oppilaan on mahdollista oppia suoraan kokemukseensa, ja pienen lapsen kohdalla tämä on mielestäni erityisen tehokasta. Taitavan opettajan käsissä hän voi oppia erittäin ”vaikeitakin” asioita: tietäminen ei asetu riimakauhun muodossa oppimisen tielle lapsen oivaltaessa vasta myöhemmin, että hän osaa.

Parviaisen kuvaama kehämäinen taidon oppiminen ei mielestäni aivan suoraan kuvaa pienen lapsen taidon oppimista viulunsoiton alkeisopetuksen tapauksessa. Soiton edetessä lapsi kyllä läheee tätä kehämäistä prosessia hyvinkin pian, mutta aivan alkuun tilanne on haastava: kuullessaan soittamansa äänen, soivan palautteen, hän ei kykene korjaamaan toimintaansa tarkoituksenmukaisesti muokatakseen jälleen soivaa palautetta. Opettaja toimii tässä muokkaajana lapsen puolesta. Onkin tärkeää, kuinka tämä muokkaus tapahtuu: saako lapsi sanallista palautetta, sanallisia ohjeita, kuinka ne ilmaistaan, millainen ilmapiiristä muodostuu, vai ohjaako opettaja käsillään ilman sanoja tai sanojen kanssa, ja niin edelleen. Toisin sanoen, soiton alkuvaiheessa opettaja auttaa ja täydentää kehollisen oppimisen kehää.

Parviainen painottaa, että kehomme ei vastaa tietyllä automaattisella kaavalla ulkoiseen ärsykeeseen, vaan voimme valita liikkumisemme tapoja. Näin todetessaan hän tekee eroa Gilbert Ryllen ”tietää-miten” -luonnehdintaan, joka viittaa taitoon ja jonka nähdään olevan samaa kuin tieto. Tämän käsityksen mukaan tieto on taidossa ja asiantuntija vain suorittaa tiettyjä osaamisen

kriteerejä, eikä ole tietoinen periaatteista tai säännöistä, jotka ovat taidon takana. Näin ollen kävisi niin, että kun taito häviää, häviää tietokin. Parviainen puolestaan pyrkii osoittamaan, että kehollisessa taidossa on sisällä oma kehollisen tiedon alueensa, joka on luonteeltaan ei-propositionaalista tietoa. Näin ollen kehon taidon hävitessä esimerkiksi onnettomuudessa, sen mukana ei häviä automaattisesti kaikki kehon tieto. Hän väittää siis, että kehollisen taidon ja kehollisen tiedon välillä vallitsee yhteys, mutta ne ovat kuitenkin eri asioita. (Parviainen 2000, 148, 154.)

Ryleläinen ajattelu näyttäytyykin ongelmallisena esimerkiksi siinä, että on olemassa taitavia viulupedagogeja, jotka eivät kuitenkaan itse syystä tai toisesta enää pysty soittamaan. Asiantuntemus ja soittamiseen liittyvä tieto eivät kuitenkaan ole mihinkään kadonneet: opetuksen laatu on edelleen alansa huippua.

Kognitiotieteen tuottaman tiedon osalta Parviainen taas toteaa, että se on yleisesti ottaen ruumiista koskevaa tietoa, ei siis kehoon liittyvää tietoa (Parviainen 2000, 150). Kognitiotieteen piirissä ei haluta ottaa huomioon kokemuksellista kehoa, vaan pyrkimyksenä on ollut kehon fenomenologian kautta täydentää ruumiin tutkimusta (Parviainen 2000, 150). Näin ollen tässäkin ei-propositionaalisen tiedon määrittelyssä ollaan aivan eri vesillä, kuin mitä Parviainen rakentaa hiljaisen kehollisen tiedon suhteen.

Hyvän esimerkin kehollisen tiedon merkityksestä viulunsoitossa voisi antaa esimerkiksi pitkät asemanvaihdot: etukäteen jo tiedän, tuleeko asemanvaihto osumaan. Ei siis niin, että ensin olen ensimmäisessä asemassa, sitten yritän saada itseäni uskomaan asemanvaihdon onnistumiseen. Tämän jälkeen tapahtuu asemanvaihto ja lopuksi huomaan, osuiko se. Tehtäväni ei ole lähteä kokeilemaan, osuuko asema kohdalleen, vaan tiedän sen – kehoni tietää sen – etukäteen. Kyse ei siis ole uskomi- sen asiasta, vaan kehollisen tiedon asiasta. Suoritus on tässä mielessä jo valmis, ennen kuin se fyysisesti lähtee toteutukseen: kuulokuva laatuineen on mielessäni jo valmis ennen soivaa ääntä, kuten myös liike kaikkine laatuineen on kytkeytynyt tuohon mielessäni soivaan säveleen. Tässä asiayhteydessä olen kuitenkin useasti kuullut puhuttavan itseluottamuksen puutteesta. Kyse voi kuitenkin olla eletyn kehon orientaation puuttumisesta ja toki sen puuttuessa soittaja on epävarma soittamisestaan ja häneltä puuttuu näin itseluottamusta, koska hän ei elä eletyn kehonsa kokemusmaailmassa: hän ei voi ”levätä” eletyssä kehossaan ja kehollisessa tiedossaan.

Parviainen siis pyrkii osoittamaan, että kehollinen taito sisältää ei-propositionaalista kehollista tietoa ja nämä kaksi kulkevat yhdessä toisiaan tuottaen, vaikka ovat eri asioita. Kehollinen tieto rakentuu kehon topografiaan eli kehon karttaan.

Kehon topografialla eli kehon kartalla viitataan Parviaisen mukaan toimimisen tapoihin. Se on kehon kautta oivallettua kerrostunutta taitoa, esimerkiksi uimisesta tai soittamisesta. Parviainen kirjoittaa, että tämän kartan avulla ihminen voi ymmärtää liikkeen synnyn, merkityksen ja laadun omassa kehossaan (Parviainen 2000, 157). Kinesteettinen empatia ei tarkoita vain toisen liikkeen havaitsemista, vaan että on mahdollista tuntea toisen kehon liike oman kehonsa kartalla ilman, että liikkuu itse. Topografian eli kehon (eletyn kehon) kartan muotoutuminen liittyy juuri eletyn kehon tietoon. Parviainen mainitsee, että tämän kehollisen karttansa avulla esimerkiksi tanssija voi käyttää kinesteettistä empatiaa tunnistaessaan toisen liikkeitä omassa kehossaan. Tämä sama pätee soittamisessa. Voin aistia toisen viulistin liikkeitä kinesteettisen eläytymisen avulla, vaikka itse en liikkuisikaan. Näin ollen tulkitsem, että eletyn kehon taito tulee esiin liikkeessä, mutta myös eletyn kehon tieto nousee esiin kehon kartan pohjalta, nostaen esiin kokemuksen liikkeestä, vaikka sitä ei fyysisesti olisikaan havaittavissa.

Parviainen kirjoittaa, että kehon taidoille ulkoisen suorituksen samuus ei ole välttämättä tuloista samanlaisesta sisäisestä rakenteesta (Parviainen 2000, 156). Herääkin kysymys, millä tavoin sitten erilaiset sisäiset rakenteet vaikuttavat soittamisen tapauksessa soivaan lopputulokseen, mikäli ulkoiset suoritukset kuitenkin näyttävät samalta? Tätä väitettä on hieman vaikea ymmärtää ainakin soittamisen saralla. Mielestäni sisäinen rakenne heijastelee vääjäämättä sisältöään ulkoisesti havaittaviin liikkeisiin: tuntumaa tai sen puuttumista, erilaisia olemisen tapoja suhteessa soittamiseen.

Ajatuksia herättää myös, millä tavoin opettajan kehollinen ohjaus vaikuttaa sisäisen rakenteen syntyyn. Miten sisäistä rakennetta muutetaan, ja millä tavoin opettajalle muodostunut topografia vaikuttaa hänen kohdallaan opettamiseen: hänen kykynsä käyttää kinesteettistä empatiaa sekä hänen kykynsä ohjata oppilasta käsillään suoraan kokemukseen. Valitettavasti näitä asioita ei ole kuitenkaan mahdollista pohtia enempää tämän työn puitteissa.

Kehollisen tiedon ansiosta voimme siis tehdä eroja toiminnan tapojen suhteen. Tämä juontuu eletyn kehon kaksipuoleisuudesta nousevasta reflektiivisyydestä, jolloin huomioimme erilaisia toiminnan laatuja. Topografia muokkaantuu siis kehollisen tiedon myötä, joka puolestaan vaatii muodostuakseen kehollista taitoa. Mielestäni abstrakteista ohjeista ja symboleista kiinni saaminen edellyttävät jo muodostunutta kehollista tietoa ja topografiaa. Tähän perustuu nähdäkseni myös mentaalinen harjoittelu: tuntuman syntymisen kautta muodostuu kehollista tietoa toimimisen erilaisista mahdollisuuksista ja tavoista. Esimerkiksi soiton mentaalista harjoittelua ei näin ollen pysty suorittamaan, mikäli taustalla ei ole huomattava määrä muokkaantunutta kehon topografiaa, joka muodostuakseen on edellyttänyt kehollista tietoa, joka puolestaan on edellyttänyt kehollista taitoa.

Mentaalinen harjoittelu vaatii vahvaa sisäistä tuntumaa liikkeistä, niiden laaduista ja soiton kuulokuvasta. Hallussa täytyy olla myös toimimisen tapojen eri mahdollisuudet, kun mentaalisesti työstehtään esimerkiksi uutta kappaletta: sisäisen tunteen kautta on voitava käydä läpi erilaisia toimimisen tapoja ja etsiä näin parasta ratkaisua. Myös abstraktit liikkeen ja kosketuksen laatuun liittyvät kuvailut hakevat kiinnostettään tästä jo kehittyneestä topografiasta ja kehollisesta tiedosta: myös tästä näkökulmasta katsottuna tällainen abstraktius ei sovi pienen lapsen opettamiseen, koska hänellä ei ole siihen vaadittua kehollista taidon kautta syntynyttä tietoa ja muokkaantunutta topografiaa.

3.4 Oppiminen ja pieni lapsi

Behavioristisissa käsityksissä oppija nähdään tiedon passiivisena vastaanottajana ja toiminnan kohteena, jossa oppiminen ymmärretään lähinnä ulkoisesti säädeltävissä olevana käyttäytymisen muutoksena ja tiedon määrän lisääntymisenä. Tämä käsitys korostaa opettajan roolia asiantuntijana ja auktoriteettina, joka siirtää oppilaaseensa tieto- ja taitorakenteita. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 57.)

Tällainen oppimiskäsitys johtaa siihen, että opetustilanne luokkahuoneessa on hyvin opettajakeskeinen ja oppilaan tila voi rajoittua hyvin pieneksi ja ”pelkääväksi”, tottelevaiseksi suorittajaksi, jolloin oppilaalle ei nähdäkseen avaudu edes mahdollisuutta kunnolla tunnustella ja tunnistaa kehoaan. Oppilaalla ei ole tilaa keskittyä itseensä ja sisäisiin tunteisiinsa. Tällainen behavioristisista lähtökohdista ponnistava opetus tukee oppilaan suorittamista ja itsensä ulkoapäin objektiivista tarkastelua. Tästä tarkastelutavasta lienee vaikea irrottautua kotiharjoittelussakaan.

Oppimista tutkinut David Hargreaves on todennut, että behavioristista oppimiskäsitystä on sovellettu ehkä laajimmin juuri musiikin alueella. Partti, Westerlund ja Björk toteavat behavioristiseen oppimiskäsitykseen kuuluvan opetustavan, jossa kokonaisuus kootaan yksityiskohdista ja jossa keskitytään käyttäytymisen näkyvään muutokseen. Tämä puolestaan on ongelmallista, mikäli kokonaisuutena on auttaa oppilaita kehittämään merkityksellistä ja kokonaisvaltaista ymmärrystä laajemmista tiedonalueista, vaikkakin joskus perusteltua ylipääsemättömältä näyttävän materiaalin lähestymiseen. (Ks. Partti, Westerlund & Björk 2013, 57.)

Tällainen monimutkaisen kokonaisuuden osiin pilkkominen, pala palalta haltuun ottaminen ja siitä kohti isompaa kokonaisuutta eteneminen, onkin hyvin yleinen lähestymistapa viulunsoiton

opetuksessa ja monesti paikoin aivan välttämätönkin työtapana. Partti ja kumppanit mainitsevat, että tällainen lähestymistapa voi olla joskus perusteltu soittamisen opiskelussa, vaikkakin voi tulla ongelma, että ”metsää ei nähdä puilta”. Haluaisin kuitenkin pysähtyä tämän asian äärelle ja todeta, että tiedonalueiden laajempi käsittäminen ja kehollisen tekniikan oppiminen ja siihen liittyvä laajempi keholla (ei siis älyllisesti) käsittäminen eroavat toisistaan perustavanlaatuisesti. Viulunsoiton alkuopetuksessa on tyypillistä, että opettaja vie oppilaan jousta ja ohjaa näin hänen otettaan, liikettä ja tuntumaa suoraan oppilaan kehon kokemukseen. Tällöin kehollista käsitystä liikkeestä, otteesta ja laadusta kirjaimellisesti kaadetaan oppilaan, ei päähän, vaan kehoon, tarkemmin: eletyn kehon kokemukseen. Tällöin opetus ei kuitenkaan lähde yksityiskohdista (riippuen hieman opettajan tyylistä), vaan suuntautuu kokonaisuuksiin: kokonaisten liikesarjojen ”sisäänajo”. Missä laajuudessa tämä kaikki tapahtuu, riippuu jälleen opettajan tyylistä ja taidoista.

Pieni lapsi ei ole yhtä kuin pieni aikuinen, vaan hänellä on aivan omanlaisensa tapa kokea maailma ja oppia. Lapsen oppimisen lähtöpisteet tulisikin asettaa hänen omaan kokemusmaailmaansa, huomioon ottaen lapsen oppimisen erityispiirteitä. Seuraavassa pyrin käymään läpi muutamia työni kannalta keskeisiä asioita liittyen pienen lapsen tapaukseen, kuten kokemuksellisuus ja liike, konkreettisuus (ei käsitteellisyys / abstraktius), kokeilu ja uskallus.

Matti Bergströmin mukaan lapsi ei synnyttyään tule meidän maailmaamme, vaan omaan sisäiseen maailmaansa, jossa kokeminen on erilaista. Tämä lapsen sisäinen leikin maailma juontuu Bergströmin mukaan kohdun ajattomuuden, paikattomuuden ja painottomuuden tilasta, jossa lapsi on ollut. Bergström kirjoittaa, että lapset eivät noudata harkinnassaan fyysikaalista ”ulkoista tilaa”, kuten aikuiset, vaan subjektiivista sisäistä tilaansa. (Ks. Koivunen 1997, 94-96.)

Motorinen kehitys on voimakkaimmillaan 0–7-vuotiailla lapsilla. Aikaisemmin motorinen kehitys on nähty pääasiassa hermoston kypsymisen tuloksena, mutta nykytutkimus kuitenkin painottaa aikaisempaa selvemmin hermoston joustavuutta toiminnan säätelyssä sekä ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia: ”lapsi liikkuu saadakseen uutta tietoa ympäristöstään ja saadessaan uutta tietoa ja kokemuksia lapsi kykenee liikkumaan entistä taitavammin.” (Junttu 2010, 113–114.) Kyse on siis vuorovaikutuksellisesta kehämäisestä prosessista ympäristön kanssa: lapsen senhetkiset motoriset taidot ohjaavat lapsen kiinnostuksen kohteita ja ympäristöön tutustumista. Esimerkiksi kun lapsi osaa ottaa käteensä esineitä, hän edelleen kiinnostuu esineistä ja haluaa niitä käsitellä, jolloin hän taas oppii uusia motorisia taitoja esineitä käsitellessään. Lapsen motorinen kehitys etenee kahdesta suunnasta: keskustasta ääriosiin (proksimodistaalisesti) sekä päästä jalkoihin päin (kefalokaudaalisesti) (ks. Junttu 2010, 119).

Junttu kirjoittaa, että soittamisessa on tärkeät roolinsa hieno- ja karkeamotorisilla käsittelytaidoilla ja tasapainotaidoilla (Junttu 2010, 123). Koko sormityöskentelyn taustalla ovat kuitenkin karkeamotoriset taidot ja näiden taitojen riittävä hallinta on edellytys hienomotoristen taitojen kehitymiselle (ks. Junttu 2010, 123). Motorisen kehityksen mukana muuttuu jatkuvasti lapsen eletyn kehon maailma: motorinen kehitys avaa lapselle uusia mahdollisuuksia kokea liikettä ja liikkeen kokeminen puolestaan kehittää motoriikkaa. Tämä kaikki laajentaa ja syventää eletyn kehon kokemuksen maailmaa.

Hannele Koivunen kirjoittaa, että pienen lapsen oppimisprosessi ensimmäisten elinvuosien aikana ei perustu koodatun tiedon hyväksikäyttöön, vaan lapsi imee tiedon ympäristöstään kokonaisvaltaisesti kaikilla aisteillaan (Koivunen 1997, 94). Ymmärtäisin, että eletty keho on juuri tämä kokemuksellinen, elämyksellinen puolemme: maailma avautuu meille eletyssä kehossamme. Aistikanavat auki ympäristöä kohti suuntautunut lapsi elää siis hyvin kokemuksellisessa maailmassa, jossa liike on luontainen tapa kohdata maailma. Junttu toteaaakin, että liikkuminen on lapselle luontainen tapa olla olemassa (Junttu 2010, 113). Aistiminen on kehollista ja Junttu toteaaakin, että lapsi hahmottaa maailmaa kehollaan (Junttu 2010, 113). Keholla hahmottamiseen liittyy puolestaan välttämättä liike.

Kun kyseessä on keho, aistiminen, liike ja kokemuksellisuus, voidaan mielestäni toisin sanoen puhua eletyn kehon kokemusmaailmasta ja sen kokemuksellisuuden laajentumisesta eri alueisiin (laajentumisella tarkoitan esimerkiksi uutta lajitaitoa, kuten viulunsoitto tai taitoluistelu) ja syvenemisestä jossain tietyssä osa-alueessa (syvenemisellä tarkoitan hienomotorista kehitystä jonkin lajitaidon sisällä, kuten esimerkiksi sormien käyttö soittamisessa), vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Pieni lapsi suuntautuu maailmaan siis eletyn kehonsa kautta, eikä lähesty asioita käsitteellisen tietämisen kautta. Lapsen oppimisessa korostuu konkreettisuus, joka kytkeytyy hänen omaan kokemusmaailmaansa, ei siis abstrakteihin teoreettisiin asioihin.

Edellä mainittujen seikkojen perusteella voisin sanoa, että lapsella on tavallaan alkuperäisempi suhde maailmaan, kuin keskivertoaikuisella. Lapsen oleminen on paljon välittömämpää, mutta myös haavoittuvampaa, sillä lapsi ei ”piilota”, tai ei ole vielä ”oppinut piilottamaan” itseään käsitteellisen tiedon maailmaan. Lapsella on kyky olla läsnä aitona omana itsenään paremmin kuin aikuisella. Koivunen kirjoittaa, että lapsi lähtökohtaisesti luottaa aikuisiin, imitoi kaikkea ja suhtautuu täysin kriitikittä ympärillään tulviin asioihin, mikäli ei ole muuta suhtautumista vielä ennättänyt oppia. Mikään ei siis asetu esteeksi kokeilemiselle ja kokemiselle. Koivunen toteaaakin, että lapsen oppimiskyvyn edellytys on juuri leikki ja kokeilu. (Koivunen 1997, 94.) Näin ollen lapsella on

valtavat mahdollisuudet käytettävissään kokemuksellisuuden, toisin sanoen eletyn kehon kokemuksen kautta oppimisessa. Käsitteellinen tieto ei vielä asetu osaamisen tielle.

4 Aineisto ja menetelmät

Analyysissä on mukana kaksi Suomessa yleisesti tunnettua viulukoulua: Gèza Szilvayn tekemä Colourstrings-metodin oppimateriaali *Violin ABC* (vihko A) (Szilvay 2000), sekä Anna-Maija Usman kokoama *Iloinen viuluniekka 1* (Usma 2002). Viulukoulu tarkoittaa kokonaista soiton kannalta harjoituksissa järjestyksessä etenevää oppimateriaalia, jonka tarkoituksena on opettaa kaikki soiton osa-alueet (joita kyseessä oleva metodi pitää tärkeänä) ja jonka varaan viulukoulu olettaa, että jatkossa voidaan menestyksekkäästi rakentaa soittamista. Viulukouluissa on monesti monta osaa. Kyse ei siis ole oheismateriaaleista, kappalekokoelmista tai etydikokoelmista, mitkä eivät puolestaan tähtää kokonaisen soittotaidon rakentamiseen.

Ensimmäiseksi analyysissä oleva aineisto on Colourstrings-metodin *Violin ABC* (vihko A), ensimmäinen jakso. Colourstrings-metodi on unkarilaissyntyisten Gèza Szilvayn ja hänen veljensä Csaba Szilvayn kehittämä oppimismetodi pieniä lapsia varten. Metodi pohjaa unkarilaisen Zoltán Kodály'n periaatteisiin. Gèza Szilvay aloitti Itä-Helsingin musiikkiopistossa viulunsoitonopettajana 1971. Metodi tuli tunnetuksi televisio-ohjelman ”Viuluviikarit musiikkimaassa” kautta, jonka jaksoja tehtiin vuonna 1979 ja lisäjaksoja vuonna 1986. *Violin ABC/Viuluvaapinen* julkaistiin 1977, jonka jälkeen täydennetty uusintapainos julkaistiin 1994. Käyttämäni materiaali on Colourstrings International Ltd.:n (Sudbury) julkaisema edellä mainittu täydennetty uusintapainos vuodelta 2000. (Himberg, 2009; Szilvay 2000.)

Analyysissäni toisena viulukouluna on *Iloinen viuluniekka* -sarjan ensimmäinen osa, valituin katkelmin. Oppimateriaalin on koonnut Anna-Maija Usma ja ensimmäinen painos on otettu vuonna 1974. Vihko on uudistettu tammikuussa 1988, jolloin koulun alkuosaa on laajennettu soveltumaan paremmin alle kouluikäisten lasten alkeisopetukseen. Käyttämäni painos on F-Kustannus Oy:n (Helsinki) julkaisema oppimateriaali vuodelta 2002. Vihkon sisältämät pienet harjoitelmat ja kappaleet ovat enimmäkseen Usman omaa käsialaa. Mukana on myös tuttuja lastenlauluja ja kansanlauluja, sekä venäläistä alkuperää olevaa materiaalia. (Usma 2002.)

Tutkimukseni on laadullista, aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysissä yleisesti ottaen käydään alussa aineisto läpi ja merkitään ne asiat, jotka ovat kiinnostuksen kohteena (Sara-järvi & Tuomi 2017, 93–95). Sivumäärällisesti aineisto on pieni, mutta tutkimuskysymykseni kannalta kaikki aineistossa esitetty on tärkeää: kaikella aineistossani olevalla on välttämättä jokin suhtautuminen kehollisuuteen. Tarkastelun alla on myös kaikki se lapselle suunnattu esitys, joka ei ota

huomioon kehollisen taidon rakentumista. Näin ollen pyrin saamaan valitusta aineistosta kaiken mahdollisen informaation mukaan analyysiin. Toisin sanoen, tässä kahden eri viulukoulun oppimateriaalista koostuvassa aineistossa kaikki oppilaalle suunnattu asia oli käytävä läpi, sekä toisen materiaalin kohdalla tärkeää oli tulkita oppitunnin etenemistä opettajalle suunnattujen ohjeiden valossa. Erotuksena moniin aineistolähtöisiin sisällönanalyysieihin, aineistoni erityislaatuisuus (oppimateriaaliaineisto) teki sen, että valitussa aineistossa en rajannut mitään ulos tutkimuksesta. Aineistojen valintaan vaikutti näiden erityyppisyys: uskon saavani varianssia siihen, mitä mahdollisuuksia ylipäättään on kehollisuuteen suhtautumisessa eri oppimateriaaleissa.

Analyysini perustuu kirjalliseen viulukouluaineistoon, mutta vähintäänkin yhtä suuressa roolissa ovat omat kokemukseni ja käytännön työssä muodostunut hiljainen tieto, joka ohjaa tulkintaani ja jonka kautta kaikki tulkintani kulkee. Näin ollen kaikki analyysin oppimateriaaleissa esitetty saa merkityksensä tulkintani kautta. Otin analyysiin mukaan kummastakin oppimateriaalista 14 teemaa, pyrkien siihen, että ne vastaisivat toisiaan. Asemanvaihtoihin liittyvät aiheet eivät kuitenkaan olleet löydettävissä Iloinen viuluniekka -materiaalista, mutta Colourstrings-metodissa ne olivat niin oleellisissa roolissa, että ne ovat analyysissä mukana.

Pyrin suhtautumaan oppimateriaaleihin, aivan kuin näkisin ne ensimmäistä kertaa. Huomasin kuitenkin työn edetessä, että on usein haastavaa irrottautua pois opettajan roolista ja nähdä aineiston jokainen sivu, niin kuin se lapselle näyttäytyisi. Huomasin usein tarkastelevani asioita opettajan näkökulmasta pyrkien ikään kuin näkemään kaiken visuaalisen esityksen taakse etsien kunkin esityksen tai tehtävän pedagogista logiikkaa ja päämäärää: mitä, miksi ja millä tavoin opetetaan. Tällöin huomasin havainnon ulkopuolelle aina jäävän jotakin. Tällaisesta tavasta tarkastella asioita oli paikoin vaikeakin irrottautua. Toki myös tätä opettajan näkökulmaa tarvitsin analyysiä tehdessäni, mutta aina ensin yritin katsoa aineistoa, kuten pieni lapsi sitä katsoisi: mitä hän näkisi, mihin hän ensiksi kiinnittäisi huomionsa, miten hän ymmärtäisi näkemänsä, kuulemansa ja tuntemansa.

Lapsen kokemusmaailma eroaa aikuisen kokemusmaailmasta huomattavasti. Tämän kokemusmaailman piirissä lapsi tekee tulkintaansa, joten lapsen tulkinta hänen havainnoistaan eroaa luonnollisesti omistani. Näitä lapsen mahdollisia tulkintoja pyrin myös pohtimaan ottaen huomioon sen, kuinka hyvin materiaalien esitykset liittyvät lapsen omaan kokemusmaailmaan.

Visuaalisuuteen luokittelen kuuluvaksi kaikki värit, kuvat, kuviot ja asetelmat. Toiseksi kiinnitin huomiota auditiivisiin elementteihin, joihin laskin kuuluvaksi kaikki kuuluaistin välityksellä annetut avut, kuten ääneen luetut rytmit, muu lausuminen sekä laulaminen ja puhuminen, kuten kaikki ohjeet. Viimeksi mainitussa kiinnitin erityistä huomiota siihen, mitä ohjeita annetaan ja millä

tavoin ne ilmaistaan. Tähän luokkaan kuuluvat myös kirjoitetut tekstit ja ohjeet, sillä oletuksella, että pieni lapsi ei osaa vielä lukea. Jos materiaalin teksti on kuitenkin suunnattu selkeästi lapselle, se luetaan hänelle tai sen sisältö jollain tapaa hänelle kerrotaan.

Visuaalisuuden tai auditiivisuuden muodossa annetut symbolit, avut ja ohjeet herättävät lapsessa mielikuvia, joiden on tarkoitus (soittamisen taidon ollessa päämääränä) lopulta päätyä liikkeeksi eletyn kehon kokemukseen. Symboleilla, avuilla ja ohjeilla tarkoitan kaikkea sitä esitystä, mistä mielikuvat johdetaan. Avulla viitataan symboleiden ja ohjeiden lisäksi myös kaikkeen siihen, mikä ei sovi symbolin tai ohjeen määritelmään, kuten kosketus -ja tuntoaistin kautta annettu ohjaus tai teoreettinen tieto, joka voi konkretisoitua eletyn kehon maailmaan joissain tapauksissa vasta vuosienkin kuluttua. Teoreettinen tieto voi olla luonteeltaan myös sellaista, että sen ei ole tarkoituksenaan integroitua osaksi eletyn kehon kokemusmaailmaa, vaan on pikemminkin tietoa tiedon vuoksi.

Matka symboleista, avuista ja ohjeista koetuksi liikkeeksi on aina prosessi, jossa mielikuvat muodostuvat ja jota lapsen oma tulkinta ohjaa. Mielikuvalla tarkoitan kaikkea sitä mielen ja kehon sisältöä (tähän kuuluvat myös tunteet), jonka jokin auditiivisesti tai visuaalisesti annettu symboli, apu sekä ohje, tai kinesteettisesti annettu apu saa aikaan. Mielikuva on siis aina henkilökohtainen ja tulkinnallinen. Näin ollen mielikuva ei voi olla annettu, mutta symboli, apu tai ohje, josta se juontuu, voi sen sijaan olla annettu. Haluan siis tehdä eron mielikuvan ja sitä edeltävän symbolin, avun tai ohjeen välille, joka johtaa mielikuviin tulkinnan kautta.

Kolmanneksi kiinnitän huomioni kinesteettiseen ohjaukseen, millä tarkoitan opettajan antamaa fyysistä, oppilaan liike- ja tuntoaistin kautta annettua ohjausta. Tällöin opettaja ohjaa lasta käsilään suoraan liikkeeseen, asentoon ja tuntumaan liittyen. Tällaisesta opetustyylistä oli aineistoissa vain vähän sanottu, mutta siitä löytyi viitteitä, joihin analyysissäni tartuin. Visuaalisesta ja auditiivisesta avusta tämä eroaa siinä, että oppi kulkee suoraan lapsen eletyn kehon kokemukseen. Välistä jää näin ollen pois kokonainen prosessi, johon liittyy symboleita, tulkintaa ja hakemista. Lapsi saa suoraan tuntumaa oikeista liikkeistä, asennoista ja kosketuksen laaduista. Tässä ei vaadita lapselta omaa yrittämistä, joka itse asiassa häiritsee opetusta tässä tapauksessa. Tärkeää olisi, että lapsi pystyisi havainnoimaan omia tuntemuksiaan ja liikkeitään ja näin jälkeinpäin etsiytymään itsekseen kohti samaa tuntumaa. Visuaalisuuden ja auditiivisuuden kautta annettu apu siis johtaa kuvaamaani prosessiin, jossa mielikuvat syntyvät, päätyen eletyn kehon kokemukseen. Sen sijaan kosketus -ja tuntoaistin kautta tapahtuvassa ohjauksessa tämä kokemuksellisuus annetaan oppilaalle suoraan.

Aluksi kirjasin ylös kaikki asiat, jotka aineisto antoi lapselle visuaalisuuden, auditiivisuuden tai kinesteettisyyden muodossa. Kun kuvailin aineistoa, huomasin visuaalisen, auditiivisen ja

kinesteettisen avun menevän monesti päällekkäin ja sekoittuvan toisiinsa. Tästä syystä jako tuntui välillä hieman keinotekoiselta, mutta toisaalta se auttoi poimimaan kaikkien aistikanavien kautta kulkevan informaation eri puolet esiin. Seuraavassa vaiheessa purin luokitteluni tekstin muotoon, jonka jälkeen lähdin tekemään havaintoja ja kirjoittamaan analyysiä kokoamastani tekstistä nojaten aiemmin teorialuvussa esiteltyihin näkökulmiin. Analyysin ensimmäisessä osassa (5.1) käyn järjestyksessään läpi ne teemat, jotka Colourstrings-metodin oppimateriaalin A-osan ensimmäisessä jaksossa esiintyy. Toisessa osassa (5.2) kävin edelleen esitetyssä järjestyksessä läpi *Iloinen viuluniikka I* -vihkoa. Teemojen järjestyksessään analysoiminen palvelee aina kyseessä olevan metodin aloituksen kokonaiskuvan luonnissa. Lopuksi kokoan yhteen ja pohdiskelen (luku 6) analyysin myötä esiin nousseita teemoja sekä vertailen mukana olleiden viulukoulujen eroja. Loppupäätelmissä (luku 7) kokoan opinnäytetyöni myötä syntyneitä ajatuksia yhteen edelleen pohdittavaksi ja kehitettäväksi.

5 Analyysi

Jokaisen aiheen kohdalla olen kuvaillut oppimateriaalista löytyneen visuaalisen, auditiivisen sekä kosketus- ja liikeaistin kautta annetun ohjauksen. Edelleen olen analysoinut edellä mainittua. Olen pyrkinyt ottamaan analyysiin mukaan kaiken aineiston antaman informaation, sillä kaikella on jokin suhtautuminen kehollisuuteen: jos yhteyttä elettyyn kehoon ei ole, on sekin tutkimuskysymykseni kannalta tärkeää. Kaikki oppimateriaaleissa esitetty on välttämättä rakentamassa lapsen polkua viulunsoiton parissa: tärkeää on, mitä oppimateriaali esittää, ja erityisesti, miten asia esitetään. Jälkimmäisellä on erityinen vaikutus yleiseen ilmapiiriin ja oppimiskokemukseen.

Analyysin varsinaisena kohteena on Colourstrings-metodin materiaalin (*Violin ABC*: vihko A) sekä *Iloinen viuluniekka 1*:n sisältämä oppilaalle suunnattu esitys. Colourstrings-metodi sisältää myös opettajalle suunnatut ohjeet, jotka otan huomioon tulkitessani lapselle esitettyä materiaalia. Iloisessa viuluniekassa ei ole erikseen opettajalle suunnattuja ohjeita.

Viulun vapaista kielistä puhuttaessa viitataan viulun totuttuun viritykseen (g, d¹, a¹, e²), vaikka en oktaavialoja mainitsekaan. Joko siis käytän aina kyseessä olevan oppimateriaalin tapaa ilmaista kielen nimi tai jos kielen nimeä ei materiaalissa käytetä, merkitsen vain g, d, a tai e.

5.1 *Violin ABC*: vihko A (Colourstrings-metodi)

Tässä luvussa kuvailen ja analysoin Colourstrings-metodin alkeisoppimateriaalin ensimmäistä vihkoa (*Violin ABC*: vihko A) sivuilta 1–13 ja 21–23. Opettajalle suunnatut ohjeet ovat sivuilla 89–98.

5.1.1 Säveltaso, viuluun tutustuminen

Colourstrings-metodi esittelee lapselle aluksi neljä tuttua värillistä hahmoa perhepiiristä ja sadun maailmasta: vihreä karhu, punainen isä, sininen äiti ja keltainen lintu. Isojen piirrettyjen hahmojen kuviin on käytetty kokonainen sivu. Jokainen hahmo kuvaa yhtä viulun kielistä ja näin myös tiettyä säveltasoa: karhu symboloi g-kieltä, isä d-kieltä, äiti a-kieltä ja lintu e-kieltä. (Szilvay 2000, 1, 89.)

Sadun ja perheen piiristä tuttujien hahmojen myötä metodi tulee lähteneeksi liikkeelle lapsen

omasta kokemusmaailmasta. Jokainen hahmo esitetään omalla värillään, viitaten aina saman väriin viulun vapaaseen kieleen ja näin hahmot liittyvät myös sävelkorkeuksiin: karhu edustaa näistä luonnollisesti matalinta kieltä, kun taas lintu puolestaan johtaa ajatukseen korkeasta e-kielestä. Isähahmon edustama d-kieli taas soi matalammalla, kuten isän ääni ja korkeammalla taas soi äidin ääni, joka on liitetty a-kieleen. Valitut symbolit sopivat siis hyvin kuvaamaan toisistaan poikkeavia säveltasoja. Värit sekä hahmot tukevat vahvasti kokemuksellisuutta. Niitä ei tarvitse ”tankata muistiin”, vaan ne tarjoavat ikään kuin oikopolun tärkeimpään: kielten valtakuntaan, sävelkorkeuksiin.

Lapsen ei siis tarvitse omaksua hänelle uusia viulunkielten nimiä heti ollenkaan, vaan hänet johdatellaan kielten valtakuntaan suoraan tuttujen hahmojen ja värien kautta. Välistä jää näin ollen pois asioiden (kielten) nimeämistä ja näin tietämiseen liittyvää asiaa, joka ei ole tärkeää soiton kehollisen oppimisen kannalta. Opettajalle suunnatuissa ohjeissa mainitaankin, että teoreettinen selittäminen lapselle on turhaa (Szilvay 2000, 89, 92). Teoreettinen tietäminen liittyy propositionaaliseen tietämiseen ja toimii näin täysin vastakkaiseen suuntaan kehollisen taidon oppimisen kanssa. Soittamisen taidon oppiminen tapahtuu puolestaan eletyn kehon alueella, kuten Parviainen tulkinassaan tätä prosessia kuvaa (Parviainen 2000, 153). Colourstrings-metodi välttääkin tässä objektikehon tarkastelua, pitämällä lapsen mielenkiintoa tiiviisti värillisissä hahmoissa.

5.1.2 Perustukiasento

Opettajalle tarkoitettussa ohjeessa on selvitetty viulun perustukiasento, sekä viulun virheetön asento tekstin ja sitä havainnollistavien kuvien kera. Lapsen huomio ei kuitenkaan ole suunnattu näihin yksityiskohtiin, joihin opettajan on muun ohessa syytä kiinnittää huomionsa; lapsen huomio on värillisissä hahmoissa ja sitä kautta viulun kielissä. (Szilvay 2000, 1, 89–90.) Näin ollen tulkitsem, että opettajan on tarkoitus työstää asento lapselle suoraan hänen eletyn kehonsa kokemukseen. Värilliset hahmot pitävät lapsen huomion tehokkaasti poissa objektikehonsa tarkastelusta. Opettaja saa näin työrauhaa työstää oppilaan asentoja ja käsiä, kun lapsi ei itse niin paljoa yritä ”auttaa” itseään oikeaan asentoon. Lapsi saa opettajan auttamana suoraan kehollista tuntumaa käsien asennoista, kosketuksen ja liikkeen laaduista. Näin metodi lähtee liikkeelle pyrkien suuntautumaan eletyn kehon kokemuksen puolelle, välttäen edelleen objektikehon tarkastelua.

Opettaja voi ohjeen mukaan myös liittää perustukiasennon opettamiseen jonkin lyhyen sadun (Szilvay 2000, 89). Tämä edelleen tukee lapsen huomion suuntaamista pois teknisistä

yksityiskohdista. Sadun avulla voidaan saada tehokkaasti perustukiasentoa kohdalleen siten, että lapsi sadun kulun mukaan voi kokea asentoa ja liikettä tukenaan tutut asiat (esimerkiksi ”keinu”) ja niistä juontuvat mielikuvat. Tällöin hän keskittyy kokemaan kehossaan, sen sijaan, että tarkastelisi, mihin asentoon viulu asettuu ja mikäkin sormi tai ranne pitäisi tulla. Esimerkiksi: vasemman käden kämmen on oravan pesä, jonka katoksi sormet laskeutuvat (sormista tulee pyöreät). Materiaalissa ei kuitenkaan ole esimerkkiä tällaisesta tähän tarkoitukseen sopivasta sadusta.

5.1.3 Oikean käden pizzicato

Ensimmäisessä harjoituksessa oppilas näppäilee vapaita kieliä oikean käden etusormen tyynyllä, saman käden peukalon ottaessa tukea otelaudan oikeasta kulmasta. Kosketuskohtien ohjaamisen myötä oppilaalle ohjeistetaan siis asentoa. Pizzicaton ominaisuus on äänen pisaramaisuus ja äänellä on aina selvä alku, joten näppäillessä lapsen on pizzicaton saundista myös helppo kuulla rytmiä. Otelautaan on asennettuna teipit siten, että jokaisen kielen alla näkyy väri, joka edustaa kyseistä kieltä. Opettaja voi ohjeen mukaan osoittaa jousella kulloinkin soitettavaa kieltä vastaavaa hahmoa nuotissa, naputtaen tällä samalla neljäsosanuotteja. Harjoituksen aikana oppilaan vasen käsi lepää viulun kopalla, peukalo viulun pohjalla ja muut sormet pyöreänä viulun kannella: oppilaalle ohjataan asentoa. Edellä mainittu vasemman käden asento on todennäköisesti jo edellä opastettu sadun avulla. Vapaita kieliä näppäillään välillä hitaasti tai nopeasti, hiljaa tai voimakkaasti. Dynamiikkaa ei tuoda lapselle uudella termistöllä, vaan pyrkimys on tähdätä koko idean ytimeen ja saada lapsi huomaamaan ja toteuttamaan kyseessä oleva asia eletyssä kehossaan kokien: tässä tapauksessa voimavaihteluita ja nopeusvaihteluita. (Szilvay 2000, 1, 91.)

Metodin opettajalle suunnatuissa ohjeissa on maininta, että opettaja voi oikean käden pizzicato-harjoituksen aikana tarttua lapsen vasempaan käteen ja painella sitä kevyesti, ikään kuin rytmiä sanellakseen: tämän kerrotaan vakiinnuttavan viulun perustukiasentoa ja kehittävän lapsen rytmittämistä (Szilvay 2000, 91). Lapsi saa opettajan käden painelun myötä kehollista tuntumaa tasaisesti kulkevista peräkkäisistä neljäsosanuoteista. Itse hän harjoittelee aktiivisesti soittamaan samassa rytmissä, käyttäen oikean käden pizzicatoa, yrittäen sovittaa tekemistään opettajan ”keholliseen saneeluun”. Tekemisestään oppilas saa jatkuvasti soivan palautteen, jota hän edelleen korjaa, pyrkien kohti samaa rytmistä lopputulosta opettajan sanelun kanssa.

Edellä mainitusta voidaan havaita, että kehollisen tuntuman syntymistä (tässä: pizzicaton

soittamista neljäsosanuotteina) voidaan siis tukea, paitsi suoraan kokemukseen opettamalla (opettaja vie oppilaan jousta), myös jollakin toisella kehollisella tuntumalla (opettaja painelee oppilaan kättä rytmissä).

5.1.4 Vasemman käden pizzicato

Colourstrings-metodi ottaa vasemman käden pizzicaton ohjelmaan heti koulun alussa. Edelleen ollaan materiaalin ensimmäisellä sivulla, karhun, isän, äidin ja linnun kuvien parissa. Kuten oikean käden pizzicaton kohdalla, vapaita kieliä näppäillään välillä hitaasti ja nopeasti, hiljaa ja voimakkaasti, tuottaen pizzicaton rytmistä, pisaramaista saundia. Opettajan ohjeen mukaan näppäily voidaan aloittaa jossakin keskiasemissa (3. tai 4. asema) ja vähitellen siirtyä vaikeampaan ensimmäiseen asemaan. (Szilvay 2000, 1, 91–92.)

Opettajalle suunnatuissa ohjeissa kerrotaan asennoista, jotka syntyvät vasemman käden neljännen sormen pizzicaton soiton myötä: lähtökohtana on aputukiasento, mikä tarkoittaa, että viulun kaulaa pidetään kevyesti peukalon keskinivelen ja etusormen tyven välissä. Pizzicatoa soittaessa kämmen kääntyy sisäänpäin, eli otelautaan päin, ja kyynärpää soittajasta katsottuna oikealle. Harjoituksen on tarkoitus ohjeen mukaan valmentaa sormien vasaraliikkeen käyttöön sekä kyynärohjaukseen. Mielestäni kyynärohjauksen osalta kyseessä on kuitenkin kyynärohjauksen varsinainen liike, ei siis pelkkä valmentautuminen tähän liikkeeseen. Toki liike soiton edistymisen myötä kehittyy ja tarkentuu vastaamaan erilaisten tilanteiden tarpeita. (Szilvay 2000, 91.)

Vasemman käden sormien ensimmäinen kontakti kieleen tapahtuu pizzicaton kautta. Pizzicato on kokonaisuudessaan liikettä: siinä sormeja ei paineta pohjaan tai pidetä pohjassa, kuten perinteisessä aloituksessa ykkössormen kanssa. Ykkössormella kieltä painettaessa mukana on enemmän staattista asentoa sekä puristamista verrattuna pizzicaton soittoon, mikä siis vertautuu enemmänkin liikkeeseen.

Aputukiasento ohjeistetaan, mutta mainitut asennot syntyvät harjoituksen liikkeen (pizzicato) kautta: vasemman käden pikkusormi lähestyy kieltä ja näppää sitä, mikä johtaa kämmenen kääntymiseen sisäänpäin ja tämä edelleen kyynärpäähän liikkeeseen oikealle. Kun näppäily tapahtuu tällä tavalla eri kieliltä, joutuu oppilas vääjäämättä ohjaamaan liikettä kyynärpäästään. Liikkeet ja asennot tavallaan limittyvät ja yhdistyvät. Asennon opettaminen liikkeen kautta tuo lapsen eletyn kehon kokemuksen äärelle: oppiminen tapahtuu eletyn kehon maailmassa nimenomaan liikkeessä (ks.

Parviainen 2000, 150–151).

5.1.5 Jousella soittaminen

Jousenkäytön aloituksesta Colourstrings-metodi ohjeistaa, että jousista voidaan käyttää heti ensimmäisestä tunnista lähtien, mutta aluksi jousista pidetään ja liikutetaan opettajan avulla: opettajalle suunnatussa ohjeessa kerrotaan, että opettaja muokkaa ja ohjaa lapsen kättä niin, että tämä vähitellen oppii jousen otteen ja liikkeet (Szilvay 2000, 1, 92). Opettaja siis työstää lapsen eletyn kehon kokemusta käsillään ohjaamalla. Lapsi saa suoraan kokemusta jousen liikkeiden suunnan vaikutuksista käden liikkeiden suuntiin, pituuksiin ja voimakkuuksiin. Lisäksi hän saa kokemuksen erilaisista laadullisista asioista, kuten jousiotteen kosketuksen laadusta ja käden tarvittavasta painosta (intensiteetistä) ja mistä kohdista tämä paino kulkeutuu jouhien kautta kieleen. Näistä mainitsemistani asioista ei kuitenkaan ole opastusta opettajalle, millä tavoin lasta ohjataan suoraan hänen eletyn kehonsa kokemukseen. Sen sijaan yksityiskohdista liittyen kehon eri osien asentoihin ja sijainteihin sekä laatuun on mainittu, että peukalon tulee olla pyöreä ja joustava ja että se voi olla aluksi jousen tyven alla: muut sormet lepäävät kevyesti, mutta tarttuvana jousella (Szilvay 2000, 92). Näin ollen ohjeistus koskee objektikehon puolta, lukuun ottamatta kosketuksen laatuun viittaavia asioita. Ohjeistus on kuitenkin suunnattu opettajalle, joten lapselle asiaa ei ihan näin esitetä, vaan hän oppii pääosin opettajan antamasta kehollisesta ohjauksesta.

Jousikäden yhteydessä on myös maininta, että teoreettinen selittäminen lapselle on tarpeellista, mutta vanhemmille voidaan kertoa jousikäden sormien eri tehtävistä: metodi välttää myös jousikäden kohdalla teoreettista selittämistä lapselle (Szilvay 2000, 92). Dynamiikan kohdalla ei jousen mukaan tultua edelleenkään oteta uutta termistöä käyttöön, vaan oppilas soittaa ”hitaasti ja nopeasti”, ”hiljaa ja voimakkaasti” (Szilvay 2000, 92). Näistä laaduista myös leikki-ikäinen on jo hyvin selvillä. Metodi panostaa asian kokemuksellisen ytimen ymmärtämiseen, ei siis termistöön, joka jäisi abstraktimmaksi ja hakisi mahdollisesti pitkäänkin vastinettaan eletyn kehon kokemuksessa.

5.1.6 Viulun kielet visuaalisena esityksenä

Värillisten hahmojen jälkeen esitellään värilliset pystysuuntaiset, katsojaansa kohden suuntautuvat viivat, jotka kuvaavat viulun kieliä. Esitys on koko sivun laajuinen ja laadittu samaan asetelmaan, kuten kielet näyttäytyvät soittoasennossa soittajasta katsottuna vasemmalta oikealle: vihreä viiva (karhukieli), punainen viiva (isäkieli), sininen viiva (äitikieli) ja keltainen viiva (lintukieli). Opettajan ohjeen mukaan kuva johdattelee lasta nuottien lukemiseen. (Szilvay 2000, 2, 92.)

Esitys on edellistä sivua abstraktimpi, mutta kytkeytyy lapsen kokemusmaailmaan aikaisemmin opittujen värien merkitysten ja tutusta soittoasennosta katsotun asetelman ansiosta: asetelma helpottaa kielten hahmottamista soittoasennosta käsin, sillä esitetyt viivat tulevat lasta kohden, kuten viulunkieletkin, kun leuka on leukatuella.

Kieliä näppäillään oikean käden pizzicatona, vasemman käden pizzicatona sekä soitetaan jousella: hitaasti ja nopeasti, hiljaa ja voimakkaasti. Jokaisen uuden asian myötä palataan soittamaan aina kaikilla jo opituilla tekniikoilla: oikean käden pizzicatona, vasemman käden pizzicatona sekä jousella. Oppilas saa edelleen kehollista kokemusta mainituista soittotekniikoista (pizzicato ja arco) sekä liikkeen, kosketuksen intensiteetin ja laadun vaihteluista.

5.1.7 ”Pitkä” (neljäsosanuotti)

Viulun kieliin perehtymisen jälkeen siirrytään värilliseen viivakirjoitukseen, joka sisältää ensin parin sentin mittaisia viivoja kuvaamaan neljäsosanuotin pituutta. Noin parin sentin pituisia viivoja on rivissä koko sivun pituudelta siten, että allekkain syntyy neljä riviä: ylimmän rivin viivat ovat keltaisia (lintukieli), jonka alapuolella on rivi sinisiä viivoja (äitikieli), jonka alapuolella puolestaan rivi punaisia viivoja (isäkieli), ja alimpana on rivi vihreitä viivoja (karhukieli). (Szilvay 2000, 3, 92–93.)

Sivun asetelma tukee hyvin käsitystä kielten korkeuseroista, tukeutuen nyt värien lisäksi asetelmaan, jossa korkeimmalla sijaitsevat viivat ovat myös korkeimpia ääniä. Viiva tukee käsitystä nuotin pituudesta. Erityisen hyvin viiva kuvaa jousenvettoa, sillä jousella syntyvä ääni on luonteeltaan tasainen ja jatkuva. Viiva kuvaa myös jousenvedon suuntaa ja antaa viitettä jousenvedossa käytettävästä jousen pituudesta. Lapselle siis ensin pyritään herättämään mielikuvaa liikkeestä ja sen

pituudesta värillisten viivojen muodossa. Soittaessaan viivoja, lapsi sovittaa tuottamaansa kuulokuvaa eletyn kehonsa liikkeeseen, kunnes haluttu äänen rytmi ja mitta on saavutettu (Parviainen 2000, 153–154). Liikkeelle syntyy näin lapsen eletyn kehon kokemuksen maailmassa mitta ja myös suunta, jonka hän yhdistää tietyn mittaisten viivojen soittamiseen.

Viivoja soitetaan: 1) erikseen molempien käsien pizzicatona, 2) oikean ja vasemman käden pizzicaton vuorotteluna (tällöin vasemman käden sormet oltava soittovalmiudessa otelaudan yläpuolella oikean käden pizzicaton aikana), 3) jousella, sekä 4) vuorotellen jousella ja vasemman käden pizzicatona, jolloin jousi nostetaan opettajan avulla ilmaan kielien yläpuolelle ja lapsi tuntee näin jousen oman painon. Opettajan ohjeen mukaan edelleen soitetaan hitaasti ja nopeasti, hiljaa ja voimakkaasti. (Szilvay 2000, 3, 92–93.)

Oppilas saa edelleen kehollista kokemusta mainituista soittotekniikoista (pizzicato ja arco), sekä liikkeen ja kosketuksen laadun (dynamiikka ja tempo) vaihteluista. Jousen painon tunteminen kehittää edelleen lapsen otetta jousesta.

5.1.8 ”Lyhyt” (kahdeksasosanuotti)

Pitkien viivojen jälkeen seuraavalle sivulle on laitettu näiden lisäksi lyhyempiä viivoja kuvaamaan kahdeksasosanuotteja, joista käytetään nimitystä TI-TI -nuotit. Nämä mainitut esiintyvät tässä tarkasteltavassa materiaalissa aina pareittain. Sivun asetelma on sama, kuin edellisessä kohdassa: neljä riviä allekkain, joista siis keltainen rivi ylimpänä ja vihreä rivi alimpana. Tehtävät soitetaan pizzicatoina (vasemmalla sekä oikealla kädellä) ja jousella sekä näiden yhdistelmillä, kuten kohdassa 6.1.7. (Szilvay 2000, 4, 93.)

Lapsella on lyhyen viivan mukaantulon myötä vertailukohta suhteessa pidempään viivaan. Lyhyt viiva kuvaa myös mielestäni hyvin jousikäden liikkeen suuntaa sekä pituutta: lyhyiden viivojen (kahdeksasosanuottien) soitossa käytetään lyhyempää joustia, kuin pidempien viivojen (neljäsosanuottien) soitossa. Harjoittelun edetessä, lapsen eletyn kehon kokemuksessa muodostuu mittaan ja nopeuteen liittyvä ero pitkän ja lyhyen äänen välille. Sivun asetelma tukee hyvin eri sävelkorkeuksien hahmottamista.

Tehtävät muotoutuvat nyt kehollisesti vaativammiksi, sillä mukana on pitkän viivan lisäksi lyhyt viiva, ja vaihtoihin käsien välille jää näin vähemmän aikaa. Myös jousiotteen hallinta saa nopeuden vuoksi uutta haastetta. Pitkä ja lyhyt ovat merkitykseltään leikki-ikäiselle lapselle yleisesti

ottaen tuttuja asioita ja näin ollaan jälleen lapselle tutun kokemusmaailman piirissä. Pitkä ja lyhyt ovat hyvin kokemuksellisia asioita ja lasta johdetaankin kokemaan nämä eletyssä kehossa, ilman väliin tulevia käsitteitä ”neljäsosanuotti” tai ”kahdeksasosanuotti”. Viivat yhdistyvät pituutta kuvaavan muotonsa vuoksi luontevasti tuomaan mielikuvaa pituudesta ja pituuksien eroista. Lapsen on helppo oivaltaa, mistä sävelen mitassa on kysymys. Itse soitetut (tai opettajan avustuksella soitetut) nuotit avaavat asiaa edelleen eletyn kehon kokemuksessa, joka muotoutuu vastaamaan haluttuja nuotin mittoja. Jousella soitettaessa opettaja vie aluksi joustaa, joten soiva lopputulos on heti halutunlainen. Näin lapsi saa sekä kehollisen kokemuksen halutuista liikkeistä, että halutun soivan lopputuloksen samalla kertaa. Tämän kokemuksen vahvistuessa lapsen on yhä helpompi myös itsenäisesti pyrkiä sitä kohti.

Pizzicatoa soitettaessa lapsi saa apuja muokata nuotin pituutta, kun opettaja sanelee rytmiä suoraan kehoon (painelemalla lapsen kättä) ja naputtaa jousella kuultavaa rytmiä. Lapsi myös näkee rytmiä naputtavan jousen, kun opettaja naputtaa nuottitelineellä olevaa vihkoa, sekä soitettavan kielen symbolin (viivan ja värin). Rytmia harjoiteltaessa sama asia tulee siis kolmen eri aistikanavan kautta yhtä aikaa (kokee, kuulee ja näkee). Metodi siis hyödyntää lapsen luontaista taipumusta imeä tieto ympäristöstään kokonaisvaltaisesti kaikilla aisteillaan (Koivunen 1997, 94).

5.1.9 Ylös-alas -liikkeet otelaudalla

Viulun kaulan suuntien hahmottamisessa Colourstrings-metodi käyttää apunaan kuvia talosta ja puusta, lentävistä linnuista sekä keltaisesta auringosta. Aiheeseen liittyvällä sivulla viulun kieliä kuvaavat pystysuorat viivat sivun ylälaidasta alas, vasemmalta oikealle järjestyksessään: vihreä viiva (karhukieli, g), punainen viiva (isäkieli, d), sininen viiva (äitikieli, a) ja keltainen viiva (lintukieli, e). Kuvat on sijoiteltu sivulle siten, että sivun vasemmassa alalaidassa sijaitsevan talon ja puun alapuolella ollaan matalalla (ensimmäinen asema). Talon katon korkeudella lentelevien lintujen kohdalla ollaan korkeammalla (keskiasemat, eli kolmas ja neljäs asema), ja sivun ylälaidassa loistavan keltaisen auringon kohdalla, viulun kieliä kuvaavien viivojen yläpäässä, ollaan vielä korkeammalla (ylemmät asemat). (Szilvay 2000, 5, 93–94.)

Opettajan ohjeesta voidaan tulkita, että kyseessä olevaa asetelmaa luetaan, kuten viulun kaulaa: edetään ylös- ja alaspäin samalla kielellä. Ei siis vasemmalta oikealle, kuten perinteisiä nuotteja luettaisiin. Tässä harjoituksessa ei näin ollen ole tarkoitus tehdä kielenvaihtoja. Lapselle siis

esitellään alun alkaen kaksi erilaista asetelmaa ja näin kaksi tapaa ”lukea” näkemäänsä: toinen etenee vasemmalta oikealle, kuten nuotteja luetaan. Toinen etenee ylös- ja alaspäin, kuten viulun kaulalla.

Opettajalle suunnatuissa ohjeissa tämä aihe on otsikoitu ”ylös-alas -liikkeet otelaudalla” (Szilvay 2000, 93). Haasteena monesti onkin suuntien hahmottaminen: minkä suuntainen liike viulun kaulalla tarkoittaa ylöspäin menevää liikettä ja mikä on vastaavasti alaspäinen suunta. Huomioitavaa on se, että asemasoittoa lähestytään liikkeen näkökulmasta. Ei siis opeteta, kuten perinteisesti, jokin tietty asema, johon sisältyy vääjäämättä asennon opettelua. Valitut visuaaliset symbolit (talo ja puu, linnut, aurinko) ovat konkreettisia, lapselle ennestään tuttuja asioita ja osuvat mielestäni hyvin kuvaamaan otelaudalla olevia korkeuseroja. Talon alapuolella ollaan selvästi matalalla, kun taas talon katto ja lentelevät linnut ovat ymmärrettävästi korkeammalla. Keltainen aurinko puolestaan on yhdistetty luonnollisesti ajatukseen ”hyvin korkealla”. Annetut symbolit luovat näin käsitystä liikkeen suunnalle (siis sille, mitä tarkoittaa otelaudalla ”ylöspäin” tai ”alaspäin”). Nämä symbolit eivät kuitenkaan johda tarkkoihin asemien sijainteihin.

Jokaisen aseman (ala-asetat, keskiasemat, korkeat asemat) kohdalla kullakin kielellä on jokin rytmi esitettynä viivakirjoituksella (pitkiä ja lyhyitä viivoja). Ohjeen mukaan, sivun harjoitukset soitetaan vasemman käden pizzicatona aputukiasennossa siten, että pikkusormi näppäilee helppoja rytmejä vapaalla kielellä, liikkuen vuorotellen ensimmäisessä asemassa, keskiasemissa ja yläasemissa. Näin aputukiasento ja käden kevyt liuku viulun kaulalla vakiintuvat. Ohjeen mukaan peukalon joustavuus lisääntyy, sekä pikkusormen näppäryys harjaantuu. Ohjeessa on myös kuvaus käden asennoista yläasemiin siirryttäessä: vasemman käden pizzicaton aikana kämmen kaartuu viulun kannen yläpuolelle, sormien ollessa pyöreänä otelaudan yläpuolella ja peukalo siirtyy viulun kaulan ja kannen yhtymäkohtaan. Ohjeen mukaan on kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, että oppilaan oikea käsi pysyy rentona vasemman käden harjoituksen ajan. (Szilvay 2000, 5, 93–94.)

Kuten vasemman käden pizzicaton kohdalla (6.1.4) kirjoitin, syntyy asento liikkeen kautta. Tässä tehtävässä vasemman käden pizzicatoon liittyvät liikkeet yhdistyvät edelleen uusiin ja suurempiin liikkeisiin. Nämä kaksi asiakohtaa (6.1.4; 6.1.9) yhdistäen, voisi todeta: asennot (vasemman käden asento jotain tiettyä kieltä soittaessa) saavat ympärilleen liikkeen (vasemman käden pizzicato: vasemman käden kyynärohjaus, kämmen kaartuu otelaudan yläpuolelle), ja edelleen nämä liikkeet saavat suuremman liikekokonaisuuden (käden otelaudalla liukuminen) ympärilleen. Tällainen liikkeen kautta otelaudan valloittaminen johtaa luontevaan ja joustavaan soittoon koko otelaudan pituudelta.

5.1.10 TA-nuotti (neljäsosanuotti)

Neljäsosanuottia merkitsevistä värillisistä viivasta muotoutuu seuraavaksi niin sanotun piippukirjoituksen TA-nuotti (myös värillinen), jolloin viiva saa nuotin varren. Seuraavassa vaiheessa nupin tilalla esitetty viiva lyhenee, ja piippukirjoituksen TA-nuotti on näin saanut vähitellen muotonsa, jossa nuotilla on varsi, mutta nupin tilalla käytetään pelkkää viivaa. Viivojen ja niistä muodostuvien TA-nuottien asetelmat ovat siten, että riveistä ylin on keltaisella (lintukieli), seuraava järjestyksensä alaspäin sinisellä (äitikieli), sitten on vuorossa punainen rivi (isäkieli) ja alimpana vihreä rivi (karhukieli). Viereisellä sivulla värilliset kielet on esitetty myös, kuten ne soittajasta katsoen näyttyvät: pystysuuntaisina viivoina. Sivun alalaidassa lukee tummennetulla fontilla ”TA”. Sivujen nuotit soitetaan pizzicatoina ja jousella, kuten kohdassa 6.1.7. (Szilvay 2000, 6–8, 94.)

Nuottia esittävät symbolit ovat värilliset (viiva tai TA-nuotti) ja sisältävät näin tiedon siitä, millä kielellä soitetaan. Viivan muoto taas palvelee käsitystä sävelen pituudesta ja tämä puolestaan palvelee erityisen hyvin mielikuvaa jousenvedon pituudesta, joka fyysisenä liikkeenäkin on samansuuntainen. Käytäntö on toimiva myös pizzicaton osalta, vaikka pizzicaton pisaramainen äänijälki ei vastaakaan aivan ajatusta nuotin pituudesta, mutta sitäkin paremmin antaa selkeää rytmiä. Näin lapsi siis johdatellaan vähitellen TA-nuotin pariin hänelle käsitettävää polkua pitkin. Kun piippukirjoituksen vastaava aika-arvo kuvaava ”nuotti” on syntynyt, TA-nuotti tuntunee lapsesta käsitettävältä ja kokemuksellisesti tutulta: väreille ja viivojen pituuksille on jo aikaisemmin syntynyt vastineensa hänen eletyn kehonsa kokemuksessa. Lisäksi lapsen on helppo jatkossa kirjoittaa piippukirjoituksen TA-nuotteja (viiva ja varsi).

Tavu ”TA” päättyy lyhyeen vokaaliin. Luettuna se vastaa parhaiten pizzicaton soittoa, mutta jäänkin miettimään, miten tämä soveltuu ideaan detachén soittamisesta jousella. Lyhyt vokaali antaa viitteitä jousen pysäyttämistä jokaisen jousenvedon päätteeksi. Tästä ei kylläkään ole ohjetta. Pizzicaton soittamista ”TA” sen sijaan tukee. Sävel kuulostaa pizzicatona soitettuna pisaramaiselta, alkaen voimakkaasti, mutta hiipuen heti, kuten myös lausuttu ”TA”.

Seuraavan sivun (sivu 8) harjoituksessa esitetään aina kaksi TA-nuottia rinnakkain, joiden vieressä esitetään aina nuotin väriin liittyvä hahmo. Tehtävässä opettaja soittaa hahmon nimen ja lapsen on tarkoitus tunnistaa säveltasoa ja toistaa sama omalla viulullaan (esim. LIN-TU: ”TA-TA”, e-kieleltä) käytetään sekä pizzicatoja että joustia (ensin opettajan avulla). Leikissä voidaan käyttää myös tuttuja lasten nimiä, jolloin tyttöjen nimet soitetaan korkeammilla kielillä ja poikien nimet

matalammilla kielillä. Jokaisen nuotin alapuolella lukee ”TA” ja jokaisen nuotin päällä on viiva, johon voidaan ohjeen mukaan kirjoittaa soitettavia nimiä. (Szilvay 2000, 8, 94.)

Koko soittamisen kehollisen oppimisen prosessi nojaa aktiiviseen kuuntelemiseen. Kun lapsi osaa kuunnella ja tunnistaa soittonsa soivassa lopputuloksessa säveltasoihin (sävelpuhtauteen), rytmiin ja laatuun liittyviä asioita, hän voi myös muokata kehollista tapaansa soittaa, korjaten näin lopputulosta haluttuun suuntaan (Parviainen 2000, 153–154). Tässä kyseessä oleva harjoitus ohjaa lasta suuntaamaan huomionsa kuullakseen säveltasoa ja rytmiä.

Jousenvedon harjoittelemiseksi on otettu seuraava leikki: jousen tyvi on oppilaan koti ja kärki edustaa mökkiä tai mummolaa. Kotoa matkustetaan mökille tai mummolaan ja sitten tullaan takaisin. Oppilaalla on tässä oltava oikean mittainen jousi. (Szilvay 2000, 94.) Edellä mainittu leikki auttaa muodostamaan kuvaa kokojousella soittamisesta: kyse on matkasta, joka kestää pitkään, pidempään kuin tähän mennessä opittu TA-nuotti tai lyhyt viiva. Käsitteet ”tyvi” ja ”kärki” on korvattu lapselle tutuilla asioilla ”koti” ja ”mökki” tai ”mummola”.

5.1.11 TI-TI -nuottipari (kahdeksasosanuotit)

Samaa johdattelua kuin TA-nuotin synnyssä, sovelletaan hetkeä myöhemmin piippukirjoituksen TI-TI -nuottiparia esiteltäessä. TA-nuottiin liitettyä mittaa lyhyempänä kestona on aiemmin esitelty lyhyempi viiva, joka kuvaa kahdeksasosanuottia. Tässä palataan hetkeksi piippukirjoituksen TA-nuotin pitkään viivaan. Seuraa TI-TI -nuottien pituuksia kuvaavia lyhyitä viivoja, joiden jälkeen viivoille rakennetaan varret sekä niitä yhdistävä ”katto”. Seuraavaksi harjoitellaan rytmejä ”TI-TI TA” ja ”TA TI-TI” perhe- ja ystäväpiiristä valittujen nimien avulla. Huomio kiinnitetään säveltasoon ja rytmiin. (Szilvay 2000, 9–10, 95.)

Piippukirjoituksen TI-TI -nuottipari syntyy lapselle käsitettävällä tavalla: lapsen huomio suunnataan jälleen soitettaviin viivoihin, joihin hän on oppinut liittämään nuotin keston ja jousenvedon suuntaan liittyvät merkitykset. Lyhyistä viivoista johdetaan TI-TI -nuottipari. ”TI” loppuu lyhyeen vokaaliin ja luettuna kuvaakin hyvin kahdeksasosanuotin pituutta.

5.1.12 TA- ja TI-TI -nuotteja havainnollistavat symbolit

TA- ja TI-TI -nuottien kestoja havainnollistetaan lisäksi auton ja junan symboleilla. Colourstrings-metodissa TA-nuotteja (neljäsosanuotteja) symboloi auton kuva ja TI-TI -nuotteja (kahdeksasosanuotteja), jotka esiintyvät siis aina pareittain, havainnollistetaan junan veturin ja vaunun kuvilla. Opettajan ohjeen mukaan tämä auttaa lasta hahmottamaan nuottien eri aika-arvon eli keston, sillä auto kulkee hitaammin kuin juna. (Szilvay 2000, 11–13, 95–96.)

Auto- ja junasymbolit ovat kokonaisuudessaan toimivia, sillä ne ovat hyvin konkreettisia ja tuttuja, sekä niitä on vain muutama. Vaikkakin leikki-ikäiselle ei liene itsestään selvää junan ja auton nopeuden ero, tulee se nopeasti selväksi asiaan tutustumisen myötä. Junan veturi ja tähän liitetyt vaunut kuvaavat mielestäni erityisen hyvin kahdeksasosanuottien ketjuja. Junan ja auton kuvien mukaanoton myötä lapselle vahvistuu kokemus näitä vastaavien nuottien keston erilaisuudesta: lapsi oivaltaa, että TI-TI -nuottien soittamiseen tarvitaan nopeampaa jousen liikettä, kuin TA-nuottien soittamiseen. Lisäksi nämä kuvat lisäävät lapsen mielenkiintoa ja intoa soittaa.

Sivulla 12 on piippukirjoituksen alle piirretty aina nuottia vastaava symboli, jonka lapsi saa itse värittää nuottia vastaavalla värillä. Sivun asetelma on siten, että keltainen lintukielen rivi on ylinnä, sitten sininen äitikielen rivi, punainen isäkielen rivi ja alimpana vihreä karhukielen rivi. Sivulla 13 on sama asetelma, kuin edellä. Sivulle on piirrettynä värilliset symbolit (autot ja junat), ja nyt lapsi kirjoittaa vastaavilla väreillä näiden symboleiden päälle niitä vastaavat TA- tai TI-TI -piippunuotit. Molempien sivujen tehtävät soitetaan molempien käsien pizzicatona sekä jousella. (Szilvay 2000, 12–13, 95–96.)

Tehtävät vahvistavat edelleen lapsen juuri oppimaa TA- ja TI-TI -nuottien keston liittyvää eroa sekä jousenliikkeen nopeuteen liittyvää eroa näiden välillä.

5.1.13 Vasemman ja oikean käden yhdistäminen, flageoletit

Sivulla on esitetty jo aikaisemmasta tutut kuvat: talo, lentäviä lintuja sekä korkeimmalla keltainen aurinko. Sijoittelu osoittaa kutakin symbolia vastaavien sävelten korkeutta viulun kaulalla. Maan tason kohdalla on musta TA-nuotti, lintujen korkeudella sekä auringon kohdalla puolestaan on musta nuotti, jonka nuppi on musta vinoneliö: lintujen korkeuden kohdalla varsi on ylöspäin,

auringon korkeuden kohdalla varsi on alaspäin. Sivun ylälaudassa on viulun kuva, jonka otelaudalle on merkitty vinoneliöillä lintukorkeuden (noin 3.–4. asema) ja aurinkokorkeuden (yläasemat) kohdat. Ohjeen mukaan lapsen viuluun voidaan tehdä vastaavat merkit auttamaan asemien löytymistä. Mustat nuotit voidaan soittaa miltä tahansa kieleltä. (Szilvay 2000, 20–22, 97–98.)

Oppilas on jo aikaisemmin pizzicatoa soittaen tutustunut viulun kaulaan samojen kuvien ja asetelman avustamana. Uusi visuaalinen asia on vinoneliö, joka tarkoittaa flageolettia eli huiluääntä.

Seuraavalle sivulle (sivu 21) on otettu edellisen sivun piirroksat taustalle ja lisätty pystysuorat värilliset viivat tasavälein kuvaamaan viulun kieliä vasemmalta oikealle: vihreä, punainen, sininen ja keltainen viiva. Jokaisella kielellä ja jokaisen aseman kohdalla on esitettyä jokin rytmi (TA ja TI-TI -nuotteja käyttäen). Alimman aseman TA-nuotit esitetään talon alapuolella ja oktaavialalle annetaan nimi ”kellari”. Lentävien lintujen ja talon katon kohdalla, eli ”ullakolla” olevat rytmit ovat esitettyinä vinoneliönuotein, joiden varret ovat ylöspäin. Ylin oktaaviala on nimetty ”aurinkoksi”, ja rytmit tällä korkeudella on esitetty vinoneliönuotein, joissa varret ovat alaspäin. (Szilvay 2000, 21, 97–98.)

Viulun kieliä kuvaavat pystysuorilla viivoilla etenevät rytmit luetaan aina kieli kerrallaan, liikkuen asemasta toiseen. Visuaalisuus tukee näin viulun kaulalla tapahtuvaa liikettä. Nyt soitettavat flageoletit määrittelevät asemien tarkemmat paikat: lapsi löytää flageolettien myötä tarkempia sijainteja viulun kaulalla ja saa kokemusta, millaisissa kehon liikkeissä ja asennoissa ne löytyvät. Asemille annetut nimet, ”kellari”, ”ullakko” ja ”aurinko” kuvaavat hyvin ajatusta sävelien korkeuseroista.

Tehtävässä vasemman käden nelossormi koskettaa kevyesti kieltä ja samalla flageoletti soitetaan jousella, hakien pyöreää ja kirkasta sointia. Harjoituksessa flageoletit soitetaan vapaiden kielten oktaaveilla. Opettajan ohjeen mukaan harjoitus antaa joustavuutta aputukiasennolle, joka muutoin helposti jäykistyy. Edelleen harjoitus kehittää dynaamista liikkumista otelaudalla ja tekee peukalon muista sormista riippumattomaksi. Opettajan ohjeen mukaan harjoitus valmistaa vasenta kättä myös myöhemmin opittavaa asemanvaihtoa ja vibraton käyttöä varten. (Szilvay 2000, 20–22, 97–98.)

Metodi ottaa hyvin varhaisessa vaiheessa haltuun koko viulun kaulalla liikkumisen. Näin asiasta tulee oppilaalle tavallinen asia ja rimakauhua asemasoittoon ei pääse syntymään. Huiluääni ei soi, ellei vasemman käden sormi ole kohdallaan. Lapsi oppii hakemaan oikeaa kohtaa kielellä sekä sopivan kevyttä kosketusta nelossormellaan. Lapsi tutustutetaan näin vasemman käden sormien

kevyeen kosketukseen ja liikkumiseen kielellä. Asemanvaihtoliikkeiden onnistumiselle on erityisen tärkeää kevyet liikkeet: kevyt liukuminen viulun kaulalla sekä kevyt sormen kosketus. Flageolettien soitto ohjaa juuri tähän suuntaan. Tällainen kosketuksen laatu on paljon helpompaa omaksua, kun ensin ei ole opeteltu painamaan sormea pohjaan. Sävelen korjaaminen on myös helpompaa flageoletteja soittaessa, kuin kieltä pohjaan painettaessa, sillä kosketus kieleen on kevyt ja näin ollen sormen liikuttaminen kieltä pitkin on helpompaa.

Huiluääni syttyy molempien käsien yhteistyön tuloksena: koska huiluääni vaatii sittyäkseen molempien käsien oikean suuntaista tekemistä, on oppilas pakotettu tarkkailemaan ääntä ja reagoimaan kuulemansa perusteella, sekä tekemään tarvittavia korjauksia molemmissa käsissä: flageolettien soitto siis ikään kuin pakottaa kehollisen oppimisen prosessiin. Syntyy kehä, jossa oppilasta ohjataan kuuntelemaan saavuttamaansa soivaa ääntä, korjaamaan ja edelleen hän saa soivan palautteen, jälleen korjaa, kunnes löytää halutunlaisen kauniin ja pyöreän soivan lopputuloksen. (Parviainen 2000, 153–154.)

Huiluääni ei soi huolimattomalla jousenvedolla: opettajan ohjeen mukaan joususta tulee vetää tasaisesti ja rohkeasti, kättä jännittämättä (Szilvay 2000, 98). Metodien yleistä linjaa seuraten ei tätäkään asiaa lapselle selvitetä teoreettisesti, vaan jousenvedon liikettä ja tuntuman laatua ohjaa aluksi opettaja. Lapsi saa näin suoraan paitsi kehollista tuntumaa, myös esimerkkiä kuulokuvasta, jota tavoitellaan (edellyttäen, että vasen käsi on kohdallaan).

5.1.14 Kielenvaihtoliike, oikea jousitaso jokaisella kielellä

Harjoitukset tehdään ohjeen mukaan:

- 1) Lausuen ja taputtaen – Neljäsosanuotit taputetaan koko kämmenellä, kahdeksasosanuotit kahdella sormella. Tauon aikana kädet liikkuvat toisistaan pois päin.
- 2) Oikean käden pizzicatona
- 3) Vasemman käden pizzicatona (ensimmäisessä asemassa sekä keski- ja yläasemissa)
- 4) Vuorotellen oikean ja vasemman käden pizzicatona
- 5) Jousella
- 6) Vuorotellen jousella ja vasemman käden pizzicatona
- 7) Vuorotellen soittaen (pizz. tai arco) ja lausuen
- 8) Seuraten äänettömästi rytmin kulkua – Tämä kehittää sisäistä rytmikuria ja sykkeen

tuntemista. (Szilvay 2000, 23, 98.)

Sivulla 23 käytetään kahdenlaista asetelmaa: piippukirjoituksella piirretyt nuotit kulkevat järjestyksessään alimmalta riviltä kohti ylintä riviä siten, että g-kielen nuotit (vihreät) ovat aina alimpana, d-kielen nuotit (punaiset) seuraavana, a-kielen nuotit (siniset) seuraavana ja ylimpänä e-kielen (keltaiset) nuotit. Sivun ylälaidassa on myös pystysuuntainen asetelma viulun kielistä, vasemmalta oikealle: vihreä viiva, punainen viiva, sininen viiva ja keltainen viiva. (Szilvay 2000, 23.)

Lapsi oppii rytmin kokemuksellisesti, itse tekemällä, ensin lausuen ja taputtaen. Lapsi sekä kokee että tuottaa rytmiä taputtaessaan itse omia käsiään yhteen: ikään kuin sanelee itselleen rytmiä kosketus- ja tuntoaistinsa kautta. Kun rytmi on lapsella hallussa (kehossaan), hänen on helpompi keskittyä näppäilyyn ja jousella soittamisen hallintaan. Harjoitusten myötä lapsi oppii hakemaan oikean jousen tason kullakin kielellä. Kielenvaihdot osuvat näissä harjoituksissa sekä vetojouselle että työntöjouselle, ja samoin myös ylöspäin ja alaspäin kielillä mentäessä. Asetelmat tukevat sävelkorkeuksien hahmottamista: pystysuuntainen asetelma tukee erityisesti kielten hahmottamista soittoasennosta katsoen.

5.2 Iloinen viuluniekka 1 (vuonna 1988 uudistettu painos)

Tässä luvussa kuvailen sekä analysoin Iloinen viuluniekka 1:n teemat sivuilta 4–14, 16–19, 22, 28–29. Aihepiireiltään teemat vastaavat suurimmaksi osaksi edellisessä luvussa käsiteltyjen teemojen aihepiirejä. Iloinen viuluniekka nostaa esiin tietämiseen liittyviä asioita (6.2.2), mitä taas ei löydy *Violin ABC* (vihko A) -materiaalista. Poissa puolestaan ovat asemanvaihtoihin liittyvät teemat, vasemman käden pizzicato sekä huiluäännet, jotka puolestaan löytyvät *Violin ABC* (vihko A) -materiaalista.

5.2.1 Lepoasento ja soittoasento

Iloinen viuluniekka esittelee aluksi mustavalkoiset piirrookset viulua lepoasennossa pitelevästä työstä ja viulua soittoasennossa pitelevästä pojasta. Lapsilla on hymyilevät ilmeet. Piirrookset ovat punaisissa raameissa ja niiden yläpuolelle laitetut otsikot ”LEPOASENTO” ja ”SOITTOASENTO”

ovat isolla punaisella fontilla. Ohessa on teksti: ”Viulu on ystäväsi, mutta se ei ole mikään leikkikalu. On tärkeätä, että heti opettelet käsittelemään viuluasi oikein ja hellävaraisesti. Opettele myös kiristämään ja löysäämään jousen jouhet. Opettajan kanssa yhdessä voitte sitten etsiä viulun lepoasennon ja oikean, mahdollisimman mukavan soittoasennon. Näin viulu ei pääse putoamaan.”

(Usma 2002, 4.)

Lapsen huomio suunnataan aluksi asentoja esitteleviin kuviin, joiden asentoja lapsi alkaa seuraavaksi verrata omiinsa. Lapsen katse ikään kuin käännetään kuvien kautta takaisin häneen itseensä, mutta tarkastelu jääkin hänen ulkopuolelleen: toisin sanoen, lapsi johdetaan tarkastelemaan itseään objektinomaisesti, oman kehonsa asentoja ikään kuin ulkoa päin.

Lapsi havainnoi piirrosten lasten asentoja ja pyrkii opettajan ohjatessa sovittamaan niitä itseensä. Eletyn kehon taito syntyy eletyn kehon liikkeen kautta, kehollisen neuvottelun tuloksena (Parviainen 2000, 153). Tämä asettuu ristiriitaan asentojen ulkokohtaisen hakemisen kanssa, tai ainakin paikallaanolon kanssa, mihin asento helposti yhdistetään.

Huomion suuntaaminen oikein tekemiseen liittyy myös objektikehon asetelmiin. Asentojen ohella tulee oikein tekemiseen ja kosketuksen laatuun liittyvät asiat: viulua tulee käsitellä ”oikein ja hellävaraisesti” ja tarkoitus on etsiä ”oikea” soittoasento. Myös mahdollinen seuraus, eli viulun putoaminen, on otettu esille. Edellä mainittu estää lapsen luontaista uteliaisuutta ja kokeilunhalua. Jos jokin on luokiteltu oikeaksi, siihen automaattisesti sisältyy ajatus väärästä. Väärää välttäänsä, lapsi helposti jännittyy ja tulee varovaiseksi, yrittäen toteuttaa ”oikeaa”. Alkaa asentojen suorittaminen. Edellä mainitun jälkeen ”hellävarainen” viulun käsittely hankaloittaa asiaa edelleen, sillä jännittyneessä tilassa lapsen olisi helpompi saada tuntumaa elettyyn kehoonsa reilumman otteen kautta. Hellävaraisuus kääntyy näin helposti liiaksi varomiseksi ja huolestuneisuudeksi viulun käsittelyssä.

Eletystä kehosta käsin toimiminen edellyttää sellaista turvallista ilmapiiriä, jossa lapsi voi kokea olevansa täysin hyväksytty, ja jossa yrittäminen ja kokeileminen on sallittua ja normaalia. Tällöin ei voida lähteä liikkeelle ajatuksesta välttää virheitä. Hannele Koivunen kirjoittaakin, että lapsen oppimiskyvyn edellytys on leikki ja kokeilu (Koivunen 1997, 94). Heti oikein tekeminen ja virheiden välttäminen siis estää eletyn kehon kokemusta ja kehollisen neuvottelun prosessia, mikä joltaisi eletyn kehon taitoon. Taidon kehittymisen prosessissa mainittu ”asuminen soittamisessa” viittaa mielestäni vahvasti läsnäolemiseen, mikä taas on eletyn kehon kokemusmaailman ydintä (Parviainen 2000, 153). Pelko virheistä taas etäännyttää tästä läsnäolosta, eletyn kehon maailmasta. Kun leikki ja kokeilu loppuvat, alkaa suorittaminen, joka jättää opin ikään kuin lapsen pintakerrokseen: orientaatio siirtyy objektikehon puolelle. Tällöin saadaan ehkä oikean näköisiä liikkeitä, mutta

niistä puuttuu todellinen tuntuma.

Ongelmallista on, jos lapsi alun alkaen ohjataan jatkuvasti tarkastelemaan itseään objektiivomaisesti. Siitä tulee tapa, ikään kuin polku, mitä pitkin lapsi aina kulkee viuluun tarttuessaan. Myöhemmin soitossa vaaditaan paljon sellaista (kuten tulkinta), minkä onnistumiseksi eletyn kehon avaruudessa tapahtuva kokeminen olisi välttämätöntä, mutta hyppäys kohti elettyä kehoa, pois jo opitusta orientaatiosta, voi olla huomattavan vaikeaa.

5.2.2 Viulun kielet, viulun ja jousen osat

Lepo- ja soittoasennon jälkeen Iloisessa viuluniekassa on vuorossa viulun kielten nimet. Mustavalkoinen pieni piirros kuvaa viulun kieliä pystysuorin viivoin. Viivojen päällä on viulun kielet nimettyinä vasemmalta oikealle: ”G D A E”. (Usma 2002, 5.)

Piirros tukee kielten hahmottamista eletyn kehon kokemuksellisuudessa, sillä pystysuunnassa esitetyt kielet näyttävät samaan tapaan, kuin kielet näyttävät soittajalle viulua pidettäessä soittoasennossa. Mielestäni olisi kuitenkin hyvä, että asiaa havainnollistettaisiin lapselle viulu nostettuna soittoasentoon ja sitten kuvasta lukemalla ja näppäilemällä kieliä, sillä tällainen visuaalinen esitys on otettu tässä materiaalissa ainoastaan teoriassa esille: tällaista kuvaa ei siis koskaan lueta tai soiteta.

Viulun kielten nimet eivät yhdisty mihinkään lapsen jo tuntemaan, vaan ovat osa uusia opetettavia asioiden nimityksiä.

Samalla sivulla on myös mustavalkoinen piirros viulusta osineen. Viulun osista johtaa nuoli aina oikeaan termiin: satula, simpukka, viritystapit, kaula, otelauta, talla, kieltenpidin, f-aukot sekä leukatuki. Neljä osien nimistä on painettu punaisella fontilla, muut mustalla. Myös jousi esitellään samassa yhteydessä, josta on piirros viulun alla, sekä punaisella fontilla nimettyinä osat: kärki ja tyvi. (Usma 2002, 5.)

Lapsi johdetaan hyvin nopeasti hänelle uusien asioiden ja uuden termistön tietämiseen esittelemällä hänelle 11 uutta termiä liittyen viulun ja jousen osiin. Viulun ja jousen osien nimien tietäminen on propositionaalista tietoa, jolla ei ole sinänsä tekemistä soiton kehollisen taidon rakentumisen kanssa (Parviainen 2006, 67–68). Pikemminkin lapsi johdatellaan hänelle vieraalle maaperälle ja käsiteltävät asiat ovat siis tiedollisia.

5.2.3 Oikean käden pizzicato

Viulun osien jälkeen opetellaan oikean käden pizzicato. Otsikko ”PIZZICATO näppäillen” lukee punaisella fontilla. ”Voit heti opetella ihan oikean orkesteripizzicaton: Peukalo tukeutuu otelaudan reunaan ja etusormi näppäilee. Soita mahdollisimman leveällä ja pehmeällä sormenpäällä, jotta pizzicato soi kauniisti ja voimakkaasti. Kieltä ei saa ”nyppiä” eikä ”rapsuttaa”.” Sivun alalaidassa on ”Näppäilylaulu”, joka sisältää viulun vapaiden kielten nimiä: ”GG DD GG DD AA EE AA EE G D A E”. (Usma 2002, 5.)

Lapselle uusi termi ”pizzicato” otetaan käyttöön. Lapselle ohjeistetaan sormien kosketuskohdat viuluun ja hän pääsee kokeilemaan tuntumaa pizzicatoon. Lasta pyritään johtamaan kosketuksen laatuun, antamalla auditiivisia kuvailuja, että sormenpää on ”leveä” ja ”pehmeä”. Mielestäni ajatus ohjaa lasta kehossaan sisältäpäin kokemiseen ja tunnustelemiseen. ”Pehmeä sormenpää” johtaa mielikuvaan kosketuksen laadusta. Pehmeä on lapselle todennäköisesti tuttu asia. ”Leveä sormenpää”-ajatus pyrkii johtamaan lasta tuntemaan kieltä sormenpäällään paremmin, eikä hän näin kiihdi näppäämään, vaan liike todennäköisesti hieman hidastuu, mikä auttaa kauniin soivan äänen löytämisessä. Lapsi tulkitsee annetut kuvailut omaa kokemusmaailmaansa vasten. Herääkin kysymys, onko mielikuva ”leveästä sormenpäädästä” liian abstrakti pienelle lapselle ja hämmentääkö se vain lasta. Sormenpää kun ei voi oikeasti olla äkkiä leveämpi tai kapeampi.

Soivasta lopputuloksesta annetaan myös auditiivista, laadullista kuvailua, että äänen tulee soida ”kauniisti ja voimakkaasti”. Nämä laadut antavat hyvää osviittaa siitä, mitä etsitään ja johtavat näin hyvän näppäilytekniikan jäljille. Lasta on erityisen tärkeä alusta alkaen ohjata kuuntelemaan soivaa lopputulosta (laatu ja puhtaus), sillä kehollisen taidon oppimisen prosessi tukeutuu soiton osalla nimenomaan siihen soivaan palautteeseen, joka syntyy liikkeiden tuloksena. Kuten Parviainen asiaa selventää, kehämäinen kaksipuolisuuden idea (liikumme ja olemme liikutettuja) mahdollistaa kehon reflektiivisyyden (Parviainen 2000, 153–154). Tämän reflektiivisyyden ansiosta voimme muuttaa tapaamme toimia tilanteeseen sopivaksi. Tunnistaessaan laatuja, lapsi siis oppii vähitellen muuttamaan toimintaansa, kunnes haluttu soiva lopputulos on saavutettu.

Materiaalissa otetaan esille se, miten ei saa tehdä: ei saa ”nyppiä” eikä ”rapsuttaa”. Tämä tuo lapsen tietoisuuteen sen, että jokin tyyli tehdä on väärin, mikä puolestaan johtaa varomiseen. Varominen estää eletyn kehon oppimista, sillä oppiminen edellyttää kokeilemista ja kokemista, mikä puolestaan edellyttää uskallusta ja edelleen rohkaisevaa ja kannustavaa ilmapiiriä (Koivunen 1997,

94).

Näppäilylaulussa lapsen on kiinnitettävä huomiota näppäilyn lisäksi kielten juuri opeltuihin nimiin ja osattava yhdistää nimi aina oikeaan kieleen. Oppi kulkee tietämisen kautta ja kehon kokemuksellinen osuus tulee vasta lopuksi: oppilas näkee kielen nimen, hän tietää, mihin vapaaseen kieleen sillä viitataan ja hän etsii seuraavaksi tuon kielen, sitten hän näppää sitä.

5.2.4 Viulun ja G-avaimen piirtäminen sekä nuottiviivasto

Seuraavana vuorossa on oman viulun kuvan piirtäminen sekä G-avaimen piirtämisen opettelua nuottiviivastolle. Oppimateriaalin ohjeistus on tehtävälle seuraava: ”Piirrä tälle sivulle oma viulusi ja merkitse oikeille paikoilleen viritystapit, otelauta, F-aukot, talla, kieltenpidin ja leukatuki.” ”Harjoittele nuottiavaimen (G-avaimen) piirtämistä alla oleville viivastoille!” Sivulle on piirretty viivastolle malliksi G-avaimet viivastojen alkuun. (Usma 2002, 6.)

Tehtävä liittyy keholliseen toimintaan, mutta aivan toisessa lajissa, kuin soittotaidon rakentamisessa eletyn kehon kokemuksessa. Viulun piirtäminen on lapselle kohtalaisen haasteellinen tehtävä. Tarkoituksena on ehkä muistaa ja hahmottaa viulun osien sijaintia, sillä ohjeistuksen mukaan osia merkitään paikoilleen. G-avain ja nuottiviivasto esitellään ensimmäistä kertaa tämän tehtävän myötä. Myös G-avaimen piirtäminen viivastolle on kohtalaisen vaativa tehtävä. Kyseiset tehtävät voivat antaa helposti lapselle käsitystä opiskeltavan asian monimutkaisuudesta, vaikka itse soitosta ei näissä tehtävissä ole ollenkaan kyse. Mahdolliset hankaluudet näissä tehtävissä ovat myös osaltaan rakentamassa lapselle käsitystä viulunsoiton opiskelusta ja sen vaikeudesta. Kokemus vaikeasta ei palvele lapsen luontaista intoa tutkia, kokea ja oppia. Tehtävä ei siis rakenna soittotaitoa, mutta ei myöskään tue tätä prosessia.

5.2.5 Jousiote

Otsikko ”jousikäsi” on kirjoitettu isolla vihreällä fontilla. Iloinen viuluniekka esittelee jousikäden otetta kynän ympärillä mustavalkoisessa piirroksessa vihreissä kapeissa raameissa, sekä ylä- että alapuolelta kuvattuna. (Usma 2002, 7.) Lapsen huomio suunnataan näin kuvan avulla jousikäden otteeseen, siis ulkoiseen asentoon. Huomio on näin objektikehon puolella.

Ohjeistuksen mukaan jousen käyttöä voi aluksi harjoitella vaikkapa kynän avulla, koska se on kevyempi kuin oikea jousi (Usma 2002, 7). Lapsi saa näin kehollista tuntumaa jousiotteen hallinnasta hieman helpotetulla tavalla, sillä kynä on kevyempi kuin jousi, ja näin otteen säilyminen vakaana on huomattavasti helpompaa. Tämä tukee kehollisen tuntuman syntymisessä ja lapsi kokee tehtävän todennäköisesti helpommaksi, kuin mitä se olisi heti jousen kanssa harjoiteltuna.

Jousikäden otteen laadusta Iloinen viuluniekka opastaa, että jousikäden on koko ajan oltava pehmoinen ja joustava kuin kissan tassu (Usma 2002, 7). Tässä lasta pyritään johtamaan auditiivisen kuvailun avulla jousikäden tuntumaan ja kosketuksen laatuun. ”Pehmoinen” ja ”kissan tassu” ovat lapselle todennäköisesti ymmärrettäviä asioita: ”joustava” ei taas välttämättä ole niin selvä kuvaus pienelle lapselle.

Samassa yhteydessä on esitetty mustavalkoiset piirroksot vihreissä raameissa, liittyen jousiotetta harjoittaviin leikkeihin: hammasharja ja tyhjiin puristettu hammastahnatuubi otsikolla ”hammasharja”, höyryävä kattila ja kauha, otsikolla ”puurokauha”, tuulilasi ja pyyhkijä, otsikolla ”tuulilasin pyyhkijä”. Leikkien ohjeistuksessa lasta pyydetään kuvittelemaan, että hän harjaa hampaitaan, hämmentää puurokattilaa jousellaan sekä leikkii tuulilasinpyyhkijää jousikädellään. Edelleen ohjeistuksessa pyydetään tekemään kaikki nämä harjoitukset oikealla jousella. Opettaja neuvoo käden oikean paikan jousella, ja vähitellen kaikki yhden kielen laulut soitetaan myös jousella. (Usma 2002, 7.)

Leikit auttavat lasta hakemaan kehollista tuntumaa jousiotteesta ja sen säilyttämisestä vakaana. Tehtävän tarkoituksena on vakiinnuttaa jousikäden otetta tekemällä erilaisia liikkeitä jousen painon vaihdellessa eri sormien välillä. Ensin lapsi tekee harjoitukset kynällä: hän saa hyvän kehollisen tuntuman jousiotteesta ja kynällä vakaus on suhteellisen helppo säilyttää eri liikkeissä. Painavamman jousen kanssa lapsi on uudessa tilanteessa, jossa hän opettelee reagoimaan koko ajan muuttuvaan painopisteeseen ja asentoon: kehollisessa neuvottelussa lapsi mukauttaa toimintaansa jatkuvasti tavoitteenaan jousen kädessä pysyminen ja jousiotteen säilyminen (Parviainen 2000, 153). Jousen pyrkiessä ulos otteesta, lapsi jatkuvasti hakee vakaata tuntumaa muuttuvassa tilanteessa, kehittäen näin tuntumastaan herkempää, joustavampaa ja pehmeämpää. Kun tuntuma on syntynyt, käsi reagoi joustavasti jousen painopisteen vaihdellessa.

Opettaja kertoo sormien paikat jousella ja todennäköisesti, kuten tapana on, myös asettelee lapsen jousiotetta kohdalleen, tuottaen lapselle suoraan kehollista kokemusta oikeista kosketuskohdista, asennoista ja myös laadullisista asioista, kuten joustavuudesta ja pehmeästä. Näin lapsi saa myös suoraa kehollista ohjausta tuntumasta.

5.2.6 Puolinuotti

Otsikko ”PUOLINUOTTI” on kirjoitettu suurella punaisella fontilla. Ohessa on piirros puolinuotista, joka esitetään punaisissa raameissa. Ohessa on teksti: ”Puolinuotissa on avonainen nuppi ja varsi. Sen mittaiset sävelet soivat niin pitkään, että ehdit laskea kahteen ja käyttää pitkiä jousenvetoja.” (Usma 2002, 8.)

Visuaalinen sekä auditiivinen esitys tässä tähtää teoreettiseen ymmärtämiseen, joka sijoittuu luonteensa vuoksi eletyn kehon ulkopuolelle (Parviainen 2000, 147–148). Nuotin osat esitellään (avonainen nuppi ja varsi) ja nuotin nimi (puolinuotti), otetaan esiin: lapselle tulee uusia käsitteitä hänen kokemusmaailmansa ulkopuolelta, jotka ovat luonteeltaan abstrakteja ja näin vaikeasti ymmärrettäviä.

Kahteen laskeminen antaa kuuloaistin avulla apua nuotin keston sekä jousenvedon pituuden hahmottamisessa. ”Pitkä” on lapselle tuttu asia ja jousenvedon yhteydessä se luo mielikuvaa puolinuotin pituudesta. Visuaalista apua puolinuotin kokemukselliseen hahmottamiseen ei lapselle tässä tarjota, eikä puolinuotti ulkoasultaan tätä myöskään tarjoa.

Alla on kolme lyhyttä harjoitelmaa, joissa on puolinuotteja peräkkäin, ilman nuottiviivastoa. Kunkin harjoitelman kohdalla on punaisissa ohuissa raameissa harjoitukseen liittyvä mustavalkoinen kuva. Harjoitelmat soitetaan näppäillen ja jousella: Ensimmäisen harjoitelman ohjeistus on: ”Soita E-kielellä näppäillen ja jousella:” Kuvassa on aurinko ja pilvi, jolla on silmät, nenä ja suu, joka puhaltaa. Harjoitelman sanat ovat: ”TUU-LEE TUU-LEE”. (Usma 2002, 8.)

Kuva antaa visuaalisesti apua hahmottaa viulun vapaan e-kielen korkeutta verrattuna muihin kieliin, sillä aurinko ja pilvet sijaitsevat korkealla. Harjoitelman sanat ”tuu-lee” antavat pitkän vokaalin vuoksi kuvaa pitkästä äänestä. Oppilas saa näin kuuloaistin kautta apua puolinuotin pituuden hahmottamiseen. Sekä kuva että sanat (visuaalinen sekä auditiivinen apu) antavat kuvaa jousenvedon pitkään jatkuvan äänen luonteesta verrattuna näppäilyyn. Toisaalta, syntyvät mielikuvat eivät pääse vahvistumaan, jotta ne liittyisivät puolinuottiin tai e-kieleen, sillä niitä ei käytetä myöhemmin.

Toisen harjoitelman ohjeistus on: ”Soita A- ja D-kielellä näppäillen ja jousella:” Harjoitelmaan liittyvässä piirroksessa on laulava poika. Harjoitelman sanat ovat: ”LAA LAA LAA LAA”. (Usma 2002, 8.) Harjoitelman sanat ”laa laa” viittaavat viulun vapaiden kielten a ja d laulettavaan korkeuteen. Sanojen pitkä vokaali kuvaa hyvin puolinuotin pitkää luonnetta. Oppilas saa näin sekä

visuaalista että auditiivista apua puolinuotin pituuden hahmottamiseen.

Kolmannen harjoitelman ohjeistus on: ”Soita G-kielellä näppäillen ja jousella.” Tähän liittyvässä kuvassa on lehmä, jonka suussa on apiloita ja kukkia. Harjoitelman sanat ovat: ”MUU MUU MUU MUU”. (Usma 2002, 8.) Lehmän ammunta voisi antaa käsitystä vapaan g-kielen mataluudesta verrattuna viulun muihin vapaisiin kieliin. Sanojen pitkä vokaali tukee käsitystä puolen nuotin mitasta. Oppilas saa näin sekä visuaalista että auditiivista apua puolinuotin pituuden hahmottamiseen.

5.2.7 Neljäsosanuotti

Puolinuotin jälkeen seuraavalla sivulla on otsikkona ”NELJÄSOSANUOTTI” punaisella suurella fontilla. Nuotista on piirros ohuissa punaisissa kehyksissä. Vieressä lukee teksti: ”Neljäsosanuotissa on umpinainen nuppi ja varsi. Sen mittaiset sävelet ovat puolta lyhyempiä kuin puolinuotit ja niiden aikana ehdit laskea vain yhteen. Käytät myös nopeampia jousenvetoja ja vähemmän jouta kuin pittemmissä sävelissä.” (Usma 2002, 9.)

Lapsi saa opittavakseen teoreettista, kokemusmaailmansa ulkopuolelta tulevaa tietoa neljäsosanuotin rakenteesta ja merkityksestä. Käsite ”neljäsosanuotti” ei ole lapsentasoinen. ”Umpinainen nuppi” tai ”neljäsosanuotti” ovat ongelmallisia ilmaisuja lapsen näkökulmasta ajatellen. Neljäsosanuotin visuaalisuus ei myöskään anna lapselle osviittaa sen soittamisesta kehollisessa kokemuksessa.

Yhteen laskeminen antaa kuuloaistin avulla apua nuotin keston sekä jousenvedon pituuden hahmottamisessa. ”Lyhyempi” on lapselle ymmärrettävä, ja verrattuna edellisen puolinuotin ”pitkään” erittäin käyttökelpoinen, suoraan kehollista kokemista tukeva ilmaus. Erityisesti jousenvedon yhteydessä ”lyhyt” herättelee mielikuvaa neljäsosanuotin pituudesta soitettuna. ”Puolta lyhyempi” on taas ongelmallinen ilmaisu. Kyse on teoreettisesta oivaltamisesta, eikä eletyn kehon avaruudessa kokemisesta. Visuaalista apua lapselle ei tässä tarjota, eikä neljäsosanuotti ulkoasultaan tätä myöskään tarjoa.

Samalla sivulla on kolme lyhyttä harjoitelmaa, joissa on neljäsosanuotteja peräkkäin, ilman nuottiviivastoa. Kunkin harjoitelman kohdalla on punaisissa ohuissa raameissa harjoitukseen liittyvä mustavalkoinen kuva. Harjoitelmat soitetaan näppäillen ja jousella. Ensimmäisessä harjoittelmassa on ohjeistus: ”Soita E-kielellä näppäillen ja jousella.” Harjoitelmaan liittyvässä kuvassa on

lintu, jonka nokka on auki. Harjoitelmassa on sanat: ”PIIP PIIP PIIP PIIP...”. Toisessa harjoitelmassa ohjeistuksena on: ”Soita A-kielillä näppäillen ja jousella.” Harjoitelmaan liittyvässä piirroksessa on vanha puhelin, jossa luuri on johdon päässä. Harjoitelman sanat ovat ”TUUT TUUT...”. Kolmannessa G- ja D-kielillä soitettavassa harjoitelmassa on kaksi kirkonkelloa. Harjoitelmassa on sanat: ”PIM POM PIM POM...”. (Usma 2002, 9.)

Harjoitelmien yhteydessä esitetyt kuvat pyrkivät antamaan mielikuvaa soitettavan sävelen korkeudesta: visertävä lintu antaa käsitystä e-kielen korkeudesta, puhelimen ”varattu” äänimerkki yhdistyneenä a-kielen sävelkorkeuteen. Jälkimmäinen ei ole pienelle lapselle kuitenkaan selvää. Kirkonkellot kuvaavat vapaita d- ja g-kielen säveliä.

Kahden ensimmäisen harjoitelman sanat on laadittu niin, että keskellä oleva pitkä vokaali antaa mittaa äänelle (auditiivisuus), mutta lopusta löytyvä konsonantti katkaisee sävelen selvästi: ”PIIP PIIP...” ja ”TUUT TUUT...”. Tämä antaa hyvin mielikuvaa neljäsosanuotin kestosta. Näin saadaan eroa mielikuvaan neljäsosanuotin ja puolinuotin pituuksista. Erityisen toimiva tämä sanoitus on detachén soitossa, sillä lausutulla sanalla on vokaalin ansiosta pituutta, mutta konsonanttien ansiosta erottuu hyvin uusi alkava sana / sävel. Kolmas harjoitelma ”PIM POM...” eroaa edellisistä siten, että sisältää vain yhden vokaalin, eikä siis anna pituutta äänelle ja tukee erityisen hyvin mielikuvaa pizzicaton soittamisesta. Ohjeen mukaan harjoitelmat soitetaan kuitenkin myös jousella.

Mikäli kuvien avulla on tarkoitus pyrkiä muodostamaan mielikuvaa sävelten korkeudesta, kuvat kuitenkin vaihtuvat nuotin keston vaihduttua. Esimerkiksi e-kielen kohdalla on ensin käytetty aurinkoa ja pilveä puolinuotin yhteydessä, mutta neljäsosanuotin kohdalla on lintu. Nämä symbolit eivät myöskään esiinny jatkossa, jotta oppilas ehtisi muodostaa kunnollista käsitystä näiden merkityksistä.

5.2.8 Vetojousi, työntöjousi, kertausmerkki, tahtiviiva, kohotahti, maali, kertaus

Merkkejä esittelevällä sivulla otsikoissa on käytetty vihreää fonttia. Piirretyn vetojousen merkin vieressä on teksti: ”Jousta vedetään tyvestä kärkeen päin. Jos kappaleen alussa ei ole jousitusmerkintää, se aloitetaan silloin vetojousella.” Piirretyn työntöjousen merkin vieressä on teksti: ”Jousta työnnetään kärjestä tyveen päin. Vaikka kappaleen alussa ei olisikaan erityistä merkintää, aloitetaan KOHOTAHTI yleensä aina työntöjousella.” Piirretyn kertausmerkin vieressä on

teksti: ”Kertausmerkkien osoittama väli soitetaan uudelleen ja sitten vasta mennään eteenpäin.” Kertausmerkki on havainnollistettu myös nuottiviivastolla, johon on merkitty myös 1. ja 2. maalit. Ohessa teksti: ”Jos kertausmerkkien yhteyteen on merkitty 1.MAALI, se soitetaan vain ensimmäisellä kerralla ja hypätään toisella kerralla suoraan 2.MAALIIN.” Tahtiviivat on havainnollistettu nuottiesimerkein kolmessa eri tahtilajissa. Tahtilajin ylempi numero on kirjoitettu aina paksummalla fontilla. Ohessa on teksti: ”Tahtiviivat jakavat nuottiviivaston TAHTEIHIN, joihin jokaiseen mahtuu TAHTILAJIMERKINNÄN osoittama määrä nuotteja.” ”Ylimmäinen numero osoittaa kuinka monta, ja alimmainen numero minkä pituisia nuotteja tahtiin mahtuu. Merkitse itse tahtilaji kaikkiin niihin lauluihin, joihin sitä ei ole merkitty!” (Usma 2002, 10.)

Iloinen viuluniekka selvittää ensin kirjoitetun tekstin (auditiivisuus) ja piirrosten (visuaalisuus) avulla merkitykset ja käytännön toteutuksen teoriassa. Lapselle kerrotaan monta uutta asiaa tai merkkiä sekä näitä kuvaavia termejä (vetojousi, työntöjousi, kertausmerkki, kohotahti, 1. maali, 2. maali, kohotahti, tahtiviiva, tahti, tahtilajimerkintä). Jousen tyvi ja kärki on esitelty aikaisemmin jo kertaalleen. Myös suuntia tarkoittavat ilmaukset ovat uusia (jousta vedetään / työnnetään, tyvestä kärkeen päin, kärjestä tyveen päin). Termistö on abstraktia, lapsen kokemusmaailman ulkopuolelta tulevaa. Vetojoudesta sekä työntöjoudesta lapsella on kuitenkin jo käytännön kehollista kokemusta, vaikka termistö on uutta. Erityisen monimutkainen lapsen kannalta on kuvaus jousen suunnista: ”jousta vedetään tyvestä kärkeen päin”. Tällaisen selityksen avautuminen lapselle on haasteellista. Tämän tietäminen ja pohdiskelu ei itsessään rakenna kehollista soittamisen taitoa, vaan liittyy siihen, että eletyn kehon kokemuksessa tapahtuva asia osataan ilmaista sanallisesti sekä ymmärtää tämä sanallinen ilmaisu. Myös maalien, kohotahdin, tahtiviivojen, tahtien ja tahtilajimerkinnän yhteydessä materiaali etenee samaan tapaan, teoria edellä.

5.2.9 E-kieli ja A-kieli, jousitason löytäminen

Jokaisen vapaan kielen esittelyyn on käytetty yksi sivu. Otsikot ovat isolla sinisellä fontilla (visuaalisuus). Kappaleiden otsikointi on myös sinisellä värillä, mutta niissä kirjainten koko sekä tyyli vaihtelevat (visuaalisuus). Kappaleet ovat neljän tahdin mittaisia, yhdellä vapaalla kielellä soitettavia. Jokaisella sivulla, vasemmassa laidassa on esitettyä viulun kielet pystysuuntaisin viivoin. Kyseessä olevan kielen viiva johtaa aina vieressä olevalle nuottiviivastolle piirretylle vastaavalle vapaan kielen nuotille. (Usma 2002, 11–12.)

Otsikon ”E-KIELI” alla on kaksi lyhyttä vapaalla e-kielellä soitettavaa kappaletta. Ensimmäinen kappale on ”Hiirilaulu”. Kuvituksena on mustavalkoinen hiiri, jonka paidassa lukee ”E”. Kappaleessa on kertausmerkki, mutta ei tahtilajia. Sanat ovat seuraavat: ”E-LO-HII-RI JUOK-SEE E-VE-LII-NAN LUOK-SE”. (Usma 2002, 11.) Oppilas merkitsee itse tahtilajin kappaleen alkuun, mikä liittyy teoreettiseen tietämiseen (Usma 2002, 10). Kappaleen sanat antavat tärkeää auditiivista apua nuottien kestoille sekä kappaleen pulssille: tavukestot vastaavat hyvin soitettavia nuotteja.

Toinen kappale ”EE – EE – Etana!” on duetto. Toinen stemma lukee pienemmällä fontilla omalla viivastollaan 1. stemman alapuolella. Toisessa stemmassa on käytetty legato-kaaria sekä merkitty tahtilaji. 1. stemmaan tahtilajia ei ole merkitty. Kappaleella ei ole kuvitusta. Sanat ovat seuraavat: ”EE EE E-TA-NA MA-TE-LEE HI-TAA-NA”. (Usma 2002, 11.) Oppilas merkitsee itse tahtilajin stemmansa alkuun (teoreettinen osaaminen) (Usma 2002, 10). Kappaleen sanat liittyvät hyvin heti alkuun tulevien puolinuottien hitaaseen jousenkäyttöön: alussa on pitkät vokaalit puolinuotteja vastaamassa. Myös kappaleen aihe antaa kuvaa hitaasta jousenkäytöstä. Kappaleen sanat antavat tärkeää auditiivista apua nuottien kestoille sekä kappaleen pulssille: tavukestot vastaavat hyvin soitettavia nuotteja.

Kappaleen kolmessa kohdassa ykkösstemmalla (oppilas) on puolinuotti, ja kakkosstemmalla (opettaja) sitä vastaan kaksi legatoon merkittyä neljäsosanuottia. Opettajan soittamien neljäsosanuottien ansiosta oppilas saa kuuloaistin kautta apua pulssin sekä puolinuotin keston hahmottamiseen. Legato-kaarien ansiosta opettajan jousen suunta pysyy samana oppilaan kanssa koko kappaleen ajan ja oppilas saa näin visuaalista tukea jousen oikeasta suunnasta. Vaikka oppilas soittaa pelkkää vapaata kieltä, tuo toinen stemma suuren lisän musisoimiseen: kappale saa harmonista hahmoa ja lapsi pääsee heti musiikin tekemisen makuun. Lapsi myös kuulee, miten sävelet vertautuvat toisiinsa puhtaasti soitettuina, sillä hänen omalla vastuullaan on vain vapaan kielen soitto, opettajan huolehtiessa muusta sävelpuhtaudesta. Soittaessaan jousella e-kielen lauluja, lapsi saa kehollista tuntumaa e-kielen tasosta (jousikädessä) ja opettelee hakemaan liikerataa, jossa jouhet pysyvät irti viereisiltä kieliltä.

Otsikon ”A-KIELI” alla on kaksi kappaletta vapaalla a-kielellä. Kuvituksena on naurava aurinko. Ensimmäinen kappale ”aapiskukko” on duetto. kakkosstemma on painettu pienemmällä ykkösstemman alapuolelle omalle viivastolleen. Kakkosstemmassa on merkitty tahtilaji ja siinä on käytetty tilapäisiä ylennysmerkkejä sekä legatoa. Oppilaan stemmassa tahtilajia ei ole. Kappaleen otsikon vieressä ja yläpuolella on mustavalkoisia ”kortteja”, joihin on kirjoitettuna vaihtelevan kokoisilla kirjaimilla ”Aa”, ”aa”, ”H”, ”B”, ja niin edelleen. Kappaleen sanat ovat seuraavat: ”AA AA

AA-PIS-KUK-KO AH-KE-RIL-LE LAU-LAA”. (Usma 2002, 12.)

Oppilas merkitsee itse tahtilajin stemmansa alkuun (teoreettinen tietäminen) (Usma 2002, 10). Myös tässä kappaleessa sanat antavat tärkeää auditiivista apua nuottien kestoille sekä kappaleen pulssille: tavukestot sopivat hyvin soitettuihin nuotteihin. Oppilaan soittaessa ykkösstemman alussa olevia puolinuotteja on kakkosstemmalla (opettaja) jokaista puolinuottia kohden aina kaksi sävelta-soltaan vaihtuvaa neljäsosanuottia legato-kaarella. Tästä oppilas saa auditiivista apua pulssin hah-mottamiseen.

Toisessa kappaleessa ”Aurinko nauraa”, ei ole sanoja. Kappaleessa on kertausmerkki. Tahtila-jia ei ole merkitty. Kuvituksena on sinisillä ääriviivoilla piirretty naurava aurinko. (Usma 2002, 12.) Nuotit menevät niin, että sanoiksi sopisi hyvin otsikko toistettuna kahteen kertaan. Tällöin tavukes-tot täsmäävät hyvin, ja voivat antaa auditiivista apua nuottien kestoille sekä kappaleen pulssille. Soittaessaan jousella a-kielen lauluja, lapsi saa kehollista tuntumaa a-kielen tasosta (jousikädessä) ja opettelee hakemaan liikerataa, jossa jouhet pysyvät irti viereisiltä kieliltä.

5.2.10 D-kieli ja G-kieli, jousitason löytäminen

Otsikon ”D-kieli” alla on kaksi lyhyttä, neljän tahdin mittaista kappaletta. Kappaleet soitetaan va-paalla d-kielillä. Ensimmäinen kappale on ”Kakkaralaulu”: kuvituksena on mustavalkoinen hymyi-levä kukka. Kappaleeseen ei ole merkitty tahtilajia. Sanat ovat seuraavat: ”KEL-TA-MA-HA-KAK-KA-RA KAS-VAA TA-LON TA-KA-NA”. (Usma 2002, 13.)

Jousella soittaessaan lapsi saa kehollista tuntumaa d-kielen tasosta ja opettelee hakemaan lii-kerataa, jossa jouhet pysyvät irti viereisiltä kieliltä. Oppilas merkitsee itse tahtilajin kappaleen al-kuun (teoreettinen tietäminen) (Usma 2002, 10). Kappaleen sanat antavat auditiivista apua nuottien kestoille sekä kappaleen pulssille. Tavukestot vastaavat hyvin soitettavia nuotteja.

Toinen kappale on ”DEE – DEE – Duetto”. Kappale on nimensä mukaisesti duetto. Kak-kosstemma on painettu pienemmällä ykkösstemman alapuolelle omalle viivastolleen. Tahtilaji on merkitty vain kakkosstemmaan, johon on merkittynä myös yksi ylennysmerkki. Kummankin stem-man nuoteissa on samat aika-arvot. Kappaleessa on kertausmerkki. Sanat ovat seuraavat: ”VIU-LUL-LA KAH-DEL-LA YH-DES-SÄ VOI SOIT-TAA”. (Usma 2002, 13.)

Oppilas merkitsee itse tahtilajin stemmansa alkuun (teoreettinen tietäminen) (Usma 2002, 10).

Myös tässä kappaleessa sanat antavat auditiivista apua nuottien kestoille sekä kappaleen pulssille: tavukestot sopivat hyvin soitettuihin nuotteihin. Soitettavassa duetossa ykkösstemman (oppilas) ja kakkosstemman (opettaja) nuottien rytmi etenee samoin. Opettajan ja oppilaan jouset liikkuvat samaan suuntaan (visuaalinen apu jousen liikettä ajatellen). Soittaessaan jousella d-kielen lauluja, lapsi saa kehollista tuntumaa d-kielen tasosta (jousikädessä) ja opettelee hakemaan liikerataa, jossa jouhet pysyvät irti viereisiltä kieliltä.

Otsikon ”G-kieli” alla on yksi neljän tahdin mittainen kappale, nimeltään ”GE – ge GELlaRi-GarHu”. Kappale soitetaan vapaalla g-kiielellä. Kuvituksena kappaleen alapuolella on mustavalkoinen nukkuva karhu. Sanat ovat seuraavat: ”GEE GEE GEL-LARI-GAR-HU NUK-KUU KUOR-SAA”. Kappale on duetto: kakkosstemma on painettu pienemmällä ykkösstemman alapuolelle omalle viivastolleen, tahtilaji on merkitty vain kakkosstemmaan. Kappaleessa on kertausmerkki. Alussa molemmilla stemmoilla on kaksi puolinuottia, mutta kolmannessa tahdissa kakkosstemmalla on aina kaksi säveltasoltaan vaihtuvaa neljäsosanuottia legato-kaarella yhtä ykkösstemman puolinuottia kohden. (Usma 2002, 14.)

Kappaleen sanoituksessa huomion kiinnittää se, että käytettyjen sanojen ”gellari” tai ”garhu” ensimmäistä kirjainta ei oikeasti kirjoiteta tai äännetä g:nä. Sanoituksella on haettu yhteneväisyyttä viulun vapaan kielen nimeen, mutta tämä ratkaisu voi olla lapsesta hämmentävä. Sanoituksen tavukestot toisessa tahdissa eivät tue nuottien aika-arvoja. Sanoista ”gel-lari-gar-hu” päätellen nuotit kuuluisivat: neljäsosanuotti, kaksi kahdeksasosanuottia, neljäsosanuotti, neljäsosanuotti. Tämä kuulokuva rytmistä on siis harhaanjohtava. Soitettava duetto lähtee liikkeelle siten, että molemmissa stemmoissa on kaksi puolinuottia. Kolmannessa tahdissa opettaja tukee puolinuottien kestoa soittamalla neljäsosanuotteja (auditiivinen apu). Soittaessaan jousella g-kielen lauluja, lapsi saa kehollista tuntumaa g-kielen tasosta (jousikädessä) ja opettelee hakemaan liikerataa, jossa jouhet pysyvät irti viereisiltä kieliltä.

5.2.11 Näppäilylauluja vapailla kielillä nuoteista soittaen

Sivujen 16–17 aukeamalla on kuusi lyhyttä kappaletta. Otsikot ovat sinisellä fontilla ja kirjasimen koko sekä tyyli vaihtelevat otsikosta toiseen. Käytössä on puoli- ja neljäsosanuotit sekä kaikki vapaat kielet. Kappalet soitetaan näppäillen. Tahtilajeja ei ole merkitty kappaleisiin, ainoastaan duetton toiseen stemmaan. (Usma 2002, 16–17.)

Ensimmäinen kappale ”Menninkäisen hipsuttelua” on duetto. Kakkosstemma lukee pienemällä fontilla omalla viivastollaan ykkösstemman alapuolella. Toiseen stemmaan on merkitty kaksi ylennysmerkkiä sekä tahtilaji 4/4. Ykkösstemmaan tahtilajia ei ole merkitty. Ykkösstemmassa on ainoastaan puolinuotteja, kakkosstemmassa on kahdeksasosanuotteja läpi kappaleen siten, että tahdin ensimmäisen ja kolmannen iskun kohdalla on kahdeksasosatauko. Ykkösstemma soittaa aina kaksi kertaa saman äänen ja etenee sitten viereiselle kielelle. Kappaleella ei ole kuvitusta. (Usma 2002, 16.) Kuulokuva on kuin hipsuttelua (tunnelma / tuntuma). Lapsi saa tuntumaa yhä tarkempaan rytmiin: hän kuulee opettajan soittamat kahdeksasosanuotit, jotka tuovat tarkkuuden hänen soittamilleen puolinuottien kestoille (auditiivinen apu). Lisäksi hän on ikään kuin vuoropuhelussa opettajan kanssa, sillä hänen pizzicato-soittonsa ajoittuu aina juuri opettajan tauolle, josta opettaja sitten jatkaa kahdeksasosanuoteilla. Lapsi pääsee musisoimaan yhdessä opettajan kanssa (tunnelma).

Toinen kappale on nimeltään ”Isot kellot pienet kellot”. Kappale on tasajakoinen ja vieressä on kuvituksena mustavalkoinen piirros kelloista. Sanoitus on seuraava: ”KEL-LOT SOIT-TAA PLIM PLOM PLIM PLOM, PIE-NET KEL-LOT KIL-KAT-TA-VAT, I-SOT KEL-LOT POM POM POM POM”. Kun kyse on pienistä kelloista, kappaleen nuotit ovat ylimmillä kielillä. Kun kyse on isoista kelloista, nuotit ovat alimmilla kielillä (visuaalisuus, auditiivisuus). Neljäsosanuotteja on aina kaksi samaa säveltasoa, kun taas puolinuotti jatkaa aina seuraavan nuotin kohdalla jo viereiselle kielelle. Kielenvaihdossa ei siis tarvitse kiirehtiä. Kielen ylittäviä hyppyjä ei ole. Tavukestot vastaavat hyvin kappaleen nuotteja (auditiivinen apu). Ensimmäinen fraasi on kolmen tahdin mittainen, toinen fraasi kahden tahdin ja kolmas fraasi jälleen kolmen tahdin mittainen. (Usma 2002, 16.)

Kolmas kappale on nimeltään ”Kiipeän ja hyppään”. Kappale on tasajakoinen ja siinä on kertausmerkki. Sanoitusta ei ole. Otsikko vastaa hyvin nuottikuvaa, sillä ne etenevät ylämäen tavoin g-kieleltä e-kielelle asti kiiveten, sitten hypäten kielten yli g-kielelle ja taas hypäten e-kielelle. Sitten tullaan alamäkeä e-kieleltä lähtien ja lopussa vielä hyyt kahden kielen yli (visuaalisuus / auditiivisuus). (Usma 2002, 16.)

Neljäs kappale ”Pizzicatovalssi” on nimensä mukaisesti kolmijakoinen. Kappale etenee neljäsosanuotein ja siinä on kertausmerkki. Kuulokuva on keinuva ja lapsi saa tuntumaa tähän (auditiivinen): ykkönen korostuu hyvin, sillä se soimitaan eri kieleltä kuin sitä seuraavat kaksi neljäsosanuottia. (Usma 2002, 17.)

Viides kappale ”Merimiestanssi” on tasajakoinen. Kappale etenee pääosin neljäsosanuotein. Tahdin ensimmäiselle nuotille on aina merkitty aksentti. Kuvituksena on mustavalkoinen piirros

laivasta. Kappaleessa tulee vastaan kolme kielten yli hyppyä. Aksentin myötä opitaan näppäämään kieltä voimakkaasti (kehollinen tuntuma). (Usma 2002, 17.)

Kuudes kappale ”Pupujussipolkka” on myös tasajakoinen. Hallitseva rytmi on puolinuotti, jota seuraa kaksi neljäsosanuottia. Kuvituksena on mustavalkoinen piirros kahdesta pupusta. Pupujussipolkan hyppivä tunnelma vastaa hyvin kappaleen otsikkoa. Kielen yli hyppyjä tulee vastaan kaksi. (Usma 2002, 17.)

Aukeaman kappaleet etenevät selkeästi helpommasta vaikeampaan päin. Alussa on pidempiä aika-arvoja ja samaa nuottia kaksikin peräkkäin: näin lapselle jää aikaa valmistautua seuraavalle kielelle siirtymiseen. Toisesta kappaleesta lähtien on mukana neljäsosanuotti, joten näppäileminen tapahtuu nopeammin. Kolmannessa kappaleessa tulevat mukaan kielten yli hyppyt. Näissä hypyissä opettaja todennäköisimmin ohjaa lapsen oikean käden kyynärpäätä, jotta varsinkin hyppyt e- ja g-kielten välillä onnistuvat. Näin lapsi saa ohjausta suoraan keholliseen kokemukseensa oikean käden kyynärohjauksesta. Lapsi pääsee ”näppäilylaulujen” myötä mukaan erilaisiin tunnelmiin ja niihin liittyviin tapoihin soittaa, kuten hitaasti tai reippaammin, aksentoiden tai keinuvasti.

5.2.12 Jousikäden kyynärohaus

Sivulla on pieni piirros jousiotteesta jousen kanssa. Ohessa on teksti: ”Tässä vaiheessa varmaankin jo osaat soittaa jousella reippaasti yhden kielen lauluja. Älä kuitenkaan unohda kaikkia hyviä jousiharjoituksia, joita voit soittaa vaikka joka päivä ”verryttelyharjoituksina”. Muista myös tarkistaa sormien pehmeys ja joustavuus jousen levätessä kielellä juuri ennen soittamista. Uudet tehtävät on kuitenkin edelleenkin hyvä aina ensin soittaa näppäillen.” Aukeamalla on neljä harjoitelmaa. Tahtilajeja ei ole merkitty oppilaan stemmoihin: oppilas lisää tahtilajit itse (teoreettinen tietäminen). (Usma 2002, 18, 10.)

Jousiotteesta muistutetaan nyt uudestaan. Jousiotetta on käyty aikaisemmin tarkemmin läpi kuvien ja leikkien kera (6.2.5). Ohjeessa puhutaan jousiharjoituksista, joita voi soittaa verryttelyharjoituksina: ilmeisesti tämä viittaa aikaisempiin jousella soitettaviin vapaiden kielten kappaleisiin (6.2.9 ja 6.2.10). Kun kappaleet soitetaan ensin näppäillen, kappale tulee tutuksi, jolloin jousella soitettaessa jää näin enemmän huomiota juuri jousella soittamiseen, kun on jo käsitys siitä, miten kappale menee.

Ensimmäisellä sivulla on duetto nimeltään ”Laulelma”, jonka ykkösstemmassa kulkevat

puolinuotit vapaalla a-kielellä. Toiseen stemmaan on merkitty sekä sävellaji (D-duuri) että tahtilaji (4/4). Kakkosstemmassa kulkee pääosin neljäsosia kahden legatolla. Jouset kulkevat samaan suuntaan koko ajan kummassakin stemmassa. Kappale soitetaan kaikilla kielillä. Dueton toisessa stemmassa (opettaja) liikkuvat neljäsosat oppilaan soittamia puolinuotteja kohden (auditiivinen apu). Jousen suunnat pysyvät opettajan stemman legatojen ansiosta samana (visuaalinen apu). (Usma 2002, 18.)

Toisen harjoitelman ”Mykkäkielikukkasia” ohessa on teksti: ”Laske jousi tukevasti kielelle ja käännä sitä kieleltä toiselle kukkanuottien mukaan. Jousta EI VEDETÄ vaan käännetään aivan äännettömästi! Se on kuin kiikkulauta. Tarkkaa, että käsivartesi nousee ja laskee kieleltä toiselle mentäessä. Laske ensin kahteen jokaisella kukkasella ja soita ne sitten vähitellen nopeammin ja nopeammin.” (Usma 2002, 18.) Lapsi oppii harjoituksen avulla jousikäden kyynärohjausta: siirtymistä kielen tasosta toiseen. Ennen varsinaista soittamista lapselle annetaan ohjeet, kuinka tämä kaikki tapahtuu (teoreettinen tietäminen).

Kolmas kappale ”Keinussa” on tasajakoinen duetto, missä ykkösstemmassa kulkevat puolinuotit ja kakkosstemmassa sitä kohden aina neljä kahdeksasosanuottia. Kappale alkaa a-kielellä ja vuorottelee aina viereisen vapaan d-kielen kanssa. Kappaleessa on ykkösmaali kertausmerkillä ja kakkosmaali. Otsikko on punaisella fontilla ja kuvituksena mustavalkoinen hymyilevä aurinko sekä lentäviä lintuja. (Usma 2002, 19.) Otsikko viittaa edelliseen ”kiikkulauta”-mielikuvaan ja näin jousikäden kyynänpään liikkeeseen. Kielenvaihtoliike onkin helpoin toteuttaa alussa juuri näin, että soitettaessa kahta vierekkäistä kieltä, ylempää kieltä soitetaan vetojousella ja alemmaa kieltä aina työntöjousella (lähtien ylemmältä kieleltä). Tällöin jousikäsi tekee periaatteessa samaa liikerataa, kuin soitettaessa samaa kieltä edestakaisin, mutta nyt liike vain on isompi. Näin ollen tämä harjoitus auttaa myös tuntuman löytymistä yhdellä kielellä soitettavaan detachéen. Kielenvaihto tuntuu näin kädessä pyöreältä ja pyörivältä liikkeeltä. Kappaleen kuvitus sopii hyvin tunnelmaan ulkona keinumisesta aurinkoisena päivänä.

Neljännän kappaleen ”Maalaistanssi” otsikko on punaisella fontilla. Ohessa on mustavalkoinen piirros kesäisellä niityllä kolmesta käsikynkkää tanssivasta lapsesta. Kappale on kolmijakoinen. Ohessa sanoitus: ”I-SOIS-SA SAAP-PAIS-SA PAL-JAIL-LA VAR-PAIL-LA MAAL-LA VOI TANS-SI-A NII-TYL-LÄ PEL-LOL-LA”. Kappaleeseen on pianosäestys. Käytetyt nuotit ovat neljäsosanuotteja vapailla g- ja d-kielellä. (Usma 2002, 19.) Lapsi pääsee musisoimaan pianosäestyksen kanssa keinahtelevaa kolmijakoista kappaletta (tunnelma).

5.2.13 Ensimmäinen asema: vasemman käden paikka

Ensimmäisellä sivulla on esitetty pieni piirros viulukäden paikasta viulun kaulalla punaisissa ohuissa kehyksissä. Piirros on peukalon puolelta ja käsi on viulun kaulalla ensimmäisessä asemassa. Peukalo on asetettu etusormen ja keskisormen sormenpäiden väliin vastapäätä näitä. Kuvan ohessa on teksti: ”Nyt siirretään viulukäsi oikealle paikalleen pehmeänä ja ranne suorana. Silitä viulun kaulaa ja liu’uta kättäsi edestakaisin. Peukalo asettuu pyöreänä ja pehmeänä luonnolliselle paikalleen, eli suurin piirtein etusormea vastapäätä.” Ohessa on vielä teksti: ”MUISTA ETTÄ TÄLLÄKÄÄN KÄDELLÄ EI SAA PURISTAA!” (Usma 2002, 22.)

Tästä eteenpäin vasenta kättä tututetaan olemaan ykkösasemassa (asento). Vapaiden kielten kappaleet kuitenkin jatkuvat vielä, joten tarkoitus on tottua rauhasa käden uuteen paikkaan. Edelleen Iloinen viuluniekka ottaa esille, mitä ei saa tehdä.

5.2.14 D-kieli: nuotit ja sorminumerot, vasemman käden kyynärohjaus

Sivulla on iso vihreä otsikko ”D-KIELELLÄ”. Otsikon alla on suurikokoinen nuottiviivasto, jossa on puolinuotteina kirjoitettuna vapaalta d-kieleltä lähtien yhteensä viisi nuottia. Nuottien yläpuolella lukee niiden nimet ykkössormesta lähtien (E, FIS, G, A) ja alapuolelle on merkitty sorminumerot (0, 1, 2, 3, 4/0). Fis-nuotin edessä on tilapäinen ylennysmerkki. (Usma 2002, 28.)

Nuottiesimerkin alapuolella on mustavalkoinen piirros työstä, jonka viulukäden sormet on numeroitu. Ohessa on teksti: ”Soittamisen helpottamiseksi on vasemman käden sormet numeroitu: etusormi = 1. sormi, keskisormi = 2. sormi, nimetön sormi = 3. sormi, pikkusormi = 4. sormi, (peukalolla ei ole numeroa, koska sillä ei soiteta)” ”Näin tiedät heti millä sormella sinun pitää kieltä painaa.” Lisäksi on teksti: ”Ennen kuin alat soittaa, käännä viulukättäsi niin, että kaikki sormet ovat juuri D-kielen yläpuolella!” (Usma 2002, 28.)

Iloinen viuluniekka esittää opittavan asian ensin tietämisen tasolla: nuottien nimet ja sijainnit viivastolla, sorminumerot sekä viulukäden kyynärpään liike oikeaan asentoon. Sormet otetaan käyttöön aika nopeaan tahtiin: 1., 2. ja 3. sormet otetaan käyttöön saman tien seuraavissa harjoituksissa.

Ensimmäinen harjoitelma on nimeltään ”Laulukukkasia”. Ohessa on teksti: ”Ole tarkkana, että laulettuasi oikean sävelen soitat varmasti aivan saman äänen! Laulukukkaset ovat puolinuotin

mittaisia. Pidä sormi kiinni kielessä aina niin kauan, kuin viivaa sorminumeron perässä riittää.” Harjoitelma etenee siten, että aina uuden sormella painettavan sävelen kohdalla on ensin piirrettyä kukka, jonka alapuolella (tai yläpuolella) on sorminumero. Sorminumerosta alkaa viiva, jatkuen niin pitkälle, kuin kyseistä sormea on tarkoitus pitää pohjassa. Kukkanuottien yläpuolella on aina sävelen nimi. Harjoitelmassa on kertausmerkki. Kuvituksena on vihreä kukka. (Usma 2002, 29.)

Sävelen laulaminen ennen soittamista palvelee sisäisen kuuntelemisen kehittymistä, joka on erittäin tärkeä taito soittamisen kannalta. Tässä harjoituksessa on kyseessä lähinnä sävelpuhtaus, mutta ”sisäisen korvan” kehittyminen liittyy paljon suurempaan kokonaisuuteen, kuin vain sävelpuhtauteen. Asia ei siis mene niin (edistynyt soittaja), että ensin soitetaan ja sitten kuullaan, mitä siitä tuli; vaan ensin mielessä kuullaan koko kokonaisuus, musiikki, jossa on luonnollisesti sisällä muun ohessa intonaatio ja tulkinta. Esimerkiksi pitkissä asemanvaihtoissa sisäisen kuuntelemisen taito näkyy hyvin: sisäinen kuuntelu ei tarkoita vain tietoa tulevasta säveltasosta, vaan siihen liittyy kaikki se kehollinen tuntuma koko liikkeestä, mitä tuon sävelen saavuttamiseksi tarvitaan. Kyseessä on näin ollen mielestäni vahvasti eletyn kehon alue.

Seuraavan sivun (s. 29) kappaleiden ohjeistus kuuluu seuraavasti: ”1. LAULA 2. NÄPPÄILE 3. SOITA JOUSELLA”. Ohjeen alla on ”Kolme sormilaulua”, ”NalleMaRsSI” ja ”piirilaulu”. Ensimmäisen laulun kohdalla sormen painamista kieleen edeltää aina tauko, jonka aikana sormi on merkitty painettavaksi. Seuraavissa harjoituksissa sormi painetaan alas toisinaan jo ilman painamista edeltävää taukoa. (Usma 2002, 29.) Tauko ennen sormen painamista antaa aikaa rauhalliselle painamiselle. Sormien pohjassa pitäminen luo vakautta käden asennolle, jää maamerkiksi seuraaville painettaville sormille ja toisaalta säveltä ei tarvitse paluumatkalla uudestaan etsiä sen tullessa uudestaan soittoon.

6 Tulokset ja pohdinta

Tässä luvussa esittelen analyysissä esiin nostamiani teemoja sekä pohdin niitä tutkimuskysymysten valossa.

6.1 Lapsen kokemusmaailmasta

Kumpikin metodi pyrkii aluksi istuttamaan viulun oppilaalle ja saamaan asennot kohdalleen. Lähestymistapa eroaa kuitenkin jo alussa. Colourstrings-metodi lähtee liikkeelle viemällä viulun lapselle, hänen omaan kokemusmaailmaansa. Metodi esittääkin lapselle jo aloituksessaan hänen kokemusmaailmastaan tutut symbolit, värilliset hahmot, jotka viittaavat viulun vapaisiin kieliin (5.1.1). Opettavat asiat pyritään tuomaan ensisijaisesti lapsen keholliseen kokemukseen, välttämättä teoreettista selittämistä. Tämä näkyy asentojen työstämisessä leikin varjolla, suunnaten lapsen huomiota pois objektikehonsa tarkastelusta sadun maailmaan (5.1.1; 5.1.2). Edelleen tämä näkyy pitkän ja lyhyen viivan soittamisessa neljäsosa- ja kahdeksasosanuottien esityksen sijaan (5.1.7; 5.1.8), tai dynamiikan kokemuksellisenä opettamisena: soitetaan hiljaa tai voimakkaasti (5.1.1). Kun viulunsoitto tuodaan lapsen kokemusmaailmaan, joka otetaan lähtökohdaksi koko opetukselle, alkaa viulunsoittokin kytkeytyä osaksi tätä lapsen maailmaa: kytkeytyminen tapahtuu jo ennestään tuttujen asioiden kautta.

Iloinen viuluniekka puolestaan vie lapsen viulun äärelle, pois päin hänen omasta kokemusmaailmastaan, sen sijaan että viulu tuotaisiin hänen kokemusmaailmaansa. Lapsen huomio johdetaan asentoja kuvaaviin piirroksiin ja samalla myös objektikehon tarkasteluun. Keskiöön nousee teoreettinen tietäminen ennen tekemistä. Tämä näkyy tavassa esittää ensin aiheen teoreettinen tausta: kuten asentojen ja otteiden tarkastelu kuvien avulla (5.2.1; 5.2.5; 5.2.12), termistö (5.2.2; 5.2.6; 5.2.7; 5.2.8), nuottien nimet, sormitukset ja paikat viivastolla (5.2.14). Myös Iloinen viuluniekka ottaa mukaan kokemuksellisuutta, kuten jousiotteeseen liittyvät leikit (5.2.5), tai puolinuottia ja neljäsosanuottia esitellessä kuvitus ja sanoitus tukee nuotin mittaa ja myös sävelkorkeutta (5.2.6; 5.2.7). Kuitenkaan annetut symbolit eivät toistu, jotta mielikuvat pääsisivät vakiintumaan. Etusijalle nostetaan jatkuvasti asioiden tietäminen, mikä sijoittuu kehon ulkopuolelle ja tukee näin helposti objektikehon puolella tapahtuvaa tarkastelua. Mikäli opetus ohjaa lapsen pois hänelle tutusta

kokemusmaailmasta, voi soittamisesta juuri tulla irrallinen, erillinen saareke lapsen elämässä, joka ei kytkeydy kunnolla häneen itseensä. Lapsen kokemusmaailman ulkopuolelta tulevat teoreettiset asiat jäävä helpposti irrallisiksi tiedonpaloiksi.

Lapsen maailma on hyvin kokemuksellinen ja konkreettinen. Tämä tarkoittaa, että myös opetuksessa käytetyt symbolit ja muut avut tulisivat olla konkreettisia, lapselle ennestään tuttuja asioita. Mielikuvia tuottavien symbolien ymmärtäminen ja tulkinta riippuu lapsen aikaisemmin syntyneistä käsityksistä ja kokemuksista liittyen annettuun symboliin: mielikuva syntyy siis lapsen tulkinnan kautta. Mielikuvan syntyä voidaan toki ohjailta (esimerkiksi aurinkosymboli: kerrotaan, että se on hyvin hyvin korkealla) ja ohjailu onnistuukin erityisesti konkreettisten mielikuvien kohdalla; kuitenkin mielikuvaa ei voida loppujen lopuksi antaa, vaan se on kokemuksellinen asia, jossa on mukana tunteita ja jääkin kokijansa omaksi, kuten soittaminenkin loppujen lopuksi aina jää. Toisen kokemusta ei voi koskaan varmuudella tavoittaa.

Voidaankin pohtia, kuinka lapsi voi muodostaa tarkoituksenmukaisia mielikuvia, jos symboli on hänelle vieras. Kun mietitään opetettavaa kehollista liikettä tai laatua, on pohdittava myös, millaisia mielikuvia halutaan lapsessa herätellä, ja mitä symboleita tähän tarkoitukseen käytetään lapsen tulkinnan näkökulmasta. Kun lapsi voi ymmärtää, mistä on kysymys, on hänellä edellytykset tulkita annettua symbolia soiton kannalta tuloksettaasti. Tulisikin siis välttää abstrakteja symboleita ja kuvailuja, jotka ovat lapsen kokemusmaailman ulkopuolelta ja näin hänelle käsittämättömiä ja vaikeita tulkita.

6.2 Visuaalisuus, auditiivisuus ja kinesteettisyys

Iloinen viuluniekka käyttää värejä lähinnä tuomaan oppimateriaalin sivuille kiinnostavampaa visuaalista ilmettä, mutta niillä ei näyttäisi olevan syvällisempää pedagogista päämäärää; samaa asiaa esitetään monella eri värillä, eikä värejä näin ollen ole tarkoitus yhdistää mihinkään tiettyyn asiaan. Esimerkiksi D-kielen opettamisen yhteydessä on ensiksi käytetty sinistä väriä otsikossa ”D-KIELI” (5.2.10), mutta toisaalla taas sama otsikko on vihreällä värillä (5.2.14). Lähes kaikissa otsikoissa on käytetty punaista, sinistä tai vihreää väriä, kuten esimerkiksi ”PUOLINUOTTI” on punaisella fontilla (5.2.6). Otsikoiden lisäksi Iloinen viuluniekka käyttää värejä myös kehystämässä tärkeitä opittavia asioita, kuten kuva lepoasennosta ja soittoasennosta (5.2.1), pizzicato (5.2.3), jousiotetta esittelevät kuvat (5.2.5; 5.2.12) ja siihen liittyvien leikkien kuvitus (5.2.5), puolinuotin kuva ja siihen

liittyvien harjoitelmien kuvitus (5.2.6), neljäsosanuotin kuva ja siihen liittyvien harjoitelmien kuvitus (5.2.7), otsikko (5.2.11), kuva viulukädestä ensimmäisessä asemassa (5.2.13) sekä ohjeistusteksti viulukäden kyynärpästä (5.2.14).

Otsikoissa Iloinen viuluniekka käyttää välillä leikkisiä fontteja, kuten että osa kirjaimista putoaa riviltä ja osa on hieman vinossa, kuten otsikko ”Aurinko nauraa” (5.2.9) tai ”PuPuJUssi-Polkka” (5.2.11). Osa otsikoista on kirjoitettu isolla kirjasimella, kuten ”E-KIELI” (5.2.9), tai kokonaan eri kirjasintyypeillä, kuten ”Menninkäisen hipsuttelua” (5.2.11) kaunokirjoituksella.

Iloinen viuluniekka puolestaan käyttää kuvia havainnollistamaan asentoja, sekä auttaa kuvituksen avulla lasta pääsemään kappaleiden tunnelmaan kiinni. Kappaleiden ja harjoitelmien yhteydessä on useasti aihetta tai tunnelmaa tukeva piirros, tukien näin kokemuksellisuutta (esim. 5.2.11). Piirroksissa metodilla ei ole tapana käyttää värejä, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta (poikkeukset: 5.2.9; 5.2.14). Lepo -ja soittoasennosta löytyy havainnollistava kuva (5.2.1), jousikäden asennosta (5.2.5; 5.2.12), sekä viulukäden asennosta ensimmäisessä asemassa (5.2.13): tässä näkyy tarkastelun näkökulma, joka sijoittuu näin objektikehon puolelle. Kuvia käytetään myös tukemaan puolinuotin ja neljäsosanuotin kestojen eroa ja jossain määrin vapaiden kielten säveltasoja (5.2.6; 5.2.7). Tällöin värejä on käytetty piirroksen ääriviivoissa. Nuotit, nuottiviivasto ja siihen liittyvä esitys, kuten sorminumerot, ovat aina mustavalkoisia (5.2.4; 5.2.6–5.2.14). Kappaleiden sanoitukset tukevat yleensä soitettua rytmiä, ja antavat hyvää auditiivista apua puolinuotin ja neljäsosanuotin keston oivaltamisessa.

Colourstrings-metodin materiaalissa visuaalisuudella on aina tarkkaan harkittu pedagoginen päämäärä: värit vihreä, punainen, sininen ja keltainen viittaavat aina viulun kieliin, mikä on koko metodin kantava idea. Ensimmäisellä sivullaan Colourstrings-metodi esittelee neljä värillistä hahmoa perheen ja sadun maailmasta (5.1.1). Kuvien on tarkoitus toimia symbolina esimerkiksi viulun kielille tai liikkeeseen sekä kosketukseen liittyvälle suunnalle, muodolle, pituudelle tai laadulle, tai käden sijainnille viulun kaulalla. Näitä ovat karhu, isä, äiti ja lintu (viulun kielet: 5.1.1), oppilasta kohden suuntautuvat pystysuorat viivat (viulun kielet: 5.1.6), viivat (nuotin pituus / käden liikkeen suunta jousen kanssa: 5.1.7; 5.1.8), talo ja puu (”matalalla”: 5.1.9), linnut ja talon katto (”korkeammalla”: 5.1.9), aurinko (”hyvin korkealla”: 5.1.9), auto (neljäsosanuotin nopeus: 5.1.12), juna (kahdeksasosanuotin nopeus: 5.1.12), vinoneliönuotti (flageoletti: 5.1.13). Colourstrings-metodissa kuvina esitetyt symbolit ovat selviä, lapsen omasta kokemusmaailmasta tuttuja asioita, jotka esiintyvät aina samaa asiaa kuvaamassa (lukuunottamatta flageoletin nuottisymbolia, joka kylläkin on johdettu jo opitusta TA-nuotista). Tekstejä ei ole lapselle suunnatussa esityksessä lainkaan. Soittomateriaali

sisältää harjoitteiden tapaista materiaalia, ei siis kappaleita. Sanoituksia on mukana, kun soitetaan nimiä (5.1.10) tai TA- ja TI-TI -rytminimityksiä käyttäen (5.1.10; 5.1.8).

Apuna hahmotuksessa Colourstrings-metodi käyttää sivun asetelmia. Mikäli esitetään luettavia säveliä eri kieliltä, ovat eri kielellä sijaitsevat sävelet aina suhteessa toisiinsa ylempänä tai alempana (lähtien 5.1.7). Värit ja asetelmat vahvistavat tässä toisiaan: molemmat antavat lapselle informaation siitä, millä kielellä ollaan soittamassa. Tämä taas johtaa siihen, että värien ja asetelman näkeminen saa lapsen kehollisesti valmistautumaan tietyllä kielellä soittamiseen. Iloinen viuluniekka puolestaan esittää nuotit siten, kuin ne perinteisessä notaatiossa ovat, jolloin myös korkeuserot ovat havaittavissa (esim. 5.2.11).

Colourstrings-metodissa viulun kieliä esitetään toisinaan myös lasta kohden suuntautuvina pystysuuntaisina viivoina, jolloin ne näyttäytyvät soittajalle, kuten viulun kielet todellisuudessaakin näyttäytyvät, kun viulua pidetään soittoasennossa. Viivat menevät tällöin vasemmalta oikealle järjestyksessään: vihreä viiva, punainen viiva, sininen viiva ja keltainen viiva (5.1.6; 5.1.9; 5.1.10). Esityksen viivat ovat täysin pystysuorat, jos sivulla on muutakin visuaalista informaatiota, esimerkiksi viulun koko kaulan hahmottamiseen (asemasoittoon) liittyvää asiaa (5.1.9) Tällainen pystysuora asetelma näyttäisi olevan aina, kun havainnollistus tapahtuu tarkoituksena kuvata viulun kaulaa, kuten esimerkiksi yhdistettäessä värilliset hahmot värillisiin viulun kieliin (5.1.6), tai opetettaessa asemassa liikkumista (5.1.9). Kyseiset asetelmat rakentavat lapselle mielikuvaa käden sijainnista ja näin käsitystä korkeasta tai matalasta äänestä, sekä ylös- ja alaspäin suuntautuvista liikkeistä viulun kaulalla. Colourstrings-metodissa tällaista pystysuuntaista esitystä myös luetaan ja soitetaan. Iloinen viuluniekka havainnollistaa myös kielten esittelyn yhteydessä viulun kaulaa tällaisella pystysuuntaisella esityksellä (5.2.2; 5.2.9; 5.2.10). Näistä esityksistä ei kuitenkaan ole tarkoitus soittaa ja tarkoitus on varmasti hahmottaa opittavaa asiaa viulun kaulalla, mutta käytännön soittamisen puuttuessa näitä esityksistä, ne liittyvät lähinnä teoreettiseen ymmärtämiseen.

Iloinen viuluniekka käyttää perinteistä notaatiota, kun taas Colourstrings-metodin materiaali ei sisällä perinteistä nuottikirjoitusta lainkaan. Molemmat metodit ottavat esiin nuottiin liittyvät ominaisuudet (säveltaso, rytmi, laatu) yksi kerrallaan. Iloinen viuluniekka etenee suoraviivaisesti perinteiseen notaatioon, kun taas Colourstrings-metodi johdattelee nuottien lukemiseen paljon pidemmän kaavan kautta. Colourstrings-metodi lähtee vähitellen hahmottelemaan nuottien lukemista lapselle ymmärrettävällä tavalla, hänen kokemusmaailmastaan käsin. Tärkeäksi nousee pyrkimys opettaa lapselle kaikki nuotteihin liittyvät ominaisuudet ensin eletyn kehon kokemukseen, ennen teoreettista tietämistä. Tässä tarkoitan esimerkiksi neljäsosanuotin pituutta, kun sitä

havainnollistetaan visuaalisesti yksinkertaisen muodon kautta: viivalla. Näitä viivoja soitetaan ja tämä vertautuu hyvin nuotin pituuteen sekä jousikäden liikkeen luonteeseen.

Colourstrings-metodin oppimateriaali ottaa ensimmäiseksi esiin nuotin säveltasoon liittyvän ominaisuuden (5.1.1): lapsi tutustuu säveltasoon viulun vapaisiin kieliin viittaavien värillisten kuvasymbolien (karhu, isä, äiti, lintu) kautta. Toiseksi, heti säveltason jälkeen, otetaan esille laatuun liittyvä asia: kieliä näppäillään hiljaa ja voimakkaasti. Lapsi saa siis kehollista kokemusta siitä, että on olemassa erilaisia laadullisia tapoja soittaa. Teoreettisuus on tästäkin riisuttu pois, käyttäen vain hiljaisen ja voimakkaan ilmaisuja (pianon ja fortin sijasta).

Hiljaisen ja voimakkaan soittamisen yhteydessä lähestytään jo kolmatta aihetta: nuotin kestoon liittyvää ominaisuutta. Lasta pyydetään soittamaan hitaasti ja nopeasti. Tässäkin käytetyt ilmaisut ovat lapselle ymmärrettävät ”hidas” ja ”nopea”. Tarkemmin nuotin kestoon liittyvää ominaisuus tulee kuitenkin hieman myöhemmin kohdissa 5.1.7 ja 5.1.8. Keston ominaisuutta kuvaavat pitkät ja lyhyet viivat, jotka auttavat erityisesti jousella soitettaessa hahmottamaan liikkeen pituutta. Seuraavaksi samaiset viivat johdetaan TA- ja TI-TI -nuoteiksi: nuoteille annetaan siis nimet. On huomattavaa, että näissä nuottien nimissä ei ole mitään teoreettista sisältöä, kuten esimerkiksi ”neljäsosanuotti” sisältää. Toiseksi lapsen on helppo lausua ”TA” ja ”TI-TI” myöhemmin rytmiä lukiesaan, jolloin nämä nuottinimet suoraan yhdistyvät rytmiin. Näin ei siis tarvita monta eri nimeä nuotille (kuten: oikea nimi on neljäsosanuotti, mutta rytminimi samalle nuotille on ”TA”). TA- ja TI-TI -nuottien nopeuseron käsittämistä vahvistetaan vielä auto- ja junasymboleilla (5.1.12).

Iloinen viuluniekka ottaa esiin ensin viulun kielten nimet (G, D, A, E) ja näin siis säveltasot (5.2.2) pienen piirroksen avustamana. Viulun vapaiden kielten nimet ovat itsessään aika abstrakteja kirjaimia, eivätkä anna viitteitä säveltasojen erilaisesta luonteesta. Teorian jälkeen lapsi pääsee näppäilemään kieliä luetellussa järjestyksessä. Toiseksi otetaan esiin nuotin rytmiin liittyvä ominaisuus. Puolinuotti esitellään ensin sekä nimeltään, merkitykseltään että ulkoasultaan (5.2.6). Teoriaosuiden jälkeen tulee puolinuottien soittamista käytännössä. Samalla tavalla edetään seuraavaksi esitelyvuorossa olevan neljäsosanuotin kanssa (5.2.7). Tämän esittelyn yhteyteen on lisätty kuvia, joiden voisi tulkita tukevan säveltasojen erilaisuuden huomaamista. Toisaalta nämä kuvat eivät myöhemmin toistu, joten niistä muodostuvat mielikuvat eivät pääse vakiintumaan lapsen mieleen. Seuraavaksi opitut nuotit (puolinuotti ja neljäsosanuotti) sijoitetaan viivastolle perinteiseksi notaatioksi (lähtien kohdasta 5.2.9), jolloin lapsi pääsee soittamaan tästä nuottikuvasta. Jo ennen tätä (5.2.8) vapaan a-kielen nuotteja on sijoitettu viivastolle tahtilajien opettamisen yhteydessä. Näitä ei kuitenkaan soiteta, vaan esitys liittyy teoreettiseen tietoon.

Iloisessa viuluniekassa puolinuotti on ensimmäinen esiteltävä aika-arvo, jonka jälkeen esitellään neljäsosanuotti. Colourstrings-metodissa ensimmäinen esiteltävä nopeus on neljäsosanuotti ja siitä edetään kahdeksasosanuotteihin. Viuluniekassa soitetaan siis alussa hitaampia aika-arvoja verrattuna Colourstrings-metodiin. Puolinuotti on kestoltaan varsin hidas, ajatellen lapsen luontaista rytmiä / tempoisuutta. Näin ollen kehollisuutta tukee paremmin Colourstrings-metodin käyttämät nopeammat aika-arvot.

6.3 Oikea ja väärä

Oppitunnin ilmapiiriin vaikuttaa erityisesti se, miten asiat ilmaistaan. Lopulta sitä ei ratkaise materiaali, vaan opettaja. Käytettävästä materiaalista voidaan kuitenkin nähdä tarkastelun näkökulma ja millaiseen ajatukseen se oppilasta johdattaa.

Iloinen viuluniekka kiinnittää huomiota siihen, mikä on ”oikein” ja mitä ”ei saa tehdä” ja mikä voi olla seuraus: viulua on käsiteltävä oikein (5.2.1), opettajan kanssa etsitään asennot, niin viulu ei pääse putoamaan (5.2.1), kieltä ei saa nyppiä eikä rapsuttaa (5.2.2), kädellä ei saa puristaa (5.2.13). Jos jokin määritellään oikeaksi, jokin on silloin välttämättä väärin. Kehollinen oppiminen tarvitsee mahdollisuuden kokea ja kokeilla. Tällaista tämä ilmapiiri ei kuitenkaan tarjoa, vaan estää kehollisen oppimisen mahdollisuutta; lapsi alkaa varoa, ettei tee väärin, ja näin ollen yrittää tehdä heti oikein. Keskiöön nousee suoriutuminen ja huoli oikein tekemisestä. Colourstrings-metodissa puolestaan ei ole mainintaa, mikä on ”oikein”, eikä varottavista asioista. Ainoastaan opettajalle suunnatussa ohjeessa kerrotaan virheettömästä soittoasennosta, mutta lapselle näitä yksityiskohtia ei selvitetä, vaan hän keskittyy satuun ja hahmoihin.

6.4 Keholliseen kokemukseen ohjaaminen

Jousikäden liikkeiden ja otteen opettamisen yhteydessä näkyy molemmissa materiaaleissa yleinen käytäntö, että opettaja ohjaa liikettä, tuottaen lapselle suoraan kehollista kokemusta. Näin opettaja pääsee muokkaamaan lapsen jousiotetta, tuntumaa sekä liikettä. Tarkempaa ohjeistusta tästä ei ole kummassakaan materiaalissa. Tapana on myös muokata vasemman käden asentoa pehmeäksi ja oikeaan asentoon. Tästä ei ole mainintaa materiaaleissa, mutta näin tapahtuu mitä todennäköisimmin.

Colourstrings-metodi ohjaa opettajaa oikean käden pizzicato-harjoituksen aikana painelemaan kevyesti lapsen kättä ja ”sanelemaan” näin rytmiä (5.1.3). Colourstrings-metodin materiaalissa on myös maininta, että lapsen oikean käden on oltava rentona vasemman käden harjoituksen aikana (5.9.1). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettaja ottaa lapsen kädestä kiinni ja suuntaa näin lapsen huomion tähän käteen, ohjaten sitä olemaan rento.

Pyrkimys visuaalisuudessa ja auditiivisuudessa on siihen, että annettu apu, ohje tai symboli muuntautuu jollain tapaa lopulta liikkeeksi ja kokemukseksi eletyn kehon maailmassa. Nämä päätyvät edelleen soittamisen taidoksi ja lopulta myös keholliseksi tiedoksi. Kokemuksellisuus on kuitenkin tällöin aina prosessin päässä, johon sisältyy tulkinta: kuinka lapsi tulkitsee annettuja symboleita ja millaiset symbolit ovat ylipäättään toimivia. Lapsen opettaminen käsillä ohjaten taas puolestaan tuottaa hänelle suoraan kokemusta ilman symboleita tai ohjeita. Visuaalisuus ja auditiivisuus siis pyrkivät siihen, mihin kosketuksen ja liikkeen kautta annettu ohjaus pystyy suoraan. Tällaisessa opettamisessa päästään uskoakseni lähimmäksi lapsen eletyn kehon kokemusta. Tämän kokemuksen luomiseen ja muokkaantumiseen symbolit sekä muut annetut avut ja ohjeet pyrkivät. Mitä pienempi lapsi on, sitä vähemmän opetuksessa tulisikin mielestäni olla sanallista ohjausta; sen sijaan tulisi painottaa fyysistä ohjausta.

Kosketuksen ja liikkeen kautta opetettaessa tavoitetaan eletyn kehon kokemus suoraan. Toki tässäkin tapauksessa opettaja ei voi ihan tarkkaan tietää, miten lapsi minkäkin liikkeen kokee: kokemus on aina subjektiivinen, eikä toisen kokemusta voi koskaan alkuperäisesti tavoittaa. Tässä tarvittaisiinkin vastavuoroisuutta: oppilaalle voitaisiin antaa mahdollisuuksia ilmaista, miten hän liikkeen kokee. Molemmissa metodeissa mielikuvia herätellään materiaalin pohjalta. Suunta on siis lapsen ulkopuolelta kokemukseen päin. Suunnan voisi kääntää toisinkin päin: lapsen kokemus nostaa mielikuvia, joita hän voisi ilmaista jollain tavalla. Tämä auttaisi lasta tulemaan tietoisiksi kehollisesta kokemisesta sekä voisi auttaa opettajaa muokkaamaan ohjaustaan.

6.5 Liike ja asento

Kumpikin metodi ottaa aluksi työn alle asentoja, joissa viulua pidellään. Lähtökohta on siis se, että lapsi seisoo opettajansa edessä ja tiettyjä asentoja yritetään tavalla tai toisella saada aikaan. Ensimmäisenä erona tulee se, että Colourstrings-metodi pyrkii pitämään lapsen huomion poissa työn alla olevista asennoista. Opettajan ohjeesta käy ilmi asentojen tarkka opetus, mutta oppilaalle

suunnatussa materiaalissa ollaan satumaaailmassa. Opettaja siis työstää asentoja leikin varjolla, suunnaten aktiivisesti lapsen huomiota toisaalle, pois kehon objektinomaisesta tarkastelusta. Opettajan on näin ollen ohjattava oppilasta paljon käsillään. Iloinen viuluniekka puolestaan kiinnittää huomion lepoasentoa ja soittoasentoa esitteleviin piirroksiin. Lähestyminen on siis teoreettisempaa kuin Colourstrings-materiaalissa vastaavan asian opettelussa. Iloinen viuluniekka tulee myös suunnanneeksi lapsen huomion hänen objektikehonsa tarkasteluun, toisin kuin Colourstrings-metodi, joka yrittää aktiivisesti pitää lapsen tarkastelua poissa hänen objektikehostaan.

Asennot ovat kiistatta erittäin tärkeässä roolissa viulunsoiton alkuvaiheen opetuksessa. Niiden päälle rakentuu koko soittotaito sekä myöhemmin fyysinen hyvinvointi soittamiseen liittyen. Lisäksi asentojen myöhempi korjaaminen on tunnetusti haastavaa. Viulunsoiton opetuksen kannalta ajatus asennosta on mielestäni kuitenkin erittäin ongelmallinen. Asennolla viitataan ulkoiseen muotoon tai asetelmaan, jolloin kyseessä on objektikehon puolelle sijoittuva tarkastelu. Asentoon liittyä ajatuksellisesti myös staattinen paikallaan oleminen. Paikallaan oleminen ei kuitenkaan ole lapselle tai ylipäätään ihmiselle luontainen tapa olla. Itse asiassa elävä ihminen on aina liikkeessä enemmän tai vähemmän, joten täysin paikallaan olo ei olisi edes mahdollista. Aleksander-tekniikan opettajani totesi kerran asiasta, että asento on aina jäykistymä. Tämä kuvaa mielestäni hyvin asennon roolia eletyn kehon kokemuksesta tarkasteltuna.

Kun kyseessä on eletyn kehon taito tai eletyn kehon tieto, nousee aina esille kuvailut liikkeestä ja dynaamisuudesta. Ensinnäkin eletyn kehon taidon ja tiedon syntyminen tapahtuu liikkeessä. Jaana Parviainen puhuu toiminnallisesta vuorovaikutuksesta maailman kanssa, josta syntyy kehollista taitoa ja kehollista tietoa. Parviainen toteaa myös Maxine Sheets-Johnstonen huomauttaneen, että opimme liikkuessamme, kuuntelemalla liikkeittemme laatuja. Edelleen Parviainen viittaa O'Donovan-Andersonin käyttämään ilmaisuun ”episteeminen avoimuus”, mikä tarkoittaa herkistymistä omien liikkeiden havaitsemiselle ja kuuntelulle. (Parviainen 2000, 150–151.) Myös Polanyi kuvaa ”mykkää tietoa” aktiviteetiksi, dynaamiseksi tietämiseksi staattisen tiedon sijaan (Parviainen 2000, 152–153). Toiseksi, kehollinen taito ja tieto myös ilmenee liikkeen kautta. Soittajan osaaminen ilmenee hänen soitossaan. Hyvän opettajan omaama kehollinen tieto tulee esille hänen opettamisessaan ja pedagogisissa ratkaisuissaan, vaikka hänen voi olla vaikea ilmaista tätä pedagogista osaamistaan käsitteellisesti – erityisesti sellaiselle ihmiselle, jolla ei ole omaa kosketuspintaa asiaan. (Parviainen 2006, 98.)

Edellä kirjoitettuun perustuen voin todeta, että ajatus paikallaan olevasta asennosta toimii huonosti eletyn kehon kontekstissa. Näkisin tässä suuren ristiriidan: asentoja on opetettava, mutta se

on ongelmallista tarkasteltuna eletyn kehon näkökulmasta. Ongelma ei siis ole siinä, että niin sanottuja asentoja opetetaan, vaan miten näitä mainittuja opetetaan. Tämä puolestaan riippuu siitä, mitä opettaja ymmärtää asentojen olevan. Jos opettajalla on käsitys viulunsoiton asennoista staattisena asetelmana, vaikuttaa tämä opetustapaan ja johtaa helposti objektikehon puolella tapahtuvaan tarkasteluun, jonne myös lapsen huomio saatetaan johtaa. Objektikehon puolelta taas voi olla huomattavan vaikeaa hypätä myöhemmin takaisin eletyn kehon kokemukselliseen maailmaan.

Asennoista puhuttaessa pitäisikin ensin määritellä, mitä asennolla tarkoitetaan. Kuten liikettä voidaan lähestyä joko objektikehon näkökulmasta (ulkokohtainen suorittaminen) tai eletyn kehon näkökulmasta (kokien, kuulostellen sisäistä tuntua), voidaan asentoonkin mielestäni suhtautua kahdella tapaa. Mikäli asento nähdään objektikehon puolelle sijoittuvana asetelmana tai muotona, mukaan tulee staattinen paikallaanolo ja näin ollen asento onkin helposti jäykistymä. Mutta mikäli asento käsitetään eletyn kehon puolella olevana aistittavana elävänä tilana, mielestäni asennon ymmärtämisestä poistuu paikallaanolon mielikuva - asento voi olla jotain aktiivista ja siihen voi sisältyä ajatus liikkeestä. Kuten aikaisemmin olen maininnut, kehollinen taito ja kehollinen tieto sekä syntyvät liikkeessä tai sen kautta sekä ilmenevät liikkeessä (Parviainen 2000, 150–151). Paikallaan oleminen ei ole pienelle lapselle luontaista. Viulunsoiton alkeisopetuksessa on kuitenkin perinteisesti paljon juuri asennon tuottamista. Tästä johtuen onkin erityisen merkityksellistä, mitä asennon nähdään olevan ja millaisiin sovelluksiin tämä pedagogiikassa voi johtaa - liikkeellä kun on erityinen asema soittotaidon kehollisessa rakentumisessa. Olisikin siis perusteltua myös opetuksessa pyrkiä kytkemään asennot osaksi liikettä, ikään kuin liikkeen sisään.

Colourstrings-metodi ottaa alusta asti enemmän ja suurempia liikkeitä mukaan soittoon (vasemman käden pizzicato, koko otelaudalla liikkuminen), kuin Iloinen viuluniekka, joka pitäytyy oikean käden pizzicatossa ja vasen käsi sijoitetaan ensin viulun kopalle, sitten ensimmäiseen asemaan. Iloinen viuluniekka myös näkee asennot enemmän erillään liikkeistä. Ensin opetellaan asentoja ja vasta sitten liikkeitä: ensin opetellaan jousiote, sitten edetään jousella soittamiseen, tai ensin opetellaan yhdessä asemassa soittaminen, sitten edetään (myöhemmin) muihin asemiin. Colourstrings-metodi puolestaan lähestyy sellaista ajatusta, että asennot olisivat osa liikettä ikään kuin liikkeen sisällä: asennot joissain tapauksissa kehittyvät liikkeen mukana.

Esimerkiksi vasemman käden pizzicatoa soitettaessa syntyy asento liikkeen kautta (5.1.4). Tässä tehtävässä vasemman käden pizzicatoon liittyvät liikkeet yhdistyvät edelleen uusiin ja suurempiin liikkeisiin. Nämä kaksi asiaa (5.1.4 ja 5.1.9) yhdistäen voidaan todeta, että asennot (vasemman käden asento jotain tiettyä kieltä soitettaessa) saavat ympärilleen liikkeen (vasemman käden

pizzicato: vasemman käden kyynärohjaus, kämmen kaartuu otelaudan yläpuolelle). Edelleen nämä liikkeet saavat suuremman liikekokonaisuuden (käden otelaudalla liukuminen) ympärilleen. Tällainen liikkeen kautta otelaudan valloittaminen johtaa luontevaan ja joustavaan soittoon koko otelaudan pituudelta. Tausta-ajatuksena staattisen asennon sijaan voisikin mielestäni olla liikkeiden jatkumo asentojen läpi: miten asentoon liikutaan, miten asennossa liikutaan ja miten asennosta liikutaan seuraavaan asentoon.

6.6 Tietäminen ja kokeminen, tekniikka ja musiikki

Colourstrings-materiaali suuntaa opetuksen eletyn kehon kokemuksellisuuteen. Tiedollisia asioita lähestytään kokemuksen ja käytännön toteutuksen, siis kehollisen ymmärtämisen kautta. Näin lapsi oppii taitoa ennen kuin tietää taitonsa taustalla olevaa teoriaa. Iloinen viuluniekka puolestaan menee tietäminen edellä. Esillä on paljon tiedollisia asioita, jotka eivät varsinaisesti liity viulunsoiton kehollisen taidon rakentumiseen. Teoreettinen tietäminen asettuu aina lapsen ulkopuolelle, eikä se näin ollen ole kokemuksellista eletyn kehon alueella olevaa. Ongelmallisen tästä lähestymistavasta tekee se, että soittamisen taito on eletyn kehon osaamista, eikä se rakennu tietämisellä. Taito eletyssä kehossa syntyy kokeilemalla ja hakemalla tuntumaa tai saamalla tuntumaa opettajan ohjauksesta suoraan. Jos sijaa tälle hakemiselle ei ole, lapsi yrittää suoraan tehdä oikein ja alkaa suorittaa ulkoisesti oikealta näyttävää. Hän ikään kuin siirtyy pois eletyn kehonsa kokemusmaailmasta tarkastelemaan itseään objektikehon näkökulmasta, itsensä ulkopuolelta.

Olen havainnut monesti, että viulunsoiton tekniikan ajatellaan olevan jokin erillinen saarekkeensa, jonka oppiminen soiton alkuvaiheessa on korostunut. Emme kuitenkaan opeta lapselle erilaisia irrallisia teknisiä liikkeitä, vaan liikkeissä itsessään on jo kaikki musiikillisen ilmaisun elementit: intensiteetti, suunta, muoto jne. Kun lapsi oppii taitavasti – ei asettelemaan itseään joihinkin asentoihin, vaan elämään liikkeissä ensin liike kerrallaan, sitten soljumaan liikkeeseen ja siitä seuraavaan liikkeeseen – hänellä on jo musiikki. Soiton tekniikka ja musiikillinen ilmaisu eivät siis ole toisistaan erillisiä asioita, vaan ne yhdistyvät kokonaisuudeksi eletyn kehon puolella. Tulen siis siihen johtopäätökseen, että tekniikka on ensisijaisesti lapsen eletyn kehon kokemusmaailmassa tapahtuvaa, eikä suinkaan objektikehon puolella osattava asia. Mikäli soittamisesta on ennättänyt muodostua objektikehon puolella tapahtuvaa suorittamista, on mielestäni huomattavan hankalaa myöhemmin löytää siltaa musiikin ja tekniikan välille. Alun tekniikkapainotteisuuden jälkeen

musiikilliset asiat nousevat tärkeysjärjestyksessä ja vaaditaan tulkintaa. Tämä voi ilmetä soitossa kummallisina ”kynnyksinä”, jolloin oppilaan soiton taso vaihtelee äkisti ja asia voi tuntua käsittämättömältä mysteeriltä. Todellisuudessa kyse voi olla siitä, että oppilaan orientaatio objektikehon ja eletyn kehon puolella vaihtelee ilman, että oppilas sitä kunnolla tiedostaisi, saati osaisi kontrolloida.

7 Loppupäätelmät

Toivon, että voisin osaltani olla kehittämässä omaa alaani ja opinnäytteeni voisi antaa ajatuksia viulunsoiton alkeisopetuksen kehittämiseksi. Ihmisen kokonaisuutta huomioonottava opetus tukee lapsen kehitystä ja on merkittävää hänen koko elämänsä kannalta. Näkisinkin, että tutkielmani ei koske pelkästään viulunsoiton alkeisopetusta, vaan kyseessä on lasten terveen ja hyvän kehityksen tukeminen, joka on myös tärkeä osa soitonopetuksen laajempia päämääriä. Lämmin ja hyväksyvä ilmapiiri soittoluokassa tukee lasta uskaltamaan, kokeilemaan ja kokemaan myös luokan ulkopuolella. Eletyn kehon kuuntelulle herkistyminen auttaa lasta ymmärtämään mahdollisuutensa aktiivisena toimijana ja kokijana, ei siis sivustakatsojana ja tarkkailijana.

On erityisen tärkeää, mihin suuntaan lasta aivan ensiksi ohjataan, sillä lapsi ohjautuu helposti jatkossakin tähän samaan suuntaan. Käsitukset viulun soitosta sekä sen opiskelusta, opitut tottumukset ajattelussa, tunteissa ja tekemisessä, ohjaavat lasta jatkossakin. Jos lapsi on saanut kiinni eletyn kehonsa kokemusmaailmasta viulunsoiton parissa, on todennäköistä, että hän jatkossakin viuluun tarttuessaan ohjautuu oppimansa eletyn kehon kokemuksellisuuden kautta. Jos taas kokemus viulun parissa on tukenut ulkoa ohjautuvuutta, tietämistä ja ei-kokemuksellista ulkoapäin asetelua, lapsi jatkossakin hakeutuu näille urille. Olisi siis erityisen tärkeää, että lapsen ensimmäiset kokemukset viulunsoiton parissa voisivat ohjata häntä hänen eletyn kehonsa kokemusmaailman äärelle. Alkuopetuksella on siis aivan erityinen merkitys suunnannäyttäjänä.

Edellä mainitun johdosta onkin tärkeää pohtia, mikä on viulunsoiton alkuopetuksen tavoite ja miten opetuksen käytäntö toimii suhteessa tähän tavoitteeseen. Tavoitteita voi olla monestakin näkökulmasta, kuten soittamisen oppimisen lisäksi laajemmat tavoitteet, esimerkiksi lapsen kokonaisvaltaisen hyvän kehityksen tukeminen. On huomioitava, että instrumentin taitava hallinta avaa jälleen uusia mahdollisuuksia myös muiden tavoitteiden osalta, kuten mahdollisuudet ilmaista itseään luontevasti ja musisoida viulun kanssa ilman että tekniset seikat muodostuvat esteeksi. Viulunsoitto on lajissaan sellaista, että sen kehollinen haltuunotto pitäisi tapahtua varsin nopeasti lapsen ollessa vielä pieni. Näin siis, mikäli halutaan mahdollistaa viulun taitava soittaminen. Tästä näkökulmasta katsottuna voisin nostaa alkuopetuksen tavoitteeksi eletyn kehon taidon rakentumisen ja tähän tähtäävän kehollisen kokemusmaailman löytämisen.

7.1 Avaintekijöitä luokkahuoneessa

Kokemuksesta jokainen varmasti ymmärtää, että olotila on erilainen esiintyessä kuin kotona rennosti ollessa, kun ei olla missään ”esillä”. Silloin ei jännitetä, eikä olla samalla tavalla tietoisia omasta ulkoisesta olemuksesta. Mielestäni yksi ongelma esiintymisessä on juuri se, että soittaja siirtää tarkasteluaan liiaksi pois eletystä kehosta kohti objektikehoaan. Tuolloin soittaja alkaa kiinnittää huomiota ulkoisiin seikkoihin, kuten miltä hän näyttää tai esimerkiksi käsien hikoamiseen. Näyttäisi, että ”kotoinen olo” avaa mahdollisuutta suuntautua paremmin eletyn kehon kokemukseen. Jos oppilas kokee tunnilla olevansa jotenkin ”esillä”, häntä arvioidaan, hän alkaa olla enenevässä määrin tietoinen ulkoisesta olemuksestaan ja hän alkaa suuntautua itsensä objektinomaisen tarkastelun puolelle. Kun tähän lisätään vielä oikeat ulkoiset asennot ja suorittaminen, ollaan jo mielestäni vahvasti liukumassa pois päin eletyn kehon kokemusmaailmasta. Oppilaan kohtaaminen ja ilmapiiri luokkahuoneessa on mielestäni erityisen tärkeässä roolissa avaamassa mahdollisuuksia kokemukselliseen keholliseen oppimiseen. Hyväksyvä, lämmin ja aito ilmapiiri vapauttaa oppilasta kokemaan ja kokeilemaan. Mikäli opetuksen halutaan ”menevän perille”, keskiössä ei voi olla opettaja ja opetus, vaan oppilas ja hänen eletty kehonsa, jonne taidot ja tieto soittamisesta lopulta toivotaan kerrostuvan. Myöskään suoraan kehon kokemuksen muokkaamiseen perustuva tapa opettaa ei ole itsessään tie onneen, vaan tarvitaan osaavaa kohtaamista. Näkisin, että juuri oppilaan osaava kohtaaminen on ikään kuin piste, jonka kautta koko opetuksen tulisi kulkea.

Itse nautin valtavasti musisoimisesta ja yhdessä soittamisesta, mutta toisaalta olen harjoittelufriikki: nautin todella yksin harjoittelemisesta, myös kaikesta niin sanotusti teknisemmästä soiton hiomisesta. Uskoisin, että tämä seikka on kantanut minut ammattiin valmistumiseen asti ja siitä aina eteenpäin. Jos motivaationi olisi opiskeluaikoina liittynyt esimerkiksi esiintymisen nautittavuuteen, olisin jo lopettanut monesti. Perinteisesti kehollisuus ja kehollinen nautittavuus on nähty populaarimusiikin alueena ja klassisen musiikin parissa kehollisuutta on pyritty lähinnä häivyttämään. Tosi-asiassa musiikki on kuitenkin kehollinen ilmiö. (Aho 2007, 243.)

Minulle soittaminen itsessään, teknisine osuuksineen, on jo suuri nautinto. Tämän opinnäyte-työni sekä omien kokemusteni pohjalta katsottuna oletan siis, että motivaatiolla voi olla yhteys myös soittamisen keholliseen tuntumaan, fyysisen soittamisen nautintoon. Viulunsoitossa tämä tuntuu näyttävätyvän erityisen tärkeänä, sillä erityisesti soiton alkutaipaleella tekniset asiat ovat korostuneesti esillä verrattuna moneen muuhun soittimeen: vaarana on, että soittaminen liukuu asentojen tarkastelun myötä objektikehon puolelle, jolloin kunnollinen tuntuma ja kehollisen soittamisen ilo

jää löytymättä.

Colourstrings-metodi mainitsee lähtökohdaksi lapsilähtöisyyden, joka pyrkii nähdäkseni täyttämään musiikkilähtöisyyden ja tekniikkalähtöisyyden väliin syntyneitä kuilua ottaessaan lähtökohdaksi lapsen oman kokemusmaailman. Länsimaisen klassisen musiikin historiaa vasten tarkasteltuna musiikkilähtöisyys voidaan nähdä helposti mielen asiana, tekniikkalähtöisyys puolestaan erillään tästä, fyysiseen ruumiiseen liittyvänä asiana, musiikin palveluksessa ja sen mahdollistajana. Kun puhutaan tekniikkalähtöisyydestä tai musiikkilähtöisyydestä, ajatus on monesti, että nämä olisivat toisistaan erillisiä alueita. Näiden ”alueiden” väliin jää soittajan suhde omaan kehoonsa, jossa nähdäkseni nämä eri puolet yhdistyvät. Tekniikkaa ja musiikkia ei siis voida erottaa toisistaan, vaan kaikki yhdistyvät yhdeksi kokonaisuudeksi eletyn kehon kokemuksessa: ilman viulunsoiton tekniikkaa ei ole viululla ilmaistua musiikkia, eikä ilman viululla ilmaistua musiikkia ole viulunsoiton tekniikkaa. Tällöin myös erään opettajani käyttämä ”musiikki auttaa tekniikkaa” -ajatus saa kehoilliseen tuntumaan liittyvän merkityksen ja se toteutuu.

7.2 Kuka viulua soittaa?

Yhteys musiikkiin kulkee aina kehollisuuden kautta. Kuunnellessamme vastaanotamme musiikkia aistiemme kautta. Kun lähdemme tuottamaan musiikillista ilmaisua, se on aina kehollista. Yhteys itseemme eletyn kehomme kokemuksessa on erittäin merkittävä asia. Tämä voi kuitenkin jäädä opetuksessa huomaamatta tarkastelun kohdistuessa lapsen fyysisen kehon ja instrumentin väliseen suhteeseen. Haluan kuitenkin nostaa esille soittajan suhteen hänen omaan kehoonsa, jonka pohjalta suhde instrumenttiin rakentuu. Ehkäpä pitäisi kysyä, miten tämä suhde ja sen kehittyminen otetaan opetuksessa huomioon. Onhan loogista, että jos ongelma on tässä suhteessa, niin operoiminen toisaalla ei ongelmia korjaa.

Lapselle voidaan monella tapaa antaa suuntaa, ikään kuin johdatella eletyn kehon kokemuksen jäljille. Mielikuviin voidaan johdatella visuaalisten tai auditiivisten symbolien avulla. Myös soiva lopputulos voidaan antaa (opettaja voi soittaa itse esimerkiksi tai lapsen jousta vieden) tai voidaan johdatella mielikuviin halutusta soivasta lopputuloksesta. Toivottu lopputulos, lapsen oma kehollinen kokemus, jää kuitenkin aina hänen omaksi kokemuksekseen, mihin muilla ei ole pääsyä. Taitava opettaja voi kuitenkin kinesteettisen eläytymisen (kinesteettinen empatia) avulla ja soivaa lopputulosta tulkitsemalla kyetä tunnistamaan lapsen kehossa tapahtuvia kulkua ja näin myös

puuttua ja pyrkiä ohjaamaan niitä haluttuun suuntaan. Tässä on kuitenkin aina läsnä opettajan oma tulkinta asiasta. Mistä siis voidaan arvioida, onko oppi kulkeutunut osaksi eletyn kehon kokemusta? Kuten aikaisemmin mainitsin, jää lapsen oma kehollinen kokemus lopultakin vain hänen omaksi kokemuksekseen. Lopputulosta voidaan kuitenkin mielestäni arvioida, koska soittaminen eletyn kehon kokemuksesta käsin tuottaa luontevaa ja ilmaisuvoimaista soittoa ja soittimesta tulee ikään kuin soittajansa luonteva jatke. Voin edelleen todeta, että lapsi ”asuu soittamisessaan” eli soittaa viulua eletyn kehonsa kokemuksessa.

Otsikkoni ”Kuka viulua soittaa?” viittaa työni alussa esiteltyyn ajatukseen soittamisesta mielen toimintana, mutta myös fenomenologiseen kehokäsitykseen objektikehosta ja eletystä kehosta. Voidaankin kysyä, soittaako viulua lapsi itse, omassa eletyn kehonsa kokemuksessa, vai onko hän ulkoistanut soiton objektikehonsa suoritettavaksi, jolloin hän ei itse ole läsnä soittamisessaan: tällöin lapsi on omaksunut enemmänkin tarkkailijan asenteen itseensä ja soittamiseensa nähden. Mielestäni tämä kysymys on pohdinnan arvoinen eikä koske vain viulunsoittoa, vaan elämää laajemminkin.

LÄHTEET

Aineisto

Szilvay, Géza (2000) *Violin ABC*. Sudbury: Colourstrings International Ltd.

Usma, Anna-Maija (2002) *Iloinen viuluniekka 1*. Helsinki: F-Kustannus Oy.

Tutkimuskirjallisuus

Aho, Marko (2007) Populaarimusiikki ja kehon nautinnot. Teoksessa Marko Aho & Antti-Ville Kärjä (toim.) *Populaarimusiikin tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 242–267.

Blomstedt, Jan (1982) *Sanojen takana; Kirjallisuudesta ja hiljaisuudesta*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Cusick, Suzanne G. (1994) Feminist Theory, Musical Theory and the Mind/Body Problem. *Perspectives of New Music* 32: 1, 8–27.

Hakosalo, Heini (2017) Tunteet ja historia. Teoksessa Mikko, Myllykangas & Petteri, Pietikäinen (toim.) *Ajatusten lähteillä. Aatteiden ja oppien historiaa*. Helsinki: Gaudeamus, 225–228.

Heinämaa, Sara (1996) *Ele, tyylit ja sukupuoli: Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuolikysymykselle*. Helsinki: Gaudeamus.

Himberg, Petra (2009) Viuluviikari-ilmiö innoitti tv-katsojatkin musiikin maailmaan. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2009/08/06/viuluviikarit-johdatti-musiikkimaahan>. Haettu 23.3.2019.

Hyytiäinen, Eeva (2012) Muusikon kehollisuus klassisen musiikin instrumenttiopetuksessa. Pro gradu. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-23187>. Haettu 5.4.2019.

Junttu, Kristiina (2010) Vauhdin hurmaa ja liikkeen hiljaisuutta koskettimilla. György Kurtágin Játékok-kokoelman inspiroima pedagoginen näkökulma pianonsoiton alkuopetukseen. Raportti. http://www.junttu.net/_/raportti_files/Vauhdin_hurmaa_ja%20liikkeen_hiljaisuutta_koskettimilla.pdf. Haettu 5.4.2019.

Kallinen, Maija (2017) Suurin murroksista? Skolastiikasta empiirisen tieteen tielle. Teoksessa Mikko, Myllykangas & Petteri, Pietikäinen (toim.) *Ajatusten lähteillä. Aatteiden ja oppien historiaa*. Helsinki: Gaudeamus, 188–224.

Klemola, Timo (1998) *Ruumis liikkuu – liikkuuko henki? Fenomenologinen tutkimus liikunnan projekteista*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta: 66.

Klemola, Timo (2004) *Taidon filosofia – filosofin taito*. Tampere: Tampere University Press.

Koivunen, Hannele (1997) *Hiljainen tieto*. Helsinki: Otava.

Lehtonen, Kimmo (2004) *Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 73.

Lincoln, Yvonna S. & Egon G. Guba (1985) *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.

Louhivuori, Sini (1998) *Viulupedagogiikan vaiheet. Musiikkiesteettisen ajattelun heijastuminen viulunsoitonopetukseen 1750-luvulta 1970-luvulle*. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in the Arts, N:o 65. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Merleau-Ponty, Maurice (1964) *Signs*. Paris: Librairie Gallimard.

Partti, Heidi & Westerlund Heidi & Björk Cecilia (2013) Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa Marja-Leena Juntunen & Hanna M. Nikkanen & Heidi Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 54–70.

Parviainen, Jaana (2000) Kehollinen tieto ja taito. Ajatus: Suomen Filosofisen yhdistyksen vuosikirja 57, 147–166. Helsinki: Suomen Filosofinen Yhdistys.

Parviainen, Jaana (2006) *Meduusan liike. Mobiiliajan tiedonmuodostuksen filosofiaa*. Helsinki: Gaudeamus.

Polanyi, Michael (1959) *The Study of Man*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

Sarajärvi, Anneli & Tuomi, Jouni (2002) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Värri, Veli-Matti (1989) Minän ja mailman suhde Merleau-Pontyn filosofiassa. Teoksessa Juha Varto (toim.) *Fenomenologeja: Maailma minussa – minä maailmassa*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta I, 67–82.

Väyrynen, Kari (2017) Luonnosta ympäristöön: Luontosuhteemme käsite- ja aatehistoriaa. Teoksessa Mikko, Myllykangas & Petteri, Pietikäinen (toim.) *Ajatusten lähteillä. Aatteiden ja oppien historiaa*. Helsinki: Gaudeamus, 89–117.