



TAMPEREEN
AMMATTIKORKEAKOULU

PEIKKOMETSÄN SELLOASTEIKOT

Asteikkosoitto sellon alkeistasolla

Mirja Mattinen

Opinnäytetyö
Lokakuu 2017
YAMK Musiikki
Musiikkipedagogi



TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
YAMK Musiikki
Musiikkipedagogi

MATTINEN MIRJA:
Peikkometsän selloasteikot
Asteikkosoitto sellon alkeistasolla

Opinnäytetyö 62 sivua, joista liitteitä 8 sivua
Lokakuu 2017

Opinnäytetyön tarkoituksena oli uudistaa asteikkosoittoon liittyviä käytänteitä sellonsoiton opetuksessa. Samalla selvitettiin asteikkoihin liittyviä perinteitä ja nykyisiä tapoja musiikkioppilaitoksissa. Työn lähtökohtana olivat kysymykset: Miksi asteikkoja ja kolmisointuja soitetaan? Milloin ja miksi niitä on alettu soittaa osana kurssisuorituksia? Miksi niitä on vaikea oppia ulkoa? Asteikot ovat olleet osalle soittajista vaikeita omaksua ja muistaa ulkoa, ja niiden kurssisuorituksissa esittämiseen on liittynyt jännitystä. Lisäksi oppijat eivät ole välttämättä ymmärtäneet niiden yhteyttä sävellyksiin.

Opinnäytetyön aineistona olivat asteikot teoreettisesta ja historiallisesta perspektiivistä, improvisointi, esiintyminen ja esiintymisjännitys, ulkoa oppiminen, mielekäs oppiminen, kuvien ja sarjakuvien avulla oppiminen sekä asteikot Suomen Musiikkioppilaitosten liiton kurssisuoritusvaatimuksissa 1960-luvulta nykypäivään. Opinnäytetyötä varten haastateltiin kymmentä sellonsoiton opettajaa kyselylomakkeella sekä sarjakuvataiteen läänintaiteilija Ville Piristä.

Opinnäytetyö toteutettiin monimuoto-opinnäytetyönä, jossa kirjallisen raportin lisäksi valmistui Peikkometsän selloasteikot -niminen oppikirja sellonsoiton alkeistason opiskelijoille. Kirjassa uudistetaan asteikkosoiton perinteitä asteikkojen esitystavan ja kolmisointujen osalta käytännönläheisemmäksi. Kirjassa asteikoita ja kolmisointuja käytetään apuna improvisointi- ja säestystehtävissä. Neljännen asteen kvarttisekstitisoinnun sijaan kirjassa opetetaan viidennen asteen kolmisointu. Oppimista tukee osaltaan kirjassa olevat neljä sarjakuvaa satuhahmoineen. Peikkometsän selloasteikot -kirjan kustansi Sarjakuvaseura Suuri Kurpitsa ry ja se julkaistaa 7n Tampere Kuplii sarjakuvafestivaaleilla maaliskuussa 2018. Peikkometsän selloasteikot -kirja on suunniteltu soveltuvaksi suomenkielisen sellonsoitonopetuksen alkeismateriaaliksi.

Asiasanat: asteikot, kolmisoinnut, sello, improvisointi

ABSTRACT

Tampereen ammattikorkeakoulu
Tampere University of Applied Sciences
Master's Degree Programme in Music

MATTINEN, MIRJA:

Basics of Cello and Running Scales

Exploring New Ways of Teaching Scales and Triads

Master's thesis 62 pages, appendices 8 pages

October 2017

The purpose of the thesis was to investigate new ways and methods of practicing scales when teaching cello for beginners, and also reviewing current and traditional methods pertaining to scales in music schools. Why are scales being taught? When and why did they become a part of the curriculum? Why is it hard to memorize scales, and could there be easier ways?

Material for the thesis included scales from theoretical and historical perspectives; improvisation; performing and performance stress; memorizing; meaningful learning; learning from visuals and comics; and scales as presented in the curricula of The Association of Finnish Music Schools from the 1960s onwards. Ten cello teachers were surveyed with a questionnaire, and an interview was conducted with Regional Artist (comics) Ville Pirinen.

In addition to the written report, the practice-based thesis includes a new cello school book for beginners. It presents a novel, more practical and inspirational way of learning scales and triads in improvisation and accompaniment.

Key words: scales, triads, cello, improvisation

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	OPPIMISEEN VAIKUTTAVIA SEIKKOJA.....	8
	2.1 Motivaatio ja harjoittelu.....	8
	2.2 Leikkiminen.....	10
	2.3 Musiikkiesitys.....	11
	2.4 Esiintymisjännitys ja ulkoa oppiminen.....	12
	2.5 Improvisointi.....	14
	2.6 Yhteismusisointi ja ryhmäopetus.....	16
	2.7 Kuva oppimisen välineenä.....	16
	2.7.1 Sarjakuva ja oppiminen.....	17
	2.7.2 Sarjakuvataiteen läänintaiteilija Ville Pirisen haastattelu.....	18
3	ASTEIKKOJEN HISTORIAA.....	20
	3.1 Kirkkosävellajit ja modaalisuus.....	20
	3.2 Duuri-mollitonaliiteetti.....	20
	3.3 Duuri- ja molliasteikot.....	21
	3.4 Harmonia ja soinnut.....	22
	3.5 Asteikot ja kolmisoinnut sellonsoiton tasosuorituksissa.....	23
	3.6 Huittisten musiikkiopiston OPS ja sellon tasosuoritusvaatimukset.....	25
4	KYSELYTUTKIMUKSEN VAIHEET JA METODOLOGIA.....	26
	4.1 Tutkimusetiikka.....	26
	4.2 Laadullinen tutkimusmenetelmä.....	27
	4.3 Tapaustutkimus.....	27
	4.4 Tutkimuksen vaiheet.....	28
	4.4.1 Asteikot ja soinnut – kuin juuret puulle (N27).....	28
	4.4.2 Korvakuulolta, nuotista, pienissä pätkissä (N20).....	29
	4.4.3 Eivät ne hurraata huuda (M28).....	30
	4.4.4 Voisi olla parempiasuisia vihkoja nuorille soittajille (M45).....	30
	4.4.5 Peruskolmisointu ja kvarttisekstisointu (M35).....	31
5	PEIKKOMETSÄN SELLOASTEIKOT.....	34
	5.1 Toiminnallinen opinnäytetyö.....	34
	5.2 Oppikirjan laatiminen.....	34
	5.2.1 Oppimateriaalin tarve.....	34
	5.2.2 Ideointi.....	35
	5.2.3 Asteikkokirjan pedagogiset lähtökohdat.....	36
	5.2.4 Improvisointitehtävät asteikkokirjassa.....	39
	5.2.5 Sarjakuvat asteikkokirjassa.....	40

5.2.6 Käytännön kokemuksia.....	43
6 POHDINTA.....	44
LÄHTEET.....	51
LIITTEET	55
Liite 1. Kyselylomake	55
Liite 2. Peikkometsän selloasteikot -kirjan kansikuva	62

1 JOHDANTO

Asteikoiden omaksuminen ja soittaminen ovat varsin keskeisiä asioita klassisessa instrumenttipedagogiikassa. Asteikot ovat kuitenkin kokemukseni mukaan tuntuneet nuorista soittajista työläiltä ja tylsiltä, eikä asteikoiden ja niihin liittyvien kolmisointujen yhteyttä sävellyksiin ole ymmärretty. Sellistit ovat vuosia soittaneet asteikon rinnalla ensimmäisen asteen soinnun lisäksi neljännen asteen kvarttisekstisoinnun. Sen tarpeellisuutta on ollut vaikea perustella oppilaille muuten kuin soinnun melodisen kaaren kannalta.

Valmistuin musiikkipedagogiksi Tampereen ammattikorkeakoulusta (silloinen Pirkanmaan ammattikorkeakoulu) vuonna 2006. Sellonsoiton opettamisen olin aloittanut jo pedagogiaopintojeni alkuvaiheessa sijaistamalla tarpeen mukaan sellonsoiton opettajia Pirkanmaan musiikkiopistossa. Työskentelin myöhemmin Etelä-Pirkanmaan musiikkiopistossa ja Tampereen Suzukikoulussa tuntiopettajana sekä kevään 2007 Pohjois-Pirkanmaan musiikkiopistossa (nykyisin Merikanto-opisto) sellonsoiton lehtorin viransijaisena. 2010 vuodesta lähtien olen ollut Huittisten musiikkiopiston sellonsoiton lehtorin virassa ja Sastamalan musiikkiopistossa sivutoimisena tuntiopettajana.

Olen opettanut urallani huomattavan paljon sellonsoiton alkeistason oppilaita ja teettänyt musiikkiopistoissa käytettävän perustaso 1:n kurssisuorituksia. Lisäksi olen ollut monissa musiikkiopistoissa kurssisuorituslautakunnan jäsenenä. Asteikoiden osaamisen taso on ollut hyvin vaihtelevaa, mutta ennen kaikkea niiden soittamiseen on liittynyt jännitystä ja teknisiä hankaluuksia paljon enemmän kuin muun suoritusohjelman soittamiseen. Monille soittajille on tuottanut vaikeuksia oppia asteikot ja kolmisoinnut ulkoa. Halusin selvittää opinnäytetyössäni, miksi asteikoita soitetaan ja miksi ne ovat vuosia olleet kolmisointuineen osa musiikkiopistojen kurssisuoritusvaatimuksia.

Opetushallituksen laatimissa taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän perusteissa (OPH 2017) vaaditaan opettamaan improvisointia musiikkioppilaitoksissa. Kaikilla soitonopettajilla ei ole tähän koulutusta, eikä aiheesta ole vielä saatavilla oppimateriaalia. Olen itseoppinut improvisoija. Klassisen musiikin lisäksi olen esiintynyt useiden rock- ja pop-bändien kanssa sekä työskennellyt studiomuusikkona monien artistien levyillä. Läheskään aina soittajille ei tehdä nuotteja valmiiksi, joten olen oppinut soittamaan korva-kuulolta ja improvisoimaan käytännön kautta.

Tämän opinnäytetyön teoreettisessa taustassa tarkastelen asteikoita ja kolmisointuja teoreettisesti ja historiallisesta näkökulmasta sekä selvitän niiden merkitystä soittajalle ja opettajalle. Pehdyn myös oppimiseen vaikuttaviin seikkoihin ja opiskelumotivaatioon. Lisäksi tarkastelen improvisaatiota käsitteenä ja ilmiönä sekä sen käyttöä klassisessa instrumenttipedagogiikassa.

Kysyin kymmenen sellonsoitonopettajan ajatuksia ja kokemuksia selloasteikoista kyselylomakkeella, jonka lähetin heille palautuskuorineen postitse. Kysymyksissä tiedustelin asteikoiden merkitykseen ja soittamiseen liittyviä asioita, opettajien käyttämiä opetustapoja ja -materiaaleja sekä heidän ajatuksiaan saatavilla olevista asteikkomateriaaleista. Kahdeksan opettajaa vastasi kyselyyn määräajan loppuun mennessä. Kyselystä ja sen tuloksista kerron tarkemmin luvussa 4.

Opinnäytetyöni rinnalla valmistui asteikkokirja sellonsoiton alkeisopiskelijoille. Halusin tehdä oppimateriaalista mahdollisimman selkeän, lapsia innostavan ja visuaalisesti korkeatasoisen julkaisun. Asteikot ja kolmisoinnut esitetään kirjassa ikään kuin työkalupakina improvisointia ja säestystehtäviä varten. Peikkometsän selloasteikot -kirjan kustansi Sarjakuvaseura Suuri Kurpitsa ry.

Opin lapsena lukemaan Aku Ankka -sarjakuvalehtiä katselemalla. Tarinan juonta pystyi helposti seuraamaan pelkkien kuvien avulla, mutta vähitellen kuvien mukana olevat kirjaimet alkoivat jäsentyä tekstiksi ja aloin ymmärtää myös sen sisältöä. Aku Ankka -lehdistä sekä Asterix-albumeista mieleeni on jäänyt kiinnostavia yksityiskohtia, kuten esimerkiksi se, että Mount Everest on 8848 metriä korkea. Olen kiinnostunut siitä, mitä kaikkea musiikkiin liittyvää sarjakuvan avulla voidaan opettaa.

Asteikkokirjassani on mukana neljä sellonsoittoaiheista koko sivun mittaista sarjakuvaa. Sarjakuvat käsikirjoitti Pauli Kallio ja piirsi Antti Ollikainen. Selvitin teoreettisessa taustassa kuvan ja sarjakuvan vaikutusta oppimiseen, sekä haastattelin opinnäytetyötäni varten sarjakuvataiteen läänintaiteilija Ville Piristä, jonka kanssa keskustelimme sarjakuvan käytöstä opetuksessa ja oppimateriaaleissa.

2 OPPIMISEEN VAIKUTTAVIA SEIKKOJA

Soiton opiskelijoiden on toisinaan vaikeaa motivoitua asteikkojen ja kolmisointujen harjoittelusta. Asteikkojen ja sointujen yhteyttä soitettuihin kappaleisiin ja musiikkiin ei välttämättä ymmärretä. Monille oppijoille ulkoa soittaminen on asteikkojen ja kolmisointujen omaksumisen kompastuskivi. Kuitenkin ne on perinteisesti opeteltu ulkoa tasosuorituksia varten. Tässä luvussa käsitellään oppimiseen ja motivaatioon vaikuttavia seikkoja, improvisointia sekä tarkastellaan lyhyesti musiikillista esiintymistä, esiintymisjännitystä ja yhteismusisointia.

2.1 Motivaatio ja harjoittelu

Motivaatio-käsite on johdettu latinankielen sanasta *movere*, joka tarkoittaa liikkumista. Motivaation kantasana on motiivi, josta puhuttaessa on viitattu tarpeisiin, haluihin, vieteihin, palkintoihin ja rangaistuksiin sekä sisäisiin yllykkeisiin. Motiivit ylläpitävät yksilön käyttäytymisen suuntaa. Motivaatiolla tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa tilaa. (Ruohotie 1998, 36–37.)

Motivaatio voidaan jakaa karkeasti kahteen eri tyyppiin, sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäisessä motivaatiossa syyt käyttäytymiseen ovat sisäisiä, esimerkiksi itsensä kehittämisen ja toteuttamisen tarpeet. Ulkoisessa motivaatiossa palkkiot tulevat ulkoapäin ja tyydyttävät esimerkiksi yhteenkuuluvuuden tai turvallisuuden tarpeita. Ulkoiset palkkiot ovat lyhykestoisia, kun taas sisäiset palkkiot ovat pitkäaikaisia ja niistä voi tulla pysyvä motivaation lähde. Sisäistä ja ulkoista motivaatiota ei voida täysin erottaa, vaan ne esiintyvät usein yhtä aikaa. (Ruohotie 1998, 37–38.)

Musiikkiopinnoissa edistyminen vaatii harjoittelua. Mitä pidemmälle taidoissa halutaan edetä, sitä enemmän se vaatii harjoittelua. Harjoittelussa ei ole kyse vain teknisen taidon tai motoriikan omaksumisesta, sillä samaan aikaan kehittyvät myös musiikkia koskevat kognitiiviset valmiudet, kuten ymmärtävä kuunteleminen ja musiikilliset suoritukset. Motivoitunut oppija harjoittelee ja tarttuu vaativiinkin musiikillisiin haasteisiin. Soittaminen tuottaa mielihyvää sisäisesti motivoituneelle soittajalle. Soiton ulkoisena motivaation lähteenä voi olla esimerkiksi esiintyminen tai kurssisuoritus. (Ahonen 2004, 149–155.)

Filosofi Lauri Järvilehdon (2014) mukaan sisäisesti motivoitunut yksilö tuntee enemmän positiivisia tunteita ja suurempaa tyydytystä onnistuessaan kuin ulkoisesti motivoitunut. Sisäinen motivaatio edistää hyvinvointia ja vähentää pahoinvointia. Ulkoinen motivaatio tuo nopeita ilontunteita, mutta se ei pitkällä aikavälillä vaikuta hyvinvointiin niin paljon kuin sisäisen motivaation tuoma onnistuminen. (Emt., 25–26.)

Opetustilanteessa opettajan tehtävänä on huolehtia siitä, että oppijan motivaatio herää ja säilyy. Opetus etenee tutusta tuntemattomaan, helposta vaikeampaan ja konkreettisesta abstraktiin (Ikonen 2001, 66–67). Toisaalta oppijan täytyy olla itse kiinnostunut opiskeltavasta aiheesta. Opettajan tavoitteena voi olla opetettavan asian esittäminen innostavassa ja kiinnostavassa muodossa, jolloin oppiminen on helpompaa ja jolloin opettaja voi toimia myös inspiraation ja innostuksen luojana. (Järvilehto 2014, 166–167.)

Opettajalla on yleensä hyvät mahdollisuudet vaikuttaa oppijan opiskelumotivaatioon, vaikka toisaalta yksittäinen opettaja ei voi vaikuttaa kaikkiin oppilaidensa motivaatiotekijöihin. Opettajan tavoitteena pitäisi olla sisäisen motivaation herättäminen. Kielteinen asenne musiikinopiskelua kohtaan voi olla pitkäaikainen ilmiö ja se saattaa levitä oppilaasta toiseen. Ketään ei voi pakottaa kiinnostumaan musiikista ja oppimaan sitä. (Anttila & Juvonen 2002, 118.)

Motivaatio musiikin kuuntelemiseen, itsekseen soittamiseen ja yleisölle esiintymiseen nousevat eri lähteistä. Musiikin kuunteleminen ja omaksi iloksi soittaminen viestivät sisäisestä motivaatiosta ja rakkaudesta musiikkiin. Soittajalla voi olla sisäinen motivaatio myös julkiseen esiintymiseen, mutta siinä soittajan oma musiikkikokemus on vasta toisella sijalla. Tärkeimpänä on kommunikointi yleisön kanssa. Esiintyjän on otettava huomioon se, kuinka hän saavuttaa yleisönsä. (Anttila 2004, 212.)

Anttilan (2004) mukaan musiikkiopistoissa kasvatetaan soittajia suorituskeskeisyyden ja kaikenlaisen sosiaalisen kilpailun avulla motivoitumaan ulkoisesti. Musiikki ja soittaminen nähdään hänen mielestään esiintymisvälineenä, keinoina menestyä sekä suorituksena, jossa on tarkoitus onnistua paremmin kuin muut. Harrastajan motivaation pitäisi hänen mielestään olla nimenomaan sisäistä. Ulkoisten palkkioiden tulisi olla toissijaisia. (Emt., 212–213.)

Lehtori Päivi Arjas (2014) painottaa, että oppimisen tulisi olla kuitenkin jollain lailla pal-kitsevaa. Mitä enemmän iloa oppiminen ja esiintyminen tuo, sitä enemmän ihminen ha-luaa sitä lisää. Mielihyvän ja ilon kokemukset lisäävät motivaatiota, selkiyttävät tavoit-teita ja auttavat ratkaisemaan ongelmia tai vaikeuksia, joita kehittymisen tielle väistä-mättä tulee. (Emt., 144.)

2.2 Leikkiminen

Lapsi oppii leikkimällä ja harjoittelemalla leikinomaisia tehtäviä. Hänen toimintaansa oh-jaa kiinnostus tehtäviin jonkin motivoivan materiaalin parissa. Lapsi ottaa leikkimällä selvää ympäristöstä, toisista ihmisistä, eläimistä ja kaikesta elolliseen luontoon sekä esi-nemaailmaan liittyvistä asioista ja niiden suhteesta toisiinsa. Leikki viriää yllykkeistä, jotka voivat olla joko sisäisiä tai ulkoisia. Sisäiset yllykkeet ovat vaistomaisia ja ne edus-tavat kehitystarpeita, ulkoiset yllykkeet vetoavat lapseen muilla tavoin. Lapsella herää motivaatio leikkiä ja tutkia. (Lummelahti 1993, 6–15.)

Timo Jantunen esittää kirjassaan Satu kasvattaa (2007), että koko kulttuurimme on syn-tynyt leikistä ja että leikki on hyvinvointimme perusta. Ihmisen kykyyn kuvitella, luoda uutta ja muunnella todellisuutta on olemassa pohja jo lapsuuden leikeissä. Näin ollen il-man leikkiä tiedemies, kouluttaja tai muutosjohtaja eivät tulisi toimeen. (Emt., 72.)

Myös Jantunen toteaa, että lapset oppivat leikkimällä. Leikkiminen tuottaa lapsille iloa ja nautintoa. Leikkiessään lapsi kehittää omaa olemustaan kokonaisvaltaisesti ja omaksuu samalla tietoja ja taitoja kaikilta elämän alueilta. Lapsen ajattelu on kuvallista ja sadul-lista. Tämä vaihe jatkuu voimakkaana vielä 9–10-vuotiaana. Satujen kertomisella voi olla elävöittävä ja innostava vaikutus lapsen elämään. Sadut jatkuvat lasten leikeissä ja heidän sisimmissään ja auttavat jäsentämään ulkoista maailmaa ja kehittämään abstraktia ajatte-lua. (Emt., 36–39.)

Leikkiminen yhdistyy motivaation lähteisiin. Lisäksi leikki antaa mahdollisuuden tutkia ja testata rajoja ja löytää uusia tapoja tutkia ympäristöä. Leikkiminen on välttämätöntä ihmisen hyvinvoinnille. Se luo hedelmällisen pohjan tehokkaalle oppimiselle ja luovalle ajattelulle, sillä se auttaa aivoja kasvattamaan uusia yhteyksiä. (Järvilehto, 2004, 113–121.)

Sadut vahvistavat mielikuvitusta ja tekevät lapsen maailman suuremmaksi. Sadun konkreettinen ja lapsen ajattelua myötäilevä kieli luo ulottuvuuden niille kokemuksen alueille, joita ei muilla tavoilla voisi saavuttaa. Siten monimutkaiset käsitteet muuttuvat mielikuviksi ja kokemusten aineistoksi. Lapsen mielikuvituksen tuotos on yhdistelmä kuvittelua ja aikaisempia kokemuksia, jota sadut vahvistavat. (Heinonen & Suojala 2001, 145.)

Sadut ovat tärkeitä lasten tunne-elämän kehittymisen kannalta. Sadun voima perustuu samastumiseen. Kuvitteellisen hahmon nahoissa voi kohdata ristiriitoja, jännityksiä ja pelkoja turvallisesti sekä etsiä ratkaisuita ja päätyä myönteiseen lopputulokseen. (Heinonen & Suojala, 2001, 147–148.)

2.3 Musiikkiesitys

Musiikin laajan oppimäärän perusteisiin (OPH 2002) on kirjattu, että keskeisenä tavoitteena on oppia musiikin esittämiseen ja yhteismusisointiin tarvittavia instrumenttitaitoja, oppia lukemaan, kirjoittamaan, kuuntelemaan ja tuntemaan musiikkia sekä kehittää musiikillista ilmaisukykyä ja esiintymistaitoa. Syksyllä 2017 voimaan tulleissa musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2017) yhdeksi tavoitteiden osaluueksi kirjattiin, että opetuksen tavoitteena on kannustaa oppilasta löytämään musiikilliset vahvuutensa ja ilmaisukeinonsa, ohjata oppilasta elävään musiikilliseen ilmaisuun ja kannustaa häntä harjoittelemaan erilaisten esiintymistilanteiden hallintaa.

Esiintyminen on osa muusikkoutta ja musiikin harrastamista. Musiikki kuuluu kulttuurisamme keskeisenä osana erilaisiin rituaaleihin, kuten juhliin, uskonnollisiin tilaisuuksiin ja päättäjäisiin. Musiikillisen tilanteen ja kokemuksen jakaminen voi olla tärkeä mielekkyyden, ilon ja merkityksen rakentamisen lähde. Siten esiintyminen on olennainen osa musiikkikasvatusta. (Arjas, Hirvonen & Nikkanen 2013, 225.)

Musiikkiesityksissä pyritään esittämään hyvänä pidettyä musiikkia parhaalla mahdollisella tavalla. Esiintymistilanne voi tarjota kokemuksen, jolloin musiikki ja sen tulkinta, esiintyjät ja tilaisuuden tunnelma ovat parhaimmillaan. Siinä voivat yhdistyä musiikillisen kokemuksen jakaminen ja musiikillisen osaamisen ilo. Toisaalta esiintyminen voi olla jännittävä tilanne. Esiintyjästä saattaa tuntua, ettei hän ole riittävän hyvä muusikko tai ettei hän kykene sillä hetkellä tuomaan esiin parasta osaamistaan. (Arjas, Hirvonen & Nikkanen 2013, 225–226.)

Suhtautuminen esiintymiseen on muuttunut yhteiskunnassamme kuluneen vuosikymmenen aikana. Esiintymishalukkuutta ei enää pidetä tarpeettomana itsensä korostamisena eikä esiintymisen katsota olevan vain harvojen ammattilaisten etuoikeus. On myös ymmärretty, että esiintymistäidon kehittymiseen on syytä kiinnittää huomiota muun opettamisen ohessa. Yksi esiintymisen parhaista kasvatuksellisista mahdollisuuksista on kokemus esiintymisen ilosta. Musiikkiesitys voi tarjota taianomaisen hetken, johon koko harjoitusprosessi huipentuu. Juhlan tai tapahtuman arjesta poikkeava tilanne ja yleisön läsnäolo virittävät musisointiin tunnelman, jota ei luokkahuoneessa voi tavoittaa. (Arjas ym. 2015, 241–242.)

2.4 Esiintymisjännitys ja ulkoa oppiminen

Klassisessa musiikissa jousisoittajat, laulajat ja pianistit ovat perinteisesti esittäneet sooloteokset ulkoa. Nykyisin musiikin esittäminen nuoteista on paljon yleisempää ja hyväksytympää kuin aikaisempina vuosikymmeninä. Kysymys sävellysten ulkoa opettelun merkityksestä herättää yhä voimakkaita mielipiteitä. (Arjas 2014, 124.)

Esiintymisjännitys-termiä käytetään kuvaamaan laajaa ilmiötä, joka koostuu erityyppisistä osa-alueista. Jännitys voi tarkoittaa positiivista latautumista, jota soittaja tarvitsee ollakseen esiintymislavalla parhaimmillaan. Jollekin toiselle taas se voi olla tuhoava voima, joka pilaa hyvin harjoitellun esityksen. Esiintymisjännityksen taustalla vaikuttavat sekä sisäsyntyiset tarpeet asettaa itselleen korkeat laatuvaatimukset että ympäristön asettamat paineet. (Arjas 2014, 17–18.)

Annu Tuovila (2003) tutki väitöskirjatyössään 7–13-vuotiaiden musiikkiopisto-opiskelua ja musiikin harjoittamista. Tutkimusta varten haastateltiin 102 musiikkiopistolaista. Heistä lähes puolet koki musiikkiopiston esiintymistilanteet ongelmallisiksi ja pelottaviksi. Lasten vastauksista selvisi, että pahimpia uhkia esiintymistilanteissa olivat esimerkiksi väärin soittaminen, ulkoa soitettavan kappaleen täydellinen unohtaminen ja ulkomusiikilliset seikat, kuten väärä pukeutuminen tai soittimen putoaminen. (Emt., 180.)

Päivi Arjaksen (1997) mukaan muistivirheet ovat soittajien yleinen huolenaihe. Lapsuudessa asioita opitaan toistamalla, jolloin kappale jää lihasmuistiin ja oppija uskoo osavansa sen ulkoa. Jos kuitenkin uskonpuutteen tai jännityksen myötä motorinen muisti

häiriintyy, ei tietoisella tasolla ole mitään välinettä, jonka avulla tilanteesta voisi selviytyä. Muusikot ovat usein audittiivisia henkilöitä eli oppivat kuulemalla paremmin kuin näkö- tai tuntoaistin avulla. Selkeä kuulokuva on edellytys sille, että kappaleen voi soittaa ulkoa. Arjas painottaa, että nuottien lukeminen ja sisäisen näkökyvyn kehittäminen ovat parhaat ulkoa oppimisen keinot. (Emt., 81–82.)

Lapset esiintyvät yleensä mielellään, mutta tämä luontainen esiintymisen ilo säilyy harvoin aikuisikään saakka. Suurin syy lienee iän myötä kasvava itsensä tiedostaminen ja itsekriittisyys, mutta on syytä ottaa huomioon myös se, millaiset suorituspainet lapselle asetetaan ja tuetaanko esiintymisen iloa riittävästi. Lapsilla ei ole yleensä suuria laatuvaatimuksia esityksilleen. Heille ei ole tarkkaa, onko soitto puhdasta tai kulkeeko se oikeassa rytmissä, tärkeintä on hauskuus. Opettajan ja kasvattajan on sovittava yhteen omat laatuvaatimuksensa ja esiintymisen mielekkyys. (Arjas 2014, 143.)

Esiintymisjännitykseen voi olla monia muitakin syitä kuin musiikin esittäminen yleisölle. Päivi Arjaksen mukaan epäonnistumisen pelko voi olla pelkoa henkilökohtaisesta katastrofista. Tuotokseen kohdistuva kritiikki sekoitetaan helposti omaan minään kohdistuvaksi kritiikiksi ja se voi haavoittaa syvästi. Huono itsetunto on yksi suurimmista jännitysongelmia aiheuttavista tekijöistä. Soitonopetus voi tukea lasten ja nuorten myönteisen minäkuvan kehittymistä antamalla onnistumisen elämyksiä ja iloa edistymisestä, mutta tilanne voi olla myös päinvastainen. Oppilaiden keskinäinen vertailu, kilpailu paremmuudesta, jatkuva arvostelu ja vanhempien tai opettajan kunnianhimo voivat leimata alussa olevaa soittouraa ja luoda näin negatiivisen asenteen esiintymisiä ja kurssisuorituksia kohtaan. (Arjas 1997, 18–19.)

Ulkoa oppiminen on taito siinä missä mikä tahansa muukin taito. Muistot aktivoivat samoja hermoratoja kuin se toiminta, joka alun perin loi nämä hermoradat. Harjoitus ja kokemus muodostavat aivokuorelle uusia verkostoja. Muistikuva tarkoittaa sitä, että ihminen voi toistaa aiemmin oppimansa taidon tai tiedon. Kun toimintoa harjoitetaan, aieman kokemuksen tuottama hermoverkko aktivoituu uudelleen. (Järvilehto 2014, 96–97.)

Musiikillista oppimista edistävät samat tekijät kuin muutakin oppimista. Musiikillisen tiedon muistiin tallentumiseen ja opitun tiedon löytymiseen muistista helpottaa materiaalin syventävä kertaaminen, uusien asioiden liittäminen aikaisemmin opittuun tietoon ja merkitysten etsiminen. (Kalakoski 2010, 145)

Jos oppija on kiinnostunut opetettavasta asiasta, hänen on huomattavasti helpompi oppia se. Kiinnostuksella on suuri merkitys uusien muistojen ja hermoratojen luomisessa. Aluksi kiinnostuminen ja huomion kiinnittäminen aktivoivat hermoverkot. Sen jälkeen opittava uusi asia linkittyy jo näihin olemassa oleviin verkostoihin. Tästä syystä opittava asia on helppo muistaa jälkikäteen. Jos aihe on oppijan mielestä tylsä, eikä hän ole siitä kiinnostunut, tieto ei linkity mihinkään jo olemassa olevaan hermoverkkoon ja sen mielessä pitäminen on vaikeaa. Huumori, tarinat, esimerkit ja harjoittelu auttavat muistamaan opittua. Jos opittava asia väritetään innostavilla tarinoilla tai vertauskuvilla, ne rikastuttavat aihetta niin, että sen oppiminen on helpompaa. (Järvilehto 2014, 97–98.)

2.5 Improvisointi

Improvisaatio on musiikin luomista samalla, kun sitä esitetään. Improvisaatiossa musiikkia luodaan valmistelematta. Sana improvisaatio voidaan johtaa latinan kielen sanoista *improvis*, ennalta näkemättä ja *ex improviso*, odottamatta. Improvisoitu tuotos on ainutkertainen eikä improvisoijalla ole mahdollisuutta muuttaa tai parannella sitä. Improvisointi eroaa säveltämisestä siinä, että sävelletessä musiikillisia ideoita muokataan ja kehitellään ja ne tallennetaan nuottikirjoitukselle. Improvisaatio sen sijaan tapahtuu tässä hetkessä. (Ahonen 2004, 171–172.)

Improvisointi perustuu usein johonkin ennalta valittuun lähtökohtaan, esimerkiksi sävelmään tai tyylinmukaiseen rakennekaavioon. Sen pohjalta musiikkia kehitellään ja muunnellaan. Improvisaatioon kuuluvat yhtä aikaa valinnanvapaus ja kurinalaisuus. Kurinalaisuutta edustaa taustalla oleva rakenne ja vapautta vaatii teeman luova kehittäminen ja variaatio. Jazzmusiikissa musiikillisena viitekehysenä voi olla esimerkiksi 12-tahtinen blueskierto. Muotorakenteen lisäksi sitä jäsentää kadenssihahmo, josta muodostuu erilaisia vakiintuneita sointuyhdistelmiä. (Ahonen 2004, 172–173.)

Improvisointi on musiikilla leikittelyä. Improvisoidessaan muusikko luo uutta musiikkia spontaanisti tässä hetkessä. Wahlströmin (2017) mukaan on harhaluulo, että improvisaatiossa voi soittaa mitä mieleen juolahtaa. Hän ei myöskään allekirjoita sitä, että improvisointi vaatisi synnynnäistä lahjakkuutta. Improvisointia voi harjoitella niin kuin muutakin

soittoa. Improvisoivan muusikon täytyy osata asteikot, soinnut ja kappaleen rakenne hyvin, jotta hän voi keskittyä soitossaan musiikilliseen ilmaisuun ja tarinankerrontaan. Improvisoinnin voi aloittaa jo alkeistasolla. (Emt., 58–59.)

Improvisointi edistää oppimista siten, että improvisoidessaan oppija tukeutuu aiempaan tietämykseensä ja heittäytyy sen varaan. Musiikin tekemisen tukena ei ole valmista melodialla, joka omaksutaan toistoharjoittelun avulla, vaan improvisoijan on löydettävä musiikilliset aiheet omasta aiemmasta tietämyksestään. (Ahonen 2004, 173.)

Improvisoinnissa ja musiikillisessa ilmaisussa itseluottamus ja intuitio ovat keskeisiä elementtejä. Liika itsekriittisyys, virheiden pelko tai jännittyneisyys kahlitsevat luovaa ilmaisua ja läsnäoloa. Improvisaatio voi olla myös pelottavaa, sillä se on jossain määrin hallitsematonta. Improvisointia ohjaavat päätökset tehdään spontaanisti. Ne ovat peruuttamattomia eikä niitä voi suunnitella. Se puolestaan voi aiheuttaa epävarmuutta, jännitystä ja osaamattomuuden kokemusta. (Juntunen 2013, 42.)

Improvisoinnissa on keskeistä elämyksiin ja ilmaisuun keskittyminen virheiden välttämisen sijaan. Tällöin improvisaatio tarjoaa itsehallinnan ja kykenevyyden kokemuksia. Improvisaatio edellyttää turvallisuutta. Turvallisuudentunne riippuu improvisaatiotilanteesta, improvisoijan taidoista sekä hänen aikaisemmista kokemuksistaan. Tehtävän vaikeustaso suhteessa oppijan taitoihin sekä tehtävän rajaukset luovat myös osaltaan turvallisuudentunnetta. Näin ollen ”soita mitä haluat” -tehtävä on aloittelevalle improvisoijalle vaikeampi lähtökohta, kuin ”käytä vain kolmea säveltä” -tehtävä, joka rajoittaa vaihtoehtojen määrää ja on näin helpommin hallittavissa. (Juntunen 2013, 43.)

Improvisoinnin opettaminen kannattaa aloittaa yksinkertaisista tehtävistä, joissa niihin asetetaan sopivasti rajoituksia. Tehtävänä voi olla esimerkiksi vain kahdella sävelellä improvisointia jostain sovitusta asteikosta tai rytmisen elementin toistaminen tempo ja dynamiikkaa vaihdellen. (Feldman & Contzius 2011, 55–57.)

Annu Tuovilan (2003) tutkimuksen mukaan 102 haastatellusta 7–13-vuotiaasta lapsesta lähes puolet kertoi improvisoivansa ja säveltävänsä oma-aloitteisesti. Lapset puhuivat improvisoinnista vaatimattomaan sävyyn ja kutsuivat sitä esimerkiksi omasta päästä soittamiseksi, hassun tekemiseksi, pimputteluksi, renkutukseksi, rämpyttelyksi, oman biisin tekemiseksi tai omituisen soittamiseksi. (Emt., 135.)

Mielikuvitus on rikkaimmillaan lapsuudessa. Oppilaan luovuuden ja keksimisen halun tukeminen tulisi olla mukana instrumenttiopinnoissa niiden alusta lähtien. Lapset ja nuoret pystyvät improvisoimaan ja säveltämään vähäiselläkin soittotaidollakin ja luomaan tuoreita esityksiä, kun heitä ohjataan ja rohkaistaan siihen oikein. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 175.)

2.6 Yhteismusisointi ja ryhmäopetus

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärään opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2017) sanotaan, että muun muassa yhteismusisointitaitojen kehittäminen on olennainen osa opintoja. Yksi opintojen tavoitteista on ohjata oppilasta kuuntelemaan ja kehittämään musisointia sekä solistina että ryhmän jäsenenä. Opinnoissa painottuu oppilaan henkilökohtainen ohjaus, mutta hänelle tarjotaan myös mahdollisuutta yhteistoiminnalliseen musiikin tekemiseen ja opiskeluun.

Musiikkiopisto-opintojen yksi keskeisistä sisällöistä instrumenttiopintojen lisäksi on yhteismusisointi. Niiden katsotaan muodostavan toisiaan täydentävän kokonaisuuden, jossa instrumenttiopetus tukee yhteismusisointia ja päinvastoin. Yhteismusisoinnin odotetaan tuovan musiikkiopisto-opiskeluun iloa ja sen toivotaan vahvistavan motivaatiota ja yhteisöllisyyttä. Yhteismusisoinnin sosiaalisen ulottuvuuden katsotaan lisäävän soittamisen kiinnostavuutta ja tukevan näin opiskelutavoitteita. (Anttila 2004, 209.)

Yhdessä soittaminen sekä toisen oppilaan edistymistä ja soittamista seuraaminen voivat innostaa ja rohkaista omaa harjoittelua ja opetukseen osallistumista. Ryhmässä soittavat oppilaat oppivat toisiltaan ja omaksuvat samalla uutta ohjelmistoa kuuntelemalla. He oppivat toimimaan ryhmän jäsenenä sekä oppivat samalla vuorovaikutustaitoja. (Hyry-Beihammer ym. 2013, 177–178.)

2.7 Kuva oppimisen välineenä

Kuvalla on tiedonkäsittelyn vaiheissa erilaisia tehtäviä. Aistinvaraisen analyysin vaiheessa kuva synnyttää näköhavainnon. Ikonimuisti tallentaa kuvan hetkeksi verkkokalvolle. Sen jälkeen käynnistyy havaintosykli, jossa kuvan tunnistamisen kautta pyritään

analysoimaan kuvan sisältöä. Tämä analyysi on osittain tiedostamatonta odotuksiin perustuvaa tulkintaa. Jos kuva on pystynyt säilyttämään katsojan mielenkiinnon opittavaan aiheeseen, se voi herättää odotuksia ja assosiaatioita sekä tuoda näin uusia näkökulmia opetukseen. Se voi luoda vertauskuvia, jotka helpottavat tiedon muistamista. Mieleenpalauttamisessa kuvat toimivat hyvinä lähtökohtina, jos ne ovat onnistuneet luomaan selkeän muistikuvan aiheesta. (Hatva 1987, 80.)

Kuva voi motivoida oppijaa, jos se herättää kiinnostuksen käsiteltävään aiheeseen. Toisaalta huonosti laadittu kuva voi häiritä oppimista motivoidessaan oppijaa ajattelemaan jotain opittavan aiheen kannalta epäolennaista. Kuvan käyttö opetusmateriaalissa voi helpottaa opetusaiheen sisäistämistä, jos se luo sopivia yhteyksiä oppijan aikaisempiin tietoihin. Hyvä opetuskuva auttaa oppijaa ymmärtämään opetettavaa aineistoa, mikä auttaa asian sisäistämisessä. (Hatva 1987, 80–82.)

Kuvituksella voi olla useita tehtäviä, joilla tiedon omaksumista voidaan auttaa. Tärkeimpiä seikkoja ovat ymmärtämisen helpottaminen, muistiin painaminen ja mieleen palautus. Toisaalta myös kuvan esteettisyys voi herättää myönteistä asennetta ja suunnata mielenkiintoa, mikä helpottaa asian mieleen painumista ja palauttamista. (Hatva 2006, 61.)

Matti Hannuksen (1996) mukaan kuvan muistaminen on eri asia kuin kuvan avulla oppiminen. Hänen mukaansa kuva on monessa tilanteessa korvaamaton, muttei kuitenkaan yleispätevä oppimisen apuväline. On aiheita, joita voidaan esittää vain kuvan avulla, ja aiheita joita voidaan esittää vain verbaalisesti. Parhaimmillaan kuva on nopea ja tehokas tiedon ja tunteiden välittämisen keino. Hänen tutkimuksensa mukaan kuvien oppimista lisäävät vaikutukset koskevat kapea-alaista muistamista, eivät laajempaa korkeamman tason ymmärtämistä. (Emt., 251–253.)

2.7.1 Sarjakuva ja oppiminen

Sarjakuvalla on kolme keskeistä piirrettä, kuten Coulton Waugh esittää kirjassaan *The Comics* (1947). Ne ovat kuvasarjan avulla kerrottu kertomus, hahmogallerian pysyvyys sekä dialogin tai tekstin kytkeminen kuvan yhteyteen (emt, 14). Sarjakuva syntyi vähitellen 1800-luvulla, kun kuvaa ja tekstiä alettiin yhdistää siten että tuloksena oli kerronta. Tällaisia painotuotteita esiintyi Amerikassa ja Euroopassa. Sarjakuvan yleistyminen ajoittui 1890-luvulle, jolloin amerikkalaisissa sanomalehdissä oli jo runsaasti sarjakuvia.

Sarjakuvan synnyn katsotaankin perustuvan amerikkalaisen lehdistön paisumiseen. Manner-Euroopassa elettiin kirkollis-akateemisen perinteen vallassa, eikä lehdistö saavuttanut samanlaista asemaa kuin Yhdysvalloissa. Niinpä Euroopassa sarjakuva kehittyi ja levisi hitaammin. (Hänninen & Kemppinen 1994, 8.)

Usein sarjakuvien ajatellaan olevan lapsille suunnattua viihdettä, mutta niitä voidaan käyttää opetuksen ja informaation välittämisen välineenä kenelle tahansa. Sarjakuvan viesti välittyy myös lukutaidottomille henkilöille. Sarjakuvalla voidaan dramatisoida opettava asia tai informaatio, joka halutaan jakaa. Mielikuvitus täydentää sen, mitä ruutujen välissä tapahtuu. (Packalén & Odoi 2003, 7–9.)

2.7.2 Sarjakuvataiteen läänintaiteilija Ville Pirisen haastattelu

Klassisen musiikin nuottikirjoissa ei ole tietääkseni aikaisemmin käytetty sarjakuvaa opimisen tukena. Haastattelin aiheesta sarjakuvataiteen läänintaiteilija Ville Piristä Tampereella 24.4.2017.

Ville Pirinen arvelee, että kuvallinen kerronta auttaa muistamaan opittavan asian paremmin. Hän mainitsee esimerkiksi itse muistavansa Asterix-sarjakuva-albumien (Gosciny & Uderzo) virheelliset historiatiedot paremmin kuin koulun historianoppikirjojen tiedot. Pirisen mielestä kuvallinen kerronta auttaa opittavan asian hahmottamisessa myös niitä lapsia, jotka eivät osaa vielä lukea. ”Ei ole olemassa keskivertoekaluokkalaista. Kaikki lapset ovat erilaisia, mutta sarjakuvat ovat lapsille harvoin liian vaikeatajuisia.” Pirinen sanoo, kun kysyn, onko jotain erityistä mitä tulisi ottaa huomioon, kun tehdään lapsille suunnattua sarjakuvaa.

Tunteet välittyvät kuvan avulla paremmin kuin pelkän tekstin. Esimerkkinä Pirinen mainitsee Hanneriina Moisseisen Kannas-sarjakuva-albumin (2016), jossa faktisen tiedon lisäksi välittyy hyvin se, miltä sota on ihmisistä tuntunut.

Läänintaiteilijan mukaan sarjakuvan avulla voidaan opettaa mitä hyvänsä. Sarjakuvaa on yhdistetty musiikkiin lähinnä kevyen musiikin puolella. Levynkansitaiteessa ja joissakin nuottikirjoissa on mukana sarjakuvatyyppistä kuvitusta. Joillekin sarjakuville on tehty soundtrackeja, näistä esimerkkinä Hugo Prattin Corto Maltese -albumi Tango (1998) ja

joistain musiikkikappaleista on tehty sarjakuvia, esimerkiksi Pauli Kallion ja Kati Kovácsin Miksei koirani hauku kun sinä tulet käymään? (2009). Musiikin teoreettista puolta ei hänen tietääkseen ole opetettu aiemmin sarjakuvan avulla. Klassisen musiikin opetussarjakuvia Pirinenkään ei ole tavannut.

Musiikkiaiheisia sarjakuvia on paljon ja Pirinen itsekin on tehnyt useita. ”Sarjakuvakäsikirjoittaja Pauli Kalliohan on tämän pukenut sanoiksi: Sarjakuvan ainut miinuspuoli on se, ettei siinä kuulu musiikki.” Pirinen kertoo, että siitä miten sarjakuvaa musiikillistetaan sisältöviittauksilla ja miltä ääni näyttää piirrettynä, on olemassa ja tekeillä useita akateemisia pohdintoja.

3 ASTEIKKOJEN HISTORIAA

Asteikot ovat keskeinen osa musiikkia ja musiikin opiskelua. Tässä luvussa perehdytään asteikoiden ja kolmisointujen historiaan. Asioita käsitellään lyhyesti ja mahdollisimman hyvin aiheeseen liittyen eli asteikoiden asemaan musiikkiopistojen sellon tasosuorituksissa sekä Huittisten musiikkiopiston opetussuunnitelmaan.

3.1 Kirkkosävellajit ja modaalisuus

Modaalisuus on säveljärjestelmä, joka rakentuu jonkin perussävelen ympärille, mutta jossa ei koeta olevan purkausta vaativia jännitystiloja. Modaalisuutta edustavat musiikin historiassa esimerkiksi kirkkosävellajit ja pentatonisuus. (Kontunen 1990, 31–32.)

Länsimaisen taidemusiikin ensimmäiset varsinaiset sävellajit olivat kirkkosävellajeja, eli moodeja. Niitä käytettiin gregoriaanisessa musiikissa aina 1400-luvulle saakka. Kirkkosävellajeja oli kahdeksan: doorinen, hypodoorinen, fryyginen, hypofryyginen, lyydininen, miksolydinen ja hypomiksolydinen. Renessanssin aikana moodeihin liitettiin jooninen ja aiolinen, jotka vastaavat nykyistä duuria ja mollia. Myöhemmin kehitettiin lähinnä musiikin teoriassa käytössä oleva lokriinen moodi. (Kontunen 1990, 36–38.)

Yksi vanhimmista säveljärjestelmistä on pentatoninen asteikko. Nimensä mukaisesti se on viisisävelinen asteikko. Pentatonisia asteikkoja on erilaisia, mutta yleisimmin pentatoniseksi asteikoksi kutsutaan sellaista asteikkoa, jossa ei ole lainkaan puolisävelaskelia. (Kontunen 1990, 39.)

3.2 Duuri-mollitonalityetti

Länsimaisen taidemusiikin peruselementtinä voidaan pitää duuri-mollitonalityettia. Sen alkuvaiheet ulottuvat 1500- ja 1600-luvun vaihteeseen, jolloin kirkkosävellajeista eli moodeista sekä kontrapunktisesta ajattelusta luovuttiin. Duuri-mollitonalityetti kehittyi säveltämisen perustaksi 1700-luvulla. Seuraavalla vuosikymmenellä musiikkiin ilmaantui tonaalisuutta hämärtäviä piirteitä, kuten sävellajin vaihdoksia eli modulaatioita, kromatiikkaa sekä monimutkaisia sointumuotoja. 1900-luvun atonaalisuudessa eli sävellajittomuudessa siitä luovuttiin kokonaan. Tonaalinen ajattelu ei kuitenkaan väistynyt länsimaisesta

viihde- ja kansanmusiikista. Pop, rock, iskelmät sekä jazz noudattavat pääasiassa edelleen tonaalisuuden peruseriaatteita. Tonaalisuus toimii yhä suuren yleisön musiikillisena kieliooppina. (Ahonen 2004, 64–65.)

Tonaalisen musiikin keskeinen rakenne on sävellaji. Sillä tarkoitetaan keskussävelen hallitsemia toisiinsa suhteessa olevia säveliä. Tätä ilmiötä kutsutaan asteikoksi. Asteikon perussävel eli toonika on asteikon tärkein sävel. Muut sävelet ryhmittyvät sen ympärille hierarkkisesti. Perussävelen vetovoima ja siihen liittyvien muiden asteikon sävelten suhde on tonaalisuuden keskeinen elementti. (Ahonen 2004, 66–67.)

Tonaalisuus-termi voidaan johtaa latinankielisistä sanoista tonal'is sävelellinen ja tonos, jännitys. Etymologia sopii seikkaan, joka vallitsee länsimaisen musiikin tonaalisuudessa: toonikan ja dominantin väliseen jännitykseen ja purkaukseen. Asteikon ensimmäisen asteen, eli toonikan ja viidennen asteen, eli dominantin välinen jännittymisen ja laukeamisen vuorottelu kuvaa länsimaisen tonaalisen järjestelmän ydintä. (Ahonen 2004, 65.)

Lapsilla tonaalisuuden omaksumisen kehitysvaihe ajoittuu esikoulu- ja alakouluikään. Melodian hahmottamista alkaa silloin ohjata diatoninen asteikkohahmo. Melodian yksittäiset säveltasot saavat merkityksensä tästä korkeamman tason rakenteesta, eikä melodioita tarvitse painaa enää mieleen yksittäisinä säveltasoina, vaan hahmottamisessa auttaa vakiona pysyvä melodinen taustarakenne. (Ahonen 2004, 88.)

3.3 Duuri- ja molliasteikot

Duuri- ja molliasteikot muodostuvat koko- ja puolisävelaskelista. Ne eivät seuraa toisiaan vuorotellen, vaan niiden sijainti on epäsymmetrinen. Ahosen (2004) mukaan epäsymmetrisyys on mahdollisesti ihmisen havaintojärjestelmän kannalta välttämätön piirre, sillä se luo mahdollisuuden kokea asteikon sävelet laadullisesti erilaisina. (Emt., 67.)

Duuriasteikon sävelistö pysyy lähes poikkeuksetta samanlaisena. Molliasteikoita sen sijaan on neljänlaisia: Luonnollinen, eli aiolinen molli, harmoninen molli, jossa seitsemäs sävel on ylennetty, melodinen molli, jonka ylöspäisessä kulussa kuudes ja seitsemäs sävel on korotettu ja alaspäisessä kulussa palautettu, sekä mustalaismolli, jossa kuudennen ja seitsemännen asteen korotuksen lisäksi myös neljäs aste on korotettu. (Kontunen 1990,

32–33.) Mustalaismollista käytetään myös nimeä itämainen tai unkarilainen molli (Joutsenvirta & Perkiömäki 2007).

Duuri- tai molliasteikko voidaan transponoida mille tahansa säveltasolle. Perussävelenä voi näin ollen olla mikä tahansa sävel. Duuria ja mollia, joilla on sama etumerkintä, kutsutaan rinnakkaissävellajeiksi. Duuri ja molli joilla on sama perussävel, eli toonika, kutsutaan puolestaan muunnossävellajeiksi. (Kontunen 1990, 34.)

3.4 Harmonia ja soinnut

Jokaiselle asteikon seitsemälle sävelelle voidaan rakentaa kolmisointu. Näitä sointuja kutsutaan kantasoinnuiksi. Jokaisella soinnulla on oma järjestysnumero eli aste. Sointuasteet merkitään roomalaisin numeroin. Mollin sointumuodot ovat yleensä harmonisessa mollissa. (Kontunen 1990, 79.) Murtosoinnuksi kutsutussa soinnussa soinnun sävelet soivat peräkkäin (emt., 115).

Sointuastemerkinän lisäksi soinnut voidaan tunnistaa pohjasävelensä mukaan. Tätä merkintätapaa kutsutaan reaalisointumerkeiksi. Niissä duurisoinnut kirjoitetaan pohjasävelensä mukaan isolla kirjaimella. Mollisointuun lisätään mollia kuvaava m-kirjain. Näin ollen esimerkiksi D tarkoittaa d-duurisointua ja Dm tarkoittaa d-mollisointua. (Kontunen 1990, 82.) Toisaalta sointumerkkien käyttö riippuu musiikkityylistä, esittäjästä, instrumenteista ja tilanteesta (Joutsenvirta & Perkiömäki 2007).

Jokaisella sointuasteella on sävellajissa oma tehtävänsä. Pääsointuja ovat I asteen sointu eli toonika, IV asteen sointu eli subdominantti sekä V asteen sointu eli dominantti. Muiden asteiden soinnut ovat sijaissointuja, joilla on myös omat sointutehonsa. Sointutehoja on kolmea tyyppiä: perustehoisia, huipputehoisia ja lepotehoisia. Perustehoisia sointuja ovat ensimmäisen ja kuudennen asteen soinnut, huipputehoisia ovat viidennen ja seitsemännen asteen soinnut, lepotehoisia ovat toisen ja neljännen asteen soinnut. Kolmannen asteen sointuun kuuluu kaksi yhteistä säveltä sekä toonikan että dominantin kanssa, joten sen teho sisältää aineksia molemmista tehoista. (Kontunen 1990, 81–82.)

Harmoniolla, eli soinnuilla on erityisen voimakas vaikutus tonaalisen järjestelmän rakenteisiin. Jokaiselle asteikon sävelelle voidaan rakentaa sointu, jolla on samanlainen funk-

tionaalinen merkitys, kuin asteikon sävelillä. Yksittäisellä soinnulla ei sinällään ole toonaalista merkitystä, vaan se saa luonteensa ja merkityksensä suhteestaan johonkin toiseen sointuun. Sointuyhdistelmiä kutsutaan kadensseiksi, jotka määrittävät sävellyksen tai sen osan sävellajin. Vahvin päättävä vaikutus on kadenssilla I–IV–V–I, jota klassisessa sointuopissa kutsutaan täyslopukkeeksi. (Ahonen 2004, 71–72.)

3.5 Asteikot ja kolmisoinnut sellonsoiton tasosuorituksissa

Musiikkiopistot tarjoavat taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista opetusta. Musiikkioppilaitoksissa noudatetaan Suomen musiikkioppilaitosten liiton (tästä eteenpäin SML ry) antamia ohjeita instrumenttiopintojen tasosuorituksista. Perustasolla tasosuorituksia on kaksi tai kolme pääaineesta riippuen ja musiikkiopistotasolla yksi. (SML ry 2007.)

Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry on musiikkioppilaitosten kattojärjestö, johon kuuluu 96 oppilaitosta. Näistä 85 on musiikkiopistoja. SML ry:n tehtäviin kuuluu kehittää musiikin opetusta Suomessa sekä valvoa musiikkioppilaitosten etuja musiikki- ja kulttuuripolitiikassa. Liitto perustettiin vuonna 1956. (SML ry n.d.)

Matkustin SML ry:n toimistoon Helsinkiin löytääkseni liiton arkistoista vastauksia kysymykseeni, milloin musiikkioppilaitoksissa on alettu soittaa asteikkoja osana tasosuorituksia. Arkisto oli järjestetty huolellisesti, joten tehtäväkseni jäi materiaalin kopiointi ja analysointi. Käsittelen jatkossa vain perustason asteikkosoiton vaatimuksia, vaikka SML ry:ltä niitä on saatavissa kaikille tasoille.

SML ry:n vuoden 1967 kurssisuoritusvaatimuksissa, joita tuolloin kutsuttiin kurssitutkintovaatimuksiksi, ei mainita asteikkoja lainkaan. Nykyisiä tasosuorituksia nimitettiin silloin ja aina vuoteen 2002 saakka kurssitutkinnoiksi. Kurssitutkintoja on ollut 1960-luvulla yhteensä neljä: peruskurssitutkinto sekä tutkinnot I, II ja III.

Asteikot ovat mukana kurssitutkintovaatimuksissa vuodesta 1973 lähtien. Tutkintoja on ollut silloinkin neljä, mutta nimet ovat muuttuneet. Ne ovat peruskurssit 1 ja 2 sekä ylemmät kurssit I ja II. Peruskurssi 1:n kurssitutkinnoissa on soitettu kolme kolmen oktaavin laajuista asteikkoa eri sävellajeissa. Peruskurssi 2:n eikä I ja II kurssien asteikoista ole mainintaa. Kolmisoinnuista ei ole erikseen merkintää.

Vuonna 1979 julkaistussa SML ry:n kurssivaatimuksia ja -tutkintoja koskevat yleiset ohjeet -vihkossa tutkintoja on kaikkiaan kuusi. Peruskurssitutkinnot 1/3, 2/3 ja 3/3 sekä ylemmät kurssitutkinnot I, II ja III. Peruskurssien kurssitutkintovaatimuksissa määriteltiin ensimmäistä kertaa soitettavat asteikot tarkemmin. 1/3-tutkintoa varten harjoitettiin G-, D-, F- ja B-duuriasteikot sekä mollit e, h, d ja g. Asteikoita esitettiin tutkinnossa kolme lautakunnan valinnan mukaan. Asteikoiden lisäksi soitettiin ”kolmisointu ja kvarttisekstisointu”, joka mielestäni tässä tarkoittaa neljännen asteen kvarttisekstisointua. Jouko Paavola julkaisi vuonna 1981 SML ry:n kustantaman oppikirjan tähän tarpeeseen. Asteikkokirja sellonsoiton opiskelijoille sisältää vaatimusten mukaiset asteikot ja soinnut kaikille tasoille.

1980-luvulla SML ry:n kurssitutkintovaatimuksissa asteikot ovat edelleen samat, mutta tutkinnossa niistä kysyttiin enää kaksi lautakunnan valinnan mukaan. Vaatimuksissa määriteltiin nyt tarkemmin kolmisoinnut: I asteen sointu sekä IV asteen kvarttisekstisointu. Ohjelmistoluettelossa viitattiin Paavolan asteikkokirjaan (1981).

SML ry julkaisi vasta vuonna 2005 seuraavan kerran ohjekirjan Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet. Tutkintojen nimet 1/3, 2/3 ja 3/3 jäävät siinä pois ja ne korvataan nimillä perustaso 1, 2 ja 3 sekä musiikkiopistotaso.

Vuoden 2005 ohjeissa asteikoita ja kolmisointuja ei ole määritelty tarkemmin, vaan niissä pyydetään soittamaan valmisteltuja asteikoita murtokolmisointuineen lautakunnan valinnan mukaan. Vuosikymmeniä jatkuneet käytännöt I asteen ja IV asteen kvarttisekstisoinnun käytöstä olivat kuitenkin jääneet elämään niin, ettei niistä ole tietääkseni luovuttu monessakaan musiikkiopistossa. Paavolan asteikkokirja (1981) sekä Timo Törmän ja Jussi Javaksen Selloasteikot-kirja (1995) olivat musiikkiopistoissa käytössä yleisesti.

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän uusissa opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2017) ei vaadita tasosuorituksia pakollisine ohjelmineen. Jokainen musiikkiopisto laatii opetussuunnitelman perusteiden pohjalta omat opetussuunnitelmansa. Näin ollen SML ry ei ilmeisesti tule päivittämään kurssisuoritusvaatimuksia sellaisenaan.

3.6 Huittisten musiikkiopiston OPS ja sellon tasosuoritusvaatimukset

Huittisten musiikkiopisto on alueellinen oppilaitos, joka järjestää laajan oppimäärän mukaista musiikin perusopetusta, soitinvalmennusta sekä musiikkileikkikouluopetusta. Musiikkiopiston tehtävänä on tarjota laadukasta ja monipuolista musiikkikasvatusta toiminta-alueellaan. Opetus on tavoitteellista ja tasolta toiselle etenevää, jonka pohjana on klassisen musiikin laadukas opettaminen. (Huittisten musiikkiopisto 2013.)

Huittisten musiikkiopiston sellonsoiton tasosuoritusvaatimukset noudattavat SML ry:n vuoden 2005 vaatimuksia. Asteikkojen osalta tasosuoritusvaatimuksissa linjataan, että asteikkoja soitetaan murtokolmisointuineen vapaavalintaisesti kahteen ylennysmerkkiin ja kahteen alennusmerkkiin saakka. (Huittisten musiikkiopisto 2013.)

4 KYSELYTUTKIMUKSEN VAIHEET JA METODOLOGIA

Tässä luvussa kartoitetaan ja selvitetään kymmenen sellonsoitonopettajan näkemyksiä asteikkosoitosta musiikkiopiston perustasolla sekä kerrotaan kyselytutkimuksen vaiheista ja tuloksista.

4.1 Tutkimusetiikka

Eettinen ajattelu on kykyä pohtia paitsi omien, myös yhteisön arvojen kautta sitä, mikä on oikein ja mikä väärin. Tutkimusaineiston hankintaa koskevan juridiikan ja etiikan opettelu auttaa ratkaisujen teossa, mutta se ei itsessään merkitse eettisten ongelmien ratkaisua. Tutkimustyön ratkaisuista ja valinnoista kannetaan vastuu itse. (Kuula 2006, 21.) Tutkijoiden on noudatettava hyvää tieteellistä käytäntöä, jotta tutkimus olisi eettisesti hyväksyttävää ja sen tulokset luotettavia (Mäkinen 2006, 172).

Tutkimustoiminta ei saa vahingoittaa tutkijoita, tutkittavia, muita henkilöitä, ympäristöä tai luontoa. Tutkimustulokset täytyy esittää rehellisesti ja oikeassa valossa ja muiden tutkijoiden työ tulee ottaa huomioon. Tutkimustoiminnalla saadun informaation käyttöä voidaan tarkastella myös etiikan näkökulmasta. Tutkijalla on sosiaalisen vastuun vaatimus, mikä tarkoittaa, että tutkijan tulee osaltaan vaikuttaa siihen, että tieteellistä informaatiota käytetään eettisten vaatimusten mukaisesti. Tutkijoihin kohdistuu eettisiä vaatimuksia myös oman ammattikuntansa jäsenenä. Tutkijan ei tule syyllistyä oman edun tavoitteluun. Kollegoiden tulee suhtautua toisiinsa arvostavasti, ei vähättelevästi. (Alasuutari 2005, 16–17.)

Pyrin noudattamaan opinnäytetyöni kaikissa vaiheissa hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Toimin rehellisesti eettisesti, huolellisesti ja tarkasti. Hankin tarvittavat tutkimusluvut sekä noudatin tehtyjä sopimuksia. Kyselyä laatiessani huolehdin, etteivät vastaajat ole tunnistettavissa kysytyjen tietojen tai vastaustensa perusteella. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.)

4.2 Laadullinen tutkimusmenetelmä

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on tiedon kokonaisvaltaista hankintaa. Lähtökohdiana ei ole teorian tai hypoteesin testaaminen, vaan kerätyn aineiston perusteellinen tarkastelu. Tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti. Kvalitatiivinen tutkimus suoritetaan joustavasti ja se muotoutuu olosuhteiden mukaiseksi. Tutkimuksen tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa tutkitaan sen mukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 164.) Laadullisen aineiston analysointi ja tulkinta jatkuvat raportin alusta loppuun saakka, sillä tutkimuksen kokoava teoria syntyy aineiston käsittelyn myötä ja syntyvä teoria taas antaa vaikutteita aineiston tulkintaan (Anttila, 2014).

Laadullinen tutkimusmenetelmä on hyvä keino selvityksen toteuttamisessa, kun tavoitteena on ymmärtää ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Tutkimuskysymykset muotoillaan alkaviksi sanoilla miksi, mitä, miten, jotta vastaajien on helppo kuvailla ja selittää näkemyksiään. (Vilka & Airaksinen 2003, 63.)

Tutkijan mielenkiinto asiaan, hänen elämänsähistoriansa, elämäntapansa ja ammattinsa vaikuttavat tutkimusnäkökulman valintaan. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista, että tutkija valitsee lähestymistapansa aiheeseen omasta käytännön kokemuksestaan. (Anttila, 2014.)

4.3 Tapaustutkimus

Tapaustutkimus, eli case-tutkimus, on empiirinen tutkimusmenetelmä, jossa tutkitaan tiettyä, tavallisesti sosiaalista kohdetta, esimerkiksi yksilöitä, laitoksia tai yhteisöjä. Tutkimuskohteina voivat olla esimerkiksi kohteen taustatekijät tai ajankohtaiset sisäisesti tai ulkoisesti vaikuttavat tekijät, joista pyritään saamaan mahdollisimman seikkaperäinen, tarkka ja kokonaisvaltainen kuvaus. Tutkimuksella selvitetään rajattua aineistoa ja kohdetta rajatulla aineistomassalla, jossa ei eroteta muuttujarakenteita. Tapaustutkimus on hyödyllinen tutkimusmenetelmä silloin, kun halutaan saada selville taustainformaatiota, oleellisia tekijöitä ja vuorovaikutussuhteita. Se on kohdistunut enemmän selitykseen kuin tulkintaan. Tutkimus ei pyri yleispätevyyteen. Tutkijalla itsellään on tutkimuksessa merkittävä rooli kohdetta koskevien tietojen kokoamisessa. Tutkimuksessa voi näkyä tutkijan kädenjälki, vaikka tutkija ei pyri tulkitsemaan, vaan ainoastaan kuvaamaan tutkimuskohdetta. (Virtuaaliammattikorkeakoulu 2006.)

Tapaustutkimusta on arvosteltu täsmällisyyden ja objektiivisuuden puutteista verrattuna muihin tutkimusmenetelmiin. On kuitenkin olemassa kysymyksiä, joihin tapaustutkimusote on hedelmällisin lähestymistapa. Tapaustutkimuksesta puhutaan paitsi metodina, myös tutkimusstrategiana. Kuitenkaan tapaustutkimus ei sinänsä sulje pois minkään yksittäisen metodin käyttöä. Tapaustutkimusta voidaan siis pitää käsitteenä, jonka alle on mahdollista rakentaa monentyypisiä tutkimusasetelmia. Tapaustutkimuksen perinteessä laadulliset menetelmät ovat olleet hallitsevassa asemassa. (Peuhkuri 2005, 291–293.)

Tutkimukseni on laadullisen tutkimusmenetelmän tapaan toteutettu tapaustutkimus. Tutkimustuloksissa pyrin selittämään ja kuvailemaan suhteellisen suppean tutkimusaineiston pohjalta saatuja tuloksia tulkitsematta niitä seikkaperäisesti.

4.4 Tutkimuksen vaiheet

Lähetin postitse kyselylomakkeen (liite 1) kymmenelle sellonsoiton opettajalle, joiden tiesin opettavan nuoria sellistejä. Otin heihin kaikkiin etukäteen yhteyttä puhelimitse, kerroin opinnäytetyöprojektistani ja tiedustelin heidän halukkuuttaan osallistua asteikkokyselytutkimukseeni. Kaikki opettajat suostuivat. Lähettämistäni kymmenestä lomakkeesta kahdeksan palautettiin asettamani määräajan loppuun mennessä. Vastausprosentiksi tuli näin 80. Vastaajista neljä oli naisia ja neljä miehiä. Lomakkeen perustiedoissa kysyin vastaajien opetustyövuosien määrää. Yhteenvedossa koodi N21 tai M28 ei näin ollen tarkoita vastaajan sukupuolta ja ikää, vaan vastaajan sukupuolta ja opetustyövuosien määrää.

Kyselylomakkeessa (liite 1) kysyttiin muun muassa oppilaitosten nykykäytänteitä asteikkosoitossa sekä sitä, miten oppilaat ja opettajat itse kokevat asteikkosoiton. Mielestäni tärkein kysymys oli lomakkeessa ensimmäisenä eli miksi asteikkoja mielestäsi soitetaan?

4.4.1 Asteikot ja soinnut – kuin juuret puulle (N27)

Kysymykseen, miksi asteikkoja mielestäsi soitetaan, kuudessa vastauksessa kahdeksasta mainitaan intonaation ja sävelpuhtauden kehittyminen asteikkosoiton avulla. Myös muita teknisiä asioita listataan: sorminäppäryyden harjoittaminen asteikoiden avulla, hyvän ää-

nen tuottoon liittyvät harjoitteet erilaisten jousitekniikoiden avulla, rytmien harjoittaminen, artikulaatio, nuottien nimien tunteminen ja harjoittelu, asemanvaihtojen hallitseminen sekä sellonkaulan, eli otelaudan, tunteminen. Kaksi vastaajista lähestyy aihetta laajemmalla mittakaavalla: M45 kirjoittaa: Musiikki perustuu asteikkoihin ja sointuihin. N35: Asteikot ovat etydien ja kappaleiden perusta. N21 vastaa: ”Ne [asteikot] ovat musiikin peruspalikoita – toivottavasti auttaisivat sävellajien ja otelaudan hahmotuksessa, nuotinluvussa, toivottavasti myös oman musiikin teossa ja musiikin teorian hahmottamisessa, improvisoinnissa ym.”

Kyselylomakkeessa kysytään kohdassa kolme, miksi kolmisointuja mielestäsi soitetaan. Kaksi vastaajista kirjoittaa, että samasta syystä kuin asteikoita. Neljässä vastauksessa tuodaan ilmi harmoniantajun ja sointumaailman hahmotuskyvyn kasvaminen. N20 vastaa: ”Asteikoissa ja soinnuissa tiivistyy tavallaan koko soittimen tuntemus, missä sävel sijaitsee ja miltä se kuulostaa – asteikot ja soinnut kuin juuret puulle.”

N27 tuo esiin, että sointujen soittaminen auttaa hahmottamaan myös musiikin rakennetta. M45 pitää sointuja erittäin tärkeänä soiton osa-alueena. ”Niissä kehittyi sointukorva ja asemanvaihtojen hallinta”. N21 vastaa, että kolmisoinnut ovat osa, joka liittyy asteikko-soittoon. M35 taas pohtii vastauksessaan sitä, kuinka pienten oppilaiden on vaikea muistaa kolmisointuja ulkoa. Hänen mielestään se paljastaa, että oppilaille on tällöin laajemminkin vaikeuksia ulkoa oppimisessa ja musiikin hahmottamisessa.

4.4.2 Korvakuulolta, nuotista, pienissä pätkissä (N20)

Opettajilla on monia keinoja asteikoiden ja kolmisointujen opettamiseen ja harjoituttamiseen. N35 opettaa niitä etydien ja kappaleiden yhteydessä. M28 opettaa soittamaan ensin näppäillen, sitten pitkällä jousilla, lopuksi vasen käsi ja oikea käsi yhdessä. M30 kertoo vastauksessaan, että asteikoita ja kolmisointuja harjoitellaan hitaasti ja kuunnellen, kokoja puolisävelaskeleet hahmottaen. N21 opettaa asteikkoja leikinomaisesti. Oppilaat soittavat kuin kiipeäisivät portaita ylös ja laskeutuvat alas eri tyyleillä hitaasti tai nopeasti. Portaita voi myös hypellä silloin, kun harjoitellaan kolmisointuja. Myös M35 mainitsee vastauksessaan porrasmielikuvan asteikoiden harjoittelemisessa. Hän jatkaa: ”Pyritään kuuntelemaan, vertaillaan vapaisiin kieliin, hyvään ääneen laatuun ja puhtauteen pyritään

heti alussa. Pienillä oppilailla kyse on selkeästi ulkoa soittamisesta, kun teoreettinen käsitelyskyky ei ole vielä kehittynyt. Tarra hyvin soitetusta asteikosta ja kolmisoinnusta motivoi kummasti”.

M45 painottaa kolmisointujen ja asteikoiden laatua, ei määrää: ”Pyrin opettamaan kuuntelua ja musiikillista ilmettä jo skaaloihin. Tärkeintä on rentous ja hyvä käden asento. Kun osaa yhden asteikon tällä tavalla todella hyvin, on helppo siirtyä uuteen asteikkoon. Ei kiirettä määrällisesti”. Kolme vastaajista mainitsee kolmisointujen harjoittamisen yhteydessä ulkoa oppimisen vaikeudet. Säännöllisen harjoittelun todetaan auttavan siinä. M28 opettaa kolmisointujen sorminumerot niin kuin ne olisivat salaisia koodinumeroita.

4.4.3 *Eivät ne hurraata huuda (M28)*

Oppilaat suhtautuvat asteikoihin vastausten mukaan vaihtelevasti. Jos asteikoita soitetaan jatkuvasti tunneilla, oppilaat tottuvat niihin ja asteikoista tulee näin luonnollinen osa musiikkiopintoja ja soittotuntien sisältöä. Osalle oppilaista asteikot ovat helppoja, toisille hyvin vaikeita. Vaikuttaa siltä, että kyselyyn vastanneiden opettajien oppilaat ymmärtävät asteikoiden tärkeyden, mutta toisinaan ne koetaan tylsiksi ja niiden harjoittelu työlääksi.

M45 kirjoittaa vastuksessaan: ”Oppilaan vaikutelma on usein kielteinen. Jos opettaja auttaa esim. säestämällä tersseissä tai soinnuilla, eikä kuormita määrällisesti, oppilaan asenne saattaa kokonaan muuttua”. N21 tuo esiin opettajan roolin asteikkosoitossa: ”Aina välillä opettajakin lipsahtaa vaan opettamaan niitä helpoimman kaavan kautta... Tätä kyselykin oli taas hyvä pysäyttävä miettimään, miten niitä oikeasti pitäisi opettaa...”

Kahden vastaajan kommentteissa mainitaan, että asteikkojen soittamiseen menee soittotunnista paljon aikaa. Mutta koska pedagogit vaikuttavat olevan yksimielisiä siitä, että asteikot ovat soittajille erittäin tärkeitä, niihin halutaan panostaa.

4.4.4 *Voisi olla parempiasuisia vihkoja nuorille soittajille (M45)*

Saatavilla oleviin asteikkomateriaaleihin ollaan pääsääntöisesti tyytyväisiä. Vastauksissa mainitaan Jouko Paavolan Asteikkokoulu sellonsoitonopiskelijoille (1981) sekä Timo

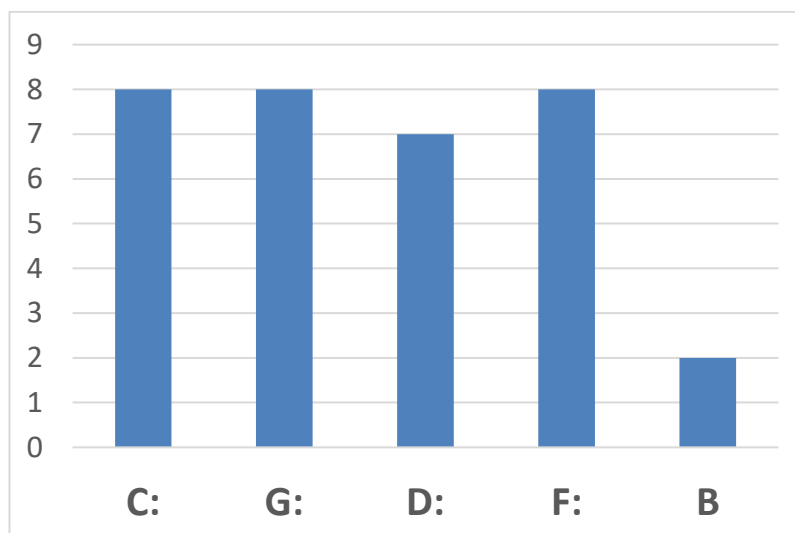
Törmän ja Jussi Javaksen Selloasteikot 1 (1995). Kaksi opettajaa kertoo käyttävänsä itse tekemäänsä asteikkomateriaalia.

Uudelta asteikko-oppikirjalta toivotaan selkeää helposti luettavaa nuottikuvaa, värikyyttä, leikinomaisuutta ja havainnollisuutta. Yhdessä vastauksessa mainitaan, että asteikkokirja voisi olla iloinen, hauska ja kannustava. N21 toivoo, että asteikkokirjassa olisi lisäksi tehtäviä, joita käytetään säästyksien, oman musiikin tekemiseen ja transponointiin. N27 mainitsee, että kotona harjoittelu helpottuisi, jos asteikot voisi kuunnella CD-levyltä.

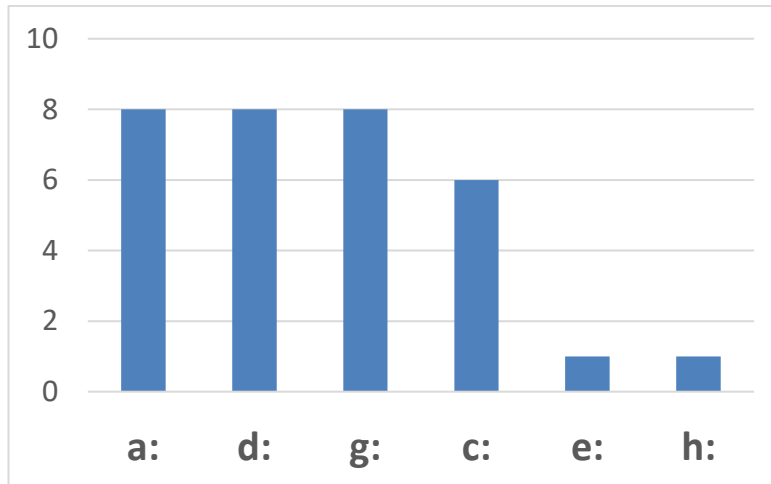
4.4.5 Peruskolmisointu ja kvarttisekstisointu (M35)

Soitettavat asteikot ja kolmisoinnut ovat musiikkioppilaitoksissa vastausten mukaan lähes poikkeuksetta samat. Perustasolla 1 kuudessa vastauksessa kahdeksasta valitaan duureiksi C-duuri, G-duuri, D-duuri ja F-duuri. Yhdessä vastauksessa D-duurin sijaan on mainittu B-duuri (taulukko 1). Molliasteikoista neljässä vastauksessa mainitaan d-molli, g-molli, c-molli ja a-molli. Kolmessa vastauksessa näistä muuten samat, mutta c-molli jätetään pois. Yhdessä vastauksessa sekä molleista, että duureista soitetaan kaikki kahteen ylennysmerkkiin ja kahteen alennusmerkkiin saakka (taulukko 2).

TAULUKKO 1. Duuriasteikkojen soitto 1-perustasolla.

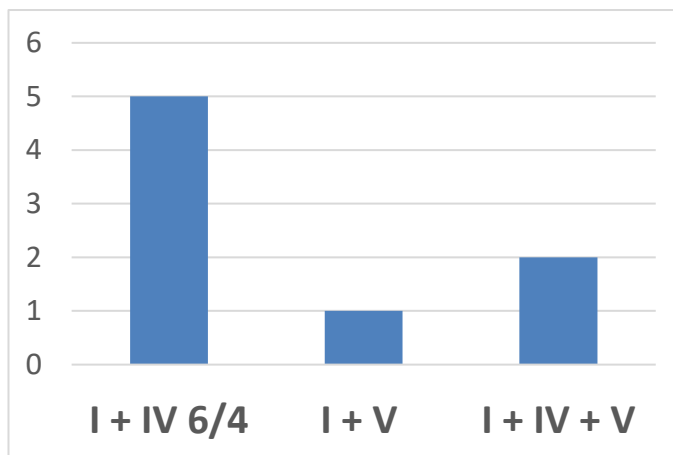


TAULUKKO 2. Molliasteikkojen soitto 1-perustasolla.



Kolmisoinnuista soitetaan viiden vastauksen mukaan ensimmäisen asteen sointu ja neljännen asteen kvarttisekstisointu. Yhdessä vastuksista ensimmäisen ja viidennen asteen soinnut ja kahdessa vastauksessa ensimmäisen asteen soinnun lisäksi sekä neljännen että viidennen asteen soinnut (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Kolmisointujen soitto 1-perustasolla.



Vastaajista neljä kertoo olevansa tyytyväisiä nykyisiin asteikkokäytäntöihin. N21 pohtii, pitäisikö jo alkuvaiheessa opettaa muitakin kuin vapailta kieliltä alkavia asteikoita, jotta ei syntyisi harhaluuloa siitä, että duureissa on aina 3-sormi ja molleissa 2-sormi, mikä sellossa on tyypillistä vapailta kieliltä alkavissa asteikoissa. Hän jatkaa, että muut asteikot

ovat teknisesti hankalia, mutta mieltii, että ehkä niistä voisi käyttää esimerkiksi vain viittä ensimmäistä säveltä transponointitehtävissä tutuilla kappaleilla.

5 PEIKKOMETSÄN SELLOASTEIKOT

Opinnäytetyöni rinnalla valmistui asteikkokirja sellonsoiton alkeisopiskelijoille (ks. kansikuva, liite 2). Tässä luvussa kerrotaan tarkemmin työn vaiheista ja sen pedagogisista lähtökohdista.

5.1 Toiminnallinen opinnäytetyö

Toiminnallinen opinnäytetyö on käytännönläheinen vaihtoehto tutkimukselliselle opinnäytetyölle. Tutkimusviestinnän keinoin tehdyn kirjallisen raportin lisäksi toteutustapana voi olla esimerkiksi kirja, opas, CD-ROM, kotisivut, leiri tai jonkin tapahtuman toteuttaminen. (Vilka & Airaksinen 2003, 5–6.)

Opinnäytetyöni on luonteeltaan toiminnallinen, sillä tutkimuksen lisäksi aiheesta valmistuu oppikirja asteikkosoitosta sellonsoiton alkeistasolla. Tampereen ammattikorkeakoulun opinnäytetyöohjeissa (TAMK 2013) painotetaan opinnäytetyön työelämälähtöisyyttä. Niiden mukaan opinnäytetyöllä tulee olla jokin tutkiva, kehittävä tai selvittävä tavoite. Tämän opinnäytetyö syntyi musiikkiopistotyössäni uuden asteikkomateriaalin voimakaasta tarpeesta.

5.2 Oppikirjan laatiminen

5.2.1 Oppimateriaalin tarve

Taiteen uuden opetussuunnitelman musiikin laajan oppimäärän perusteiden (OPH 2017) myötä on mahdollista uudistaa asteikkokäytäntöjä musiikkioppilaitoksissa. Vuodesta 1979 aina vuoteen 2005 saakka musiikkioppilaitosten liitto (SML ry) määräsi tasosuorituksia varten valmistettavat asteikot ja kolmisoinnut. Tämän jälkeen asteikot ja soinnut ovat olleet vapaammin sovellettavissa, mutta vuosia jatkuneen perinteen seurauksena useissa musiikkiopistoissa on yhä pysytty vanhoissa käytänteissä.

Omassa työssäni musiikkiopiston lehtorina ja aiemmin tuntiopettajana olen käyttänyt perustaso 1 ja 2 oppilaiden asteikko-opetukseen Timo Törmän ja Jussi Javaksen kirjaa *Selloasteikot 1* (1995). Perustaso 3 ja musiikkiopistotason oppilaiden asteikot on soitettu Jouko Paavolan kirjasta *Asteikkokoulu sellonsoiton opiskelijoille* (1981). Törmän kirja

on nuottikuvaltaan selkeä ja yksinkertainen. 1-perustason asteikoista jokaisella sivulla on keskimäärin kolme yhden oktaavin mittaista asteikkoa murtokolmisointuineen. Yksittäiset nuotit ovat melko suuria, mikä helpottaa osaltaan nuotin lukemista. Törmän ja Javaksen Selloasteikot 1-kirjaan on valittu 1 perustason asteikoiksi C-duuri, a-molli, G-duuri, g-molli, D-duuri, d-molli ja F-duuriasteikot. Kirjassa ne ovat tässä järjestyksessä.

Paavolan kirjan (1981) vahvuus on kattavuus. Siitä löytyvät lähes kaikki asteikot, mitä sellonsoiton opiskelussa tarvitaan. Kirja on ammattiopiskelijoille erinomainen apuväline, mutta nuorille soittajille raskasta luettavaa. Pieneen tilaan on painettu paljon asiaa, sillä jokaisella sivulla on vähintään kuusi asteikkoa kolmisointuineen. Oppilailla on ollut vaikeuksia saada selvää pienistä nuoteista. Molemmissa käyttämässäni asteikkokirjoissa kolmisointuina on ensimmäisen asteen perusmuotoinen kolmisointu sekä neljännen asteen kvarttisekstisointu, jotka on esitetty murtosointuina.

Olen opettanut nuorimmille soittajille asteikoita Mary Cohenin *Scaley Monsters, Scales Without Tears* (2008) -kirjan avulla. Se on visuaalisesti lapsia innostava materiaali ja pedagogisesti lähellä sitä, mitä asteikkokirjalta toivoin. Koska se on englanninkielinen, sen sisältö ei koskaan avautunut lapsille mielestäni riittävän hyvin. Cohenin kirjan teemana on dinosaurukset. Asteikoita neuvotaan harjoittelemaan esimerkiksi dinosauruksen nimen rytmillä, kuten *diplodocus*. Kirjassa on sormitustaulukot jokaisen asteikon yhteydessä. Taulukoissa sormen paikat on merkitty dinosauruksen jalanjälkinä. Kolmisoinnuista kirjassa opetetaan vain ensimmäisen asteen perusmuotoinen kolmisointu, joka kirjassa on esitetty murtosointuna.

5.2.2 Ideointi

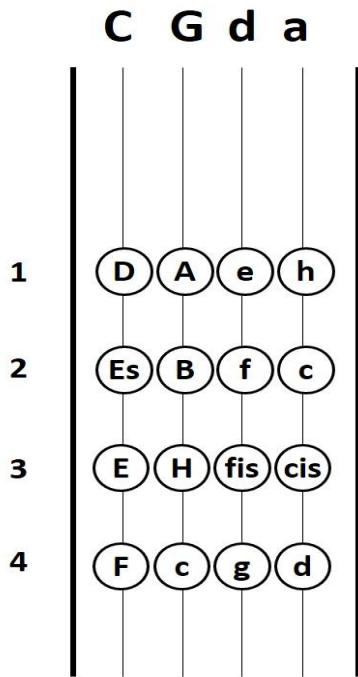
Mielessäni oli alkanut vähitellen työvuosien karttuessa viritä ajatus omasta asteikkokirjasta. Lähtökohtani kirjan tekemiselle olivat opetettavan asian selkeys, visuaalisesti korkeatasoinen ulkoasu ja lapsia kiinnostava konsepti. Tavoitteenani oli selkeyttää asteikoiden rakennetta ja opettaa perusmuotoisen kolmisoinnun lisäksi viidennen asteen sointu perinteisen neljännen asteen kvarttisekstisoinnun sijaan. Viidennen asteen soinnusta on mielestäni enemmän hyötyä käytännössä esimerkiksi säestystehtävissä. Soinnun yhteys soitettaviin kappaleisiin on näin ollen helppo perustella. Kirjaan oli luontevaa ottaa mukaan pieniä tehtäviä improvisoinnista ja säestämisestä, jotta asteikot ja soinnut saataisiin heti liitettyä käytäntöön ja niiden yhteys soitettaviin kappaleisiin selkiintyisi opintojen

alusta lähtien. Ajatuksenani oli, että asteikoita ei soitettaisi enää vain siksi, että asteikoita on pakko soittaa ja niitä on aina soitettu, vaan siksi että niistä on apua musisoinnissa. Asteikoiden avulla opetettavat tekniset asiat, kuten jousen käyttö, hyvän äänen tavoittelu ja intonaatio voisivat sisältyä asteikoiden opetuksen yhteyteen aivan kuten ennenkin.

Asteikkokirjan kustantajaksi valikoitui Sarjakuvaseura Suuri Kurpitsa ry. Ennakkoluulon pienkustantamo oli luonnollinen valinta yhteistyökumppaniksi, sillä kirjassani käytetään sarjakuvaa opetuksen välineenä. Kirjan kuvittajaksi lupautui entinen sellisti, nykyinen graafinen suunnittelija Antti Ollikainen. Hän vastasi myös kirjan ulkoasusta. Asteikkokirja julkaistaan Tampere Kuplii -sarjakuvafestivaaleilla maaliskuussa 2018.

5.2.3 Asteikkokirjan pedagogiset lähtökohdat

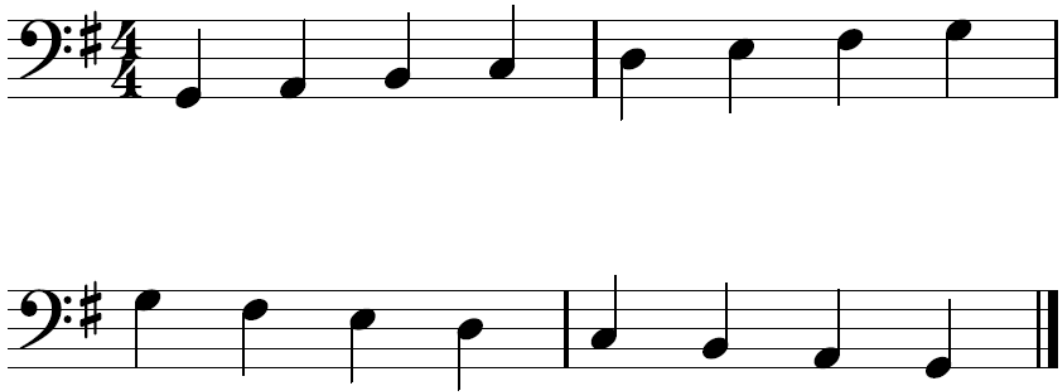
Valitsin Peikkometsän selloasteikot -kirjaan nuorille soittajille käyttökelpoisimmat asteikot. Sellonsoitossa käytännöllisyys tarkoittaa sormituksiltaan sellaisia asteikoita, jotka onnistuvat aloittelijoilta. Ensimmäisenä on järkevää opettaa vapailta kieliltä alkavat duurit ja mollit. Näiden lisäksi valitsin kirjaan yhden ykkös-, kakkos- ja nelossormella (etusormi, keskisormi ja pikkurilli) alkavat asteikot, kuten kuvasta 1 voidaan havaita. Yleensä 1 perustasolla sellisteille on opetettu duureista C-, G-, D- ja F-duurit. Laajensin valikoi-
maa lisäämällä materiaaliin A-duurin ja B-duurin, jotta välttyttäisiin siltä harhaluulolta, että asteikot alkavat aina vapailta kieliltä, tai että duurissa on aina kolmosormi ja mollissa aina kakkossormi.



KUVA 1. Sellon sormitustaulukko.

Sellistit ovat soittaneet perinteisesti vain melodisia molliasteikoita, mutta halusin ottaa kirjaan mukaan lisäksi luonnollisen ja harmonisen molliasteikon, sillä musiikin perusteissa molleista opetetaan nämä kolme muotoa. Luonnollinen ja harmoninen molli esitettiin kirjassa vain ensimmäisenä olevan d-molliasteikon yhteydessä. Myöhemmin niihin viitataan oppikirjan tekstissä. Mielestäni on tärkeää, että lapset näkevät miltä nämä erilaiset mollin tyypit näyttävät oman instrumentin oppimateriaalissa. Opettajan tehtäväksi jää harkita, haluaako hän käyttää niitä omassa opetuksessaan laajemmin. Luonnollisen molliasteikon lisääminen mukaan oli perusteltua siksi, että se on ainut molliasteikko, joka soitetaan etumerkintänsä mukaan. Harmonisen molliasteikon on tärkeää olla mukana siitä syystä, että mollin sointumuodot ovat musiikissa yleensä harmonisessa mollissa.

Asteikot on esitetty kirjassa oktaavi kerrallaan, jotta oktaavin käsite jäsenyisi oppijan mielessä paremmin. Pidin tärkeänä kirjoittaa asteikot omille riveilleen alhaalta ylös ja ylhäältä alas, jotta niistä on helppoa hahmottaa oktaavi sekä ylöspäin että alaspäin (kuva 2). Ylin ääni, eli toonika soitetaan näin ollen kahteen kertaan. Se tuo soittoon rauhaa ja antaa mahdollisuuden pieneen hengähdystaukoon asteikon keskellä.



KUVA 2. G-duuriasteikko.

Asteikot on sijoitettu kirjaan järjestyksessä D-duuri, d-molli, G-duuri, g-molli, C-duuri, c-molli, A-duuri, a-molli, eli muunnossävellajit, sekä F-duuri ja B-duuri. Lisäksi otin mukaan kaksi pentatonista asteikkoa improvisointitehtäviä varten. Niitä ei ole aiemmin sel-
 listeille opetettu, mutta ne tuovat mielekästä vaihtelua harjoitustehtäviin. Ensimmäinen on pienen oktaavialan c-sävelestä alkava duuripentatoninen asteikko, ja toinen on pienen oktaavialan a-sävelestä alkava mollipentatoninen asteikko. Ne ovat kirjassa kahden oktaavin laajuisina.

Suurin poikkeama vanhasta perinteestä kirjassani on kolmisointujen valinta ja esitystapa. Kolmisoinnuista kirjassa opetetaan ensimmäisen ja viidennen asteen perusmuotoiset soinnut perinteisen neljännen asteen kvarttisekstisoinnun sijaan. Ne esitetään kirjassa murtokolmisointujen sijaan terssipinoina (kuva 3). Se on täysin uusi tapa esittää soinnut jousisoittajien nuottikirjallisuudessa. Säveliä ei ole tarkoitus yrittää soittaa yhtä aikaa, mikä on sellonsoiton aloittelijalle lähes mahdotonta, vaan niistä voi rakentaa murtosoin-
 tuja haluamallaan tavoilla. Vaihtoehtoisesti äänet voi jakaa usean soittajan kesken ja soittaa siten yhdessä samanaikaisesti. Mielestäni sointu on helpompi hahmottaa soinnuksi, kun se on esitetty yhtä aikaa soivina sävelinä. Jokaisen asteikon yhteydessä on kolme riviä tyhjää nuottiviivastoa musiikillisia muistiinpanoja varten. Opettaja voi kirjoittaa siihen esimerkiksi haluamansa murtokolmisoinnun tai kadenssin.



KUVA 3. I ja V asteen kolmisoinnut G-duurissa.

5.2.4 Improvisointitehtävät asteikkokirjassa

Uusissa musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2017) vaaditaan opettamaan musiikkioppilaitoksen perustasolla improvisointia. Nykyisillä pedagogeilla ei ole välttämättä siihen koulutusta, sillä aiemmin improvisointi ei ole kuulunut opetussuunnitelmaan. Aiheesta ei tietääkseni ole ollut vielä saatavilla opetusmateriaalia, ainakaan jousisoittimille.

Peikkometsän selloasteikot -kirjassa on mukana lyhyt osio improvisaatiosta. Kirjassa on sekä asteikkopohjaisia improvisaatioharjoituksia että mielikuvaimprovisaatiotehtäviä. Improvisaatiotehtävät alkavat yksinkertaisista harjoituksista, jossa improvisoidaan aluksi vain yhdellä sävelellä.

Sitä voi soittaa monenlaisilla rytmeillä tai erilaisilla tunnetiloilla. Seuraavaksi siirrytään improvisoimaan kahdella sävelellä, sitten kolmella ja niin edelleen. Oppilas totutetaan vähitellen luomaan omaa musiikkia (kuva 4).

1. Soita tätä säveltä erilaisilla rytmeillä.



2. Soita näitä kahta säveltä erilaisilla rytmeillä.



3. Soita näitä kolmea säveltä missä järjestyksessä haluat ja millä rytmillä haluat.



4. Kokeillaanpa samaa duurissa!



KUVA 4. Improvisaatiotehtävät yhdellä, kahdella ja kolmella sävelellä.

Seuraavaksi improvisoidaan sävellajin mukaan. Sävelsin kolme pientä melodian alkua, joita oppilas jatkaa annetun sävellajin viidellä ensimmäisellä sävelellä. Viimeinen tahti on tehtävässä valmiina ja tarkoitus on, että oppilas päätyy sinne omia reittejään. Kappaleen pituutta ei ole määritelty. Se voi kestää niin kauan kuin oppilas haluaa.

Kirjassa on kaksi tehtävää, joissa soitetaan kuvasta. Ensimmäisessä kuva on valmiina, toisen kuvan oppilas voi piirtää itse. Lisäksi mukana on noppapeli, jossa jokaista nopan silmälukua vastaa pieni improvisaatiotehtävä.

Asteikkokirjan viimeiseen osioon on koottu viisi kappaletta eri sävellajeissa. Oppilas opettelee melodian ja soinnuttaa kappaleen opettajan avustamana. Säestysääntä voidaan soittaa näppäillen tai jousella eri tavoilla luovasti soinnun säveliä käyttäen. Kappaleet voidaan myös transponoida eri sävellajeihin.

5.2.5 Sarjakuvat asteikkokirjassa

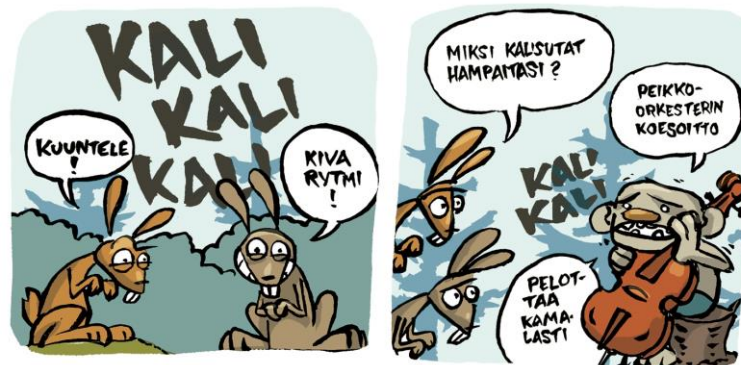
Peikkometsän selloasteikot –kirjassa seikkailee peikko, joka haluaa oppia soittamaan selloa. Hän haaveilee peikko-orkesterissa soittamisesta. Viisaat metsän eläimet neuvovat häntä opettelemaan ensin asteikot huolellisesti. Kirjassa on neljä koko sivun mittaista sarjakuvaa peikon soitonopinnoista. Ensimmäisessä sarjakuvassa peikko on lohduton, kun

harjoittelu ei suju. Orava käskee ”kitkuttaa sitkeästi”, ja P ll  neuvoo aloittamaan as-
teikoista (kuva 5).



KUVA 5. Näyte Peikkometsän selloasteikot -kirjasta.

Toisessa sarjakuvassa peikko on peikko-orkesterin koesoitossa, mutta suoritus jännittää häntä kovasti. Sarjakuvassa käsitellään esiintymisjännitystä (kuva 6).



KUVA 6. Näyte Peikkometsän selloasteikot -kirjasta.

Kolmas sarjakuva sijoittuu kirjassa improvisaatio-osion johdannoksi. Siinä kerrotaan mitä improvisaatio on ja rohkaistaan kokeilemaan s  (kuva 7).



KUVA 7. Näyte Peikkometsän selloasteikot -kirjasta.

Neljännessä sarjakuvassa peikkometsän orkesteri esiintyy yleisölle. Peikon vanhemmat ovat tulleet kuuntelemaan konserttia ja ovat liikuttuneita soitosta. Peikko on yllättynyt musiikin vaikutuksesta omiin vanhempiinsa (kuva 8).



KUVA 8. Näyte Peikkometsän selloasteikot -kirjasta.

Asteikkokirjan päähenkilöksi valikoitui satuolento ja puhuvat metsän eläimet, sillä en halunnut kirjaan leimallisesti tyttöjen tai poikien sarjakuvia. Peikko voi olla hahmona sukupuoleton. Metsä tapahtumapaikkana taas päästää lapsen mielikuvituksen valloilleen. Metsä on lapsille tuttu, mutta kuitenkin sopivasti salaperäinen ympäristö.

Kuvittaja Antti Ollikaisen kanssa keskustelimme sarjakuvien kuvituksen yhteydessä siitä, kuinka autenttisia soittavien eläinten ja peikkojen soittoasentojen tulisi olla pedagogisessa materiaalissa. Päädyimme siihen, että taiteen keinolla ei opeteta tässä soiton fyysisiä tai ergonomisia puolia, joten soittoasennot voivat olla hieman mielikuvituksellisia (kuva 9).



KUVA 9. Näyte Peikkometsän selloasteikot -kirjasta.

5.2.6 Käytännön kokemuksia

Olen testannut uutta tapaa opettaa asteikkoja ja kolmisointuja vuosien 2016–2017 aikana Huittisten ja Sastamalan musiikkiopistoissa. Oppilaat ovat suhtautuneet asteikkojen ja kolmisointujen harjoitteluun vastaanottavaisemmin, kun ne on esitetty havainnollisella tavalla. Kuusivuotiaat oppilaat eivät välttämättä ole ymmärtäneet, mitä viidennen asteen sointu teoreettisesti tarkoittaa, mutta hekin ovat ymmärtäneet sointufunktioiden välisen jännitys- ja purkautumissuhteen, kun olen havainnollistanut sen pianolla.

Perustaso 2:n oppilaille olen opettanut viidennen asteen septimisoinnun, joka tuo sointuun vielä enemmän jännitettä. Sen mukaan ottamista jo nuorempienkin harjoitusohjelmaan kannattaa harkita.

6 POHDINTA

Tämän opinnäytetyön ensisijainen tarkoitus oli lähestyä sellon asteikkosoittoa alkeistasolla uudesta näkökulmasta ja tuottaa aiheesta uusi oppimateriaali. Työn tarkoituksena oli myös selvittää musiikkiopistojen asteikkosoittokäytäntöjä ja kartoittaa sellonsoitonopettajien näkemyksiä asteikoiden tarpeellisuudesta. Lisäksi tarkastelin opinnäytetyössäni asteikkoja ja sointuja historiallisesta perspektiivistä ja silmäilin tasosuorituskäytäntöjä ja -vaatimuksia 1960-luvulta nykypäivään.

Työn teoreettinen viitekehys koostui asteikkojen lisäksi opiskelumotivaatiosta, improvi-soinnista, esiintymisestä, esiintymisjännityksestä, ulkoa soittamisesta sekä kuvien, sarjakuvien ja leikin keinoilla oppimisesta. Kaikki nämä aiheet liittyivät valmistamaani asteikko-oppimateriaaliin Peikkometsän selloasteikot.

Sellonsoitonopettajien kyselytutkimuksesta kävi ilmi, että musiikkiopistoissa noudatetaan pääsääntöisesti vanhoja totuttuja tapoja asteikkojen soitossa. Kahdeksasta vastaajasta viidellä oli käytössään vuoden 2002 Suomen musiikkioppilaitosten liiton tasosuoritusvaatimukset ja ohjeet. Niissä pitäytyminen on luonnollista ja selittyy sillä, että valituissa asteikoissa on otettu hyvin huomioon se, miten sellon alkeistasolla asteikkosoitossa kannattaa pedagogisesti edetä ja mitkä asteikot kannattaa opettaa ensin.

Vapailta kieliltä alkavat asteikot otetaan ohjelmistoon ensimmäisenä. Vapaalta kieleltä on helppo lähteä ja sinne on helppo palata. Tällöin intonaatio ja sävelpuhtaus pysyvät hallinnassa, vaikkei säveltason hahmottaminen olisikaan vielä täysin kehittynyt. Vapaiden kielien asteikoissa duureissa soitetaan kolmossormella ja molleissa kakkossormella. Eräs kyselyyn vastanneista opettajista toi ilmi sen vaaran, että vapailta kieliltä lähtevien asteikoiden soittaminen luo lapselle mielikuvan siitä, että duureissa soitetaan aina kolmossormella ja molleissa aina kakkossormella. Itsekin olen törmännyt tilanteeseen, jossa oppilas hämmästy: Voiko duurissa tosiaan olla kakkossormi?

Muiden kuin vapailta kieliltä alkavien asteikoiden soittaminen on aloittelijalle teknisesti vaikeaa sormitusten vuoksi. Mukaan tulee tällöin kurotuksia, matalia ykkössormia ja korkeita nelossormia (vrt. e–es ja g–gis, ks. kuva 1, s. 37). Erilaisia sormiryhmyksiä ei kannata opettaa lapselle ennen kuin ensimmäinen asema ja käden soittoasento siinä on vaikiintunut. Toisaalta oppijat etenevät hyvin eri tahtiin. On mielekästä tarjota mahdollisuus

vaativampiin harjoituksiin nopeimmille, kun taas hitaammat voivat pysyä perusasioissa pidempään. Asteikkokirjaani otin mukaan ykkös-, kakkos- ja nelossormilla alkavat asteikot siksi, että opettaja voi harkintansa mukaan opettaa myös muilta kuin vapailta kieliltä alkavia asteikoita.

Kaksi kyselyyn vastanneista opettajista opetti kolmisoinnuista ensimmäisen ja viidennen asteen kolmisoinnut. Heillä on käytössään itse tehty asteikkomateriaali, sillä en ole tavannut kirjaa, jossa nämä soinnut olisivat jo käytössä. Muissa vastauksissa mainittiin Paavolan asteikkokirja (1981) sekä Törmän ja Javaksen asteikkokirja (1991).

Yksi opinnäytetyöni tavoitteista oli selvittää, miksi sellistit ovat vuosikymmeniä soittaneet ensimmäisen asteen perusmuotoisen kolmisoinnun ja neljännen asteen kvarttiseksti-soinnun. Etsin kysymykseen vastausta Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML ry) arkistosta ja olemassa olevista asteikko-oppikirjoista. Sain selville, että viimeistään 1970-luvun lopussa ne ovat vakiintuneet käytännöksi. Mistään en kuitenkaan saanut selkeää vastausta kysymykseeni, miksi näin oli tapahtunut.

Neljännen asteen kvarttisekstisoinnun pohjasävel on perusmuotoisen soinnun kvintti eli viides sävel. Se taas on sama kuin asteikon perussävel. Päätelmäni mukaan syy siihen, miksi tämä sointuyhdistelmä on ollut käytössä kaikki nämä vuosikymmenet, on se, että ne alkavat samasta sävelestä. Toisaalta asteikon ensimmäiseltä asteelta voi aloittaa muitakin sointuja, kuten kuudennen asteen sekstisoinnun, mutta jostain syystä juuri neljännen asteen kvarttisekstisointu on valikoitunut ensimmäisen asteen pariaksi. Asian selvittämiseksi olisi syytä ryhtyä jatkotutkimuksiin ja haastatella asiantuntijoita aiheesta. Sitä pitäisi kysyä henkilöiltä, jotka tekivät asteikko- ja sointuvaatimukset SML ry:lle 1970-luvulla. Tämän opinnäytetyön puitteissa rajasin haastattelut sellonsoitonopettajille lähettettyyn kyselylomakkeeseen ja yhteen asiantuntijahaastatteluun.

Opinnäytetyöni aihe, asteikkosoitto, herätti monenlaisia reaktioita muusikkoystävieni keskuudessa. Ammattimuusikot ovat kokemukseni mukaan yksimielisiä siitä, että asteikoiden soittaminen ja osaaminen ovat oleellinen osa soittamista. Harva asteikoita kuitenkaan rakastaa. Mieleeni on jäänyt erään vanhemman kollegan lausahdus asteikkosoittoa vastustavalle lahjakkaalle 10-vuotiaalle viuluoppilaalleen: ”Joskus ne on kuitenkin soitettava”. Eräs toinen viulisti on ollut huolissaan siitä, kuinka asteikkosoittoa jatkuvasti helpotetaan tasosuoritusvaatimuksissa.

Itse en pitänyt nuorena musiikkiopistolaisena asteikoita tärkeänä, enkä ymmärtänyt niiden sisältöä tai tarkoitusta sen paremmin kuin omat oppilaani nykyisin. Asteikoita oli mielestäni helppo kiivetä ylöspäin, mutta alaspäin laskeutuminen tuntui vaikeammalta. Opin nauttimaan asteikkosoitosta vasta ammattiopintojeni loppusuoralla. Silloin niiden harjoittelu oli suorastaan meditatiivista.

Kyselytutkimuksesta tuli ilmi, että asteikkojen avulla voidaan harjoitella monia soittoteknisiä seikkoja, kuten jousen käyttöä ja sorminäppäryyttä. Eräs kyselyyn vastanneista kirjoitti, että asteikot ovat musiikin perusta ja että niiden soittaminen auttaa hahmottamaan musiikkia paremmin. Asia on juuri niin, mutta se täytyy mielestäni osoittaa lapsille vielä selkeämmin ja vähitellen opintojen alusta lähtien.

Asteikot ovat olleet yksi tasosuorituksen osioista 1970-luvulta lähtien. Kurssitutkinnoissa eli sittemmin tasosuorituksissa, on soitettu kaksi tai kolme asteikkoa murtokolmisointuiheen. Alun perin soitettavat asteikot kerrottiin kokelaalle vasta tutkintotilanteessa. 2000-luvulla sellon tasosuorituksissa asteikot on saatu tietää viikkoa ennen suoritusta. Voidaan miettiä, kuinka tarpeellista asteikoiden esittäminen lautakunnalle ylipäänsä on. Kokeukseni mukaan asteikot ovat olleet sekä soittajille että lautakunnalle tutkintojen epämieluisin osio. En usko, että asteikkosoiton tarkoitus tai niistä saatava hyöty on se, että ne harjoitellaan juuri ennen tasosuoritusta ulkoa, jolloin mieleen ei jää mitään muuta kuin sorminumerot.

Eräs kyselyyn vastanneista henkilöistä arveli vastauksessaan, että asteikkojen ulkoa oppimisen vaikeus heijastaa laajemmin musiikin hahmottamisen ongelmia. Monessa tapauksessa se pitää varmasti paikkansa, mutta voi olla, että joskus kyse on vain motivaation puutteesta. Oppilaan motivoiminen on yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä. Sisäinen motivaatio on paras soiton kannustin ja tärkeää soittoharrastuksen jatkumisen kannalta. Toisaalta motivoituneimmillakin oppijoilla on kausia, jolloin soittoharrastus ei etene eikä kiinnosta. Ulkoiset motivaatiotekijät voivat auttaa näitäkin soittajia vaikean vaiheen yli. Tasosuoritus tai konsertti voi olla hyvä ulkoinen motivaatiotekijä. Jollain oppijalla paras kannustin taas voi olla ryhmässä soittaminen. Opettajan täytyy ottaa huomioon jokainen oppija yksilönä ja löytää parhaiten häntä motivoivat opetustavat.

Pirkanmaan musiikkiopiston sellonsoitonopettajat ovat toteuttaneet asteikkopajakäytännön jo muutaman vuoden ajan. Asteikkopajaa varten samalla tasolla olevat oppilaat valmistavat etukäteen kukin asteikon ulkoa. Asteikkopajassa asteikot soitetaan yhdessä lautakunnalle. Lautakunta pystyy arvioimaan yksilön osaamisen tasoa siitä huolimatta, että suoritus tapahtuu ryhmässä. Ryhmä toisaalta helpottaa soittoa, kun soittokaverista saa tukea, mutta toisaalta ryhmän luoma paine saattaa motivoida harjoittelemaan enemmän. Myös omassa pedagogiikassani olen alkanut suosia asteikkosoitossa yhä enemmän ryhmäopetusta. Viime keväänä kokeilin ensimmäistä kertaa perustaso 2 kurssisuorituksessa asteikkojen soittamista pareittain. Edistyneempi oppilas suoriutui tehtävästä omaa normaalia tasoaan huonommin, kun taas rimaa hipoen muuten soittava oppilas oli tässä tapauksessa vahvoilla.

Ulkoa soittaminen on aihe, josta keskustellaan musiikkiopistoissa paljon. Klassisen musiikin perinteeseen kuuluu, että kappaleet opetellaan ulkoa. Ulkoa soittaminen on kuitenkin kohtalaisen uusi ilmiö. Nuotit ovat tietääkseni olleet käytössä konserttilavoillakin viime vuosisadalle asti. Itse koen, että kappale on parhaiten hallussa silloin, kun sen osaa ulkoa. Nuotit vievät liikaa huomiota musiikilta ja rajoittavat tulkintaa. Toisaalta ulkoa soittaminen jännittää ja aiheuttaa esiintymiseen lisää paineita, kun pelkona on unohtaminen.

Ulkoa oppiminen on helpompaa silloin, kun opittava asia kiinnostaa. Jos aihe taas koetaan tylsäksi, sen painaminen mieleen on vaikeaa. Asteikot kannattaa esittää mahdollisimman kiinnostavalla tavalla ja kiinnostavassa muodossa, sillä silloin niiden mieleen painaminen on helpompaa. Jos asteikot eivät linkity oppijalla mihinkään aiemmin opittuun, niitä on silloin myös vaikea omaksua. Eräs kyselyyn vastanneista sellonsoitonopettajista kertoi opettavansa asteikoiden sorminumeroita, kuin ne olisivat salaisia koodeja. Itse olen lue-tellut sorminumeroita joskus oppilaalle kuin niistä muodostuisi puhelinnumero. Tämä leikki on ollut joskus pelastava menetelmä asteikon muistamisessa, mutta yleensä se on ollut vasta viimeinen keino ja käytössä vain hätätapauksissa muutama päivä ennen tulkintaa.

Pelit ja leikit motivoivat lapsia. Lapset viettäisivät mielellään tuntikausia videopelien äärellä. On syytä miettiä, miten pelit ja leikit saadaan integroitua musiikin opetukseen mielekkäällä tavalla. En tarkoita sitä, että kaiken tekemisen tulisi olla aina mukavaa, mutta oppiminen on helpompaa silloin, kun se on hauskaa.

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän uusissa opetussuunnitelman perusteissa yksi perusopetuksen tavoitteista on säveltäminen ja improvisointi. Oppilasta tulee ohjata tuottamaan omia musiikillisia ideoita ja ratkaisuja sekä kannustaa harjoittelemaan improvisoimisen, sovittamisen ja säveltämisen perustaitoja. Improvisoinnin ajatellaan olevan jotain vaikeampaa tai monimutkaisempaa kuin se oikeastaan onkaan. Täysin eri asia on jazz-musiikin improvisointi, jossa soittajat hallitsevat asteikot ja soinnut ja improvisoivat niiden pohjalta monimutkaisia musiikillisia matkoja. Alkeistasolla improvisointi aloitetaan riittävän yksinkertaisista harjoituksista. Lasten kokeilevaa suhdetta musiikkiin ei pidä väheksyä, vaan siihen kannattaa rohkaista ja antaa lapselle välineitä sen toteuttamiseen.

Digitalisoituvalla aikakaudella, jota nyt elämme, perinteisen nuottikirjan tekeminen täytyi harkita tarkkaan. Olisiko asteikot helpompi opetella jonkin pelin tai mobiilisovelluksen avulla ja kannattaako ylipäätään mitään materiaalia enää painaa kirjaksi? Toivon, että mobiilisovellukset eivät kokonaan syrjäyttäisi perinteisiä nuottikirjoja. Nuottikirjat ovat ylivoimainen materiaali siinä mielessä, että niihin voi tehdä merkintöjä kynällä. Asteikoista olisi helppo kehittää mobiilipelejä, jotka varmasti motivoisivat nuoria soittajia. Yksi kyselyyn vastanneista sellonsoitonopettajista toivoi asteikkokirjan mukaan CD-levyä asteikoista, jonka mukana olisi helppo soittaa. Mielestäni CD-levy on auttamattomasti vanhanaikainen formaatti, jonka vuoksi en tarttunut tähän ideaan. Nykyaikaisempi menetelmä olisi esimerkiksi nettisivu, jossa olisi kuunneltavaa ja ladattavaa materiaalia ja johon olisi kirjassa www-osoite. Tämän opinnäytetyön puitteissa en ryhtynyt kehittämään tätä ideaa eteenpäin. Asiaa kannattaisi kuitenkin miettiä tulevaisuudessa.

Asteikkojen tutkiminen ja asteikkokirjan tekeminen on ollut antoisa projekti. Olin esittelemässä asteikkokirjaani ensimmäisen kerran huhtikuussa 2017 Pirkanmaan alueen sellonsoiton opettajille. Silloin sen tekemistä ei ollut varsinaisesti vielä aloitettu. Kirjan idea sai innostuneen vastaanoton ja sain paljon rohkaisua asian eteenpäin viemiseksi. Lisäksi sain ideoita ja ajatuksia kirjan ulkoasusta ja sisällöstä. Tunsin, että tarvetta uudelle asteikkomateriaalille todella on.

Olen kokeillut uusia asteikkokäytäntöjä oppilaideni kanssa Huittisten musiikkiopistossa ja Sastamalan musiikkiopistossa. Parhaan palautteen sain 10-vuotiaalta poikaoppilaalta,

joka valmistautuu perustaso 2:n kurssisuoritukseen. Hän harjoitteli D-duuriasteikon lisäksi ensimmäisen asteen perusmuotoista kolmisointua ja viidennen asteen septimisointua. Oppilas sanoi: ”Nää asteikot on ihan helppoja ja nää soinnut vasta helppoja onkin!”

Jatkossa aion miettiä, mitä asteikoita ja kolmisointuja kannattaa opettaa seuraavalla tasolla sekä sitä, missä vaiheessa kadenssiajattelua kannattaisi tuoda enemmän sellistien opetukseen. Olisiko perustasolla 2 hyvä opettaa jo I, IV ja V asteen soinnut? Viidennen asteen septimisoinnun olen ottanut käyttöön 2 perustasolla, mutta harkitsen, kannattaisiko se lisätä jo 1 perustasolla ohjelmaan.

Syksyllä 2017 ilmestyneet Opetushallituksen laatimat taiteen uudet musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet, ja 1.8.2018 mennessä niiden pohjalta laadittavat musiikkioppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat mullistavat tasosuorituskäytännön kokonaan. Vanhat tasosuoritukset jäävät pois käytöstä ja nähtäväksi jää, järjestävätkö oppilaitokset jotain muita keinoja tavoitteellisuuden edistämiseksi ja arvioinnin yhdenmukaistamiseksi niiden tilalle. Suorituksista opetussuunnitelman perusteissa mainitaan vain syventävien opintojen (vastaa nykyistä musiikkiopistotasoa) lopputyö. Oppilaalla ja opettajalla on varsin vapaat kädet sen toteutuksessa. Ohjeena on, että oppilas valmistaa opintojen aikana musiikillista osaamista osoittavan laajan oppimäärän lopputyön.

Uusissa opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että koulutuksen järjestäjä määrittelee opetussuunnitelman perusteiden pohjalta paikalliset opintokokonaisuudet, niiden sisällöt ja tavoitteet sekä laajuuden. Mielestäni instrumenttikohtaisessa opetussuunnitelmassa asteikkosoitto voisi olla yksi opintokokonaisuuksista. Seuraavaksi aion tutkimusteni pohjalta kehittää Huittisten musiikkiopistossa sellisteille opintokokonaisuuden, jossa asteikot opetellaan tasolta toiselle etenevästi. Opetuksen välineinä tulevat olemaan ryhmäopetuksen hyödyntäminen, improvisaatio ja säveltäminen.

Opinnäytetyön tekeminen oli antoisa prosessi. Työ pysäytti minut pohtimaan omaa opettajuuttani ja pedagogisia käytäntöjäni paitsi asteikkosoittoon liittyen, myös yleisemmin. Olen kiinnostunut siitä, miten oppiminen on mielekkäintä ja miten voin kehittää omaa osaamistani oppilaslähtöisessä pedagogiikassa huippuunsa. Työ johdatti minut mielenkiintoisen ammattikirjallisuuden pariin. Erityisen kiinnostavia tutkimusmatkoja tein mo-

tivaatioon, leikkimiseen ja oppimisen iloon liittyviin materiaaleihin. Aineistoa oli saatavilla runsaasti ja olin vaarassa ajautua tutkimuksissa sivuraiteille. Rajaaminen oli tarpeen, mutta toisaalta sain paljon uusia ideoita jatkotutkimuksia varten.

LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Finn Lectura.
- Alasuutari, P. 2005. Yhteiskuntatutkimuksen etiikasta. Teoksessa Räsänen, P., Anttila, A.-H. & Melin, H. (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteessä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Juva: PS-kustannus.
- Arjas, P. 1997. Iloa esiintymiseen. Muusikon psyykkinen valmennus. Jyväskylä: Atena.
- Arjas, P. 2014. Varmasti lavalle. Muusikoiden esiintymisvalmennus. Jyväskylä: Atena.
- Arjas, P., Hirvonen, A. & Nikkanen, H. M. 2013. Esiintyminen ja kilpaileminen pedagogisina kysymyksinä. Teoksessa Juntunen, M.-L., Nikkanen, H.M. & Westerlund, H. (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: PS-kustannus.
- Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta. Saarijärvi: Joensuu University Press.
- Cohen, M. 2008. Scaley Monsters. Scales without tears. England: Faber Music.
- Feldman, E. & Contzius, A. 2011. Instrumental Music Education. Teaching with the Musical and Practical in Harmony. New York: Routledge.
- Hannus, M. 1996. Oppikirjan kuvitus. Koriste vai ymmärtämisen apu. Teoksessa Soikkanen, T. & Vares, V. (toim.) Kuva ja historia. Turku: Turun historiallinen arkisto 50.
- Hatva, A. 1987. Kuva – hyvä renki, huono isäntä. Porvoo: Oy Urex.
- Hatva, A. 2006. Kuva viestinnän välineenä – rautalankamalli vai piristysruiske? Teoksessa Hiidenmaa, P., Jussila, R. & Nissinen, A. (toim.) Hyvä kirja. Jyväskylä: Suomen tietokirjailijat ry.
- Heinonen, S.-L. & Suojala, M. 2001. Lapsi elää satua. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A., & Ruokonen, I. Taiteen ja leikin lumous. Tampere: Finn Lectura.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. 21. painos. Porvoo: Tammi.
- Huittisten musiikkiopisto 2013. Huittisten musiikkiopiston strategia. Hyväksytty kasvatust- ja opetuslautakunnassa 27.8.2013.
- Huittisten musiikkiopisto 2013. Sellonsoiton tasosuoritusvaatimukset.
- Hyyry-Beihammer, E.K., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen, M.-L., Kymäläinen, H. & Lepänen, T. 2013. Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen musiikkouden kehittäjänä. Teoksessa Juntunen, M.-L., Nikkanen, H.M. & Westerlund, H. (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: PS-kustannus.

Hänninen, H. & Kempainen, P. 1994. Lähtöruutu sarjakuvaan. Mikkeli: Yleisradio.

Ikonen, O. 2001. Oppimisvalmiudet ja opetus. Juva: PS-kustannus.

Jantunen, T. 2007. Satu kasvattaa. Topeliuksen sadut ja kasvatuserittely. Juva: PS-Kustannus.

Joutsenvirta, A. & Perkiömäki J. 2007. Musiikin teoria I. Sibelius-Akatemia. Päivitetty 9.12. 2008. Luettu 15.10. 2017. <http://www2.siba.fi/mustel1/index.php?id=31&la=fi>

Juntunen, M-L. 2013. Kuuntele, liiku, keksi ja kokeile – improvisointi ja säveltäminen musiikkiliikunnan kontekstissa. Teoksessa Ojala J. & Väkevä, L. (toim.) Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Tampere: Opetushallitus.

Järvilehto, L. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Juva: PS-Kustannus.

Kalakoski, V. 2010. Musiikki muistissa. Teoksessa Louhivuori, J. & Saarikallio, S. (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena.

Kallio, P. 2009 Sarjakuvanovellit 1984–2009. Tampere: Suuri Kurpitsa ry.

Kontunen, J. 1998. Musiikin kieli 1. Juva: WSOY.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Vastapaino.

Lummelahti, L. 1993. Didaktiset leikkiharjoitukset esiopetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä.

Manninen, P.A. 1996. Whammo! Sarjakuvan kieli ja sarjakuvajulkaisut länsimaisessa kulttuurissa. Teoksessa Ruutujen välissä. Näkökulmia sarjakuvaan. Herkman, J. (toim.) Vammala: University Press.

Moisseinen, H. 2016. Kannas. Latvia: Kreegah Bundolo.

Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Vaajakoski: Tammi.

Opetushallitus, 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Luettu 21.9.2017. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetus-suunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/taiteen_perusopetus

Opetushallitus, 2017. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Julkaistu 20.9.2017. Luettu 20.9.2017. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/taiteen_perusopetus

Paavola, J. (1981) Asteikkokoulu sellonsoiton opiskelijoille. Helsinki: Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry 52.

Pirinen, V. Sarjakuvataiteen läänintaiteilija. Haastattelu 24.4.2017. Litteroitu. Haastattelija Mattinen, M. Tampere.

- Packalén, L. & Odoi, F. 2003. Comics with an Attitude... A Guide to the Use of Comics in Development. Helsinki: Ulkoministeriö.
- Pratt, H. Corto Maltese, Tango. 1998. Belgium: Jalava.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Peuhkuri, T. 2005. Tapaustutkimuksen valinnat. Esimerkkinä Saaristomeren rehevöitymis- ja kalankasvatustutkimuksesta. Teoksessa Räsänen, P., Anttila, A.-H. & Melin, H. (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteessä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Juva: PS-kustannus.
- Suomen musiikkiopistojen liitto, 1967. Suomen musiikkiopistojen liiton kurssit. Sellonsoitto.
- Suomen musiikkiopistojen liitto, 1973. Suomen musiikkiopistojen liiton kurssit. Sellonsoitto. Kurssivaatimuksia ja -tutkintoja koskevia yleisiä ohjeita.
- Suomen musiikkiopistojen liitto, 1979. Suomen musiikkiopistojen liiton kurssit. Sellonsoitto. Kurssivaatimuksia ja -tutkintoja koskevia yleisiä ohjeita.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry, 1980. Sellonsoiton peruskurssien tutkintovaatimukset.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry, 1984. Sellonsoiton peruskurssien, I kurssin sekä II A- ja II B -kurssien tutkintovaatimukset.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry, 1986. Sellonsoiton peruskurssien ja I kurssin kurssisuoritusvaatimukset.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry, 2005. Sello, tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry, 2007. Musiikinopetus Suomessa. Luettu 3.10.2017. http://www.musiikinopetus.fi/fi/jarjestelma/tpo_musiikin_laaja_oppimaara.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. N.d. Luettu 16.6.2017. <http://www.musicedu.fi/sml>.
- Tampereen ammattikorkeakoulu, 2013. Ohje opinnäytetyön tekemiseen. Päivitetty 28.10.2016. Luettu 18.9.2017. <https://intra.tamk.fi/fi/web/tutkinto-opinto-opas/ohje-opinnaytetyon-tekemiseen>
- Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Helsinki: Sibelius Akatemia Studia Musica 18.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Törmä, T. & Javas, J. 1995. Selloasteikot 1. Kerava: J.J. Kehto.

Wahlström, K. 2017. Miten improvisointia opiskellaan? *Rondo Classic* 7 (7), 58-59.

Waugh, C. 1947. *The Comics*. New York: Macmillan.

Vilkka, H. & Airaksinen, T. 2003. *Toiminnallinen opinnäytetyö*. Helsinki: Tammi.

Virtuaaliammattikorkeakoulu. Monimuotoinen/toiminnallinen opinnäytetyö. Julkaistu 5.8.2006. Luettu 27.9.2017. <http://www2.amk.fi/digma.fi/www.amk.fi/opintojak-sot/030906/1113558655385/1154602577913/1154670359399/1154756862024.html>.

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

(Lähtäjän yhteystiedot)

1 (7)

Hei kollega,

Kiitos, että osallistut YAMK-opinnäytetyöhöni liittyvään haastatteluun. Lähetäthän vastauksesi minulle mahdollisimman pian, kuitenkin viimeistään 5.4.2017 oheisessa vastauskuoressa. Postimaksu on maksettu puolestasi. Vastaukset voivat olla lyhyitä, mutta tarvittaessa voit jatkaa paperin kääntöpuolelle. Vastaan mielelläni kysymyksiisi puhelimitse tai sähköpostilla.

Terveisin,

Mirja Mattinen

(jatkuu)

1. Miksi asteikkoja mielestäsi soitetaan?

2. Millaisilla keinoilla opetat asteikkosoittoa pt1-tasolla?

(jatkuu)

3. Miksi kolmisointuja mielestäsi soitetaan?

3 (7)

4. Mitä kolmisointuja soitatat pt 1-tasoisilla oppilaillasi asteikkojen yhteydessä?

(jatkuu)

4 (7)

5. Millaisilla keinoilla opetat kolmisointujen soittoa pt1-tasolla?

6. Mitä asteikkoja ja miten oppilaitoksessanne soitetaan pt1-tasolla?

(jatkuu)

5 (7)

7.Oletko tyytyväinen nykyisiin asteikkokäytäntöihin musiikkioppilaitoksessasi? Mitä muutoksia toivoisit?

8.Oletko tyytyväinen saatavilla oleviin asteikkomateriaaleihin?

(jatkuu)

9.Mitä toivoisit asteikkojen alkeismateriaalilta?

6 (7)

10.Miten pt1-tasoiset oppilaasi suhtautuvat asteikkojen soittamiseen? Voit kirjoittaa tähän kommentteja, joita kuulet oppilailtasi.

(jatkuu)

11. Muita kommentteja selloasteikkoihin liittyen?

Kiitos vastauksistasi!

Liite 2. Peikkometsän selloasteikot -kirjan kansikuva

