

Otto Tikkanen

Musiikin perusteiden portfolio

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi YAMK

Musiikin tutkinto

Opinnäytetyö

27.5.2016

Tekijä Otsikko	Otto Tikkanen Musiikin perusteiden portfolio
Sivumäärä Aika	64 sivua + 5 liitettä 27.5.2016
Tutkinto	Musiikkipedagogi YAMK
Koulutusohjelma	Musiikin tutkinto
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi
Ohjaajat	MuT Kai Lindberg MuM Markus Utrio
<p>Opinnäytetyön kehitystehtävänä on lisätä portfoliomallin sekä säveltämiseen perustuvien tehtävien käyttöä musiikin perusteiden opetuksessa. Tätä varten tutkittiin musiikin perusteiden historiaa ja taustaa oppiaineena. Lisäksi selvitettiin erityisesti kirjallisten tehtävien sekä portfoliotyöskentelyn historiaa ja pedagogista taustaa. Tehtävissä kehitettävänä asioina nousivat esille reflektio ja prosessioppiminen, joita on mahdollista toteuttaa myös musiikin perusteiden ryhmämuotoisessa opetuksessa.</p> <p>Musiikin perusteiden tai musiikin teorian kirjalliset tehtävät ovat aiemmin pohjautuneet lähes yksinomaan mekaaniselle täyttämiseen tai nimeämiseen. Tällainen työtapa on tehokas, mutta se ei saisi muodostua pääsisällöksi musiikin perusteiden kirjallisessa työskentelyssä. Kirjallisten tehtävien sisältöä ja tarkoitusta tutkittiin oppikirjojen sisällönanalyysillä. Analyysin perusteella selvisi, että oppikirjoissa on edelleen samantyyppisiä tehtäviä kuin Suomen musiikkioppilaitosten liiton aiemmin julkaisemissa mallikokeissa. Näiden rinnalle on kuitenkin luotu uudenlaisia, esimerkiksi juuri sävellystyöskentelyä sisältäviä tehtäviä.</p> <p>Työni sisältää myös toimintatutkimuksen piirteitä, sillä olen suunnitellut tehtäviä, jotka harjoittavat ohjatusti musiikin perusteissa tarvittavia taitoja ja soveltuvat portfolioon. Nämä tehtävät ovat työn liitteenä sekä verkkosivustolla mupeportfolio.fi. Tehtävät on suunniteltu siten, että yhtä oikeaa vastausta ei ole, vaan oppilas saa tuoda oman näkemyksensä asiasta esiin kokeilemalla vapaasti esimerkiksi säveltämistä erilaisilla musiikin ilmiöillä. Tällaisten kokeilemista ja valintojen tekemistä sisältävien töiden kokoamiseen soveltuu hyvin portfolio.</p> <p>Uskon että työni kartoittaa oppikirjojen tehtävätyyppejä, niiden kehittämismahdollisuuksia ja portfoliotyöskentelyä siten, että musiikin perusteiden opetuksen jatkuvasti kehittyvässä ammattikentässä voidaan tätä tietoa hyödyntää. Opettajan työtä rikastuttavat juuri erilaiset kokeilut ja projektit, joiden avulla kukin voi löytää itselleen ja siten varmasti myös oppilaille mieluisia ja oppimisen tehokkaasti mahdollistavia työtapoja.</p>	
Avainsanat	musiikin perusteet, portfolio, säveltäminen, oppikirjat, musiikin teoria

Author Title	Otto Tikkanen Portfolio in Music Theory Education
Number of Pages Date	64 pages + 5 appendices 27 May 2016
Degree	Master of Music
Degree Programme	Music
Specialisation option	Music Pedagogy
Supervisors	Kai Lindberg, DMus Markus Utrio, MMus
<p>The primary aim of this research and development project is to increase the use of portfolio and music composition assignments in music theory classes. First, I introduce the history and background of music theory education and focus on the pedagogy of written assignments in music theory textbooks. The findings of textbook analysis suggest that written assignments could be developed to include more self-reflection and that they should stress the importance of the learning process instead of learning products. Later chapters discuss the concept of portfolio and its assessment.</p> <p>It is a widely held view that the written assignments and exercises in music theory education have been based solely on mechanical repetition, gap-filling and naming disconnected music theory phenomena. Without a doubt, these working methods are efficient while learning something by heart but should not be the main content of a lesson. The content analysis of music theory textbooks showed that similar assignments are still used as in the standardized music theory and ear training tests previously made by The Association of Finnish Music Schools. However, new types of written assignments have been designed including ones with compositional tasks.</p> <p>I have designed exercises to be included in portfolios. They are meant for practicing music theory phenomena through composing. The exercises can be found as appendices to this report and on the website mupeportfolio.fi. By doing the exercises, students can experiment and explore music theory phenomena without the limitations of the exercises with only one correct answer. Portfolio is a great choice for collecting exercises and work like this.</p> <p>In this project, I reviewed traditional music theory assignment types, possibilities and examples of how to develop them and studied the use of portfolio in education. The findings can be used in the constantly developing field of music theory education.</p>	
Keywords	Portfolio, music theory, composition, assignments, exercises

Sisällys

1	Johdanto	4
2	Kehitystehtävä	6
3	Musiikin perusteet – taustaa ja historiaa	7
3.1	Musiikin laaja oppimäärä ja musiikin perusteet	7
3.2	Musiikin yleinen oppimäärä ja musiikin perusteet	8
3.3	Todistukset	10
3.4	Menetelmistä	Error! Bookmark not defined.
3.5	Mallikokeiden vaikutus	14
3.5.1	SML:n mallikokeet	14
3.5.2	Pop/jazz-teorian mallikokeet	16
4	Musiikin perusteiden kirjalliset tehtävät	18
4.1	Oppikirjojen kirjalliset tehtävät tarkastelussa	19
4.1.1	Sävelten nimet ja oktaavialat	20
4.1.2	Rytmi	22
4.1.3	Intervallit	24
4.1.4	Asteikot	26
4.1.5	Sävellajit ja etumerkinnot	27
4.1.6	Soinnut	31
4.1.7	Muita aihepiirejä	33
4.2	Toistamisen ja rajaamisen tärkeys – behavioristinen oppimisprosessi?	33
5	Portfolio-oppiminen	36
5.1	Historiaa ja käyttökokemuksia opetusmaailmassa	37
5.1.1	Portfolio lukion musiikki ja kulttuuri -kurssien opiskelussa	38
5.2	Pedagoginen tausta	41
5.2.1	Reflektio ja oppimisprosessin seuranta	41
5.2.2	Yhteistoiminnallinen oppiminen portfoliotyöskentelyn avulla	43
5.2.3	Freinet-pedagogiikka	44
6	Musiikin perusteiden portfolio	45
6.1	Portfolio musiikin perusteiden pedagogisena työmuotona	46
6.2	Tehtävät	47
6.2.1	Rytmi	49

6.2.2	Melodia	50
6.2.3	Harmonia	51
6.3	Arviointi	52
6.3.1	Autenttinen arviointi	53
6.3.2	Prosessiarviointi	55
7	Pohdinta	56
	Lähteet	59
	Liitteet	
	Liite 1. Portfoliotehtävä 1 (rytmi)	
	Liite 2. Portfoliotehtävä 2 (säveljono)	
	Liite 3. Portfoliotehtävä 3 (asteikot rytmikuviolla)	
	Liite 4. Portfoliotehtävä 4 (säveliköt)	
	Liite 5. Portfoliotehtävä 5 (sointukierrot)	

1 Johdanto

Tässä työssä tutkin mahdollisuuksia kehittää musiikin perusteiden portfoliotyöskentelyä ja siihen sopivia kirjallisia tehtäviä. Suunnittelen malleja omaan tuottamiseen ja säveltämiseen perustuville harjoituksille. Tällaisten kokeilemista ja valintojen tekemistä sisältävien töiden kokoamiseen soveltuu hyvin portfolio, jonka teoriaa ja käyttökokemuksia esittelen musiikin perusteisiin soveltuvista näkökulmista.

Musiikin perusteiden tai musiikin teorian kirjalliset tehtävät ovat aiemmin pohjautuneet lähes yksinomaan mekaaniselle täyttämiseen tai nimeämiseen. Tällainen työtapana on tehokas, mutta se ei saisi muodostua pääsisällöksi musiikin perusteiden kirjallisessa työskentelyssä. Tutkin ja pohjustan kirjallisten tehtävien sisältöä ja tarkoitusta oppikirja-analyysillä. Analyysin avulla selvitan, esiintyykö eri oppikirjoissa samantyyppisiä tehtäviä ja onko samoja aihepiirejä harjoittamaan kehitetty uusia tehtävätyyppejä. Pohdin myös kirjojen tehtävien soveltuvuutta portfoliotyöskentelyyn. Mielestäni musiikin perusteiden työtavoista juuri kirjalliseen työskentelyyn tarvitaan uusia näkökulmia. Oppituntien sisältöä on muilta osin jo kehitetty monipuolisemmaksi ottamalla oppimiseen mukaan toiminnallisuutta esimerkiksi erilaisten pelien ja leikkien muodossa. Myös oppilaiden omien soittimien tai luokkasoittimien sekä kehorytmiikan mukaan ottaminen on rikastuttanut tuntien sisältöä.

Työssäni kehittämisen välineenä on henkilökohtainen työkalu eli portfolio, johon olen suunnitellut musiikissa tarvittavia taitoja ohjatusti harjoitettavia tehtäviä. Nämä tehtävät ovat työn liitteenä sekä verkkosivustolla mupeportfolio.fi. Tehtävät on suunniteltu siten, että yhtä oikeaa vastausta ei ole, vaan oppilas saa tuoda oman näkemyksensä asiasta esiin kokeilemalla vapaasti esimerkiksi säveltämistä erilaisilla musiikin ilmiöillä. Työni lähtökohta painottuu sekä uudenlaiseen toimintaideaan että olemassa olevan epäkohdan ratkaisemiseen. Epäkohdalla tarkoitan tilannetta, jossa nuottisymboleita ainoastaan luetaan tai käytetään vain kuullun muistiin merkitsemiseen, eikä niinkään omaehtoisesti tai vapaasti omien musiikillisten ajatusten kirjoittamiseen. Pirkko Anttila (2005) kirjoittaa, että luovan ajattelun ja intuition tuottama tieto on peräisin omista sisäisistä tuntemuksista, elämyksistä, kokemuksista ja oivalluksista. Näiden hyödyntäminen musiikin perusteissa voi olla haasteellista, jos lähdetään liikkeelle siitä ajatuksesta, ettei oppilaalla ole mitään tunnilla hyödynnettävää tietoa tai kokemuksia omasta takaa. Näin

ei kuitenkaan ole, sillä tiedolla ja kokemuksella tarkoitetaan muutakin kuin vaikkapa intervallien nimiä tai nuotinlukutaitoa. Tiedon ja kokemuksen saavuttamiseksi voidaan hyödyntää omaa kokeilua, jossa tärkeintä on ohjaava ja kannustava muttei liian rajoittava tehtävänanto. Yhtä tärkeää kuin itse kokeileminen on oman tuotoksen kuuntelu soittamalla ja laulamalla, jotta omat valinnat hahmottuvat kuultaviksi ääniksi.

Olen käyttänyt säveltämistä ja sävellysten reflektointia ja muokkaamista jonkin verran työmuotona oppilaideni kanssa, millä saadaan vaihtelua vain oikein tai väärin-vastauksen sisältäville tehtäville. Uudemmat musiikin perusteiden oppikirjat sisältävät myös sävellystyypisiä tehtäviä, joista toimivimpia ovat mielestäni tiettyä aihepiiriä kehittämään rajatut harjoitteet. Omilla harjoituksillani haluan täydentää luovuutta ja omaehtoisuutta sisältävien tehtävien tarjontaa.

Kehitystehtävän esittelyn jälkeen kerron musiikin perusteiden taustasta eri näkökulmista luvussa 3. Taiteen perusopetuksessa musiikin erilaiset oppimäärät ja todistukset ovat olennaisia musiikin perusteiden sisältöön ja arvosteluun vaikuttavia seikkoja. Luon katsauksen lähihistoriaan, jossa työni aiheen kannalta mielenkiintoista ovat erilaiset musiikin opetuksen menetelmät sekä Suomen musiikkioppilaitosten liiton ja Pop & Jazz Konservatorion musiikin teorian ja säveltapailun mallikokeet. Niiden vaikutus musiikin perusteiden oppikirjojen tehtäviin on selkeä kirja-analyysin perusteella, jonka tuloksia esittelen luvussa 4.

Portfolion ja portfoliotyöskentelyn lähtökohdista kerron luvussa 5. Vaikka musiikin perusteiden opetussuunnitelman perusteissa vuonna 2005 on suositeltu portfolioa yhtenä työskentelymuotona, on ollut haastavaa löytää tietoa sen käyttökokemuksista tätä työtä kirjoitettaessa. Tästä syystä kartoitan portfolion käytön mahdollisuuksia ja ideoita oman musiikkilukion aikaisten portfoliotyöskentelykokemusteni kautta. Luku 6 esittelee ajatuksia ja ehdotuksia musiikin perusteiden portfolioista, sen mahdollisesta sisällöstä ja arviointiperiaatteista. Pohdin lisäksi lyhyesti portfolion sähköisten sisältöjen, kuten äänitteiden ja sekvensseriohjelmilla tehtyjen kappaleiden tallentamistapoja. Toisaalta perinteisesti käsinkirjoitetut nuotit ovat osana portfolioa yhtä tärkeä seikka kuin uuden teknologian käyttömahdollisuudet.

2 Kehitystehtävä

Työni kehitystavoitteena on lisätä portfoliomallin ja musiikin teoriaa rajatusti harjoittavien sävellystehtävien käyttöä musiikin perusteiden opetuksessa. Tähän pyrin julkaisemalla suunnittelemani tehtävät verkkosivustossa mupeportfolio.fi, jota kehitän mahdollisuuksien mukaan jatkossakin. Pidemmällä ajanjaksolla on mahdollista tutkia tarkemmin portfolio- ja säveltämistyöskentelyn vaikutuksia musiikin perusteiden opetukseen. Tämän työn tutkimustehtävänä on kuitenkin selvittää portfoliotyöskentelyn perusteita ja soveltamista musiikin perusteiden opiskeluun.

Tutkimuksessani on toimintatutkimuksen ja arviointitutkimuksen piirteitä. Toisaalta käytän menetelmänä myös sisällönanalyysia tutkiessani tehtävien samankaltaisuutta vuosina 1990–2012 ilmestyneissä musiikin perusteiden oppikirjoissa. Kirja-analyysin tarkoituksena on toimia pohjustuksena portfolioon soveltuvien tehtävien suunnittelussa ja toisaalta myös siinä, minkälaisia muutoksia oppisisällöissä on tapahtunut. Tuon työväni esille portfolion historiaa ja taustaa koulutusyhteyksissä sekä erilaisia opetuksellisia tai kasvatuksellisia malleja, jotka ovat lähellä tai soveltuvat teoreettiseksi pohjaksi portfolion käytölle oppimisessa.

Tehtävien suunnittelulla lähestyn toimintatutkimusta, jonka pyrkimyksenä useimmiten on kehittää olemassa olevia toimintatapoja (Eskola & Suoranta 1996, 126–127), tässä tapauksessa musiikin perusteiden tehtävämalleja ja kirjallista työskentelyä. Arviointitutkimuksen näkökulman voi ajatella myös olevan mukana, sillä arvioin portfolion käytettävyyttä musiikin perusteiden opetuksessa ja kehitän tähän soveltuvia tehtäviä. Laatiemieni tehtävien tarkoitus on korostaa yksilön luovuudesta lähtevää työskentelyä, jossa painottuu kokeilemalla oppiminen. Tutkimieni oppikirjojen sisällönanalyysin perusteella harvassa kirjassa on tehtäviä, joissa painottuisi musiikillinen kokemus ja sen reflektointi. Tavoitteenani on siis auttaa oppijaa itsesäätelyssä, eli oppimistilanteen tavoitteiden, omien kykyjen ja oppimisen strategioiden arvioinnissa. Salovaaran (2004) mukaan ”itsesäätely on riippuvaista juuri oppimistilanteen tarjoamista mahdollisuuksista ja sen asettamista vaatimuksista”. Tehtävillä on mahdollista täydentää olemassa olevien oppikirjojen oppimismahdollisuuksia lisäämällä luovuutta ja omaehtoisuutta. Työni pyrkii siis johdannossa mainitun epäkohdan korjaamiseen.

Professori emerita Lea Pulkkisen Lapsesta aikuiseksi -pitkittäistutkimuksessa on seurattu samoja tutkimushenkilöitä yli 40 vuotta. Tulokset osoittavat lapsuudessa ja nuo-

ruudessa koetun korkean itsesäätelyn¹ määrän vaikuttavan positiivisesti tulevaisuudessa esimerkiksi persoonallisuuteen, koulutustasoon ja sosiaalisiin suhteisiin (Pulkinen 2014, 64). Hän kirjoittaa myös ratkaisevista eroista lapsi- ja aikuiskeskeisen vanhemmuuden tai opettajuuden välillä, joista aikuiskeskeinen ei useinkaan mahdollista korkean itsesäätelyn tasoa. Mekaanisilla yhden oikean vastauksen tehtävillä ei mielestäni voida saavuttaa riittävän korkeaa ja elämässä vastaan tulevissa tilanteissa tarvittavaa itsesäätelyn tasoa. Siksi tavoittelen tehtäviä ja oppimistilanteita, joita Salovaara kuvaa osuvasti seuraavalla tavalla.

Oppimistilanteet, joissa oppijoilla on mahdollisuus vaikuttaa oman toimintansa tavoitteisiin ja muihin reunaehtoihin herättävät oppimisen kannalta tärkeitä itsesäätelymekanismeja. Tehtävien valinnaisuus, tehtävien merkityksellisyyden perustelu ja yhteisöllistä työskentelyä vaativat tehtävät herättävät oppijan itsesäätelyprosesseja. (Salovaara 2004).

3 Musiikin perusteet – taustaa ja historiaa

Esittelen tässä luvussa musiikin perusteet käsitteenä sekä musiikin perusteiden historiaa. Musiikin perusteet tuli nimityksenä käyttöön kaikissa Suomen taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opintoja tarjoavissa oppilaitoksissa elokuussa 2004. Viimeistään tuolloin kaikki valtionavun piirissä olevat koulutuksen järjestäjät olivat velvoitettuja ottamaan käyttöön uudet opetussuunnitelmat, joiden suunnittelun pohjaksi Opetushallitus julkaisi taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet vuonna 2002. (OPH 2002.) Kutsun kyseistä julkaisua jatkossa vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteiksi. Kyseisessä julkaisussa musiikin perusteiden sisältöalueiden kerrotaan olevan musiikin luku- ja kirjoitustaito, musiikin hahmotaminen sekä musiikin historian ja tyylien tuntemus.

3.1 Musiikin laaja oppimäärä ja musiikin perusteet

Vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteissa musiikin laajan oppimäärän määrittelyyn koostuvan musiikin perustasosta ja musiikkiopistotasosta, joiden opintojen rakenne ja sisältö koostuu instrumentti- ja yhteismusisointitaitojen lisäksi musiikin perusteista. Yleisesti todetaan, että opetuksen tulee luoda edellytyksiä hyvän musiikkisuhteen

¹ Itsesäätelyllä tarkoitetaan ihmisen kykyä säädellä tunteitaan, käyttäytymistään ja kognitioitaan itselleen ja ympäristölle hyödyllisellä tavalla.

syntymiselle ja musiikin elämänikäiselle harrastamiselle. Toisaalta opetuksessa tulee ottaa huomioon myös musiikkialan ammattikoulutuksen ja työelämän vaatimukset. Oppilaan osaamisesta ja taidoista musiikin perusteiden hyväksytyin perustason osuuden suorittamisen jälkeen todetaan seuraavaa.

Oppilas osaa laulaa ja kirjoittaa duuri–molli-tonaalisia melodioita, hallitsee monipuolista ohjelmistoa, on harjaantunut rytmien hahmottamiseen, osaa tuottaa ja tunnistaa tavallisimpia lopuketyyppejä ja harmonioita, tekee itse säestyksiä ja sävellyksiä sekä mahdollisuuksien mukaan hyödyntää oppilaitoksen tarjoamaa tietotekniikkaa opiskelussaan, tuntee oman musiikinlajinsa keskeisiä tyyllisuuntauksia, ilmiöitä ja soittimistoa ja on saanut valmiuksia käytännön muusikkouteen. (OPH 2002, 10.)

Vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteet liittyvät vuoden 1998 lakimuutokseen, jolla musiikkioppilaitokset liitettiin osaksi taiteen perusopetusta ja aiempi laki musiikkiopistoista vuodelta 1995 kumottiin. Musiikkioppilaitokset noudattivat aiemmin Musiikkiopistojen opetussuunnitelman perusteita, jonka Opetushallitus julkaisi vuoden 1995 musiikkioppilaitoslain myötä. Vuoden 1995 opetussuunnitelman perusteissa nykyiset musiikin perusteet oli otsikoitu yleisiksi aineiksi, johon kerrottiin kuuluvan musiikin teoria ja säveltapailu (OPH 1995). Nuo nimitykset tosin ovat käytössä arkisissa tilanteissa edelleen. Olennaista on myös huomata, ettei OPH vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteissa puuttunut sinänsä oppilaitosten musiikin teorian ja säveltapailun kurssien sisältöihin, vaikka niiden nimi muuttuikin musiikin perusteiksi (Kolehmainen 2014).

3.2 Musiikin yleinen oppimäärä ja musiikin perusteet

Useimmat musiikkiopistot järjestävät laajan oppimäärän mukaista musiikin opetusta, mutta rinnalla on myös musiikin yleinen oppimäärä, jonka koulutustavoitteet ovat erilaiset. Yleisen oppimäärän historia ulottuu vuoteen 1992, jolloin säädettiin uusi taiteen perusopetuslaki ja samalla laadittiin kaikille taiteenaloille opetussuunnitelman perusteet, jotka julkaistiin vuonna 1993. Suurin tarve taiteen perusopetuksen järjestämiseksi oli muilla taiteenaloilla kuin musiikilla. Toisaalta kaikki halukkaat eivät mahtuneet sisään musiikkiopistoihin joten myös musiikin harrastusmahdollisuuksia haluttiin lisätä. Pienillä kunnilla oli lisäksi vaikeuksia järjestää laajaa ja kallista musiikin opetusta. (Strandman-Buckbee 2012.) Opinnäytetyössään Gunilla Strandman-Buckbee arvostelee vuoden 1993 opetussuunnitelman perusteita, koska niihin kirjattiin kaksi hyvin erilaista tavoitetta. Toisaalta haluttiin pitää yllä valmiutta ammattiopintoihin, mutta samalla antaa mahdollisuus harrastaa omaksi iloksi (Strandman-Buckbee 2012). Oppimääriä ei

myöskään oltu eritelty yleiseen ja tai laajaan ennen vuonna 2002 voimaanastuneita taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteita (OPH 2002). Yleinen oppimäärä tuli lopulta nimityksenä käyttöön vuonna 2005, jolloin Opetushallitus julkaisi taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (OPH 2005).

Toisin kuin perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän perusteissa, taiteen musiikin yleisen oppimäärän perusteissa ei ole mainintaa valmiuksien antamisesta musiikin ammattiopintoihin. Lisäksi erona voidaan mainita, että yleisen oppimäärän perusteissa on erikseen määritelty tavoitteeksi aikuisten omaehtoisen musiikin harrastamisen tukeminen. Mielenkiintoa herättää myös, että yleisen oppimäärän perusteissa on käytössä ainakin toistaiseksi nimitys teoria ja säveltapailu. Tavoitteet ja keskeiset sisällöt on siinä määritelty kuitenkin huomattavasti kapea-alaisemmin kuin laajassa oppimäärässä, vaikka kummassakin ensimmäisenä tavoitteena mainitaan musiikin luku- ja kirjoitustaito. Muita musiikin yleisen oppimäärän opintokokonaisuuksia ovat yksinlaulu, kuoro/lauluyhtye, yhteismusisointi, soitinopinnot, musiikin tuntemus, vapaa säestys, musiikkiteknologia, maailmanmusiikki ja taiteidenvälisyys.

Kivimäki (2015) on saanut musiikin yleiseen oppimäärään liittyvään kyselytutkimukseensa vastauksia, joiden mukaan oppilaitosten rehtorit haluavat taata kyseisen oppimäärän mukaan opiskeleville mahdollisuuden edetä opinnoissa omaan tahtiin. Lisäksi Kivimäki kirjoittaa, että tärkeää olisi huomioida jokaisen oppilaan tarpeet erikseen. Yleisen oppimäärän opinnoissa oppilas tekeekin oman opiskelusuunnitelmansa oppilaitoksen opetustarjonnan pohjalta ja voi valita eri opintokokonaisuuksia tai yhden opintokokonaisuuden, jossa voi edetä tasolta toiselle jos koulutuksen järjestäjä tarjoaa tällaisen mahdollisuuden. Näin ollen esimerkeiksi soitinopinnoissa voisi edetä hyvinkin pitkälle, mutta rajana on laskennallisesti 500 tunnin laajuus. Laskennassa yksittäisen tunnin pituus on 45 minuuttia, kuten musiikin laajan oppimäärän perusteissakin. Opintojen kokonaislaajuudessa on suuri ero, sillä musiikin laajan oppimäärän perustason ja musiikkiopistotason yhteenlaskettu laskennallinen laajuus on 1300 tuntia. Laajan oppimäärän perusteissa tähän laajuuteen on erikseen määritelty kuuluvan musiikin perusteet perustasolla 280 tunnin osuudella ja musiikkiopistotasolla 245 tunnin osuudella.

Taiteen perusopetuksesta annetun lain mukaan perusopetus on oppimäärän laajuudesta riippumatta tavoitteellista ja tasolta toiselle etenevää (OPH 2008). Näin ollen on luontaista, että suorituksista ja etenemisestä on mahdollista saada kirjallinen todistus.

Musiikin perusteiden osalta todistuksen sisällössä on mielenkiintoista arviointi ja sen merkitseminen tai merkitsemättä jättäminen todistukseen. Tämä voi vaikuttaa joissain tapauksissa oppilaan motivaatioon, sillä arvosana on koulumaailmassakin opiskeluun vaikuttava tekijä. Seuraavassa luvussa kerron tarkemmin taiteen perusopetuksen musiikin eri oppimäärien todistusten eroista.

3.3 Todistukset

Sekä yleisen että laajan oppimäärän päättötodistusten sisältö on määritelty tarkkaan vastaavissa opetussuunnitelman perusteissa. Suurin ero on opintojen sisällön merkitsemistavassa. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän päättötodistuksen oppilas saa suoritettuaan 10 opintokokonaisuutta. Opintokokonaisuudet voivat olla myös yhden opintokokonaisuuden tavoitteiden ja sisältöjen pohjalta rakentuvia musiikillista osaamista syventäviä tasolta toiselle eteneviä opintokokonaisuuksia. Kaikki suoritettujen opintokokonaisuudet sekä niissä saadun opetuksen tuntimäärä merkitään todistukseen. (OPH 2005.)

Taulukko 1. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan ja yleisen oppimäärän päättötodistusten sisältövertailua (OPH 2002; OPH 2005).

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän päättötodistuksen sisältö	Taiteen perusopetuksen musiikin yleisen oppimäärän päättötodistuksen sisältö
Oppilaan pääaineen päättösuoritus, arvosana ja suorituksen ajankohta	Oppilaan suorittamat opintokokonaisuudet ja niissä saadun opetuksen kokonaistuntimäärä
Musiikin perusteiden päättösuoritus, arvosana ja suorituksen ajankohta	
Osallistuminen yhteismusisointiin	
Muut mahdolliset opintosuoritukset	
Opetusministeriön myöntämän koulutuksen järjestämisluvan päivämäärä	Opetusministeriön myöntämän koulutuksen järjestämisluvan päivämäärä tai kunnan päätös (päivämäärä) opetussuunnitelman hyväksymisestä
Maininta, että koulutus on toteutettu Opetushallituksen vahvistaminen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti	Maininta, että koulutus on toteutettu Opetushallituksen vahvistaminen taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden 2004 mukaisesti
Maininta, että musiikin laaja oppimäärä sisältää musiikin perustason ja musiikkiopistotason opinnot	Maininta, että taiteen perusopetuksen yleinen oppimäärä koostuu vähintään kymmenestä opintokokonaisuudesta

Laajan oppimäärän päättötodistukseen tulee sen sijaan merkitä pääaineen ja musiikin perusteiden päättösuoritus, arvosana ja sen ajankohta. Lisäksi tulee erikseen mainita,

minkä vaatimusten mukaan päättösuoritukset on tehty. Esimerkkinä annetaan Suomen musiikkioppilaitosten liiton SML:n kurssivaatimukset, mutta epäselväksi jää mitä muita vaatimuksia voisi tulla kyseeseen. Taulukossa 1 on esitetty muita laajan ja yleisen oppimäärän päättötodistusten sisältöeroja. Laajan oppimäärän päättötodistuksessa tulee olla maininta opetusministeriön (sitemmin opetus- ja kulttuuriministeriön) myöntämän koulutuksen järjestämisluvasta, mutta yleisen oppimäärän päättötodistuksessa tämän tilalla voi olla tieto kunnan tekemästä oppilaitoksen opetussuunnitelman hyväksyneestä päätöksestä. (OPH 2002, OPH 2005.) Tämä liittyy koulutuksen rahoitukseen, sillä opetus- ja kulttuuriministeriöltä koulutuksen järjestämisluvan saaneet oppilaitokset saavat valtionosuutta laskennallisen opetustuntimäärän mukaan. Kunnat voivat järjestää taiteen perusopetusta omalla päätöksellään ilman erillistä lupaa. Valtio osallistuu kuntien ilmoitusten perusteella taiteen perusopetuksen rahoitukseen kunnan asukasmäärän ja asukasta kohden lasketun yksikköhinnan mukaan. Koulutuksen ylläpitäjän, kuten esimerkiksi kunnan, on myös mahdollista anoa tuntiperusteista valtionosuutta. (Winqvist 2013.)

3.4 Opetusmenetelmistä ja käytänteistä

Musiikin perusteiden opetukseen ja musiikkioppilaitoskulttuuriin vaikuttaneita opetusmenetelmistä ja käytänteistä tunnetuimmat lienevät kehittäjiltään nimensä saaneet Orff ja Kodály. Ne ovat maailmanlaajuisestikin musiikin opetuksessa valta-asemassa. Esitelen tässä luvussa myös spiraalimalliin perustuvan Yhdysvalloissa kehitetyn Manhattanille Music Curriculum -opetussuunnitelman.

Saksalainen Carl Orff (1895-1982) lähestyi lasten musiikinopetusta rytmien ja improvisoinnin kautta. Muut musiikin elementit kehittyvät hänen mukaansa rytmien kautta, mikä johti perkussiosoitinten tarpeeseen. Hän kehittikin yhdessä soitinrakentajien kanssa melodian ja harmonian luomisen mahdollistavia lyömäsoittimia kuten ksylofoneja, kellopelejä, metallofoneja ja erilaisia rumpuja. Soittimia on mahdollista soittaa ilman erityistä osaamista ja näin oppilaita rohkaistaan imitointiin ja improvisoimiseen (Mark 1978, 87). Orffin suunnittelemat soittimet voivat toimia osana sävellystyöskentelyä. Niitä on helppo lähestyä ja oppilaan itsensä valitsevat, ehkä jo paperille siirtyneet äänet on mahdollista kuunnella muutenkin kuin laulamalla.

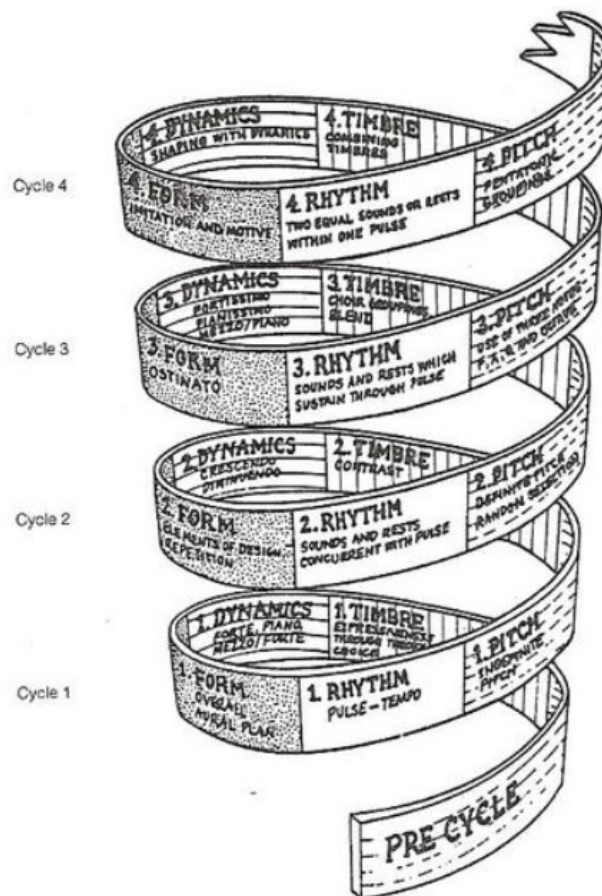
Orffin luomia käytänteitä kutsutaan joskus metodiksi, vaikka hän itse ei halunnut luoda niistä yksityiskohtaista opetussuunnitelmaa. Sen sijaan Orffin lähestymistapoja musiik-

kiin on tarkoitus muokata paikalliseen ympäristöön ja erilaisiin musiikkiperinteisiin sopivaksi. Zoltán Kodály (1882-1967) puolestaan loi unkarilaisten koulujen musiikinopetukseen järjestelmällisesti etenevän menetelmän, jota on käytetty sovellettuna suomalaisessa musiikin perusteiden opetuksessa muun muassa Tuire Kuusen ja Eero Hakkaraisen oppikirjoissa. Säveltapailua vahvasti painottavan Kodaly-menetelmän tärkeimpiin työtapoihin kuuluvat rytmitavut kuten taa ja titi, relatiivinen do sekä oma käsimerkki kullekin säveltasolle do-sävelestä ti-säveleen. Orffin ja Kodalyn käytänteissä on kuitenkin paljon samaa. Melodian opettaminen aloitetaan kummassakin pentatonisella asteikolla, vaikkakin Orff käyttää sitä soittamisen, Kodaly laulamisen helppouden vuoksi. Orffin menetelmässä toiminnallisuus korostuu esimerkiksi eläytymisessä musiikkiin eri liikkeillä ja taputuksilla. Kodalyn säveltasoa kuvaavien käsimerkkien voi ajatella tuovan kehon liikkeen mukaan ja siten kehittävän kinesteettistä oppimista. Molemmat ovat myös tarkoitettu enemmän ryhmän kuin yksittäisen oppilaan kanssa käytettäväksi, joten ehkä hedelmällisin vaihtoehto on käyttää monipuolisesti ja järjestelmällisesti eri menetelmiä. (Mark 1978, 106.)

Manhattanville Music Curriculum (MMCP) -projektin esittelen tässä, sillä se on sisällöllisesti lähellä omaa portfolio- ja sävellystyöskentelyaiheittani. Spiraalimaisesti etenevässä opetussuunnitelmassa sävelletään käyttämällä lähtökohtina musiikin elementtejä. Sitä on tietääkseni harvemmin käytetty sellaisenaan musiikin perusteiden opetuksessa. MMCP-projekti aloitettiin kymmenissä kouluissa eri puolilla Yhdysvaltoja vuonna 1965 lähtökohtana luoda uusi musiikin opetussuunnitelma, jossa painottuu oppilaan henkilökohtainen osallistuminen musiikkiin. Projektissa huomattiin muun muassa, että oppilaat eivät kuulleet musiikkia niin kuin opettajat ajattelivat heidän kuulevan, eivätkä ymmärtäneet asioita joita opettajien mielestä tuli tietää. Oppilaiden tapa ymmärtää asioita perustui heidän omiin mielenkiinnon kohteisiinsa, havaintoihinsa ja ajatuksiinsa musiikin muodosta ja rakenteesta. Luotiin spiraalimalli, jossa opetussuunnitelman aihepiirit toistuvat useita kertoja oppimisen ja oppilaan kehittymisen myötä.

MMCP rohkaisee aluksi kuuntelemaan ympäristön ääniä ja luomaan sellaisia itse taputtamalla, koputtamalla, sormia napsauttamalla ja muilla mahdollisilla tavoilla, eli luomaan erilaisia äänenvärejä. Oppilaat luovat ryhmissä näistä erilaisista äänistä sävellyksiä, joista keskustellaan oppilaiden ja opettajan kesken, jolloin on mahdollista ehdottaa muutoksia tai parannuksia teoksiin. Kyseessä on siis yksin tai ryhmissä tapahtuva sävellystyöskentely, jossa erilaiset musiikin ominaisuudet tulevat vähitellen kommentoinnin, keskustelun ja muokkaamisen kautta tutuiksi.

Kun herkkyys kuulla musiikin elementtejä lisääntyy, tulee teoksiin lisää musiikillista sisältöä kuten melodiaa ja rytmejä, joiden muistiin merkitsemiseen voi aluksi käyttää omaa nuotinkirjoituksen menetelmää. MMCP:n spiraaliopetus suunnitelmassa on viisi musiikin elementtiä, jotka toistuvat neljällä tasolla. Ne ovat järjestyksessä sointiväri, dynamiikka, muoto, rytmi ja sävelkorkeus. Kullakin tasolla elementtien sisältöä tarkennetaan. Elementit ja tasot auttavat opettajaa opetustyön ja sävellystehtävänäntöjen suunnittelussa. Elementit on esitetty kuviossa 1. (Mark 1978, 114.) Tasolta seuraavalle siirryttäessä elementit toistuvat samassa järjestyksessä, mutta niistä tulee monimutkaisempia. Esimerkiksi tason 2 nuotit ja tauot kestävän iskun, mutta tasolla 3 ne voivat olla myös useamman sykkeen pituisia. Tason 4 rytmi sisältää kaksi samanpituista ääntä tai taukoa yhden sykkeen aikana.



Kuvio 1. Manhattanville Music Curriculum -opetus suunnitelman malli (Mark 1978, 114).

3.5 Mallikokeiden vaikutus

Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry eli SML vastaa muiden tehtäviensä ohella musiikin perustason ja musiikkiopistotason tasosuoritusten sisältöjen ja arvioinnin perusteiden laadinnasta ja jakaa ne jäsenoppilaitoksilleen (SML pähkinänkuoressa). Nuo sisällöt ja perusteet laaditaan Opetushallituksen ohjeiden mukaan ja näin ollen myös SML on merkittävässä roolissa musiikin perusteiden taustavaikuttajana. Sisällöissä ja arviointiperusteissa on tapahtunut suuria muutoksia, jos verrataan liiton ohjeita vuosilta 2013, 2005 sekä pitkään käytössä olleita vuoden 1982 sisältöjä, jolloin puhuttiin vielä kurssitutkintovaatimuksista. Uudistusten myötä kurssitutkintoja on alettu kutsua tasosuorituksiksi. Vuoden 1982 vaatimusten mukaan musiikin teorian ja säveltapailun peruskurssien tavoitteena oli antaa oppilaalle perustietoja musiikin merkitsemistavoista ja teoreettisista lainalaisuuksista sekä valmiuksista tuottaa ja kuullen tunnistaa tavallisimpia musiikillisia ilmiöitä (SML 1982). Kurssivaatimuksissa oli tasoittain lueteltu asiat, jotka tuli hallita kokeessa.

3.5.1 SML:n mallikokeet

SML lähetti jäsenoppilaitoksilleen teorian ja säveltapailun mallikokeita vuosina 1977–1998. Niitä oli mahdollista käyttää sellaisinaan tai vaihtoehtoisesti oppilaitos saattoi laatia omat kokeensa. Kokeet laati useimmiten nimettömäksi jäänyt työryhmä (Palonen 1999). Mallikokeiden perimmäisenä tarkoituksena lienee ollut taata opetuksen ja koetulosten verrannollisuus eri oppilaitoksissa. Näin esimerkiksi oppilaitoksesta toiseen vaihtaminen saattoi olla helpompaa ja erityisesti jatko-opintokelpoisuus pysyi lähtökohtaisesti samana oppilaan opiskelupaikkakunnasta riippumatta. Varjopuoleksi muodostui, että mallikokeita käytettiin usein suoraan sellaisinaan ja tuntien sisältö keskittyi yksinomaan tasokohtaisissa kurssivaatimuksissa lueteltuihin ja aiemmissa mallikokeissa kyselyihin asioihin (Jurvanen 2004; Unkari-Virtanen & Vainio 2013). Näin ollen oppijan ainoaksi syyksi sille miksi pitää oppia jäi kokeen läpäiseminen. Opettajallekin saattoi muodostua käsitys, että ainut keino selvittää mitä pitää opettaa ja oppilaiden oppia oli tietää mitä kokeessa voitaisiin kysyä. Varsinkin kirjallisten tehtävien ratkaiseminen ei vaatinut minkäänlaista suhdetta käsitteiden soiviin ilmentymiin. Mallikokeissa menestyi, kun muisti tunnilla kirjallisesti tai suullisesti esitellyt määritelmät sellaisinaan (Leppänen 1997). Käsitteitä koskevaa kokemusta tai yhdistämistä kokonaisuuteen ei siis vaadittu. ”Ulkopuolelta annettujen tehtävien käyttäminen arviointiin ei ole järkevää, sillä opetus

tulee riippuvaiseksi arvioinnista. Sen sijaan arvioinnin tulisi riippua siitä oppimisprosessista, jota sillä halutaan mitata”, Outi Leppänen kritisoi jo vuonna 1997.

SML:n ohjeistus vuosikymmenten takaa saattaa edelleen ohjata monen musiikkioppilaitoksen toimintaa enemmän kuin vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteet. Musiikin perusteiden tuolloinen opetus oli mallikokeiden vuoksi hyvin ylhäältä käsin valvottua sekä suoritus- ja tutkintopainotteista. Tiedän mallikokeiden olevan edelleen käytössä ja pohjina niin kutsutuissa musiikin perusteiden kirjallisissa kokeissa. Monen oppilaitoksen itsensä laatimat opetussuunnitelman perusteetkin voivat opetussisältöjen osalta perustua pitkälti vuoden 1982 kurssitutkintovaatimuksiin. Suuri vaikutus on myös opettajankoulutuksella. Mikko Anttilan (2004) mukaan musiikkioppilaitosten opettajat ovat aina olleet ekspertejä, joiden koulutuksessa opettamisen tai oppimisen teorioihin ei ole kiinnitetty suurta huomiota. Musiikin perusteiden opettajat on perinteisesti koulutettu toteuttamaan opetussuunnitelmassa luetteloituja opetussisältöjä (Unkari-Virtanen & Vainio 2013). Kärjistetysti voi sanoa ajatuksena olleen että samalla tuntisuunnitelmarungolla voi toimia helposti ryhmän kuin ryhmän kanssa.

Toisaalta musiikin perusteiden tuntien sisällöissä ja työskentelytavoissa on tapahtunut merkittäviä muutoksia SML:n vuonna 2005 julkaisemien musiikin perusteiden sisältöjen ja suoritusohjeiden jälkeen. Toiminnallisuus kuten erilaiset pelit ja leikit, musiikkitekniikka ja luokkasoittimet ovat tulleet merkittäväksi osaksi musiikin perusteiden opetusta (Ilomäki & Unkari-Virtanen 2012). Opetuksessa ja oppisisällöissä on tarkoituksena painottaa musiikillista toimintaa palvelevaa osaamista ja ymmärrystä mekaanisen, toistavan tai ulkoa opitun tiedon sijaan (SML 2005). Työskentelytavoiksi ovat vähitellen vakiintuneet esimerkiksi säveltäminen, sovittaminen, improvisointi ja oppilaiden oppimista ja työskentelyä kokoavat työsalkut eli portfolioit. Arviointikäytännöt ovat uusien työtapojen myötä joutuneet suurennuslasin alle (Ilomäki & Unkari-Virtanen 2012), mikä on ymmärrettävää verrattuna aiempiin mallikoepohjaisiin ulkoapäin saneltuihin arviointiperusteisiin. Viimeisimmässä SML:n ohjeistuksessa sanotaan, että päättötason suoritus voi koostua monenlaisesta musiikillisesta toiminnasta ja töistä (SML 2013), joten arviointiperusteet ovat pakostikin oppilaitoskohtaisia. Musiikin perusteiden opettajien ja heitä kouluttavien oppilaitosten verkostoitumista ovat edistäneet erilaiset projektit ja hankkeet (TOMU; Mupe-hanke 2011) ja esimerkiksi sosiaalinen media, kuten Facebookin ”Mitä tehdä mupe-tunnilla” -keskusteluryhmä. Erityisesti Orff-pedagogiikka luokkasoittimiseen on tullut uudella tavalla osaksi musiikin perusteiden opetusta (Jurvanen

2004; Ilomäki & Unkari-Virtanen 2012). Musiikin perusteiden ryhmien konserttien myötä laulettu ja soitettu musiikki on tullut kiinteäksi osaksi musiikin perusteiden käytäntöjä.

3.5.2 Pop/jazz-teorian mallikokeet

Pop & Jazz Konservatorio (PJK) perustettiin Helsingissä vuonna 1972 nimellä Oulunkylän Pop & Jazz Opisto. Se oli tuolloin Suomen ensimmäinen rytmimusiikkiin keskittynyt oppilaitos. Päästyään valtionavun piiriin vuonna 1980 PJK:n oli laadittava selostukset kurssitutkintojensa sisällöistä ja vaatimuksista. (Vaari, haastattelu 5.2.2016.) Myöhemmin muissakin musiikkioppilaitoksissa haluttiin tarjota rytmimusiikin opetusta, jolloin alan koulutuksen aloittaneelta PJK:lta kysyttiin ohjeita opetuksen sisällöistä ja kurssitutkintojen vaatimuksista. Aiemmin Pop & Jazz Konservatoriossa opettaneen ja nykyään Metropolia Ammattikorkeakoulun musiikin tutkinto-ohjelmassa teorian ja säveltapailun lehtorina toimivan Martti Vaarin mukaan muut musiikkioppilaitokset kysivät säännöllisesti ohjeita myös pop/jazz-musiikin teorian ja säveltapailun opetuksen sisällöistä ja suoritusohjeista.

Vastaukset sisältö- ja suorituskysymyksiin annettiin suoraan PJK:n opetussuunnitelmaa lainaten, mutta virallista muille oppilaitoksille annettavaa ohjeistusta ei ollut. PJK:n omaan opetukseen laaditun opetussuunnitelman jakaminen suoraan muille oli kyseenalaista ja työlästä, joten vuonna 1995 PJK:n silloinen teoriakollegio päätti suunnitella pop/jazz-teorian ja säveltapailun mallikokeet suoritus- ja arvosteluohjeineen. Niiden avulla kyselijöille oli helppo antaa valmis ohjeistus kirjallisena dokumenttina. Arvosteluohjeissa arvosanavaihtoehtoiksi määritellään hyväksytty tai hylätty, joista hyväksytyyn arvosanan saa kun kustakin tehtävästä on yli puolet oikein. Jos jokin tehtävä tai osa-alue on erittäin heikko, tulee suoritus hylätä. Poikkeukseksi mainitaan perustason 2/3 sointukadenssitehtävä, jonka epäonnistumisen takia ei koko suoritusta tulisi hylätä. Diktaattien, intervallien ja sointujen soittokertojen määrät ovat pienempiä kuin SML:n vuonna 1982 julkaistuissa ohjeistuksissa. Esimerkiksi intervalleja ja sointuja soitettaisiin vain kaksi kertaa peräkkäin harmonisesti. Kuitenkin sointukadensseja soitettaisiin neljä kertaa, joka on yhden enemmän kuin SML:n vastaavassa ohjeessa. Huomautuksena on myös muistutettu koetehtävien sisällön rajallisesta määrästä, mistä johtuen kurssien sisältö tulisi käsitellä riittävän laajasti ja perusteellisesti oppituntien aikana. (Pop & Jazz Konservatorio 1995.) Kurssisisältö ei siis näy suoraan mallikokeesta.

Lisäksi yksi tärkeä peruste mallikokeiden laatimiselle oli muiden oppilaitosten halu opettaa sellaisten vaatimusten mukaan, jotka mahdollistivat niiden oppilaiden pyrkimisen PJK:n ammatillisiin opintoihin. Pop & Jazz Konservatorio ei kuitenkaan oma-aloitteisesti lähettänyt mallikokeita kaikille pop/jazz-teorian opetusta järjestäneille oppilaitoksille, vaan niitä piti erikseen pyytää. Ne lähetettiin postitse noin kymmenelle oppilaitokselle, jotka olivat sellaisia tiedustelleet. (Vaari 2016.) Toisaalta SML sekä MuTes eli musiikinteoria- ja säveltapailupedagogien yhdistys vaikutti osaltaan myös PJK:ssa laadittuihin kokeisiin: Martti Vaarin mukaan teoriakollegio seurasi säännöllisesti SML:n mallikokeita sekä myöhemmin julkaistuja Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit MuTes ry:n suoritusohjeita. Vuoden 1995 jälkeen PJK:ssa ei kuitenkaan suunniteltu enää uusia mallikokeita muille oppilaitoksille jaettavaksi. Joistakin oppilaitoksista kylläkin pyydettiin PJK:lta sensoreita kurssitutkintolautakuntiin, Vaari kertoo. Kaikkiin sensorointeihin on pyyntö on kuitenkin tullut nimenomaan kyseessä olleelta oppilaitokselta. PJK tai mikään muukaan taho ei kuitenkaan ole virallisesti vaatinut sensorointia tutkintojen hyväksymiseksi tai valvonut niiden myöntämisoikeutta (Vaari 2016). Näin ollen PJK:n rooli mallikokeiden laatijana on erilainen kuin SML:n, joka teetti uudet mallikokeet ja jakoi ne jäsenoppilaitoksilleen joka vuosi vuoteen 1998 asti.

Rytmimusiikin opetuksen käytäntöjä ja toimintatapoja on sittemmin jaettu muille oppilaitoksille seminaareissa ja rytmimusiikin syyspäivillä, joiden järjestäjänä PJK on toiminut. Rytmimusiikin syyspäivien ohjelmaan on viimeisimmillä syyspäivillä kuulunut usein muidenkin rytmimusiikin oppilaitosten kuten Sibelius-Akatemian, Metropolian, muiden ammattikorkeakoulujen ja konservatorioiden edustajien puheenvuoroja aiheena esimerkiksi rytmimusiikin pedagogiikka. Moni musiikkioppilaitos mainitsee yhä opetussuunnitelmissaan tai nettisivuillaan rytmimusiikkiopetuksensa olevan Pop & Jazz Konservatorion vaatimusten mukaista, mikä tällä hetkellä voi tarkoittaa esimerkiksi teorian ja säveltapailun sekä yhteysoiton opetuksen yhdistämistä AMP (afroamerikkalaisen musiikin perusteet) -mallin mukaisesti. Taidekoulu Estradin verkkosivustolta löytyvän bändikoulun opetussuunnitelmassa (Taidekoulu Estradi 2007) jopa puhutaan Pop & Jazz Konservatorion valtakunnallisista tutkintovaatimuksista. SML:n verkkosivustolta rytmimusiikin tasosuoritusten perusteita ja ohjeita löytyy vain ruotsiksi vuodelta 2008. Ne tosin sisältävät ainoastaan joukon instrumenttikohaisia suosituksia. Teorian tai säveltapailun eikä esimerkiksi myöskään pianon suoritusohjeita tai tasosuoritussisältöjä noiden joukosta löydy. (SML 2008.)

4 Musiikin perusteiden kirjalliset tehtävät

Musiikin perusteiden oppikirjoista on tehty jonkin verran tutkimusta. Palonen on tarkastellut yleisellä tasolla kahta oppikirjaa työssään vuodelta 1999. Kannisto on tutkinut oppikirjojen soveltuvuutta aikuisille vuonna 2006 ja Kauppinen puolestaan useampaa kirjaa maisterintutkielmassaan vuonna 2013. Itseäni kiinnostavat erityisesti kirjojen tehtävätyypit ja niiden yleisyys eri kirjoissa, sillä portfoliotyöskentelyyn soveltuvissa tehtävissä tulisi olla samoja tavoitteita kuin oppikirjojen vastaavissa. Olen tutkinut tehtävätyyppejä 12 oppikirjasta, joiden ilmestymisvuodet ovat ajanjaksolta 1990 –2011 ja joista uudemmat oppikirjat ovat yleisesti käytössä monissa musiikkioppilaitoksissa. Tehtävätyypeistä sekä niissä tapahtuneista muutoksista tekemiäni havaintoja kokoon tässä työssäni luvussa.

Ehkä yleisin yhdistävä tekijä eri oppikirjojen sisällölle on niiden tehtävien suorasukaisuus, ehkä jopa yksioikoisuus. Tämä tarkoittaa sitä että tehtävät ovat usein ratkaistavissa yksiselitteisellä tavalla. Minna Holkkola ja Lotta Ilomäki (2013) kirjoittavat Musiikin perusteet ja muuttuva oppimiskäsitys -artikkelissaan Musiikkikasvattaja-kirjassa musiikin perusteiden vaativan kehittämistä vielä siinä, miten musiikinteoreettista käsitteistöä ja notaatiota käytetään musisoinnin ja musiikin hahmottamisen työkaluna. Vasta viimeisimmässä vuoden 2010 molemmin puolin ilmestyneissä mupe-oppikirjoissa on menty jonkin verran pois päin aiemmin julkaistujen SML:n mallikokeiden pitkään painottamista tehtävätyypeistä, kuten intervallien, sävellajien tai soitujen nimeämisestä ja kirjoittamisesta ilman ilmeistä musiikillista kontekstia. Toisaalta aitoihin musiikkikappaleisiin liittyvissäkin tehtävissäkin on ollut usein selkeä rajaus, joka tuottaa yksiselitteisen ratkaisun. Esimerkkinä voi mainita tehtävätyypit, joissa sävellyskatkelmasta pitää nimeä yksittäinen musiikillinen ilmiö kuten intervalli, kolmisointu tai säveltaso. Tällaiset tehtävätyypit ovat vähitellen antaneet tilaa uudelle ajattelulle, jossa musiikin perusteiden sisältöjä ei voidakaan enää hahmottaa kaikille yhteisinä etenemisen portaina tai polkuna. (Holkkola & Ilomäki 2013). Tämä vaatii kuitenkin melko suurtakin ajattelutavan muutosta ja siksi melko mekaanisten täyttö- ja aukko tehtävien tekemisen hyödyt ja tavoitteet on tarkoin selvitettävä, jotta omaan tekemiseen ja tuottamiseen, kuten säveltämiseen tai sovittamiseen perustuvia tehtäviä voidaan suunnitella toimiviksi ja osin myös korvaamaan luettelointi- ja nimeämistyyppisiä tehtäviä.

4.1 Oppikirjojen kirjalliset tehtävät tarkastelussa

Olen valinnut tarkasteluun 12 Suomessa ilmestynyttä musiikin perusteiden oppikirjaa. Pohjatyöksi ja lähdeaineistoksi itse suunnittelemini tehtäville olen analysoinut tarkemmin oppikirjojen tehtävätyyppejä ja niissä mahdollisesti tapahtuneita muutoksia. Tutkimusmenetelmäni voi näin ollen sanoa olevan sisällönanalyysi, koska tarkastelen aineistoa eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Kirjojen valitsemisen perusteina olen käyttänyt niiden julkaisuvuotia sekä esiintymistä aiemmissa oppikirjoja tarkastelleissa tutkimuksissa (mm. Pietiäinen 1991, Kannisto 2006, Kauppinen 2013). Kirjojen julkaisuvuodet ulottuvat vuodesta 1990 vuoteen 2012. Ajanjakso antaa mahdollisuuden tarkastella kirjojen sisällöissä tai musiikinteoreettisten aiheiden lähestymistavoissa tapahtuneita muutoksia. Kukin oppikirja edustaa eri tekijän näkemystä, lukuun ottamatta kahta Timo von Creutleinin oppikirjaa. Nämä Creutleinin kirjoittamat kirjat tosin ovat vuosilta 1996 ja 2010, mistä johtuen saatoin havainnoida myös saman oppikirjailijan eri vuosikymmenillä ilmestyneiden teosten eroja. Jälkimmäisen kirjan Creutlein on tosin tehnyt yhdessä Sanna Haapasalo-Halmeen kanssa.

Kokonaisuutena aineisto on laaja, mutta mahdollistaa yksityiskohtien esilletuonnin. Erityisen tärkeää tehtävien tarkastelu on suunnittelemini tehtäville, joiden pääasiallinen tarkoitus olisi vähentää musiikin perusteiden tehtävien ulkoaopetteluun perustuvan nimeämisen ja luetteloinnin painotusta. Vanhimpia valitsemiani oppikirjoja harvemmin enää käytetään, mutta ne ovatkin mukana juuri vertailun ja mahdollisten muutosten havaitsemisen vuoksi. Uudemmat 2000-luvulla julkaistut kirjat edustavat nykyisin valtavirtaa ja niiden vertailu on mielestäni siten perusteltua ja hyödyllistä mupe-opettajille. Esimerkiksi oppikirjassa käytetty lähestymistapa opettamiseen ja oppimiseen saattaa ratkaista mitä oppikirjaa tai -kirjoja musiikin perusteiden opettaja päätyy opetuksessaan käyttämään. Lähestymistavalla tarkoitan vaikkapa oppikirjassa käytettyä sävellajien ja niiden etumerkintöjen opettamistapaa. Uskon, että opettajan itsensä käyttämä tai opettajankoulutuksessa opetettu tapa voi olla yksi vahvasti oppikirjan valintaan vaikuttava tekijä.

Keskityn tarkastelemaan tehtäviä kuudesta musiikinteorian aihepiiristä, joiden osaamista musiikin perusteiden kursseilla usein testataan kokeilla tai muulla tavalla. Valitsemiani aihepiirit ovat 1) sävelet ja oktaavialat, 2) intervallit, 3) asteikot, 4) sävellajit ja etumerkinnät, 5) rytmi sekä 6) soinnut. On hyvä huomioida, että nämä asiat edustavat vain

musiikkiteoreettista osuutta musiikin perusteiden sisällöistä, enkä esimerkiksi käsittele oppikirjojen säveltapailutehtäviä erillisenä osana. Musiikin perusteiden portfolioon suunnittelemissani tehtävähdotuksissa aihepiirit toimivat kuitenkin hyvinä musiikkiteoreettisten aiheiden rajaajina. Niiden avulla haluan opettajana pyrkiä tavoitteeseen, jossa musiikinteorian oppiminen tapahtuisi käytännön soitto- tai laulutilanteiden lisäksi myös säveltämällä, sovittamalla tai improvisoimalla. Uskon myös, että musiikin perusteiden opettajat huolehtivat ainakin näiden musiikinteorian aihepiirien oppimisesta valitsemistaan opetus- ja työskentelytavoista riippumatta. Niistä oppikirjasarjoista, joissa perustason musiikin perusteiden sisältö on jaettu perinteisen peruskurssijaon mukaan kolmeen kirjaan, olen valinnut kolmannen tason kirjan, sillä kyseisellä tasolla tehdään yleensä kaikkien valitsemiä aihepiirien tehtäviä.

4.1.1 Sävelten nimet ja oktaavialat

Suomen musiikkioppilaitosten liiton mallikokeissa sävelten nimien ja niiden oktaavialojen osaamista testattiin usein niin kutsutuilla tehtäväriveillä, jotka sisälsivät yksittäisiä ja toisiinsa liittymättömiä tunnistettavia tai kirjoitettavia säveliä oktaavialoineen. Osasyynä tähän on varmasti ollut kokeiden laatimisen, korjaamisen ja arvioinnin sujuvuus ja helppous. Tällaiset tehtävät vaikuttavat olleen mallikokeissa yleinen tapa osoittaa sävelten ja oktaavialojen tuntemus. Näin on ollut ainakin vuosina 1992, 1993 ja 1996 (Leppänen 1997; Hakkarainen & Syvinki 1996). Toisaalta vuoden 1994 mallikokeessa sävelten ja oktaavialojen nimeämistehtävässä materiaalina on selkeä melodia. Vuosina 1995 ja 1997 sävelet ja oktaavialat pyydetään merkitsemään nuottiesimerkkiin, jonka voisi ajatella olevan jostakin sävellyksestä. (Hakkarainen & Syvinki 1996; Palonen 1999.) Jurvasen (2004) mukaan viimeisessä SML:n julkaisemassa mallikokeessa tehtiin samalla ensimmäinen kokeilu musiikin perusteiden uudistamiseksi. Tuolloin kaikissa tehtävämalleissa oli käytetty valmiiksi sävellettyä materiaalia irrallisten esimerkkien sijaan. Aiemmin esimerkiksi pisteytys oli määritelty mallikokeiden arvosteluohjeissa tehtäväkohtaisesti (Palonen 1999; Pietiäinen 1991).

Mallikokeissa ja oppikirjoissa esiintyy hyvin samantyyppisiä tehtäviä. Joissain varhaisemmissa oppikirjoissa sävelten ja oktaavialojen nimeämistä on harjoiteltu sävellyskatkelmien avulla esimerkiksi nimeämällä kappaleen sävelet oktaavialoineen nuotteihin (Pesola & Sairanen 1955, 20). Tämä on ehkä kuitenkin koettu vaikeustasoltaan liian helpoksi tehtävätyypiksi, sillä yksittäisen melodiafraasin tai harjoitustehtävään sopivan pituisen melodian sävelet harvoin liikkuvat kovin suurella ambituksella. Mahdollisesti

halu varmistaa eri oktaavialojen tuntemus aina subkontrasta kolmi- tai jopa neliviivaiseen on johtanut yksittäisten, toisiinsa liittymättömien sävelten kyselemiseen. Tälle mallille ominaista on ollut teknisyyks ja notaatiosidonnaisuus ilman välitöntä yhteyttä musiikkiteokseen. Sen on ajateltu muodostuvan kysymisen ja tutkimisen kanssa vasta näiden teknisten asioiden omaksumisen jälkeen (Holkkola & Ilomäki 2013).

Tutkimissani oppikirjoissa tai oppikirjasarjoissa on lähes kaikissa yhtä lukuun ottamatta mainitun tyyppisiä yksittäisten sävelten ja oktaavialojen nimeämistehtäviä, joissa ohjeistukseksi on annettu joko merkitse tai tunnista sävelet ja oktaavialat. Taulukossa 2 on eritelty kirjoissa esiintyviä tehtävätyyppejä tarkemmin.

Taulukko 2. Säveliä ja oktaavialoja harjoittavien tehtävien vertailua

Kirja, vuosi	SÄVELIÄ JA OKTAAVIALOJA HARJOITTAVIEN TEHTÄVIEN OHJEISTUKSIA		
	Merkitse / kirjoita sävelet*	Tunnista sävelet* ja oktaavialat	Muita tehtäytyyppejä tai huomioita
Säveltapailun ja teorian peruskurssi 3/3. 1990	-	-	Kirjasarjan osissa 1/3 ja 2/3 sävelten merkitsemis- ja tunnistamistehtäviä.
Säveltapailu ja musiikin teoria 3. 1996	-	-	Yksittäisiä sävelnimiä ei kysellä myöskään opettajan kirjan (Creutleinin 1996) koe-ehdotuksissa.
Musiikin luku- ja kirjoitustaito 3 - työkirja. 1996	✓	✓	Kirjassa on sävelten tunnistamis- ja merkitsemistehtäviä yhdellä sivulla erilaisten nuottiavainten yhteydessä.
Klaavi 3/3. 1999	✓ *nuotit	✓ *nuotit	Nimeämistehtäviä myös nuottikatkelmista.
Musikteori från grunden. 1999	✓	✓	Monipuolisia tehtäviä, melodiamaisia, valmiita sävellyksiä tai säveltämistehtäviä.
Perusaste 3. 2000 / 2008	✓	✓	Sävelten kirjoittamistehtävissä myös sopivan avaimen valinta.
Perusaskel 3. 2003	✓	✓	Harjoitustentin tehtävissä melodiamaisuus.
Tohtori Toonika. 2005	✓	✓	Sävellajien yhteydessä tunnistus sävelastenumeroilla (1-7).
Musiikkiseikkailu 3. 2009	✓	✓	Tehtävissä paljon kuvitusta (ilmapalot, pilvet, jne.). "Salasanat". "Nuottimaraton".
Musiikin perusteet 3. 2009	✓ *säveltasot	✓ *säveltasot	Sekä irrallisia että teoskatkelmiin pohjautuvia tehtäviä.
Skills. 2010	✓	✓	
Musiikkia laulaen ja kirjoittaen 3. 1994/2013	✓ *nuotit	✓ *nuotit	Useat tehtävä sivut muistuttavat SML:n mallikokeita.

Poikkeuksen muodostaa Creutleinin vuoden 1996 Säveltapailu ja musiikin teoria -kirjasarja, joissa tällaisia yksittäisiä nimeämistehtäviä ei ole lainkaan. Myöskään kirjan koe-ehdotukset eivät sisällä yksittäisten sävelten ja oktaavialojen nimeämis- tai tunnistamistehtäviä. Toisaalta Creutleinin kirja perustuu vahvasti solmisointiin ja hän sanookin kirjansarjan kolmannen osan opettajan oppaassa (Creutlein 1996) uskovansa, että parasta harjoittelua sävelten ja oktaavialojen tunnistamiseksi ja muodostamiseksi ovat nuotinluku- ja diktaattitehtävät, joita kirjassa on paljon.

Muiden kirjojen sisällöistä säveliin ja oktaavialoihin liittyen voi mainita esimerkiksi Tohtori Toonika -kirjan (Heikkilä & Halkosalmi 2005) laulutehtävissä käytettävän sävelten numeroinnin sävelastenumeroilla. Useimmissa kirjoissa säveliä nimetään myös aidoista tai musiikkikappaleisiin viittaavista nuottiesimerkeistä. Ertolahti-Mertasen Musiikkiseikkailu-kirjasarjassa on käytetty eniten kuvitusta ja hyödynnetty sitä innostamaan tehtävien tekoon. Esimerkiksi ilmapalloilla ja pilvillä innostetaan oppimiseen, sillä luova ajattelu saa voiman hauskuudesta ja asioista, jotka näyttävät kiinnostavilta tai hauskoilta kokeilla (Järvilehto 2014, 119).

4.1.2 Rythmi

Tyypillinen nuottisymbolien kestojen tuntemusta mittaava tehtävä on SML:n mallikoikeissa ja musiikin perusteiden oppikirjoissa usein ollut puuttuvien tahtiviivojen merkitseminen lyhyehköön rytmiin, eli niin sanottu tahtiviivanvetotehtävä. Taulukosta 3 voidaan havaita, että tahtiviivanvetotehtäviä on tutkituista kahdestatoista kirjasta yhdeksässä. Tahtiviivanvetotehtävässä rytmin ja musiikin tulkinnan sijasta painottuu lähinnä yhteenlaskutaito. Tämän on huomannut moni kirjantekijä jo vanhemmissakin kirjoissa, ja aika-arvoja kuvaavien nuotti- ja taukosymbolien oppimista varten onkin laadittu esimerkiksi sävellystehtäviä. Tällaisissa tehtävissä on joissakin kirjoissa annettu oppilaalle melko vapaat kädet, ja siten tehtävän rajaus ja kohdistus verrattuna valmiiksi luotuun tahtiviivanvetotehtävään onkin hyvin erilainen, ehkä jopa puutteellinen. Esimerkiksi Perusaste 3 ja Perusaskel 3 -oppikirjoissa on rytmisävellystehtävä, mutta ainut ohjeistus on ”sävellä oma rytmi” eikä minkäänlaista rajausta tai tarkennusta ole annettu. Sävellys-sana saatetaan siis kokea siten, ettei rajatuilla ohjeilla toimiminen enää olisi säveltämistä. Myöskään ei ole otettu kantaa siihen, miten sävellettyä rytmiä voisi jatko-työstää.

Creutleinin Säveltapailun ja musiikin teoria 3 ja Hakkaraisen ja Syvinkin Musiikin luku- ja kirjoitustaito -teoksesta tahtiviivanvetotehtävät puuttuvat tyystin. Syynä tähän lienee se, että ajatellaan tahtiviivanvetotehtävissä harjoitettavien taitojen tulevan riittävästi painotetuiksi säveltapailu-, rytmiluku- ja kuuntelutehtävissä, joita näissä kirjoissa on paljon. Heikkilän ja Halkosalmen Tohtori Toonikassa rytmisymboleita harjoitellaan matematiikkatyypillisillä yhteen- ja vähennyslaskutehtävillä, mutta tahtiviivanvetotehtäviä niissäkään ei ole. Kirjan transkriptiotehtävien suuri määrä toisaalta korvaa tämän tehtävätyypin huomattavasti käytännönläheisemmällä ja kuultuun musiikkiin liittyvällä tavalla. Kuunneltavat rytmit on osattava kirjoittaa oikeisiin tahteihin erilaisissa tahtilajeissa, mikä onnistuu vain tuntemalla nuotti- ja taukosymbolien kestot. Tohtori Toonika on kirjoista ainoa, joka selkeästi sisältää tietoa rytmien palkituksesta ja oikeinkirjoituksesta. Musikteori från grunden toisaalta sivuaa palkitusta muutamassa tehtävässä.

Taulukko 3. Aika-arvojen tuntemusta harjoittavien tehtävien vertailua

Kirja, vuosi	AIKA-ARVOJA (NUOTTEJA JA TAUKOJA) HARJOITTAVIA TEHTÄVÄTYYPPEJÄ	
	Merkitse / lisää / vedä tahtiviivat	Muita tehtävätyyppejä, huomioita
Säveltapailun ja teorian peruskurssi 3/3. 1990	✓	
Säveltapailu ja musiikin teoria 3. 1996	-	
Musiikin luku- ja kirjoitustaito 3 - työkirja. 1996	-	
Klaavi 3/3. 1999	✓	
Musikteori från grunden. 1999	✓	Kirjoita tahtiosoitus, täydennä nuoteilla tai tauoilla, sävellä oma rytmi, rytmiset vastaukset, palkitus.
Perusaste 3. 2000 / 2008	✓	Oma rytmi tietyssä tahtilajissa (tarkempi ohjeistus?), rytmisäestys
Perusaskel 3. 2003	✓	Tunnista tahtilajit, tee oma rytmi
Tohtori Toonika. 2005	-	Rytmimatematiikkatehtäviä, välistys, palkitus, oikeinkirjoitus. Transkriptiot, myös yhdyskaaria.
Musiikkiseikkailu 3. 2009	✓	Rytmisävellys (käytä synkooppiä, triolia).
Musiikin perusteet 3. 2009	✓	Keksi rytmitehtävä parin kanssa, sanat rytmiin, toisen "äänen" tekeminen.
Skills. 2010	✓	Rytmiharjoitus arpomalla, lisää tauot / täydennä tahdit, kokoa oma rytmiharjoitus valmiista paloista
Musiikkia laulaen ja kirjoittaan 3. 1994/2013	✓	Rytmiostinato

Kopran Musiikin perusteet -oppikirjasarjassa erilaisia rytmisymbolien tuntemusta ja osaamista harjoittavia tehtäviä on analysoimistani teoksista eniten. Tehtävätyyppejä on todella runsaasti, esimerkkeinä rytmin keksiminen parin kanssa ja Orff-pedagogiikalle tyypillisten sanarytmien keksiminen. Ertolahti-Mertasen Musiikkiseikkailussa on rytmisävellystehtäviä, joissa pyydetään käyttämään esimerkiksi synkooppeja tai trioleja. Musiikin perusteet -, Musiikkiseikkailu- ja Skills-kirjoista löytyy kustakin tehtäviä, joissa kootaan oma rytmiharjoitus valmiiksi annetuista tahdin mittaisista paloista. Lisäksi Skills-kirjassa on tavoiteltu pelillisyyttä tehtävässä, jossa valmiiksi listatuista rytmipaloista muodostetaan arpomalla rytmilukuharjoitus.

4.1.3 Intervallit

Musiikinteorian käsitteistä intervallien opiskelu tarvitsee paljon kuuntelua, säveltapailua ja soittamista. Niiden teoreettiseen opiskeluun Suomessa julkaistut oppikirjat tarjoavat useamman tavan. Useimmat kirjat yhdistävät intervallit duuriasteikkoon ja muistisääntönä opetetaan, että jos intervallin ylempi sävel kuuluu alemman sävelen aloittamaan duuriasteikkoon, on intervallin laatu suuri tai puhdas. Taulukosta 4 voidaan havaita, että lähes kaikissa oppikirjoissa on intervallien tunnistamis- ja muodostamistehtäviä. Musiikin teoria ja säveltapailu 3 -kirjasta tällaisia tehtäviä ei ole. Kirjan tekijä Creutlein perustelee Musiikin teoria ja säveltapailu 3 -kirjan opettajanoppaassa (1996) tunnistus- ja muodostamistehtävien puuttumista sillä, että opetustapahtumaa on syytä lähestyä itse musiikista eli olemassa olevista sävellyksistä käsin. Koska tässä kyseisessä kirjassa varsinaista intervallilukua ei ole, hän toteaa että opettajan tulee ottaa intervallit esille sopivalla hetkellä ja mahdollisimman usein opiskeltavasta sävellyskatkelmasta, joita kirjassa on runsaasti.

Intervallien ajattelu duuriasteikon kautta ei ole käytössä Musiikin luku- ja kirjoitustaito -kirjassa. Tohtori Toonika -kirjassa intervallit käsitellään täysin eri tavalla kuin muissa oppikirjoissa. Taulukon 4 huomioissa mainitaan, ettei yksittäisiä intervallien muodostamis- tai tunnistamistehtäviä esiinny lainkaan etäisyyksien ja latinan kieleen pohjautuvien nimien opettelun jälkeen. Sen sijaan intervallit ja niiden laadut tulevat esille sointujen yhteydessä. Kirjassa sointuoppiin sisältyvät myös nelisoinnut, joten kaikki intervallit tulevat sointujen kautta kattavasti esille.

Taulukosta 4 nähdään myös, että Ertolahti-Mertasen ja Kopran kirjoissa on tehtäviä, joissa intervaleja tunnistetaan melodioista. Lisäksi näissä kirjoissa kuten myös Jaakko-

lan ruotsinkielisessä Musikteori från grunden -teoksessa oppilas pääsee kirjoittamaan esimerkiksi terssi- tai sekstistemman valmiiseen melodiaan. Creutleinin ja Haapasalo-Halmeen tekemään Skills-kirjaan intervallien tunnistamista tai muodostamista harjoittavia tehtäviä on laadittu monipuolisesti.

Taulukko 4. Intervallien kirjallista tunnistusta ja muodostusta harjoittavien tehtävien vertailua

Kirja, vuosi	INTERVALLIEN KIRJALLISTA TUNNISTUSTA JA MUODOSTUSTA HARJOITTAVIA TEHTÄVÄTYYPPEJÄ		
	Muodosta / kirjoita* intervallit	Tunnista intervallit	Muita tehtäytyyppejä tai huomioita
Säveltapailun ja teorian peruskurssi 3/3. 1990	✓	✓	
Säveltapailu ja musiikin teoria 3. 1996	-	-	Intervalleja kehoitetaan ottamaan säännöllisesti esille kirjan sävellyskatkelmista
Musiikin luku- ja kirjoitustaito 3 - työkirja. 1996	✓	✓	
Klaavi 3/3. 1999	✓	✓	Myös vähennettyjä kvartteja ja oktaaveja → yhteys käytäntöön? Kahden klaavin tehtäviä
Musikteori från grunden. 1999	✓ *rakenna	✓	Intervallitunnistus kappaleista, stemmakirjoitus yksittäisillä ohjeilla tai seksteillä
Perusaste 3. 2000 / 2008	✓	✓	
Perusaskel 3. 2003	✓	✓	Oma sävellys intervalleista, muttei ohjeistusta
Tohtori Toonika. 2005	✓	✓	Intervallit erikseen vain harmoniaosion alussa, sitten osana sointuja (esim. terssien laadut vasta kun kaikki duuri- ja mollikolmisointuasteet käyty)
Musiikkiseikkailu 3. 2009	✓	✓	Intervallien tunnistusta melodioista, toisen äänen kirjoittaminen intervalliohjeistuksien avulla, jännitteen ja purkauksen sisältävien "intervalliparien" tunnistus (esim. cis-g = v5 ja d-fis = s3)
Musiikin perusteet 3. 2009	✓	✓	Nuottiesimerkistä hakasilla merkittyjen intervallien tunnistus, toinen ääni melodialle intervalliohjeen mukaisesti
Skills. 2010	✓	✓	Intervallilaadut heti mukana, solfanimet käytössä, missä eri duureissa seuraavat terssit esiintyvät, intervallisekvenssit, intervallien funktiot kappaleessa, muuta pienet intervallit suuriksi tai päinvastoin, täydennä intervallianalyysi
Musiikkia laulaen ja kirjoittaen 3. 1994/2013	✓	✓	

4.1.4 Asteikot

Asteikkojen kirjoittamistehtävien tarkoituksena on antaa tarvittavat tiedot esimerkiksi melodioiden muodostamiseen eri sävellajeissa, sävellajin sointuasteiden muodostamiseen tai erilaisten intervallisuhteiden, kuten koko- ja puolisävelaskeleiden ymmärtämiseen ja havaitsemiseen. Asteikot ovat siis rakennusmateriaalia monessa tilanteessa, mutta mielestäni yksittäiset asteikkokirjoitustehtävät eivät välttämättä avaa niiden käyttömahdollisuuksia erilaisina rakennuspalikoina. Usein tämä tulee esille ikävällä tavalla myöhemmin esimerkiksi sointuasteiden muodostamisen yhteydessä, kun vaikkapa harmonisen mollin rakenne on epäselvä eikä sen vaikutusta sointuasteiden muodostamiseen ymmärretä.

Taulukosta 5 voidaan havaita, että nuottiviivastolle muodostamisen lisäksi muutamassa oppikirjassa asteikoita harjoitellaan kirjoittamalla tai täydentämällä ne sävelnimillä. Tämä on hyvää vaihtelua nuottikirjoitukselle ja saattaa havainnollistaa oppilaalle usein instrumenttitunneilta tuttujen sävelnimien avulla eri säveltasoilta lähtevien duuri- tai molliasteikoiden koko- ja puolisävelaskelten järjestysten identtisyttä. Asteikot voisikin mielestäni aina kytkeä erilaisiin käyttöyhteyksiin, kuten melodiankirjoitukseen, sointujen muodostamiseen tai erilaisten intervallisuhteiden havainnointiin, joihin sisältyisi aina myös kuuntelua. Esimerkiksi asteikon eri säveliä voi jättää soimaan urkupisteenomaisesti laulamalla tai soittamalla ja kuunnella asteikon muiden sävelten ja urkupistesävelten muodostamien intervallien sointia.

Taulukko 5. Asteikoiden muodostusta ja tunnistusta harjoittavien tehtävien vertailua

Kirja, vuosi	ASTEIKOIDEN MUODOSTAMISTA HARJOITTAVIA TEHTÄVÄTYYPPEJÄ	
	Kirjoita / muodosta (määrätty asteikko) tilapäisiä etumerkkejä käyttäen	Muita tehtävätyyppejä, huomioita
Säveltapailun ja teorian peruskurssi 3/3. 1990	✓	Asteikon muodostusta myös kirjaimin sävelnimillä
Säveltapailu ja musiikin teoria 3. 1996	-	
Musiikin luku- ja kirjoitustaito 3 - työkirja. 1996	-	Asteikoiden yhteydessä myös peruskolmisointujen kirjoitus
Klaavi 3/3. 1999	✓	
Musikteori från grunden. 1999	✓	
Perusaste 3. 2000 / 2008	✓	Myös kiinteällä etumerkinnällä (tehtävissä lyhenteet T = tilapäisillä ja K = kiinteällä)
Perusaskel 3. 2003	✓	Asteikonkirjoitustehtävissä myös pääsoinnut, harmonisen mollin yhteydessä soinnutusta, myös blues-asteikko esitelty
Tohtori Toonika. 2005	✓	Asteikon rakenteen avulla etumerkkien lisääminen, tunnista asteikko nuoteista, pentatoniset, blues ja moodit mukana kirjassa
Musiikkiseikkailu 3. 2009	✓	Sävellajimosaiikki, asteikoiden merkitseminen koskettimistolle
Musiikin perusteet 3. 2009	✓	Muuta tutut kappaleet tarpeen mukaan harmonisen tai melodisen mollin mukaisiksi (puuttuvat etumerkit)
Skills. 2010	- (ei nuottiviivastolle)	Asteikon täydennys kirjaimin sävelten nimillä, myös ylhäältä alaspäin, asteikoiden tunnistamista terssisekvenssein kirjoitetusta muodosta, harmonisen ja melodisen molliasteikon puuttuvien etumerkkien lisääminen
Musiikkia laulaen ja kirjoittaen 3. 1994/2013	✓	Asteikkotehtävien yhteydessä myös transponointia

4.1.5 Sävellajit ja etumerkinnät

Sävellaji ja etumerkintä ovat käsitteinä teoreettisia ja vaativat siksi selittämistä ja avaamista. Niitä on perinteisesti harjoitettu tunnistamis- ja muodostamistehtävillä, joissa ilmoitetun sävellajin etumerkintä pitää muodostaa tai vastaavasti tunnistaa mitä sävellajia etumerkintä edustaa. Musiikkiteksesta tai sen osasta on ikään kuin irrotettu ensimmäisen rivin alku. Tämä on nopeasti ajateltuna järjettömän kuuloista, mutta toisaalta sävellajin tunnistaminen ja sen kautta perussävelen löytäminen on nuotinluvussa

ehdottoman tärkeä taito. Ilman nuotteja musisoidessakin sävellajin etumerkinnän tunteminen eli tarvittavien ylennettyjen tai alennettujen sävelten nopea muistaminen on kiistatta tarpeellista. Siksi sävellajien ja etumerkintöjen oppiminen on varmasti hyvä ollakin osin ulkoaopeteltava ja kokeilla testattava asia, jotta saavutetaan niiden osaamisessa tarvittava sujuvuus ja nopeus. Keinoja tähän on erilaisia, kuten monen käyttämät etumerkintälorut tai muistisäännöt, kuten se että ylennysmerkkisessä duurissa viimeinen ylennys on ti (sävelastenumero 7), tai että ylennysmerkkisen duurin perussävel löytyy viimeisen ylennyksen yläpuolelta.

Sävellajin käsitteen ymmärtämisessä on usein kyse sävelten keskinäisten suhteiden ymmärtämisestä ja niiden kuulemisesta. Victor Zuckerkandl (1956, 19–20) kirjoittaa melodian sävelten tendenssistä ja aktiivisuudesta, joista hän käyttää englanninkielistä termiä ”dynamic quality”. Sävelen aktiivisuus tai liikesuunta ei kuitenkaan ilmene ainoastaan yksittäistä säveltä kuunnellessa. Jos esimerkiksi kuunnellaan e¹-säveltä irrallisena ei voida sanoa mitään sen sopivuudesta kappaleen tai fraasin päättäväksi säveleksi. Kun sama e-sävel kuunnellaan esimerkiksi D-duurisävellajin mukaisen fraasin päätteeksi, hahmotetaan se uudella tavalla. Sillä on pyrkimys edetä kohti d-säveltä, ja e-sävelestä tuleekin aktiivinen. Keskussäveleksi muodostuu d ja D-duurisointu, jolloin voidaan sanoa että ollaan D-duurisävellajissa. Tähän yhdistyy tärkeänä seikkana myös duuriasteikko ja sen rakenne.

Nuottiavain ja etumerkintä ovat vain pieni vilaus musiikkiteoksen kokonaisuudesta. Vasta nuottiavaimen ja etumerkinnän jälkeinen nuoteiksi kirjoitettu tai sävellajin mukaan materiaali tuo sisällön etumerkinnälle. Perustehtävissä sävellajien ja etumerkintöjen osaaminen on yksinkertaistettu melko teoreettiseksi ilmiöksi, ikään kuin etumerkintä tai ilmoitettu sävellaji kertoisi kaiken. On ilmeistä, että tehtävätyyppinä ”kirjoita etumerkinnät” tai ”tunnista sävellajit” on helppo tehdä ja muokata, tarkistaa ja arvioida. Jos sävellajien ja etumerkintöjen opiskelusta ainoaksi kirjalliseksi tuotokseksi jäävät tällaiset tehtävät kirjoissa ja kokeessa, voi koko aihepiirin ymmärtäminen jäädä vajavaiseksi.

Kaikki tutkimani oppikirjat ovat onneksi kytkeneet sävellajien ja etumerkintöjen opettamiseen muitakin ilmiöitä, kuten taulukosta 6 voidaan havaita. Creutleinin oppikirjoissa äänirautaa käytetään sävellajin perussävelen absoluuttisen säveltason löytämiseen, mikä on keino kytkeä jotain konkreettisesti kuultavaa ja käsin kosketeltavaa heti mukaan. Myös useimmista säveltapailutehtävien kappale-esimerkeistä tunnistetaan sävel-

laji, vaikka irrallisiakin tehtäviä kirjassa on. Creutleinin (1996) mukaan on tärkeää, että ääniraudan, sävellajin ja etumerkinnän ”kolmiyhteys” korostuu. Tänä päivänä ääniraudan sijasta voitaisiin käyttää myös älypuhelimien yksiviivaisen a-sävelen antavaa viritysmittaria tai muuta vastaavaa.

Musiikin perusteet 3 -kirjassa sävellajien tunnistamista ja etumerkintöjen muodostamista harjoittavat tehtävät ovat nuottiesimerkkejä oikeista kappaleista tai niiden katkelmista eikä irrallisia tunnistus- tai muodostustehtäviä ole. Näin on myös Perusaste 3 - ja Perusaskel 3 -teoksissa. Musiikin perusteet 3 -kirjassa sävellajeja tunnistetaan myös ilmoitetusta sointuasteesta. Tosin kirjasarjan osissa 1 ja 2 on yksittäisiä etumerkintöjen ja sävellajien tunnistus- ja muodostustehtäviä.

Erilaisten melodioiden transponointitehtävillä harjoitetaan sävellajeja ja etumerkintöjä sekä vanhemmissa että uudemmissa kirjoissa. Uudemmissa kirjoista esimerkiksi Musiikkiseikkailu 3 -teoksessa transponointi on kytketty toiminnallisesti sovitustehtäviin, joissa transponoivat soittimet vaativat nuotin kirjoittamista toiseen sävellajiin. Tohtori Toonika -kirjassa etumerkintöjen kirjoittamista harjoitellaan useissa transkriptotehtävissä. Kirjan mukana CD-levyllä tuleva kuunneltava materiaali täydentää etumerkintä- ja sävellajiasian opiskelua, mutta toki opettajan valitsemat oppituntien diktaatit ovat olemassa aivan samaa tarkoitusta varten. Näiden kuunteluiden monipuolisuus ja vaihtelevuus jää tosin yksin opettajan vastuulle, muut oppikirjat eivät valmiita diktaatteja ainakaan kuunneltavassa muodossa sisällä.

Taulukko 6. Sävellajien tunnistamista ja muodostamista harjoittavien tehtävien vertailua

Kirja, vuosi	SÄVELLAJIEN TUNNISTAMISTA JA NIIDEN ETUMERKINTÖJEN MUODOSTAMISTA HARJOITTAVIA TEHTÄVÄTYYPPEJÄ		
	Tunnista sävellajit	Kirjoita etumerkinnot	Muita tehtävätyyppejä tai huomioita
Säveltapailun ja teorian peruskurssi 3/3. 1990	(-) sointutunnistus	✓	Etumerkinnot kirjoittamisen lisäksi myös peruskolmisointu
Säveltapailu ja musiikin teoria 3. 1996	✓	✓	Lisäksi aina ääniraudan antaman solfan merkitseminen, myös sävellajit ja etumerkinnot ääniraudan solfan perusteella; etumerkinnot, sävellajin ja ääniraudan antaman solfan "kolmiyhteys"
Musiikin luku- ja kirjoitustaito 3 - työkirja. 1996	✓	✓	Myös sointujen muodostamisessa ja tunnistamisessa, transponointitehtäviä
Klaavi 3/3. 1999	✓	✓	Transponointitehtäviä
Musikteori från grunden. 1999	✓	✓	Sävellajin tunnistus myös monista nuottiesimerkeistä, lorut apuna
Perusaste 3. 2000 / 2008	-	-	Kertaustehtäviä lukuun ottamatta ei erillisiä etumerkinnot tunnistamis- tai muodostamistehtäviä, asteikoiden, sointujen muodostamisen ja analysoinnin yhteydessä kyllä
Perusaskel 3. 2003	-	-	Ei irrallisia tehtäviä, muodostaminen asteikoiden yhteydessä ja tunnistaminen nuottiesimerkeistä
Tohtori Toonika. 2005	✓	✓	Etumerkinnot muodostamista paljon transkriptioitehtävissä, sävellajin merkitseminen laulutehtävissä, etumerkinnot merkkien paikat harjoitellaan, mollin muodostaminen duurin kautta eli muunnosduuri
Musiikkiseikkailu 3. 2009	✓	✓	Yhdistä parit (rinnakkaissävellajit), "etumerkkijumppa", sävellajipajatso (Musiikkiseikkailu 2)
Musiikin perusteet 3. 2009	✓	✓	Sävellajien tunnistaminen 1) sointuasteesta 2) nuottiesimerkeistä. Kirjasarjan osissa 1 ja 2 myös erillisiä tehtäviä
Skills. 2010	✓	✓	Etumerkinnot muodostaminen sinulle tutulla nuottiavaimella, ääniraudan antaman solfan merkitseminen laulu-tehtäviin
Musiikkia laulaen ja kirjoittaen 3. 1994/2013	✓	✓	Transponointitehtäviä

4.1.6 Soinnut

Sointujen katsotaan monessa kirjassa intervallien tavoin tarvitsevan asteikkotuntemusta pohjatiedoksi. Tästä johtuen ne sijoitettiin vanhoissa SML:n kurssitutkintojen sisällöissä kolmanteen peruskurssiin (SML 1982). Vaikka sointutehtävätkin ovat usein aluksi yksinkertaistettu ”muodosta sointu” tai ”tunnista sointu” -tyyppisiksi, on viimeistään äänenkuljetusta opiskeltaessa melko luonnollista ottaa mukaan musiikkiteoksia, joita ei välttämättä ole luotu vain pedagogisia tarkoituksia varten.

Mirja Kopran Musiikin perusteet -kirjasarjan kolmannen osan sointutehtävissä kirjoitetaan kolmisointuja tai niiden käännöksiä reaalisointumerkinnöistä nuoteiksi. Vastaavasti nuottikuvasta pitää reaalisointumerkeillä nimetä kolmisointuja tai niiden käännöksiä. Myös SML:n vuoden 1982 vaatimuksissa peruskurssi 3/3:n oppisisältöön on listattu harmoniaosioon kolmisoinnut laatuineen ja käännöksineen, vaikkakin on syytä mainita että reaalisointumerkit ovat tulleet mukaan vasta myöhemmin. Kopran kirjassa reaalisointumerkintä ei vastaa käytäntöä ainakaan vähennettyjen ja ylinousevien kolmisointujen osalta, sillä niiden esiintyminen reaalisointumerkein ilmoitettuina käännöksinä on melko harvinaista. Sointuasteet nelisoinnuilla, nelisointujen reaalisointumerkit ja muodostaminen intervallien avulla ovat mukana täysipainoisesti vain Tohtori Toonika -kirjassa.

Taulukko 7. Sointujen tunnistamista ja muodostamista harjoittavien tehtävien vertailua

Kirja, vuosi	SOINTUJEN TUNNISTAMISTA JA NIIDEN MUODOSTAMISTA HARJOITTAVIA TEHTÄVÄTYYPPEJÄ		
	Kirjoita / muodosta soinnut	Tunnista soinnut / sointuasteet käännöksineen	Muita tehtävätyyppejä tai huomioita
Säveltapailun ja teorian peruskurssi 3/3. 1990	✓	✓	Ei reaalisointumerkkejä
Säveltapailu ja musiikin teoria 3. 1996	✓	✓	Ei reaalisointumerkkejä, sointujen tunnistamistehtävät enimmäkseen sointuanalyysia pienoispertituureista, sointujen muodostamisessa intervallimerkintöjen painotus
Musiikin luku- ja kirjoitustaito 3 - työkirja. 1996	✓	✓	Ei reaalisointumerkkejä
Klaavi 3/3. 1999	✓	✓	Reaalisointumerkit ja sointuasteet mukana, mutta erillisinä tehtävinä

Musikteori från grunden. 1999	✓	✓	Muodosta tietyyttypinen sointu annetusta sävelestä, sointusäestys nuoteiksi reaalisointumerkkien avulla, muuta soinnun tyyppi oikeanlaiseksi, sointusävelten etsiminen melodiasta, astemerkintä erikseen, reaalisointumerkintä mukana (nelisointumerkinöissä virheitä!)
Perusaste 3. 2000 / 2008	✓	✓	Reaalisoinnut esitelty, mutta harvakseltaan tehtävissä, ylinousevien kolmisointujen käännösten reaalisointumerkkien mielekkyys enharmonisuuden takia?
Perusaskel 3. 2003	✓	✓	Melodian soinnuttamistehtäviä, reaalisointumerkit mukana erillään
Tohtori Toonika. 2005.	✓	✓	Keskittyminen tiettyihin sointuasteisiin kerrallaan, Kolmisointutyypin vertailu ja kirjoitus samasta pohjasävelestä, sointujen lainaaminen muunnossävellajista, mollin yleinen yhdistelmä, välidominantti, nelisointutyypit, dominanttinoonisointu
Musiikkiseikkailu 3. 2009	✓	✓	Keskittyminen tiettyihin sointuasteisiin kerrallaan, sointukäännökset selitetty myös hajallisessa asettelussa, soinnuttaminen, äänenkuljetus, sointurunkojen muuttaminen vähennyksi, sointuanalyysi sekä asteettä reaalisointumerkein, omien sointukulkujen kirjoitus (käytä III astetta), sointujen merkitseminen koskettimistolle, käytetty epäloogisesti samasta sävelestä sekä B- että Bb-merkintää
Musiikin perusteet 3. 2009	✓ ja reaaliit	✓ ja lisää reaaliit	Sointusäestys nuoteiksi reaalisointumerkkien avulla, sointuasteiden ohella myös sävellajin tunnistus, sointujen kirjoitus ja laulu arpeggiona, ylinousevien ja vähennettyjen kolmisointujen käännökset reaalisointumerkkeinä epätodellisia, kitarasoinnut-termi (Musiikin perusteet 1)
Skills. 2010	✓	✓	Toonika, subdominantti ja dominantti-sointufunktioiden merkitseminen eri sävellajeissa, intervallien sointufunktiot kuuntelemalla, sointujen kirjainmerkintä (ei reaali), muuta soinnun tyyppi oikeanlaiseksi (d, m, v, y), sointuanalyysi, yhdistelmä: sointuaste, funktio, kirjain ja laatu
Musiikkia laulaen ja kirjoitetaan 3. 1994/2013	✓	✓	Reaalisointumerkit erillisenä osana, esitetään vaihtoehtona sävellajin sointuastemerkinnälle!? (esim. Eb: III → Eb: Gm)

4.1.7 Muita aihepiirejä

Edellä esiteltyjen aihepiirien lisäksi musiikin perusteiden kokeissa usein testataan myös musiikkiterminologian eli toisin sanoen musiikkisanaston osaamista. Vaikka SML:n kurssitutkinto-ohjeistuksessa (SML 1982) onkin liitteenä sanastolista, painotetaan sen olevan vain suuntaa-antava. Ohjeistuksena sanotaan, että ”opettajan tulisi varmistaa, että oppilas ymmärtää ja sisäistää oppiainekseen kuuluvan terminologian pelkkää ulkolukua syvemmin. Terminologia tulee pyrkiä ottamaan esiin luontevasti kunkin asiakokonaisuuden puitteissa ja siihen liittyen.” Mitä tällä tarkoitetaan jää epäselväksi, sillä käytännön esimerkkejä tai ehdotuksia luontevasta terminologian esiin ottamisesta ei anneta. Esimerkiksi erilaiset esitysohjeet tai dynamiikkamerkit ovat erinomaista materiaalia sävellys- tai sovitustyöskentelyssä käytettäväksi, kunhan teokset tulevat esitetyiksi ja siten merkintöjen vaikutus myös kuunneltua. Tämänkaltaisia tehtäviä on Musikteori från grunden -kirjassa. Joissain oppikirjoissa sanaston opiskelua on elävöitetty sanastoristikotehtävillä, mutta muuten terminologian opiskelussa vaikuttaa olevan käytössä kielten opiskelusta tuttu sanastolistan ulkoaopettelu.

Sanaston lisäksi monessa kirjassa nostetaan esille muoto-oppia. Erityisesti Musiikin luku- ja kirjoitustaito -teoksessa on runsaasti sävellystehtäviä, jossa painottuu muodon opiskelu. Kirjassa muun muassa sävelletään runojen teksteihin ja ohjeistukseksi annetaan erilaisia pienmuotoja. Myös Musiikkia laulaen ja kirjoittaen -oppikirjassa käsitellään musiikin muodon ilmiöitä. Uudemmat kirjat, kuten Musiikin perusteet ja Musiikkiseikkailu esittelevät muotorakenteita, mutta eivät käytä yhtä paljon niihin liittyvää terministöä kuin esimerkiksi Musiikkia laulaen ja kirjoittaen.

4.2 Toistamisen ja rajaamisen tärkeys – behavioristinen oppimisprosessi?

Behavioristisen opettamisen mallissa pyritään ohjamaan oppilaan käyttäytymistä positiivisen vahvistamisen avulla tavoitteiden määrittämään suoritukseen (Nöjd 1994). Useissa musiikin perusteiden tehtävätyypeissä tällainen positiivinen vahvistaminen on toteutettu suunnitteleamalla tehtävät siten, että niihin on olemassa vain oikea tai väärä vastaus. Oppilaan julkinen kehuminen oikeasta vastauksesta, tarrojen tai merkkien jakaminen palkinnoksi tai sähköisten opetusohjelmien oikeasta vastauksesta palkitsevat viihdyttävät animaatiot ovat esimerkkejä behaviorismin suosimasta vahvistamisesta

motivaation lähteenä (Tynjälä 1999, 29–31). Toivotunlaisesta käytöksestä annetaan siis jonkinlainen ulkoinen palkinto, jonka perusteella behavioristi näkee oppijan käyttäytymisen ja oppimisen ohjautuvan. Palkintoja voivat olla aiemmin luoteltujen lisäksi esimerkiksi kiitos, hyväksyvät kasvoniilmeet, onnistumisentunne tai suoritus pisteet (Saariaho 1999, 6).

Musiikin perusteiden aiheiden voi ajatella olevan musiikin opiskelussa niin tärkeitä, että niiden osaaminen on varmistettava tavalla tai toisella, varsinkin jos opettajan tavoitteena on valmistaa oppilaita tulevia ammatti- tai muita musiikin jatko-opintoja varten. Rogers (1984/2004, 35–40) toteaa vertauskuvallisesti musiikinteorian opetuksen olevan usein kuin ottaisi kolme askelta eteenpäin ja samalla kaksi taaksepäin. Tällä hän tarkoittaa, että oppilaiden vaikeudet uudessa aihepiirissä selittyvät puutteilla aiemmin opiskeltujen aiheiden tiedoissa tai taidoissa, jolloin niitä joudutaankin kertaamaan. Lisäksi hänen mukaansa musiikinteoria on yksi jatkumo, joka tulee sitä ymmärrettävämmäksi mitä pitemmälle aihetta opiskelee. On myös ajateltu, että musiikkia ja sen hahmottamista voidaan jakaa käsitteiksi ja osataidoiksi, jotka on usein ymmärretty ikään kuin pysyviksi ja yleispäteviksi (Ilomäki & Holkkola 2013). Näitä on opeteltu toistamalla, kertaamalla ja rinnastamalla asioita toisiinsa. Tällainen oppiaineksen jaksottelu on behavioristisen mallin mukaista. Siinä tärkeällä sijalla on vaihe vaiheelta etenevä tavoiteopiskelu, mikä näkyy suoraan SML:n vuoden 1982 sisältölistauksissa (SML 1982). Eri-laiset tavoitekuvaukset olivat olennaisia tavoitteiden mittaamisissa ja toisaalta valtakunnallisen musiikkioppilaitosmallin rakentamisessa.

Nöjdin (1994) mukaan oppimateriaalien suunnittelussa behavioristisesta mallista hyödyttiin erityisesti siten, että oppiaineksen jaksottelu tehtiin perusteellisesti. Aiempi musiikin teorian ja säveltapailun kurssitutkintojen jako 1/3, 2/3 ja 3/3 -tasoihin sisältölistauksineen (SML 1982) oli selkeä ja tavoitteellinen, mutta myös vahvasti opetusta ohjaava. Nöjd kirjoittaa lisäksi, että oppiaineksen tarkka jaksottelu johti siihen, että pienten yksityiskohtien osuus painottui sisällössä kohtuuttomasti. Esimerkkinä voidaan mainita täysin käytännön yhteydestä irrotetut intervallien tunnistamistehtävät, ja perustason instrumenttiohjelmistossa melkoisen harvinaisten intervallien kuten vähennettyjen terssien käsittely kurseilla. Oppikirja-analysini perusteella erityisesti musiikinteorian sisältöjen osalta toimitaan edelleen melko vahvasti noiden sisältölistausten ja kurssitasojen mukaan. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesta arvioinnista Tynjälä (1999, 30) kirjoittaa, että mikäli todetaan etteivät oppimisen tulokset ole tavoittei-

den mukaisia, kerrataan aiempia sisältöjä. Osassa oppikirjoja tämä näkyy toistuvina samantyyppisinä tehtävinä.

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukainen musiikin perusteiden sisältöjen opiskelu on osin perusteltua, varsinkin oppimateriaalin selkeän jaottelun ja tehokkaan toiston osalta. Toisaalta on syytä kysyä, onko tavoitteena vain oppia toistamaan oppisisältöjä ulkoa, jotta niitä *olisi* mahdollista käyttää käytännön tilanteissa. Onko olettamus, että nuo käytännön tilanteet tulevat varmasti tulevaisuudessa jokaisen oppilaan kohdalla vastaan? Behaviorismista on sittemmin siirrytty konstruktivistisen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ajatellaan jatkuvaksi tiedon rakentamisen prosessiksi. Tämä ajatusmalli on hyvinkin perusteltu, sillä osa musiikin perusteiden kurssien sisällöistä ja tiedoista opitaan ja ymmärretään täysvaltaisemmin ehkä vasta niiden ”suorittamisen” ja kurssien päättymisen jälkeen. Tiedon rakentamisen prosessi alkaa kurssien aikana, muttei suinkaan pääty tai saavuta lopullista muotoaan silloin.

Tynjälä (1999) kirjoittaa, että on olemassa tiettyjä asioita, joita ei voi tulkita eri tavalla. Tällaisia seikkoja, kuten etumerkintöjä, kutsutaankin faktoiksi. Niiden oppimiseksi voidaan tarvittaessa käyttää ulkoaopettelua, mutta konstruktivismissa ajatellaan että faktatkin opitaan parhaiten, kun ne kytketään aiempaan tietoon, suurempiin kokonaisuuksiin ja aitoihin tilanteisiin (Tynjälä 1999). Näin ollen kirjallisissa tehtävissäkin olisi tarpeellista käyttää ongelmakeskeisiä tai ”tiedonrakenteluun” perustuvia tehtäviä, joissa mieleenpainamisen tai muistamisen sijasta tuotettaisiin sävellyksiä, sovituksia tai esityksiä. Oppija muokkaa tietoa aktiivisesti ja omaehtoisesti ja pääsee muuntamaan sitä tilannesidonnaisesti (Nöjd; Tynjälä). Tähän voi lainata myös psykologi Jerome Brunerin (1962/1979) ajatuksia vapaasti suomennettuna:

Tutkimisen ja havainnoinnin painottaminen todellakin auttaa lasta oppimaan erilaisia ongelmanratkaisun tapoja, siirtämään tietoa parempaan käyttöön ja oppimaan oppimista. -- Suuri este lapsen johdattamisessa tehokkaaseen kognitiiviseen toimintaan on se, että saadaan hänet vapautettua ulkoisten palkkioiden ja rangaistusten vaikutuksesta.²

² Emphasis on discovery, indeed, helps the child to learn the varieties of problem solving, of transforming information for better use, helps him to learn how to go about the very task of learning. -- Much of the problem in leading a child to effective cognitive activity is to free him from the immediate control of environmental rewards and punishments. (Bruner 1962/1979).

5 Portfolio-oppiminen

Kerron tässä luvussa taustatietoja ja esimerkkejä portfolioista ja sen käyttämisestä opetuksen ja oppimisen työskentelymuotona.

Portfolio-sanan taustalla on latinan kielen kantamista tai kuljettamista tarkoittava verbi *portare* ja lehteä tai paperia tarkoittava substantiivi *folium*. Käytännössä portfolio on usein työskentelymuoto, joka esittelee tekijänsä työskentelyä, edistymistä tai saavutuksia. (Niikko 2000, 12; Taube 1998, 11.) Esimerkiksi valokuvaajat, kuvataiteilijat tai arkkitehdit ovat käyttäneet portfolioita jo pitkään oman osaamisensa esilletuonnissa, mutta sähköisten portfolioiden ja niiden tekemistä helpottavien sähköisten työkalujen myötä portfolioiden käyttö eri aloilla ja varsinkin työhaussa on yleistynyt. Niikon mukaan portfolioita on kutsuttu myös ansiokansioksi, kasvunkansioksi, oppimissalkuksi tai arviointisalkuksi. Nämä nimitykset määrittävät jo tarkemmin sisältöä, tarkoitusta ja ehkä myös ulkonäköä, mistä syystä vähemmän rajaava portfolio-sana lienee otettu käyttöön.

Koulutukseen ja oppimiseen liittyvien portfolioiden määrittelyssä usein olevan opiskelijan oppimistehtävien ja tuotosten kokoelmia, jotka kuvaavat monipuolisesti oppijan oppimisprosessia ja osaamisen kehittymistä (Helsingin opetusvirasto a; Silveira 2013). Sisältönä voi olla myös varsinaisten töiden ohella muistiinpanoja, muiden antamia palautteita ja musiikkioppilaitosmaailmaa ajatellen esimerkiksi konserttiohjelmia. Toisaalta portfolio voi olla myös näyteportfolio, joka sisältää parhaiden tuotosten esittelyä ja reflektointia. Niikon (2000, 50) mukaan yleisimmät portfolio muodot ovat perusportfolio, näyteportfolio, arviointiportfolio ja kasvun ja oppimisen prosessiportfolio.

Ehkä tärkein portfolio työskentelyn tarkoituksista on saada oppilas osallistumaan aktiivisesti omaan oppimiseensa (Taube 1998, 13). Tähän liittyy olennaisesti opettajan portfolioista antaman palautteen ohella myös oppilaan itsensä tekemä arvio portfolio sisällöstä. Tuon itsearvioinnin tai reflektion voi sanoa olevan tietoisuutta omista kokemuksista, opiskelustrategioista, oppimistuloksista ja taustalla olevista arvostuksista (Niikko 2000, 32). Jotta tämä onnistuisi tietyssä rajatussa aihepiirissä, kuten vaikkapa musiikin perusteiden musiikinteoreettisen sisältöjen opiskelussa, pitää portfolio kokoaminen ja kerääminen tapahtua tietyn suunnitelman ja ohjeistuksen mukaan. On siis tarpeen sopia etukäteen käytettävä malli ja tehtävät. Tällainen ulkoapäin säädelty ja ehkä hyvinkin tarkasti ohjeistettu työskentelymuoto voi toisaalta aiheuttaa haittaa tekijän oppimistavoitteille, mutta on käytännön syistä kuten opetuksen käytettävissä olevasta tuntimää-

ristä ja musiikin perusteiden aihepiirien hierarkkisesta etenemisestä johtuen tarpeellinen. Portfoliota ei ole silti ole syytä nähdä vain kasana paperia tai aineiston säilytyspaikkana, vaan sen tulisi aktivoida oppilasta (Taube 1998, 39).

5.1 Historiaa ja käyttökokemuksia opetusmaailmassa

Useissa yhteyksissä syy portfoliomallin käyttöönotolle on ollut tarve uudistaa arviointia. 1970- ja 1980-luvulla Yhdysvalloissa kritisoitiin standardisoituihin testeihin perustuvaa arviointia erityisesti englannin kielen ainekirjoituksissa. Ainekirjoituksen aihe tuli keksiä koetilanteessa ilman lukemista, tarkempaa pohdiskelua tai keskustelua. Kirjoitus piti luovuttaa lopulliseen arviointiin ilman mahdollisuutta saada palautetta tai muutosehdotuksia. Stony Brookin yliopiston opettajat Pat Belanoff ja Peter Elbow kokivat epäkohdaksi myös sen, ettei rajatussa ajassa kirjoitettu yksi ainekirjoitus anna oikeaa kuvaa ammattimaisesta kirjoitusprosessista. Tarvitaan vähintään kaksi tai kolme erillisissä tilaisuuksissa tehtyä erityylistä ainekirjoitusta. He ottivatkin käyttöön pakollisella englannin kurssilla useasta tehtävänannosta koostuvan portfoliosuorituksen, jonka arvioi oman opettajan lisäksi myös toinen saman opettaja kurssin opettaja. (Belanoff & Elbow 1986; Williams 2002.)

Sittemmin portfoliotyöskentelyä on toteutettu ympäri maailmaa eri koulutusasteilla. Suomessakin portfolioita on tehty päiväkodeissa, peruskouluissa, ammatillisissa oppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa (Niikko 2000). Peruskoulussa portfolioita on käytetty muun muassa matematiikan, kirjoittamisen ja lukemisen opetuksessa. Myös vuoden 2005 musiikin perusteiden tasosuoritusten sisällöissä ehdotetaan portfoliotyöskentelyä yhdeksi tavaksi opiskella musiikin perusteita. Portfolioon sisältyviksi töiksi ehdotetaan esimerkiksi oman soitto-ohjelmiston sävellajien ja intervallien analyysia ja näiden pohdintaa suhteessa vapaamuotoisiin kokemuksiin kappaleen luonteesta ja etenemisestä (SML 2005).

Erityisesti musiikkiin liittyen voidaan mainita esimerkiksi luonteeltaan projektinomaisen tai pidemmältä ajalta töitä, suorituksia tai esiintymisiä kokoava musiikin lukiodiplomi. Säännölliseen opiskeluun ja koulutyöskentelyyn liittyvä esimerkki on Sibelius-lukion opetussuunnitelmaan kuuluva musiikki ja kulttuuri -oppiaineen portfoliotyöskentely, josta kerron seuraavassa kappaleessa. Vaikka kyseisen oppiaineen opiskelu on kirjoittamiseen painottuvaa, on se esimerkkitapauksena melko lähellä musiikin perusteiden työskentelyyn ajattelemani mallia ja erityisesti omaan tuottamiseen, kokeiluun ja ref-

lektioon perustuvaa työskentelyä. Yhteisiksi lähtökohdiksi voidaan mainita myös perustason opintoihin musiikkiopistossa kuuluvat musiikin historian, kulttuurin ja tyylien tuntemuksen opinnot, jotka muodostavat olennaisen osan musiikki ja kulttuuri -kursseista.

5.1.1 Portfolio lukion musiikki ja kulttuuri -kurssien opiskelussa

Haastattelin Sibelius-lukion musiikin lehtori Marjut Haussilaa 2.3.2016 portfolion käytöstä musiikki ja kulttuuri -kurssien opetuksessa. Musiikki ja kulttuuri -kurssit muodostavat Sibelius-lukion opiskelijoille käytännön musisoimista tukevan yleissivistävän, eheyttävän kokonaisuuden. Tarkoituksena on auttaa opiskelijoita hahmottamaan eri musiikkikulttuurien ja aikakausien luonnetta ja käytäntöjä sekä niiden kehitykseen vaikuttaneita materiaalisia, sosiaalisia ja poliittisia tekijöitä. Kun tunnetaan keskeisiä ilmiöitä ja käsitteitä on mahdollista harjaantua muodostamaan omia arvojaan ja arvostelmiaan erilaisista musiikeista. Oppiaineen kurssija voi suorittaa kurssin aikana tehdyn työn dokumentoivalla portfolioilla tai työ- tai näytesalkulla (Sibelius-lukion opetussuunnitelma 2005). Aiemmin oppiaineen nimi oli musiikin historia, mutta vuonna 2005 nimeksi muutettiin musiikki ja kulttuuri, mikä kuvaa oppiaineen laajaa ja eri aihepiirejä yhdistävää sisältöä.

Haussilan musiikki ja kulttuuri -oppiaineen kehitystyön ja portfoliotyöskentelyn käytön taustalla ovat opinnot Yhdysvalloissa sekä Harvardin yliopistossa kehitetty Arts Propel: A Handbook for Music -teoksen musiikinopetuksen malli. Se ei kuitenkaan ole käytössä sellaisenaan, mutta peruslähtökohdat, osiot ja konsepti ovat tuosta mallista lainattuja. Näitä ovat performance, composing, arranging, listening ja reflection, eli esiintyminen, säveltäminen, sovittaminen, kuuntelu ja reflektio (Haussila 2016, haastattelu). Lisäksi musiikin opetusta ajatellaan aktiivisena toimintana, jossa erilaisten projektien avulla rakennetaan ymmärrystä musiikin eri ilmiöistä tuottamalla, havaitsemalla ja reflektoidulla musiikkia. Näin ollen huomion kohteena on sekä prosessi että lopputulos.

Myös Haussilan osallistuminen musiikin lukiodiplomien suunnittelutyöryhmään antoi vauhtia kursseilla tehtäville portfolioille. Lukiodiplomin tarkoituksena on antaa oppilaalle mahdollisuus osoittaa harrastuneisuuttaan ja erikoistumistaan taito- ja taideaineissa, joita ei juurikaan ylioppilastutkinnossa mitata. Eri taito- ja taideaineiden lukiodiplomitkin voivat kuitenkin olla hyvin erilaisia ohjeistuksiltaan. Kuluvan lukuvuoden 2015–2016 kuvataiteiden lukiodiplomin ohjeistuksessa kerrotaan, että se koostuu teososasta ja portfolioista, joka dokumentoi teoksen syntyä. Tehtävävaihtoehtoja teokselle on vähin-

tään viisi ja ne pohjautuvat kuvataiteen lukiokursseihin. (OPH 2015a.) Vaikka portfolio on käytössä kuvataiteissakin, ei vastaavanlainen aiheen rajaaminen tai tarkka tehtävänanto toimisi esimerkiksi koko lukioaikaisen musisoinnin kokoavan musiikin lukiodiplomiportfolion ohjeistuksena. Musiikin lukiodiplomin vaihtoehtoiset suoritusvaihtoehdot ovat projekti, kuten konsertti tai tallenne, tai lukioaikaisten musiikkitöiden keräily ja reflektointi esittely. Kumpikin vaihtoehto esitetään työskentelyprosessin eli portfolion muodossa (OPH 2015b). Jälkimmäinen näistä on enemmän kirjallinen työ. Ensimmäiset portfoliot tehtiin Sibelius-lukiossa lukuvuonna 1995–1996.

Portfolioiden ja kurssien työn dokumentoinnin olennaisena osana voi olla oppimispäiväkirjan kirjoittaminen. Ennako-olettamus saattaa kuitenkin olla ettei aika tällaiseen riitä, mikä voi olla todellinen tilanne lukio-opiskelijalla. Samankaltainen voi olla musiikkioppilaitoksissa opiskelevien nuorempien lastenkin tilanne, jos harrastuksia on paljon musiikin lisäksi. Toisaalta Haussila huomauttaa, ettei oleellista ole tekstin tai sisällön määrä, vaan se että oppii kertomaan mitä on oppinut. Kirjallinen tuottaminen voi sekin olla hankalaa, mutta tähän voi harjaantua, kun oman työskentelyprosessinsa kuvailua tekee säännöllisesti. Kirjoittamisen lisäksi itsereflektiota omista tai ryhmän töistä voi tehdä myös keskustelemalla. Marjut Haussila kertoo myös, että portfolion kokoamisen saattavat jotkut ymmärtää virheellisesti niin sanotuksi ”busy workiksi”. Tällä tarkoitetaan useimmiten perustaitojen harjoittelua mekaanisilla tehtävillä tunnilla tai kotona sen jälkeen, kun ne on yhteisesti ja esimerkkien kautta opeteltu. Koulun toimintakulttuuri voi johtaa tällaiseen ajatteluun, jossa asioita ”pitää tehdä”. Musiikin perusteisiin liittyvänä vastaavana esimerkkinä voisi tässä yhteydessä mainita musiikinteorian perusharjoitteet, joiden tekemisellä varmistetaan taitoa tunnistaa tai muodostaa tiettyjä musiikillisia symboleita. Yhteys omaan tuottamiseen, mahdollisuus omiin valintoihin ja oman työn arviointiin on tällöin kuitenkin melko olematon.

Portfoliotyöskentelylläkään oppiminen ei tapahdu ilmaiseksi. Tunnilla on joka tapauksessa kuunneltava ohjeita ja osallistuttava keskusteluun, mutta Haussilan mukaan on tärkeää, että oppimiskokemukset tunnilla ohjaisivat etsimään omaehtoista oppimista myös luokkahuoneen ulkopuolella.

Osa Sibelius-lukion musiikki ja kulttuuri -kursseista on mahdollista suorittaa portfolion sijaan kuuntelunäytteistä koostuvilla kurssikokeilla, joissa vastataan esseiden muodossa. Marjut Haussilan mukaan oppilas valitsee kokeen useimmiten ajankäyttösyistä tai jos reflektion tuottaminen erityisesti kirjoittamalla on vaikeaa. Musiikki ja kulttuuri

-portfolioissa olennainen oman oppimisprosessin ja toiminnan reflektointi on yksi tapa oppia, mutta oppimisprosessi voi tapahtua myös kurssikokeisiin valmistautuessa ja niiden kuuntelutehtäviä tehdessä. On myös mahdollista yhdistää portfoliotyypisiä kirjoitustehtäviä ja kurssikoetta siten, että yksi kokeen tehtävistä kirjoitetaan etukäteen. Portfolio ei myöskään sulje pois esimerkiksi sanastoiheisia välikokeita. Erilaiset termit ja musiikkisanaston, kuten vaikkapa polyfonia ja homofonia, voi olla hyvä ottaa haltuun kokeen avulla, jotta tarvittavaa sanastoa voi käyttää omissa reflektoinneissa ja teksteissä. Mielestäni yksi musiikin perusteiden aihepiireistä väli- tai osakokeilla testattava asia voisi olla sävellajien ja etumerkintöjen hallinta. Niiden käyttäminen sävellystyypissä tai omaa tuottamista sisältävissä tehtävissä on myös mahdollista, mutta tärkeintä on niiden oppiminen ja hallitseminen ulkoa. Siihen koe voi olla esimerkiksi ajankäytösyistä tehokkain tapa.

Kirjallisen tuotoksen sijasta portfolio voi Haussilan mielestä olla myös nauhoitetun haastattelun muodossa. Hän ehdottaa tehtäväesimerkiksi sävellystehtävää, johon on annettu kolme ehtoa. Haastattelussa selitettäisiin, miten nämä ehdot ovat toteutuneet. Sävellystehtävän voisi toteuttaa myös pienryhmissä, äänittää ja lopuksi kokoontua kuuntelemaan äänitystä ja keskustelemaan lopputuotoksesta. Portfoliotyöskentelyssä on siis mahdollista ottaa opiskeltavat asiat haltuun ja varmistaa niiden osaaminen keskustelemalla.

Arviointi voi portfoliotyöskentelyssä olla haastavaa. Marjut Haussila kertoo kuinka opiskelijoiden eriarvoisuus korostuu sen perusteella kuinka erilaisista kasvuympäristöistä he tulevat. Pienemmällä paikkakunnilla kulttuuri- tai harrastustarjontaa on usein vähemmän kuin isoissa väestökeskittymissä. Myös ystäväpiiri ja sosiaalinen ympäristö, mukaan lukien sosiaalinen media vaikuttaa vahvasti yksilöön. Musiikin portfoliotöissä sisältö on useimmiten merkittävämpi asia kuin konkreettisen kansion tai vihkon ulkonäkö. Tyypillisenä tapauksena arvioinnin hankaluudesta Haussila mainitsee portfolioit, joissa työn visuaalisuuden eteen on nähty paljon vaivaa mutta sisältö ja reflektointi on puutteellista. Pelkän ulkoasun perusteella arvosana voisi olla hyvinkin korkea, mutta musiikin tapauksessa esimerkiksi reflektiolla on suurempi merkitys. Hän nostaa esille myös kysymyksen siitä, onko mahdollista luoda yhtä ja samaa opetustapaa ja opetussuunnitelmaa, joka mahdollistaa opettajan vaihtamisen milloin vain.

5.2 Pedagoginen tausta

Vaikka portfolion historia liittyikin vahvasti tarpeeseen uudistaa oppimisen arviointia, on portfoliotyöskentelyssä muitakin hyötyjä. Sen avulla on mahdollista kehittää esimerkiksi itseluottamusta, oppimishalua, kykyä eritellä ja arvioida oppimistaan sekä asettaa omia tavoitteita (Taube 1998, 16; Niikko 2000, 108–112). Omien tavoitteiden asettaminen auttaa Tauben mukaan oppilasta suuntaamaan oppimisstrategiansa. Tällöin voimavarat voidaan keskittää yhtä tarkoitusta eli oman tavoitteen saavuttamista varten. Kasvatustieteisiin ovat vaikuttaneet John Deweyn, Célestin Freinet'n ja Maria Montessorin luomat pedagogiset mallit. Heidän luomansa pedagogiikat ovat vaikuttaneet myös portfoliotyöskentelyn käytäntöihin. Esimerkiksi Dewey korosti reflektiivisen ajattelun tärkeyttä. Hänen määritelmänsä mukaan reflektiiviseen ajatteluun liittyy epäröinnin tila, hämmennys ja monimuotoisia vaikeuksia, joista ajattelemisen saa alkunsa. (Niikko 2000, 31). Maria Montessorin luomassa montessoripedagogiikassa ja portfoliotyöskentelyssä yhteistä on opettajan näennäisen passiivinen rooli. Lapsi tai oppilas on toiminnan päähenkilö ja saa vapaasti valita toiminnan muodot (Paalasmaa 2011). Portfolioon valittavan tai tehtävän aineiston vapaamuotoisuus on melko lähellä tuota montessoripedagogiikan ajatusta. Ehkä eniten yhtäläisyyksiä portfoliomallin ja omien ajatuksieni kanssa on Freinet-pedagogiikalla, josta on kerrottu tarkemmin omassa luvussaan 5.2.3.

5.2.1 Reflektio ja oppimisprosessin seuranta

Mahdollisuus reflektioon on yksi portfoliotyöskentelyn suurimmista hyödyistä. Reflektion avulla oppilas voi saada selville oppimisen strategiansa, mikä yleensä heijastaa oppimispyrkimyksiä ja saavutuksia. Näin oppilaan on parhaimmassa tapauksessa mahdollista huomata, ettei oppiminen tapahdu vain tietyssä ympäristössä ja näin hän voi lisätä oman oppimisensa kontrollia. (Niikko 2000.) Oppimispäiväkirjalla voidaan saavuttaa samantyyppisiä hyötyjä päiväkohtaisilla reflektioilla, mutta portfolio käsittää useimmiten laajempia kokonaisuuksia, kuten kokonaisia kursseja, lukukausia tai lukuvuosia. Ihannetilanteessa musiikin perusteiden portfolion aiheet voisivat olla suoraan kytköksissä instrumenttitunteihin sekä yhtye- tai orkesteriharjoituksiin. Materiaalina voivat olla esimerkiksi omien soittokappaleiden analyysit, kuten oktaavialat, sykkeen merkitseminen, sointuasteet ja muut vastaavat aihepiirit. Niiden liittäminen portfolioon voi olla suureksi hyödyksi soitonopiskelussa, mikä myös tukee suoraan mupe-tuntien oppimistavoitteita. Vastaavasti musiikin perusteiden ryhmätunneilla voitaisiin käsitellä

vuorotellen oppilaiden soittotuntien ja eri yhtyeiden tai orkesterien ohjelmistoa, jolloin reflektointia tapahtuisi eri näkökulmista ja lähtökohdista. Parhaimmillaan portfolio voisi siis Niikkoa lainaten olla ikkuna kokemusten, ajatusten, toiminnan ja oppimisen tarkasteluun.

Aiemmin käytössä olleet SML:n vuoden 1982 julkaisemat musiikin perusteiden suoritusten sisältölistaukset ovat malliesimerkki ylhäältä käsin annetuista arviointimuodoista, joissa opettajan ja erityisesti oppilaan vaikutusmahdollisuuksia arviointiin ei ole juuri huomioitu. Kyseisistä sisältölistauksista luovuttiin vuonna 2005, mutta ainakin omalla työpaikallani samat sisällöt ja suoritusten mittaaminen tenteillä ja testeillä on edelleen voimissaan. Tällaisten perinteisen mallin tenttien ja testien etuna on helposti saavutettava arvioinnin luotettavuus ja yksimielisyys, mutta portfoliotyöskentelyyn verrattuna oppimisprosessi voi jäädä hyvin lyhytaikaiseksi. Esimerkiksi omalla työpaikallani musiikin perusteiden ensimmäisellä perustasolla vaadittavat asteikot kahteen etumerkkiin oppilas saattaa osata täydellisesti ulkoa, mutta välttämättä tietoa niiden käyttämisestä ja esiintymisestä musiikkikappaleissa ei ole. Ehkä luotetaan siihen, että oppimisprosessi jatkuu ja käytännön ymmärrys vaikkapa juuri asteikoista ja sävellajeista avartuu lisää myöhemmin. Portfolio on yksi mahdollisuus lisätä oppilaiden tavoitteellista työskentelyä ja kasvua. Informaatiota voidaan prosessoida tiedoksi ja voidaan saada aikaan osaamisen, oppimisen, kasvun ja esimerkiksi sävellystehtävien myötä uuden luomisen ja kehittämisen prosessi. Portfolio myös rohkaisee oppilasta ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan.

Portfolio tarjoaa reflektion mahdollisuuden myös opettajalle. Sen lisäksi että opettaja voi seurata ja ymmärtää oppilaidensa oppimista, hän voi myös seurata oppimisen suhdetta omiin opetuksen suuntaviivoihinsa. Havaintojensa pohjalta opettajan on mahdollista kehittää tai muuttaa opetustyötään. Lisäksi mahdollisen piilo-opetussuunnitelman³ vaikutus opettajan työhön voi olla vähäisempi kun työskentelymuotona on portfolio. Koska jatkuva reflektio on niin merkittävässä asemassa portfoliotyöskentelyssä, riski siihen, että opettaja pyrkii sokeasti seuraamaan annettuja opetussuunnitelmia, aikataulutettuja ohjelmia ja oppikirjoja on pienempi. Toisaalta Niikko pohtii tähän liittyen erittäin mielenkiintoisia kysymyksiä: mikä tekee jotkut opettajat kykeneviksi reflektioon, missä

³ Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan tiedostamattomia käytäntöjä ja kasvatuksellisia tavoitteita, jotka määrittävät oppilaan roolia sekä opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta. Tällaisten avulla pyritään sosiaalistamaan oppilaat olemassa olevaan kulttuuriin kun heille samalla opetetaan näennäisesti jotain aivan muuta. Piilo-opetussuunnitelman kautta oppilaille opetetaan oppilaitoskulttuurin olosuhteita kuten asenteita, tapoja ja tottumuksia (Anttila 2004, 128.)

määrin reflektiota voidaan opettaa ja miten portfolioa hyödyntää reflektiotaidon oppimisessa. Nämä ovat asioita, joita mielestäni musiikin perusteiden opettajien koulutuksessa tulisi huomioida entistä enemmän.

5.2.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen portfoliotyöskentelyn avulla

Portfolion käyttö opetuksessa ja arviointivälineenä on konstruktivistisen paradigman heijastumaa. Konstruktivistisella oppimiskäsityksellä tarkoitetaan, että se mitä opitaan, riippuu tiedoista, taidoista sekä oppimisympäristöstä ja kulttuurista, jossa yksilö on ympäristön muokkaaja mutta hän on myös sen muokkaama. Portfolion avulla yksilön on mahdollista reflektoida kulloistakin elämäntilannettaan ja ympäristöään, jolloin yksilö samalla tekee näkyväksi ympäristössään vallitsevaa kulttuuria (Niikko 2000, 29–31).

Ryhmäopetuksen ja portfoliotyöskentelyn yhdistelmässä on monia mahdollisuuksia. Yleensä lukuvuoden tai -kauden mittaisilla musiikin perusteiden kursseilla oppijan on mahdollista esittää, jakaa ja arvioida kokoamaansa materiaalia toisten kanssa. Tällä tavalla hän alkaa nähdä itseään ulkoapäin ja toisten näkökulmasta. Muiden tuotosten näkeminen ja kuuleminen lisää reflektiokokemuksia, kunhan tuotoksia tehdessä ohjeistuksissa on jotain kaikille yhteistä. Mielen käsite, joka konstruktivistisessä oppimisnäkemyksessä on sisäsyntyinen, ei ole vain aktiivinen luonteeltaan vaan etsii vuorovaikutusta, dialogia ja keskusteluyhteyttä toisiin. Mahdollisuus tarkastella ja ratkoa yhdessä ongelmia ja ristiriitoja, epämuodolliset keskustelut ryhmissä ja kokemusten jakaminen selventävät ja laajentavat yksittäisen oppijan omaa ajattelua (Niikko 2000, 30). Itseohjautuvuutta ja autonomisuutta on siis mahdollista lisätä ja yhdistää ulkoista ja sisäistä arviointia. Ulkoisella arvioinnilla tarkoitetaan muilta saatua palautetta, sisäinen arviointi puolestaan on esimerkiksi itsearviointia ja oppijan omaa kehitystarkastelua.

Portfolioiden ei ole tarkoitus olla mahdollisimman hienoja ja virheettömiä. Täydellisen virheettömyyden sijaan pyrkimyksenä on ymmärtää ja tuoda esille portfolion tekijän vahvuuksia ja auttaa häntä eteenpäin oman oppimisensa ja kasvunsa eteenpäin viemisessä. Tärkeää on saada esiin oppijan oma reflektointi- ja arviointiprosessi sekä tulevien kasvu- ja oppimishaasteiden asettelu. Tavoitteena on edistää oppijoiden tavoitteellista oppimista ja kasvua työskentelyprosessin avulla. Portfolio on prosessi, jossa opiskelijan kehitys, kasvun ja oppimisen tutkiminen ja seuraaminen ovat ainakin yhtä tärkeitä kuin lopputulos.

Arviointivälineenä portfolio antaa tilaa yksilön omalle arvioinnille ja kehitystarkastelulle. Oppilas voi soveltaa esimerkiksi kurssin sisältöä henkilökohtaisesti merkityksellisellä tavalla. Kun vaikkapa musiikin perusteiden tunnilla opitut sointuasteet on ymmärretty, on niiden harjoittelu mielestäni mielekkäämpää omia sointukiertoja säveltämällä pelkän yksittäisten sointujen tunnistamisen ja nimeämisen sijaan. Ryhmässä opiskellessa voidaan vuorotellen tarkastella ja esittää eri oppilaiden ja eri aihepiirien töitä ja näin rohkaista yhteistyöhön ja osallistumaan yhteisöllisesti oman kasvun ja oppimisen tarkasteluun. Kun oppija kokoaa materiaalia ja esittää, jakaa ja arvioi sitä toisten kanssa, hän alkaa nähdä itseään ulkoapäin ja toisten näkökulmasta. On mahdollista tarkastella ja ratkoa yhdessä ongelmia ja ristiriitoja, ja keskustella niistä epämuodollisesti, mikä selvittää ja laajentaa omaa ajattelua.

5.2.3 Freinet-pedagogiikka

Haluan työssäni ottaa esille Célestin Freinet'n (1896–1966) kehittämän pedagogiikan, sillä koen sen muistuttavan läheisesti portfolio työskentelyä. Mielestäni myös tekemäni tehtävämallit ovat hyvin lähellä Freinet-pedagogiikan perusideoita. Yksi näistä on se, että oppiminen on käytännön toimintaa, jossa ensimmäinen tavoite on saada lapsi kiinnostumaan työstään ja omasta elämästään. Opettajan tehtävä on ohjata, kannustaa ja innostaa uusiin asioihin (Finto). Freinet-pedagogiikassa vallitsee käsitys, jonka mukaan lapsi tekee työtä mielellään, jos se ei ole pakollista, se on kosketuksissa hänen elämänsä ja hän kokee sen mielekkääksi. Luotetaan siihen, että lapsi oppii parhaiten kokemalla, tekemällä ja kirjoittamalla (Rauman Freinetkoulu). Musiikin perusteiden yhteydessä tekeminen ja kirjoittaminen voivat tarkoittaa juuri oman musiikin tuottamista ja muokkaamista.

Ranskalainen pedagogi Célestin Freinet lähti kasvatustieteen näkökulmasta ajatuksesta, jossa perustana on positiivinen yksilö, jolla on luontainen innostus kaiken tutkimiseen (Finto). Opiskelu etenee kokeilevan hapuilun kautta ja oppilaan on itse löydettävä opettajan avustuksella oma etenemisreitinsä tietorakennelman ja osaamisen kehittämiseen (Starck 1996, 30). Olennaista on myös vapaa itseilmaisu, johon Freinet ohjasi oppilaitaan kirjoittamisen kautta. Tämä voi hyvin toteutua myös musiikissa. Freinet'n käsitys kasvattajasta ennemmin työskentelyn organisaattorina ja opetustapahtuman ohjaajana kuin tiedon jakajana on lähellä esimerkiksi Järvilehdon (2014, 152) ajatuksia itsemääräämisoikeudesta ja itseohjautuvasta oppimisesta, jossa oppilailla on mahdollisuus tietojen, avun ja neuvojen kyselyyn, jolloin koulutus ei ole niinkään opetusta vaan op-

pimisen mahdollistamista. Freinet'n mukaan koulun tulee suuntautua ympäristöönsä. Opetustilat, opetussuunnitelmat, työvälineet ja opetusmenetelmät on sopeutettava oman aikansa vaatimukseen (Starck 1996). Mielestäni tämä on väistämätöntä myös useimmiten harrastetavoitteista perusopetusta antavissa musiikkioppilaitoksissa ja musiikin perusteiden opetuksessa.

6 Musiikin perusteiden portfolio

Musiikin perusteiden opetuksessa ovat korostuneet viimeisen kymmenen vuoden aikana toiminnallisuus ja ryhmätyöskentely. Niiden kautta työmuodoiksi ovat tulleet kirjallisten nimeämis- ja muodostamistehtävien sekä nuoteista säveltapailamisen ohelle soitimien käyttö tunneilla, mupe-konsertit, muut projektit ja myös säveltäminen ja sovittaminen. Näitä täydentämään voi sopia portfoliotyöskentely, jonka avulla voi dokumentoida sekä kirjallisia että tulevaisuudesta varmasti myös sähköisiä materiaaleja. Sähköisiä materiaaleja musiikissa voivat olla esimerkiksi harjoitusäänitteet, kuvat, videot tai sekvensseri- ja nuotinkirjoitusohjelmilla tuotetut materiaalit. Käytännöllisintä olisi koota portfolioa tietyn kurssin tai useamman aikana ja näin päästä seuraamaan oppijan kehittymistä. Portfoliotehtävissä tulisi olla selkeä pedagoginen tavoite.

Musiikin perusteiden opetuksessa edetään useimmiten hierarkkisesti tasolta toiselle, ja etenemiseen ylemmille tasoille vaaditaan alempien kurssien sisältöjen hallintaa (Asikainen 2005, 7; Rogers 2004, 40). Tästä johtuen arviointiportfolio voi olla toimivin työmuoto. Musiikkioppilaitoksissa tai varsinkin musiikin perusteiden kursseilla toteutetusta portfoliotyöskentelystä löytyy vain vähän tietoa. Valkeakosken musiikkiopistossa portfoliotyöskentelyä on ollut ainakin lukuvuonna 2013–2014. Tuon lukuvuoden musiikin perusteiden opetuksen oppaassa kerrotaan, että portfolioon kootaan tehtäviä eri musiikin perusteiden osa-alueilta pitkin vuotta. Portfoliosuorituksilla on korvattu yksi iso loppukoe, jonka sijasta on useita pienempiä koetilanteita ja osasuorituksia jotka kootaan portfolioon (Valkeakosken musiikkiopisto 2013), jolloin kyseessä on juuri arviointiportfolio. Sellaisessa tulos ja aikaansaannos korostuvat, sillä ensisijainen tarkoitus on dokumentoida mitä oppija on oppinut. Näin ollen oppilaitoksen opetussuunnitelma tai muut annetut vaatimukset vaikuttavat osaltaan arviointiportfolion sisältöön. Arviointiportfolion haittapuolena voi Niikkoa (2000, 56) lainaten olla se, että tekijä ei saa riittävästi mahdollisuuksia päättää, mitä haluaa oppia ja mitä itse pitää arvokkaana. ”Tekijälle ei jää

mahdollisuutta tarkastella kriittisen arvioivasti ideoitaan, uskomuksiaan, mielikuviaan, arvojaan ja erilaisia käsitteitä”, Niikko (2000, 56) toteaa.

Sähköisessä portfolioyöskentelyssä on paljon etuja, joiden saavuttamiseksi opettajalta vaaditaan kuitenkin teknologista asiantuntijuutta ja välineistöä, kuten tietokoneita tai tabletteja. Koulutusta on mahdollista hankkia erilaisilla kursseilla, laitteistoihin tarvitaan rahoitusta. Musiikkioppilaitoksissa tietotekniset ratkaisut voivat olla hyvin erilaisia siitä riippuen, onko kyseessä kunnallinen vai yksityinen oppilaitos. Usein kunnallisissa oppilaitoksissa tietotekniset järjestelmät tulevat kunnan kautta, kun taas yksityiset opistot joutuvat huolehtimaan käytännön asioista itse tai tilaamaan palvelut ulkopuolelta. Sähköisestä portfolioista ehkä tärkeimpänä asiana nousee esille portfolioon tehtyjen tuotosten tallennusmahdollisuudet. Esimerkiksi Helsingin lukioissa on kokeiltu vuonna 2016 MoPo-mobiiliportfolioa, jonka avulla opiskelijat taltioivat omia tuotoksiaan, kuten valokuvia, videoklippejä ja muistiinpanoja. Materiaaleja voi kommentoida, niitä voi ”peukuttaa” ja halutessaan jakaa Facebookin tai Twitterin kautta (Helsingin opetusvirasto b). Ilmaiseksi käytettävät pilvipalvelut, kuten Google Drive tai DropBox sekä ääni- tai videotiedostoille SoundCloud ja YouTube lienevät vaivattomimpia tapoja materiaalin tallentamiseen ja jakamiseen. Niidenkin käyttö vaatii runsaasti suunnittelu- ja opettelu-aikaa. Toisaalta musiikin perusteiden tärkeimpiin taitoihin kuuluu nuotinkirjoitus, jonka tulisi tapahtua ensin käsin. Sähköiset nuotinkirjoitusohjelmat voivat täydentää opiskelua, ja toki käsinkirjoitetut nuotitkin voi siirtää sähköiseen muotoon lähes jokaisen oppilaan puhelimesta löytyvällä kameralla. Blogialustat tarjoavat mahdollisuuksia reflektioon kirjoittamalla ja varsinkin mekaanisia tunnistus- tai nimeämiskokeita voi toteuttaa esimerkiksi Google Forms -palvelun avulla. Ehkä suurimpana hyötynä on irtopapereiden määrän väheneminen. Ne tuntuvat usein unohtuvan kotiin toisin kuin älypuhelin, jonka avulla aiempia tuotoksia voi tarkastella vaivatta. (ePortfolios and Google Apps.)

6.1 Portfolio musiikin perusteiden pedagogisena työmuotona

Usein tietyt musiikinteoreettiset asiat ja termit nousevat musiikin perusteiden kurssien pääosaan, sillä niiden osaamista testataan tavalla tai toisella. Mupe-portfolioon tehtävät voivat hyvin olla lähtökohdiltaan näihin asioihin pureutuvia. Suunnittelemissani tehtävissä portfolioyöskentelylle olennainen reflektio voidaan saavuttaa ohjattujen ja tiettyä aihepiiriä harjoittavien sävellystehtävien avulla, kun tuotoksista keskustellaan ja niitä analysoidaan yhdessä. Erittäin tärkeää olisi saada tehtäviä yhteisesti esitettyä tunnilla ja myös luokkahuoneen ulkopuolella. Tämä voi osaltaan vaatia myönnytyksiä tunnin

muun musiikkiohjelmiston suhteen, mutta valmistakin ohjelmistoa voi soveltaa portfolioon esimerkiksi sovitustehtävien muodossa.

Myös luvussa 3 esitellyistä oppikirjojen tehtävätyypeistä osa sopii mielestäni hyvin portfolion sisällöksi, varsinkin tehtävät joissa painotus on oppijan omassa tuottamisessa ja keksimisessä. Esimerkkeinä voidaan mainita Musiikkiseikkailu-kirjasarjan rytmisävellystehtävä, jossa ohjeistuksena on käyttää synkooppiä, tai Musiikin perusteet -kirjasarjasta löytyvä tehtävä, jossa pyydetään keksimään sanat annettuun rytmiin. Toisaalta myös valmiiden teosten analyysit ja jopa esimerkiksi osa- tai välisuorituksina mekaaniset nimeämis- tai täydentämistehtävät sopivat portfoliokansioon. Kun on kyseessä arviointiportfolio, on joka tapauksessa syytä strukturoida ja ohjeistaa portfolion sisältö siten, että oppilaita voidaan arvioida tasapuolisesti.

6.2 Tehtävät

Seuraavassa esittelen laatimiani portfolion sisällöksi soveltuvia tehtäviä. Osa-alueiksi olen valinnut tähän rytmin, melodian ja harmonian. Useimmissa tehtävissä oletettu lähtötilanne on sellainen, että perusharjoitteita kyseisestä aiheesta on tehty tunnilla. Tehtävien ensisijainen tarkoitus ei siis ole selittää teoriaa, vaan täydentää perusharjoitteita ja antaa mahdollisuus käyttää ja kokeilla erilaisia musiikinteoreettisia ilmiöitä melko vapaasti. Toisin kuin oikean ja väärän vastauksen sisältävät nimeämis- tai muodostamistyyppiset tehtävät, näihin ei ole olemassa vain yhtä ainutta oikeaa vastausta.

Niikko (2000, 99) esittelee portfoliotehtävien laadintaan seuraavat hyväksi koetut periaatteet:

- Tehtävillä tulee olla tarkoitus ja perusteet.
- Tehtävien tulee olla yksinkertaisia ja selkeitä.
- Tehtävien tulee olla sisällöltään yksilöllisiä.
- Tehtävien tulee korostaa niin ajattelua kuin tunteita.
- Tehtävissä tulee kiinnittää huomiota vahvuuksiin.
- Tehtävien tulee olla ongelma- ja ratkaisukeskeisiä.
- Tehtävät tulee valita huolella ja niiden tulee palvella kasvua ja oppimista.

Mielestäni portfoliotehtävätkin voivat vaatia selittämistä ja esimerkkejä. Musiikin perusteissa tehtävien yksinkertaisuus ja selkeys ovat tärkeitä seikkoja, mutta toisaalta yksilöllisyys sekä ongelma- ja ratkaisukeskeisyys tulee ottaa myös huomioon. Näin ollen

tehtävät eivät voi koostua vain tiettyjen musiikin ilmiöiden nimeämisestä tai muodostamisesta, jotka voivat nekin vaatia runsaastikin selittämistä.

Suunnittelemini tehtävien pohjustuksena olen käyttänyt erilaisia opetussuunnitelma-malleja ja oppikirjoja, joissa on mukana sävellystyyppejä tehtäviä. Lähdeaineisto ei juurikaan tarjoa tehtäviä luvussa 4.1 tutkimieni oppikirjojen aihepiirien mukaan jaoteltuna. Päädyinkin jakamaan tehtävät kolmeen laajempaan aihepiiriin, jotka ovat rytmi, melodia ja harmonia. Esimerkiksi harmonian käsite on laaja, mutta toisinaan intervallien ja sointujen yksityiskohtaisesta käsittelystä huolimatta niitä ei osata yhdistää harmonian käsitteeseen. Harmonia voisi terminä olla ainakin otsikkona mukana opiskelussa.

Eräs olennainen ja omia ajatuksiani lähellä oleva opetussuunnitelmamalli on luvussa 3.4.2 esitelty Manhattanville Music Curriculum Program (MMCP) Interaction. Sen keskeisenä sisältönä on musiikillisen kokeilun mahdollistaminen vapaalla kokeilulla (free exploration). Tätä seuraavat ohjatun kokeilun (guided exploration), kokeilevan ja ohjatun improvisoinnin (exploratory improvisation, guided improvisation) sekä uudelleensoveltamisen (reapplication) vaiheet. (Biasini & Pogonowski 1979). Kuten näissä vaiheissa, myös sisällöissä ja aihepiireissä edetään spiraalimaisesti asioita toisiinsa yhdistäen. Bruner (1962/1979, 82) toteaa, että ”jatkuvasti kuulee kehuttavan myönteisiä vaikutuksia jotka voidaan saavuttaa, kun oppilaiden antaa toimia itse, selvittää ja löytää asioita. Opittavien asioiden ymmärtäminen on perusolemukseltaan niiden uudelleenjärjestelyä ja muokkaamista siten, että voidaan edetä uusiin oivalluksiin.”⁴

Samansuuntaisia ideoita on englantilaisessa Music for ages 5 to 14 - opetussuunnitelmaoppaassa, jossa todetaan säveltämisestä työmuotona muun muassa seuraavaa. Säveltäessään oppilaat ajattelevat perusteellisesti sointiväriä, tekstuuria, dynamiikkaa, esitysnopeutta ja muita asioita joita he haluavat käyttää. Samalla he myös pohtivat parasta tapaa tallentaa tai nuotintaa kappale. (DES 1991, 14). Myös amerikkalaisessa Performance Standards for Music -oppaassa vuodelta 1996 säveltäminen annettujen ohjeiden mukaan on yksi työskentelytavoitteista (MENC 1996, 74). Luokka-asteilla 5–8 eli noin 10–13-vuotiaiden oppilaiden sävellystyöskentelyn pohjana

⁴ One repeatedly hears an expression of faith in the powerful effects that come from permitting the student to put things together for himself, to be his own discoverer. Discovery is in its essence a matter of rearranging or transforming evidence in such a way that one is enabled to go beyond the evidence so reassembled to new insights.

ovat musiikin muodot. Oppilas säveltää teoksen joko ABA, AABA, ABACA -muodossa tai teeman ja muunnelmia ja se esitetään yksin tai ryhmässä. Arvioinnissa kiinnitetään huomiota siihen, miten sävellyksessä tulevat esille vaihtelevuus (unity and variety), jännitteet ja niiden purkaukset (tension and release) sekä teoksen kokonaistasapaino (balance). Teoksen voi säveltää mille tahansa melodia-, harmonia tai rytmii-instrumentille ja kirjoitetaan nuoteiksi. Muut ohjeistukset tai rajaukset voi määrittää opettaja.

6.2.1 Rythmi

Musiikin perusteiden perustason opinnoissa on usein keskeistä sykkeen ja tahtilajin käsitteiden ymmärtäminen. Niitä harjoitellaan esimerkiksi lukemalla, soittamalla ja kuuntelemalla rytmejä. Kuunteluun perustuvia diktaattitehtäviä lukuun ottamatta kirjallississa tehtävissä painottuu tahtiviivojen lisääminen tahtiosoituksen perusteella. Käytännössä tehtävä on tällöin nuotti- ja taukosymbolien tulkitsemista numeroiksi ja niiden yhteenlaskemista. Tällaisten tehtävien vastapainoksi voitaisiin toimia myös siten, että valmiit tahdit tulisi täydentää erilaisin tavoin opettajan antaman tai oppilaan itsensä valitseman tahtilajin mukaan. Toistoon perustuva rytmihahmojen opiskelu ja eteneminen niiden sujuvaan ulkoamuistamiseen voidaan saavuttaa jopa tehokkaammin, kun rytmi on itse mahdollista suunnitella ja keksiä erilaisia tahdin täyttämismahdollisuuksia. Lisäksi harjoituu nuottikirjoituksen taito, mitä tahtiviivojen merkitsemisessä ei tapahdu.

Kuten kaikissa muissakin tehtävissä, on syytä kiinnittää huomiota siihen, että rytmit tulevat esitetyiksi. Voidaan pyrkiä siihen, että oman rytmensä osaa varmasti esittää. Toisaalta myös omassa rytmisävellyksissä voitaisiin edetä vähitellen tutusta vaikeaan. Omaa luovuutta ja tuottamista voi lisätä MMCP Interaction -mallin mukaan valitsemalla erilaisia äänilähteitä eri rytmeille, joten kaikkea ei siis tarvitse taputtaa tai lukea ääneen. Erilaiset luokkasoittimet tai oudommatkin äänilähteet, kuten tuolien, pöytien ynnä muiden luokasta löytyvien asioiden käyttäminen soittimina voi rikastuttaa erityisesti rytmiasioiden opiskelua. Yhdelläkin äänilähteellä voi tuottaa useita erilaisia ääniä. Piaget'n mukaan lapsi oppii ymmärtämään ympäristöään tekemällä sille jotain, ei toisin päin. (MMCP, 13.) Toisaalta juuri sanarytmit tai jopa Kodaly-metodin kautta levinneet rytmittävät ajavat samaa asiaa, vaikkakin ilman soittimia. Uuden teknologian, kuten esimerkiksi tablettien musiikki-ohjelmien hyödyntäminen voi olla myös työskentelytapa musiikin perusteiden tunneille. Tehtävänä voisi olla ensin luoda rytmi tällaisella ohjelmalla, ja sen jälkeen kuunnella se ja miettiä osattaisiinko se tai osa siitä kirjoittaa nuoteiksi. Spi-

raalimaisen työskentelymallin mukaisesti voitaisiin rytmia ehkä muokata, jos sen nuottaminen tuntuu liian haastavalta.

Tehtäväesimerkissäni (LIITE 1) kiinnitetään aluksi huomiota nuottien keston. Kullekin käytössä olevalle rytmisymbolille voidaan valita aluksi pienryhmissä erilaisiakin äänilähteitä. Myöhemmin voidaan sopia yhteisesti tietyille symbolille tietty ääni tai äänne. Tarkoituksenmukaisena näen kuitenkin rytmisymbolien hahmottamisen suhteessa sykkeeseen, en niiden nimeämistä tietyllä äänneellä tai esittämistä tietyllä äänilähteellä. Sykkeen pitäminen oppilaan tai oppilasryhmän valitsemalla tavalla voisikin olla pakollinen tehtävä. Jo ennen tehtävän tekemistä tulisi kiinnittää huomiota äänen pituuteen ja esimerkiksi siihen, että lyhyiden ja pitempien rytmien tuottamiseen voidaan tarvita erilaisia äänilähteitä. Vapaamman kokeilemisen jälkeen voidaan kuunnella erilaisia rytmisävellyksiä ja pyytää oppilaita vaihtamaan äänilähteitään kuullun ja nähdyn perusteella. Tahtilajit ovat tehtävässä annettu, mutta niitä, kuten myös käytettäviä aika-arvoja voi muokata tarpeen mukaan.

6.2.2 Melodia

Yksittäisten nuottiviivastolle merkittyjen nuottien ja niiden oktaavialojen nimeämistehtävät voivat auttaa oppilasta vähitellen hahmottamaan nuottiviivastoa, mutta yksittäisiä säveliä kyselemällä vaikutus jää helposti hyvin pinnalliseksi tai jopa olemattomaksi. Pianisteille tuttuja ovat instrumentin kautta sekä G- että F-klaavit, mutta esimerkiksi huilistille voi tuottaa suuria vaikeuksia käsittää, että F-klaavin ylimmässä välissä oleva nuotti onkin g-sävel eikä G-klaavista tuttu e. Jotkut oppilaat saattavat muistaa vain yksiviivaisen c:n sijainnin, ja laskea kaikki muut sävelet siitä alkaen.

Kaisu Asikainen (2005, 79) painottaa tutkielmassaan säveljonon⁵ opiskelun tärkeyttä. Yksi mahdollisuus sävellystehtävissä voisikin olla säveltäminen aluksi ilman nuottiviivastoa vain sävelnimillä. Myöhemmässä vaiheessa sävellykset voitaisiin myös nuottintaa. Asikaisen mielestä musiikin teoria-aineiden opetuksen tulisi perustua säveljonon käsiteintegraatiomuotojen järjestelmälliseen ja monipuoliseen harjoittamiseen. Käsitemuotoja Asikainen on määritellyt kolme: abstraktit sävelnimet, sisältötason soivat ja kuultavat sävelet sekä symbolitason sävelkorkeutta ilmaisevat nuotit. Säveljonon hallit-

⁵ Säveljonnolla tarkoitetaan musiikinteorian peruskäsitettä kantasävelistä c, d, e, f, g, a, h/b, joka vertautuu matematiikan lukujonon (1, 2, 3, 4, 5...) käsitteeseen.

seminen ja soveltaminen on usein pitkän ja monimuotoisen harjoittelun tulosta. Haasteellista on erityisesti abstraktin sävelnimen yhdistäminen sisältötason soivaksi säveleksi, ainakin jos verrataan lukusanan ja lukumäärän käsitetasojen integraatioon, joka tapahtuu luonnollisesti arkisissa tilanteissa jo lapsena laskemaan opetellessa (Asikainen 2004, 34). Toisaalta esimerkiksi soivan äänen tuottavat nuotinkirjoitusohjelmat voivat tuoda tähän asiaan uusia mahdollisuuksia.

Sävellystehtävistä ensimmäisessä (LIITE 2) harjoitellaan juuri säveljonoa. Tämän tehtävän voi olla hyvä tehdä myös näyttämättä säveljonoa oppilaille, jotta se muistettaisiin vähitellen ulkoa. Toisessa tehtävässä (LIITE 3) yhdistetään helppoja rytmikuvioita asteikoiden harjoitteluun. Vieläkin ollaan oikeastaan säveljonoa harjoittelemassa, sillä asteikot ovat aluksi C-duuri ja a-molli. Rytmien avulla melodiaan saadaan jo jonkinlaista kaarta ja ehkä ylös- tai alaspäisen liikkeen vaihtelua mukaan. Annettuun päätössävelen pääseminen rajaa ja haastaa, jolloin asteikkoa pääsee oikeasti käyttämään. Mahdollista on myös sävellysten tekeminen ryhmissä, joissa jokainen oppilas tekee yhden tahdin. Sävellystä voi lähteä toteuttamaan lähtösävelen lisäksi myös annetusta päätössävelestä ja edetä nuottiviivastorivin päistä kohti keskustaa.

Kolmannessa tehtävässä (LIITE 4) tulee esille sävelikön käsite ja erityisesti pentakordi eli viisisävelikkö sekä tetrakordi eli nelisävelikkö. Näiden avulla asteikkoa voi havainnollisesti jakaa kahteen osaan liikesuunnan ja jännitteiden purkautumisen perusteella. Esimerkiksi voidaan kokeilla ja säveltää viisisäveliköllä 1 - 5 ja pohtia miten päätössävel 5 on erilainen kuin 1. On hyvä huomioida, että tällainen työskentely voi olla hyvinkin vaativaa ja aikaa vievää, mutta mielestäni kokeilemiseen perustuva työskentely on sellaista lähtökohtaisesti. Ehkä musiikkioppilaitoksissa tämänkaltaisia tehtäviä voitaisiin toteuttaa osin ryhmäopetuksessa, mutta osin myös yksityistunneilla.

6.2.3 Harmonia

Harmonian opiskeluun kuuluvat soinnut ja sointuasteet. Ne voidaan ajatella säestävänä elementtinä, mutta mielestäni juuri melodian sopivuus sointuihin, tai sointujen sopivuus melodiaan on olennaista ymmärtää. Sointujen melodiaksi voidaan puolestaan sanoa niiden ylintä ääntä, jonka kuuleminen, laulaminen tai soittaminen erillään on olennaista sointujen äänenkuljetuksen ja funktionaalisuuden ymmärtämisessä. Sibelius-Akatemian yleismusiikillisten taitojen oppaan harmoniaopin esimerkkitehtävissä puhutaan harmonisten runkosävelten hahmottamisesta (Sibelius-Akatemia). Niiden löytämi-

nen voi tapahtua esimerkiksi laulamalla pitkiä ääniä variaatioteemojen päälle, jolloin harmonian kannalta olennaiset runkoäänet opitaan erottamaan koristelevista tapahtumista. Voitaisiin myös puhua niin kutsutusta guide tone line -käsitteestä, minkä vapaa suomennos ”opassävellinjaksi” voi epävirallisuudesta huolimatta kertoa hauska tavalla mistä on kyse.

Tehtävässä (LIITE 5) sävelletään omia sointukulkuja tai -”kiertoja”. Ensimmäinen sointu on annettu valmiiksi. Tämän jälkeen aletaan etsiä sointuihin sopivaa guide tone line -melodiaa. Guide tone -sävelen käsite on yleensä käytössä nelisointujen yhteydessä, jolloin sillä tarkoitetaan soinnun säveltä (1, 3, 5, 7) tai lisäsäveltä (b9, 9, #9, 11, #11, b13, 13), joka äänenkuljetussääntöjen mukaisesti johdetaan seuraavan soinnun sävelleen tai lisäsäveleen. Tällöin voidaan liikkua asteittain tai myös pysyä samassa sävellessä, jos se sopii peräkkäisiin sointuihin, ja tätä periaatetta olen käyttänyt tehtävässä vaikka se toteutettaisiin vain kolmisoinnuilla. Näin muodostuvaa, usein puoli- tai kokonuotein liikkuvaa melodialinjaa kutsutaan guide tone line -nimellä. (Pease 2003, xvii.)

6.3 Arviointi

Portfolion arviointi voi yleisellä tasolla herättää kysymyksiä portfoliotyöskentelyn henkilökohtaisuuden ja portfolion sisällön laajuuden ja monimuotoisuuden vuoksi. Haastetta arvioinnille syntyy myös siitä, että erilaisissa oppilaitoksissa suorituksia on mitattu tai mitataan edelleen tenteillä tai testeillä, ja opettajalla on ollut suurin vastuu oppilaiden oppimisesta. Oppilaat eivät juurikaan ole kontrolloineet omaa osaamistaan ja osaamisensa näyttöjä, vaan nämä asiat on hoitanut opettaja. Siitä johtuen opetuksessa on pyritty pitkälti objektiivisen tiedon hankkimiseen sekä sen oppimiseen ja hallintaan ulkoa. Jotta portfoliotyöskentely ei jäisi vain ylimääräisen tai vapaaehtoisen työskentelyn tasolle, täytyy sen arviointiperiaatteisiin kiinnittää vähintään yhtä paljon huomiota kuin mekaanisten tehtävien pisteytykseen. Useimpien oppilaiden kohdalla se, mitä ja miten arvioidaan, ohjaa opiskelua mutta se, mitä ei arvioida, menettää opiskelussa pian merkityksensä ja arvonsa (Niikko 2000, 38).

Perinteisten kokeisiin ja tentteihin perustuvien arviointimenetelmien suurimpia puutteita on, että oppijan ajattelutaito ja ongelmanratkaisukyky voivat jäädä täysin hyödyntämättä ja käyttämättä. Etuna puolestaan on arvioinnin luotettavuus, yksiselitteisyys sekä jokseenkin helposti saavutettava useamman arvioijan yksimielisyys. Portfoliotyöskente-

lyn arvioinnissa vastaavien asioiden saavuttaminen voi arvosteltavien töiden laadusta ja ohjeistuksesta riippuen sitoa huomattavasti enemmän aikaa.

6.3.1 Autenttinen arviointi

Autenttisella arvioinnilla tarkoitetaan oppijan osaamisen ja suoriutumisen tutkimista mahdollisimman suoraan vaativissa kognitiivisissa tehtävissä. Tällaisissa tehtävissä edellytetään oppijalta mahdollisimman tehokasta hankittujen tietojen käyttöä, millä ei kuitenkaan tarkoiteta kontekstista irrallisten yksittäisten tietojen tunnistamista, muistamista tai yhdistämistä (Takala 1996, 210). Autenttisessa arvioinnissa kiinnitetään huomiota siihen, osaako oppija perustella vastauksiaan ja rakentaa omia tuotoksiaan. Musiikin perusteissa kyseeseen tulevat juuri keskustelua sisältävät ja pieninä projekteina toteutettavat erilaiset sävellys- ja sovitustyyppiset tehtävät. Toisaalta yksittäisiä musiikinteoreettisia aihepiirejäkin voi käydä läpi esimerkiksi vastavuoroisen opettamisen tai tutkimusryhmätyöskentelyn (Tynjälä 1999, 158–160) avulla, jossa oppilaat pienryhmissä tutkivat sovittua aihepiiriä ja opettavat mahdollisuuksien mukaan toisiaan. Toisinaan varsinkin aihepiirien kertaamisessa asian jo hyvin hallitsevien oppilaiden käyttäminen apuopettajina voi tuottaa hyviä tuloksia.

Usein autenttinen arviointi on siis suoritus- tai tuotosarviointia, jollainen on edennyt erityisesti Yhdysvalloissa (Takala 1996; Williams 2002), jossa standardikokeisiin pitkään jo 70-luvulla kohdistunut kritiikki alkoi johtaa toimenpiteisiin 1980-luvulla. Standardikokeilla tarkoitetaan kokeita, joissa kaikkien kokeeseen osallistujien on vastattava samoihin kysymyksiin, joiden pisteyttäminen tehdään aina saman ohjeistuksen mukaan. Tämä tekee mahdolliseksi vertailla yksittäisten oppilaiden tai oppilasryhmien tuloksia (Standardized test, [www](#)). Tähän verrattuna portfoliotyöskentely oli merkittävällä tavalla uudistava työskentelytapa esimerkiksi kirjoittamisen opetuksessa, kun ajan ja paikan rajaaman koetilanteen ainekirjoituksen sijaan oppilaat saivatkin koota pidemmän ajan kuluessa tehtyjä kirjoitelmiaan portfoliokansioon.

Takala (1996) kertoo, että Yhdysvalloissa autenttista arviointia on myös vastustettu esimerkiksi siksi, että halutaan pitäytyä vain matematiikan peruslaskutaitojen opettamisessa. Jotkut vanhemmat ovat myös kokeneet opetuksen poikkeavan liikaa heidän omasta koulunkäynnistään. Oppisisältöjen hierarkkisuuuden ja mahdollisen musiikkialalla työskentelemisen kannalta musiikin perusteiden perustaitojen hallitseminen on kiistatta tärkeää, mutta mielestäni oppitunneilla on olennaista pohtia mekaanisten harjoit-

teiden tarkoitusta myös keskustelemalla ja pohtimalla asiaa yhdessä oppilaiden kanssa. Hyviä arvosanoja voi saavuttaa mekaanisella toistolla, mutta ilman motivoituneisuutta ja nimenomaisesti sisäistä motivaatiota⁶ mieleen jäävä ja käytäntöön yhdistyvä tietomäärä on häviävän pieni (Järvilehto 2004, 36). Perustaitojen harjoittamiseen tarvitaan siis innostavampia ja enemmän omalähtöistä tuottamista sisältäviä perustehtävämalleja ja -ideoita.

Autenttisessa arvioinnissa kiinnitetään huomio oppijan vahvuuksiin ja kehittämishaasteisiin sen sijaan, että painotettaisiin puutteita tai oppilaiden keskinäistä vertailua (Niikko 2000, 39–47). Tällä varmasti voidaan myös tukea oppilaan hyvän itsetunnon kehittymistä, joka mainitaan yhtenä arvioinnin tehtävänä taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2002). Tarkoituksellista on saada luotua luja side opiskelun ja oppimistodellisuuden välille. Perinteisten kokeiden yhden oikean vastauksen tehtävien sijaan painotetaan omia tuotoksien kuten sävellysten laatimista, niistä keskustelua, muokkausta ja viimeistelyä. Oppijat on tarkoitettu saadaan ajattelemaan ja käyttämään mielikuvitustaan. Yksi mahdollisuus tähän on läheisiksi koettujen kappaleiden sovittaminen, sillä vasta oppijan mielekäs vuorovaikutus työstettävän materiaalin tai tehtävän kanssa luo autenttisuuden. Niikko toteaa, että portfolioon luotettavuuden toteuttamiseksi tarvitaan asianmukaiset kriteerit, jonka mukaan vapaita tuotoksia voidaan arvioida.

Vaikka portfolioon arviointi voi vaatia selkeästi enemmän aikaa, on otettava huomioon karttuvan aineiston laajuus ja monipuolisuus. Niiden ansiosta arvioinnissa on mahdollista käyttää mahdollisimman monia laadullisia perusteita ja lähestymistapoja. Arvioinnin uskottavuus määräytyy sen mukaan, kuinka hyvin portfolio mittaa tekijänsä osaamista. Tähän on vaikea löytää aina ja kaikissa tilanteissa voimassa olevaa arviointikriteeristöä. Näin ollen portfolioarvioinnissa joudutaan käyttämään monia erilaisia ratkaisutapoja.

⁶ Richard M. Ryanin ja Edward L. Decin itseohjautuvuusteoriassa on määritelty motivaation kolme tilaa: amotivaatio, jossa puuttuu tahto toimia, ulkoinen motivaatio, jota säätelee ulkopuolelta tulevan kysynnän tai tarpeen tyydyttäminen tai palkinnon saavuttaminen sekä sisäinen motivaatio toiminnoissa, jotka ihminen tekee niiden itsensä takia tai tyydyttääkseen tarpeitaan. (Järvilehto 2014, 24–25.)

6.3.2 Prosessiarviointi

Juntusen ja Westerlundin (2014) mukaan Ihannetilanteessa portfolioarviointi on formaatiivista eli jatkuvaa. Lisäksi he kirjoittavat, että reflektio tulisi sitoa selkeisiin tavoitteisiin tai kohteisiin. Tällainen tavoite voi olla juuri musiikinteorian aihepiirien hallinta, jota voidaan tarkastella tehtävillä, joihin voidaan palata ja joita voidaan muokata.

Asikainen (2004) on löytänyt samankaltaisuutta musiikinteorian ja matematiikan opiskelussa, joten on mielenkiintoista pohtia miten esimerkiksi Kuparin ja Sarasen (1996, 127–136) matematiikan opetuksessa käyttämät portfoliotehtävät soveltuisivat muokatuina musiikin perusteisiin. Matematiikkaportfolion tehtävissä on pohdittu muun muassa lyhyiden kirjoitustehtävien muodossa matematiikan luonnetta. Sisältönä on ollut myös geometrian piirtämistehtäviä ja itse laadittuja ongelmia yhtälöpareista. Ehkä siis musiikin perusteidenkin luonnetta voitaisiin kirjallisesti pohtia, ja antaa oppilaille tehtäväksi pohtia ja suunnitella erilaisia tehtäviä tai käytännön tilanteita, joissa tunnilla käsiteltävää tietoa voisi tarvita. Tällaisia tilanteita voivat olla esimerkiksi harjoitus- tai esiintymistilanteet.

Portfoliolle ominainen henkilökohtaisuus voi olla vaikea yhdistää oppilaitosympäristössä arvioitavaan portfolioon, varsinkin jos on kyse tietyn aineen tason ja sisältöjen suorittamisesta ryhmässä. Tarvitaan yleisesti hyväksytyt kriteerit arvioimiseen, mutta toisaalta myös portfolion tekijöillä tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa arviointikriteereihin. Ehkä toimivin muoto portfoliolle musiikin perusteissa olisi sellainen, jossa osa sisällöstä on mekaanisesti täytettäviä ja arvioitavia eri musiikinteorian aihepiirien tehtäviä, mutta merkittävämpi osuus olisi tehtävillä, joissa on mahdollista käyttää noiden aihepiirien tietoa soveltavasti.

Portfoliotyöskentely on spiraalimaista kuten aiemmin luvussa 3.4 esitellyssä MMCP-opetussuunnitelmassa. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että oppilas tekee uusia töitä, mutta palaa samanaikaisesti tutkimaan aiempia teoksiaan (Niikko 2000, 72). Aluksi voidaan asettaa tietyt tavoitteet, kuten vaikkapa säveltäminen tietyssä tahtilajissa tietyillä rytmikuvioilla. Sen valmistuttua voidaan itsearviointiin, yhteistoiminnallisen arvioinnin tai palautteiden keruun jälkeen tarkastella tavoitteita uudelleen ja tehdä uusi suunnitelma. On siis kyse portfoliotyöskentelyyn kuuluvasta reflektioprosessista. Se voi olla oppilaalle merkittävä arvioinnin kehittymisen lähde, kun korostetaan että portfolion tärkein tarkoitus on saada oma oppimis- ja kehittymisprosessi näkyväksi itselle.

Musiikin perusteiden yksittäisen kurssin mittaisen portfolion sisältö on käytännön syistä oltava tarkasti määritelty. Kaikille yhteisesti määritellyn sisällön, kuten sävellystehtävien reflektioprosessissa voivat olla avuksi Niikkaa (2000, 81–85) mukailleen seuraavat kysymykset:

1. Mitä olen mielestäni oppinut, kun tarkastelen tuotostani?
2. Jos aloittaisin uudelleen, mitä tekisin toisin?
3. Mikä oli työskentelyssä helpointa, mikä vaikeinta?
4. Mitä tukea sain toisilta, mukaan lukien opettajalta? Mitä tehdyt työt kertovat osaamisestani?
5. Millaisella tavalla toivoisin työtäni arvioitavan?

Tynjälä (1999, 85–86) esittelee kyselylomakkeen yhtenä keinona oppilaiden tietojen aktivointiin. Kurssin alussa täytetään lomakkeeseen mitä jo aihepiiristä tiedetään ja mitä siitä halutaan tietää lisää. Voidaan myös merkitä sellaisia asioita, joiden paikkansapitävyydestä ei olla aivan varmoja. Niihin voidaan palata kurssin lopuksi, kun pohditaan mitä on opittu (Tynjälä). Lomake on yksinkertainen ja selkeä väline reflektioon ja sen kehittämiseen. Myös Arts Propel: A handbook for music -teoksessa (Davidson ym. 1992) esitellään reflektoinnin välineeksi kyselylomakkeita. Niitä täytetään musiikin kurssin alussa, keskivaiheilla ja lopussa. Esimerkiksi keskivaiheen kyselylomakkeessa kysytään oppilailta mitä he ovat tehneet kurssilla tähän mennessä, mistä ovat pitäneet eniten ja mistä vähiten, mikä tehdyistä töistä on ollut vaikeinta ja mikä helpointa. Lisäksi on kysytty mistä oppilaat ovat olleet eniten ylpeitä ja onko heidän musiikinkuuntelutottumuksissaan tapahtunut muutoksia.

7 Pohdinta

Tämän kehittämisprojektin alustavassa kuvauksessa suunnittelin aiheeksi portfoliomallin käyttöä musiikin perusteiden perustason opetuksessa. Sisällöksi suunnittelin tekemäni eri musiikin perusteiden osa-alueille vaikeustasoltaan muokattavia toiminnallisia sävellys- tai sovitustehtäviä, joista koottaisiin kullekin oppilaalle työportfolio. Portfolion suunnittelin voivan olla arvioinnissa pääkriteerinä tai arvioinnin osana. Hiukan myöhemmin tarkensin työn kehitystehtäväksi lisätä portfoliomallin ja musiikin teoriaa rajatusti harjoitettavien tehtävien käyttöä musiikin perusteiden perustason opetuksessa. Kehityskohteissa olin esittänyt kysymyksen siitä, voiko portfoliotyöskentelyllä saavuttaa

samoja tuloksia kuin kokeella testaamisella. Keskityin lopulta eniten musiikin perusteiden tehtävätyyppeihin, niihin vaikuttaneisiin tekijöihin ja portfolio työskentelyyn perehtymiseen.

Ajankäyttöni oli eräs suurimmista työn lopputulokseen vaikuttaneista tekijöistä. Vaikka aihe liittyykin suoraan ammattiini, ei kaiken suunnittelu- ja kirjoitustyön liittäminen työpäiviini musiikkiopiston opettajana aina ollut mahdollista. Työtapani perustui faktojen selvittämiseen, mikä on välttämätöntä työni toisen näkökulman eli uudenlaisen työskentelymallin käyttöönotolle. Ammatillisen kasvun kannalta perusteellinen perehtyminen musiikin perusteissa käytettäviin oppikirjoihin on ollut antoisaa, sillä se on avannut huomattavasti uusia näkökulmia siihen, miksi tiettyjä aihepiirejä ja asioita opetetaan tai on ennen opetettu juuri tietyllä tavalla. Projektini kehitystehtävissä olin pohtinut musiikinteorian tehtävien behavioristisia vaikutteita tai hyötyjä, joita selvitin itselleni kattavasti. Myös työn ulkopuolelle sinänsä jäävästä säveltapailun opetuksen menetelmistä minulla on nyt monipuolisempi käsitys aikaisempaan verrattuna. Portfolioon tutustuminen opettajan tai kouluttajan näkökulmasta oli myös uusi kokemus. Olen esimerkiksi toteuttanut reflektiota aiemmin lähinnä vain opiskelijan roolissa, mutta uskon nyt voivani kannustaa siihen muitakin kuin itseäni. Voin todeta, että tämän työn kokonaisuusvaikutus omaan ammatilliseen kasvuuni on huomattavasti laajempi kuin mitä työn sisältö on.

Portfoliomallin toimivuutta käytännössä ja vaikutuksia esimerkiksi oppimistuloksiin en tämän työn aikana yhdessä lukuvuodessa tutkinut. Se on tulevien lukuvuosien asia, mistä suunnittelen raportoivani tämän työn ohessa tehdyllä verkkosivustolla. Erityisesti sähköisen portfolion mahdollisuudet ja siihen tulevan materiaalin tallennus- ja säilyttämismvaihtoehdot kiinnostavat erityisesti. Vaikka olen niitä työssäni sivunnut, ovat ne laajuutensa vuoksi vielä tarkemman pohdinnan aihe.

Koeluontoisesti olen teettänyt osan suunnitteleistani tehtävistä oppilaillani ja tärkeimpänä havaintona pidän sitä, että niiden tekeminen vaatii selittämistä ja esimerkkejä. Tuskin on kuitenkaan olemassa tehtävää, jonka kaikki oppilaat voisivat tehdä ilman aiempaa kokemusta tai ohjeistusta. Tärkeänä portfolio työskentelyyn selkeästi kuuluvana työtapana pidän oman musiikin luomista tai olemassa olevan musiikin muokkaamista. Tällaiset tehtävät vaativat myös ammattilaisilta pohdintaa, itsearviointia ja palautteen keräämistä. En näin ollen usko että ongelma on tehtävien ohjeistaminen vaan ajankäyttö useimmiten vain kerran viikossa kokoontuvissa ryhmissä.

Uskon että työni kartoittaa oppikirjojen tehtävätyyppejä, niiden kehittämismahdollisuuksia ja portfoliotyöskentelyä siten, että musiikin perusteiden opetuksen jatkuvasti kehittyvässä ammattikentässä voidaan tätä tietoa hyödyntää. Opettajan työtä rikastuttavat juuri erilaiset kokeilut ja projektit, joiden avulla kukin voi löytää itselleen ja siten varmasti myös oppilaille mieluisia ja oppimisen tehokkaasti mahdollistavia työtapoja.

Seuraavaksi ovat vuorossa laajamittaisemmat portfoliotyöskentelyn ja siihen soveltuvien tehtävien kokeilut omassa opetustyössäni. Tämä työ on ollut ikään kuin perustusten tekemistä, joiden päälle voi rakentaa lisää. Omasta näkökulmastani katsottuna kaikki tähän työhön kerätty tieto on erittäin merkityksellistä ja avannut minulle aiemmin vieraita näkökulmia omaan ammattiini. Tutustuminen ammattini taustalla vaikuttaviin organisaatioihin, opetusmenetelmiin, niiden historiaan sekä erityisesti tähän työhön liittyen portfoliomalliin ovat olleet ammattitaitoani ja reflektointikykyäni parantavia asioita. Tunnen voivani jatkaa tämän työn aihepiirin kehittämistä aiheesta entistä innostuneempana ja kiinnostuneempana.

Lähteet

Anttila, Mikko 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuu: Joensuu yliopisto

Anttila, Pirkko 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akatiimi Oy.

Asikainen, Kaisu 2005. Säveljonon hallinta ja musiikin teoria-aineiden oppimisvaikeudet. Tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Belanoff, Pat & Elbow, Peter 1986. Using portfolios to increase collaboration and Community in a Writing Program. WPA: Writing Program Administration, volume 9 (3), 27–40.

Biasini, Americole & Pogonowski, Lenore 1979. MMCP Interaction - Early Childhood Music Curriculum. Bellingham, VA: Americole.

Bruner, Jerome 1962/1979. On Knowing – Essays for the left hand. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Creutlein, Timo von 1996. Musiikin teoria ja säveltapailu 3 - opettajan kirja. Helsinki: Otava.

Davidson, Lyle & Scripp, Larry & Winner, Ellen (toim.) 1992. Arts PROPEL: A handbook for music. Cambridge, MA: Project Zero, Harvard Graduate School of Education.

Department of Education and Science (DES) and Welsh Office 1991. Music for ages 5 to 14 - Proposals of the Secretary of State for Education and Science and the Secretary of State for Wales. Lontoo: DES and Welsh Office.

eportfolio – Mikä on portfolio [Verkkodokumentti.] Saatavuus <<http://eportfolio.meke.wikispaces.net/Mikä+on+Portfolio%3F>> (luettu 20.2.2016)

ePortfolios and Google Apps. [Verkkodokumentti.] <<https://sites.google.com/site/eportfolioapps/overview/blog-entry-eportfolios-and-googleapps>> (luettu 27.4.2016)

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Freinet-pedagogiikka. [Verkkodokumentti.] Saatavuus <<https://finto.fi/keko/fi/page/p173>> (luettu 6.4.2016). Suomalainen asiasanasto- ja ontologiapalvelu.

Hakkarainen, Eero & Syvinki, Esko 1996. Musiikin luku- ja kirjoitustaito 3 - Työkirja. Porvoo: WSOY.

Helsingin opetusvirasto a. Mikä on portfolio. [Verkkodokumentti.] Saatavuus <<http://eportfolio.meke.wikispaces.net/Mikä+on+Portfolio%3F>> (luettu 23.4.2016)

Helsingin opetusvirasto b. MoPo-mobiiliportfolio [Verkkodokumentti.] Saatavuus <<http://eportfolio.meke.wikispaces.net/MoPo+-+MobiiliPortfolio>> (luettu 27.4.2016)

Ilomäki, Lotta & Unkari-Virtanen, Leena 2012. ”Musiikin perusteiden” opetussisällöt musiikkioppilaitoksissa: pedagogisen murrosvaiheen tausta-ajatuksia jäljittämässä. Musiikki-lehti 2012(3-4), 88–107.

Ilomäki, Lotta 2012. ”Musiikin perusteiden” opetus keskustelun alla: muuttuuko musiikin hahmotus. Trio-lehti 2012(1), 7–18. Helsinki: Sibelius-Akatemian DocMus-tohtorikoulu.

Jurvanen, Hanne 2004. Musiikin teoriaa vai käytäntöä – musiikin perusteiden opettajien näkemyksiä aineensa kehityssuunnasta. Tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Järvilehto, Lauri 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kannisto, Päivi 2006. Musiikin teorian ja säveltapailun alkeita aikuisille - löytyykö oppikirjoja? Tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Kauppinen, Ari 2013. Oppimateriaalia musiikin perusteiden opettamiseen sähkökitaralla. Tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kivimäki, Petri 2015. Mikä musiikin yleinen oppimäärä? - Näkökulmia taiteen perusopetuksen musiikin yleisen oppimäärän opetukseen ja sen kehittämiseen. Opinnäytetyö. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Kolehmainen, Tiina 2014. Musiikin perusteiden ja musiikkioppilaitosten kehityssuuntia 2000-luvun ensineljänneksellä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
Leppänen, Outi 1997. Musiikinteorian ja säveltapailun opetus – mitä se on ja mitä sen pitäisi olla. Sävellys ja musiikinteoria 7(2). Helsinki: Sibelius-Akatemian sävellyksen ja musiikinteorian osasto, 19–40.

Mark, Michael L 1978. Contemporary Music Education. New York, NY: Schirmer Books.

MENC Committee on Performance Standards 1996. Performance Standards for Music Grades PreK–12 - Strategies and Benchmarks for Assessing Progress Toward the National Standards. Reston, VA: Music Educators National Conference
Mupe-hanke 2011. [Verkkodokumentti.] Saatavuus <<http://www2.siba.fi/mupetutkimus/>> (luettu 18.11.2015)

Niikko, Anneli 2000. Portfolio oppimisen avartajana. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Nöjd, Jouko 1994. Oppimismallit, oppimateriaalit ja oppimisvälineet. Teoksessa Kari, Jouko (toim.): Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY, sivut 173–202.

Opetushallitus 1995. Musiikkiopistojen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2005. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2015a. Kuvataiteen lukiodiplomi 2015–2016 - Määräykset ja ohjeet 2015: 15. Helsinki: Opetushallitus. Saatavuus <http://www.edu.fi/download/166914_OPH_Lukiodiplomi_Kuvataide_2015-2016_Ohje_FIN_15_04_24.pdf> (luettu 23.4.2016)

Opetushallitus 2015b. Musiikin lukiodiplomi 2015–2016 - Määräykset ja ohjeet 2015: 22. Helsinki: Opetushallitus. Saatavuus <http://www.edu.fi/download/166967_OPH_Lukiodiplomi_Musiikki_2015-2016_Ohje_FIN_15_04_24.pdf> (luettu 23.4.2016)

Paalasmaa, Jarno 2011. Lapsilähtöisyys ja vapaus - Miten lapsilähtöisyys ja vapauskäsitteet ymmärretään steiner-, montessori- ja freinetpedagogiikassa?. Tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.

Palonen, Marjut 1999. Musiikinteorian ja säveltapailun opiskelemisen mielekkyys ja oppilaiden motivoituminen teoriaopintoihin peruskursseilla. Pro gradu -työ. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Pease, Ted 2003. Jazz Composition - Theory and Practice. Boston, MA: Berklee Press.

Pesola, Jouko & Sairanen, Simo 1955. Musiikin työtehtäviä 1. Helsinki: Otava.

Pietiäinen, Tiina 1991. Säveltapailun ja teorian peruskurssien opettaminen Suomen musiikkikouluissa ja -opistoissa. Tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Pop & Jazz Konservatorio 1995. Lisäselvityksiä 1/3 - 3/3 teoria- ja säveltapailukokeisiin. Moniste.

Pulkkinen, Lea 2014. Positive Human Development: A spontaneous or guided process? - Policy Lessons from 45 Years of Longitudinal Research in Finland. Teoksessa Clouder, Christopher & Matthes, Michiel & Pinto, Luis Manuel & Pulkkinen, Lea (toim.): Improving the Quality of Childhood in Europe 2014, volume 5. Bryssel: Alliance for Childhood European Network Foundation. Saatavuus <[http://www.allianceforchildhood.eu/files/Improving%20the%20quality%20of%20childhood%20volume%205%20\(2015\)/QoC%202014%20Chapter%204%20Pulkkinen.pdf](http://www.allianceforchildhood.eu/files/Improving%20the%20quality%20of%20childhood%20volume%205%20(2015)/QoC%202014%20Chapter%204%20Pulkkinen.pdf)>

Puusniekka, Anna & Saaranen-Kauppinen, Anita 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. [Verkkodokumentti.] Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavuus <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>> (luettu 17.2.2016)

Rauman Freinetkoulu. Freinetpedagogiikka. [Verkkodokumentti.] Saatavuus <<http://www.raumanfreinetkoulu.org/freinet-pedagogiikka>> (luettu 6.4.2016).

Rogers, Michael R. 2004. Teaching Approaches in Music Theory – An Overview of Pedagogical Philosophies. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Salovaara, Hanna 2004. Itsesäätely oppimisessa. [Verkkodokumentti.] Saatavuus <http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_4/itsesaately.htm> (luettu 21.4.2016)

Sibelius-Akatemia. Yleismusiikillisten taitojen opas. [Verkkodokumentti.] Saatavuus <<http://sites2.uniarts.fi/web/yleismusopas/>> (luettu 23.4.2016)

Sibelius-lukio. Sibelius-lukion musiikin opetussuunnitelma. [Verkkodokumentti.] Saatavuus <<http://www.hel.fi/static/liitteet/opev/sibel/musiikinKurssikuvaukset.pdf>> (luettu 22.3.2016)

Silveira, Jason M 2013. Idea Bank: Portfolios and Assessment in Music Classes. Music Educators Journal, vol. 99(3), 15–24.

SML 1982. Musiikkikoulun ja musiikkiopiston yleisten oppiaineiden kurssitutkintovaatimukset.

SML 2005: Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet 2005.

SML 2013: Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet 2013. [Verkkodokumentti.] Saatavuus <http://www.musiikkioppilaitokset.org/easydata/customers/musop/files/ajankohtaista/mupe_2013.pdf> (luettu 18.11.2015)

SML pähkinänkuoressa. [Verkkodokumentti.] Saatavuus <<http://www.musicedu.fi/fi/sml>> (luettu 18.11.2015)

Standardized test 2015. The glossary of education reform. [Verkkodokumentti.] Saatavuus <<http://edglossary.org/standardized-test/>> (luettu 24.4.2016)

Starck, Margaretha 1996. Kotkat eivät käytä liukuportaita - käytännön freinetpedagogiikkaa. Helsinki: Arator.

Strandman-Buckbee, Gunilla 2012. Taiteen perusopetuksen yleinen oppimäärä. : Opettajien näkemyksiä opettamisesta ja opetussuunnitelmista, hyvinvointia taidekasvatuksella? Opinnäytetyö. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Taidekoulu Estradi 2007. Opetussuunnitelma 2007 - Bändikoulu. [Verkkodokumentti.] Saatavuus <<http://www.taidekouluestradi.fi/kuvat/pdf/ops-bandikoulu.pdf>> (luettu 21.4.2016).

Takala, Sauli 1996. Arviointimenetelmien puntarointia. Teoksessa Kankaanranta, Marja & Linnakylä, Pirjo & Pollari, Pirjo (toim.): Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 207–221.

Taube, Karin 1998. Portfolio – oppimisen suunnittelu ja arviointi. Jyväskylä: Tietosanomaa.

TOMU toiminnallinen ja musiikkilähtöinen musiikin perusteiden opetus. Saatavuus <<http://www.mupeope.fi>> (luettu 18.11.2015)

Tynjälä, Päivi 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena - Konstruktivistisen oppimiskäsitteiden perusteita. Helsinki: Tammi.

Unkari-Virtanen, Leena & Vainio, Anniina 2013. Musiikin historiaa musiikkioppilaitoksissa – opetussuunnitelmien pedagoginen tausta-ajattelu. Musiikkikasvatus-lehti, 2013(2), 19–33.

Valkeakosken musiikkiopisto 2013. Musiikin perusteiden opetuksen opas lukuvuosi 2013–2014. [Verkkodokumentti.] Saatavuus <http://www.valkeakoski.fi/files/attachments/julkaisut/sike/musiikkiopisto/mupe-info_2013-14.pdf> (luettu 6.4.2016)

Williams, Julia M 2002. The Engineering Portfolio: Communication, Reflection, and Student Learning Outcomes Assessment. International Journal of Engineering Education, Volume 18, (2), 199–207.

Winqvist, Ditte 2013. Taiteen perusopetus. [Verkkodokumentti.] Helsinki: Kuntaliitto. [Verkkodokumentti.] Saatavuus <<http://www.kunnat.net/fi/asiantuntijapalvelut/opeku/kulti/kulttuuri/kunnalliset/taiteenperusopetus/Documents/Taiteen%20perusopetus.ppt>> (luettu 17.2.2016)

Zuckermandl, Victor 1956. Sound and symbol. Lontoo: Routledge & Kegan.

Haastattelut

Haussila, Marjut 2016. Musiikin lehtori. Sibelius-lukio. Haastattelu: 2.3.2016.

Vaari, Martti 2016. Musiikin teorian ja säveltapailun lehtori. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Haastattelu: 5.2.2016

Oppikirjakatsauksen tutkimusaineisto

Creutlein, Timo von 1996. Säveltapailu ja musiikin teoria 3. Helsinki: Otava.

Creutlein, Timo von & Haapasalo-Halme, Sanna 2010. Skills - kuullun ymmärtämisen ja nuoteista laulamisen taito. Helsinki: Sulazol.

Ertolahti-Mertanen, Susanna 2009. Musiikkiseikkailu 3. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, Eero & Syvinki, Esko 1996. Musiikin luku- ja kirjoitustaito 3 - työkirja. Porvoo: WSOY.

Halkosalmi, Veli-Matti & Heikkilä, Pasi 2005. Tohtori Toonika. Helsinki: Otava.

Hampinen, Kalevi 1994/2003/2013. Musiikkia laulaen ja kirjoittaen 3. Tampere: Kalevi Hampinen.

Harala, Olli & Mäkinen Tero 1999. Klaavi: musiikin teorian harjoitustehtäviä - peruskurssi 3/3. Tampere: Nuottikuva.

Jaakkola, Malin 1999. Musikteori från grunden - Arbetsbok. Vaasa: Finlands svenska sång- och musikförbund.

Kopra, Mirja 2009. Musiikin perusteet 3. Helsinki: Classicus Oy.

Kuusi, Tuire 1990. Säveltapailun ja teorian peruskurssi 3/3, harjoituskirja. Helsinki: Ostinato.

Leinonen, Juha & Valli, Anne 2000/2008. Perusaste - musiikin teorian ja säveltapailun oppijakso 3. Pori: Edition JLe.

Raik, Priit 2003. Perusaskel 3. Pride Edition.

Portfoliotehtävä 1 (rytmi)

AIKA-ARVOTAULUKKO

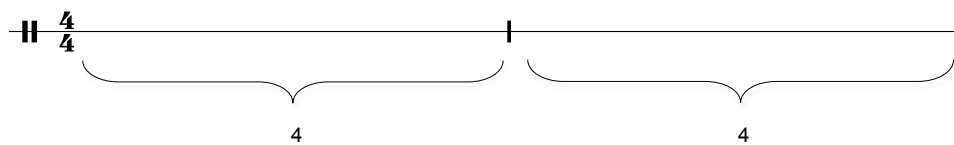
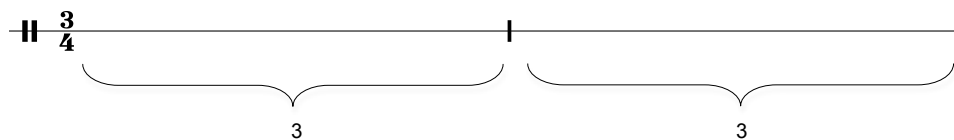
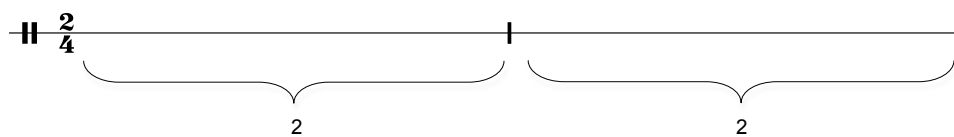
♪	
♪	♪
♪ ♪	♪ ♪
♪ ♪	

Täydennä nuottien kestot (2, 1 tai 0,5).

2	
♪	♪
♪ ♪	

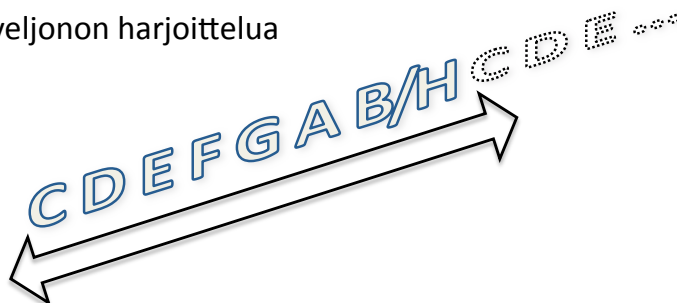
Sävellä, huomioi tahtien kestot.

Tee tahteista erilaisia. Varmista että osaat esittää rytmisi!



Portfoliotehtävä 2 (säveljono)

Säveljonon harjoittelua



- matalammasta korkeampaan c,d, e, f, g, a, h/b
- toistuu uudelleen niin korkealle kuin ihminen voi kuulla
- h-sävelen vaihtoehtoinen nimi on b (huomaatko yhteyden aakkosiin?)

1. Kirjoita säveljonomelodioita merkityistä sävelistä
a) ylöspäin

F _ _ _ _ _

D _ _ _ _ _

b) alaspäin

A _ _ _ _ _

G _ _ _ _ _

2. Sävellä itse lisää

_ _ _ _ _

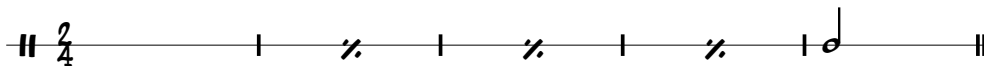
_ _ _ _ _

KOKEILE MELODIOIDEN SOITTAMISTA JA LAULAMISTA!

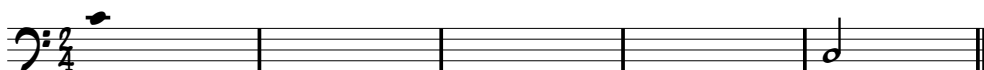
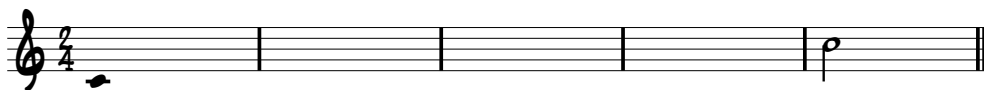
Portfoliotehtävä 3 (asteikot rytmikuviolla)

Asteikoiden harjoittelua rytmikuviolla

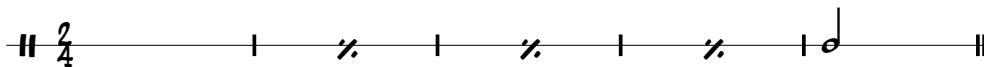
1. Käytä ♪/♪ ja ♩-nuotteja ja sävellä yhden 2/4-tahdin mittainen toistuva rytmi (ostinato). Viimeinen tahti (♩) on valmiina. ♯ = edellinen tahti toistetaan



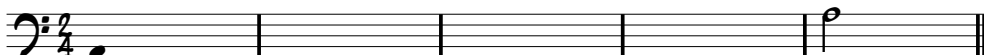
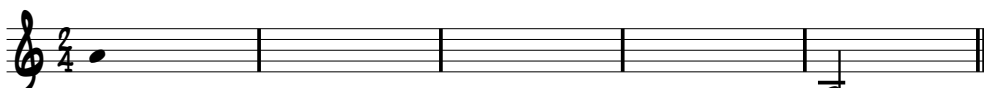
2. Käytä säveltämäsi rytmiä ja kirjoita kaksi C-duuriasteikkosävellystä. Ensimmäinen ja viimeinen sävel on annettu.



3. Sävellä erilainen yhden 2/4-tahdin mittainen toistuva rytmi kuin tehtävässä 1. Käytä ♪/♪ ja ♩-nuotteja. Viimeinen tahti (♩) on valmiina.



4. Käytä viimeksi säveltämäsi rytmiä ja kirjoita kaksi a-molliasteikkosävellystä. Ensimmäinen ja viimeinen sävel on annettu.



Portfoliotehtävä 4 (säveliköt)

Melodian sävellys säveliköillä: duuri

Asteikon voi jakaa säveliköiksi:

viisisävelikkö (pentakordi) nelisävelikkö (tetrakordi)

$\hat{1}$ $\hat{2}$ $\hat{3}$ $\hat{4}$ $\hat{5}$ $\hat{6}$ $\hat{7}$ $\hat{1}'$
 do re mi fa so la ti do'

$\hat{1}$ $\hat{2}$ $\hat{3}$ $\hat{4}$ $\hat{5}$ $\hat{5}$ $\hat{6}$ $\hat{7}$ $\hat{1}'$
 do re mi fa so so la ti do'

1. a) Kirjoita itse valitsemasi duuriasteikko.
- b) Laatikoi asteikosta viisisävelikkö ja nelisävelikkö kuten yllä.

2. Sävellä valitsemallasi tahtilajilla ja rytmillä kahdeksan tahdin sävellys, jossa
 - tahdeissa 1-4 käytä kirjoitetun asteikon viisisävelikköä
 - tahdeissa 5-8 käytä kirjoitetun asteikon nelisävelikköä
 Mieti erityisesti päätössäveltä, miten eroavat esimerkiksi $\hat{1}/do$ ja $\hat{5}/so$?

Nelisävelikön sävelet löytyvät myös viisisävelikön alapuolelta!

$\hat{5}$, $\hat{6}$, $\hat{7}$, $\hat{1}$ $\hat{1}$ $\hat{2}$ $\hat{3}$ $\hat{4}$ $\hat{5}$
 so, la, ti, do do re mi fa so

3. Sävellä valitsemallasi tahtilajilla ja rytmillä kahdeksan tahdin sävellys, jossa
 - tahdeissa 1-4 käytä kirjoitetun asteikon viisisävelikköä
 - tahdeissa 5-8 käytä kirjoitetun asteikon nelisävelikköä viisisävelikön alapuolelta!
 Mieti jälleen erityisesti päätössäveltä.

Portfoliotehtävä 5 (sointukierrot)

Kolmisointuasteet: omien sointukierrojen säveltäminen

1. Sävellä neljän soinnun sointukierroja. I asteen sointu on ensimmäisenä. Valitse ja kirjoita muut sointuastenumerot viivaston alle. Valitse sitten sävellaji ja kirjoita reaalisointumerkit viivaston ylle. Käytä kussakin sävellyksessä eri sävellajia. Kirjoita soinnut nuoteiksi.

a) ---- ---- ---- ----

I

b) ---- ---- ---- ----

I

c) ---- ---- ---- ----

I

2. Kirjoita äsken säveltämiisi sointukierroihin sopiva pitkistä äänistä koostuva säestysmelodia. Huolehdi että melodiassa oleva sävel sopii sointuun, eli on yksi soinnun sävelistä. Käytä \circ tai \downarrow -nuotteja, liiku mahdollisimman vähän eli yleensä viereiseen säveleen.

a) ---- ---- ---- ----

I

b) ---- ---- ---- ----

I

c) ---- ---- ---- ----

I