

Vili Itäpelto

## Teoria tutuksi soittaen

Kolme osallistavaa harjoitusta musiikin harmonian  
ryhmäopetukseen

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi (AMK)

Musiikin tutkinto

Opinnäytetyö

20.11.2017

Tekijä(t) Otsikko  Sivumäärä Aika	Vili Itäpelto Teoria tutuksi soittaen – kolme osallistavaa harjoitusta musiikin harmonian ryhmäopetukseen  38 sivua + 5 liitettä 20.11.2017
Tutkinto	Musiikkipedagogi (AMK)
Koulutusohjelma	Pop/Jazz –musiikin koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Soitonopettaja
Ohjaaja(t)	Lehtori Jukka Väisänen Lehtori Ari-Pekka Korhonen
<p>Opinnäytetyössä esitellään <i>kolme osallistavaa harjoitusta musiikin harmonian ryhmäopetukseen</i>. Harjoitusten aiheina ovat duuriasteikko, intervallit sekä soinnut, joita käsitellään ryhmässä tekemisen kautta joko laulaen tai soittaen. Nämä harjoitteet on muotoiltu tutkimalla kysymyksiä <i>kuinka harmoniaopetuksesta voitaisiin tehdä motivoivaa ja millainen on motivoiva ryhmäharjoitus</i>. Harjoitukset löytyvät lopusta myös erillisinä liitteinä, jotta niiden kopioiminen kunkin omaan opetuskäyttöön olisi mahdollisimman helppoa.</p> <p>Päätutkimuskeinona opinnäytteessä ovat yhdeksän työtä varten tehtyä haastattelua. Haastateltavista henkilöistä seitsemän opettaa musiikkia ammatikseen ja kaksi ovat musiikkipedagogian opiskelijoita. Lisäksi työssä viitataan musiikkialan kirjallisuuteen sekä kirjoittajan omiin opetustyössä tehtyihin havaintoihin.</p> <p>Työssä käsitellään myös uuden taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden (2017) sisältämiä termejä <i>osallistava opetus</i>, <i>ilmiökeskeisyys</i> sekä <i>sävellyttäminen</i> (opetussuunnitelman perusteiden vahvistetussa muodossa pilkottu osiin ”säveltäminen ja improvisointi”) pääosin musiikin teoriaopetuksen kontekstissa. Erityisesti työssä pohditaan näiden opetusmenetelmien merkitystä ja potentiaalia opiskelijoiden motivoinnin kannalta tutkimalla teorioita termien takana sekä haastateltavien sekä kirjoittajan omia opetuskokemuksia. Työssä todetaan osallistavien, ilmiökeskeisten ja sävellyttämistä sisältävien opetuskeinojen olevan tehokkaita sekä oppimisen että opiskelijoiden motivaation kannalta, mutta myös haastavia opettajille niin ajankäytön kuin luovuuden näkökulmista.</p> <p>Työssä tutkitaan myös osallistavan ryhmäopetuksen keskeisiä haasteita ja ongelmakohtia, kuten kuinka kaikki oppilaat on mahdollista pitää aktiivisina esimerkiksi tasoeroista ja erityyppisistä instrumenteista huolimatta sekä miten tärkeän faktatiedon omaksuminen saataisiin luontevasti integroitua tekemisen keskelle.</p>	
Avainsanat	Osallistava opetus, musiikin teoria, ryhmäopetus, harmonia, ilmiökeskeisyys, sävellyttäminen, motivaatio, improvisointi

Author(s) Title	Vili Itäpelto Playing With Theory – Three Participative Learning Exercises for Teaching Harmony in a Group
Number of Pages Date	38 pages + 5 appendices 20 November 2017
Degree	Bachelor of Music
Degree Programme	Pop and Jazz Music
Specialisation option	Music Pedagogy
Instructor(s)	Jukka Väisänen MMus, Ari-Pekka Korhonen, MMus
<p>The main object of this Bachelor's thesis was to create <i>three practical and participative harmony exercises for group theory classes where the students could learn by either singing or playing their own instruments</i>. The subjects of these exercises are the major scale, intervals and chords and they were made by studying the questions <i>how could teaching harmony be made motivating and what is a motivating exercise like</i>. The exercises can also be found separately in the appendices for easy copying.</p> <p>The main research method for the thesis are nine interviews from both teachers and music pedagogy students. The thesis also refers to basic music literature and teaching experiences of the writer.</p> <p>The thesis covers three fresh terms, <i>participative teaching, phenomenon based learning and composing</i> (including improvising) included in the new National Core Curriculum of Arts (2017). Basic Education of Arts in Finland is divided into extensive syllabus studies and short syllabus studies. This thesis focuses on the extensive syllabus studies. These terms are mostly examined in the context of music theory. Particularly it is studied what is the meaning and potential of these three methods in motivating the pupils in both theory and practice. In the thesis it is discovered that these participative methods are pedagogically effective and motivating for most students, but at the same time challenging for teachers because of their time-consuming qualities.</p> <p>The main problems and challenges of studying in a group are also examined. Such as how to keep all the pupils active during a harmony exercise despite of differences in skill and instrumentation and how to integrate as much fact knowledge into participative teaching as possible in a natural way.</p>	
Keywords	Participative teaching, music theory, group teaching, harmony, phenomenon based learning, composing, improvising, motivation

## Sisällys

1	Johdanto	1
2	Uuden opetussuunnitelman perusteiden mukainen teoriaopetus	3
2.1	Osallistava opetus	3
2.2	Ryhmäopetuksen haasteet	5
2.3	Ilmiökeskeisyys	7
2.4	Sävellyttäminen	9
3	Harmoniaharjoitukset	11
3.1	Millainen on motivoiva harjoitus	12
3.2	Duuriasteikko	16
3.2.1	Duuriasteikkoharjoitus: ”Bilawal-raga”	17
3.3	Intervallit	20
3.3.1	Intervalliharjoitus: ”Mehiläisiä”	22
3.4	Soinnut	23
3.4.1	Sointuharjoitus: ”Riffi-blues”	26
4	Harjoitukset käytännössä	29
4.1	Yrityksen ja erehdyksen kautta	29
4.2	Opiskelijapalaute	31
5	Pohdinta	33
	Lähteet	36
	Liitteet	
	Liite 1. Duuriasteikkoharjoitus: ”Bilawal-raga”	
	Liite 2. Bilawal-kappaleen nuotti	
	Liite 3. Intervalliharjoitus: ”Mehiläisiä”	
	Liite 4. Sointuharjoitus: ”Riffi-blues”	
	Liite 5. Duuriasteikkoharjoituksia alkulämmittelyksi	

## 1 Johdanto

”Teoria on tylsää.” Tämän lauseen on varmaankin kuullut oppilaalta jos ei jokainen, niin vähintäänkin suuri osa musiikinteoriaa jossakin muodossa opettaneista henkilöistä. Silti kysyttäessä musiikin ammattilaiselta teoria on ennen kaikkea musiikin hahmottamista -keinoja puhua musiikista, työkaluja sen analysoimiseen sekä myös uuden taiteen luomiseen, mikä ei itsessään vielä vaikuta niin hirviömäiseltä. Mikä siis tekee teoriasta ”tylsää?”

Musiikin opisto-opetuksella on Suomessa jo yli 130:n vuoden historia, joka taas juontaa juurensa keskieurooppalaisesta konservatoriomallista. Tähän malliin on alusta asti kuulunut, että teorian opiskelu on eristetty omaksi oppiaineekseen esimerkiksi soittotunneista. (Oramo 2016.) Teoriatuntien ollessa yleensä ryhmäopetusta ja sisältäen tietyt asiakokonaisuudet, on opettajan kannalta käytännöllistä selittää kaikille oppilaille samat asiat yhtäaikaisesti tarkassa järjestyksessä, jotta yhdenkään osaamiseen ei jäisi aukkoja – luennoita. Vaikka tällaisessa luentotyypissä opetuksessa onkin omat puolensa, jää sen myötä valitettavan usein linkki teorian ja itse musiikin välillä hauraaksi – etenkin, mikäli aiheita käsitellään vain nuottiviivastolla. Kun oppilas ei ymmärrä miksi teoriaa opiskellaan, saattaa se luonnollisesti tuntua turhalta. (Lamminen 2017, haastattelu.) Kuten Itäpelto haastattelussaan (2017) sanoo, teoria täytyy tehdä opiskelijan näkökulmasta tarpeelliseksi, jotta se siirtyisi luonnollista reittiä pitkin myös käytäntöön.

*Miten teoriaopetuksesta voisi tehdä motivoivaa?* Oma ideani on lähestyä teoriaa – tämän opinnäytetyön yhteydessä harmoniaa, kunkin soittajan oman instrumentin kautta ryhmässä musisoiden pelkän nuottiviivaston tuijottamisen sijaan. Tätä ideologiaa tukee myös kirjoittaessani luonnosvaiheesta vahvistetuksi siirtynyt uusi *Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet* -dokumentti, jossa todetaan muun muassa, että tulevaisuudessa ”oppilasta ohjataan tekemisen ja osallisuuden kautta ymmärtämään musiikin merkityksiä kulttuurin kokonaisuuteen kuuluvina ilmiöinä” (Opetushallitus 2017).

Opinnäytetyöni pääpaino on luvussa kolme, jossa tutkin ensin *millainen on motivoiva harjoitus* ja sitten esittelen *kolme luomaani osallistavaa harjoitusta musiikin harmonian ryhmäopetukseen*. Ne on tehty edellä mainitun uuden opetussuunnitelman perusteiden

kuvaamaa termistöä kunnioittaen. Näistä termeistä muutamaa, *osallistavaa opetusta*, *ilmiökeskeisyyttä* ja *sävellyttämistä* sekä niiden tuomia haasteita esittelen luvussa kaksi. Luvussa neljä taas reflektoin *miten harjoitukset toimivat käytännössä* niin omasta kuin oppilaideni näkökulmasta.

Opinnäyteyötäni varten olen saanut paljon ideoita sekä kannustavaa palautetta haastattelemiltani opettajilta Ari-Pekka Korhoselta, Mika Säilyltä, Anu Itäpellolta, Kristian Wahlströmiltä, Leena Unkari-Virtaselta, Tomi Salesvuolta ja Rolf Pilveltä sekä opiskelija Antti Lähdesmäeltä ja Maria Lammiselta. Näistä haastatteluista Säilyn, Salesvuon, Itäpellon, Pilven, Wahlströmin ja Unkari-Virtasen haastattelut löytyvät kokonaan taltioituina äänitiedostoina ja muut hyvin tiiviinä muistiinpanoina.

Opinnäytetyöni pohjimmainen tarkoitus oli alun perin luoda itselleni opetusmateriaalia instrumenttitunneille, monilla yksityisoppilaillani kun ei ole mahdollisuutta ottaa teoriatunteja erikseen. Kuitenkin kehittyäni ideaa jonkin aikaa huomasin, että konseptin voisi laajentaa myös teorian ryhmäopetukseen. Esimerkiksi Pop & Jazz Konservatorion perusopetuksessa käytettävässä *Tohtori Toonika* –oppikirjassa musiikin teoria on jaettu kolmeen osaan: melodia, harmonia ja rytmi (Halkosalmi – Heikkilä 2005). Ajatus oman työni rajaamisesta juuri harmoniaan syntyi huomattessani, että siinä missä rytmikkaa on opetettu jo pitkään osallistavasti esimerkiksi *body percussionin*<sup>1</sup> avulla, harmoniapuolella tällaisia metodeja käytetään haastattelujeni perusteella verrattain vähän ja yksipuolisesti. Mitä tulee *melodian* opettamiseen, lienee syytä täsmentää, että kuten Wahlström haastattelussaan (2017) mainitsee, melodia ja harmonia kulkevat usein käsi kädessä ja etenkin osallistavissa harjoituksissa onkin jopa suotavaa yhdistää näitä osa-alueita toisiinsa. Näin ollen, vaikka käytän työssäni paljon ilmaisua ”harmonian opettaminen,” tarkoitan tällä harmonian lisäksi myös melodiaa.

Itse olen opiskellut opistoissa ja kouluissa pelkästään pop & jazz –teoriaa, joten keskityn pääosin sen opetuksessa käytettyihin työskentelytapoihin ja menetelmiin. Erityisesti työni on suunniteltu silmällä pitäen Pop & Jazz Konservatorion perusopetuksessa käytettävää AMP-ympäristöä, jossa jokainen teoriaryhmä on myös oma itsenäinen bändiyksikkönsä ja täten käytössä ovat aina myös opiskelijoiden omat

---

<sup>1</sup> *Body percussionilla* tarkoitetaan erilaisten perkussiivisten äänten tuottamista keholla - kehorytmikkaa. Tällaisia ääniä voivat olla esimerkiksi käsien taputtaminen, jalkojen tömistely tai sormien napsuttaminen. Musiikkipedagogiassa *body percussionin* avulla on mahdollista luoda esimerkiksi rumpusettimäisiä säestyskomppeja ilman instrumentteja.

pääinstrumentit (Pop & Jazz Konservatorio 2013, 5). Harjoitukset ovat kuitenkin sovellettavissa myös muunlaisille ryhmille.

## 2 Uuden opetussuunnitelman perusteiden mukainen teoriaopetus

Uusi Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet -dokumentti nostaa musiikin opetuksen kohdalla esiin muutamia mielenkiintoisia termejä, kuten *osallistava opetus*, *ilmiökeskeisyys* sekä *sävellyttäminen*, joiden sisältöä ja merkitystä avaan tässä luvussa. Opetussuunnitelman perusteista kuitenkin vielä mainittakoon, että vaikka uusia linjauksia on selkeästi yritetty painottaa voimakkaasti, ei perinteistä opetusmalliakaan varsinaisesti missään kohdassa suljeta pois käytöstä, jolloin vastuu opetuksen lopullisesta muodosta jätetään pitkälti opettajan päätettäväksi. Huomattavaa on myös, että opetussuunnitelman perusteissa ei puhuta enää *teorian opetuksesta*, vaan *musiikin hahmottamisesta*, mikä jo yksin kertonee halusta muuttaa opetuksen mallia. (Opetushallitus 2017.)

### 2.1 Osallistava opetus

*Osallistava opetus* on ollut kasvava trendi kaiken tyypisessä pedagogiikassa jo jonkin aikaa. Aihe kokonaisuutena on niin laaja, että siitä voisi kirjoittaa useammankin kirjan, joten omassa työssäni keskityn pääosin vain sen hyötyihin ja haittoihin musiikinteorian opetuksessa. Perusajatus kuitenkin on, että siinä missä opetustilanteissa aikaisemmin keskityttiin vain syöttämään suuri määrä informaatiota oppilaille, laitetaankin oppilaat työskentelemään ryhmissä ja etsimään sekä soveltamaan tietoa itse tekemisen kautta. Samalla opettajan rooli muuttuu enemmänkin ohjaajaksi, joka järjestää tilanteita, joissa oppimisen on mahdollista tapahtua. (Kivimäki - Koivu 2012, 6-12.)

Osallistavan opetuksen ehkäpä suurin ero luentomalliseen luokkaopetukseen on, että se aktivoi oppilaita. Vaikka toki poikkeuksiakin löytyy, useimpien ihmisten vireystila oppimistilanteessa on parempi, kun he pääsevät käyttämään ääntään tai mahdollisesti jopa liikkumaan tilassa, minkä toki toivotaan johtavan myös parempiin oppimistuloksiin. Tällaisen aktivoinnin kannalta luokahuoneen asettelulla on erittäin paljon vaikutusta: esimerkiksi piiri, jossa kaikki – opettaja mukaan lukien, voivat nähdä toisensa, on huomattavasti tehokkaampi oppimisympäristö kuin vaikkapa pitkittäisiin pöytiin

järjestetty tietokoneluokka, jossa kaikki voivat piiloutua omaan tilaansa (Aalto 2010, 27). Kuitenkin, kuten Itäpelto haastattelussaan (2017) kertoo, nuorten oppilaiden kanssa kannattaa huomioida myös, ettei opetustilassa ole liikaa virikkeitä, sillä muuten keskittyminen saattaa fokusoitua epäolennaisuuksiin.

Aktivoinnin lisäksi osallistavat harjoitteet ja tehtävät opettavat oppilaille ryhmätyöskentelyn kautta myös vuorovaikutustaitoja, kun he joutuvat tekemään yhteistyötä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Samalla tapahtuu usein myös luonnollista ryhmäytymistä ja oppilaat tutustuvat toisiinsa, mistä voi olla hyötyä erityisesti esimerkiksi juuri teoriatunneilla, joilla oppilaat tapaavat mahdollisesti vain kerran tai kaksi viikossa. Tuntien ilmapiirin muodostumisessa ja siten myös osallistavien harjoitteiden onnistumisessa oppilaiden välinen turva ja luottamus ovat huomattavan suuria tekijöitä (Pilve, haastattelu 2017; Kivimäki & Koivu 2012, 7, 9.)

Mietittäessä osallistavien opetusmenetelmien tehokkuutta on otettava huomioon, että oppiminen on huomattavasti erilaista kuin esimerkiksi sellaisessa luento-opetuksessa, jossa opettaja puhuu ja oppilaat kuuntelevat. Rumpupedagogi Salesvuo kertoo haastattelussaan (2017) omista opetuskokemuksistaan, että esimerkiksi rytmiiän tunneilla osallistavien menetelmien avulla teoria on voitu tuoda käytäntöön oppilaita innostavalla tavalla. Hänen mukaansa ryhmässä soittaen opiskelu ei kuitenkaan tarkoita, että oppimistulokset välttämättä kärsisivät. Päinvastoin hän mainitsee tällaisen opiskelun olevan parhaimmillaan erittäinkin tehokasta, koska musiikin teoria on muodostettu juuri käytännössä esiintyvistä ilmiöistä. Täten näiden ilmiöiden tutkiminen kuulonvaraisesti itse tekemällä on myös luonteva opiskelukeino.

Uusi opetussuunnitelman perusteet korostaa paljon myös *oppimaan oppimisen* ja *motivaation* merkitystä opetuksessa. Tällaista ideologiaa osallistava opetus menetelmänä tukee erittäin hyvin, mutta samalla paljastuu sen suurin heikkous. Kuten opinnäytetyötäni varten haastattelema Wahlström sanoo (2017): ”vaikka nykyään onkin hienoa, että oppilailla on kivempaa tunneilla, surullinen fakta on, että samalla muun muassa vähentyneiden tenttien, tutkintojen ynnä muiden pakotteiden myötä oppilaiden teoriaosaaminen on monien kohdalla heikompaa kuin ennen.” Vaikka useat oppilaat kokevatkin osallistavat harjoitteet motivoiviksi, niiden liiallinen käyttö ei välttämättä myöskään ole paras vaihtoehto ”kylmän teoriaosaamisen” jäädessä tällöin vähäisemmäksi. Salesvuo mainitseekin haastattelussaan (2017), ettei kaikki opetus voi olla pelkkää soittamista ja laulamista, vaan myös luento-opetuksella on edelleen oma



paikkansa musiikkipedagogiassa. Silti luento-osuudetkin on hänen mukaansa mahdollista toteuttaa inspiroivasti muun muassa mielenkiintoisten kuunteluesimerkkien avulla. Wahlströmin mukaan tärkeää olisikin löytää ”kultainen keskitie” hauskuuden ja varsinaisen fakta-osaamisen välille (haastattelu 2017).

## 2.2 Ryhmäopetuksen haasteet

Suurin osa teoriaopetuksesta tapahtuu edelleen ryhmissä ja tilanne on tuskin muuttumassa aivan välittömästi jo pelkästään budjettisyistä; taloudellisesti tällainen malli on yksinkertaisesti huomattavasti yksilöopetusta tehokkaampaa. Salesvuon mukaan tämän hetkinen trendi onkin muuttaa opetusta yhä enemmän ryhmämuotoon (haastattelu 2017).

Opetettävien ryhmien kirjo voi olla hyvinkin vaihteleva, mikä luo opettajalle haasteita etenkin osallistavien harjoitteiden kanssa – jokaista tehtävää kun pitää pystyä soveltamaan kunkin ryhmän tarpeiden mukaisesti. Erityisenä haasteena Salesvuon nostaa esiin ryhmien koot, jotka joissakin kouluissa ovat paisuneet äärimmäisyyksiin. Hänen mukaansa esimerkiksi 16-henkistä ryhmää on huomattavasti hankalampaa osallistaa oppilaita motivoivasti kuin vaikkapa kahdeksaa oppilasta. (Haastattelu 2017.)

Pop & Jazz Konservatorion perusopetuksessa teoria on yhdistetty bändiopetukseen niin sanotussa *AMP-* eli *afroamerikkalaisen musiikin perusteet* –mallissa, jota voi pitää opettajan näkökulmasta melko stabiilina ympäristönä: ryhmäkoot ovat yleensä maltillisia, oppilaiden soitinvalikoima on suhteellisen ennalta-arvattava ja käytössä on tarvittaessa aina myös soittimia (Pop & Jazz Konservatorio 2013, 5.) Silti Wahlströmin mukaan osallistavien harjoitteiden kehittämisessä vaaditaan kekseliäisyyttä, sillä ryhmien sisällä saattaa olla suuriakin tasoeroja. Siinä missä esimerkiksi yksi oppilas tutustuu vasta hitaasti kolmisointuihin, saattaa toinen jo tutkia laajennettua harmoniaa (haastattelu 2017). Sama pätee myös etenemisvauhtiin opinnoissa, sillä perusopetuksessa tai musiikkiopistotasolla kaikki eivät tähtää ammattilaisiksi. Siitä huolimatta harjoituksista pitäisi saada muokattua kehittäviä ja motivoivia kaikille opiskelijoille.

Itäpelto mainitsee haastattelussaan (2017), että ryhmää on pakko ohjata eri tavoin kuin yksittäisiä oppilaita: äänenkäytön tulee olla voimakkaampaa sekä selkeämpää, käsillä ohjaamista kannattaa käyttää enemmän ja asioita joutuu selittämään huomattavasti

yleisemmin ja muodollisemmin. Osallistavassa ryhmäopetustilanteessa yhden oppilaan ongelmiin pitkään keskittyessä muu ryhmä saattaa myös helposti passivoitua, eikä liiallisiin yksityiskohtiin usein kannata puuttua ollenkaan harjoitusten jatkuvuuden säilyttämiseksi. Tämän takia soiton tarkempien nyanssien ja teknisten asioiden käsittely jääkin monesti enemmän instrumenttiopettajien vastuulle soittotunneilla.

Salesvuo kertoo haastattelussaan (2017), että ryhmäopetuksessa yhteishenki on huomattavan tärkeä tekijä. Mikäli suurin osa opiskelijoista saadaan aktiivisesti sitoutettua kurssin tehtäviin ja esimerkiksi kotiläksyjen tekemiseen, tarttuu ahkeruus Salesvuon mukaan helposti myös muihin. Hyvän ryhmähengen luomisella onkin näin mahdollista parantaa sekä tuntien ilmapiiriä että oppimistuloksia.

Erääksi haasteeksi osallistavassa harmonian ryhmäopetuksessa on muodostunut rumpaleiden soitinryhmä, sillä ilman minkäänlaisen melodia- tai harmoniasoittiminen hallitsemista opiskelu voi olla työlästä verrattuna muihin. Ratkaisuksi haastatteluissani sain vaihtoehdoksi hyvinkin erilaisia apuvälineitä, kuten esimerkiksi kellopelit, joita kuulemani mukaan löytyy nykyisin jo useiden koulujen teorialuokista. Rumpopedagogi Rolf Pilve taas kertoo omista kokemuksistaan, että hän alkoi aidosti ymmärtää harmoniaa vasta toisen asteen opinnoissa, joissa piano oli pakollinen sivusoitin. Hänen mukaansa ennen pianon opiskelua monet teorialunneilla läpi käytävät harmoniset ilmiöt saattoivat vaikuttaa hyvinkin abstrakteilta, koska niitä ei ollut mahdollista käsitellä oman instrumentin kautta. (Haastattelu 2017.)

Rumpujensoiton lehtori Mika Säily puolestaan kertoo, että hänen mielestään pelkkä laulaminenkin voi olla riittävä lähtökohta harmonian opiskeluun ainakin musiikin perustasolla. Hänen mukaansa vaikka ihannetilanne olisi, että jokin harmoniasoitin kulkisi rumpuopintojen ohella jo lapsesta asti, niin joidenkin - etenkin nuorempien rumpalien soitinvalinta on saattanut lähteä juuri siitä liikkeelle, etteivät erinäiset melodia- ja harmoniasoittimet ole inspiroineet. Säilyn mukaan ainakaan liian aikaisessa vaiheessa oppilasta ei pitäisi pakottaa käyttämään aikaa ja vaivaa tällaisen instrumentin opetteluun. Laulaen bändin kanssa esimerkiksi *stemmoja* tai varsinaista melodiaa yhdessä laulajan kanssa, voi oppilas hahmottaa paitsi melodiaa myös harmoniaa miettimällä esimerkiksi mitä soinnun tai asteikon osaa kulloinkin laulaa. (Haastattelu 2017.)

Kanteleensoiton opettaja Anu Itäpelto nostaa haastattelussaan (2017) esiin myös toisen ongelmaryhmän: *modaaliset instrumentit* kuten suuri osa erilaisista kanteleista, joiden kromaattinen käsittely on joko mahdotonta tai hankalaa rajoitetun sävelmäärän takia. Kuinka tällaisen soittimen soittajalle on mahdollista selventää esimerkiksi mikä on puolisävelaskel? Itäpelto kertoo itse käyttävänsä oppilaidensa kanssa apuna pianoa, joka hänen mukaansa on visuaalisesti ylivoimainen apuväline muun muassa intervallien sekä sointujen tutkimiseen. Hänen mukaansa havainto siitä, että harmoniset ilmiöt toistuvat samanlaisina erilaisilla instrumenteilla – myös muilla kuin pianolla, voi tehostaa ilmiöiden hahmottamista. (Haastattelu 2017.)

Mikä siis olisi *täydellinen* instrumentti harmoniaopetukseen? Kuten rumpopedagogi Salesvuo haastattelussaan (2017) kertoo, piano on hyvä soitin, mutta myös vaihtoehtoja löytyy. Hänen mukaansa esimerkiksi kitara voi olla aivan yhtä toimiva työkalu harmonian tutkimiseen. Haastattelujen perusteella oma mielipiteeni onkin, että osallistavissa soittoharjoituksissa kunkin opiskelijan kannattaa käyttää sitä instrumenttia, jonka kokee itse hahmottavansa parhaiten. Lisäksi, kuten Säilykin haastattelussaan (2017) mainitsee, kaikenlaiseen laulamiseen tulisi kannustaa jo pienestä pitäen, sillä laulu kehittää opiskelijan *sisäistä korvaa* huomattavasti instrumentteja paremmin.

Ryhmäopetuksessa erilaiset oppijat on syytä ottaa huomioon: jotkut eivät välttämättä innostu esimerkiksi osallistavista harjoitteista, vaan haluaisivat mieluummin edetä itsenäisesti opinnoissaan tai seurata luentoa. Osa oppilaista myös haluaa, kuten Wahlström sanoo, selkeästi enemmän ”kovia oppimistuloksia” kuin pelkkää hyvää mieltä, mikä vaikuttaa hyvin paljon erilaisten opetusmetodien mielekkyyteen oppilaan näkökulmasta. Opettajalla onkin näin paljon vastuuta yksilöiden ja ryhmän lukemisesta ja parhaiden opetuskeinojen löytämisestä. (Haastattelu 2017.)

### 2.3 Ilmiökeskeisyys

*Ilmiökeskeinen opetus* on pedagogiikassa verrattain uusi termi, vaikka etenkin musiikkipuolella sitä onkin menetelmänä käytetty jo pitkään. Ilmiökeskeisessä oppimisprosessissa käsiteltävää aihetta lähestytään jonkin olemassa olevan suuremman ilmiön kautta. Tämä ilmiö voi sisältää samalla monia muitakin opiskeltavia teemoja ja lisäksi ylittää oppiainerajoja, jolloin oppilas saa aiheesta

kokonaisvaltaisemman kuvan kuin opettelemalla ulkoa teoreettisia kokonaisuuksia. (Cantell 2011, 2-4.)

Musiikin teorian yhteydessä jos tutkittava aihe olisi vaikkapa jokin tietynlainen sointutyyppi, ilmiöpohjainen lähestymistapa voisi olla esimerkiksi, kuten Wahlström kertoo, etsiä jokin paljon kyseistä sointutyyppiä sisältävä kappale, jota soitetaan ja analysoidaan ryhmässä (haastattelu 2017). Tällöin varsinaisen aihe saadaan liitettyä suoraan elävään elämään musikaalisella tavalla ja sivussa opitaan yhteismusisointi- ja vuorovaikutustaitoja. Lisäksi aiheeseen voisi vielä liittää muun muassa historiallisen aspektin tutkimalla kappaleen alkuperäistä artistia tai esittäjää, käydä läpi sävellyksen edustaman tyyllilajin ominaisuuksia ja katsoa kartasta mistä päin maailmaa kyseinen kappale on peräisin. Liittämällä näin mukaan monia näkökulmia opeteltavaan teemaan oppilas prosessoi tietoa useamman eri polun kautta moneen kertaan ja oppiminen on todennäköisesti melko tehokasta.

Salesvuo sanoo haastattelussaan (2017) ilmiöpohjaisen oppimisen olevan tehokkainta, mikäli lähtökohtana on jokin oppilaita aidosti kiinnostava aihe, esimerkiksi heidän mielestään hyvä kappale. Useimmat länsimaiset kappaleet noudattavat perinteisen *tonaalisen harmoniaopin* sääntöjä, joten esimerkiksi suomalaisesta tämän päivän pop-hitistä löytyviä ilmiöitä voidaan havaita myös mahdollisesti jopa satoja vuosia vanhemmasta traditiosta. Salesvuon mukaan tällaisten havaintojen tekeminen on opiskelijoiden kannalta tärkeää, jotta he ymmärtävät teoreettisten ilmiöiden olevan läsnä, ei pelkästään historiassa, vaan myös yhtä lailla heidän oman sukupolvensa musiikissa (haastattelu 2017).

Suomalaisessa musiikkipedagogiassa ilmiökeskeistä lähestymistapaa opiskeluun on käytetty melko paljon soittotunneilla ja yhtyeopetuksessa monien kappaleiden ollessaan jo itsessään ilmiöitä. Teoriatunneilla sen sijaan useissa musiikkioppilaitoksissa ollaan pitäytytty edelleen pääosin luentotyypisessä opetuksessa. Kansainvälisesti eroa opetuksessa ei tarvitse etsiä kaukaa, sillä jo länsinaapuristamme Ruotsista sekä muista pohjoismaista löytyy esimerkkejä ilmiökeskeisistä ja osallistavista opetusmetodeista. Muun muassa pop/jazz -musiikkipedagogiopiskelija Antti Lähdesmäki kertoo, että ollessaan vaihto-oppilaana Malmön musiikkikorkeakoulussa teoriaa opetettiin yksittäisten aiheiden sijasta ilmiöittäin, joiden pohjalta oppilaat sävelsivät itse musiikkia, jota myös soitettiin ryhmässä (haastattelu 2017). Samoin Tanskassa vierailut rumpopedagogi Tomi

Salesvuo kertoo haastattelussaan (2017) paikallisesta *solfa-opetuksesta*<sup>2</sup>, jossa aiheita käsiteltiin musikaalisesti yhdessä tekemällä – osallistaen ja sävellyttäen. Näin toimiminen oli hänen mukaansa opiskelijoiden kannalta paitsi tehokasta, myös palkitsevaa, sillä opiskelijoiden tekemät harmoniset valinnat ja muun muassa ”virheet” olivat suoraan kuultavissa todellisessa musiikillisessa kontekstissa toisin, kun jos sama asia olisi käsitelty pelkästään nuottipaperilla.

Ilmiöpohjainen opetus liittyy vahvasti luvussa 2.1 esiteltyyn *osallistavaan opetukseen*, joten sen suurimmat haasteet ovat samankaltaisia. Vaikka opiskelu saattaa olla mielekkäämpää teorian yhdistyessä suoraan suurempiin käytännön kokonaisuuksiin ja työskennellen osallistavasti yhdessä, itse faktapohjaiseen osaamiseen saattaa samalla jäädä aukkoja. Näin ilmiökeskeisessä oppimisprosessissa opettajan suurin vastuu onkin pitää huoli siitä, että kunkin aiheen perusasiat käytäisiin läpi riittävällä tarkkuudella.

#### 2.4 Sävellyttäminen

Alkaessani kirjoittaa opinnäytetyötäni syksyllä 2017 saatavillani oli vasta luonnos uudesta taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteista, jossa käytettiin sanaa *sävellyttäminen*. Tämän ei-vahvistetun dokumentin ansiosta kyseinen sana päätyi käsiteltäväksi myös muun muassa koulumme musiikkipedagogeille suunnatuilla luennoilla. Syksyn edetessä kuitenkin opetussuunnitelman perusteet saavutti lopullisen muotonsa, jossa kyseisestä termistä on luovuttu. Haastattelujeni perusteella ymmärrän hyvin miksi: suuri osa opettajista ei ollut koskaan törmännyt sanaan käytännön työelämässä. Sinänsä onkin loogista, että vahvistetussa opetussuunnitelman perusteissa termin sisältö on purettu osiin, kuten muun muassa *säveltäminen*, *improvisointi* sekä *omien musiikillisten ideoiden ja ratkaisujen tuottaminen*. Tässä työssä käytän kuitenkin edelleen *sävellyttäminen*-termiä edellä mainittujen osa-alueiden summaajana.

Ensimmäisenä sävellyttäminen-sanasta useimmilla tulee mieleen perinteinen säveltäminen, sävellyksen kirjoittaminen. Tällainen metodi pedagogisessa mielessä voi

---

<sup>2</sup> Perinteisesti *solfa-opetuksella* tarkoitetaan melodiamielmiöiden opettamista laulaen. Laulamisen tukena usein käytetään jonkinlaista solmisaatiojärjestelmää, esimerkiksi tavuja do, re, mi, fa, so, la, ti tai numeroita 1=c, 2=d, 3=e jne. Suomalaisten musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmissa solfa-laulaminen on osa *säveltapailun* kokonaisuutta. Puhekielessä näitä termejä käytetään myös synonyymeinä toisilleen.

olla hyvinkin tehokas, sillä kuten Säily haastattelussaan (2017) mainitsee, tutkimalla esimerkiksi yhden yksinkertaisen melodisen motiivin mahdollisuuksia *diatonisessa*<sup>3</sup> ympäristössä oppilas törmää väistämättä useampaan teoreettiseen ilmiöön ymmärtäen samalla niiden käytännön merkityksen. Säily kertookin, että muun muassa monet rumpalit oppivat parhaiten harmoniaa juuri säveltämällä. Hänen mukaansa mikäli opiskelija ei pysty tutustumaan harmoniaan oman instrumentin kautta, kuten esimerkiksi nuorten rumpaleiden kohdalla saattaa usein olla, voi säveltäminen olla mielekäs vaihtoehtoinen kanava teoreettisten ilmiöiden opiskeluun.

Kyseessä ei kuitenkaan tarvitse olla niinkään suuri operaatio kuin kappaleen kirjoittaminen, vaan sävellyttämiseksi voitaneen laskea kutakuinkin kaikki keinot, joilla vain on mahdollista saada oppilas itse tuottamaan musiikkimateriaalia. Eräs yleinen sävellyttämisen keino ovat kaikki improvisaatiotehtävät. Esimerkiksi kanteleensoiton opettaja Anu Itäpelto kertoo käyttävänsä soittotunneilla teoreettisten asioiden opettamisessa improvisaatioharjoituksia silloin tällöin. Muun muassa moodeihin saa hänen mukaansa improvisaation kautta huomattavasti paremman tuntuman kuin käydessä asia läpi nuottipaperilla. (Haastattelu 2017.) Tätä uusissa opetussuunnitelman perusteissa painotettua improvisaatiometodia on sopivin musiikillisin rajauksin helppo soveltaa myös lähes mihin tahansa muuhun teoreettiseen aiheeseen.

Pedagogisesta näkökulmasta sävellyttämisen ehdottomasti paras puoli on, että tuotettaessa materiaalia itse, valmiiksi opitut asiat täytyy prosessoida läpi useaan kertaan mahdollisesti eri väyliä pitkin. Tällöin oppiminen on *konstruktivistista*, eli tiedon siirtämisen sijaan oppilas rakentaa sen itse. Oppijan omat aikaisemmat tiedot, käsitykset ja kokemukset opittavasta asiasta säätelevät hyvin paljon sitä, mitä hän asiasta havaitsee ja miten hän asiaa tulkitsee. Oppiminen liittyy toimintaan ja palvelee toimintaa. Olennaista on, että oppijassa heräävät omiksi koetut, opittavaan asiaan liittyvät kysymykset, oma kokeilu, ongelmanratkaisu ja ymmärtäminen. (JAMK - Pylkkä, www.)

---

<sup>3</sup> *Diatonisilla asteikoilla* tarkoitetaan oktaavin sisällä seitsemänsävelisiä koko- ja puolissävelaskelista koostuvia kattoasteikkoja, joiden intervallisuhteet pysyvät samana myös muissa oktaavialoissa. Esimerkiksi C-jooninen ja E-fryyginen asteikot ovat molemmat osa samaa diatonista kattoasteikkoa, mutta niiden tonaaliset keskiöt, ”kotisävelet,” määrittävät varsinaisen sävelasteikon.

Sävellyttämisen suurin haaste lienee oppilaiden sopivassa ohjauksessa. Toki heidän tulisi saada tarpeeksi tukea, jotteivat he turhaudu, mutta toisaalta liika ”holhouskaan” ei välttämättä ruoki luovuutta. Kuten Pilve haastattelussaan (2017) kertoo, jos oppilaalla on jokin sävellysidea, opettaja voi toki ehdottaa omasta mielestään toimivia ratkaisuja ongelmakohtien ratkaisemiseen. Opettajan ei kuitenkaan tulisi antaa kokonaisia valmiita ratkaisuja, vaan enemmänkin ohjata oppilasta tekemään omia valintoja esittelemällä erilaisia näkökulmia. Pilven mukaan hyvä oppilaan ohjaus myös nopeuttaa sävellysprosessia. Esimerkiksi hän antaa tilanteen, jossa oppilaalla on mielessään kitarariffi ja melodia, mutta ei tietoa eikä taitoa miten ne saisi koostettua soivaksi kappaleeksi. Tällaisessa tapauksessa opettaja voi auttaa oppilasta äänittämään ideansa vaikkapa *sekvensseriohjelmalla*<sup>4</sup>, jolloin soivan materiaalin päälle on helppo kokeilla muiden instrumenttien ja stemmojen lisäämistä. Oppilaan tasosta riippuen opettaja voi myös nopeuttaa prosessia lisäämällä muut instrumentit itse, jotta varsinainen sävellystyö pääsisi etenemään.

Ongelmia sävellyttäessä voi syntyä siitä, että joillakin ihmisillä saattaa olla pahojakin ajatuksellisia estoja säveltämisen ja improvisoinnin suhteen. Näiden estojen purkaminen ei välttämättä ole kovinkaan helppoa etenäkään aikuisopiskelijoiden kanssa, mutta usein ei myöskään täysin mahdotonta. Muun muassa ryhmätyöskentely kannustavassa ja turvallisessa ympäristössä voi auttaa tällaisten mielen muurien murtamisessa. Pilven mukaan taas yksinkertaistamalla harjoituksessa käytettäviä parametreja kuten sävelikköä tai rytmiiikkaa äärimmäisyyksiin asti, voidaan alentaa tyhjistä luomisen henkistä kynnyksiä (haastattelu 2017). Lisäksi Itäpelto kertoo haastattelussaan (2017) esimerkiksi pimeässä tai hämärässä improvisoinnin tuottaneen tulosta. Visuaalisen ärsykkeen puuttuessa oppilas saattaa ajatella, että ”nyt kukaan ei näe mitä soitan,” mikä mahdollisesti voi poistaa turhia paineita. Samalla keskittyminen kohdistuu vain olennaiseen – musiikkiin, jolloin myös fraasit usein muodostuvat musikaalisemmiksi.

### 3 Harmoniaharjoitukset

Tässä luvussa pohdin ensin yleisesti *millainen on motivoiva harjoitus* ja sitten esittelen kolme keräämäni informaation pohjalta luotua osallistavaa ryhmäharjoitusta musiikin

---

<sup>4</sup> *Sekvensserillä* tarkoitetaan nykykielessä laitetta tai ohjelmistoa, jolla voidaan äänittää, luoda ja muokata musiikkia. Tällaisia tietokoneohjelmistoja ovat muun muassa Pro Tools, Logic ja Cubase. Tekstin esimerkkitapauksen kannalta sekvensserin tärkein ominaisuus on päällekkäisäänityksen mahdollisuus.

harmonian opetukseen. Ennen jokaista harjoitusta esittelen lyhyesti kunkin käsiteltävän teoreettisen aiheen ja kerron hiukan miten päädyin tekemiini ratkaisuihin.

Harmonia-käsite sisältää erittäin paljon aiheita ja niiden opetusjärjestyksestä voisi kiistellä loputtomiin. Kuten Itäpelto haastattelussaan (2017) mainitsee, parhaaseen lopputulokseen hänen mielestään päästään soveltamalla järjestystä oppilaiden tarpeiden mukaan ryhmäkohtaisesti, minkä takia esimerkiksi Pop & Jazz Konservatoriolla käytettävä matriisi-tyyppinen (PJK 2015, 6-7) etenemistapa on hänen mielestään sidotussa järjestyksessä etenevää opetusta tehokkaampi järjestelmä. Tämän työn harjoitukset kuitenkin pohjautuvat haastattelemani piano-opettaja Ari-Pekka Korhosen soittotunneilla käyttämään metodiin, jossa kaikki harmoniaoppi lähtee *duuriasteikon* opettelusta. Tämän asteikon opittuaan oppilas tutustutetaan *intervalleihin* sekä *sointuihin* sitä tutkimalla sekä tietenkin soittaen. (Haastattelu 2017.) Kyseisen lähestymistavan valitsin, koska se jo itsessään on konstrukttiivinen, osallistava sekä ilmiöpohjainen ja siihen on helppo lisätä sävellyttämistä.

Harjoitusten muotoilussa olen pyrkinyt siihen, että ne olisivat käytettävissä mahdollisimman eri-ikäisten ja –kokoisten ryhmien kanssa vaihtelevalla instrumentaatiolla. Kuitenkin koska opetustilanteet vaihtelevat, opettajan kannattaa miettiä jokaisen ryhmän kohdalla erikseen olisiko jotakin harjoituksen osaa syytä soveltaa. Mikäli esimerkiksi ryhmässä on joku tai joitakin edistyneempiä oppilaita, voi heidät laittaa harjoituksessa käsittelemään jotakin heidän tasoaan vastaavaa muuta aihetta samanaikaisesti, kuten Itäpelto haastattelussaan (2017) kertoo.

### 3.1 Millainen on motivoiva harjoitus

Uusi Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -dokumentti määrittää, että ”musiikin laajan oppimäärän mukaisen taiteen perusopetuksen tehtävänä on luoda edellytykset hyvän musiikkisuhteen syntymiselle. Tavoitteena on, että oppilas kehittää musiikillista osaamistaan ja iloitsee oppimisestaan” (Opetushallitus 2017, 47). Musiikin opetuksen tulisi siis olla paitsi kehittävää myös motivoivaa.

Jotta motivoivia harjoituksia voidaan muotoilla, on ensin syytä pohtia lyhyesti *mitä motivaatio on*. Motivaation olemusta on yritetty selittää monin eri tavoin. Useimmista määritelmistä voidaan havaita yhdistäviä tekijöitä, joiden avulla voidaan muotoilla jonkinlainen yleistys aiheesta: motivaatio on erinäisten motiivien, kuten tarpeiden,



halujen ja viettien aikaansaama tila, johon liittyvät muun muassa yksilön energiavoimaan viittaavat viireys sekä aktiivisuus, ahkeruus, kiinnostus ja suuntautuminen. Motivaation seurauksena yksilö käyttäytyy jollakin tavalla ja käyttäytyminen suuntautuu jotakin päämäärää kohti. (Ruohotie 1998, 36-37.) Lisäksi ympäristö saattaa vaikuttaa joko vahvistamalla yksilön suuntaa tai saada hänet suuntaamaan toimintansa muualle (Virtanen 2015, 8).

Miten siis opiskelijoiden motivaatioon voidaan vaikuttaa? Äskeisen määritelmän perusteella ulkoisilla tekijöillä on vaikutusta yksilön suuntautumiseen. Tällainen niin kutsuttu ”*ulkoinen motivaatio* on reaktiivista ja rakentuu keppien ja porkkanoiden varaan: tehtävän sijasta huomio on siitä saatavissa palkinnoissa ja vältettävissä rangaistuksissa” (Martela - Jarenko 2014, 9). Palkinnoista sain haastatteluissa esimerkkitapaukseksi muun muassa Itäpellon vanhan piano-opettajan, joka lahjoi oppilaitaan suklaalla (haastattelu 2017). Samaan tapaan olen kuullut joidenkin opettajien jakelevan nuoremmille oppilailleen hyvin tehdystä työstä muun muassa tarroja tai piirtävän läksyvihkoon pieniä kuvia. Mikäli näin materialistinen lähestymistapa ei innosta opettajaa, niinkin pieni ele kuin kehuminen ja suuri ”oikein-merkki” vihkoon voi olla pienelle oppilaalle suuri asia. Palkitseminen voi kuitenkin kohdistua myös muihin seikkoihin, esimerkiksi tunnin rakenteeseen: ”katsotaan ensin nopeasti tämä juttu pois alta ja sitten voidaan soittaa joitain kivaa.” Joillekin oppilaille myös muun muassa sävellyttäminen voi olla palkinto. Opettajan kannattaakin kuulostella ja kokeilla millaiset palkitsemiskeinot toimivat kunkin oppilaan kanssa. Etenkin ryhmäopetustilanteessa kannattaa myös huomioida, että palkitsemisjärjestelmän tulisi olla kaikille oppilaille oikeudenmukainen, jotta epämotivoivilta konflikteilta välttyttäisiin.

Nykypedagogiikassa ei enää käytetä apuna fyysistä keppiä, vaan opetus yritetään kanavoida positiivisuuden kautta. Kuitenkin, kuten Salesvuo sanoo, oppilasta pitäisi hänen mielestään pystyä huomauttamaan, mikäli esimerkiksi läksyjä ei ole tehty (haastattelu 2017). Ketään ei tarvitse pistää nurkkaan häpeämään, mutta jo näinkin pieni sosiaalinen ”näpätys” kuin asian mainitseminen ääneen voi joskus toimia ulkoisena motivaationa. Ahkeruuteen on hankala painostaa ketään, mutta motivoivat tehtävät ja kannustava ryhmähenki saattavat edesauttaa oppilasta sitoutumaan opetukseen paremmin (Salesvuo, haastattelu, 2017).

Ulkoisen motivaation lisäksi on olemassa *sisäistä motivaatiota*, jossa tekeminen itsessään sytyttää henkilön ja hän etsiytyy tekemään itseään innostavia asioita. Tutkimustulokset osoittavat, että tällainen sisäinen motivaatio on optimaalinen tila sekä tuottavuuden että innostuneisuuden kannalta. (Martela - Jarenko 2014, 9.) Sisäinen motivaatio –kirjassa kerrotaan työelämästä:

Sisäisen motivaation johtaminen tarkoittaa kolmen elementin vaalimista: työntekijän sisäinen motivaatio rakentuu omaehtoisuuden, kyvykkyyden ja yhteisöllisyyden kokemuksista. Omaehtoisuus tarkoittaa valinnan ja toiminnanvapautta, sitä vahvistetaan antamalla työntekijälle tilaa toteuttaa työnsä itsenäisesti ilman liikaa kontrollia. Kyvykkyys tarkoittaa tunnetta aikaansaamisesta ja oppimisesta, sen tukeminen edellyttää toimivien palautejärjestelmien ja osaamisen kehittämissysteemien rakentamista. Yhteisöllisyys tarkoittaa tunnetta siitä, että on osa välittävää yhteisöä ja pystyy tekemään hyvää muille. Johtaja tukee sitä kirkastamalla työn laajempaa merkitystä ja sitomalla yhteisön yhteisen päämäärän taakse. (Martela - Jarenko 2014, 9.)

Mielestäni tätä kuvausta voi hyvin soveltaa myös opettamiseen muuntamalla johtajasanan opettajaksi ja työntekijän oppilaaksi. Yhtä lailla opetustilanteessa oppilaille tulee antaa vapauksia toimia itsenäisesti. Lisäksi oppilaiden valintoja esimerkiksi soitettavan materiaalin suhteen kannattaa ehdottomasti tukea. Toimivat palautejärjestelmät taas ovat pedagogiassa äärimmäisen tärkeitä, jotta oppilas tuntisi oppineensa ja saaneensa aikaan jotakin. Kuten Salesvuokin haastattelussaan (2017) mainitsee, yhteisöllisyys on olennainen osa etenkin rytmimusiikkitraditiota, jossa yhteissoitto on olennaisessa osassa. Myös muun muassa esiintymisten kautta oppilas voi hahmottaa, että hänen soittamallaan musiikilla voi olla suuri merkitys jopa täysin tuntemattomalle henkilölle. Kuten työpaikalla johtajan, opettajan tehtävä pedagogiikassa on sisäisen motivaation kannalta tismalleen sama: kirkastaa työn laajempaa merkitystä ja sitoa yhteisö yhteisen päämäärän taakse (Martela - Jarenko 2014, 9).

Millainen sitten on *motivoiva ryhmäharjoitus*? Jokainen ryhmän jäsen on oma yksilönsä ja oppilaiden intressit, tavoitteet sekä osaaminen saattavat erota toisistaan paljonkin. Kysymykseen ei siten voi esittää täysin mustavalkoista vastausta. Kuitenkin teorialunneilla tehtävien harjoitusten yhteydessä joitakin suurempia kohtalaisen yleispäteviä linjauksia voidaan tehdä.

Kuten Pilve haastattelussaan (2017) mainitsee, olennaista teoriaharjoitusten muotoilussa on, että ne muovataan mahdollisimman musikaaliseksi: mitä vähemmän harjoitus tuntuu oppilaasta mekaaniselta toistolta tai irralliselta faktatiedolta, sen

parempi. Tähän auttaa esimerkiksi ilmiökeskeinen oppimisprosessi, jonka mukaisesti vaikka harjoitettava teema olisikin selkeä yksittäinen kokonaisuutensa, esimerkiksi jokin asteikko, voidaan harjoitukseen silti sisällyttää muutakin kuten vaikkapa rytmiiikkaa tai sanoja. Näin harjoituksista saadaan musikaalisia kokonaisuuksia, oikeita musiikkikappaleita, mikä voi auttaa opiskelijoiden motivoinnissa.

Itäpelto haastattelussaan (2017) kertoo, että harjoituksiin voi saada lisää syvyyttä myös antamalla niille ei-musiikillisen nimen, teeman tai jopa taustatarinan. Kun kappale liitetään johonkin oppilaille ennalta tuttuun aiheeseen, saadaan oppilaat helposti mukautumaan haluttuun tunnelmaan ja esimerkiksi käyttämään tietynlaista dynamiikkaa tai fraseerausta alitajuntaisesti. Itäpellon mukaan mielikuvia kannattaa ehdottomasti käyttää apuna opetuksessa, sillä uusien tietojen ja taitojen omaksuminen on useimmille huomattavasti helpompaa, mikäli niille löytyy jonkinlainen pohja jo osatuista asioista (haastattelu, 2017).

Motivoiva harjoitus tuottaa parhaimmillaan oppilaille onnistumisen tunteen (Säily, haastattelu, 2017). Sen saavuttamiseksi ja muutenkin opetuksen selkeyttämiseksi harjoitusten vaikeustasoon kannattaa kiinnittää huomiota. Liian vaikeat tehtävät aiheuttavat pahimmassa tapauksessa vain turhautumista, mutta toisaalta liika helppouskaan ei ainakaan kaikkien kohdalla tuota tulosta. Pedagogisen selkeyden vuoksi myös, vaikka oppilaiden oma ajattelu ja vapaus tekemisessä onkin positiivinen asia, kannattaa kukin teoriaharjoitus ainakin jollakin tapaa rajata. Tällainen rajaus voi olla esimerkiksi improvisaatioharjoituksessa keskittyminen vain tiettyyn sävelikköön<sup>5</sup>, rytmiiin, sointutyyppiin yms. Lisäksi muun muassa kappaleen rakenteen, keston, dynamiikan vaihtelun sekä tunnelman voi määrittää etukäteen. Antamalla oppilaalle musiikillisesti sopivan kokoisen toimintaympäristön on hänen helpompi keskittyä juuri opetettavaan aiheeseen huomion menemättä epäolennaisuuksiin, kuten esimerkiksi instrumentin tekniseen hallintaan. (Itäpelto – Säily – Pilve 2017, haastattelu.)

Onnistumisen tunnetta voidaan opetusympäristössä hakea myös sävellyttämällä. Kuten Säily kertoo, todella monilla nuorilla musiikin opiskelijoilla saattaa olla paljonkin *riffejä*<sup>6</sup>,

<sup>5</sup> *Säveliköllä* tarkoitetaan useamman kuin yhden äänen muodostamia kattoasteikoita, joilla ei välttämättä ole tonaalisia keskipisteitä. Erona esim. diatonisiin asteikoihin sävelikkö voi sisältää käytännössä mitä tahansa intervaleja.

<sup>6</sup> *Riffi* on lyhyt sävelistä tai soinnuista koostuva aihe, jota toistetaan musiikkikappaleessa. Esimerkkinä riffistä on mm. Deep Purple –yhtyeen rock-klassikko *Smoke on the Water*in aloittava kitarakuvio. Riffejä käytetään paljon myös muissa rytmimusiikin alalajeissa. Länsimaisessa taidemusiikissa ilmiö tunnetaan nimellä *ostinato*.

sointukulkuja tai melodioita irrallisina palasina pöytälaatikossa, mutta niitä ei koskaan saada koostettua valmiiksi kappaleiksi. Kun kuitenkin ohjattuna tai ilman kokonainen sävellys syntyy, tuottaa se mielihyvää. (Haastattelu 2017.)

Jokainen ryhmä on yksilöidensä summana erilainen, joten on selvää, etteivät kaikki harjoitukset toimi yhtä hyvin kaikkien kanssa. Hyvän teoriaopettajan täytyykin osata musiikkitietoutensa lisäksi myös lukea ryhmän dynamiikkaa sekä käyttäytymismalleja ja soveltaa harjoituksia sekä niiden toteutusmuotoja tarpeen mukaan.

### 3.2 Duuriasteikko

Yleinen keino lähteä opettamaan harmoniaa on tutustuttaa oppilas johonkin sävelikköön, joka toimii perustana muiden ilmiöiden tutkimiselle. *The Music Instinct: Science and Song* –dokumentissa (2009) tiedemies Daniel Levitin kertoo, että jokaisesta kulttuurista löytyy asteikko tai asteikoita, jotka käytännössä jokainen tunnistaa ja osaa laulaa, oli heillä musiikillista koulutusta tai ei. Suomen tapauksessa uskaltanen väittää, että tällainen ilmiö on *duuriasteikko*, sillä suurin osa muun muassa lasten- ja joululauluista, virsistä ja populäärimusiikista noudattaa joko sitä tai sen *rinnakkaismolliaasteikkoa*. Täten vaikka duuriasteikko sävelikkönä onkin melko laaja – peräti 7-sävelinen, on sen parissa korvakuulolta toimiminen useimpien oppilaiden kanssa omien kokemusteni perusteella yllättävänkin helppoa.

Toinen vaihtoehto ensimmäiseksi säveliköksi voisi olla *pentatoninen asteikko*, jonka universaalia olemusta samassa dokumentissa esiintynyt vokaalitaiteilija Bobby McFerrin on kiertänyt esittelemässä ympäri maailmaa (TED/World Science Festival, 2009). Tätä asteikkoa käytetään harmoniaopin pohjana myös muun muassa Steiner-kouluissa (WALDORF 2017) sekä Kodály-metodissa (Kodály method 2017). Syy kuitenkin miksi itse päädyin tässä tapauksessa valitsemaan duuriasteikon pentatonisen sijaan on, että teoreettisesta näkökulmasta pentatoninen asteikko ei ole diatoninen, eli se ei sisällä muun muassa kaikkia intervaleja (silloin kun ei puhuta intervallien laaduista). Pentatoninen asteikko ei myöskään sisällä johtosäveliä, jotka Säilym mukaan ovat olennainen osa länsimaisen musiikin harmoniaa (haastattelu 2017). Diatoninen asteikko lähtökohtana teorian opetukseen on lisäksi sen takia käytännöllinen, että perinteinen tonaalinen harmoniaoppi ja sen mukana muun muassa länsimainen notaatiojärjestelmä perustuu tällaisiin asteikoihin (Sibelius-Akatemia 2008, ”Asteikot ja soinnut”).

Useiden muusikoiden alkujen ensimmäinen soittamaan opittu asteikko lienee jokin duuriasteikko. Esimerkiksi C-duuri on yleinen, koska sitä käsitellessä nuottiviivastolla ei tarvita ylennyksiä eikä alennuksia. Myös muun muassa pianolla, muilla kosketinsoittimilla sekä pianon koskettimien mukaisesti muotoilluilla lyömäsoittimilla kuten marimballa tai kellopelillä asteikko on helppo hahmottaa; niin kutsutut valkoiset koskettimet. Kuten Korhonen ja Pilve haastatteluissaan (2017) mainitsevat: mikäli mahdollista, visuaalisesti helposti hahmotettavia kokonaisuuksia kannattaa ehdottomasti käyttää hyväksi opetustilanteessa, sillä niiden kautta aiheeseen pääsee käsiksi ilman liian pitkää ja turhauttavaa etsintäprosessia. Itäpelto mainitsee myös, että tällainen opetusmetodi saattaa tukea etenkin visuaalisia oppijoita, joita on melko suuri osa ihmisistä (haastattelu 2017).

Tärkeä osa pohja-asteikon opettelua on sen laulamaan oppiminen. Melodian hahmottamisen apuna useimmissa musiikkikouluissa ja –opistoissa käytetään apuna joko perinteistä *tavu-solmisaatiota* (do, re, mi, fa, so, la, ti) tai intervallien mukaisia numeroita (1=priimi, 2=sekunti, 3=terssi jne). Molempien peruseriaate on sama: liitetään relatiiviset sävelkorkeudet johonkin oppilaalle ennalta tuttuun, eli helposti laulettaviin tavuihin tai numeroihin. Lisäksi hahmottamisen tehostamiseksi voidaan käyttää apuna käsimerkkejä. Molemmille solmisaatiotavoille löytyy omat kannattajajoukkonsa ja paras keino oppimiseen lienee se minkä käyttö oppilaasta itsestään tuntuu luontevimmalta. Sanottakoon kuitenkin, että numero-solfalaulaminen saattaa helpottaa hiukan myöhemmässä vaiheessa intervallien, sointujen ja asteikkojen hahmottamista, sillä muun muassa reaalisointumerkeissä numeroita käytetään ilmaisemaan haluttuja lisäsäveliä.

### 3.2.1 Duuriasteikkoharjoitus: ”Bilawal-raga”

*Bilawal-raga* on intialainen versio käytännössä länsimaisesta C-duuriasteikosta. Todellisessa elämässä *ragat* eivät ole vain asteikoita, vaan niihin saattaa liittyä muitakin musiikillisiä ”sääntöjä” kuten esimerkiksi tietyn tyyppisiä sävelkulkuja. Duuriasteikkoon vasta tutustuville länsimaisille opiskelijoille kuitenkin lienee helpompaa hiukan yksinkertaistaa asiaa ja käyttää *bilawal-ragaa* synonyyminä C-duurille, jotta harjoitus ei muodostuisi liian hankalaksi hahmottaa.

Harjoituksen teemana on duuriasteikko, jota käsitellään sävellyttämällä, imitoimalla ja improvisoimalla meditatiivisessa Intia-henkisessä musiikillisessa ympäristössä. Harjoitus on tarkoitettu ennen kaikkea ryhmätyöskentelyyn ja sitä voi soveltaen käyttää niin laulaen kuin instrumenttien avulla. Itse esittelen tässä työssä yhdistelmäversion sisällyttäen molempia. Myös ryhmän tason mukaan harjoituksen vaihteita voi mitoittaa uudelleen tai jättää pois välistä.

Esitietona harjoitukseen kaikilla oppilaille kannattaisi olla ainakin jonkinlainen käsitys duuriasteikosta solfa-laulaen ja soittaen. Ilman näitä taitoja etenkin instrumentilla soittaen imitointiosiot saattavat tuottaa haasteita ja turhautumista joillekin oppilaille. Harjoituksen sisällön voi halutessaan jakaa kahdelle eri tunnille, jolloin esimerkiksi kukin oppilas voi tehdä sävellytysvaiheen (kohta 4) omassa rauhassaan kokeillen ilman ryhmän painetta.

Harjoitus muodostuu seuraavasti:

1. Opetetaan oppilaille "Bilawal" –kappaleen melodia (liite 2)
  - Laitetaan *tanpura*, eli intialainen borduna-soitin soittamaan toonikaa, C-pedaalisäveltä (myös jokin muu matalahko instrumentti käy), esimerkiksi syntetisaattorista tai taustanauhalla
  - Ringissä istuen muodostetaan jalkojen maahan iskuja ja käsillä taputusta hyödyntäen esimerkiksi beat-komppi (kuvassa 1), jonka koko ryhmä pitää koossa jatkuvasti
  - Opettaja laulaa melodiaa kahden tahdin pätkissä ja ryhmä toistaa imitoiden kuulemansa. Kun kukin kahden tahdin melodia alkaa luonnistua, voidaan siirtyä aina seuraavaan, kunnes koko kappale on käyty läpi. Lopuksi lauletaan yhdessä koko kappale läpi.
2. Jaetaan oppilaille nuotit ja analysoidaan melodia numeroimalla sävelet
  - C=1, D=2, E=3 ja niin edelleen
3. Opetellaan yhdessä soittamaan kappale kunkin omalla instrumentilla
  - Jälleen tanpura-bordunan voi laittaa soimaan
  - Ryhmän tasosta riippuen joko koko melodia tai imitoiden pätkissä kuten lauluosuudessakin
  - Mikäli ryhmässä on rumpaleita, he voivat käyttää vapaavalintaista instrumenttia, esimerkiksi pianoa jossa C-duuri on helpohko hahmottaa tai laulaa

4. Sävellytetään oppilailla teeman tyylisiä kahden tahdin duurimelodioita
  - Kannattaa painottaa, että melodioiden tulisi olla sen verran yksinkertaisia, että ne pystyy myös itse soittamaan
5. Oppilaat opettavat melodiansa ryhmälle samaan tapaan kuin opettaja kohdassa yksi, paitsi omalla instrumentillaan soittaen
  - Jälleen tausta-borduna on hyvä olla merkitemässä toonikaa ja kompin voi joko soittaa tai pyörittää esimerkiksi taustanauhalla tai rumpukoneesta
  - Melodiansa esittelevä oppilas soittaa kahden tahdin sävelmänsä ja muu ryhmä toistaa sen seuraavan kahden tahdin aikana. Tätä voi tarpeen mukaan toistaa useamman kerran ja esimerkiksi siirtyä seuraavaan oppilaaseen opettajan näytöstä.
6. Improvisoidaan ja toistetaan melodioita samaan tapaan
  - Tehdään sama kuin kohdassa 5, mutta improvisoiden: jokainen soittaa vuorollaan kaksi tahtia omasta päästään ja muut pyrkivät toistamaan melodian
  - Lisähaasteena jokaista improvisoijaa voi pyytää muotoilemaan sellaisia fraaseja, jotka pystyvät toistamaan useaan kertaan, jotta muut oppilaat pääsevät kokeilemaan niiden imitointia



Kuva 1. Osa Bilawale-kappaleesta komppiesimerkkeineen. Koko kappaleen melodia ilman komppia löytyy liitteestä 2.

Tällainen harjoitus on pitkä ja moniosainen, mutta sen myötä duuriasteikko tulee käytyä läpi usein eri keinoin – niin laulaen, soittaen kuin nuottiviivastollakin. Bordunan avulla samalla vahvistetaan oppilaan kuulokuvaa siitä, että asteikon kaikki sävelet ovat suhteellisia toonikaan. Halutessaan harjoitusta voi vielä laajentaa siten, että pidetään sävelikkö samana, mutta vaihdetaan bordunan säveltä asteikon sisällä, jolloin huomataan myös sävelikköjen *modaalinen* olemus; pohjasävelen valinnalla on väliä.

Tematiikan kautta harjoituksella on myös kulttuurillinen aspekti: oppilaat voi tutustuttaa ainakin pintapuolisesti toisen maan musiikkiin, vaikkakin suoran kompin myötä

harjoitukseen ilmestyy melko vahva länsimainen vivahde. Toki etenkin soittovaiheessa kun oppilaat eivät enää itse ole vastuussa kompista, on mahdollista kokeilla myös itämaisempia rytmiaustoja. Itse olen kuitenkin huomannut, että selkeästi tahtien vaihdokset merkitsevä komppi antaa oppilaille turvallisemman tunteen improvisointiin, joka voi muutenkin joillekin olla haastavaa. Tässä harjoituksessa rytmi ja tempon pitäminen ovat jatkuvuuden kannalta tärkeässä osassa, sillä käytännössä kaikki harjoituksen melodiset palaset muodostuvat kahden tahdin fraaseista. Uskaltanen väittää, että vapaassa tempossa harjoitus muodostuisi huomattavasti hankalammaksi toteuttaa.

Itse en ole valitettavasti vielä päässyt kokeilemaan harjoitusta sen kaikkien osien kera teoriaryhmän kanssa, sillä harjoitus on laajentunut jokaisen opetuskerran jälkeen aina monivaiheisemmaksi. Olen kuitenkin todennut tällaisen monipuolisesti osallistavan, paljon musiikkia sisältävän tehtävämuodon tehokkaaksi opetusmetodiksi. Kun laulua ja soittoa on runsaasti, eivät oppilaat yleensä tunnu passivoituvan liikaa kohdissa 2 ja 4, jotka käsitellään pääasiassa nuottiviivastolla. Ainakin omasta mielestäni tärkeää nimittäin soittamisen ohella on myös opetella hahmottamaan musiikkia visuaalisesti nuottien avulla.

Erinäisten opetuskokeilujen kautta olen todennut kuulopohjaisen imitoinnin olevan erittäin tehokas kanava saada oppilaat sisäistämään asioita. Toistamalla muiden tekemistä oppilaat on mahdollista saada tekemään huomattavasti vaikeampia asioita sekä melodisesti että rytmisesti, kuin mitä he esimerkiksi nuottien avulla osaisivat tehdä. Soittaen ja laulaen opiskellessa samalla myös oppilaiden *sisäinen korva*<sup>7</sup> kehittyy voimakkaasti ja he saavat alitajuntaisesti jonkinlaisen käsityksen musikaalisista fraaseista sekä niiden tulkinnasta.

### 3.3 Intervallit

Diatoniset asteikot muodostavat perinteisen *tonaalisen harmoniaopin* perustan (Sibelius-Akatemia 2008, "Asteikot ja soinnut"). Näiden asteikkojen pohjalta rakentuu muun muassa musiikin tutkimisen kannalta tärkeä apuväline, intervallit, jotka yleensä

---

<sup>7</sup> *Sisäisellä korvalla* tarkoitetaan kykyä kuulla ja luoda säveliä, melodioita tai jopa kokonaisia kappaleita mielikuvituksessa. Sisäistä korvaa harjoittamalla on mahdollista oppia esimerkiksi tunnistamaan intervaleja intuitiivisesti tai laulaa kappaleita, joiden melodian muistaa, mutta jota ei ole koskaan tietoisesti opiskellut.



käsitellään ilmiönä melko alkuvaiheessa teorian opiskelua. Useilla instrumenteilla kuitenkin intervallien hahmottaminen käytännössä saattaa tuottaa haasteita sekä turhautumista, ja täten ainakin omassa opetustyössäni olen huomannut, että melko moni oppilas ei koe aihetta suoraan varsin mielekkääksi. Silti hiukan mielikuvitusta käyttämällä myös intervalleista voidaan luoda osallistavia harjoitteita, joissa oppilaat pääsevät tutkimaan aihetta luovasti itse tekemällä.

Intervallien opettamisen suurin sudenkuoppa lienee, että niiden opiskelu muodostuu helposti liian mekaaniseksi. Jos suoraan lähdetään tutkimaan intervalleja vain ”välimatkana mistä tahansa sävelestä toiseen,” kuten esimerkiksi itselleni on aikanaan opetettu, joutuu vasta-alkaja -oppilas todennäköisesti käyttämään melko paljon aikaa puolisävelaskelien laskemiseen musiikillisten oivallusten saamisen sijaan, kun aihe ei suoraan liity mihinkään ennalta osattuun. Tämän takia esimerkiksi Korhosen metodi – intervallien opettaminen duuriasteikon kautta onkin mielestäni varsin toimiva ratkaisu (haastattelu 2017).

Vaikka duuriasteikosta löytyykin vain laadultaan *suuria* ja *puhtaita* intervalleja, sisältää se silti kaikki intervalliasteet (*priimi, sekunti, terssi...*) itsessään. Näin ollen oppilaan osatessa edes yhden duuriasteikon, on hänen kanssaan verrattain helppoa saada ensikosketus aiheeseen lähestymistavan ollessa konstrukttiivinen, osatun tiedon pohjalta rakentava. Osatessaan duuriasteikon intervallit laajentaminen loppuihin intervallien laatuihin taas sujuu suhteellisen luonnollista reittiä, kun voidaan miettiä oppilaan kanssa ”mitä muuttamalla sitten pääsemme pohjasävelestä näihin muihin kuin duuriasteikon ääniin käsiksi.”

Intervalliharjoituksia kehitellessä diatonisten asteikoiden lisäksi inspiraatiota voi hakea myös miettimällä intervallien ominaisuuksia ilmiönä. Esimerkiksi oppikirja Tohtori Toonikassa (Halkosalmi – Heikkilä 2015) käytetty, alun perin roomalaisista järjestyslukujen nimistä juontuva numerokeskeinen lähestymistapa (priimi = 1, sekunti = 2, terssi = 3 ja niin edelleen) luo valtavasti mahdollisuuksia muun muassa intervallien pelillistämiseksi, sillä numeroita löytyy kaikkialta. Oppilaat voi laittaa säveltämään vaikkapa noppaa heittämällä siten, että jokainen silmäluku vastaa intervallia pohjasävelestä. Eräitä vanhojen teoriaopettajieni suosikkitehtäviä oli myös puhelinnumeroiden sekä vuosilukujen soittaminen ja laulaminen.

Numero-ominaisuuden lisäksi jokaisella intervallilla on myös oma *soundinsa*, kuulokuva, ja ne voidaan pistää järjestykseen *dissonoivimmasta konsonoivimpaan*<sup>8</sup>. Esimerkiksi vain yhdellä intervallityypillä improvisoiden, kuten seuraavan luvun 3.3.1 harjoituksessa, oppilas voidaan laittaa paitsi etsimään kyseinen intervalli omasta instrumentista useasta kohtaa myös saada hänet tunnistamaan kunkin intervallin sointiväri: ”pieni sekunti kuulostaa riitaisalta ja puhdas kvintti sopusointuisalta.” Näin oppilaalle muodostuu parhaimmassa tapauksessa kustakin intervallista visuaalisen kuvan lisäksi myös auditiivinen referenssi, joka helpottaa intervallien muistamista ja parantaa niiden hahmottamista.

### 3.3.1 Intervalliharjoitus: ”Mehiläisiä”

”Mehiläisiä” on kahden tai useamman instrumentin improvisointiharjoitus, jonka aiheena on pieni sekunti –intervalli, eli puolisävelaskel. Aiheen voi alustaa oppilaille pyytämällä heidät kuvittelemaan mehiläisparven, joka lentää ohi. Tämän jälkeen heille kerrotaan harjoituksen musiikilliset rajat:

- Kappaleen kesto on n. 1 min
- Käytettävissä ovat vain pieni sekunti –intervallit (joko melodisesti tai harmonisesti soitettuna) mistä tahansa sävelistä
- Dynamiikka ja sävelten tiheys lähtevät hiljaisesta sekä hitaasta, kasvavat ja lopussa palaavat alkutilanteeseen (parvi lentää ohi)

Sitten improvisoidaan, opettaja joko mukana soittaen tai ohjaamassa ryhmää.

Harjoituksen jälkeen on hyvä analysoida mitä juuri tapahtui. Kuulostiko syntynyt teos mehiläisparvelta? Useimmiten tämän harjoituksen kohdalla ainakin osa sanoo ”kyllä,” joten voidaan miettiä mikä siitä teki juuri ”mehiläismäisen.”

Vastaus kysymykseen liittyy pienen sekunnin olemukseen itsenäisenä harmonisena elementtinä, mikä on luonteeltaan vahva dissonanssi. Mehiläisiin tämä sävy liittyy siten, että niiden siipien tuottama ääni liikkuu yleensä melko *kromaattisesti* eli

---

<sup>8</sup> Intervallit voidaan järjestää konsonoivimmasta (puhdassoointinen) dissonoivimpaan (riitaisa) siinä järjestyksessä kuin ne esiintyvät *yläsävelsarjassa*. Esimerkiksi yläsävelsarjan ensimmäiset intervallit, oktaavi ja kvintti, ovat selkeitä konsonansseja. Pieni sekunti ja sen käänteisintervalli suuri septimi taas mielletään useimmiten kaikista länsimaisen säveljärjestelmän intervaleista dissonoivimmiksi.

puolisävelaskeleita pitkin. Mielikuvaa saattavat joidenkin oppilaiden kohdalla myös vahvistaa erinäiset mehiläisaiheiset sävellykset, kuten venäläisen säveltäjän Nikolai Rimski-Korsakovin kuuluisa teos *Kimalaisen lento*, jonka melodinen teema nojaa vahvasti puolisävelaskeliin.

Mitä sitten harjoitus opettaa? Sävellyttäen tällaisen teoksen improvisoimalla oppilaat pääsevät luomaan yhdessä kokonaisen sanallisen teeman pohjalta rakentuvan kappaleen, mikä jo pelkästään on monien mielestä ollut omissa opetustilanteissani hieno saavutus. Sen lisäksi he tutkivat samalla teoreettisen aiheen eli pienen sekunnin siirtämistä omalle instrumentille ja saavat samalla kyseisestä intervallista kuulokuvan sekä referenssin luonnosta (mehiläinen), unohtamatta oman soittimen hahmottamista, yhteissoiton kehittymistä sekä musiikillista vuorovaikutusta. Harjoitus on siis ilmiöpohjainen sekä osallistava ja sisältää sävellyttämistä.

Intervallina juuri pieni sekunti soveltuu tällaiseen harjoitukseen erinomaisesti, koska se on useimmilla instrumenteilla visuaalisesti helppo hahmottaa, ”seuraava sävel.” Saman tyyppisiä harjoitteita voi kuitenkin toki muodostaa muistakin intervalleista, tai mikäli ryhmässä on tasoeroja, laittaa osan oppilaista soittamaan eri intervallia tai jopa jotakin sointua tai asteikkoa.

Omien kokemusteni perusteella harjoitus on toiminut käytännössä yllättävänkin hyvin. Opettajan kannattaa kuitenkin ehdottomasti ohjata ryhmää mahdollisimman selkeästi tavalla tai toisella etenkin, mikäli ryhmä koostuu nuoremmista soittajista. Kappaleen rakenteen vahva korostaminen on suuri osa harjoitusta harmonisen kudoksen ollessa usein melko sekava. Tämä opettaa samalla kappaleen muodostamisesta myös tärkeän seikan: rakenne, vaikkakin kohtalaisen yksinkertaistettu sellainen (alku, keskikohta ja loppu) on tärkeä elementti musiikissa. Sen muokkaamista voikin kokeilla toistamalla tämän harjoituksen esimerkiksi puolet lyhyempänä tai pidempänä, jolloin huomataan, että näin voidaan kuvata nopeammin tai hitaammin liikkuvaa parvea.

### 3.4 Soinnut

*Soinnuista*, eli yleensä puhuttaessa yli kahdesta samanaikaisesti soivasta sävelestä käytetään monesti puhekielessä nimitystä *harmonia*, vaikka todellisuudessa harmonia onkin laajempi käsite (Sibelius-Akatemia 2008, ”Soinnut”). Kuten jo tästä yleisnimestä voidaan päätellä, soinnut luovat olennaisen pohjan tonaalisen musiikin harmoniaopille

ja etenkin rytmimusiikissa niiden ymmärtäminen on tärkeää jo aikaisessa vaiheessa nuottien usein koostuessa pelkästä melodiasta ja reaalisoitumerkinnöistä. Klassisella puolella taas vakiintunut tapa on kirjoittaa kaikki soitettavat äänet erikseen nuottiin. Kokonaisuutena sointujen maailma on niin laaja, että moni muusikko on käyttänyt elinikänsä sen tutkimiseen, mutta tonaalisessa musiikissa jo kohtalaisen helposti hahmotettavilla kolmisoinnuilla pääsee melko pitkälle.

Kuten intervallit, myös soinnut luovat instrumentin kautta opettaessa pedagogisen haasteen: useimmilla soittimilla niiden visuaaliset muodot saattavat vaihdella melko paljonkin, jolloin niiden mekaaninen etsiminen on työlästä. Lisäksi erityistilanteita aiheuttavat *monofoniset* soittimet kuten suurin osa puhaltimista, joilla ei pysty soittamaan kuin yhden äänen kerrallaan. Näiden seikkojen takia sointujen osallistavassa ryhmäopetuksessa opettaja voi joutua näkemään hieman vaivaa, mutta toisaalta useamman oppilaan kanssa työskentely avaa myös uusia ovia aiheen tekemällä tutkimiseen; kunkin oppilaan voi laittaa esimerkiksi laulamaan tai soittamaan sointujen tiettyjä osia. Laulamalla tällä tavoin jonkin kappaleen harmoniaa tai kadenssia käy samalla nopeasti ilmi miksi muun muassa sointujen käännökset ja äänenkuljetus on kehitetty suurten hyppyjen aiheuttaessa haastavia laulutilanteita.

Sointujen rakentamisen voi selittää oppilaalle monella tapaa: *terssipinon* kautta, *pohjasävel*, *terssi ja kvintti* –ajattelumallilla tai jopa puoli- ja kokosävelaskelten kautta. Mikäli kuitenkin intervallit eivät vielä ole oppilaalla täysin hallussa, saattaa olla jälleen nopeampi vaihtoehto lähteä liikkeelle Korhosen metodin mukaisesti duuriasteikosta (haastattelu 2017).

Tutkittaessa sointuja duuriasteikon kautta yleisimmin käytetty tapa lienee rakentaa ensin asteikon mukainen terssipino pohjasävelelle, *toonikalle*. Tämän jälkeen liikuttamalla terssipinoa *diatonisesti*, asteikkoa pitkin, huomataan kyseisestä säveliköstä löytyvän kolme yleisintä eri kolmisointutyyppiä: *duuri*, *moll* sekä *vähennetty*.

Tämän jälkeen vaihtoehtona voisi olla tutkia kuinka mikäkin sointutyyppi voitaisiin muodostaa mistä tahansa pohjasävelestä, mutta oppilaan osatessa duuriasteikon

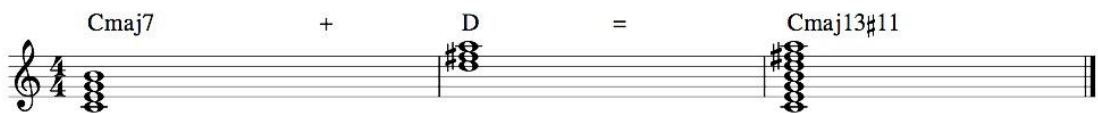
liikkeelle voi lähteä myös sen *pääsointutehoista*<sup>9</sup>, eli *toonikasta (I), dominantista (V) ja subdominantista (IV)*. Näillä sointutehoilla pystyy jo luomaan melko paljon musiikkia ja käytännön esimerkkejä niiden käytöstä löytyy runsaasti myös elävästä elämästä. Näin aihetta lähestyen sointujen opiskelu saattaa opiskelijasta tuntua merkityksellisemmältä kuin irrallisten sointujen etsiminen. Soittamalla duurin pääsointutehoja oppilaalle tulee samalla myös tutuksi eräs tonaalisen musiikin tärkeimmistä ilmiöistä, jännitteisen dominantin purkaminen sopusointuiselle toonikalle (Säily, haastattelu 2017). Lisäksi opittuaan duuriasteikon päätehot, on oppilaalla huomattavasti matalampi kynnyksen laajentaa mukaan palettiin myös loput asteikon sointutehot selventämällä kuinka kullakin muista soinnuista voi korvata jonkin päätehoista. Mikäli oppilas onnistuu ymmärtämään tämän periaatteen, on hän tietämättään oppinut suuren osan *funktionaalisen harmonian*<sup>10</sup> perusteista.

Oppilaan valmiiksi osaamia asteikkoja voi hyödyntää myös muilla tavoin sointuharjoitusten muotoilussa. Esimerkiksi liikuttamalla yhtä sointutyyppiä *paralleelisesti*, eli kuljettaen vaikkapa duurisoinnun pohjasäveliä valitun asteikon mukaisesti, löytyy vanhasta asiasta nopeasti uusia sävyjä. Ryhmässä soittajat voidaan myös muun muassa jakaa kahteen osaan, joista toinen lähtee liikuttamaan yhtä sointutyyppiä paralleelisesti jonkin pohja-asteikon mukaan yhteen suuntaan ja toinen ryhmä jotakin muuta sointutyyppiä toiseen. Soinnun hajotuksen voi muotoilla sopivaksi eri instrumenttien kesken – kaikki voivat soittaa esimerkiksi vain yhtä osaa soinnusta. Tämän jälkeen joko opettajan näytöstä tai ennalta sovitussa kohteessa vaihdetaan suuntaa ja jatketaan, kunnes päästään takaisin alkupisteeseen. Esimerkiksi edistyneempien pianistien kanssa harjoitusta voi myös soveltaa siten, että yksi soittaja soittaa kaiken edellä mainitun: molemmilla käsillä eri sointutyyppiä paralleelisesti eri suuntiin eri asteikoita pitkin. Tällainen harjoitus voi ideana vaikuttaa melko abstraktilta, mutta ainakin toistaiseksi omien kokeilujeni lopputulokset ovat olleet pääosin hyviä, vaikka joskus harjoituksen soiva kuulokuva ei ole ymmärrettävästä syystä ollut perinteisin mahdollinen. Tällainen metodi opettaa paitsi itse sointuja, myös muun muassa yhteissoittoa ja musiikillista vuorovaikutusta, pulssin pitämistä, asteikoita sekä yleisesti oman instrumentin hahmottamista.

<sup>9</sup> Sointuteholla tarkoitetaan soinnun järjestyslukua asteikon sisällä (esim. C-duurissa: C=I, Dm=II, Em=III jne). Jokaisella asteikon soinnulla on myös oma funktionsa (kts. Alaviite 10, *funktionaalinen harmonia*).

<sup>10</sup> Hugo Riemannin (1849 - 1919) kehittämässä funktio-opissa jokaisella soinnulla on tietty tarkoitus tai paikka, (jopa luonne) musiikillisesti loogisesti etenevässä harmonisessa tapahtumassa. Perusfunktiot I, IV ja V voidaan korvata asteikon muilla sopivilla sointutehoilla siten, että niiden funktio säilyy.

Tonaalisten sointujen terssipino-rakenteesta johtuen on niillä myös ominaisuus, että pinoamalla kolmisointuja päällekkäin oikeilla tavoin saadaan aikaiseksi laajoja sointuja. Tällaisista kolmi- tai nelisoinnuista, joiden päälle lisättyllä toisella duuri- tai mollisoinnalla saadaan tulokseksi laaja sointu, käytetään useimmiten englanninkielistä nimitystä *upper structure chord* eli vapaasti suomennettuna *ylärakennesointu*. Käytännössä esimerkki tällaisesta soinnusta on muun muassa reaalisointumerkinnöin: Cmaj7 + D = Cmaj13#11. Myös tätä ominaisuutta voidaan hyödyntää ryhmäopetuksessa jo kolmisointujen opiskelussa laittamalla ryhmän eri osat soittamaan tai laulamaan eri sointuja, sillä oppilaiden ei tässä vaiheessa vielä ole välttämätöntä tietää laajoista soinnuista, mutta lopputulos on hyvin soiva.



Kuva 2. Nuottiesimerkki *upper structure* -soinnun muodostamisesta.

### 3.4.1 Sointuharjoitus: "Riffi-blues"

Riffi-blues –ryhmäharjoitus on tarkoitettu sointujen alkeisopetukseen duuriasteikon avulla. Kuitenkin sitä hiukan soveltamalla on mahdollista osallistaa myös pidemmällä olevat opiskelijat. Esitietona suosittelen C-duurin ainakin kohtalaista hahmottamista niin laulaen kuin instrumentilla soittaen.

Harjoitus muodostuu seuraavasti:

1. Alkulämmittely laulaen
  - Lauletaan numeroilla duuriasteikkoa opettajan johdolla erilaisin kuvioin, esimerkiksi liitteen 5 harjoitusten mukaisesti
    - ➔ Viimeinen varsinaisista kuvioista (liitteen 5 harjoitus 5) on nouseva kolmisointu-arpeggio, jota kuljetetaan asteikkoa pitkin
    - ➔ Tämän jälkeen ryhmän voi vielä halutessaan jakaa kolmeen osaan laulamaan kokonaisia nousevia sointuja (liitteen 5 harjoitus 6)
    - ➔ Todennäköisesti huomataan, että viimeinen 7. sointuaste on hankalasti laulettavasta ominaisuudestaan päätellen erityyppinen sointu kuin muut.

Tässä välissä voi halutessaan käydä läpi asteikosta löytyvät eri sointutyytit, mutta harjoituksen etenemisen kannalta se ei ole välttämätöntä. Tärkeintä on hahmottaa, että osatun sävelikön sisällä soinnut muodostetaan etsimällä valitusta pohjasävelestä ”joka toinen” tai selittää, että jokaisen sävelen jälkeen jää aina yksi asteikon sävel väliin ennen seuraavaa.

2. Siirretään äsken laulettu asia instrumenteille
  - Soitetaan asteikkoa pitkin nousevat soinnut yhteisessä rytmissä arpeggioina
3. Sointuasteet
  - Huomataan, että jokaiselta asteikon säveleltä voidaan muodostaa sointu
    - ➔ Havaitaan, että näiden sointujen pohjasäveliä voi kuvata numeroilla samoin kuin solfa-laulaessa yksittäisiä säveliä
    - ➔ Opettaja kirjoittaa taululle allekkain roomalaiset numerot I-VII (saman voi ilmaista myös arabialaisin numeroin, mikäli ryhmäläiset eivät vielä tunne roomalaisia numeroita)
4. Soitetaan sointuasteita instrumenteilla
  - Valitaan sopiva tempo, jossa oppilaat pitävät jatkuvan kolmisointu-arpeggion käynnissä
  - Opettaja osoittaa taululta haluamaansa sointuastetta ja oppilaat seuraavat häntä soitollaan
5. Riffi-blues
  - Kehitellään jokaiselle instrumenttiryhmälle oma kolmisointuriffi esimerkiksi alla olevan kuvan mukaisesti:

**Swing**

Melodiasoittimet ja laulu

Harmoniasoittimet

Basso

C(6/9)

Kuva 3. Nuottiesimerkki kolmisointuriffin jakamisesta soittajien kesken.

- Laitetaan esimerkiksi *shuffle*- tai *jazz-komppi* pyörimään joko soittaen tai taustanauhalta
- Oppilaat toistavat oman soitinryhmänsä riffiä edelleen opettajan kulloinkin näyttämän sointutehon mukaisesti

- Pikkuhiljaa vakiinnutetaan 12:n tahdin *blues-rakenteeseen*, jonka voi myös kirjoittaa samalla taululle sointuastein
- Halutessaan rakenteen päälle voi improvisoida sooloja
- Edistyneemmät oppilaat voivat etsiä riffin rytmisissä sointujen käännöksiä ja näin harmonisoida melodian. Harmoniasoittajat voivat myös laajentaa sointuja ja etsiä niistä hyviä *hajotuksia*<sup>11</sup>.

Itse olen käyttänyt melko paljon aikaa sointujen opettamisen miettimiseen, sillä suuri osa piano-oppilaistani on ollut alkeistason nuoria, joilla ei ole vielä kovin vahvaa hahmotuskykyä koskettimistosta – saati sävelten hahmottamisesta ilman koskettimistoa. Ehkäpä suurin kokemani hankaluus on ollut juurikin ensikosketus sointuihin; kuinka tehdä se musikaalisesti ja luovasti, jotta opetus ei olisi liian passivoivaa. Toistaiseksi olen todennut toimivimmaksi tämän Ari-Pekka Korhosen konstruktivistisen metodin, jossa uusi tieto eli soinnut rakennetaan jo osatun duuriasteikon päälle ennen niiden syvällisempää tarkastelua (Korhonen, haastattelu 2017).

Vaikka tässä harjoituksessa ei juurikaan avata esimerkiksi mikä tekee duurisoinnusta duurin ja mollisoinnusta mollin, on harjoitus mielestäni hyödyllinen. Omien kokemusteni mukaan sointujen maailmaan ensimmäistä kertaa tutustuvalla on melko paljon sulateltavaa jo pelkästään siinä, että kolme säveltä voi soittaa samaan aikaan ja ne muodostavat yhdessä sointuja. Tämän harjoituksen sisällöstä on kuitenkin helppo jatkaa eteenpäin ja kuten Wahlström haastattelussaan sanoo, esimerkiksi *Tohtori Toonika* –kirjan (Halkosalmi – Heikkilä 2005) asiajärjestyksestä poiketen voi olla tehokkaampaa käydä useampi sointutyyppejä läpi samalla kertaa kuten tässä harjoituksessa. Myös sointutehojen opiskelu jo aikaisessa vaiheessa helpottanee funktionaalisen harmonian hahmottamista tulevaisuudessa.

Sointujen lisäksi harjoitus opettaa oppilaille myös rytmimusiikin puolella paljon käytetyn 12:n tahdin blues-rakenteen, mikä on käyttökelpoinen opetusala myös monille muille teoreettisille teemoille kuten esimerkiksi *laajennetuille soinnuille* ja *sijaissoinnutukselle*. Samoin harjoituksen myötä voidaan huomioida, että riffejä voivat soittaa ja laulaa muutkin kuin rock-kitaristit.

---

<sup>11</sup> Esimerkiksi pianolla sointuja harvoin soitetaan niiden perusmuodossa, joten toimiviin sointuhajotuksiin kannattaa tutustua jo aikaisessa vaiheessa opiskelua. Lisää tietoa hajotusten muodostamisesta löytyy muun muassa Mark Levinen *The Jazz Piano Bookista* (1989).



Tällaisen osallistavan ja ilmiöpohjaisen harjoituksen vetämisessä opettajalla on erittäin suuri vastuu. Sen lisäksi, että tunnin etenemisen tulisi olla sujuvaa ja luontevaa, täytyy opettajan pitää huolta myös erilaisten oppijoiden tarpeista soveltamalla harjoituksen parametrit, kuten tempot sekä etenemisnopeus sopiviksi. Myös tasoerot muodostavat haasteita, joskin sointuja tutkiessa pidemmällä olevat voivat hyvin etsiä sopivia laajennuksia ja näin oppia uutta asiaa. Vastaan voi tulla lisäksi kysymys mitä rumpalit tekevät: osallistuvatko he harmoniaan ja jos kyllä, niin miten. Rumpopedagogi Rolf Pilve kertoo, ettei esimerkiksi yksinkertaisen rumpukompin ylläpitäminen ja samaan aikaan laulaminen ole kovinkaan monille oppilaille ylitsepääsemättömän hankalaa (haastattelu 2017). Harjoituksen sujuvuuden kannalta on kuitenkin olennaista, että keskittyminen harmoniaan olisi etusijalla, joten mikäli esimerkiksi komppaamisen tekniset seikat vaikuttavat vievän liikaa opiskelijan huomiota, kannattaisi hänen osallistua harjoitukseen mieluummin joko pelkästään laulaen tai esimerkiksi pianoa soittaen. Lisäksi aloittelevilla laulunopiskelijoilla ei välttämättä ole vielä kovin tarkka relatiivinen sävelkorva, jolloin esimerkiksi tässä harjoituksessa saattaa olla hankaluuksia pysyä koko ajan täydellisesti mukana. Siinä missä soittajat pystyvät löytämään instrumentistaan halutun sävelen esimerkiksi visuaalisesti, täytyy laulajien löytää sama sävel soivasta materiaalista kuulonvaraisesti. Kuitenkin muut soittimet ja yhdessä samaan aikaan soitettavat *stemmat* luovat turvaa myös laulajille.

#### **4 Harjoitukset käytännössä**

Tässä luvussa käyn läpi käytännön kokemuksia luomistani harjoituksista ja yleensäkin osallistavasta opetuksesta ensin omasta näkökulmastani ja sitten oppilaiden perspektiivistä. Luvussa 4.2 käsittelen myös opiskelijapalautteen onnistuneen keräämisen ja analysoinnin merkitystä opetuksen kehittämisessä. Lisäksi pohdin alaluvuissa muun muassa miksi pedagogisten riskien ottaminen uusien opetusmenetelmien kokeilun kautta on tärkeää ja hyödyllistä.

##### **4.1 Yrityksen ja erehdyksen kautta**

”Opettaja ei ole koskaan täysin valmis.” Tämä lausahdus oli ensimmäisten mietteiden joukossa, joita koulumme ensimmäisellä pedagogiikkakurssilla jaettiin. Käytännön opetustyössä olen myös itse törmännyt samaan ilmiöön; vaikka kuinka käyttäisi aikaa

ja vaivaa opetuksen valmisteluun, tulee aina vastaan tilanteita, joihin ei pysty varautumaan tai joista itselle jää tunne, että jotakin olisi voinut tehdä paremmin. Opettamaan oppiminen on jatkuvaa opetettavan informaation opiskelua. Lisäksi on kehitettävä omia vuorovaikutustaitoja, oltava perillä omista vahvuuksista ja heikkouksista sekä opetella hallitsemaan niinkin arkista aihetta kuin logistiikka. Tämän takia, kuten myöskin samaisella edellä mainitulla luennolla mainittiin, ”opettamaan oppii parhaiten opettamalla.”

Kun itse aloitin opetusurani reilut seitsemän vuotta sitten aluksi piano- ja myöhemmin myös yhtye- ja teoriaopettajana, oletin luonnollisesti, että kaikki muut oppivat tehokkaimmin samoilla keinoin kuin minä. Melko nopeasti sain kuitenkin huomata olevani väärässä – kaikki oppilaat ovat erilaisia oppijoita, minkä lisäksi heillä on omat intressinsä niin musiikissa kuin sen ulkopuolellakin. Näin ollen tismalleen samaa opetusmuuttia ei voi käyttää kaikkien kanssa, vaan opetusta täytyy aina soveltaa kunkin yksilön tai ryhmän mukaan. Samasta syystä on myös tärkeää tuntea oppilaat eikä vain olla opettaja-auktoiteetti, joka syöttää heille tietoa.

Itse olen aina ollut melko teoreettinen oppija, joten jos vain suinkin mahdollista, haluan aina opetellessa uutta asiaa tietää mitä teen ja miksi ennen kuin soitan tai laulan ääntäkään. Hyvä puoli on se, että perinteinen teoriaopetus sekä *Tohtori Toonika* –kirjan (Halkosalmi – Heikkilä 2005) mukainen opetus toimi aikoinaan omalla kohdallani hyvin. Toisaalta omaan opetustyöhöni olen joutunut kehrittelemään etenkin osallistavia harjoitteita paljon, jotta myös muunlaiset oppijat kokisivat tunnit motivoiviksi.

Osallistavien harjoitteiden kanssa, etenkin ryhmäopetuksessa olen todennut, että harjoituksen tarpeeksi kattavalla alustamisella on suuri merkitys. Oppilaat vaikuttavat pääosin kokevan mielekkäämmäksi tehtävät, joiden teema on selkeästi tiedossa jo ennen harjoituksen aloittamista. Suuri merkitys on myös opettajan asenteella ja olemuksella. Etenkin hiukan hitaammin lämpiävien ryhmien kanssa työskennellessä on erittäin tärkeää, että opettaja uskoo omaan tekemiseensä ja näyttää sen myös ulospäin.

Myös ajan hallinta on hyvä ottaa huomioon harjoituksia suunnitellessa. Liian pitkät ja monotoniset tehtävät turhauttavat, mutta toisaalta liian lyhyissä tehtävissä oppilaat eivät välttämättä ehdi saada aiheesta kunnolla kiinni. Tuntisuunnitelmaa tehdessä olen itse huomannut, että kaikkien ryhmien ollessa erilaisia kestävät sisällöltään samat

harjoitteet aina eri ajan, joten tunnin muiden käsiteltävien asioiden kannattaa myös olla valmisteltuna melko joustavaan muotoon. Kuten Itäpelto haastattelussaan (2017) mainitsee, suunnitelmat todella harvoin toteutuvat täysin käytännössä, mutta niiden huolellinen valmistaminen etukäteen luo tunneille turvallisen pohjan.

Yleisesti ottaen olen kokenut – samoin kuin useimmat haastattelemistani henkilöistä, osallistavien teoriaharjoitteiden toimivan hyvin niin yksityis- kuin ryhmätunneillakin. Monet oppilaista kokevat ne mielekkäiksi ja lisäksi oppimistulokset puhuvat puolestaan: oppilaani osaavat soveltaa teoriaa käytäntöön luontevammin kuin ennen. Lisäksi on ollut upea huomata, että kuulonvaraisesti toimimalla sekä imitoimalla jopa alkeistas on oppilaat on mahdollista saada tekemään teknisesti ja musikaalisesti yllättävänkin korkeatasoisia tehtäviä, eikä ilmiökeskeinen lähestymistapa ole sekoittanut opiskelijoita, vaikka sen myötä harjoitukseen on ilmestynyt enemmän muutakin asiaa kuin itse käsiteltävä teema. Päinvastoin se on luonut oppilaille paljon kokonaisvaltaisemman käsityksen musiikista ja sen hahmottamisesta.

Voin paljastaa, että kaikki kokeilemani harjoitteet eivät ole ainakaan suoraan olleet täysiä menestystarinoita. Kokeilematta uusia lähestymistapoja kehitystä ei kuitenkaan tapahdu, joten välillä on omasta mielestäni otettava pieniä pedagogisia riskejä. Ja vaikka välillä kaikki käytännössä ei sujuisikaan yhtä sujuvasti kuin omassa päässä suunnitellessa, on myös epäonnistumisista mahdollista oppia ja kehittää käytettyä metodologiaa uuteen suuntaan. Parhaiten toimivat harjoitteet muovautuvatkin näin opetuskäytössä ajan kuluessa yrityksen ja erehdyksen kautta.

## 4.2 Opiskelijapalaute

Oppilaiden mielipiteitä voidaan miettiä monesta eri näkökulmasta: oliko tunti motivoiva, oppiko oppilas uutta asiaa, oliko tunnilla hyvä ilmapiiri ja niin edelleen. Tämän informaation mittaaminen on kuitenkin hankalampi asia, sillä monesti tulokset voivat syystä tai toisesta hiukan vääristyä. Esimerkiksi itse olen huomannut, että ryhmästä riippuen suoraan mielipidettä kysyessä useat, etenkin nuoremmat oppilaat haluavat miellyttää opettajaa ja antavat positiivisempaa palautetta kuin mitä oikeasti tarkoittavat. Samoin voi, yllättävää kyllä, tapahtua jopa myös nimettömissä kyselyissä. Vaikka positiiviset sanat saattavatkin hetkellisesti tuntua mukavilta, eivät ne valitettavasti kehitä pedagogiikkaa, joten omien oppilaideni kanssa olenkin pyrkinyt rakentamaan alusta asti mahdollisimman avointa keskustelukulttuuria: myös kritiikkiä saa ja pitää

antaa. Itse kyselen etenkin yksityistunneilla jatkuvasti oppilaiden näkemyksiä ja tunteita erilaisista asioista - myös ulkomusiikillisista seikoista, koska olen huomannut tällaisen toimintamallin tuottavan pidemmällä aikavälillä rehellisempää palautetta oppilaiden tottuessa siihen joko tietoisesti tai alitajuntaisesti, että myös oppilaan mielipiteillä on väliä, niillä voi vaikuttaa tuntien kulkuun ja niiden esittäminen on turvallista.

Vaikka palautteen kerääminen ja tulkinta voikin olla haastavaa pienessä mittakaavassa, alkaa suuremmista määristä muodostua suurempia, paremmin keskimääräisyyksiä ilmaisevia yleisiä linjauksia. Esimerkiksi omien oppilaideni palautekyselyiden perusteella uskaltan väittää, että suurin osa oppilaista kokee ainakin omassa opetuksessani selkeästi osallistavat tunnit huomattavasti mielekkäämmäksi kuin vain vähän tai ei ollenkaan osallistavat. Tätä huomiota tukevat myös tätä opinnäytetyötä varten keräämäni opettaja- ja oppilashaastattelut, joissa kaikki haastateltavat ilmaisivat saman asian tavalla tai toisella: suurimman osan oppilaista mielestä aktivoivat ja osallistavat harjoitukset yksinkertaisesti toimivat. Salesvuo kertookin haastattelussaan (2017), että hänen keräämissään kurssipalautteissa yhteissoittoa ja instrumenttien kautta opettamista toivotaan aina lisää.

Entäpä sitten omat kolme harjoitustani? Niitä olen toistaiseksi päässyt testaamaan käytännössä valitettavan vähän sopivien teoriaryhmien puuttuessa, mutta jokaista jossakin muodossa ainakin kerran. Niistä yhdeltäkään oppilaalta en saanut suoranaisesti huonoa palautetta, mutta silmämääräisesti oli nähtävissä, että esimerkiksi laulaminen ja improvisointi tuottivat osalle oppilaista suuria haasteita. Näiden ongelmakohtien korjaukseen olen itse todennut parhaan lääkkeen olevan positiivinen ilmapiiri tunneilla ja mahdollisimman hyvä ja turvallinen ryhmähenki. Ryhmässä täytyy olla sallittua tehdä virheitä ja kaikenlaiseen luovaan toimintaan kannattaa kannustaa. Lisäksi toki paljon yhdessä tekemällä myös ylimääräinen sosiaalinen jännitys häviää tai ainakin vaimenee.

Harjoituksia oppilaiden omilla instrumenteilla soitettaessa omasta mielestäni tekeminen oli kaiken kaikkiaan luontevampaa, mutta pääosin laulaminen ainakin ilman soolo-osuuksia sujui myös yllättävän hyvin, vaikka sekaan sekoittaisikin esimerkiksi kehorytmiikkaa. Muutenkin soittimia käytettäessä kiitosta tuli opetuksen käytännönläheisyydestä.

Ehdottomasti paras ja kuvaavin kommentti harjoituksistani tuli eräältä aikuiselta harrasteopiskelijalta pidettyäni heidän perinteiseen tyyliin ilmaistuna 2/3-tasoiselle ryhmälleen ensimmäisen tunnin aiheesta duuriasteikko. Hän totesi koko ryhmän kuullen tunnin päätteeksi: ”mä vähän pelkäsin, että tää olisi samanlaista kuin aikaisemmat teorian tunnit missä sanottiin ekalla tunnilla, että ’musiikin teoria on pelkkää matematiikkaa ja ulkoa opettelua,’ mutta täähän oli oikeasti aika nastaa.”

## 5 Pohdinta

”Mitä tästä kaikesta sitten jää käteen,” kuuluu ikaikainen freelance-muusikoiden sananlasku. Ainakin itselleni – toivottavasti myös muille, kolme käyttökelpoista ryhmäharjoitusta teorianunneille, joita voi tarpeen mukaan soveltaa ja jalostaa paremmiksi kunkin omiin tarpeisiin. Nämä harjoitukset olen liittänyt erillisinä dokumentteinaan liitteiksi opinnäytetyöhöni, jotta ne olisi tarvittaessa mahdollisimman helppo kopioida omaan käyttöön.

Haastattellessa sain hyviä ideoita ja vinkkejä kokeneemmilta pedagogeilta ja oli opettavaista kuulla heidän ammatillisia ajatuksiaan. Erityisen positiivista oli, että kaikki kysymäni henkilöt suostuivat heti haastatteluun ja jakoivat mielellään näkemyksiään vuolaasti. Tämä kertonee jotain ammattipedagogien toimintakulttuurista: tietoa ei ole tarkoitus pimittää, vaan levittää yhteisen hyvän nimessä.

Teorian opetuksessa uudet tuulet selkeästi puhaltavat jo, ja seuraavan muusikkosukupolven pedagogiikka lienee melko erilaista kuin omina musiikkiopistoaikoinani. Musiikin tohtori Leena Unkari-Virtanen mainitsee haastattelussaan (2017), että tulevaisuudessa musiikkipedagogien tehtävät todennäköisesti laajenevat ja monipuolistuvat: jatkossa tuskin on enää erikseen esimerkiksi teoria- ja soitonopettajia, vaan jokaisen täytyy osata muokkautua useampaan rooliin ja hallita muun muassa sekä yksityis- että ryhmäopetus. Lisäksi eri musiikkityylien kirjon laajentuessa ja yhdistyessä yhdeksi suureksi massaksi myös opettajalta vaaditaan laaja-alaisuutta. ”Jazzarille” on pystyttävä opettamaan jazzia, ”rokkarille” rokkia mutta myös ”klasarille” klasaria.” Samalla on lisäksi yritettävä löytää luonteva polku oppilaan musiikillisen spektrin avartamiseen hänen pääintressiensä ohella.

Kuten haastattelemani opettajat vahvistavat, tulevaisuudessa tässäkin opinnäytetyössä käsitellyt opetusmenetelmät *osallistava opetus, ilmiökeskeisyys, ja sävellyttäminen* vaativat opettajalta erityistä kekseliäisyyttä ja aktiivisuutta. Selkokielellä ilmaistuna siis ne ovat opettajan kannalta työläitä. Kuitenkin tällaisten menetelmien käyttö muun muassa tehostaa oppimista ja sen mielekkyyttä, opettaa vuorovaikutustaitoja ja antaa mahdollisuuden luoda linkki teorian ja käytännön välille, joten niiden tuominen osaksi opetusta olisi suotavaa. Salesvuo kertoo haastattelussaan (2017), että hänen mielestään etenkin musiikkiopistojen perusopetuksen teoriaopinnoissa tulisi ehdottomasti lisätä osallistavuutta. Hänen mukaansa teoria-aiheiden käytäntöön tuominen jo aikaisessa vaiheessa saattaisi selkeyttää opintoja kokonaisuutena. Salesvuo mainitsee myös, että musiikillisia ilmiöitä tulisi lähestyä oppilaiden omat intressit edellä. Esimerkiksi hän nostaa tunneilla käytettävät kuunteluesimerkit, joiden hänen mukaansa kannattaisi olla ensisijaisesti enemmän oppilaiden kuin opettajan mielimusiikkia, jotta opetus olisi opiskelijoiden kannalta mahdollisimman mielekästä.

Osallistavuuden suhteen suuria kysymyksiä ovat muun muassa, kuinka löytää kultainen keskitie hauskuuden ja faktojen hallinnan välille, miten motivoida oppilasta sekä kuinka saada kaikki soittajat yhtä lailla osallistutettua harjoituksiin mielekkäällä, mutta samalla opettavaisella tavalla. Näiden opetusmenetelmien myötä moni opettaja joutuu varmasti etsimään ja luomaan myös uutta opetusmateriaalia, sillä tietoa ja esimerkkejä muun muassa ilmiöpohjaisten opetusmetodeiden hyödyntämisestä on toistaiseksi olemassa verrattain vähän.

Kuten Unkari-Virtanen sanoo, kyse ei kuitenkaan ole pelkistä haasteista, vaan myös mahdollisuuksista. Nyt jos koskaan uuden opetussuunnitelman perusteiden siivittämänä musiikkipedagogiikkaa on mahdollista kehittää luopumalla vanhentuneista malleista ja siirtymällä uusiin. (Haastattelu 2017). Aika ja uudet opettajat kuitenkin näyttävät kuinka radikaali muutos lopulta todellisuudessa on. Varmahkoa lienee ainakin, että nykypäivän kirosana passiivisuus yritetään poistaa pedagogiikasta kaikin keinoin – niin suurelta osin kuin se realistisesti on mahdollista. Lisäksi useimmat haastateltavani toivovat, että etenkin teorian opetus muuttuisi käytännönläheisemmäksi ja musiikin hahmottaminen yleisesti kokonaisvaltaisemmaksi, mihin juuri opinnäytetyöni aihe, teorian osallistava opettaminen oppilaiden omien instrumenttien avulla voisi olla yksi lääke. Teorian tulisi tukea musiikin ymmärtämistä eikä olla vain ”teoriaa teorian takia,” kuten Lähdesmäki sanoo, sillä pohjimmiltaan tärkeintä musiikissa on lopulta auditiivinen kokemus; tarkkaan valitut ääniaallot, jotka korvien tärykalvojen kautta

päätyvät aivoihin tuottamaan tunteita ihmisessä, eivätkä pallot ja viivat nuotissa (haastattelu, 2017).

## Lähteet

### Kirjalliset lähteet

Aalto, Erno, 2010, Yhtyeiirissä korvat aukeavat; Säveltapailua improvisoiden ja imitoiden. Metropolia ammattikorkeakoulu, Helsinki.

Cantell, Hannele, 2011, Ilmiökeskeinen pedagogiikka. Luentokalvot. Verkkolinkki: [http://www.oph.fi/download/138421\\_MaasuCantell\\_04022011.pdf](http://www.oph.fi/download/138421_MaasuCantell_04022011.pdf).

Heikkilä, Pasi – Halkosalmi, Veli-Matti, 2005, Tohtori Toonika: Musiikin teorian, säveltapailun ja nuottikirjoituksen oppikirja. Otava, Helsinki.

Kivimäki, Johanna - Koivu, Maija, 2012, Osallistava pedagogiikka - Käytännön työkaluja opetustyöhön. Tampereen ammattikorkeakoulu, Tampere.

Kodály method, Wikipedia, päivitetty 7.9.2017. Verkkodokumentti. [https://en.wikipedia.org/wiki/Kod%C3%A1ly\\_method](https://en.wikipedia.org/wiki/Kod%C3%A1ly_method). (Luettu 30.10.2017).

Levine, Mark, 1989, The Jazz Piano Book (englanniksi). SHER MUSIC CO, USA.

Martela, Frank – Jarenko, Karoliina, 3/2014, Sisäinen motivaatio – Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu, Helsinki.

Opetushallitus, 2017, Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy, Helsinki.

Oramo, Ilkka, 2016, Kultakausi 1882-1919 järjestyneeseen musiikinopetukseen. Artikkelit verkossa. [http://muhi.siba.fi/xwiki/bin/view/Muhi/View?id=suomi\\_kultakausi2](http://muhi.siba.fi/xwiki/bin/view/Muhi/View?id=suomi_kultakausi2). (luettu 19.11.2017)

PJK, 2015, Oppilaan ja huoltajan opas. Pop & Jazz Konservatorio, Helsinki.

Pop & Jazz Konservatorio, 2013, Perusopetuksen opetussuunnitelma. Pop & Jazz Konservatorio, Helsinki.



Pylkkä, Outi – JAMK, Konstruktivismi ja oppiminen. Verkkodokumentti.

<http://oppimateriaalit.jamk.fi/oppimiskasitykset/oppimiskasitykset/konstruktivistinen-oppiminen/>. (luettu 5.11.2017).

Ruohotie P. 1998, Motivaatio, tahto ja oppiminen. Oy Edita Ab, Helsinki.

Sibelius-Akatemia, musiikinteoria 1 –sivusto, viimeisin päivitys 9.12.2008. Verkkodokumentti. <http://www2.siba.fi/muste1/>. (luettu 28.10.2017).

Virtanen, Sanna 2015, Menestystekijänä motivaatio, opinnäytetyö. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, Helsinki.

WALDORF/Association for Waldorf Music Education. Verkkodokumentti. <http://waldorfmusic.org/the-mystery-of-the-mood-of-the-fifth-excerpt/>. Luettu 30.10.2017.

### **Audiovisuaaliset lähteet**

Elena Mannes (ohj., kirj.), Daniel Levitin, Bobby McFerrin, 2009, The Music Instinct: Science and Song –dokumentti

Ted Talk/World Science Festival, Bobby McFerrin, 2009, videolinkki, Watch me play the...audience!

[https://www.ted.com/talks/bobby\\_mcferrin\\_hacks\\_your\\_brain\\_with\\_music](https://www.ted.com/talks/bobby_mcferrin_hacks_your_brain_with_music)

### **Haastattelut**

Itäpelto, Anu (MuM), äänite (kesto: 1h 5min 15s)

Korhonen, Ari-Pekka (MuM), muistiinpanot

Lamminen, Maria (Musiikkipedagogian opiskelija), muistiinpanot

Lähdesmäki, Antti (Musiikkipedagogian opiskelija), muistiinpanot

Pilve, Rolf (Muusikko ja rumpuopettaja), äänite (kesto: 32min 40s)

Salesvuo, Tomi (MuM), äänite (kesto: 34min 45s)

Säily, Mika (FM), äänite (kesto: 50min 59s)

Unkari-Virtanen, Leena (MuT), äänite (kesto: 22min 20s)

Wahlström, Kristian (Musiikkipedagogi YAMK), äänite (kesto: 37min 13s)

## Duuriasteikkoharjoitus: ”Bilawal-raga”

1. Opetetaan oppilaille ”Bilawal” –kappaleen melodia (nuotti liitteessä 2)
  - Laitetaan *tanpura*, eli intialainen borduna-soitin soittamaan toonikaa, C-pedaalisäveltä (myös jokin muu matalahko instrumentti käy), esimerkiksi syntetisaattorista tai taustanauhalta
  - Ringissä istuen muodostetaan jalkojen maahan iskuja ja käsillä taputusta hyödyntäen esimerkiksi beat-komppi, jonka koko ryhmä pitää koossa jatkuvasti
  - Opettaja laulaa melodiaa kahden tahdin pätkissä ja ryhmä toistaa imitoiden kuulemansa. Kun kukin kahden tahdin melodia alkaa luonnistua, voidaan siirtyä aina seuraavaan, kunnes koko kappale on käyty läpi. Lopuksi lauletaan yhdessä koko kappale läpi.
2. Jaetaan oppilaille nuotit ja analysoidaan melodia numeroimalla sävelet
  - C=1, D=2, E=3 ja niin edelleen
3. Opetellaan yhdessä soittamaan kappale kunkin omalla instrumentilla
  - Jälleen tanpura-bordunan voi laittaa soimaan
  - Ryhmän tasosta riippuen joko koko melodia tai imitoiden pätkissä kuten lauluosuudessakin
  - Mikäli ryhmässä on rumpaleita, he voivat käyttää vapaavalintaista instrumenttia, esimerkiksi pianoa jossa C-duuri on helpohko hahmottaa tai laulaa
4. Sävellytetään oppilailla teeman tyylisiä kahden tahdin duurimelodioita
  - Kannattaa painottaa, että melodioiden tulisi olla sen verran yksinkertaisia, että ne pystyy myös itse soittamaan
5. Oppilaat opettavat melodiansa ryhmälle samaan tapaan kuin opettaja kohdassa yksi, paitsi omalla instrumentillaan soittaen
  - Jälleen tausta-borduna on hyvä olla merkitsemässä toonikaa ja kompin voi joko soittaa tai pyörittää esimerkiksi taustanauhalla tai rumpukoneesta
  - Melodiansa esittelevä oppilas soittaa kahden tahdin sävelmänsä ja muu ryhmä toistaa sen seuraavan kahden tahdin aikana. Tätä voi tarpeen mukaan toistaa useamman kerran ja esimerkiksi siirtyä seuraavaan oppilaaseen opettajan näytöstä.
6. Improvisoidaan ja toistetaan melodioita samaan tapaan

- Tehdään sama kuin kohdassa 5, mutta improvisoiden: jokainen soittaa vuorollaan kaksi tahtia omasta päästään ja muut pyrkivät toistamaan melodian
- Lisähaasteena jokaista improvisoijaa voi pyytää muotoilemaan sellaisia fraaseja, jotka pystyvät toistamaan useaan kertaan, jotta muut oppilaat pääsevät kokeilemaan niiden imitointia

**Bilawal-kappaleen nuotti**

# Bilawal

Vili Itäpelto



### **Intervalliharjoitus: "Mehiläisiä"**

"Mehiläisiä" on kahden tai useamman instrumentin improvisointiharjoitus, jonka aiheena on pieni sekunti –intervalli, eli puolisävelaskel. Aiheen voi alustaa oppilaille pyytämällä heidät kuvittelemaan mehiläisparven, joka lentää ohi. Tämän jälkeen heille kerrotaan harjoituksen musiikilliset rajat:

- Kappaleen kesto on n. 1 min
- Käytävissä ovat vain pieni sekunti –intervallit (joko melodisesti tai harmonisesti soitettuna) mistä tahansa sävelistä
- Dynamiikka ja sävelten tiheys lähtevät hiljaisesta sekä hitaasta, kasvavat ja lopussa palaavat alkutilanteeseen (parvi lentää ohi)

Sitten improvisoidaan, opettaja joko mukana soittaen tai ohjaamassa ryhmää.

Harjoituksen jälkeen on hyvä analysoida mitä juuri tapahtui. Kuulostiko syntynyt teos mehiläisparvelta? Useimmiten tämän harjoituksen kohdalla ainakin osa sanoo "kyllä," joten voidaan miettiä mikä siitä teki juuri "mehiläismäisen."

## Sointuharjoitus: "Riffi-blues"

Riffi-blues –ryhmäharjoitus on tarkoitettu sointujen alkeisopetukseen duuriasteikon kautta. Sitä hiukan soveltamalla on kuitenkin myös mahdollista osallistaa hieman pidemmälläkin olevat opiskelijat. Esitietona suosittelen C-duurin ainakin kohtalaisen hallitsemisen niin solfa-laulaen kuin instrumentilla soittaen.

Harjoitus muodostuu seuraavasti:

### 6. Alkulämmittely laulaen

- Lauletaan numeroilla duuriasteikkoa opettajan johdolla erilaisin kuvioin (Esimerkkiharjoituksia liitteessä 5)
  - ➔ Viimeinen kuvioista on nouseva kolmisointu-arpeggio, jota kuljetetaan asteikkoa pitkin (liitteen 5 harjoitus 5)
  - ➔ Tämän jälkeen ryhmän voi vielä halutessaan jakaa kolmeen osaan laulamaan kokonaisia nousevia sointuja (liitteessä 5 harjoitus 6)
  - ➔ Todennäköisesti huomataan, että viimeinen 7. sointuaste on hankalasti laulettavasta ominaisuudestaan päätellen erityyppinen sointu kuin muut. Tässä välissä voi halutessaan käydä läpi asteikosta löytyvät eri sointutyypit, mutta harjoituksen etenemisen kannalta se ei ole välttämätöntä. Tärkeintä on hahmottaa, että osatun sävelikön sisällä soinnut muodostetaan etsimällä valitusta pohjasävelestä "joka toinen" tai selittää, että jokaisen sävelen jälkeen jää aina yksi asteikon sävel väliin ennen seuraavaa.

### 7. Siirretään äsken laulettu asia instrumenteille

- Soitetaan asteikkoa pitkin nousevat soinnut yhteisessä rytmisessä arpeggioina

### 8. Sointuasteet

- Huomataan, että jokaiselta asteikon säveleltä voidaan muodostaa sointu
  - ➔ Havaitaan, että näiden sointujen pohjasäveliä voi kuvata numeroilla samoin kuin solfa-laulaessa yksittäisiä säveliä
  - ➔ Opettaja kirjoittaa taululle allekkain roomalaiset numerot I-VII (saman voi ilmaista myös arabialaisin numeroin, mikäli ryhmäläiset eivät vielä tunne roomalaisia numeroita)

### 9. Soitetaan sointuasteita instrumenteilla

- Valitaan sopiva tempo, jossa oppilaat pitävät jatkuvan kolmisointu-arpeggion käynnissä

- Opettaja osoittaa taululta haluamaansa sointuastetta ja oppilaat seuraavat häntä soitollaan

#### 10. Riffi-blues

- Kehitellään jokaiselle instrumenttiryhmälle oma kolmisointuriffi esimerkiksi alla olevan kuvan mukaisesti

**Swing**

Melodiasoittimet ja laulu

Harmoniasoittimet

Basso

- Laitetaan esimerkiksi *shuffle*- tai *jazz-komppi* pyörimään joko soittaen tai taustanauhalla
- Oppilaat toistavat oman soitinryhmänsä riffiä edelleen opettajan kulloinkin näyttämän sointutehon mukaisesti
  - ➔ Pikkuhiljaa vakiinnutetaan 12:n tahdin *blues-rakenteeseen*, jonka voi myös kirjoittaa samalla taululle sointuastein
  - ➔ Halutessaan rakenteen päälle voi improvisoida sooloja
  - ➔ Edistyneemmät oppilaat voivat etsiä riffin rytmisissä sointujen käännöksiä ja näin harmonisoida melodian. Harmoniasoittajat voivat myös laajentaa sointuja ja etsiä niistä hyviä *hajotuksia*.



## Duuriasteikkoharjoituksia alkulämmittelyksi

## Duuriasteikkoharjoituksia alkulämmittelyksi

Vili Itäpelto


1 Duuriasteikko



5 2 Nousevat terssit välisävelet apuna



13 3 Laskevat terssit välisävelet apuna



21 4 Nousevat ja laskevat terssit



29 5 Nousevat kolmisointuarpeggiot



37 6 Kokonaiset kolmisoinnut, ryhmä jaettuna kolmeen osaan

