

Maiju Roine

SOITTOTAITOA SÄVELLYTTÄEN

Pianopedagogiikan kehittämistä toimintatutkimuksen avulla

SOITTOTAIDOA SÄVELLYTTÄEN

Pianopedagogiikan kehittämistä toimintatutkimuksen avulla

Maiju Roine
Opinnäytetyö
Syksy 2020
Taiteen tekijä ja kehittäjä
(YAMK)
Oulun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun ammattikorkeakoulu
Taiteen tekijä ja kehittäjä (YAMK)

Maiju Roine

Soittotaitoa sävellyttäen. Pianopedagogiikan kehittämistä toimintatutkimuksen avulla.

Työn ohjaaja: Jouko Tötterström

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: Syksy 2020

Sivumäärä: 72 + 3 liitettä

Tämän opinnäytetyön tarkoitus on tutkia sävellyttämisen mahdollisuuksia pianonsoittotekniikan kehittämisessä musiikkiopistotyössä, perehtyä sävellysprosessin ohjaamiseen työtapanana sekä kehittää omaa pedagogista ajattelua ja toimintaani. Aihe on ajankohtainen, sillä säveltäminen ja improvisointi on yksi neljästä tavoitealueesta uusimmissa taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa. Tavoitteenani on ollut kehittää omaa opetusfilosofiaani luovuuskasvatuksen teorioiden pohjalta sekä muodostaa toimivia käytäntöjä opetustyöhön. Tarkastelin opetusta konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta ja nojasin tutkimuksessani sävellyttämistä ja luovuuskasvatusta koskevaan kirjallisuuteen sekä ajankohtaisiin musiikkipedagogisiin hankkeisiin.

Tutkimus on toimintatutkimus sekä tapaustutkimus, jonka tutkimuskohteena oli kahden Lapin musiikkiopiston piano-oppilaan oppimisprosessit sekä omat oppimisprosessini kevätlukukaudella 2020. Videoin opetus-tuokiot ja tarkastelin kertynyttä aineistoa toimintatutkimuksen periaatteiden mukaisesti itsereflektion, kehittämisen ja toiminnan kehässä. Olen kuvannut tutkimuksessa tiiviisti sävellysprosessien kulun sekä analysoinut niitä laadullisen tutkimuksen keinoin. Opetuksen aikana tehdyt muistiinpanot sekä videotallenteet ja niiden litteroinnit muodostivat aineiston, jonka pohjalta tein havaintoja opetuksen sisällöistä ja opetusta ohjanneesta pedagogisesta ajattelusta.

Tutkimuksen tulokset ovat myönteiset sekä oppilaiden että opettajan näkökulmasta: sävellyttäminen osoittautui monipuoliseksi, eri sisältöjä luovasti integroivaksi tavaksi opettaa pianonsoittoa ja musiikillisia ilmiöitä. Oppilaat pystyivät paneutumaan oman sävellysprosessin kautta soittotekniikkaansa ja kehittämään sitä. Lisäksi oppilaat saivat harjoitusta erityisesti musiikillisen keksimisen taidoissa ja tämän lisäksi musiikillisessa ilmaisussa, käsitteiden hallinnassa sekä musiikin teoria- ja nuotinnustaidoissa. Oppimistulokset näillä osaluilla olivat myönteisiä. Ennakkokäsitykseni siitä, että sävellyttäminen olisi hyvä tapa opettaa myös soittotekniikkaa, osoittautui paikkansa pitäväksi. Tutkimukseni aikana havaitsin, että opettajan toiminnalla on suuri merkitys prosessin ohjaamisessa, vaikka oppilaan omalle luovalle työskentelylle ja valinnoille annetaankin paljon tilaa. Myös opettajan kannustava ja rohkaiseva suhtautuminen oppilaan tuotokseen ja prosessiin on tärkeää.

Tutkimuksen tekeminen selkiytti omaa pedagogista ajattelua, antoi varmuutta ohjata vastaavanlaisia prosesseja tulevaisuudessa ja vakiinnutti sävellyttämisen yhdeksi pianopedagogiikkaa monipuolistavaksi työtavaksi arkisessa työssäni. Tavoitteeni on jatkossakin vahvistaa musiikillisen keksimisen osuutta oppilaitteni soittotunneilla. Toivon, että oppilaat ymmärtävät soittotekniikan harjoittelemisen merkityksen musiikillisen ilmaisun palvelijana ja rohkaistuvat luovaan ajatteluun sekä musiikilliseen keksimiseen.

Asiasanat: sävellyttäminen, säveltäminen, pianonsoiton opetus, pianopedagogiikka, luovuuskasvatus, toimintatutkimus

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences
Degree Programme in Artistic Development, Master's thesis

Author: Maiju Roine

Title of thesis: Improving a student's musical and instrumental skills through a composing-crafting process.

Supervisor: Jouko Tötterström

Term and year when the thesis was submitted: Autumn 2020

Number of pages: 72+3

The purpose of this thesis is to examine the possibilities of composing-crafting as a pedagogical method during piano lessons and to orientate myself as a teacher in guiding students' composing processes. My main goal in this study was to develop and improve my own pedagogical philosophy and practise. The Finnish art curriculum obligates music pedagogues to include both composing and improvisation in teaching in music schools. This study relies on the theories of creativity education and the constructivistic conception of learning, as well as literature and current projects on composing in a pedagogical concept.

This study was executed as action research. It is also a case study: the objects of this research were the learning processes of two of my own piano students in Lapland Music Institute, and most importantly, my own learning process as a teacher. The research material consists of diaries and video recordings of the students' composing-crafting lessons during the spring semester 2020. I have analyzed the material using qualitative research methods. Based on the material I made observations about the contents of teaching and the pedagogical thinking that guided the action. The teaching activities were examined according to the principles of an action research: in a spiral of action, self-reflection and development.

The results of this study show positive impact of composing-crafting from the perspective of both students and the teacher. Composing-crafting turned out to be a diverse and integrative method, which enables the teacher to teach piano playing skills and musical phenomena creatively. In the learning process the students were able to improve their playing technique and musical invention skills. In addition, the students got to practise and deepen their understanding of musical expression, music theory, notation and musical concepts. Learning outcomes in these areas appeared to be positive. During the research process I realized that the teacher action plays a major role in guiding the students' composing process, although the students' own choices and creativity are taken into account. The teacher's encouraging and supportive attitude towards the students' products and processes is highly important.

The research carried out here has strengthened my proficiency as a piano teacher and given me confidence to guide similar processes in the future. Composing-crafting has been established as an approach in my pedagogy, and I expect it to be a larger part in my teaching in the future. The aim is that the students will be encouraged to think creatively, feel confident to compose and understand the correlation between practising playing technique and expressing themselves musically.

Keywords: Composition-crafting, composing, piano pedagogy, creativity, action research

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	TEOREETTISTA TAUSTAA	9
2.1	Sävellyttäminen tutkimuskohteena	9
2.2	Konstruktivistinen oppimiskäsitys musiikkipedagogiikassa	12
2.3	Luovuus musiikkipedagogiikassa	15
2.3.1	Luovan työn arvioinnista	18
2.3.2	Säveltäminen osana musiikkipedagogiikkaa	20
3	TOIMINTATUTKIMUKSEN TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA SEN TOTEUTTAMINEN	27
3.1	Tutkimuksen lähestymistapa	27
3.2	Tutkimustehtävät ja tutkimusaineiston analysointi	28
3.3	Aiheen rajaaminen	29
3.4	Tutkijan rooli	29
3.5	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	31
4	TUTKIMUSPROSESSIN ETENEMINEN JA TULOKSET	33
4.1	Oppilaiden lähtötilanne ja oppimistavoitteet	33
4.2	Opettaja-tutkijan oppimistavoitteet	35
4.3	Opetusprosessin kulku	36
4.3.1	Opetuksen sisällöt ja reflektio	42
4.3.2	Soittotekniikan kehittäminen	43
4.3.3	Musiikillisen keksimisen taidot	47
4.3.4	Musiikin teoriataidot ja musiikilliset käsitteet	55
4.3.5	Musiikillisen ilmaisun taidot	57
4.3.6	Nuotintamisen taidot ja teknologia	59
4.4	Tutkimuksen yhteenveto	60
5	POHDINTAA	66
	LÄHTEET	70
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Kiinnostuin säveltämisen pedagogiikasta oman sävellystyöni kautta sekä taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen myötä. Olen opetustyössäni säveltänyt ja sovittanut musiikkia oppilailleni, ja tämä työskentelytapa on vahvistunut pedagogiikassani viime vuosina. Ensimmäinen julkaistu sävellyskokoelmani (*Kahdeksan vuodenaikaa ja muita pianokappaleita*) sai hyvän vastaanoton kollegoiden ja oppilaiden keskuudessa, ja seuraava kokoelma, *Fantasiakappaleita lapsille*, julkaistiin tammikuussa 2020. Oppilaita innostaa se, että musiikki on uutta ja tuoretta, parhaassa tapauksessa henkilökohtaisesti räätälöityä. Moniin kappaleisiini on myös sisällytetty etydimäisiä elementtejä, joiden tarkoitus on kehittää oppilaan pianotekniikkaa jollakin tavalla, ja monet kappaleista on suoraan sävelletty jollekin tietylle oppilaalle soittoteknisiä kehityskohteita harjaanuttamaan.

Uusimmat opetussuunnitelman perusteet velvoittavat musiikilliseen keksintään musiikkiopistoissa tapahtuvassa soitonopetuksessa. Opetussuunnitelman (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet, Opetushallitus 2017, 48) määrittelemät opetuksen tavoitealueet ovat 1) esittäminen ja ilmaiseminen 2) oppimaan oppiminen ja harjoittelu 3) kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen sekä 4) säveltäminen ja improvisointi. Myös edellä kuvaamani omakohtainen ilo säveltämisestä on vahvistanut ajatustani siitä, että oppilaat voisivat nauttia ja hyötyä monipuolisesti oman musiikin luomisesta. Käyttämällä sävellyttämistä työtapana opetuksessa toteutan paitsi opetussuunnitelmaa, myös omia pedagogisia mielenkiinnon kohteitani.

Säveltäminen ja improvisointi on siis nostettu aiempaa tärkeämpään rooliin taiteen perusopetusta antavien musiikkioppilaitosten opetuksessa. Säveltämisen pedagogiikka on aiheena ajankohtainen, ja siitä on julkaistu paljon tutkimuksia ja opinnäytetöitä. Tässä opinnäytetyössä pyrin kehittämään omaa pedagogista ajattelua ja keräämään itselleni työkaluja ja ideoita säveltämisen opettamiseen sekä löytämään samalla etydisoittoa ja pianonsoiton tekniikkaharjoitteluun uuden ja luovan näkökulman. Itse pidän eniten karakteristisista ja hauskoista etydeistä, eivätkä kuivan mekaaniset harjoitukset ole koskaan innostaneet minua. Siksi minun on ehkä vaikea kuvitella niiden innostavan oppilaitakaan. Oletan että sävelkieli, joka saa oppilaan mielikuvituksensa heräämään, saa hänet myös soittamaan paljon, ja siinä sivussa harjoittelemaan soittamisen tekniikkaa.

Tutkimukseni on toimintatutkimus, mutta samalla myös tapaustutkimus, jossa pyrin selvittämään, minkälaisia toimintatapoja voisin käyttää kahden oppilaan sävellyttämässä, kun kehittämiskohdeena on samanaikaisesti myös oppilaan soittotekniikka. Ajattelen melko pragmaattisesti, että itse tekemällä oppii yleensä parhaiten. Oppilaat oppivat soittamista samoin kuin musiikin teoriaa tai säveltämistä oman tekemisen kautta. Avainsanana on myös osallisuus (ks. esim. Opetushallitus 2017, 47). Konstruktivistinen oppimiskäsitys on sekä oman opetusfilosofiani että yleisesti taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden taustalla. Pyrin etenemään opetuksessani siten, että oppilaat eivät joudu omaksuma uutta tietoa tyhjän päälle, vaan pystyvät yhdistämään uuden tiedon vanhaan ja vahvistamaan ja merkityksellistämään sitä harjoituksen ja omakohtaisen kokemuksen kautta. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2017) mukaan ”musiikillisten taitojen kartuttamisen lisäksi oppilasta rohkaistaan opinnoissaan esteettiseen kokemiseen, luovaan ajatteluun ja tuottamiseen sekä uusien ratkaisujen etsimiseen.”

Opinnäytetyöni aiheen ja tutkimusmetodin valinnan taustalla on myös oma kokemukseni aiemasta toimintatutkimuksesta ja sen positiivisesta vaikutuksesta pedagogiikkaani. Tutkin Musiikki-pedagogi AMK-opinnäytetyössäni vapaan säestyksen pedagogiikkaa toimintatutkimuksen metodein. Opinnäytetyöni *Pedagogisia ratkaisuja vapaan säestyksen opetuksessa* (Seppänen 2007) ja siihen liittynyt tiivis itsereflektio kehitti vapaan säestyksen opettamisen taitojani ja auttoi ammatillisessa kasvussani. Sinä aikana, kun kouluttauduin musiikkipedagogiksi vuosina 2002–2007, tulivat vapaan säestyksen oppisisällöt taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja sitä kautta mukaan musiikkiopisto-opetuksen pianotunneille. Aloittaessani aikoinani vapaan säestyksen opettamista huomasin, että minulta puuttui käytännön työkaluja ja ideoita oppituntien pitämiseksi. Silloin aloin tutkimustyön kautta perehtyä vapaan säestyksen pedagogisiin menetelmiin. Totesin tuolloin, että koska olin lapsesta asti käynyt itse pianotunneilla, minulla oli klassisen pianomusiikin pedagogiikasta jo oppilasaikoina jonkinlainen käsitys, mutta koska en ollut käynyt vapaan säestyksen tunneilla ennen ammattiopintojani, käsitykset siihen soveltuvista menetelmistä olivat huomattavasti hatarammat. Nyt olin saman tilanteen edessä alkaessani opettaa säveltämistä oppilailleni: en ole itse saanut sävellysopetusta, säveltämisen ja improvisoinnin pedagogiikkaa ei aiemmissa opinnoissani ollut käsitelty, enkä esimerkiksi ollut päässyt observoimaan perustason oppilaiden sävellystunteja. Jouduin siis muodostamaan pitkälti itse käsitykseni oppituntien sisällöstä. Havaittuani jo aiemmin toimintatutkimuksen itselleni antoisaksi ja työelämän vaatimuksiin vastaavaksi tutkimusmetodiksi valitsin sen myös Musiikkipedagogi YAMK -opinnäytetyön lähestymistavaksi.

Yksi parhaista ohjenuorista opettajan työssä on mielestäni seuraava: jos haluat oppia jotain, opeta se muille. Pureutumalla pianonsoittotekniikan perusasioihin ja säveltämisen käsitteisiin, ongelma-kohtiin ja työtapoihin oppilaan kanssa opetan asiaa myös itselleni. Voin sanoa, että opetustyöni äärellä olen oppinut pianonsoitosta todella paljon, ja monet tärkeät oivallukset ovat syntyneet käytännön työn äärellä, oppilaan kanssa yhdessä. Onnistunut vuorovaikutus ja hyvä ilmapiiri oppitunnilta ovat oppimisen keskeisiä edellytyksiä, joten pyrin havainnoimaan toimintatutkimuksessani myös vuorovaikutusta ja sen vaikutusta luovaan prosessiin. Kaiken kaikkiaan tutkimukseni tarkoitus on kehittää omaa didaktista ajattelua ja opetusfilosofiaani sekä tuottaa kertyneiden havaintojen avulla käytännön työtapoja oppitunneilla sovellettavaksi.

Tarkastelen toimintatutkimukseni aikana kertynyttä aineistoa ja raportoin tässä opinnäytetyössä tutkimuksen aikaisen opetusprosessin kulkua ja sen kehittämistä. Kerron opetukseen liittyvistä havainnoistani sekä siitä, mitkä seikat vaikuttivat opetusfilosofiani ja käytännön opetustaitoni kehittymiseen. Erittelen opetuksen sisältöjä ja menetelmiä ja reflektoin sekä omaa kehittymistäni opettajana että projektiin osallistuneiden oppilaiden oppimistuloksia. Peilaan ajatuksiani opetussuunnitelmaan, konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen sekä sävellyttämistä ja luovuuskasvatusta koskeviin ajankohtaisiin hankkeisiin ja lähdekirjallisuuteen.

2 TEOREETTISTA TAUSTAA

2.1 Sävellyttäminen tutkimuskohteena

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2017) nostavat säveltämisen aiempaa keskeisempään asemaan musiikkioppilaitosten arjessa. Säveltäminen ja sävellyttäminen ovat ajankohtaisia aiheita suomalaisessa musiikkipedagogiikan keskustelussa, ja aiheesta on paljon tutkimuksia sekä käynnissä olevia koulutuksia säveltämisen pedagogiikan tukemiseksi. Muun muassa Suomen Säveltäjät ry:n ylläpitämä sävellytyksen tietopankkisivusto *Opus1* on internetfoorumi, johon on koottu asiantuntijoiden artikkeleja sävellytyksestä sekä vinkkejä ja sävellytystehtäviä opettajille. Opetushallituksen rahoittama *Säpettäjät* -hanke on kouluttanut musiikkipedagogeja ja musiikkikasvattajia ottamaan haltuun uutta toimintakulttuuria sävellyksen pedagogiikan saralla vuodesta 2016. Kansainvälisesti on tunnettu myös esimerkiksi *Very Young Composers* -hanke – Suomessa sen kotimainen vastine on Riitta Tikkasen käynnistämä *Kuule, minä sävellän!* -hanke, joka on Suomen johtavien musiikkialan instituutioiden, Sibelius-Akatemian, Radion sinfoniaorkesterin, Helsingin kaupunginorkesterin, Musiikkitalon ja Suomen kansallisoopperan sekä New Yorkin filharmonisen orkesterin yhteistyöprojekti. Siinä lapset ja nuoret säveltävät sinfoniaorkesterille apunaan ammattisäveltäjät, jotka ohjaavat projektia. Hankkeen johtajatus on toteuttaa lapsen musiikillinen visio sellaisenaan, antaa arvo lapsen tekemälle taiteelle ja korostaa luovan tekijyyden näkökulmaa musiikissa taideaineena. (Väkevä & Tikkanen 2013, 5.)

Suomessa sävellyttämistä ja luovia musiikkikasvatusmetodeja on tutkittu monipuolisesti. Sari Muhosen (2016) väitöskirja käsittelee sävellyttämistä opetustoiminnassa. Tutkimuksen tarkoitus oli kuvailla ja analysoida opetus-oppimistoimintaa ja peilata sitä viimeaikaisiin opetussuunnitelmauudistuksiin ja oppimisenäkemyksiin, joiden mukaan luovaa toimijuutta arvostetaan osana musiikkikasvatusta (Muhonen 2016, 9). Tutkimuksessa paneuduttiin oppilaiden kokemuksiin ja sävellyttämiskäytäntöjen analysointiin. Muhosen tutkimuksen aineistona käytettiin tutkija-opettajan reflektointia sävellyttämiskokemuksista vuosina 1997–2004 sekä oppilaiden puolistrukturoituja haastatteluja, joissa he muistelivat kokemuksiaan. Tutkimuksen perusteella Muhonen esittää, että yhteis-säveltämisessä oppijan oppimisen tukeminen edellyttää joskus myös opettajan aktiivista osallistumista sävellysprosessiin (sama, 9). Opettajan rooli on tukea oppilasta ja mukauttaa toimintaansa tilannekohtaisesti, ja ryhmäilmapiirillä on suuri merkitys (sama, 10). Muhosen tutkimus oli toteutettu

koulujen 1.–6. luokkien musiikinopetuksessa, jossa opetus on ryhmäopetusta, joten käytännön näkökulma sävellyttämiseen on hieman erilainen kuin yksilöopetusta antavan musiikkioppilaitoksen opettajan työssä. Myös Sari Muhosen julkaisema kirja, *Tehdään tästä laulu!* käsittelee lasten musiikillisen luomisprosessin tukemista ja dokumentointia käytännönläheisellä ja opastavalla tavalla. (ks. Muhonen 2012.)

Koulujen musiikkitunneilla tapahtuvaa sävellyttämistä ovat tutkineet myös mm. Henna-Marinka Suomi (2015) ja Taina Huttunen (2017). Kansainvälisesti mm. Gouzouasis ja Ryu (2015) ovat tutkineet luovaa pianopedagogiikkaa pienten lasten opetuksen näkökulmasta, ja heidän tutkimuksensa tuo esiin soiton ilon, luottamuksellisuuden ja positiivisuuden sekä luovien työmuotojen myönteisiä merkityksiä. Kerron seuraavissa kappaleissa tarkemmin suomalaisista tutkimuksista, jotka käsittelevät säveltämistä osana musiikkioppilaitoksissa annettavaa, uusimman opetussuunnitelman mukaista instrumenttiopetusta.

Tiina Kukkulan (2020) musiikkipedagogiikan alan YAMK-opinnäytetyö pureutuu pianotunneilla tapahtuvaan säveltämiseen käytännönläheisellä tavalla ja käsittelee myös luovuuskasvatusta yleisemmin. Kukkulan internetsivulle (www.savellyttaminen.fi) kokoamat harjoitukset ovat helpotajuisia ja monipuolisia, ja opinnäytetyönsä raporttiosuudessa hän erittelee sävellysharjoitukset ja opetustyöhönsä vaikuttavan opetusfilosofian. Kukkulan opinnäytteessään esiintuomat ajatukset luovuudesta ja hyväksyvän ja empaattisen ilmapiirin luomisesta soittotunnille toistuvat nykyisessä musiikkipedagogisessa keskustelussa – aivan aiheellisesti. Kukkulan opinnäytetyö on käytännönläheisyydessään hyvä lisä siihen keskusteluun, jota sävellyttämisestä käydään tällä hetkellä musiikkipedagogiikan kentällä.

Sara Tulla-Koskela (2018) on tutkinut musiikkikasvatuksen maisterintutkielmassaan, millä tavoin suomalaisissa taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista opetusta antavissa musiikkioppilaitoksissa järjestetään sävellyksen opetusta. Kyselytutkimuksena toteutettu tutkimus kartoitti musiikkiopistoissa annettavan sävellyksenopetuksen järjestämistä. Tutkimuksen tulokset kertovat, että sävellyksenopetus on järjestetty varsin vaihtelevasti: useimmissa oppilaitoksissa säveltämisen vastaava opettaja on musiikin yleisten aineiden opettaja, joissakin tapauksissa esimerkiksi joku tietty instrumenttiopettaja, ja joissakin tapauksissa opetusta on järjestetty esimerkiksi periodi- tai kurssiluonteisesti. (Tulla-Koskela 2018, 29.) Kyselyyn osallistuneista oppilaitoksista 80% ilmoitti, että sävellyksen opetusta on tavalla tai toisella tarjolla halukkaille oppilaille (sama, 28).

Oma tuntumani on, että säveltämisen ja improvisoinnin opetuksen käytännön järjestäminen on pikkuhiljaa muuttumassa uuden opetussuunnitelman tultua voimaan. Säveltämisen pedagogiikka liittyy entistä enemmän jokaisen instrumenttipedagogin työhön. Musiikkioppilaitosten toimintatavat muotoutuvat pikkuhiljaa erilaisten koulutusten ja pedagogisen keskustelun myötä, sekä ajan kuluessa myös siksi, että uuden sukupolven musiikkipedagogikoulutuksen saaneet soitonopettajat siirtyvät työelämään. Samalla tavalla kuin edellisen taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman uudistuksen yhteydessä vuonna 2002 integroitiin vapaan säestyksen opetus pianonsoiton opetukseen, on nyt lisätty oman musiikin tekemisen eri muotoja – säveltämistä ja improvisointia – opetusohjelmaan. Pedagogit löytävät oman tapansa toteuttaa opetussuunnitelman vaatimuksia, kun ajatukset saavat aikaa kypsyä.

Tutkimuksensa johdannossa Tulla-Koskela (2018, 1) toteaa, että on erikoista, että vasta viime aikoina on alettu puhua enemmän näiden oppiaineiden opettamisesta. Kuitenkin em. taidot ovat olleet aina olennainen osa musiikin syntymistä ja siirtämistä. Samassa yhteydessä Tulla-Koskela kysyy aiheellisesti, onko meitä kahlinnut ajatus, että niin säveltäminen, sovittaminen kuin improvisointikin ovat sellaisia taitoja, jotka ovat sisäsyntyisiä – eli niitä ei voisi opettaa.

Heta Rautio-Härkönen (2018) on tutkinut Sibelius-Akatemian maisterintutkielmassaan musiikkiopiston pianonsoitonopiskelijoiden kokemuksia säveltämisestä soittotunnilla. Tutkimuksen aihe liittyy läheisesti omaan tutkimukseeni, ja Rautio-Härkösen tutkimuksen tulokset ovat kiinnostavaa luettavaa, sillä niissä kuuluu soitonopiskelijoiden oma ääni ja omat näkemykset. Rautio-Härkösen mukaan oma musiikki antoi oppilaille mahdollisuuden omakohtaiseen, aktiiviseen, itseohjautuvaan ja oppilaslähtöiseen musiikinopiskeluun. Oppilaista säveltäminen oli mielekäs ja motivoiva tapa oppia musiikin hahmottamista sekä pianonsoittoa, ja se auttoi ymmärtämään syvemmin musiikillisen ilmaisun mahdollisuuksia. Oppilaat myös toivoivat sävellystä ohjaavalta opettajalta rohkaisua ja tukea sekä konkreettisia työkaluja.

Rautio-Härkösen tutkimuksen tulokset eivät ole mielestäni lainkaan yllättäviä, vaan ovat sopuosinussa myös oman käytännön kokemukseen pohjautuvan tietoni ja säveltämistä koskevien ennakkokäsitysteni kanssa. Rautio-Härkösen tutkimuksen keskiössä ovat oppilaitten kokemukset, heidän hyvinvointinsa ja itsekasvunsa. Tutkimus antaa arvokasta informaatiota oppilaiden kokemuksista ja opettajan roolista prosessin ohjaajana ja tukijana. Rautio-Härkönen on tutkinut oppilaiden näkökulmaa monipuolisesti ja perusteellisesti, ja hänen tutkimuksensa tulokset antavat arvokasta pohjatietoa myös minulle tutkimukseni lähtötilanteeseen.

Myös Noora Pasasen (2011) tutkimuksen tulokset kertovat sävellyttämisen myönteisistä vaikutuksista musiikinoppimisessa. Pasanen on tutkinut Metropolia Ammattikorkeakoulun YAMK opinnäytetyössään lasten ja nuorten säveltämistä osana pianotuntia. Pasanen haastatteli kokeneita pianopedagogeja ja lähestyi aihetta lisäksi omien kokemustensa ja kirjallisuuden kautta. Pasasen mukaan sävellyttäminen tukee lasten luontaisia musisoinnin tapoja, nuotinlukua, nuotintamista, omien tunteiden ja luovuuden ilmaisua ja soittimen hallintaa, ja sen avulla oppilasta voi tutustuttaa uusiin musiikillisiin ja teknisiin elementteihin. Pasasen tutkimuksen mukaan opettajan roolissa on tärkeää olla hienovarainen ja suhtautua rakentavasti ja hyväksyvästi oppilaan tuotoksiin.

Sekä Pasasen (2011) että Rautio-Härkösen (2018) tutkimusten aiheet liittyvät erittäin läheisesti omaan tutkimukseeni, mutta molemmat ovat tutkimusmetodiltaan erilaiset. Omassa opinnäytteesäni, joka on sekä toimintatutkimus että tapaustutkimus, painotan yleisen aihekatsauksen lisäksi opettajan omaa itsereflektiota, oppimisprosessia ja toiminnan kehittämistä sekä erityisesti soitotekniikan kehittämisen näkökulmaa. Lisäksi kuvaan tarkasti tutkimuksessani olleiden oppilaiden oppimistuloksia. Samankaltaiset teemat ja tulokset toistuvat eri tutkimuksissa, vaikka tutkimuksellinen näkökulma ja toteuttamistapa ovat erilaiset.

2.2 **Konstruktivistinen oppimiskäsitys musiikkipedagogiikassa**

Opetuksen tutkimusta tehtäessä on syytä avata taustalla vaikuttavaa oppimiskäsitystä. Konstruktivistista oppimiskäsitystä pidetään nykyisen suomalaisen musiikkipedagogiikan pohjalla vaikuttavana oppimiskäsityksenä, ja se näkyy myös taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelmassa:

”Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet perustuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Hän oppii asettamaan tavoitteita ja toimimaan tavoitteiden suuntaisesti sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista. Kokemukset ja vuorovaikutus ympäristön kanssa samoin kuin eri aistien käyttö ja kehollisuus ovat oppimisen kannalta olennaisia.” (Opetushallitus 2017, 11)

Opetushallituksen suositukset ohjaavat voimakkaasti oppijakeskeiseen soitonopetukseen oppiainekeskeisyyden sijaan. Konstruktivistisen (rakentavan) oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on

oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta (Tynjälä 1999, 38). Oppilas rakentaa itse oman merkityksensä opittavasta asiasta – hän ei kopioi opettajan tai oppikirjan tietoa sellaisenaan, vaan oppimisessa on keskeistä ymmärtäminen ja omakohtainen, omiin kokemuksiin ja olemassa oleviin tietorakenteisiin perustuva tiedon mukauttaminen. Oppija muun muassa valikoi oman näkemyksensä pohjalta olennaisinta tietoa, tekee päätelmiä siitä, mitkä asiat kuuluvat yhteen. (sama, 43.)

Konstruktivismista on eri näkemyksiä sen mukaan, tarkastellaanko oppimista yksilön, ryhmän vai laajemman yhteisön tasolla, mutta yhteistä eri suuntauksille on, että luovat ja reflektiiviset toiminnot ovat korostuneita pelkän toistamisen ja muistamisen sijaan. (Tynjälä 1999, 58.) Opettaminen nähdään tiedon konstruointiprosessia ohjaavana toimintana. Opetuksen lähtökohdiksi on hyvä ottaa oppijan jo olemassa olevat tiedot, käsitykset ja uskomukset opiskeltavista ilmiöistä. (sama, 61.) Ajattelen, että opettajalla on parhaat mahdollisuudet ohjata konstruktivistista oppimisprosessia silloin, kun hän tuntee oppilaansa hyvin – esimerkiksi kun hän on opettanut oppilastaan tämän musiikkiopintojen alusta lähtien. Uuden oppiminen perustuu aiemmin opitulle, joten opettajan on oltava tietoinen siitä, mitä oppilaat jo osaavat.

Konstruktivismista kumpuaviin opetusmenetelmiin kuuluu, että opetuskeskustelun painopiste siirtyy faktojen nimeämisestä ja esimerkiksi ulkoa opettelemisesta asioiden kuvaamiseen, selittämiseen, syy-seuraussuhteiden analysointiin, arviointiin, kritisointiin jne. Oppiminen on myös tilansidonnaista: se liittyy aina siihen ympäristöön, tilanteeseen ja laajempaan kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu. (Tynjälä 1999, 63.) Esimerkiksi pianonsoiton opiskelussa musiikkia harrastava lapsi tai nuori kasvaa musiikkiopiston arkeen ja toimintatapoihin ja koko länsimaiseen musiikkikulttuuriin.

Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvassa pedagogiikassa tietoa käsitellään eri näkökulmista, käytetään erilaisia esitystapoja ja erilaisia oppimistehtäviä (Tynjälä 1999, 64). Soitonopiskelussa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että säveltämistä ja improvisaatiota käytetään opiskelussa työtapoina – tapoina hahmottaa ja harjoitella esimerkiksi sävelasteikkoa, erilaisia rytmejä, musiikillista muotoa, soittotekniikkaa, sointiväriä tms. Oppilas jäsentää tietoa ja rakentaa ymmärrystä musiikillisen teoksen kautta. Vasta ymmärrys luo kokemuksen ja mahdollistaa tulkinnan. Tulkinta taas edellyttää oppilaalta aktiivisuutta ja toiminnallisuutta. Musiikkikasvatuksen tehtävä on luoda edellytykset niille prosesseille, joihin oppilas osallistuu tuottaessaan musiikillisia merkityksiä. (Väkevä & Tikkanen 2013, 7.)

Konstruktivismi soitonopetuksessa tarkoittaa myös muun muassa opetuksen laaja-alaisuutta, joustavuutta sekä yksilöllisyyttä – sitä että oppilaan kiinnostuksen kohteet ja persoonallisuus huomioidaan opetusta räätälöitäessä. Tämä luo myös pedagogista tasa-arvoa. Oppijakeskeisyys soitonopetuksessa johtaa kokonaisvaltaiseen musiikkikoulutukseen, joka tukee oppilaan henkilökohtaisten merkitysten ja ymmärryksen rakentumista ja edistää oppilaan henkistä kasvua. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuva soitonopetus huomioi oppilaan toimijuuden ja autonomian, mielenkiinnon kohteet, motivaation, kyvyt, taustan ja jopa koulutusta koskevat uskomukset. (López-Íñiguez 2017, 2–4.)

López-Íñiguez (2017, 3) mukaan ”soitonopetuksen tulisi pyrkiä laaja-alaisiin kasvatuksellisiin päämääriin, kuten mielikuvituksen, itseilmaisun, itsenäisen ajattelun ja tekemisen sekä luovuuden kehittymiseen.” Teknistä osaamista ei tulisi nähdä koko soitonopetuksen perimmäisenä tavoitteena, vaan musiikin toteuttamisen keinona. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen voi nähdä myös rakentavan tasa-arvoista suhdetta opettajan ja oppilaiden välille, sillä prosessissa sekä opettaja että oppilas oppivat, eikä tavoitteena ole ainoastaan siirtää opettajalla olevaa tietoa ”tietämättömälle” oppilaalle, vaan rakentaa yksilöllistä oppimisen polkua, jossa oppijan sisäinen motivaatio ja metakognitiiviset taidot (oppimaan oppimisen taidot) korostuvat. López-Íñiguez (2017, 3) mukaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvassa opetuksessa oppimistavoitteiden ja -tulosten lisäksi oppimisprosessien ja tarvittavien edellytysten tulisi olla keskeisiä. Soitonopetuksen oppimistavoitteet ovat moninaiset aina äänentuotosta ja nuottikuvan ymmärtämisestä lavaläsnaoloon. Oppimisprosessien tulisi olla vahvasti yhteydessä mm. merkitykselliseen oppimiseen, mielikuviin sekä opitun soveltamiseen. Soitonoppimisen edellytyksillä viitataan opettajan tai oppilaan toimintoihin, kuten ohjeiden antamiseen, oppimateriaaleihin, soittotunnilla käytettäviin aktiviteetteihin ja opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen. (sama, 3.)

Oppiminen on hedelmällisintä dynaamisessa ongelmanratkaisuympäristössä, jonka lähtökohta on oppilaalle henkilökohtaisten merkitysten etsiminen. Kannustavuus, neuvottelevuus ja kyky yhteistyöhön ovat keskeisiä oppimista edistäviä opettajan ominaisuuksia. Oppilaan omia, kenties naiiveja käsityksiä voi pitää antoisan keskustelun ja pohdinnan lähtökohtana sen sijaan, että niitä pitäisi väärinä. Rakentavat, kokonaisvaltaiset prosessit antavat tilaa myös tutkivalle oppimiselle, jossa oppilasta kannustetaan etsimiseen ja uteliaisuuteen ja annetaan hänelle aikaa järjestää ja muodostaa tietoa omien havaintojensa pohjalta. (López-Íñiguez 2017, 4.)

Konstruktivistisiin oppimisprosesseihin liittyy olennaisesti myös itseohjautuvuus ja oppimaan oppimisen taidot. Opetuksen tulisi tähdätä myös itseanalysoinnin, itsekurin ja itsetietoisuuden asteittaiseen kehittymiseen. Vertailu omaan entiseen taitotasoon on hedelmällisempää kuin vertailu muihin. Rakentava oppimisprosessi antaa myös tilaa virheille, ja virheistä oppimisen taito on arvokas. Myös opettaja tekee virheitä, ja ne voivat olla tärkeä reflektoinnin työväline, joka lisää ymmärrystä oppimisprosesseista. Konstruktivistisessa opetustavassa on tärkeää luoda monipuolinen perusta oppimiselle ja soveltaa opittua erilaisissa tilanteissa. Tämä auttaa oppilasta ymmärtämään erilaisen musiikillisten kokemusten yhteyttä ja rakentamaan hänen suhdettaan musiikkiin. (López-Íñiguez 2017, 5.)

2.3 Luovuus musiikkipedagogiikassa

Luovuuden käsite on vaikeasti määriteltävä ja monitulkintainen. Kari Uusikylän mukaan (2004, 59) se on yksi vaikeimmin määriteltävistä psykologisista käsitteistä – sitä ei voida havainnoida konkreettisesti. Luovuutta on monenlaista, ja luovat ajatteluprosessit sisältävät erilaisia elementtejä sen mukaan, onko kyse esimerkiksi kielistä, loogisesta ongelmanratkaisusta, säveltämisestä tai arkkitehtuurista (Uusikylä 2002, 43). Parhaimmillaan luovuus ilmenee rohkeana ja aitona itsensä toteuttamisena, joka saa aikaan sisäistä iloa ja tyydytystä, ja tärkein luovan ihmisen ominaisuus on riippumattomuus, uskallus ottaa järkeviä riskejä (Uusikylä 2005, 23). Jokaisella on oikeus luovuuteen, ja jokainen luova tuotos on ainutlaatuinen. Kun ihmiseen luotetaan jo lapsena, on todennäköistä, että hänen luovuutensa kehittyy parhaiten osana persoonallista kasvua. (Uusikylä 2012, 44.) Lasten ja esimerkiksi harrastelijoiden luovassa toiminnassa tärkeintä on luomisen ilo ja itsensä toteuttaminen, joka lisää onnellisuutta. Ammattilaisten luovuuden tuotteet, produktit, arvioidaan eri kriteerein: niillä on tietyt laatuvaatimukset. (Uusikylä 2012, 57.) On tärkeää erottaa nämä luovuuden eri tasot toisistaan, kun puhutaan musiikkipedagogiasta.

Monien perinteisten ja 1900-luvulla Euroopassa laajalti käytettyjen musiikkipedagogisten menetelmien, kuten Orff-, Dalcroze- ja Kodály -menetelmien lähtökohtana on lapsen luovuus ja länsimaisen musiikin keskeisen rakennepiirteiden opettaminen toiminnallisella tavalla, oppilaiden aktiivisen musisoimisen kautta. Menetelmät ovat lähellä amerikkalaisen filosofin John Deweyn *learning by doing* -teesiä, jonka mukaan asioiden ymmärtämisen edellytyksenä on lapsen aktiivinen ja kokemuksellinen toiminta. (Ahonen 2004, 169.) Orff-, Dalcroze-, sekä Kodály -menetelmiä yhdistävä piirre on myös improvisointi. Oppilaita valmennetaan erilaisilla kuunteluun, kokeiluun ja nuottikirjoitukseen

liittyvillä alkeisharjoituksilla: aluksi esimerkiksi muuntelemalla tuttuja sävelmiä. Harjoitusten tarkoitus on tutustuttaa oppilaita musiikin rakentumisen periaatteisiin niiden tutkimisen avulla. (Ahonen 2004, 169.) Keksivän oppimisen periaate on tämänkaltaisessa toimintatavassa keskeinen.

Musiikkipedagogian alan keskusteluja seurattessani olen saanut toisinaan vaikutelman, että musisoinnin muodoista vain säveltäminen tai improvisointi mielletäisiin luovaksi toiminnaksi, kun taas perinteinen instrumenttitaitojen ja kappaleiden harjoittelu, musiikin reproduointi, ei olisi kovin luovaa. Tällainen ajattelu liittyy luovuuden käsitteen hankalaan määrittelyyn ja on mielestäni melko kapea katsantokanta. Musiikin opiskelu, instrumenttitaitojen harjaannuttaminen ja musiikin tulkitseminen elävästi ja ilmaisevasti ovat lähtökohtaisesti luovia toimintoja. Musiikissa oma luominen on olennainen osa oppimisprosessia, ja luominen voi liittyä lukuisiin toimintoihin (Ervasti, Muhonen & Tikkanen 2013, 246). Luovaa työskentelyä tarvitaan muusikon taitojen harjoittamisen kaikissa työvaiheissa; esimerkiksi kun rakennetaan instrumentin soittamisen perustekniikkaa mielikuvien avulla, harjoitellaan kappaleen muotoilua, sävyjä ja ilmaisua, musiikillista tarinankerrontaa, ratkaistaan teknisiä ongelmia, hahmotetaan nuottikuvaa ja pohditaan parhaiten musiikillista toteutusta palvelevia sormijärjestyksiä – ja niin edelleen. Esiintymistilanteessa soittaja antaa aina yleisölleen jotain sisimmästään tuomalla oman persoonallisuutensa esiin soitossaan, ja elävän musiikin esitys on aina ainutkertainen ja luova hetki. Vaikka soitonopiskelija ei koskaan säveltäisi tai improvisoisi, tekee hän siis jatkuvasti luovaa työtä sekä harjoitellessaan että esiintyessään. Myös musiikkipedagogia on mitä suurimmassa määrin luovaa ajattelua vaativaa taiteellista työtä. Varsinkin musiikin alkeispedagogiikassa on Suomessa ollut pitkään vallalla erittäin luovia työskentelytapoja. En siis itse rajaisi musiikillisen luovuuden käsitettä pelkästään säveltämisestä tai improvisoinnista koskevaksi.

Musiikin luova tekijyys – improvisointi, säveltäminen, kaikenlainen musiikillinen keksiminen – on silti erityisen arvokasta. Väkevän ja Tikkasen (2013, 6) mukaan musiikki täyttää tehtävänsä taideaineena vasta silloin, kun se asettuu osaksi kokonaisvaltaista ja moniaistillista maailmasuhdetta – musiikki on parhaimmillaan tapa kokea elämän ominaislaatuja ja ottaa osaa maailman muotoamiseen. Käytännön länsimaisessa musiikkikasvatuksessa musiikillinen keksiminen jää helposti edelleen sivuosaan musiikkikasvatuksen keskittyessä enemmän mm. esittämiseen ja vastaanottamiseen. (Väkevä & Tikkanen 2013, 6.) Muusikon koulutus on tosiaan painottunut viime vuosisadalla valmiiden musiikkiteosten toteuttamiseen ja arvostamiseen. Tätä vastoin aiemmin, vielä 1800-luvulla vaikkapa pianistin koulutuksessa rutiiniluontoisia asioita olivat myös säveltämisen ja improvisaation taidot (ks. esim. Ahonen 2004, 172). Siinä mielessä emme ole nyt lainkaan uuden asian äärellä, vaan musiikin luova tekijyys on vain uudelleen nostettu takaisin arvostettuun asemaan.

Improvisoinnin ja säveltämisen taidot, eräänlaiset yleismusikantin taidot ovat tällä hetkellä teke­ mässä renessanssin, ja tulevien sukupolvien lähtökohdat improvisaatioon ja musiikilliseen keksi­ miseen tulevat varmasti olemaan entistä paremmat. Myös uusimmissa soitonoppaissa on selvästi aiempaa enemmän improvisaatioon, säveltämiseen ja sovittamiseen sekä vapaaseen säestykseen ohjaavia tehtäviä.

Uusimmat opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2017) ovat nyt nostaneet improvisoinnin ja säveltämisen tavoitealueet entistä merkittävämpään asemaan opetuksessa, ja niistä puhutaan musiikkipedagogian kentällä tällä hetkellä paljon. Musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden mukaan säveltämisen ja improvisoinnin opetuksen tavoitteena on ohjata oppilasta tuottamaan omia musiikillisia ideoita ja ratkaisuja sekä kannustaa oppilasta harjoittelemaan impro­ visoinnin, sovittamisen ja säveltämisen perustaitoja (sama, 48). Rohkaistuminen säveltämiseen ja improvisointiin ei välttämättä ole helppoa, jos on saanut koulutuksensa formaalissa musiikinope­ tuksessa. Useimmilla tällä hetkellä työelämässä olevilla musiikkipedagogeilla ei ole ollut mahdol­ lista tutustua näihin toimintatapoihin oman koulutuksensa aikana, joten täydennyskoulutukselle ja pedagogisen ajattelun uudistamiselle on tarvetta. Opetussuunnitelmauudistus velvoittaa jokaista taiteen perusopetusta antavassa oppilaitoksessa työskentelevää musiikkipedagogia sisällyttä­ mään opetukseen sekä säveltämistä että improvisointia tavalla tai toisella. Erilaisia pedagogisia materiaaleja ja koulutuksia onkin tarjolla yhä enemmän, ja pikkuhiljaa myytti säveltämisestä aino­ astaan harvojen ihmisten erityisoikeutena on väistymässä.

Musiikin luova tekijyys antaa paljon lisäarvoa esimerkiksi musiikillisen ilmaisun oppimiseen. Oman sävellyksen kautta voi olla mahdollista ilmaista voimakkaimmin, jos sävellys kertoo omista koke­ muksista ja tuntemuksista. Toisen säveltämä kappale ei ole niin omakohtainen, joten siihen voi olla vaikeampi saada ilmaisua mukaan. (Rikandi 2013, 167.)

Eva Jacob: ”Minulla on myös oppilas, jolla on päässään todella paljon musiikkia - -. Kun hän alkaa soittaa omia kappaleitaan, sieltä löytyy muhevat soinnut, mieletön rytmi, yhtäkkiä hän tekee nyansseja. - - Kaikki tekniset ja äänelliset jutut ovat yhtäkkiä paljon korkeam­ malla tasolla kuin silloin, kun hän soittaa jonkun muun tekemiä kappaleita, - -. (Rikandi 2013, 168.)

Musiikin oppimisprosessi on kovin subjektiivinen asia – toinen oppii paremmin soittamalla valmiita, toisen ihmisen säveltämiä kappaleita, ja pitää perinteisestä opiskelutavasta, mutta jollekin toiselle

voi sopia paremmin omien kappaleiden kautta oppiminen. Opettajan tehtävä on opetussuunnitelman perusteidenkin mukaan (Opetushallitus 2017, 47) huomioida opetuksessaan kunkin oppilaan vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan tavoitteena on, että opintojen edetessä oppilas oppii tunnistamaan musiikilliset vahvuutensa ja löytää omat tapansa ilmaista itseään musisoiden. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ydinajatuksukset oppilaslähtöisyydestä heijastuvat opetussuunnitelmasta kaikissa sen yksityiskohdissa, ja näille ydinajatuksille rakentuu nykyaikainen musiikkipedagogiikka.

2.3.1 Luovan työn arvioinnista

Luova ympäristö antaa jokaisen toteuttaa itseään vapaasti ilman vähättelevää arvostelua (Uusikylä 2002, 49). Tulosvastuun, kilpailun ja arvostelun ilmapiirissä sekä opettajien että oppilaiden luovuus kuihtuu, ja oppilaiden tuotosten julkinen vertailu on parhaita luovan uskalluksen tappajia (Uusikylä 2005, 8, 23). Musiikinopetuksessa palaute suorituksesta on jatkuvaa, ja jokaisessa oppimistilanteessa, kuten viikoittaisella soittotunnilla oppilas on taitoineen melko haavoittuvassa asemassa, alttiina opettajan arvioinnille ja palautteelle. Soittotunnilla oppimisen ensimmäinen edellytys on turvallisuuden ja luottamuksen tunne. Soittotunti tai musiikkioppilaitos ei toki automaattisesti ole ”luova ympäristö”, vaan opettajan on luotava luottamuksellinen ja arvostava ilmapiiri jokaisen oppilaan soittotunnilla ainutkertaisessa ja yksilöllisessä vuorovaikutustilanteessa. Arviointia tapahtuu jatkuvasti, mutta sen voi tehdä kannustavassa ja myönteisessä hengessä, jolloin luovuutta ei tukahduta.

Uusikylä (2002, 50) korostaa formatiivisen arvioinnin ja palautteen merkitystä: arvioinnin tulee koskea oppilaan aikaansaannoksia eikä oppilasta ihmisenä, antaa informaatiota tuotoksen hyvistä ja huonoista puolista sekä olla jatkuvaa ja rakentavaa. Kun oppiminen katsotaan jatkuvaksi tiedon rakentamisen prosessiksi, myös arviointi kohdistetaan tähän prosessiin (Tynjälä 1999, 65). Myös itse- ja vertaisarvioinnilla on tärkeä merkitys. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden mukaan arvioinnin tulee tukea oppilaan oppimista, tukea hänen edistymistään opinnoissa ja kehittää hänen edellytyksiään itsearviointiin. Arvioinnin tulee olla ohjaavaa ja kohdistua monipuolisesti oppimisprosessin eri vaiheisiin. Keskeistä on myös oppilaan hyvän itsetunnon ja myönteisen minäkuvan kehittyminen. (Opetushallitus 2017, 51.)

Olen itse kokenut suurta helpotusta siitä, että numeroarvioinnista ja siitä melko väistämättä seuraavasta oppilaiden vertailusta on uuden opetussuunnitelman myötä luovuttu taiteen perusopetuksessa. Omassa oppilaitoksessani Lapin musiikkiopistossa oppilaat saavat tasolta toiselle edetessään soittonäytteistään yksityiskohtaista, kannustavaa ja vahvuuksiin keskittyvää suullista ja kirjallista palautetta, joka kohdistuu sekä tuotokseen (esimerkiksi konserttiesitykseen) että prosessiin (edistyminen esimerkiksi edellisestä näytteestä tai oman opettajan havainnot oppimisprosessista). Oppilaat arvioivat myös itse suoritustaan ja edistymistään arviointikeskustelussa ja oppitunneilla. Omassa luokassani on toisinaan käytössä myös ”vahvuusseinä”, johon oppilaat saavat merkitä kulloisenkin oppitunnin jälkeen oman sen hetkisen, päivän oppitunnilla korostuneen vahvuutensa – tämä on välitöntä itsearviointia ja hyvän mielen lopetus oppitunnille. Taiteen perusopetuksen oppilaat hyötyvät tällaisesta monipuolisesta arvioinnista huomattavasti enemmän kuin numeroarvioinnista. Oppilaat ovat taiteen perusopetuksessa vapaaehtoisesti, se on useimmille ”vain” hyvä harrastus ja kokonaisvaltaista ihmisenä kasvamista tukeva yksilöllinen opinpolku. Numeroarvioinnista on mielestäni luovuttu aivan aiheellisesti.

Kun sävellyttämistä käytetään musiikinopetuksen työtapana, tulee arviointiin suhtautua tavallistakin sensitiivisemmin: miten arvioida tuotosta, joka on oppilaan oma, vielä tavallista musiikkiesitystä henkilökohtaisempi tuotos, ja samalla pitää yllä luovuutta ruokkivaa ilmapiiriä? Sari Muhosen (2012, 9) mukaan sävellyttämässä on tärkeää oppilaan kuunteleminen ja hänen arvostamisensa ilman arviointia tai arvostelua. Onneksi valmiita sävellyksiä ei tarvitse pisteyttää, vaan arvioinnin ja itsearvioinnin voi kohdistaa prosessiin esimerkiksi pohtimalla mitä on opittu, millainen tämä kappale lopulta on, miltä tämän säveltäminen tuntui ja mitä voisi tehdä seuraavalla kerralla toisella tavalla. Sävellyksen karakterisointi, prosessin erittelemine ja prosessista oppiminen ovat tärkeämpiä asioita kuin tuotoksen arvottaminen hyväksi tai huonoksi. Rohkaistuminen musiikilliseen keksimiseen ja oman sävellyksen esittäminen ovat jo erittäin arvokkaita asioita. Tällainen ajattelu myös ohjaa oppilasta myönteiseen kehään: pystyin tähän, joten mitä kokeilisin seuraavaksi? Sävellyttämässä olennaista on myös muistaa pitää kynnyks matalalla: pieni oppilas säveltää pienen kappaleen. Oma osaamistasoa vastaava tuotos riittää, eikä lopputuloksen tarvitse olla mestariteos.

Koulutetut ammattimuusikot ovat erittäin harjaantuneita kritisoimaan itseään ja myös muiden soittoa. Terve kritiikki ja itsekritiikki ovat tietenkin muusikkona kehittymisen kannalta täysin välttämättömiä asioita, ja rehellistä kritiikkiä voi esittää myös myönteisessä hengessä, kannustavasti ja luottamusta herättävällä tavalla. Voiko soitonoppilaan tuottamaa sävellystä kuitenkaan ylipäätään kritisoida millään tavalla? Opettajan täytyy punnita, millainen arviointi auttaa oppilasta kasvamaan

säveltäjänä, ja kuinka paljon sävellykseen voi kohdistaa parannusehdotuksia. Vai onko ainoastaan hyväksyttävä oppilaan tuotos sellaisena kuin se on? Mielestäni tämä riippuu oppilaan henkilökohtaisista tavoitteista, aivan kuin soittamisenkin arvioinnissa: jos oppilas osoittaa soitossaan korkeaa lahjakkuutta, suunnatonta innostusta ja kiinnostusta musiikin alan ammattiin sekä määrätietoista tahtoa kehittää itseään, häneltä voi toki vaatia paljonkin. Tällaisen oppilaan taitoihin ja suorituksiin voi kohdistaa paljon enemmän – kauniisti ja rakentavasti muotoiltua – kritiikkiä kuin sellaisen oppilaan taitoihin, joka lähtökohtaisesti musisoi vain omaksi ilokseen ja nauttii soittamisesta ilman korkealle tähtääviä tavoitteita. Yksilölliset tavoitteet mahdollistavat yksilöllisen arvioinnin.

Näkisin, että sama voisi päteä säveltämiseen: tavoitteellisesti sävellystä opiskelevat oppilaat saisivat rakentavasti esitettyä, yksityiskohtaista, erittelevää ja syvempään perehtyneisyyteen ohjaavaa palautetta, kun taas muille soittotunneillaan säveltäville oppilaille annettava palaute olisi pelkästään kannustavaa ja rohkaisevaa sekä vähemmän analyttistä. Suomen Säveltäjät ry:n laatimien sävellyksen opetussuunnitelmasuosituksen mukaan oppilas saa kannustavaa, rakentavaa, innostavaa ja oppilaan musikaalisuutta edistävää palautetta sävellyksistään, sovituksistaan ja soitinuksistaan joka tunnilla, ja vähitellen hän oppii myös itse arvioimaan tekemiään ratkaisuja. Mahdollisuuksien mukaan oppilas saa myös vertaispalautetta muilta sävellysoppilailta. Arviointi kohdistuu kokonaisuuden toteutukseen sekä musiikin laadullisiin kriteereihin, ja se tapahtuu estetiikkaa arvottamatta. (Opus1, viitattu 29.9.2020.)

2.3.2 Säveltäminen osana musiikkipedagogiikkaa

Pieni lapsi on luonnostaan luova ja kekseliäs. Miten säilyttää pienen lapsen luontainen luovuus ja ennakkoluuloton asenne myös myöhemmällä iällä? Itsekriittisyys ja epävarmuus omasta olemisesta ja toimimisen tavasta korostuvat lapsen kasvaessa teini-ikään, ja tämä on herkästi myös se vaihe, jolloin musiikillista keksimistä painottavat työskentelytavat jäävät musiikinopetuksessa vähemmälle huomiolle. Suomalaisessa musiikkikasvatuskulttuurissa on painotettu perinteisesti esiintymistä ja instrumentinhallintaa, ja opintojen alkuvaiheessa käytetyt luovat musiikinopetuksen lähestymistavat karsiutuvat herkästi pois oppilaiden tullessa yläkouluikänsä. (Väkevä & Tikkanen 2013, 7; Ojala & Väkevä 2013, 18.)

Omassa tutkimuksessani valitsin mukaan juuri yläkouluikäisiä oppilaita, sillä omat havaintoni ovat yllä kuvatun suuntaiset: pienten oppilaiden kanssa tehdään paljon luovia ja leikkimielisiä harjoituksia ja he ovat usein itsekin aloitteellisia ja pidäkkeettömiä ja heittäytyvät spontaanisti mielikuvituksen vietäviksi, mutta isompien oppilaiden kanssa kynnyksen musiikin luovaan tekijyyteen on tuntunut olevan korkeampi. Vanhemmat oppilaat ovat tavallisesti varauksellisempia. Sen lisäksi oma arvioni on, että kun oppilaan taitotason noustessa myös opettavien asioiden määrä lisääntyy, oppitunneista ei välttämättä jää useinkaan aikaa säveltämiselle ja improvisoimiselle, ellei sitä tietoisesti järjestä. Säveltäminen ja improvisointi unohtuvat herkästi siksikin, että yläkouluikäiset oppilaat harvoin sitä itse ehdottavat. Instrumentaalisia taitoja painottava musiikin opetus on ollut suomalaisessa musiikkikasvatustilanteissa korostuneessa asemassa, samoin kuin ajattelu, että valmiiden teosten esittäminen ja tulkitseminen tietyn esityserityksen ja tyylin puitteissa on musiikinopetuksen tärkein tavoite. (Ojala & Väkevä 2013, 19.) Omassa oppilaitoksessani Lapin musiikkiopistossa opetus suunnitelman sisällöt on tuotu tiiviisti myös oppilaille ja opettajilla käytössä oleviin taitotauluihin – ne ohjaavat opettajaa muistamaan monipuoliset työtavat kaikkien oppilaiden kanssa, ja säveltämiselle ja improvisoinnille tulee varattua opetuksesta enemmän aikaa.

Ojala ja Väkevä (2013, 19–20) esittävät, että perinteisten ja vakiintuneiden käytänteiden rinnalle tuotaisiin enemmän luovaa musiikkisuhdetta vaalivia musiikkikasvatuksen käytäntöjä: ennen kuin opiskelijat perehdytettäisiin eri tyylien ja esityskäytäntöjen vakiintuneisiin merkityksentuotoihin, heitä kannustettaisiin tekemään kokeiluja musiikillisilla elementeillä ja suhteilla. Tämä hahmottelisi musiikkia toiminnan alueena, joka luo laajemmin uutta muusikkoutta tai asennetta sen sijaan, että pelkistäisi musiikin kanonisoiduksi teoskokoelmaksi, jonka välittäminen yleisölle on muusikon keskeisin tehtävä. (sama, 20.) Uusien toimintatapojen ei tarvitsisi kuitenkaan tarkoittaa traditiosta luopumista, vaan ne tulisivat mukaan sen rinnalle.

Kannustettaessa oppilasta luoviin musiikin tuottamisen tapoihin on ratkaisevan tärkeää, että opettaja viestittää oppilaalle, että tällä on lupa omaan ilmaisuun, ja että tämä on hyvä ja arvostettava. Opettajan tehtävä on luoda ilmapiiri, jossa luovuuden tiellä ei ole esteitä. Luovat ideat vaativat myös aikaa ja kypsyttelyä sekä yrittämistä ja epäonnistumisen sietämistä. Tutkimusten mukaan luovalle yhteisölle on tyypillistä työn haasteellisuus, vapaa ilmapiiri, keskinäinen luottamus, leikkimielisyys, rakentavat väittelyt, hedelmälliset konfliktit ja riskinottohalukkuus (Uusikylä 2005, 23). Uutta luovaa musisointitilannetta, esimerkiksi sävellyttämistä soittotunnilla, vaatii siis onnistuakseen hyvän luottamuksen oppilaan ja opettajan kesken, sopivan haastavan ja inspiroivan tehtävän, avoimen keskus-

teluyhteyden ja kokeilumieltä, ja tätä kaikkea toteuttamaan herkkävaistoinen pedagogin. Huumori-kaan ei ole pahasta, kunhan se on hyväntahtoista eikä kohdistu oppilaaseen tai hänen tuotokseensa. Sävellyttämässä on pyrkimys osallistavaan toimintakulttuuriin, jossa oppilas nähdään aktiivisena vaikuttajana, ja oppilaan omaa keksintää pidetään toiminnan lähtökohtana (Muhonen 2012, 9). Oppilasta ja hänen ideoitaan tulee arvostaa ja hänen tuotoksiinsa suhtautua kunnioittavasti. Kun oppilaan itsetuottamus vahvistuu, hän voi vapautua ilmaisussaan ja lopputuloksena voi olla upeita luovia tuotoksia. On tärkeää viestittää oppilaalle, että hänen luovalla työllään on merkitystä. Säveltämiskasvatuksen keskeinen tehtävä on oppimispolun rakentaminen innostamaan ja virittämään kiinnostusta musiikin luovaan tuottamiseen (Unkari-Virtanen 2020, 23).

Luovan prosessin aikana ihminen voi päästä ns. flow-tilaan, jolle on tyypillistä syvä eheyden ja tyytyväisyyden tunne. (ks. Csikszentmihalyi 1975, 1997.) Ihannetapauksessa ihminen toimisi kykynsä ylärajoilla sellaisen tehtävän parissa, joka ei ole kuitenkaan liian vaikea. Jos tehtävä on liian vaikea, syntyy ahdistusta, kun taas liian helppo tehtävä aiheuttaa ikävystymistä. (Uusikylä 2002, 48; Tynjälä 199, 106.) Opettajana tasapainoilin jatkuvasti näiden kahden ääripään välillä valitsemi oppilaille sopivia kappaleita soitettavaksi. Aina sopivan tehtävän valitseminen ei onnistu, ja silloin voi onneksi vaihtaa tehtävää. Silloin kun oppilas säveltää itselleen kappaletta, hän voi työstää juuri itselleen sopivan tasoista sävellystä, ja se riittää. Oppilaslähtöinen pedagoginen ajattelu ja konstruktivistinen oppimisenäkemykset mahdollistavat tämän.

Riikka Talvitie (viitattu 5.10.2020) pohtii Suomen Säveltäjät ry:n Opus1-aineistopankissa julkaisutussa artikkelissaan sitä, kenellä on oikeus säveltää. Säveltämistä on pitkään ajateltu ammattina, joka vaatii erityistä lahjakkuutta ja erityiskoulutuksen. Länsimaisen taidemusiikin historiaan peilaten kysymys siitä, kuka saa säveltää, on Talvitien mukaan hyvinkin radikaali. Perinteisesti sävellyksenopiskelijat käyttävät huomattavan paljon aikaa imitaatioharjoitusten parissa, ja imitoinnin kohteena ovat valikoidut, kanonisoidut mestariteokset länsimaisen taidemusiikin historiasta. Talvitien mukaan vuosisatoja vanhat pedagogiset menetelmät eivät kuitenkaan sisällä kriittistä kysymystä siitä, ketä imitoidaan, ja on huomattava, että esimerkiksi naisten tai etnisten vähemmistöjen sävellyksiä ei tyypillisesti käytetä tyyliharjoitusten pohjana. Talvitie esittää, että identiteetin rakentumiselle on tärkeää, että tyylilliset ja tekniset imitoinnin kohteet mahdollistaisivat samaistumisen sekä eettisesti että esteettisesti. Tämä ajatus koskee myös lasten ja nuorten sävellyso opiskelua. (Talvitie, viitattu 5.10.2020.)

Kuka sitten voi opettaa säveltämistä? Sekä perusopetuksen että taiteen perusopetuksen uusimmissa opetussuunnitelmissa säveltäminen on tuotu laajemmin yhdeksi musiikin tekemisen ja hahmottamisen muodoksi kaikille lapsille jopa ilman aiempaa musiikillista taustaa. Tämä muutos on lisännyt säveltämisen pedagogiikan tarvetta opettajien koulutuksessa. Lasten sävellyspedagogiikassa tarvittavat valmiudet ovat kuitenkin hyvin erilaiset kuin ammattimaisen sävellyskoulutuksen tarpeet. Riikka Talvitie mainitsee artikkelissaan kolme eri sävellyspedagogiikan kategoriaa, joiden kontekstit ja tavoitteet eroavat toisistaan: 1) säveltäjän ammattiin tähtäävien opiskelijoiden opettaminen, jolloin opettajana toimii mieluiten ammattisäveltäjä, 2) soitinopintojen ja musiikin hahmotusaineiden opintojen yhteydessä tapahtuva säveltämisen pedagogiikka, jota toteuttavat soitonopettajat ja musiikin hahmotusaineiden opettajat musiikkioppilaitoksissa, ja 3) koulujen tai varhaiskasvatuksen musiikinopetuksessa tapahtuva kannustaminen musiikilliseen keksimiseen. Tässä opinäytteessä ja omassa työssäni paneudun toiseksi mainittuun: soitinpedagogiseen näkökulmaan, eli opetukseen, joka tukee musiikin kokonaisvaltaista oppimista soittotuntien yhteydessä. Talvitie esittää, että tällöin kyseessä ovat menetelmät, jotka auttavat lapsia oman tekemisen kautta – soittamalla ja säveltämällä – kehittymään oman soittimensa taitajina sekä oppimaan luontevasti musiikin teorian perusteita, sekä yksilöinä että ryhmässä. (Talvitie, viitattu 5.10.2020.)

Kaiken kaikkiaan säveltämisen avaaminen ja mahdollistaminen kaikille purkaa säveltäjiin kohdistuvaa neromyyttiä ja antaa koko säveltämisen käsitteelle uuden, laajemman merkityksen. Säveltämiseen perinteisesti liittyneen statusajattelun vuoksi säveltämisen käsitteelle on pedagogisessa kontekstissa etsitty myös kiertoilmauksia, esimerkiksi ”sepittäminen” tai ”äänisommitelmat” (Ervasti, Muhonen & Tikkanen 2013, 252). Säveltäminen voi käsittää monenlaisen musiikillisen keksimisen muotoja lasten leikkeihin liittyvästä spontaanista musiikillisesta keksimisestä ammattisäveltäjän työskentelyyn. (ks. esim. Ervasti ym. 2013, 253.) On tietoinen statusajattelua purkava valinta käyttää myös lasten musiikillista keksimistä koskevasta toiminnasta käsitettä *säveltäminen*. Vain muutamia vuosia sitten mm. musiikkioppilaitoksissa ajateltiin, että sana on varattava synnynäisesti lahjakkaiden erityisosaaajien tuotoksille (Unkari-Virtanen 2020, 18). Nykyaikaisen säveltämiskasvatuksen lähtökohta on, että säveltämisprosessiin osallistuminen on mahdollista kaikille, ja prosessista viriävä vuorovaikutus rakentaa musiikillisia ja sosiaalisia merkityksiä. Muutos ajattelutavassa on merkittävä: miten ohjata säveltämistä, jos oppimisprosessi ei alakaan vuosisatoja vanhojen musiikin käytänteiden ja sääntöjen opettelusta? (sama, 17.) Perinteisessä säveltäjäkoulutuksessa käytetyt työtavat – imitointi, tyyliharjoitukset ja eri sävellystekniikoiden harjoittelu – laajentavat musiikillista ja sävellysteknistä työkalupakkia. Lasten ja nuorten sävellyttämisen menetelmät

ovat erilaiset verrattuna ammattiin valmistaviin, perinteisellä tavalla toteutettuihin sävellysopeintoihin. Työskentelemisen pohjalla voi silti olla esimerkiksi jotain aiemmin opittuja musiikillisia ja soitoteknisiä malleja, joita oppilas hyödyntää alkaessaan luoda omaa musiikkia. Struktuurit luovat turvaa, mutta toisaalta auttavat lähtemään musiikillisesti myös omille teille. Säveltämisen voi nähdä käytännöllisenä tutkimusprosessina, joka on kaikille mahdollinen tapa tutkia maailmaa. (Ojala & Väkevä 2013, 10.)

Ervasti, Muhonen & Tikkanen (2013, 253) esittävät Kaschubin ja Smithin (2009) säveltäjäprosessimallia mukaillen, että säveltämisprosessia yhdistävät usein tietyt piirteet. *Impulssi ja inspiraatio* saavat prosessin liikkeelle, ja tätä seuraa *suunnitteluvaihe* – jonkinlainen visio lopputuloksesta ja yhteinen käsitys prosessin roolijaosta on tarpeellinen tässä vaiheessa. Seuraavaa vaihetta voi nimittää *tutkimusvaiheeksi*, jossa voi olla sekavan puuhastelun tuntua, mutta joka on tärkeä osa luovaa prosessia. Prosessi jatkuu *ideoiden keksimisellä ja testaamisella*, missä vaiheessa opettajan on syytä pidättäytyä liian suorista ehdotuksista ja antaa tilaa oppilaan tai oppilasryhmän ideoille. *Sävellyksen kokoaminen* ja muistiin merkitseminen on olennaista, ja tämä voi tapahtua joko perinteisen notaation, äänittämisen, kuvanuotintamisen tai graafisen partituurin keinoin. *Sävellyksen editointivaiheessa* hiotaan yksityiskohtia. Lopuksi sävellyks tulisi pyrkiä *arvioimaan*. Arviointi voi olla opettajan tekemää ja itse- tai vertaisarviointia ja kohdistua sekä prosessiin että tuotokseen. Prosessin lopuksi sävellyksen voi vielä *jakaa*, toisin sanoen esittää muodossa tai toisessa. Valmiiseen sävellykseen voi ihannetapauksessa myös myöhemmin palata, jolloin sitä voi *kehittää, laajentaa ja ideoida uudelleen*. (Ervasti ym. 2013, 253.)

Arviointi prosessin lopussa palvelee sekä oppilaan kehittymistä säveltäjänä että opettajan kehittymistä sävellyksen ohjaajana. Sävellysprosessia ohjaavan pedagogin rooli on merkittävä – hän tukee, kannustaa, ohjaa ja neuvoo. Sari Muhosen (2012, 9) mukaan opettajalla on tärkeä rooli myös dokumentoijana ja nimenomaan oppilaan ehdoilla prosessia eteenpäin auttavana voimana. Opettajalla on nähdäkseni tietynlainen vastuu myös laatuksiteereistä, jotka ohjaavat työskentelyä. Jos oppilas kirjoittaa paperin täysin sattumanvaraisesti ja kaoottisesti täyteen nuotteja, kutsummeko tuotosta sävellykseksi? Tietyt musiikilliset normit ohjaavat joka tapauksessa toimintaa, vaikka opettajan toisaalta täytyy pyrkiä pidättäytymään oman totuutensa tyrkyttämisestä ja sallia oppilaan etsiä omaa ilmaisutapaansa. Opettajalta saatu palaute kuitenkin ohjaa välittömästi oppilaan valintoja – opettaja esittää kysymyksiä, esittelee mahdollisuuksia ja antaa vaihtoehtoja. Salliva ja hyväksyvä asenne auttaa luovaan tilaan pääsemisessä, ja toiminnan tulee olla hyvin oppilaslähtöistä. Säveltämisen pedagogiikan koulutuksissa (ks. Säveltäjät 2020) on kiinnitetty huomiota arviointiin: kun

säveltämistä tehdään kaikenlaisilla valmiuksilla, on hyväksyvän vastaanottamisen periaate palautteen antamisessa tärkeää. Säveltämiskasvattaja, ohjaava opettaja, joutuu miettimään, kuinka antaa palautetta oppilaan töistä, kun lähtökohtana on oppilaan eivätkä opettajan omat valinnat ja kokemukset (Unkari-Virtanen 2020, 25).

Säveltämisen mahdollistaminen oppilaille pedagogisessa kontekstissa on arvokasta musiikillisen hahmotuskyvyn kokonaisvaltaisen kehittymisen kannalta, mutta lapsen sävellys saa yhtä kaikki kuulostaa lapsen säveltämältä, ja oppilaan sen hetkisiä taitoja tulee kunnioittaa. Prosessissa oleellista on kasvattajan ja oppijan suhde sekä myös tiedollisen kehittymisen tavoitteet (Muhonen 2012, 9). Nämä tavoitteet on asetettava sopivalle tasolle: liian kunnianhimoisen sävellystavoitteen asettaminen voi olla oppimisen esteenä. Ajattelen, että säveltäessään oppilas oppii soittotekniikkaa, ilmaisua ja musiikin teoriaa mitä luovimmalla tavalla. Hän on toimija ja tekijä, ja koko prosessi on konstruktivistisen oppimiskäsityksen ytimessä.

Taiteen perusopintojen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden mukaan “opinnoissa tutustutaan monipuolisesti erilaisiin musiikin työvälineisiin ja työtapoihin ottaen huomioon oppilaan tavoitteet. - - Eri sisältöalueiden integraatio opetuksessa vahvistaa musiikin kokonaisvaltaista hahmottamista.” (Opetushallitus 2017, 49.) Musiikkipedagogit toimivat työssään opetussuunnitelman antamien suuntaviivojen mukaan. Moni opettaja kaipaa koulutusta säveltämisen ja improvisaation opettamiseen, vaikka varmasti luovan alan ammattilaisina heillä on paljon omiakin ideoita siitä, miten toteuttaa näitä opetussuunnitelman osa-alueita opetuksessaan. Helpon sävellystehtävän lähtökohtana voi olla esimerkiksi joku asteikko, intervalli, sointukierto, runo, kuva, muoto, rytmisen motiivi, sointiväri, tunne tai tunnelma. Harjoituksia on erilaisia: kokeilevaa soittoa ja sattumanvaraisuutta, toisen äänen tuottaminen jo olemassa olevaan musiikkiin, tutun kappaleen muunteleminen, tajunnanvirran kirjoittaminen suoraan nuottipaperille ja sen analysoiminen – muutamia mainitakseni. (ks. esim. Opus1 2020; Kukkula 2020.) Keinoja ja lähestymistapoja on lukuisia.

Jokaisen opettajan oma pedagoginen ajattelutapa ja myös oppilaan mieltymykset ja taipumukset vaikuttavat siihen, mihin ideoihin opettaja ja oppilas yhdessä tarttuvat. Kokeilemisen, yrittämisen ja erehtymisenkin kautta voi löytää oman tapansa ohjata säveltämistä ja improvisointia soittotunneilla. Tämän oppinnäytetyön tarkoitus ei ole kuitenkaan esitellä uusia harjoituksia tai opetusmenetelmiä, vaan olla – toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti – opettajan oman reflektion ja työn kehittämi-

sen väline sekä tuoda esiin uusia huomioita niistä seikoista, jotka vaikuttavat säveltämiseen soitto-
tunneilla. Samalla tämä tutkimus osallistuu siihen keskusteluun, jota taiteen perusopetuksen mu-
siikin opetuksessa käydään tällä hetkellä säveltämisen ja improvisoinnin pedagogiikasta.

3 TOIMINTATUTKIMUKSEN TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA SEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimukseni on toimintatutkimus ja toisaalta myös tapaustutkimus. Aaltolan ja Syrjälän mukaan (Heikkinen, Huttunen & Moilanen 1999, 18) mukaan toimintatutkimus on prosessi, joka tähtää asioiden muuttamiseen ja kehittämiseen entistä paremmiksi. Toimintatutkimukselle on tyypillistä, että pyritään asettumaan uudenlaiseen suhteeseen kokemukseen nähden ja katsomaan sitä uudesta näkökulmasta – reflektoidaan kokemuksia ja opitaan niiden perusteella toimimaan entistä paremmin. Toimintatutkimuksessa suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi seuraavat toisiaan spiraalimaisesti. (Aaltola & Syrjälä 1999, 18.)

Kasvatusalan tutkimuksessa toimintatutkimus on varsin käytetty tutkimustyyppi johtuen ainakin osaksi siitä, että toimintatutkimuksissa pyritään käytännön kasvatustoiminnan ja teoreettisen tiedon väliseen vuorovaikutukseen (Linnansaari 2004, 113). Toimintatutkimuksessa on mahdollista yhdistää opettajan ja tutkijan rooli sellaisella hedelmällisellä tavalla, joka edesauttaa ammatillista oppimisprosessia. Toimintatutkimuksen avulla sekä tutkijat että toimijat (opettajat) pyrkivät parantamaan käytänteitään sekä ymmärtämään niitä syvemmin. Linnansaaren (2004, 115) mukaan keskeinen metodi on ”harkintaan perustuva vaiheittainen prosessi, jossa edetään suunnitelman teosta toimintaan, jota havainnoidaan ja muutetaan kokemusten perusteella”. Aineiston analysoinnin kautta kehitetyt ensimmäiset käsitteet eivät ole lopullisia, ja tutkittavaa ilmiötä pyritään käsitteellistämään aineiston ominaispiirteiden valossa. (sama 115).

Aineiston keräämisessä keskeistä on tehdä havainnoista ja kokemuksista tarkat muistiinpanot. Omassa tutkimuksessani videoin tutkimukseen liittyvät oppitunnit sekä kirjoitin opetuspäiväkirjaa. Tutkimukseni on myös tapaustutkimus (case study), jonka antamien tulosten pohjalta ei tietenkään voi antaa yleisesti päteviä ohjeita tai toimintatapoja, mutta joka voi antaa viitteitä siitä, millaiset toimintamallit saattaisivat toimia säveltämistä sisältävillä pianotunneilla myös muiden oppilaiden kohdalla. Opetuspäiväkirjan kirjoittaminen jäsentää ajatuksia ja luo sinänsä jo reflektiota, ja se on olennainen osa aineiston dokumentaatiota. Videointi turvaa asioiden pysymisen muistissa – oppitunnin sisältöihin ja ilmapiiriin on mahdollista palata jälkikäteen ja esimerkiksi varmistaa, mitä asioita tunnilla on käyty läpi.

Omassa tutkimuksessani kokeilin itselleni uutta opetusmenetelmää, sävellyttämistä, puhtaalta pöydältä, jolloin toiminnan muuttamisen sijaan avainasemassa oli toiminnan reflektiivisyys ja sen kehittäminen. Tässä tapauksessa minulla tutkija-opettajana ei ollut olemassa vielä mitään vakiintunutta ja rutiininomaista toimintamallia, jota olisin toteuttanut opetuksessani ja johon reflektio olisi kohdistunut. Olen ennen tämän tutkimuksen aloittamista kokeillut sävellyttämistä satunnaisesti, enemmän vaistoon kuin tarkkaan ennakkosuunnitelmiin perustuvien menetelmien. Minua ohjaavat esimerkiksi pedagoginen intuitio sekä joukko piileviä uskomuksia, jotka vaikuttavat ajatteluuni ja toimintaani opettajana ja joihin valitsemani sävellyttämisen työtavat perustuvat. Näitä piileviä uskomuksia on toimintatutkimuksen avulla myös mahdollista avata ja tarkastella. Toimintatutkimukseni on tarkoitus valottaa sitä, millaiset toimintamallit sävellyttämässä ovat toimivia omassa työssäni, ja mihin suuntaan opetustani voisin kehittää. Toimintatutkimus ei ole pelkkää arkista toimintaa, vaan se pyrkii tarjoamaan siihen uudenlaista ymmärrystä (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 25). Raportoinnissa on tärkeää tuoda näkyväksi uusi tieto – se oppiminen, jota tutkijassa on tapahtunut (Linnansaari 2004, 117).

3.2 Tutkimustehtävät ja tutkimusaineiston analysointi

Tutkimuksen tarkoitus on kehittää opettaja-tutkijan pedagogista ajattelua ja opetuskäytäntöjä sekä luoda ymmärrystä siitä, millaiset opetustavat tukevat oppilaan luovia prosesseja, kun opetetaan säveltämistä ja pianonsoittotekniikkaa samanaikaisesti. Tarkoitus on myös selvittää, miten soitto-tekniikan näkökulman mukaan ottaminen vaikuttaa sävellysprosessin kulkuun ja käytännön toteutukseen, sekä kuvata tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden oppimisprosesseja.

Toteutin opetusjakson kahden oppilaani kanssa kevätlukukaudella 2020 Lapin musiikkiopistossa. Olin pyytänyt mukaan kaksi hyvin erilaista oppilasta monipuolisten näkökulmien ja kokemusten saamiseksi. Videoin oppitunnit ja litteroin videoaineistot opetuspäiväkirjoiksi, joihin kirjasin myös havaintojani opetuksesta, onnistumisista ja kehittämisen kohteista. Luin ja kirjoitin päiväkirjoja opetuskertojen välissä ja kokeilemalla etsin luontevia tapoja viedä sävellysprosessia eteenpäin. Opetuksen päätyttyä tulostin litteroidut aineistot, luin ja analysoin ne monesta näkökulmasta tehden samalla muistiinpanoja ja huomioita opetuksen teemoista, opetusmenetelmistä, vuorovaikutuksesta, oppituntien ilmapiiristä sekä muun muassa opetuksen johdonmukaisuudesta. Oppitunneilla hyödynnetyt erilaiset työskentelytavat ovat nähtävissä aineistosta.

3.3 Aiheen rajaaminen

Analysoidessani aineistoa tarkastelin opetuksen teemoja eritellen opetuksen sisältöjä, opettajan roolia sekä tunneilla käytettyjä työskentelytapoja. Mahdollisuuksia tutkimuksen suunnalle olisi ollut useita, mutta päätin keskittyä ensisijaisesti siihen, mistä olin ollut alun perinkin kiinnostunut: soittekniiikan kehittämiseen sävellysprosessin kautta. Toinen tärkeä tarkastelun ja kehityksen kohde oli oma pedagoginen ajatteluni ja toimintani. Opettajan roolissa havaitsin monia mahdollisuuksia sävellysprosessin eteenpäin viemiseksi ja oppilaan ohjaamiseksi musiikillisen keksimisen eri vaiheissa. Keskeistä olivat erilaiset kyselytekniikat, esimerkiksi avoimet kysymykset, vaihtoehtoja sisältävät kysymykset, varmistelevat kysymykset, ehdotuksen sisältävät kysymykset tai selkeästi ohjaavat tehtävät. Kerron näistä tarkemmin luvussa 4.3. Näiden eri kysymystyyppien vaikutusta prosessiin ja oppilaiden reaktioita niihin, samoin kuin vuorovaikutuksen muita hienotasoja olisi mahdollista eritellä varmasti tarkemminkin esimerkiksi diskurssianalyysin keinoin, mutta tämä vaatisi kokonaan oman, toisen tieteenalan tutkimuksensa.

Tässä tutkimuksessa keskityn tutkimaan oppilaan soittekniiikan sekä musiikillisen keksimisen taitojen kehittymistä sävellysprosessin aikana. Prosessin kokonaisvaltaista oppimista tukevan luonteen vuoksi kerron myös opetuksen muista sisällöistä sekä havainnoistani itse opetusprosessista ja omasta kehityksestäni prosessin ohjaajana. Olen myös valottanut keskeisiksi kokemiani teemoja poimimalla esimerkkejä sekä opetuksen sisällöistä että lähestymistavoista suoraan opetuspäiväkirjasta, joka oli tämän laadullisen tutkimuksen aineisto. Todellisten tilanteiden dokumentointi ja avaaminen tämän tutkimuksen lukijalle luovat näköaloja toteutuneisiin opetustilanteisiin.

3.4 Tutkijan rooli

Tutkiva opettaja on tärkeä linkki tutkimuksen ja käytännön toimien välillä. Hän tuottaa sellaista tietoa, joka on tarpeellista ja hyödyllistä juuri hänen työssään. (Talvio 2002, 151.) Omassa työssäni koen vahvasti olevani praktikko, ja tutkijaidentiteetti tuntui opinnäytetyöprosessin alkuvaiheissa vieraalta. Toimintatutkimuksen tekijällä on kaksoisrooli: tutkijan ja toimijan (opettajan) rooli. Tutkijan roolissa täytyy säilyttää analyyttisyys, objektiivisyys ja neutraalius, mutta samaan aikaan toimijan (opettajan) roolissa ollessani olen läsnä ja voimakkaasti sisällä toiminnassa. (ks. esim. Linnansaari 2004, 117.) Toimintatutkimuksen valitseminen tutkimusmetodiksi tuntui itselleni käytännönlähe-

simmältä tavalta lähestyä opetuksen tutkimusta. Omassa työssäni nojaan tietenkin opetussuunnitelmaan ja opettajankoulutuksen kautta saatuun tutkittuun tietoon opetuksesta ja oppimisesta. Pianonsoitto on myös pohjimmiltaan käsityötaito, jota siirretään mestari-kisälli-metodilla uusille soittajasukupolville. Soittamiseen liittyvä tietotaito on jo lapsuuden omien soittotuntien ajoilta asti kertynyttä pääomaa, joka on karttunut erityisesti ammattiopintojen aikana instrumentti- ja pedagogiikkaopinnoissa, ja joka on käytännön työssä tehtyjen havaintojen ja kokeilujen kautta lopulta muotoutunut nykytilaansa, josta se edelleen jatkaa muotoutumistaan jatkuvasti. Näkisin, että opettaja oppii opettajaksi varsin konstruktivistisella tavalla, pikkuhiljaa omia taitojaan rakentaen. Minulla on aiempaa kokemusta tutkivan opettajan roolista tehtyäni Musiikkipedagogi AMK -tutkinnon opinnäytetyön vapaan säestyksen opettamisesta (ks. Seppänen 2007). Tutkimus oli tämän tutkimuksen lailla toimintatutkimus, ja koska koin sen tekemisen erittäin hyödylliseksi, asetuin jälleen samalla tavalla tutkijan rooliin.

Opetus- ja kasvatustieteen työntekijöiden on aina pyrittävä soveltamaan tutkimustietoa omien käytäntönsä kautta (Talvio 2002, 154). Oma tutkimukseni nojaa subjektiivisiin näkemyksiini ja on siten aika kapea-alainen – tutkin omaa opetustani ja testasin uusia menetelmiä suhteellisen lyhyellä aikavälillä, kokeilin erilaisia lähestymistapoja ja pohdiskelin kokeilun vaikutuksia. Toteutustavassa opetuspäiväkirja ja opetuksen dokumentointi olivat keskeisiä asioita, ja työskentelyssä toteutui toiminnan, reflektion ja kehittämisen muodostama kehä. Opettajan tulee osata perustella tekemänsä opetusmenetelmälliset ja kasvatukselliset ratkaisut (sama, 157). Toivon tutkimukseltani juuri tätä: perusteluja pedagogisille valinnoille ja syvempää ymmärrystä säveltämisen ohjaamisesta. Ammatitaitoisella refleктоivalla opettajalla tulee olla hyvä aineenhallinta sekä vankka tietämys opetussuunnitelman perusteista ja tavoitteista (sama, 157). Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2017) mainitut säveltämisen ja improvisoinnin tavoitteet ohjasivat työtäni, ja tämän aihepiirin hallintaan toivoin saavani työkaluja sekä selkeämpää opetusfilosofiaa tämän tutkimuksen avulla. Talvion (2002, 158) mukaan on välttämätöntä, että opettajat kykenevät itse tarkastelemaan omaa didaktista ja kasvatuksellista ajatteluaan.

Opettajan toimintaa ohjaa aiempien kokemusten pohjalta muotoutuva praktinen ajattelu, käyttöteoria. Opettaja valikoi ja priorisoi opetettavaa ainesta, kehittää keinovalikoimaansa ja päivittää, soveltaa ja muuttaa sitä oppilaan tarpeiden mukaiseksi. Hän tulkitsee tilanteita ja tekee tilannekohtaisia päätöksiä – käyttää didaktista intuitiota. (Talvio 2002, 160.) Intuutiolla on oman kokemukseni mukaan keskeinen rooli opetustilanteessa ja varsinkin itse musisoinnissa. Opetusprosessia voi olla myös hyvin vaikea suunnitella yksityiskohtaisesti etukäteen, sillä riippuu prosessin ensi vaiheista

sekä useista muista tekijöistä, miten jatkossa edetään. Aina kaikki prosessiin vaikuttavat asiat eivät ole opettajan hallinnassa. Esimerkiksi oppilaan ajankäyttö, kotiharjoitteluun sitoutuneisuuden aste, mahdolliset poissaolot ja muut käytännön seikat vaikuttavat prosessin etenemiseen. Aina ei ole myöskään helppoa arvioida etukäteen, minkä tasoinen tehtävä on oppilaalle sopiva.

Aloittaessani sävellystunteja piano-oppilaitteni kanssa, minulla ei ollut ennakolta tarkkaa käsitystä tuntien sisällöstä. Minulla on tietoa oppilaista, kokemusta heidän opettamisestaan tavanomaisilla pianotunneilla, tietoja pianonsoiton tekniikan vaatimuksista ja siitä, millaisia harjoitteita oppilaat tarvitsevat soitonopiskelussaan juuri nyt. Minulla oli myös ideoita ja aihioita, joiden pohjalta voisimme lähteä säveltämään, mutta ei tietoa siitä, tarttuisivatko oppilaat niihin vai keksisivätkö kokonaan omia. Prosessi eteni oppilaslähtöisesti, ja itse opetustilanteessa etenimme intuitiolla, koska kyseessä oli luova prosessi, jonka suuntaa en voinut etukäteen tietää. Rajasin etukäteen hieman soittoteknisiä kehityskohteita kummallekin oppilaalle. En kuitenkaan esimerkiksi tiennyt etukäteen minkälaiset esteettiset mieltymykset oppilailla olisi, minkälaisia toiveita kappaleen rakenteen suhteen heillä olisi, tai kuinka vaikeaksi he kokisivat säveltämisen – ja niin edelleen. Monta kysymystä oli avoinna ja lähdimme yhdessä kokeilemaan tätä uutta musiikin ja instrumentin hallinnan tapaa.

3.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Kerroin tutkimukseen osallistuville oppilailleni sekä heidän huoltajilleen kirjallisesti tutkimuksen tarkoituksesta sekä käytännön toteutuksesta ja asianosaiset ovat olleet mukana vapaaehtoisesti, omalla kirjallisella suostumuksellaan. Pyysin ja sain myös kirjallisesti luvan videoaineiston keräämiseen tutkimuksen yhteydessä. Antaessani tietoa tutkimuksesta ja pyytäessäni tutkimuslupia oppilailta ja heidän huoltajiltaan olen sitoutunut säilyttämään aineiston huolellisesti ja turvaamaan osallistuneiden oppilaiden anonymiteetin. Videoaineisto on ollut ainoastaan omassa käytössäni, eikä sitä ole näytetty kenellekään muulle. Oppilaat ovat myös antaneet luvan julkaista heidän säveltämänsä kappaleet tämän opinnäytetyön liitteinä. Oppilaista ei ole tässä tutkimuksessa julkaistunimeä eikä mitään sellaisia tietoja, jonka perusteella voisi tunnistaa heidän henkilöllisyytensä. Oppilaista on kerrottu vain sellaisia tietoja, jotka ovat opetuksen reflektion ja tutkimuksen raportoinnin kannalta olennaisia. Opetuksen järjestämiseen on ollut myös työnantajani Lapin musiikkiopiston rehtorin lupa, ja olen järjestänyt tutkimuksen musiikkiopiston tiloissa omassa opetusluokassani. Opetus on ollut opetussuunnitelman mukaista toimintaa, ja olen sitoutunut samoihin opettajan eettisiin sääntöihin ja hyviin tapoihin kuin normaalistikin opetustyössä.

Tutkimukseni on tapaustutkimus, joten sen perusteella ei voi tehdä suoraviivaisia yleistyksiä kaikille oppilaille ja opettajille sopivista toimintatavoista. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on huomioitava se, että toimiessaan oman opetuksensa tutkijana kenen tahansa on vaikeaa välttyä siltä, että oma ammatti-identiteetti ja ennakkokäsitykset vaikuttavat tutkimukseen ja vaikeuttavat tulosten objektiivista tarkastelua. Opetuksen tutkimuksessa tällaiset kriittiset huomiot ovat yleisesti tunnettuja, sillä opetustyön luonteeseen kuuluu henkilökohtainen näkökulma.

Tutkimukseni aikana olennaista on ollut toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti oma kehittyminen opettajana. Olen raportoinut havaintojani tutkimuksesta ja pyrkinyt keräämään ja analysoimaan aineistoa objektiivisesti. Tutkimuksen luonteen mukaisesti mukana on kuitenkin myös omaa tulkintaani esimerkiksi tilanteista ja vuorovaikutuksesta. Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole ollut tehdä tarkkaa tieteellistä selvitystä tai kehittää jotain tiettyä menetelmää, vaan toimia opettajan oman reflektion ja oppimisen välineenä ja kehittää opetusta koskevaa havainnointikykyä ja ymmärrystä oppimiseen vaikuttavista seikoista. Tutkimus pohjautuu ajanmukaiseen tutkimustietoon ja opetuksen kehittämisen tarpeeseen sekä opetussuunnitelman antamiin suosituksiin.

4 TUTKIMUSPROSESSIN ETENEMINEN JA TULOKSET

Kerron tässä luvussa tutkimukseni aikaisen opetusprosessin etenemisestä ja tuloksista. Taustoitan ensin lähtötilannetta ja tavoitteita sekä oppilaiden että itseni näkökulmasta ja kuvailen opetuksen järjestelyjä ja toteutusta. Kuvaan opetusprosessien kulun tiiviisti ja analysoin opetuksen sisältöjä sen pohjalta, mitkä asiat nousivat aineistoa tarkastellessani olennaisimmiksi. Kerron aineistosta tekemistäni havainnoista ja reflektoin opetustani sisältöalueittain. Nostan aineistosta esiin myös esimerkkejä suurin lainauksin. Lainausten tarkoitus on havainnollistaa opetuksen kulkua ja nostaa esiin omasta mielestäni kiinnostavia yksityiskohtia, jotka ovat vaikuttaneet tutkimusprosessissa tapahtuneisiin oivalluksiin.

4.1 Oppilaiden lähtötilanne ja oppimistavoitteet

Oppilas A oli tutkimuksen käynnistyessä 14-vuotias. Hän oli soittanut pääinstrumenttinaan toista soitinta useamman vuoden ja oli ollut samaan aikaan kiinnostunut pianonsoitosta ja myös opetellut sitä hieman itsenäisesti. Hän aloitti pianotunnit sivuaineopiskelijana viisi kuukautta ennen varsinaisen aineiston keräämisen alkua, syksyllä 2019. Oppilaan A soittotekniikan ja instrumentinkäsittelytaitojen kehittymisen kannalta keskeisiä asioita tutkimuksen tekemisen aikaan olivat muun muassa käden tukevan, ryhdikkään olon ja sormenpäiden pidon löytäminen, peukalon kannattelemineen, äänen ottaminen joustavasti ja kontrolloidusti, asteikkosoitto, tarkoituksenmukaisten perussormitusten hallinta, käsivarsien ja ranteiden joustava ja luonteva käyttö ja staccato- ja legatosoiton perusteet. Edellä mainittuja asioita olimme harjoitelleet syyslukukauden 2019 aikana ja oikea suunta oli alkanut löytyä, mutta samat tekniikan kehittämisen perusteemat olivat edelleen ajankohtaisia sävellysprojehtin aikana, kevätlukukaudella 2020. Meillä oli siis runsaasti vaihtoehtoja, mistä valita tekniikkaharjoittelun kohde oppilaan A sävellykseen.

Oppilas A on soittotuntitilanteissa erittäin motivoitunut ja avoimella mielellä, esittää kysymyksiä, kommentoi ja keskustelee aktiivisesti. Oppilas A myös improvisoi ja musisoi kuulonvaraisesti mielellään. Opettajan näkökulmasta hänen ensisijaiset oppimistavoitteensa liittyivät soittotekniikkaan enemmän kuin säveltämiseen ja luovuuteen. Lisähaasteen pianonsoittoon ja säveltämiseen toi kahden viivaston lukeminen: pääinstrumentillaan oppilas A soittaa ainoastaan yhdeltä nuottiviivastolta. Kahden viivaston ja nuottiavaimen lukeminen ja niille kirjoittaminen olivat haasteita, mutta

toisaalta ennakoin säveltämisen harjoittelun antavan oivan tilaisuuden kehittyä tällä alueella. Oppilaalla on hyvät musiikinteoreettiset valmiudet ja avoin ja innokas suhtautuminen säveltämiseen, ja hän on puhelias ja eloisa luonne. Hän on todella nopea ja impulsiivinen, ja usein häntä saa hieman rauhoitella ja kehottaa häntä hidastamaan. Oppituntitilanteet vaativat opettajalta kykyä ohjata oppilas A fokuoitumaan.

Oppilas B oli tutkimuksen käynnistyessä 13-vuotias ja hän osasi jo pianonsoiton perustekniikoita melko hyvin. Tästä syystä vuoksi tarvittiin tarkempaa valintaa ja opettajan harkintaa sen suhteen, mitä tekniikan osa-alueita hän harjoitella oman sävellyksen muodossa. Oppilaalla B oli jo paljon kokemusta asteikkosoitosta ja pianonsoiton perustekniikat, hyvä käden asento, käsivarren ja ranteen käyttö, sormenpäiden asento sekä monenlaiset eri kosketustavat olivat jo hyvin hallinnassa. Hän osaa soittaa hyvällä soinnilla ja hallitsee hiljaisen ja voimakkaan soittotavan. Oppilaalla B on hyvä sointujen hahmotuskyky ja hän osaa vapaata säestystä, hänellä on nopeat sormet ja hän soittaa tasaisesti ja näppärästi, vahvalla otteella. Edellisenä lukuvuonna oli tapahtunut selvä oppimispyrähdyks ja kappaleiden omaksumiskyky ja nuotinlukutaidot olivat edistyneet. Oppilas pitää energisistä ja reippaista kappaleista. Hän on luonteeltaan rauhallinen ja hänellä on hyvä keskittymiskyky. Hän on ohjelmiston suhteen joustava, ja yleensä opettajan kappale-ehdotukset ja valinnat ovat saaneet myönteisen tai vähintäänkin neutraalin vastaanoton.

Oppilaan B tavoitteena tutkimuksen aloittamisen aikoihin oli edetä soittoteknisistä perustaidoista hieman haastavampiin taitoihin. Ajankohtaisia harjoiteltavia tekniikkataitoja olivat mm. kerroksellisuus ja balansointi (esimerkiksi melodiaäänen poimiminen liikkuvasta tekstuurista), taloudellisen soittotavan hallinta (kuten käden sulkemisen ja avaamisen harjoitteet), trillit, peukalon rentous käden jännitysten estämiseksi sekä peukalon sujuva ja joustava liikuttaminen kämmenpohjan alle. Tekniikkatavoitteiden lisäksi oppilaalla oli erityisesti luovaan ilmaisuun ja musiikin teoriataitoihin liittyviä tavoitteita: toivoin hänelle lisää rohkeutta omaan ilmaisuun, mielikuvituksellisuuteen ja luovaan ajatteluun. Lisäksi hän kaipasi harjoitusta musiikin hahmotustaidoissa, erityisesti rytmien hahmottamisessa ja merkitsemisessä. Oppilas B vaikuttaa ujoilta ja jännittää esimerkiksi esiintymistilanteita. Hän koki lähtötilanteessa epävarmuutta säveltämiseen ryhtymisestä sekä mahdollisesti myös tutkimustilanteesta, johon liittyi dokumentointi videokameralla.

Kahden eri oppilaani tavoitteet opetusprojektin alkaessa kohdistuivat siis hyvinkin eri asioihin: toisella oppilaalla tavoitteet painoutuivat voimakkaammin nimenomaan soittotekniikkaan, kun taas toi-

sella enemmänkin luovuuteen ja musiikin hahmottamiseen. Luonteeltaan ja temperamentiltaan oppilaat ovat myös kuin toistensa vastakohtat, joten odotettavissa oli hyvin erilaisia opetustuokioita. Mielestäni on hyvä asia, että tässä toimintatutkimuksessa, joka on samalla tapaustutkimus, on tutkimisen kohteena kahden täysin erilaisen oppilaan opettaminen. Opetustilanteissa ylipäätään ei tule kahta samanlaista oppilasta vastaan, joten se, että tutkimuksen kohteena on vähintään kaksi eri tapausta, tuo lisäarvoa tähän tutkimukseen.

Opetusjakson loppupuolella kävi myös ilmi, että oppilas B oli päättänytkin lopettaa pianonsoittoharjastuksen kevään 2020 jälkeen, joten kevätlukukauden loppua kohti mentäessä oli selvästi havaittavissa motivaation laskua myös sävellysharjoitusta kohtaan. Lopettamispäätös ei tietääkseni johtunut säveltämisestä, vaan oppilas oli harkinnut tätä jo edellisenä vuonna ja lopettaminen johtui muista syistä. Väsähtämistä selittää varmasti myös se, että etäopetusjakso ja koko poikkeuksellinen kevät oli kaikille osapuolille raskas covid-19-viruksen aiheuttaman pandemian vuoksi.

4.2 Opettaja-tutkijan oppimistavoitteet

Kuten olen aiemmin todennut, tavoitteenani oli saada tämän tutkimuksen kautta uusia ajatuksia säveltämisprosessin ohjaamiseen ja oppilaan soittotekniikan kehittämiseen sävellysprosessin kautta, sekä pohtia omaa sävellyttämisen opetusfilosofiaani ja praktiikkaani luovuuskasvatuksen, konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja voimassa olevan opetussuunnitelman näkökulmasta. Pohdin, miten voisin auttaa oppilaita löytämään omaa ilmaisutapaa ja myös tukea heitä säveltämisen teknisissä taidoissa.

Konstruktivistisesta opetusotteesta huolimatta olen soittotuntitilanteessa tavanomaisesti oppilaaseen nähden enemmän tai vähemmän asiantuntijaroolissa ja ohjaan oppilaitani ymmärtämään ja omaksumaan monenlaista tietoa monista hyväksi havaituista malleista: esimerkiksi sormijärjestyksen tekemisen periaatteista, eri tyylikausien erityispiirteistä tai pedaalinkäytön tekniikoista – muutamia esimerkkejä mainitakseni. Musiikin kulttuuriperintöä siirretään monin luovin ja konstruktivistisin tavoin, mutta kuitenkin niin että opettaja vastaa oppimisen sisällöistä ja edellytyksistä sekä asettaa laatuvaatimuksia ja tavoitteita. Formaalisissa musiikinopetuksessa on monia esimerkiksi esitettiin, ergonomiaan, soittamisen fysiologiaan ja musiikinteoriaan liittyviä sääntöjä, ja lisäksi opettajan oma taiteellinen näkemys ja maku ohjaavat, tai ovat ainakin esikuvina monille tulkin-

sille seikoille oppilaan opiskellessa valmiiksi sävellettyä musiikkia. Säveltämisessä ja improvisaatiossa lähtökohta on erilainen: oppilaan oma ääni saa huomattavasti enemmän tilaa prosessissa. Opettaja joutuu astumaan osittain syrjään asiantuntijaroolistaan ja asettamaan oman näkemyksensä taka-alalle, auttamaan oppilasta ilmaisemaan sitä, mitä juuri hän haluaa musiikillaan sanoa. Koin haastavaksi juuri sen, miten pystyisin hillitsemään itseni ja olemaan tyrkyttämättä omaa näkemystäni ”oikeampana” versiona ja antamaan silti riittävästi ideoita oppilaalle, jotta hän voi keksiä jotain omaa. Millaisin keinoin voisin ruokkia oppilaan luovuutta ja samalla auttaa häntä kehittämään musiikillista ajatteluaan ja ilmaisuaan ja pitää kuitenkin kiinni myös joistain musiikin tärkeimmistä laatuksista? Myös oppilaalle tämä on uusi tilanne, ja joillekin oppilaalle voi olla vaikeaa tietää, mitä hän itse haluaa. Halusin myös kiinnittää erityistä huomiota vuorovaikutuksen positiiviseen pohjavireeseen. Luotan kannustavan pedagogiikan ja hyvän luottamuksen ilmapiirin voimaan kaikessa työssäni, mutta oppilaan sävellystä ohjatessani koin tämän tavanomaistakin tärkeämmäksi: mitä enemmän oppilas liikkuu omalla epämukavuusalueellaan, sitä tärkeämpää opettajan on säilyttää hienotunteinen keskustelukulttuuri ja olla erityisen rohkaiseva ja kannustava. Opettaja-tutkijana keskeisin oppimistavoitteeni olisi siis kaiken kaikkiaan tulla taitavammaksi ja eri näkökulmia tiedostavaksi sävellysprosessin ohjaajaksi.

4.3 Opetusprosessin kulku

Säveltäminen on kokonaisvaltainen tapa hahmottaa musiikkia. Arvelin, että myös soittotekniikan kehittämisen voi luovasti integroida säveltämisen yhteyteen ja lähdin liikkeelle tästä ajatuksesta. Säveltämisen lähtökohtahan voi olla lähes mitä vain, esimerkiksi teksti, tietty sointukierto, rytmi, muoto, sointiväri, tunnelma tai tarina. Valitsin lähtökohdaksi soittoteknisen kehityskohteen, mutta tätä lukuun ottamatta kaikki muu jäi lähtötilanteessa avoimeksi.

Varasin seitsemän 45 minuutin opetuskertaa projektin käyttöön, jaettavaksi kahden oppilaan kesken. Molemmat oppilaat olivat mukana ensimmäisellä 45 minuutin opetuskerralla, ja seuraavat kerrat olivat yksilöopetusta, jolloin kumpikin oppilas sai sävellysopetusta noin 20–25 minuuttia kerrallaan. Aikataulutin opetuksen neljän kuukauden ajalle siten, että ensimmäinen kerta oli 24.1.2020 ja viimeinen opetuskerta 24.4.2020. Opetuskertojen väliin jäi aina 1–3 viikkoa, ja annoin oppilaille yleensä jonkun sävellykseen liittyvän kotitehtävän seuraavaa opetuskertaa silmällä pitäen. Videoin opetuksen jalustalle asetetulla järjestelmäkameralla ja ulkoisella mikrofonilla ja keräsin näin aineis-

ton analysoitavaksi. Kamerateknologian käyttö oli minulle melko vierasta ja dokumentaatioissa satui aluksi kömmähdyksiä, kun en esimerkiksi tiennyt, että nauhoituksessa on aikakatkaisu. Yhden kerran myös akusta loppui virta ja kerran kameran muistikortti tuli täyteen kesken opetuksen tallennusformaatin asetusten vuoksi. Pois jääneet osat olivat kokonaisuutta tarkastellen onneksi vähäisiä ja aineistoa kertyi kömmähdyksistä huolimatta niin runsaasti, että siitä sai hyvän kokonaiskuvan ja paljon yksityiskohtaista tietoa. Alun hankaluudet olivat toki myös opettavaisia ja jatkossa osasin huolehtia teknologian toimivuudesta niin, että aineisto tallentui asianmukaisesti.

Hyödynsimme teknologiaa myös nuotintamisessa. Aluksi, sävellysten ideointivaiheessa, teimme ensimmäisiä luonnoksia käsin nuottipaperille, mutta koska halusin sävellyksistä myös siistin ja helpposti muokattavan version, siirryimme pian käyttämään iPadin Notion-ohjelmaa, joka oli ladattuna omalle työtablettitietokoneelleni. Kyseessä on kevyt ohjelma, jossa on hyvät perustoiminnot ja jolla voi melko nopeasti nuotintaa oppilaskäyttöön sopivia kappaleita. Oppilaat olivat käyttäneet ohjelmaa jonkin verran jo aiemmin musiikin hahmotusaineiden tunneilla. Aluksi ajattelin, että myös puhelimia voisi käyttää soivien ideoiden tallennusvälineenä, mutta lopulta päädyimme siihen, että opettaja toimi kirjurina sen vuoksi, että nuotinnusohjelma oli opettajan tablettitietokoneella. Myöhemmin tämä oli käytännöllisintä myös siitä syystä, että jouduimme siirtymään etäopetukseen musiikkiopiston sulkeuduttua covid-19-pandemian vuoksi.

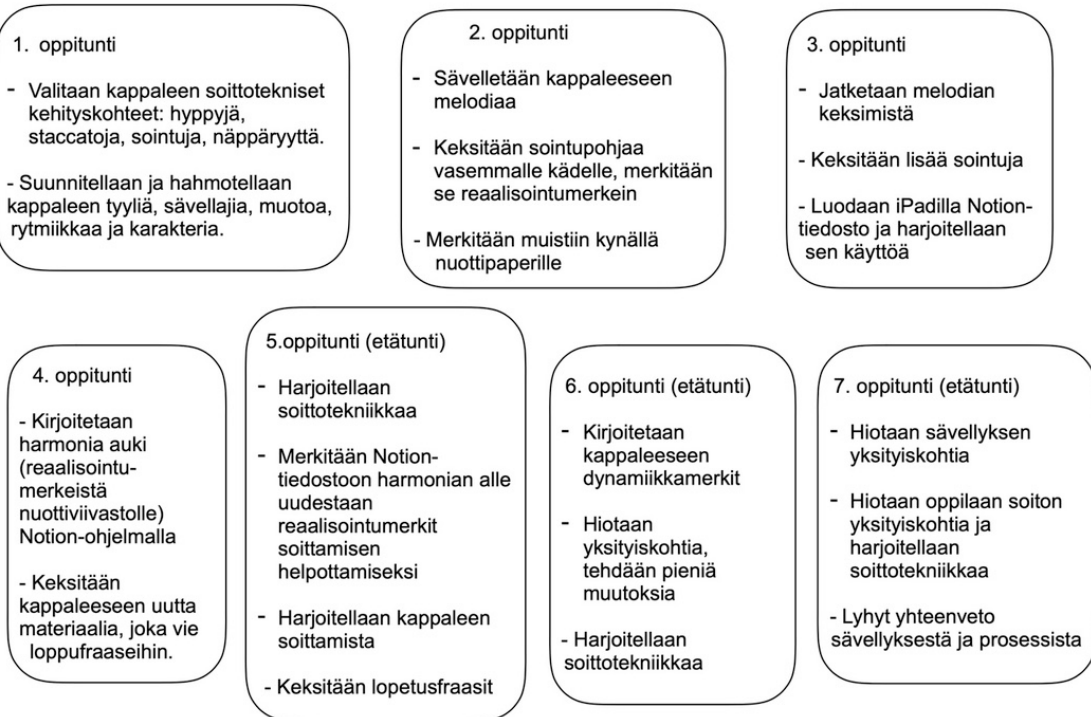
Sävellyksen nuotintaminen oli hidasta, ja mietin aluksi, että onko kappaletta välttämätöntä nuotintaa lainkaan, vai pysyttelisimmekö säveltämisen ja improvisaation häilyvällä rajapinnalla. Jos tavoitteena olisi pelkästään tiettyjen soittoteknisten asioiden oppiminen käyttäen oman musiikin luomista työskentelytapana, ei nuotintaminen olisi edes välttämätöntä. Periaatteessa voisi riittää, että soittoteknistä asiaa harjoiteltaisiin improvisaation keinoin. Päädyimme kuitenkin nuotintamaan kappaleet melko tarkasti, sillä huomasin paljon mahdollisuuksia siinä, että kirjoittamalla kaikki – myös dynamiikan, artikulaation, agogiikan, tempon ja muut yksityiskohdat – mahdollisimman tarkasti auki on mahdollista oppia myös havainnoimaan valmista nuottitekstiä tarkemmin ja kaiken kaikkiaan syventää ja monipuolistaa sävellysprosessin tuottamia oppimistuloksia. Nuotintaminen oli minusta myös hieno tapa havainnollistaa oppilaalle, että hyvä nuotinlukutaito ei rajoitu siihen, että osaa rytmit ja sävelten paikat viivastoilla, vaan musiikin kokonaisuus ja sen tulkinta rakentuvat myös muista osatekijöistä, jotka löytyvät kirjoitetusta nuottitekstistä. Luku- ja kirjoitustaito ovat saman asian kaksi puolta, joten molempia kannattaa harjoittaa. Soittotekniikan kehittämisen näkökulma ei siis jäänyt ainoaksi, vaan oppitunneilla oli mukana monia muitakin soittotaidon ja musiikin oppimi-

sen kannalta keskeisiä asioita. Oppilaista oli hauskaa kuulla omaa sävellystä tietokoneen soittamana, ja kuuntelemalla tabletilla kirjoitettua sävellystä oli mahdollista havaita myös nuotinnukseen vivahtaneita näppäilyvirheitä. Äänitallenteita emme tässä sävellysprosessissa tehneet, vaan päätimme dokumentoida sävellyksen nuottipaperille, sillä halusin edellä mainituista syistä mahdollisimman tarkkaa notaatiota.

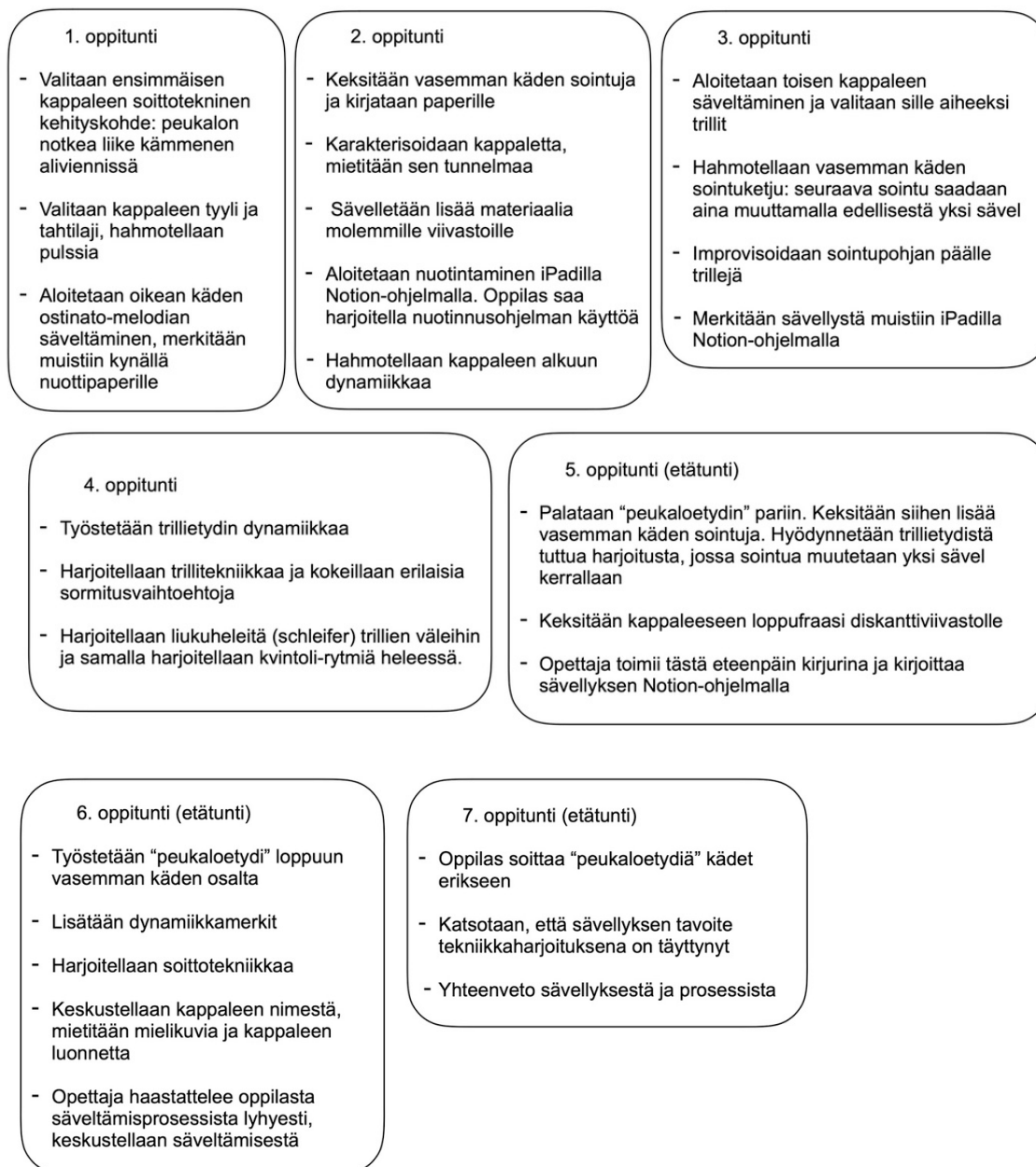
Opetuskokeilussani lähdin siis liikkeelle pianonsoiton tekniikan näkökulmasta, ja tavoitteena oli, että kumpikin tutkimukseen osallistunut oppilas säveltäisi itselleen etydin, joka harjoittaisi jotain sellaista pianonsoiton tekniikan osa-aluetta, jonka olin ajatellut olevan heidän oppimisen polullaan juuri nyt ajankohtainen. Prosessi alkoi neuvottelusta oppilaiden kanssa. Aluksi päätettiin, mitä teknistä kehityskohdetta harjoittavan etydin oppilas säveltäisi. Oppilas A:lla oli selkeä suunnitelma sävellyksensä teknisistä haasteista: siinä harjoitellaan hyppyjä ja staccatoja. Lopulta saimme etydiin mukaan monia muitakin tavallisia perustekniikan harjoitteita, kuten akordisoittoa staccatossa, nopean kromaattisen asteikkojuoksutuksen sekä pisteellisiä rytmejä sormien hallintaa kehittämään.

Oppilaalle B olin valikoinut vaihtoehtoja rajatummin ja käytännössä minä päätin hänen puolestaan, että harjoitteleminen kahta asiaa: peukalon alivientä kämmenen alle sekä trillejä. Minusta tuntui, että olisi oppilaalle liian vaikea tehtävä pystyä itse ehdottamaan, mitä tekniikan osa-aluetta hänen kannattaisi kehittää, joten tein päätöksen hänen puolestaan. Muutoin oppilas B sai tehdä sävellystään koskevat päätökset mielensä mukaan. Hän päätyi ei-tonaaliseen sävelkieleen ja halusi keilla vapaata tyyliä. Oppilas B sävelsi kaksi etydiä ja oppilas A yhden. Prosessi alkoi ohjautua lähes itsestään sen jälkeen, kun olimme päässeet alkuun. Opettajana otin ohjailevan ja kannustavan roolin ja intuitiivisesti esitin oppilaille paljon kysymyksiä, joihin vastailemalla he pääsivät eteenpäin sävellysprosessissaan. Välillä paneuduimme soittotekniikan harjoitteluun, ja muutamilla tunneilla aikaa käytettiin runsaasti nuotinnusohjelman käytön harjoitteluun. Oppitunnit olivat sisältöään monipuolisia. Erittelen eri sisältöjen oppimista tarkemmin luvuissa 4.3.1–4.3.6. Alla on kuvattu tiiviisti molempien oppilaiden sävellysprosessin kulku pääpiirteittäin.

KUVIO 1. Oppilaan A sävellysprosessin kulku



KUVIO 1. Oppilaan B sävellysprosessin kulku



Tein kertyvästä aineistosta havaintoja sekä opetuskertojen välillä että opetuskertojen päätyttyä. Kirjoitin opetuspäiväkirjaan ideoita sekä huomioita siitä, mitä kannattaisi jatkossa tehdä toisin ja mitkä ajatukset puolestaan vaikuttivat toimivilta. Havaitsin esimerkiksi jo ensimmäisellä tunnilla, että vertaisoppimisen mahdollisista hyödyistä huolimatta opetus kannattaa näiden kahden oppilaan

kyseessä ollessa järjestää erillisinä yksilöopetuskertoina. Toinen oppilaista oli rauhallinen ja hiljainen, toinen taas impulsiivinen, nopea ja energinen, joten heille sopivat erilaiset työskentelytavat, ja opettajan täytyi sopeuttaa myös oma temponsa oppilaan temperamenttiin.

Tein monia opetusta koskevia havaintoja myös vasta koko prosessin päätyttyä, katsottuani ja litteoituani kaikki videotallenteet sekä prosessoituani asiaa myös kirjoittaen. Havaitsin sävellysprosessini mukailleen melko tarkalleen Kaschubin ja Smithin (2009) säveltämisprosessimallia (ks. Ervasti Muhonen & Tikkanen 2013, 253) johon olen viitannut luvussa 2.3.2. Kaschubin ja Smithin säveltämisprosessin vaiheet voi tiivistää seuraavasti:

- 1) Impulssi ja inspiraatio
- 2) Suunnittelu
- 3) Tutkimusvaihe
- 4) Ideoiden keksimisen ja testaamisen prosessi
- 5) Sävellyksen kokoaminen
- 6) Sävellyksen editointi
- 7) Arviointi
- 8) Sävellyksen jakaminen
- 9) Kehittäminen, laajentaminen ja uudelleen ideointi

Tunnistan oppilaitteni kanssa läpikäymästäni sävellysprosessista kaikki vaiheet kahta viimeistä lukuun ottamatta. Sävellyksen jakaminen, ts. esittäminen ei onnistunut ensinnäkään siitä syystä, että kaikki kevään 2020 oppilaskonsertit oli peruttu covid-19-pandemian vuoksi, ja toisaalta siksi, että oppilas B ei ehtinyt oppia soittamaan kappaleitaan riittävän sujuvasti voidakseen esittää niitä. Emme myöskään enää palanneet kehittämään, laajentamaan tai ideoimaan sävellyksiä uudelleen prosessin loppuun viemisen jälkeen. Tutustuin Kaschubin ja Smithin (2009) malliin vasta opetusprosessin päätyttyä, joten en ollut ennalta päättänyt edetä sen mukaisesti. Jälkikäteen kuitenkin havaitsin, että prosessissamme tosiaan edettiin pääpiirteittäin tämän mallin mukaisesti. Osittain prosessin vaiheet limittyivät toisiinsa eivätkä noudattaneet täysin tässä esitettyä järjestystä. Aloitimme esimerkiksi sävellyksen kokoamisen samalla, kun olimme vasta tutkimusvaiheessa ja testasimme erilaisia ideoita. Myös sävellyksen editointia tehtiin jo välivaiheissa, ei pelkästään lopuksi. Sekä prosessiin että sävellykseen itseensä kohdistuvaa jatkuvaa arviointia tapahtui prosessin aikana kannustavassa ja erittelevässä hengessä. Arvioinnin tarkoitus oli rohkaista, ohjata, karakteri-

soida sävellystä ja antaa uusia ideoita oppilaalle, mutta ei millään tavalla arvottaa sävellystä esimerkiksi hyväksi, keskinkertaiseksi tai huonoksi. Kerron seuraavissa kappaleissa tarkemmin opetuksen sisällöistä ja reflektiosta.

4.3.1 Opetuksen sisällöt ja reflektio

Prosessin aikana minulle hahmottui selkeästi, että oman etydin säveltäminen on valtavan monipuolinen ja kokonaisvaltainen työtapana, jonka avulla on mahdollista oppia musiikista monia keskeisiä asioita. Työtapanana se vastaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen ihanteita. Sekä opetusprosessin aikana, että aineistoa purkaessani havaitsin, että oppilaat saivat harjoitusta musiikillisen keksimisen taidoissa, soittotekniikassa, teoriataidoissa ja musiikillisten käsitteiden hallinnassa, rakenteiden hahmottamisessa, taiteellisessa ilmaisussa (esimerkiksi karakterit, sävyt, mielikuvat), nuotintamisessa sekä musiikkiteknologiassa. Kaksi viimeisenä mainittua käytännössä yhdistyivät tutkimusprosessissani, sillä nuotinsimme kappaleet musiikkiteknologiaa käyttäen, iPadin Notion-sovelluksella.

Prosessin eri vaiheissa painottuivat vuorollaan erilaiset sisällöt: aluksi oli tarkoituksenmukaisinta päästä vauhtiin musiikillisessa keksimisessä, ja muistiinpanovaiheeseen siirryttyämme musiikin teoriataidot ja nuotintaminen kulkivat käsi kädessä. Tarkan notaation tekemisessä tarvittiin musiikillisia käsitteitä ja musiikillisen keksimisen aikana tehtiin havaintoja karaktereista ja sävyistä sekä suunniteltiin musiikin rakennetta ja esimerkiksi dynamiikkaa. Prosessin loppupuolella, kun kappale alkoi olla valmis, oli taas mahdollista keskittyä enemmän soittotekniikkaan ja sävellyksen soittamiseen. Opetuksen sisällöt kietoutuivat yhteen ja niitä käsiteltiin tarpeen mukaan. Prosessin ohjaaminen oli sikäli improvisoitua, että en voinut ennalta tietää, mihin suuntaan oppilas haluaa sävellystään viedä. Kerron seuraavissa kappaleissa tarkemmin keskeisimmistä opetuksen sisällöistä, ja koska tämän tutkimuksen näkökulma painottui alun alkaen soittotekniikkaan, paneudun ensiksi tekniikan kehittämisen mahdollisuuksiin sävellysprosessissa ja kerron sen jälkeen, mitä muita keskeisiä sisältöjä opetus sisälsi, ja millä tavoin eri sisältöjä päästiin lähestymään. Reflektoin jokaisen aihealueen oppimista erikseen ja kappaleessa 4.4 vielä yleisesti koko opetusprosessia.

4.3.2 Soittotekniikan kehittäminen

Oppilas A halusi harjoitella etydissään hyppyjä ja staccato-soittoa – jälkimmäistä sekä yksiaani-
sessä tekstuurissa että akordeissa. Myöhemmin sävellysprosessin aikana sävellykseen tuli mu-
kaan vielä pariäänimelodiaa sekä kromaattinen nopea asteikko, mikä lisäsi erilaisten soittoteknis-
ten elementtien osuutta koko prosessissa. Tiiviisti ilmaistuna oppilaan A prosessi eteni siten, että
ensin valitsimme alustavasti soittotekniikan teemat, jotka halusimme sisällyttää sävellykseen. Seu-
raavaksi keskityimme itse säveltämiseen ja nuottikuvan yksityiskohtiin, sivuten välillä tekniikkaa ja
lisäten myös erilaisia teknisiä elementtejä, ja lopuksi, kolmella viimeisellä tunnilla harjoittelimme
taas suhteellisen paljon valmiin sävellyksen soittamista ja hioimme soittotekniikkaa ja kappaleen
esittämistä.

Kaiken kaikkiaan vaikutelmakseni jäi, että oppilas tiedosti tämän prosessin avulla soittotekniikan
kehittämisen tärkeyden – aikaisemmin hän soitteli huolettomasti, nopeasti ja suurpiirteisesti, eikä
juurikaan paneutunut tutkimaan tekniikkaansa – ja oman etydin kautta hän sitoutui tekniikan kehit-
tämiseen ja tarkkailemiseen. Minusta oli merkityksellistä, että oppilaan kanssa yhdessä pohdimme
soittotekniikan osa-alueita ja hän sai itse päättää, millaisen kappaleen avulla hän harjoittelee tek-
niikkaansa ja kehittää soittoaan. Tulkitsen, että oppilas löysi työskentelylleen sisäisen motivaation
ja toiminta oli hänelle itselleen mielekästä ja tuki hänen yksilöllistä musiikin hahmottamisen ta-
paansa. Oppimisen omakohtaisuus ja merkityksellisyys toteutuivat, kuten konstruktivistisen oppi-
miskäsityksen mukaisesti suunnitellussa opetuksessa täytyikin toteutua.

Oppilas A oppi soittamaan kromaattisen asteikon tarkoituksenmukaisella sormijärjestyksellä, pyö-
reällä kädellä, näppärillä sormenpäillä ja nopeasti – hänellä oli motivaatiota tähän, sillä hän oli itse
tehnyt sen valinnan, että sisällyttää kappaleeseensa nopean kromaattisen asteikon ja halusi sen
myös kuulostavan hyvältä. Käden asentoja, sormijärjestystä ja sormien tasaista työskentelyä har-
joiteltiin usean oppitunnin yhteydessä, ja prosessi vaati useita keskittyneitä harjoituskertoja. Tek-
niikkaan kohdistuva harjoittelu tapahtui opettajan opastuksella, kuten tavallisestikin soittotunneilla
– opettajan tehtävä on antaa palautetta, ohjata kiinnittämään suorituksessa huomion johonkin tiet-
tyyn asiaan, auttaa ja neuvoa kohti parempaa suoritusta sekä kannustaa sinnikkääseen harjoitte-
luun. Oppilas A harjoitteli myös marssiin kuuluvaa akordisoittoa staccatossa, pariäänien hallintaa
melodiassa ja pisteellisen rytmien tarkkuutta marssikarakterin esiin tuomiseksi. Näiden kaikkien tek-
nisten teemojen harjoitteluprosessin taustalla oli omakohtainen valinta, ja näitä kaikkia teemoja
harjoiteltiin varsin paneutuneesti ja keskittyneesti. Prosessissa oli myös joustavuutta: esimerkiksi

oppilaan itse alun perin kappaleeseen hahmottelemansa staccato-teemat muuttuivat oppilaan toiveesta lopulta legato-melodioiksi. (ks. Liite 1, tahdit 5 ja 7). Oppilas pohti artikulaatiota ja mieltä kuitenkin enemmän siihen, miltä kyseiset kohdat kuulostivat legatossa. Alkuperäistä staccato-ideaa harjoiteltiin silti soittamaan, joten prosessi edisti soittoteknisessä mielessä sitä, mitä pitikin. Asioiden kyseenalaistaminen ja pohtiminen toisesta näkökulmasta palvelee konstruktivistista oppimisprosessia.

Soittotekniikan näkökulma myös auttoi välillä sävellyksessä eteenpäin. Kerron esimerkin tällaisesta tilanteesta: oppilaan A sävellyksessä on neljä tahtia valmista melodiaa. Seuraavassa opetuspäiväkirjan katkelmassa opettaja ja oppilas A miettivät yhdessä sävellyksen jatkoa. Olimme tilanteessa, jossa tuntui, että emme pääse melodian kirjoituksessa eteenpäin. Vasemman käden viivastolle olimme jo kirjoittaneet sointupohjan. Improvisoimme marssiteemaan pisteellisillä rytmeillä jotain melodian aihioita, mutta niistä ei oikein tuntunut syntyvän mitään:

Oppilas A: "En tiä yhtään! Tää on niinku..."

Opettaja: "Nyt on bläkäri! Tuota noin, hmm..."

Oppilas A: "Siis..."

Opettaja: "No nyt sitten hei... meillä on vähän unohtunut tässä se pianotekninen elementti, eli mitä sä haluaisit... sä halusit tässä vähän niinku tämmöstä sormien napakoittamista ja sitten noi pisterytmit on tässä sinänsä ihan kivat."

Oppilas A: (soittaa kappaleen alkua) "Mä aattelin että jotaki niinku tuommosta. Periaatteessa hyppyjä ja sitten staccatoja."

Opettaja: "Hyppyjä ja staccatoja..."

Oppilas A: "Mulla ei oo muuten hyvä asento tässä." (Oppilas kiinnittää yhtäkkiä huomion soittoasentoonsa ja ryhdistäytyy tuolillaan.)

Opettaja: "Ei ookkaan. (Hymyillen) Ootappas kun... mitäs jos se olis (soittaa)... jos hyppyjä ja staccatoja lähtee, niin voisko se tehdä vähän isompia liikkeitä siinä, sen sijaan että se olis tämmöstä melodista melodiaa. Jos lähtisitkin tekemään sillä soinnulla jotain hyppyjuttuja?"

Oppilas A: (kokeilee jo)

Opettaja: "No niin, täällä on tää sointu." (Soittaa vasemman käden sointua.)

Oppilas A: (Soittaa, keksii kivan melodian, joka sittemmin päättyy kappaleeseen)

Opettaja: "Okei, se oli aika kiva! Eli... (laulaa ja soittaa saman, minkä oppilas, muuttaa yhden sävelen ylennetyksi, jotta melodia on sävellajin mukainen)."

Oppilas A: "Öö, olikse niin..?"

Opettaja: "Ei se ollut niin, mutta mä vähän ehotin sitä silleen, koska sitten se ois enemmän tuon soinnun kanssa samassa (harmoniassa)... (soittaa) ...jos se olis tommonen?"

Oppilas A: "Sitten pitää varmaan kohta kirjottaa tää muistiin."

Opettaja: "Joo, laitetaan."

(Ote oppilaan A opetuspäiväkirjasta, 31.3.2020.)

Tämä on yksi esimerkki tilanteesta, jossa tuntui, että prosessissa ei päästä eteenpäin. Tilanne sujui hyvässä yhteistyössä, ja opettajan ohjailua oli mukana loppujen lopuksi melko vähän. Ohjaukseksi riitti melkein se, että sanoin ääneen sen minkä oppilas oli jo itsekkin todennut (*”hyppyjä ja staccatoja”*) ja ehdotin sen sovittelamista siihen harmoniaan, mitä oppilaan kanssa oli aiemmin kirjoitettu vasemman käden nuottiviivastolle (*”jos lähtisitkin tekemään sillä soinnulla jotain hyppyjuttuja?”*) Opettajan sysäys eteenpäin oli varsin hienovarainen, mutta riittävä. Kaikista muistakin sävellysprosessin hankalista kohdista päästiin lopulta melko helposti eteenpäin.

Oppilas B sävelsi prosessin aikana kaksi pientä etydiä. Niistä ensimmäisessä harjoiteltiin peukalon liikuttamista kämmenen alle ja takaisin ja toisessa keskityttiin vapaisiin trilleihin. Koko prosessin aikana soittotekniikkaa käsiteltiin huomattavasti vähemmän kuin oppilaan A prosessissa. Ensimmäisellä tunnilla valittiin etydiin soittotekninen teema, ja tässä opettajalla oli voimakkaasti ohjaava rooli. Kuten totesin aiemmin luvussa 4.1, oppilaan B soittotekniikan perusteet olivat tutkimuksen alkaessa jo melko hyvät, ja koin opettajana olevani vastuussa valitsemaan oppilaalle seuraavan harjoituksen kohteen.

Oppilaan B ensimmäinen sävellys oli alun perin vain työnimeltään ”peukaloetydi”, mutta tällä nimellä kutsuimme kappaletta lopulta prosessin loppuun asti (ks. Liite 2). Lähdimme säveltämään oikealle kädelle peukalon liikuttamista harjoittavaa, tasaista sävelkulkua, jossa hyödynsimme kosävelasteikkaa ja mustien ja valkoisten koskettimien ryhmittelyn tarjoamaa visuaalista ja topografista tukea. Oikealle kädelle sävellettiin jatkuvaa, notkeasti liikkuvaa kuviointia, jossa toistuu sama idea sormijärjestyksestä, jossa peukalo käy kämmenen alla soittamassa kuvion ylimmän sävelen. Vasemmalle kädelle sävellettiin säestäviä pitkiä sointuja tai yksittäisiä ääniä. Oppilas B halusi, että sävellys ei ole missään sävellajissa, vaan on täysin vapaa ja ei-tonaalinen. Sävellyksestä tulikin rohkean ennakoimaton ja siinä on voimakkaasti dissonoivia sointuja. Tunnelma ja soittotapa tulivat kappaleessa lopulta tärkeimmiksi asioiksi. Oppilas harjoitteli soittotekniikkaa sitä mukaa, kun sävellys eteni. Jokaisella tunnilla soitettiin kappaletta kädet erikseen, jolloin oppilas aina palautti mieleen notkean peukalonkäytön soittaessaan. Oppilas B ei lopulta oppinut soittamaan peukaloetydiään molemmilla käsillä yhtä aikaa, sillä hän sävelsi siitä itselleen soitettavaksi melko haastavan, ja innostus harjoitteluun jäi puolitiehen. Huomautettakoon, että oppilaan B oppimisprosesseille on yleensäkin ollut tyypillistä, että kappaleen harjoitteluun ja viimeistelyyn käytettävä aika on melko pitkä. Peukalon notkean käytön oppimisen tavoite sen sijaan toteutui oikein hyvin – uusien soittotekniikkaan liittyvien asioiden oppiminen on tavallisestikin ollut melko helppo oppilaalle B.

Kokeilimme oppilaan B kanssa hieman erilaista taktiikkaa kuin oppilaan A kanssa. Sen sijaan että oppilas B olisi keskittynyt yhteen sävellykseen, otimme rinnalle toisenkin kappaleen. Koin, että peukaloetydi ei yksin riitä, ja että oppilas B tarvitsee jotain muutakin harjoiteltavaa soittotekniikan kannalta. Ehdotin toisen etydin tekniikkaharjoituksen kohteeksi trillejä, sillä niitä oppilas ei ollut vielä omassa läksyohjelmistossaan juuri harjoitellut. Trillietydiä työstettiin toisella ja kolmannella oppitunnilla, minkä jälkeen palattiin taas peukaloetydiin, jonka parissa työskenneltiin prosessin loppuun asti. Trillietydi oli siis ikään kuin sivupolku, mutta sellaisena hyödyllinen, sillä saimme siitä vaihtelua ja monipuolisuutta työskentelyyn. Keksimme ensin vasemmalle kädelle sointupohjan, minkä jälkeen aloimme keksiä jokaiseen sointuun kauniisti sopivia vapaita trillejä, joiden teknistä toteuttamista heti harjoiteltiin. Oppilas sai kotitehtäväksi tutkia, millä sormituksella kukin trilli olisi mukava soittaa. Merkitsimme sormitukset yksityiskohtaisesti vain kappaleen paperille tulostettuun versioon, sillä käytössämme ollut kevyt nuotinnusohjelma ei mahdollistanut trillien sorminumerointeja. (vrt. Liite 3.) Tätä seuraavalla tunnilla harjoitutin trillien soittamista samaan tapaan kuin tavallisillakin pianotunneilla oppilasta harjoituttaisin – mm. käsivarren ja kämmenen vapauden tunnetta, rotatiota, tempon ja kosketuksen intensiteetin muuntelemista hyödyntäen sekä erityisesti mielikuvien avulla.

Soittotekniikan kehittämisprosessi oli oppilaan B kohdalla melko selkeä ja siitä on varsin vähän kerrottavaa. Oppilas sai oikein hyvin kohdennettua harjoitusta niissä teknisissä teemoissa, joita kappaleisiin sisällytimme, mutta lopulta muut asiat – kuten ilmaisu ja rohkaistuminen säveltämään ylipäätään – nousivat hänen prosessissaan tärkeämmiksi kuin tekniikka. Tekniikan harjoittelemisessa oppilaan B sävellytystunneilla ei ollut myöskään taustalla samanlaista omakohtaista valintaa ja sisäistä motivaatiota kuin oppilaan A prosessissa, joten opetus ei tässä tapauksessa noudatellut aivan yhtä ihanteellisesti konstruktivistisen oppimiskäsityksen suuntaviivoja. Oppilas B oli luonteeltaan sellainen, että hän ei kovin paljon kertonut näkemyksistään ja toiveistaan, vaikka opettajana yritin antaa hänelle siihen lukuisia tilaisuuksia. Tällainen tilanne vaikeuttaa opettajan näkökulmasta oppilaslähtöisen opetuksen rakentamista ja johtaa helposti oppiainelähtöisempään ja opettajaveitoisempaan opetustoimintaan. Ehkä soittotekniikan harjoittelemisen olisi ollut hedelmällisempää, jos oppilaalla olisi ollut itsellään esimerkiksi toive oppia soittamaan vaikkapa nopeita asteikkoja tai kuvioita ja olisimme lähteneet säveltämään tähän tarkoitukseen sopivaa kappaletta. Useinhan soittotekniikan kehitys ottaa harppauksen, jos oppilasta motivoi erityisesti joku kappale, jonka hän halua oppia. Sävellettäessä omaa musiikkia mitään kappaletta ei lähtötilanteessa vielä ole, joten innostavan teknisen kehityskohteen valitseminen ei välttämättä olekaan niin helppoa. Tässä ta-

pauksessa opettajan valitsemat tekniset kehityskohteet eivät nähdäkseni toimineet oppilasta voimakkaasti motivoivana tekijänä, vaikka oppilaalla olikin muuten paljon valtaa päättää omasta sävellyksestään. Joskus käy niin, että opettajan alun perin hyviltä tuntuvat ideat muuttuvat toteutettaessa vähemmän hyväksi, ja on opettajan joustavuutta hyväksyä tämä ja miettiä lähestymistapaa seuraavalla kerralla uudesta näkökulmasta.

4.3.3 Musiikillisen keksimisen taidot

Molemmille oppilailleni nimenomaan musiikillinen keksiminen, itse säveltäminen, oli uusin ja haastavin asia tässä prosessissa. Itselleni taas oli vaikeinta ohjata oppilaan luovaa säveltämisen prosessia sopivasti taustalla ohjailten, pidättäytyen puuttumasta liikaa oppilaan valintoihin. Oppilaat lähestyivät säveltämistä melko eri tavoin: oppilaalla A oli ensimmäiselle tunnille tullessaan jo selkeä näkemys siitä, että hän säveltäisi A-duurissa menevän nopean kappaleen, jossa olisi muun muassa staccatoja ja perinteinen soinnutus sekä A-B-A + coda -muoto. Oppilas A oli suunnitellut sävellystään selvästi jo etukäteen, sillä hänellä oli runsaasti ideoita, jotka hän esitti oma-aloitteisesti – lähestyimme prosessia hänen omista mielenkiinnon kohteistaan käsin. Hän hahmotteli ideoitaan ymmärrettävästi, musiikinteoreettisia käsitteitä käyttäen, pianolla havainnollistaen ja sanallisesti kuvaillen. Lähtöasetelma oli siis opettajan kannalta helppo, kun oppilas oli itse aloitteellinen ja idearikas.

Oppilas B puolestaan ei ensimmäiselle tunnille tullessaan vielä ollut miettinyt, millaisen sävellyksen hän haluaisi tehdä, joten aloitimme suunnittelun yhdessä ensimmäisellä tunnilla. Lähdin hänen kanssaan liikkeelle kyselemällä hänen ideoistaan sekä antamalla soivia, improvisoituja esimerkkejä eri tyyleistä. Aluksi soitin lyhyen aiheen, joka oli d-mollissa ja jossa oli laskeva bassolinja ja aivan tavanomainen tonaalinen sävelkieli, ja tälle kontrastiksi jotain sattumanvaraisia, tunnelmallisia sointuja ja sointivärejä – jotain, minkä oppilas varmasti mielsi erittäin ”moderniksi” sävelkieleksi ja joka ei ollut missään sävellajissa. Oppilas kiinnostui jälkimmäisestä tyylistä ja päätti säveltää jotain sen tapaista. Tämän jälkeen esitin, että kappaleessa harjoiteltaisiin peukalon käyttöä edellisessä luvussa kuvaamallani tavalla ja kehotin oppilasta itse kokeilemaan, millaisia liikeratoja ja sävelyhdistelmiä hän keksisi. Annoin oppilaalle vapaat kädet, jolloin hän kyllä alkoi rohkeasti kokeilla eri vaihtoehtoja, mutta ei oikein osannut päättää, minkä valitsisi. Arvelin, että jonkinlainen

ohjaus on tarpeen ja ehdotin, että hän keksisi sellaisen yksinkertaisen kuvion, joka on helppo muistaa myös koskettimista suunnistaen. Näin päädyimme opettajan myötävaikutuksella hyödyntämään kokosävelasteikkoa.

Prosessin alkuvaiheissa oppilaan B sävellys eteni opettajan ehdotuksiin pohjautuen, mutta opetusjakson loppupuolella oppilas alkoi tehdä valintoja enemmän itse. Hän rohkaistui sanomaan omat ajatuksensa ja vastasi opettajan kysymyksiin määrätietoisemmin. Ehkä hän alkoi luottaa siihen, että hänellä todella on valta päättää omasta sävellyksestään, ja ehkä myös opettajana koin loppuvaiheissa, että prosessi sujui jo jouhevammin enkä kokenut enää tarvetta johdatella oppilasta niin paljon. Kun annoin oppilaalle paljon vapauksia, hän alkoi käyttää niitä pikkuhiljaa rohkeammin.

Sävellysprosessin aikana esitin oppilaille huomattavan paljon erilaisia kysymyksiä, joiden avulla he pääsivät eteenpäin työssään. Kysymysten tavoitteena oli auttaa oppilasta musiikillisessa keksimisessä. Tavanomaisilla soittotunneilla varmastikin kyselen oppilailtani vähemmän: kuten olen aiemmin todennut, sävellyttämässä koen opettajan roolin olevan enemmän auttava ja ohjaileva kuin asiantunteva auktoriteetti, ja tavoitteena on saada esiin oppilaan omat näkemykset ja ideat. Esitin paljon kysymyksiä, joihin oppilas mietti vastauksia. Opetuksesta kertyneestä aineistosta on havaittavissa toistuvina kysymystyyppinä 1) vaihtoehtokysymyksiä, 2) avoimia kysymyksiä, 3) varmistelevia kysymyksiä ja 4) opettajan ehdotuksen sisältäviä ”mitä jos?” -tyyppisiä kysymyksiä.

Vaihtoehtokysymykset olivat sellaisia, että annoin esimerkiksi kaksi tai kolme vaihtoehtoa, joista oppilas sai valita – esimerkiksi: onko tässä pedaalia vai ei? Toistuuko keksimäsi kuvio monta kertaa vai ainoastaan yhden kerran? Rajasin siis hieman vaihtoehtoja ja keskitin huomion valinnan kohteena olevaan asiaan, mutta oppilas teki itse valinnan. *Kuule, minä sävellän!* -projektia observoinut Sara Sintonen luonnehtii tätä neuvottelevaksi vuorovaikutukseksi (Sintonen 2012, 44). Sekä alkuperäinen *Very Young Composers* -projekti että sen suomalainen vastine, *Kuule, minä sävellän!* -projekti perustuvat tähän työskentelytapaan, jossa neuvottelu on käsittelemistä ja prosessoimista sekä myös jalostamista (Tikkanen & Sintonen 2020, viitattu 4.8.2020.) Prosessin ohjaajalla ei ole ennalta mietittyä suunnitelmaa tai tarkkaan asetettuja tavoitteita, vaan jokainen vaihe voi kehittyä prosessin aikana ennalta arvaamattomaan suuntaan. Ohjaava taiteilija, ts. opettaja antaa neuvoja ja vaihtoehtoja, joiden pohjalta säveltävä oppilas tekee valintoja.

Havaitsin oman tutkimukseni opetuskokeilun aikana, että toisinaan oppilas kaipasi jämäkkää, ohjaavaa otetta ja selkeitä vaihtoehtoja, joista valita, ja toisinaan taas riitti, että esitin oppilaalle avoimia kysymyksiä, joihin vastauksia miettimällä he pääsivät eteenpäin. Tässä on kaksi esimerkkiä tilanteesta, joissa kysyin, minkä vaihtoehdon oppilas haluaa valita:

Opettaja: "Haluutsä tulla alas?"

Oppilas A: "Joo eiku ei... asteikko vaan alas."

Opettaja: "Asteikko alas... No haluatko sä tulla triolilla? Kuudestaostaosilla? Kahdeksasosilla?"

Oppilas A: (vastaa soittamalla asteikon trioleina)

(Ote oppilaan A opetuspäiväkirjasta 28.2.2020)

Opettaja: "Oisko se semmonen niinku toistuva asia...(soittaa, ideoi) ja sitten olis joku melodia... (jatkaa soittamista) Vai olisko se semmonen lyhyt juttu ja sitten jotain ihan muuta?"

Olisko se jatkuvaa, vai sellaista pätkittäistä?"

Oppilas B: "Öö, sellaista jatkuvaa."

(Ote oppilaan B opetuspäiväkirjasta 24.1.2020)

Aina en kuitenkaan antanut valmiita vaihtoehtoja, vaan yksinkertaisesti kysyin avoimella kysymyksellä oppilaalta, mitä hän haluaa sävellyksessään seuraavaksi tapahtuvan. Näitä kysymyksiä esitettiin usein tilanteissa, joissa työstimme kappaleeseen uutta materiaalia improvisoiden, soittimella kokeillen ja yhdessä miettien. Avoimien kysymysten yksi tarkoitus oli viestittää oppilaalle, että hänellä on paljon vapauksia ja päätösvaltaa sävellysprosessissa, ja että olin hänen ideoistaan kiinnostunut sekä halukas kuulemaan hänen ajatuksiaan. Yleensä avoimet kysymykset johtivat siihen, että oppilas alkoi tarkasti kuunnella soittoaan ja keskittyi juuri siihen asiaan, johon kysymys kohdistui.

Alla on esimerkki oppitunnilla käydystä keskustelusta, jossa työstimme oppilaan B kappaleen dynamiikkaa ja teemme merkintöjä nuotinnusohjelmaan. Opettajana autoin oppilasta esittämällä vaihtoehtokysymyksiä ja avoimia kysymyksiä:

Oppilas B: "Se on...hiljanen ja sit se siitä voimistuu."

Opettaja: "Aa, sitten se on crescendo. Joo, just. Onko se... kuinka hiljainen se on? P, pp, ppp?"

Oppilas B: "Pp."

Opettaja: "Okei, sitten se voimistuu... minne asti?"

Oppilas B: "Hmm."

Opettaja: "Missä on voimakkain kohta, minne se johtaa?"

Oppilas B: "Varmaan tossa välissä." (Näyttää nuotista.)

Opettaja: "Tässä... Eli tonne asti tulee crescendo. (Merkitään muistiin.) Mitäs sitten tapahtuu?"

(Ote oppilaan B opetuspäiväkirjasta 28.2.2020.)

Kysyin usein oppilailta myös kysymyksiä, joiden tarkoitus oli yksinkertaisesti varmistua siitä, että olin ymmärtänyt oppilaan ajatuksen oikein, vaikka hän ei ollut ehkä osannut ilmaista tarkoitustaan kovin selkeästi. Esitin tällaisia varmistelevia kysymyksiä paljon myös siinä vaiheessa, kun kirjasin oppilaan sävellystä nuotinnusohjelmalla ja halusin varmistua siitä, että en kirjaa nuottiin jotain omia oletuksiani, vaan oppilaan todellisen näkemyksen. Se, että varmistelevia kysymyksiä tarvittiin paljon varsinkin opetusperiodin loppupuolella, johtui nähdäkseni osittain siitä, että molempien oppilaiden kolme viimeistä opetuskertaa järjestettiin etäopetuksena. Oppitunneista meni paljon aikaa siihen, että keskustelimme nuottikuvasta ja sävellyksen yksityiskohdista, kun emme olleet fyysisesti samassa tilassa, jossa olisimme helposti voineet katsoa nuottitiedostoa samalta laitteelta. Varsinkin oppilaan A kanssa sävellyks tuntui elävän opetuskerrasta toiseen, niin että jokaisella tunnilla sävellykseen tuli pieniä muutoksia, joiden tietoisuudesta halusin varmistua kyselemällä oppilaalta. Kiinnitin oppilaan huomion hänen soittamansa version ja muistiin kirjoitetun version eroavaisuuksiin. Toisinaan soitin oppilaan soittaman version ja nuotteihin kirjoitetun version ja pyysin oppilasta kuuntelemaan, mikä ero niissä oli. Tämä ohjasi kuuntelemaan ja havainnoimaan sävellystä yksityiskohtaisesti. Toisinaan pohdimme yhdessä, millä tavalla muutos vaikuttaa sävellykseen ja sen soittamiseen pianolla – esimerkiksi: tasaisissa kahdeksasosissa etenevä melodia on helpompi soittaa kuin pisteellisiksi rytmeiksi kirjoitettu melodia.

"Mitä jos?" -tyyppiset kysymykset sisälsivät myös opettajan ehdotuksen. Yritin muotoilla ehdotukset niin, että oppilaalle jäi tarvittaessa mahdollisuus myös kieltäytyä niistä helposti. Tilanteissa, joissa oppilaalla ei ollut selkeää ajatusta tai prosessi oli mennyt jumiin, tein usein ehdotuksen tai improvi-soin omiani antaakseni oppilaalle ideoita. Joskus ehdotin oppilaan ideaan pientä parannusta ajatuksen viemiseksi loppuun asti, ja näissä tapauksissa myös perustelin ehdotukseni. Aineistoa lu-kiessani olin hyvilläni huomattessani, että olin onnistunut johdonmukaisesti perustelemaan paran-nusehdotukseni. Mielestäni perusteleminen on tärkeää, jotta oppilas voi luottaa siihen, että opettaja

ei muuta oppilaan omaa ideaa mielivaltaisesti tai vain siksi, että hän on tilanteessa asiantuntija-
asemassa. Muutosehdotusten pitää olla perusteltuja, jolloin voidaan tehdä havaintoja musiikista, ja
oppimista ja oivalluksia pääsee tapahtumaan.

Esitän seuraavaksi esimerkin opettajan ehdotuksesta ja perusteluista. Työstimme eräällä tunnilla
kappaleeseen kohtaa, johon oppilas A halusi sointukierron. Hän suunnitteli soittavansa vasem-
malla kädellä kolmisointuja ja oikealla kädellä vastaavaa avosointua (kvinttejä). Kiinnitin huomion
siihen, minkä paksuista satsia pianon eri rekistereissä kannattaa suosia, jotta lopputulos soi kau-
niisti, ja oppilas huomasi asian oikeastaan itsekin, ennen kuin ehdin selittää asian loppuun asti:

Oppilas A: "Joo kvinttejä, ja sitten säestän siinä samalla mutta sitte niinku... (alkaa soittaa)

Opettaja: "Samalla kompilla?"

*Oppilas A: "Ei kun siis... niinku... (soittaa) ja sit jos on vaikka niinku jo 'g' niin se on niinku
(soittaa). Niinku samat mutta... siis vasemmalla kädellä tässä on tämä (näyttää)"*

Opettaja: "Okei, joo."

Oppilas A: "...soinnun terssi."

Opettaja: "Niin, sulla on vasemmalla kädellä terssi..."

Oppilas A: "...mukana."

*Opettaja: "Itse asiassa sehän vois kuulostaa paremmalta, jos se olis just toisinpäin, että va-
semmalla kädellä olis avosointu ja oikealla kädellä olisi kokonainen, koska... (oppilas soit-
taa päälle)... kuuntelepa, vertaapa miltä se kuulostaa. Niin, jos sä vaihdat sen silleen, että
vasemmalla kädellä..." (oppilas soittaa päälle)*

Oppilas A: "En mä... en tiedä."

*Opettaja: "Mä... sen takia ehotan sitä, että täällä alhaalla niin helposti... kuunteles (oppilas
soittaa koko ajan päälle)... tää on pikkusen semmonen niinku..."*

Oppilas A: "Sekottuu yhteen."

*Opettaja: "Joo, 'sekoittuu yhteen'. Se soi mukavammin... täällä ylhäällä tää kolmisointu soi
raikkaammin ja täällä alhaalla kannattaa suosia semmosia vähän hajotettuja asetelmia."
(Ote oppilaan A opetuspäiväkirjasta 31.1.2020)*

Yllä oleva ote keskustelusta oppilaan A kanssa antaa tyypillisen kuvan dialogista, jota kävimme
hänen tunneillaan – oppilas soittaa opettajan puheen päälle ja vaikuttaa siltä, että ei kuuntele, mutta
kyllä hän kuitenkin kuuntelee, tekee havaintoja ja muodostaa omia käsityksiään. Hänen olemisen
tapansa on hyvin energinen ja hän on käänteisissään nopea. Hän täydentää ja jatkaa opettajan lau-
seita eikä malta kuunnella loppuun asti, vaan ymmärtää opettajan sanoman melkein puolesta lau-
seesta. Hän ei myöskään itse tuota aivan kokonaisia lauseita, vaan täydentää sanomaansa soitta-
malla jatkuvasti. Siitä huolimatta, että tilanne vaikuttaa kaoottiselta, hän oppi tärkeän asian ja ym-
märsi opettajan perustelut ehdotukselle muuttaa tekstuuria. Tämä nimenomainen kohta sävellyk-
sestä ei jäänyt lopulliseen tuotokseen mukaan, mutta tilanteessa tapahtui kuitenkin oivallus, jonka
oppilas jatkossakin todennäköisesti muistaa.

Usein kävi myös niin, että esitin jonkun idean, joka taas auttoi oppilasta keksimään aivan oman, täysin uuden idean. Ensimmäisellä tunnilla, jolloin mukana olivat molemmat oppilaat yhtä aikaa, hyödynsimme myös vertaisoppimisen mahdollisuutta ja ratkaisimme sävellyksen ongelmakohtia ”aivoriihen” avulla. Improvisoimme ja hahmottelimme oppilaan A sävellykseen motiiveja yhdessä sekä pianolla että hyräillen, vuorotellen improvisoiden. Ideointiin osallistuivat molemmat oppilaat sekä opettaja. Alla esimerkki tilanteesta, jossa olimme jo improvisoineet hetken, ja tavoitteena oli keksiä ja kirjoittaa ylös oppilaan A sävellyksen kaksi ensimmäistä fraasia.

Opettaja: ”No niin, joku melodiajuttu pitää nyt keksiä. Sulla oli kiva se... (puhuu oppilaalle B, soittaa hänen juuri improvisoimansa motiivin) Tämmönen lopetus siellä, sitten se loppui näin.”

Oppilas A: (soittaa, keksii jotain uutta, opettaja laulelee perässä)

Opettaja: ”Voisiko siinä olla jotain kuviointia, vaikka: (soittaa ja laulaa), että jotain tämmöstä?”

Oppilas A: (kokeilee, keksii kivan kuuloisin melodian)

Opettaja: (toistaa soittamalla oppilaan A keksimän melodian) ”Joo, että vähän niin kuin tersseissä? Okei, no niin. (Opettaja soittaa lähes saman minkä oppilas A, tämä hyväksytään ja kirjoitetaan muistiin.) - -

Oppilas A: (jatkaa kokeiluja soittimella)

Opettaja: (soittaa vielä uudestaan kappaleen ensimmäisen fraasin, jotta oppilas muistaa mistä lähdettiin) ”Olisko se ollut joku tommonen? No niin, keksipä vastaus tälle. Täältä tuli nyt tämmönen (soittaa vielä saman). Miten tähän vois vastata?”

Oppilas B: (soittaa jotain kaksiäänisesti, haparoi hieman)

Oppilas A: (tarttuu heti ideaan ja alkaa soittaa kaksiäänistä vastausfraasia, eksyy mollisoinnulle)

Opettaja: ”Lähtisikin mollissa?”

Oppilas A: ”Siis sama mutta vaan tersseissä.” (Oppilas jatkaa kokeiluja, ajattelee ja kehittelee)

Opettaja: ”Tarvittaisko siihen toista kättä kaveriksi?” - -

Oppilas A: (jatkaa kokeiluja pianolla)

Opettaja: (soittaa vastausmelodian siltä pohjalta, mitä oppilas A selvästikin yrittää) ”Oisko tommonen hyvä?”

Oppilas A: (soittaa, muuntaa opettajan ehdotusta vielä hieman, tulee oikein kiva melodia)

Opettaja: ”Tää oli hyvä! (Laulaa ja soittaa vielä) Tästähän tulee marssi!”

Oppilas A: ”Semmonen vähän niinku... joku fanfaari.”

Opettaja: ”Niin onkin! Tää on ihan fanfaari!”

(Ote opetuspäiväkirjasta 24.1.2020)

Improvisaatiot ja kokeilut soittimella olivat sävellysprosessissa tietenkin keskeisiä työtapoja. Oppilaat myös käytännössä harjoittelivat soittamaan kappaleitaan sitä mukaa kun ne valmistuivat. Siinä vaiheessa, kun oppilaat eivät vielä osanneet soittaa sujuvasti omia sävellyksiään, soitin heille usein niitä, tai soitimme kädet erikseen siten, että oppilas soitti toisella kädellä ja opettaja toisella. Joskus

myös laitoimme nuotinnusohjelman soittamaan sävellystä, mikä oli oppilaista erityisen hauskaa. Keskeneräisen sävellyksen kuunteleminen auttaa tietenkin keksimään, miten sävellys voisi jatkua ja luo uusia soivia mielikuvia. Silloin, kun minä soitin oppilaan sävellystä, yritin tehdä sen mahdollisimman elävästi ja kiinnostavasti auttaakseni oppilasta huomaamaan ilmaisun merkityksen ja myös välittääkseni oppilaalle arvostavani hänen työtään. Tietokoneen soittamana sävellys kuulosti tietenkin varsin mekaaniselta ja kulmikkaalta.

Toisinaan oli tilanteita, joissa oppilas ei tuntunut pääsevän eteenpäin. Silloin annoin oppilaalle jonkinlaisen soivan impulssin ja yritin näin ruokkia oppilaan omaa mielikuvitusta. Oppilaan A kanssa kävi joskus myös niin, että energisen ja impulsiivisen oppilaan ajatuksen rönsoilivat ja häntä oli hieman ohjattava keskittymään asiaan ja pysymään tavoitteessa, esimerkiksi eräällä oppitunnilla, jolla hän oli säveltämässä lopetusfraasia kappaleeseensa. Oppilaan improvisaatio veikin kohti uutta modulaatiota, kun tarkoitus oli pysyä A-duurissa ja säveltää enää pelkkä lopetus. Ehdotin, että pysytellään A-duurissa ja autoin oppilasta keksimään lopetusfraasin improvisoimalla lopetusta kohti laskevan fraasin:

Opettaja: "Ehkä sun kannattais pysytellä aika lähellä sitä A-duuria, ettet sä enää moduloisi tätä uuteen sävellajiin."

Oppilas A: "Eliikkäs mitä sitte niinku..?"

Opettaja: "No, annapas kun mä vähän yritän mieltä. (Soittaa edeltävät fraasit.) Voisko tämän fraasin jo muuttaa erilaiseksi, niin sitten se olisi helpompi viedä sinne... ootas. (Improvisoi.) Joku tämmönen? En tiiä. Se oli vain yksi ehotus."

Oppilas A: (Alkaa heti kokeilla, mutta tekeekin erilaisen, aivan oman version, josta tulee oikein kiva.)

Opettaja: "Aivan! Että se meniskin takaisin sinne a:lle. Sehän oli kiva idea, että se tapahduiskin alaspäin se fanfaariasia sitten."

Oppilas A: "Siis... joo."

Opettaja: "Se oli kiva! Soita vielä, miten sä teit sen."

Oppilas A: (Hioo vielä ajatustaan soittamalla) "En mä muista miten se meni!"

Opettaja: "No oisko se joku tämmönen?" (Soittaa oppilaan fraasin lähes samalla tavalla kuin oppilas, vie ajatuksen loppuun asti.)

Oppilas A: "Joo sovitaan että se on silleen."

(Ote oppilaan A opetuspäiväkirjasta 20.3.2020.)

Tässä esimerkissä opettaja antoi omalla improvisaatiollaan ideoita oppilaalle, mutta oppilas ei ottanut sävellykseensä suoraan opettajan ideoita, vaan keksi sen pohjalta oman. Opettaja ohjaili ja ehdotteli, mutta oppilas lopulta keksi kuitenkin itse. Opettaja tarttui oppilaan ideaan ja piti siitä kiinni, kun oppilas jo melkein ehti unohtaa sen. Tässä tilanteessa oppilaalle hahmottui myös esimerkki

siitä, miten fraasin muoto ja suunta vaikuttavat sen luonteeseen: sävellyksen alussa ensimmäisessä fraasissa melodia kaartuu alhaalta ylöspäin ja takaisin, ja seuraava fraasi kurkottaa vielä ylemmäs vieden sävellystä eteenpäin. Lopetuksessa käytetään samaa rytmistä motiivia, mutta melodian linja onkin laskeva, jolloin sävellyksessä laantuu luontevasti kohti loppua. (Ks. Liite 1)

Oppilas A otti usein ideoita myös läksykappaleistaan ja halusi soveltaa niissä oppimiaan asioita myös omassa sävellyksessään. Esimerkiksi hän kokeili kappaleensa taiteihin 11–12 (ks. Liite 1) trioleissa etenevää alaspäistä asteikkoa, jossa triolin viimeinen sävel toistuu seuraavan triolin ensimmäisenä sävelenä – tähän tapaan rakennettu trioliaihe oli ollut hänen läksykappaleessaan, Friedrich Burgmüllerin *Tarantellassa*. Samasta kappaleesta hän muisti kenraalipaussin ja kokeili, sopisiko sellainen myös hänen omaan sävellykseensä. Lopulta hän päätti laittaa omaan sävellykseensä ko. kohtaan alaspäin laskevan kromaattisen asteikon, johon hän sai idean luullakseni Beethovenin *Für Elise* -kappaleesta, jota hän oli myös aiemmin itseksensä soittanut. Minusta oli hauskaa huomata, että oppilas hyödynsi ja sovelsi aiemmin opittua pianistista mallia ottamalla sen mukaan myös omaan sävellykseensä. Taito soveltaa, muokata ja käyttää uudelleen aiemmin opittua on malliesimerkki konstruktivistisesta oppimisesta. Myös opettajana joskus kiinnitin tarkoituksella huomion johonkin rakenteelliseen seikkaan tai musiikilliseen ilmiöön, joka oli jo jostain läksykappaleesta tuttu. Esimerkiksi oppilaan B sävellysprosessissa ehdotin, että voisi olla toimiva ratkaisu, jos hän toistaisi samaa materiaalia kappaleessaan useita kertoja, jotta sävelmateriaaliin ja sen luomaan tunnelmaan ehtii päästä sisälle myös kuulijana. Käytin esimerkkinä toisteisuudesta hänen vanhoja tuttuja läksykappaleitaan, Oskar Merikannon *Valse lenta* ja J. S. Bachin *Menuetta G-duuri*. Vertaamalla työstettävää asiaa tuttuihin kappaleisiin on mahdollista tehdä havaintoja ja ymmärtää ilmiötä opettajan ehdotuksen taustalla.

Yritin vahvistaa oppilaiden musiikillisen keksimisen taitoja myös antamalla oppituntien loppuksi jonkun kotitehtävän, joka veisi sävellystä eteenpäin. Selkeät tehtävät antoivat oppilaalle pohjan seuraavaa opetuskertaa varten, ja ajatukseni oli, että näin sävellyksessä etenisi myös opetushetkien ulkopuolella. Kotitehtäväksi saattoi tulla vaikkapa tunnilla keksityn melodianpätkän soinnuttaminen, sointukäännöksen miettiminen, melodian jatkaminen tahdilla tai parilla, kappaleen dynamiikan suunnittelu tai sormijärjestyksen laatiminen. Pyrin antamaan tehtäviä, jotka ohjaisivat oppilaita tutkimiseen, itsenäiseen ajatteluun ja ongelmanratkaisuun oppituntien välillä. Aina oppilaat eivät olleet tehneet kotitehtävää, mutta näinhän käy usein normaaleilla soittotunneillakin ja se kuuluu asiaan. Jatkoimme sitten yhdessä siitä, mikä oli ollut kotitehtävänä.

Musiikillinen keksiminen tapahtui prosessissamme yleensä oppilaan ja opettajan intuition mukaisesti, ilman ennalta määrättyjä sääntöjä. Kuten olen aiemmin todennut, musiikillisen keksimisen avuksi on kuitenkin myös valmiita harjoituksia tai ideoita, joita on kehitelty musiikkipedagogien käyttöön (ks. esim. Kukkula 2020; Opus1). Eräällä oppitunnilla halusin kokeilla harjoitusta, josta olin juuri samana päivänä kuullut Sanna Ahvenjärven sävellyspedagogiikkakoulutuksessa työpaikallani Lapin musiikkiopistossa. Harjoituksessa muodostetaan sointupohja kappaleeseen siten, että muutetaan soinnusta yhtä säveltä kerrallaan. Ajattelin, että tällainen harjoitus olisi mukava, sillä siinä sävellyks etenee rajatusti ja periaate on yksinkertainen, jolloin keksiminen on helpompaa. Oppilas aloitti trillietydin työstämisen keksimällä vasemman käden sointuketjua kyseisen harjoituksen avulla. Vauhtiin päästyään oppilas jatkoi sointupohjan luomista siten, että hän muuttikin useampaa säveltä kerrallaan. Helppo harjoitus toimi siis hyvänä lähtökohtana, josta oli kuitenkin mahdollista myös irtaantua. Tulen luultavasti jatkossakin käyttämään esimerkiksi tätä ja muita valmiita harjoituksia sävellyttäessäni oppilaita.

Kahden erilaisen oppilaan kanssa sain jo hyvin käsitystä siitä, miten erilaiseksi musiikillisen keksimisen prosessi ja työskentelytavat muotoutuvat eri oppilaille. Oppilas B ei puhunut kovin paljoa tunteilla, mutta vastaili kuitenkin kysymyksiin lyhyesti. Hän antoi kyllä vastauksia soittamalla ja kokeili minusta ennakkoluulottomasti ja rohkeasti soivia ratkaisuja. Kyselin oppilaan tuntemuksia koko prosessista opetusjakson loppupuolella, ja hän oli kokenut vaikeimmaksi sen, *”kun siinä pitää olla niin luova”*. Eli nimenomaan musiikillisen keksimisen taidot olivat hänestä säveltämisessä se uusin ja vaikein asia. Oppilas B ei ottanut nähdäkseni vaikutteita mistään ennen soittamistaan musiikista, vaan lähti aivan omaperäiselle tutkimusmatkalle sävelkielessään, kun taas oppilaan A luovuus pohjautui johonkin tuttuun tai tutun oloiseen, ja hän otti paljon ideoita ennen soittamistaan tai kuulemistaan musiikista. Kumpikin tapa on hieno ja toimiva, ja oli opettavaista seurata kahta näin erilaista oppimisprosessia.

4.3.4 Musiikin teoriataidot ja musiikilliset käsitteet

Musiikin teoriataidot ja käsitteiden hallinta epäilemättä vahvistuivat säveltämisessä ja siinä nimenomaan käytännön tekemisen kautta sekä oppilaalla A että B. Oppilaiden sävellysprosessien aikana käsiteltiin ainakin seuraavia musiikin teoriaan liittyviä asioita ja käsitteitä: kokosävelasteikko, kvinttikierro, duuriasteikko, erilaiset rytmit ja niiden merkitseminen ja soittaminen (mm. pisteelliset rytmit ja kvintoli) tärkeimmät sointuasteet, sekvenssi, transponointi, intervallit, kenraalipaussi, tahtilajin

vaihdos, monet agogiset ja dynaamiset käsitteet sekä reaalisointumerkit. Musiikin teoriakäsitteistöä tuli opetuksen aikana sivuttua luontevasti ja kuin huomaamatta. Tämän kokemuksen perusteella sanoisin, että oma sävellysprosessi on erittäin hyvä tapa oppia musiikinteoriaa ja käsitteitä ja soveltaa teoriatietoa käytäntöön. Tämä ei toki ole uusi tieto esimerkiksi musiikin hahmotusaineiden opettajille.

Oppilaan A sävellysprosessissa musiikinteoriaa ja käsitteitä oli mukana eniten prosessin alkuvaiheilla, oppitunneilla 1–4, kun taas oppitunneilla 5–7 keskityttiin enemmän soittotekniikkaan. Oppilaan B sävellysprosessissa teoriaa ja käsitteitä sivuttiin ylipäättään vähemmän, mutta melko tasaisesti koko prosessin ajan. Teoriakäsitteiden sivuamiseen vaikutti varmasti se, kuinka orientoitunut oppilas oli teoreettisävyiseen keskustelutapaan ja kuinka hyvin hän hahmotti musiikin teoriaa ennen sävellysprosessin alkua. Kuten mainitsin luvussa 4.1, oppilaalla A oli ennestään hyvät musiikinteoreettiset valmiudet, joten hän käytti itsekin luontevasti teoreettisia käsitteitä apuna selittäessään opettajalle näkemyksiään. Oppilaan A kanssa käsitelimme kohtalaisen monimutkaisiakin musiikinteorian asioita, kuten kvinttikiertoa ja sointufunktioita, kun taas oppilaan B kanssa harjoitelimme ennemminkin perusasioita, kuten rytmejä ja dynaamisia ja agogisia käsitteitä. Opetuksen aikana pystyin myös havainnoimaan sitä, miten oppilaat olivat aiemmassa opetuksessa omaksuneet musiikin teoriataitoja ja miten osaavasti he käyttivät erilaisia käsitteitä. Prosessin aikana sekä vahvistettiin ennen opittua että paikattiin puutteellisia tietoja ja opittiin uutta.

Analysoidessani aineistosta opetuksen sisältöjä huomasin, että oppilaan B sävellysprosessissa opetus sisälsi paljon johdattelua ja rohkaisua taiteelliseen ilmaisuun – opetuksessa käsiteltiin usein karakteria, sävyjä, tunnelmia ja mielikuvia. Oppilaan A sävellysprosessi painottui enemmän teoriaan ja soittotekniikkaan, ja taiteellisesta ilmaisusta puhuttiin puolestaan melko harvoin. Opetusprosessin aikana en ollut aktiivisesti ajatellut tätä, mutta aineiston teemoja eritellessäni havahtuin siihen, että taiteellisen ilmaisun painotusero oli todella huomattava eri oppilaiden välillä. Kuten kerroin luvussa 4.1, oppilaiden tavoitteet olivat toki lähtötilanteessa erilaiset: oppilaan A ensisijainen oppimistavoite oli soittotekniikan kehittäminen, kun taas oppilaan B tavoitteet liittyivät enemmän luovan ilmaisun kehittämiseen ja rohkaistumiseen. Opetuksen sisällön painotukset ovat siten osapuulleen linjassa näiden ennalta asetettujen tavoitteiden kanssa. Jäin kuitenkin miettimään, vaikuttivatko muut seikat erilaiseen opetustapaan eri oppilaiden välillä. Oppilaiden erot persoonallisuudessa vaikuttavat toki lähestymistapaan ja asioiden painotukseen, mutta kenties myös eri tavalla suuntautuneet sävellysprosessit itsessään veivät opetusta eri suuntiin, sillä oppilaan A sävellyks oli hyvin perinteisellä tavalla strukturoitu ja harmonioiltaan konservatiivinen, jolloin sävellyksen teoreettinen

”oikeaoppisuus” ehkäpä korostui taiteellisen ilmaisun kustannuksella, kun taas oppilaan B sävellykset lähtivät mielikuvitukselliselle ja ennakoimattomalle linjalle, ja niiden keskeisiä musiikillisia parametreja olivat nimenomaan sävyt ja tunnelmat. Nähdäkseni oppilaat saivat opetusprosessin aikana sellaista opetusta, joka tuki niitä tavoitteita, joita olin opettajana heille hahmotellut. Oli mielenkiintoista havaita aivan konkreettinen ero opetuksen teemoissa ja eri sisältöjen painotuksessa opetusjaksoilla.

4.3.5 Musiikillisen ilmaisun taidot

Oman sävellyksen kautta on mahdollista syventää ymmärrystä musiikillisen ilmaisun mahdollisuuksista. Keskustelimme oppilaiden kanssa usein karaktereista ja sävyistä sekä säveltämisen että soittamisen näkökulmasta. Säveltäessä voidaan pohtia, millä tavoin musiikilla voidaan ilmaista jotain tunnetta tai tilannetta – esimerkiksi jännitystä, iloa, energisyyttä tai salaperäisyyttä – tai millä tavalla soittotapaa muuttamalla voidaan toteuttaa erilaista musiikillista ilmaisua. Oman pedagogisen intuitioni pohjalta sanoisin, että opettajan omalla mielikuvituksella ja mielikuvien sanallistamisella sekä ilmaisuvoimaisella soitolla on paljon merkitystä oppilaan musiikillisen mielikuvituksen kehittymisen ja ilmaisevaan soittoon virittäytymisen kannalta. Opetuksessa pyrin usein havainnollistamaan tiettyjen musiikillisten elementtien karakteria sekä herättelemään oppilaan omia tunteita ja olemaan kiinnostunut niistä. Oman kokemuksen mukaan tämän ikäryhmän (13–14 vuotta) oppilaat ovat ilmaisussaan yleensä melko varovaisia, joten mielestäni on tärkeää, että opettaja antaa rohkeasti, jopa liioitellen, esimerkkejä ilmaisun mahdollisuuksista. Seuraavassa esimerkissä soitimme yhdessä oppilaan B säveltämää peukaloetydiä, ja herättelin oppilaan ilmaisua keksimällä tarinaa ja tunnelmaa:

Opettaja: - - ”Soitetaanpas tämä silleen, että soita sinä nyt sitä oikeaa kättä ja käytä sitä peukaloa siellä alimenossa, ja sitten... - - Eli minä soitan nyt tästä tätä sointujuttua täältä... lähdetään, yy-kaa-koo nee-vii-kuu. - - (soitetaan yhdessä alusta loppuun) Joo! Pitäiskö tää olla vähän mystisempi tämä sävy tässä. Kokeillaas... (hyräilee salaperäistä sävyä tavoitellen) Niinku tämä (näyttää nuoteista oikean käden riviä) ois jotain sumua ja tämä (vasemman käden soinnut) olis joku tyyppi, joka lähenee... joku hahmo, joka lähestyy. Siitä ei nää mikä se on, vähän pelottava. Aattelepa silleen vaikka, että ei liian... selvästi. Vaan vähän silleen mystisesti. Kokeillaan, mennään. Pikkasen hitaammin vaikka” (Soitetaan yhdessä toisen kerran) Hyvä! Se oli kivan kuuloinen jo.” - - (Ote oppilaan B opetuspäiväkirjasta 31.1.2020.)

Oppilas B sävelsi myös trillietydin, jossa oli myös paljon sävykkäitä kohtia – eri sointujen ja trillien yhdistelmät kuulostivat hyvin erilaisilta. Mietimme trillietydin sävyjä ja merkitsimme dynamiikka-merkkejä nuotteihin oppitunnilla ja minä havainnollistin sitä, miten eri sävy muuttaa musiikin luonnetta. Kuunneltuamme erään opetustuokion aikana trillietydiä nuotinnusohjelman mekaanisesti soittamana, totesimme yhdessä, että kappale kaipaa tietenkin sävyjä ja elävyyttä. Tein ehdotuksia ja demonstroin vaihtoehtoja, mutta oppilas teki itse valintansa. Sävyistä ja soittotavasta keskusteltiin prosessin aikana paljonkin, ja pidin tärkeänä työvaihetta, jossa oppilas pohti kappaleen dynamiikkaa. Merkitsimme kaiken tarkasti muistiin nuotteihin oppilaan ideoiden mukaisesti. Kannustin varsinkin oppilasta B keksimään sävellykselleen myös sitä hyvin kuvaavan nimen, ja nimestä ja sävellyksen luonteesta keskusteltiin useammallakin tunnilla. Nimeä ei kuitenkaan saatu lopullisesti päätettyä – olisin suonut, että oppilas olisi keksinyt sen kokonaan itse, mutta sitä ei kerta kaikkiaan sitten syntynyt. Oppilas kyllä osasi luonnehtia kappaletta (*”se on niin jotenki... mystinen. Tai sellainen outo.”*), mutta lopullista nimeä ei sitten kuitenkaan päätetty. Jäin miettimään, että olisiko oppilas keksinyt sen, mutta päätyi kuitenkin sensuroimaan ideansa. Mielikuvia ja karakterisointia käytettiin myös kappaleen teknisen toteutuksen apuna:

Opettaja: ” - Eli nyt... jos sä ajattelet, että se olis vähän niinku joku aalto... joku vähän niinku semmonen orgaaninen asia, siis tarkotan semmonen... että ei tiiäkkö joku robotti, joka menee siellä. Vaan se olis joku tosi... joku meren aalto tai joku semmonen pehmeä ja elävä asia, notkea. Niin kuin vaikka joku merenneidon pyrstö tai joku muu semmonen... notkeasti liikkuva juttu. Ja sitten se ääni mikä siitä tulisi, niin ois semmonen tosi hyvä legato koko ajan, että ei kauheesti semmosta vasarointia vaan semmonen laulava. - - ”(Ote oppilaan B opetuspäiväkirjasta 3.4.2020.)

Pyrin sanallistamaan oppilaan musiikin tunnelmia melko paljon. Tämä liittyi myös yleisesti vuorovaikutukseen ja oppitunnin ilmapiiriin – mielestäni on ehdottoman tärkeää, että opettaja on kiinnostunut oppilaan sävellyksestä, innostuu siitä ja kertoo mitä se hänessä herättää. En halunnut, että säveltäminen olisi pelkkää teknistä, musiikin teoriaan keskittyvää puurtamista, vaan sen pohtimista ja sanallistamista, että mitä tämä musiikki ilmaisee tai voisi ilmaista. Huumori ja kannustavat sanat ovat minusta tiiviisti yhteydessä juuri ilmaisutaidon kehittämiseen. Aineistossa näkyy, että viljelin rohkaisevia kommentteja ja kehuja etenkin oppilaan B tunneilla, sillä rohkaistuminen ja luovuus olivat keskeisimpiä niistä tavoitteista, joita olin ennalta asettanut oppilaan B oppimisprosessille. Oppilas B oli hiljainen, joten muutenkin olin opettajana enemmän äänessä hänen oppitunneillaan, kun taas oppilaan A kanssa koko prosessi oli vauhdikas ja rönsyilevä ja opettajan piti pikemminkin

fokusoida kuin aktivoida tätä energistä oppilasta. Iloa luovuudesta ja onnistumisista oli myös oppilaan A prosessissa paljon havaittavissa, ja ilahduttavaa oli mielestäni varsinkin se, että oppilas osasi itsekin kehua ja kannustaa itseään:

Oppilas A: ”Jee, ensimmäinen rivi (valmis)!”

Opettaja: ”Joo! - - ”

Oppilas A: ”Soitetaan se!” (Oppilas laittaa iPadin nuotinnusohjelman soittamaan kappaletta.) - - (tuulettaa kun oma sävellys kuuluu nuotinnusohjelmasta)

Opettaja: ”Jee!”

Oppilas A: ”Jee! No niin.”

Opettaja: ”Se oli kiva.”

Oppilas A: ”Toimii!”

(Ote oppilaan A opetuspäiväkirjasta 21.2.2020.)

4.3.6 Nuotintamisen taidot ja teknologia

Nuotinsimme oppilaiden sävellykset iPadin Notion-ohjelmaa käyttäen. (Ks. Liitteet 1–3) Aluksi teimme luonnosteluja nuottipaperille kynällä, jo toisen opetustuokion aikana loimme sävellyksistä digitaaliset tiedostot nuotinnusohjelmalla. Oppitunneilla 2–4 oppilaat saivat myös itse käyttää nuotinnusohjelmaa ja siihen käytettiin melko paljon aikaa ko. opetustuokiosta. Oppitunnit 5–7 olivat etäopetusta, jolloin minä toimin kirjurina. Lähetin oppilaille uusimman version sävellyksestä aina opetustuokion jälkeen, mutta läheskään aina oppilaille ei ollut ollut mahdollisuutta tulostaa sitä kotona. Tämä aiheutti hankaluuksia seuraavan tunnille, kun osa opetusajasta kului siihen, että selostin oppilaalle mitä tuoreimmassa versiossa iPadini näytöllä näkyy – oli vaikea jatkaa työstämistä, kun etäyhteyden toisessa päässä oli eri käsitys siitä, missä mennään. Minua harmitti tietenkin, että sujuvan opetuksen esteenä oli tällaisia käytännön hankaluuksia, mutta täytyy myös muistaa, että oppilaat kävivät samaan aikaan kuormittavaa etäkoulua sosiaalisesti eristyksissä. Sekä heidän arkinsa että opettajan arki oli covid-19-epidemian vuoksi täysin muuttanut muotoaan – ei ollut syytä ottaa sävellysprosessista kuitenkaan mitään turhia paineita. Uusi tilanne asetti haasteita, mutta niistä selvitettiin.

Itse nuotinnusohjelman käytön harjoittelemista oli ohjelmassa siis kolmella lähiopetuskerralla kummankin oppilaan opetuksessa. Katsoessani näiden tuntien videotallenteita jälkikäteen huomasin, kuinka fyysisessä mielessä staattiseksi opetustilanne muuttui, kun aloimme nuotintaa tablettitietokoneella – keskityimme paikallamme istuen nuottitelineellä olevaan pieneen ruutuun. Äkkiä tuntui

siltä, että tilanteella ei ollut juurikaan tekemistä taiteen ja luovuuden kanssa. Kuitenkin nuotinnusohjelmaa käyttäessään oppilas prosessoi aktiivisesti monia musiikin lukemisen ja kirjoittamisen yksityiskohtia ja oppi niistä. Uskoisin, että toimiminen välillä musiikin kirjoittajan roolissa parantaa myös musiikin lukutaitoa. Kirjoittaessaan musiikkia oppilas joutuu esimerkiksi laskemaan taukojen kestoja, pohtimaan enharmoniaa tai rytmien merkitsemistä ja ylipäätään miettimään, miten saisi sävellyksen siihen muotoon, että se on helppo lukea ja soittaa – esimerkiksi välttämään runsaita apuviivoja ja käyttämään *8va*-merkintää sen sijaan. Väitän, että oma nuotinlukutaitoni on tullut paljon aiempaa sujuvammaksi vielä aikuisiällä osittain siitä syystä, että olen käyttänyt huomattavan paljon aikaa nuottien kirjoittamiseen työstäessäni sävellyksiä ja sovituksia. Taidon rakentuminen on omakohtainen konstruktivistinen prosessi.

Myös dynamiikan yksityiskohtien merkitseminen avasi toivoakseni oppilaan silmiä sille, miksi sävellyksissä ylipäätään on näitä merkintöjä ja miksi niitä olisi hyvä myös tutkia ja noudattaa sävellystä soittaessa – ne palvelevat ilmaisua ja musiikin muotoilua, ja niiden merkitseminen nuottiin on todennäköisesti aina säveltäjän tietoinen ja harkittu ratkaisu. Ei toki aina – esimerkiksi barokin aikana dynamiikkamerkintöjä ei käytetty, ja usein lisämerkinnät ovat jonkin muun kuin säveltäjän tulkintaa. Oppilaat käyttivät nuotinnusohjelmaa itse vain parilla oppitunnilla, joten kyseessä oli kevyt pintaraapaisu. Toivon kuitenkin, että oppilaat tällä pikaperehdytykselläkin saivat sellaiset valmiudet, että he halutessaan voivat kirjoittaa lisää musiikkia nuotinnusohjelmalla.

Nuotinnusohjelman käytön vuoksi kävimme jotain musiikkisanastoa läpi myös englanniksi, sillä ohjelma oli englanninkielinen. Eräällä tunnilla harjoittelimme käyttämään esimerkiksi transpoinointitoimintoa ja siihen liittyvää käsitteistöä englanniksi, kun oppilaalla A oli kappaleessaan kohta, jonka halusimme siirtää sellaisenaan eri korkeudelle.

4.4 Tutkimuksen yhteenveto

Aloittaessani tätä tutkimusta, ennakkokäsitykseni oli, että oppilaan soittotekniikan kehittäminen olisi mahdollista oppilaan oman sävellysprosessin aikana. Tämä tutkimus vahvisti ennakkokäsitykseni ja tuotti enemmänkin myönteisiä havaintoja säveltämisestä ja sen mahdollisuuksista pianopedagogisessa kontekstissa. Soittotekniikan kehittäminen on mahdollista integroida sävellysprosessiin ja tekniikan harjoitteluun saa uuden, hauskan ja luovan näkökulman. Oppilaat saavat itse päättää sävellyksestään, jolloin toiminta on sisäisesti motivoitunutta ja merkityksellistä heille itselleen –

tämä edistää konstruktivistisia oppimisprosesseja ja edesauttaa myös opitun soveltamista. Oppilaat voivat oman sävellyksen kautta tiedostaa soittotekniikan ja musiikillisen ilmaisun välisen yhteyden, kun he prosessoivat kappaletta itse. Näkisin, että on arvokasta pystyä näkemään hyvä soittotekniikka ilmaisun välineenä ja siten myös välttämättömänä harjoituksen kohteena. Lisäksi käyttämällä säveltämistä työtapana on mahdollista oppia muitakin keskeisiä musiikinopetuksen sisältöjä: musiikinteoriaa, käsitteitä, ilmaisua, sävyjä sekä nuotintamista. Ennen kaikkea säveltäminen kehittää tietenkin itsessään musiikillisen keksimisen taitoja, musiikin luovaa tekemistä. Opetussuunnitelma (Opetushallitus 2017, 49) suosittaa eri sisältöalueiden integraatiota musiikin kokonaisvaltaisen hahmottamisen edistämiseksi. Säveltäminen työtapana vastaa tähän tavoitteeseen mitä parhaiten.

Molemmat tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat sävelsivät persoonalliset, itselleen sopivat kappaleet. Kummankaan oppilaan sävellyksessä ei ole kuultavissa esimerkiksi omalle sävellystyylilleni tyypillisiä piirteitä, vaan ne ovat minusta rehellisesti oppilaiden itsensä tuotteita ja ilmentävät heidän musiikillista mielikuvitustaan. Oppilaiden prosessit olivat yksilölliset ja pohjautuivat heidän omaan tarpeisiinsa ja musiikillisiin mielenkiinnon kohteisiin. En halua arvottaa tai arvostella syntyneitä sävellyksiä lainkaan, vaan keskittyä huomaamaan, millaista oppimista sävellysprosessin aikana tapahtui. Oppilaiden osaaminen parantui kaikilla niillä musiikin osa-alueilla, joita opetukseen sisältyi. Tarkkoja oppimistuloksia on mahdotonta raportoida, sillä tämänkaltainen tutkimus vaatisi tarkempaa oppimistulosten testaamista ja vertailua lähtötilanteeseen. Havainnot oppilaiden oppimisesta pohjautuvat omaan arviooni, kuten yleensäkin musiikkiopistotyössä – oman opettajan tuntuma siitä, mitä on opittu ja mitä voidaan oppia seuraavaksi, rakentaa koko opetuksen selkärangan. Olen raportoinut oppimistuloksista jo edellisissä kappaleissa eri sisältöalueiden reflektion yhteydessä, joten esitän seuraavaksi tärkeimmät oppimistulokset tiivistettynä.

Molempien oppilaiden soittotekniikka parantui niillä osa-alueilla, joita valitsimme sävellykseen mukaan. Varsinkin oppilas A:n tekniikan kehittämisen tarpeisiin vastattiin monipuolisesti ja hän tiedosti tekniikkaan paneutumisen merkityksen paremmin verrattuna aikaisempaan. Soittotekniikan harjoittaminen sävellysprosessin yhteydessä tarjosi uudenlaisen, virkistävän ja vaihtelevan näkökulman myös opettajalle. Aion jatkossakin käyttää säveltämistä työskentelytapana oppilaiden kanssa ja integroida siihen myös soittotekniikan harjoittelemista. Tämän opetuskokeiluni ja sen havainnoinnin aikana olen saanut myös uusia ideoita siitä, mitä soittotekniikan osa-alueita eri oppilaani voisivat harjoitella, ja varmuuteni sävellysprosessin ohjaajana on kasvanut, kuten tutkimusta aloittaessani toivoin ja ennakoin.

Musiikillisen keksimisen taidot olivat se osa-alue, jossa oppilaat kokivat olevan eniten uuden asian äärellä. Oppilaalle B asettamani tavoitteet liittyivät voimakkaimmin musiikillisen keksimisen, luovan rohkeuden ja ilmaisun taitoihin. Näissä taidoissa oppilas B sai paljon harjoitusta ja moni asia jäi varmasti kypsymään. Oppimisprosessin jatkoa ja säveltämisen pitkäaikaisia vaikutuksia oppilaan musiikillisen ajattelun kehittymiseen on tässä tapauksessa mahdotonta havainnoida, sillä oppilas ei enää jatkanut soitto-opintojaan tutkimusjaksoa seuranneena lukuvuonna. Omien sanojensa mukaan oppilas B koki prosessissa vaikeimmaksi juuri sen, että siinä vaadittiin luovuutta:

Opettaja: "Miltäs tää on sun mielestä tuntunut, tää säveltäminen?"

Oppilas B: "Ihan kiva... siis silleen tosi vaikeaa... ja helppoa yhtä aikaa."

Opettaja: "Mikä siinä on ollut helppoa?"

Oppilas B: "Tai... ei se periaatteessa oo... mutta se on välillä tuntunut. Tai silleen että, sitten kun keksii jonkun jutun, niin se tuntuu tosi helpolta."

Opettaja: "Joo, joo. Ja sitte, vaikeeta? Onko vaikee keksiä, että mitä keksisi? Vai mikä siinä on vaikeeta?"

Oppilas B: "Ku siinä pitää olla niin luova."

Opettaja: "Niin! Se on jus siinä se... luovuus on ehkä se avainsana. Joo. Mutta... eiks se oo tavallaan aika hauskaaki, että saa ihan ite määrätä ja keksiä?"

Oppilas B: "Joo!"

(Ote oppilaan B opetuspäiväkirjasta 3.4.2020)

Prosessin aikana oppilaat alkoivat mielestäni saada itsevarmuutta ja he tottuivat säveltämisen työskentelytapaan, joka oli aluksi uusi. Oppilas A arvioi myös itse omia oppimistuloksiaan: hän koki oppineensa hahmottamaan sävellyksen rakennetta, erilaisia sointukiertoja ja oman sävellyksen soittamista. Tämä kertoo minusta monipuolisesta oppimisesta, ilahduin että hän mainitsi myös sävellyksen soittamisen taidon oppimistuloksena. Oppilas A koki prosessissa olleen myös kiinnostavaa miettiä tapoja tehdä kappaleesta hyvänkuuloinen. Hän koki, että itse musiikillinen keksiminen ei ollut vaikeaa ja oli myös tyytyväinen opettajalta saamaansa tukeen ja palautteeseen. Oppilas A toivoi, että säveltäisimme soittotunneilla myös jatkossa. Oppilaalta B en saanut näin yksityiskohtaista palautetta ja oman oppimisen arviota. Oppilas A oli muutenkin avoimempi puhumaan ja kertomaan tuntemuksistaan, kun taas oppilas B oli hiljaisempi, ja ehkä hänen oli myös vaikeampi arvioida omaa oppimistaan ja koko sävellysprosessia.

Soittotekniikan ja musiikillisen keksimisen lisäksi muut opetuksen sisällöt – musiikin teoria ja käsitteet, ilmaisu ja sävyt sekä nuotintaminen ja teknologia – olivat sellaisia, että niitä on harjoiteltu aiemmin sekä tavanomaisilla soittotunneilla että musiikin hahmotusaineiden tunneilla. Silti myös

näihin sisältöalueisiin oli mahdollista saada uusi näkökulma säveltämisprosessin kautta. Nuotintamisen taidot ovat sellainen musiikin oppimisen osa-alue, jonka systemaattinen harjoittaminen jäänee varmasti melko vähäiseksi, jos oppilaat eivät säännöllisesti sävellä omia kappaleita. Musiikin sujuvan kirjoittamisen ja dokumentoinnin taidot voisivat kulkea luontevasti käsi kädessä musiikillisen keksimisen taitojen kanssa. Tämän tutkimuksen antaman kokemuksen pohjalta aion kasvattaa musiikillisen keksimisen – sekä säveltämisen että improvisoinnin – osuutta omien oppilaitteni soitotunneilla.

Oman sävellyttämisen opetusfilosofiani muotoutumiseen on vaikuttanut sekä aihetta käsittelevä kirjallisuus, säveltämisen pedagogiikan koulutukset, että tämän tutkimusprojektin toteuttaminen käytännössä. Omat kokemukset ja niiden reflektointi ovat olleet minulle antoisa oppimisen väline. Pelkästään kirjallisuudesta, koulutuksista tai alan keskustelun seuraamisesta en olisi vielä saanut yhtä monipuolisesti eväitä opettaa säveltämistä ja integroida pianonsoiton opetuksen eri osa-alueita säveltämiseen. Käytännön tekeminen ja toiminnan tutkiminen ovat olleet minulle näköaloja avaava tapa oppia. Tunnistan entistä vahvemmin oman tapani oppia tekemällä, ja tämä havainto tukee ammatillista itseluottamustani opettajana ja antaa varmuutta työhön. Pystyn myös entistä paremmin perustelemaan itselleni käytännön toimintaani opetuksessa, kun olen perehtynyt luovuustutkimukseen sekä säveltämisen pedagogiikkaa koskeviin julkaisuihin ja peilannut näitä opetussuunnitelmaan ja omaan toimintaani. Oma myönteinen kokemukseni tekemällä oppimisesta vahvistaa myös käsitystäni siitä, että oppilaatkin oppivat tekemällä – vaikkapa säveltämällä.

Sari Muhosen *Tehdään tästä laulu!* -kirjassa esittämät pohdinnat (Muhonen 2012, 11) tuntuivat hyvin tutuilta prosessoituani samoja asioita tutkimukseni aikana. Muhonen kuvailee sävellysprosesseja ja omaa toimintaansa prosessin ohjaajan roolissa tavoin, jotka tunnistan omasta toiminnastani – kyseleminen, kannustaminen, virikkeiden tarjoaminen, mahdollisuuksien esitleminen, ohjaaminen, dokumentoinnista vastaaminen – kaikki nämä toimintatavat olivat läsnä myös omassa opetuksessani tutkimusprosessin aikana. Sävellyttämisen opetusfilosofian ja käytännön toteutuksen näkökulmasta tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaiset kuin aiemmissa aihetta koskevissa julkaisuissa (ks. luku 2.1), joten tutkimukseni osaltaan vahvistaa näiden aiempien tutkimusten tuottamaa tietoa. Tutkimukseeni osallistuneiden oppilaiden ainutkertaisten oppimisprosessien seuraaminen ja avaaminen tämän tutkimuksen avulla on tutkimuksellisesti uutta tietoa. Tutkimuksen merkitys on silti suurin henkilökohtaisesti itselleni, sillä näen koko prosessin ammatillisen kasvun auttajana ja pedagogisen ajattelun kehittäjänä. Ajatteluuni vaikutti myös muun muassa Inga Rikandin (2013, 167) kirjoitus, josta seuraava sitaatti erityisesti:

”Opettajan pitäisi malttaa antaa tilaa oppilaalle. Sen oppiminen on mielestäni todella haastavaa. Koska minä jo osaan ja tiedän, niin opettajana haluaisin koko ajan auttaa oppilasta eteenpäin. Minähän tiedän, mitä kaikkea hienoa voisi tehdä. Silloin, kun oppilas lähtee tutkimaan ensimmäistä kertaa jotain asiaa, opettajana tekee helposti ratkaisuja oppilaan puolesta. Ainakin minun täytyy opettajana olla sen takia jatkuvasti varuillani. Oppilas ei välttämättä halua mennä juuri sitä reittiä, mitä minä ajattelen.” (Rikandi 2013, 167.)

Tämä oli opetusta aloitellessani yksi suurimmista huolenaiheista, ja oli huojentavaa lukea muiden pianopedagogien mietteitä asiasta. Mietin, miten pystyisin antamaan tilaa oppilaalle, ja välttämään liiallista omien ehdotuksieni tarjoilemista. Tutkimuksen aikana huomasin usein tietoisesti jarruttelevani itseäni, ja tämä on havaittavissa kertyneestä videoaineistostakin. Toisinaan selkeät vaihtoehdot ja perustellut ehdotukset tuntuivat olevan ainoa tie eteenpäin, ja sanoisin, että riippuu myös oppilaasta, kuinka pitkälle hän pystyy etenemään sävellyksessään aivan ilman opettajan ehdotuksia. Tämä tutkimusprosessi on opettanut minulle hienotunteisuutta ja herkkyyttä havainnoida oppilaan ajatuksia ja tuntemuksia, sekä itsehillintää pysytellä enemmän taka-alalla, kuitenkin valmiina tukemaan, ohjaamaan ja kannustamaan.

”Joskus tulee vähän sellainen olo, että säveltämisen opettaminen on vähän niin kuin olisi kalassa, perhokalastamassa. Pitää osata odottaa ja saada ideoista kiinni oikealla hetkellä.” (Rikandi 2013, 170.)

Sävellyksen ohjaamisen prosessi oli opettavainen myös monessa käytännön asiassa. Huomasin esimerkiksi, että oppilaalle B olisi riittänyt hieman vähemmän aikaa sävellyksen viimeistelyyn, sillä kävimme viimeisillä oppitunneilla usein samoja asioita läpi, tai vaihtoehtoisesti olisimme voineet käyttää monipuolisemmin opetukseen varattua aikaa ja säveltää ehkä useamman pienen kappaleen. Vasta videoita litteroidessani huomasin kunnolla, kuinka samat teemat toistuivat opetuksessa monella tunnilla. Toisaalta kertaus ja toisto opetuksessa on hyvä asia, sillä se syventää oppimista. Opetuksen aikana minulla oli nähtävästi sellainen tunne, että asian käsittely oli jäänyt kesken-eräiseksi, koska tuli selkeästi tarvetta käsitellä sitä uudestaan. Opettajan näkökulmasta opetus ei tämän vuoksi tosin ollut aina kovin elämyksellistä tai inspiroivaa, vaan pikemminkin arkista puurtamista. Sitähän opetustyö on myös – ei aina pelkkiä elämyksellisiä juhlahetkiä. Kaikenlaiset havainnot kuitenkin auttavat minua tulevaisuudessa, kun ohjaan vastaavan kaltaisia sävellysprosesseja oppilaitteni kanssa.

Prosessin aikana ymmärsin myös, että vaikka opetustilanne ei aina tuntunut olevan täysin hallinnassa tai sujunut niin kuin haluaisin, se ei välttämättä tarkoittanut, ettei oppimista tapahtunut. Esimerkiksi oppilaan A kanssa vuorovaikutus oli välillä hyvinkin sekavaa ja katkonaista oppilaan nopean ja impulsiivisuuden taipuvaisen temperamentin vuoksi, mutta tämä ei estänyt oppimista. Opettajana pitää hyväksyä se, että oppimistyyliä ja persoonallisuuksia on erilaisia, ja aina opetus-tuokiot eivät ole täydellisen hallittuja. Oppilaan B kanssa tempo tuntui puolestaan minusta rauhalliselta ja minun piti hidastaa myös omaa tahtiani, jotta en puhuisi liikaa ja etenisi liian nopeasti. Kärjitetysti: oppilas A puhui ja soitti oman puheeni päälle, oppilas B puhui tai soitti vasta tarkkaan harkittuaan ja mietittyään.

Opettajan on tietenkin jatkuvasti kaikessa opetustyössään säädettävä omaa tempoaan ja opetus-tapaansa kulloisenkin oppilaan mukaiseksi, mutta sävellyttämistilanteessa huomasin tämän erityisen tärkeäksi, sillä oppilaan luovalle prosessoinnille on annettava tilaa, ja hyväksyttävä myös se, että toisinaan miettiminen kestää kauemmin ja joskus edetään hyvin impulsiivisesti. Opettaja voi pyrkiä ohjaamaan vuorovaikutusta oppimistilanteelle otollisemmaksi, esimerkiksi pyytämällä ystävällisesti oppilasta kuuntelemaan rauhassa silloin, kun puheenvuoro on opettajalla. Soittotuntitilanteessa lapsi tai nuori harjoittelee myös sosiaalisia taitoja, ja kasvatusvastuussa olevan aikuisen tehtävä on antaa mallia asiallisesta keskustelukulttuurista. Oppilaalle ei silti missään nimessä saa tulla tunnetta, että hänen temperamenttinsa tai oppimistapansa on vääränlainen, sillä tällaiset tuntemukset ovat luovuuden esteenä. On tärkeää, että opettajan asenne on empaattinen ja arvostava. Kehittämisehdotusten ja arvioinnin tulee kohdistua vain oppilaan toimintaan ja tuotoksiin, ei hänen persoonaansa tai tapaansa oppia.

5 POHDINTAA

Sävellyttämisen opetusfilosofiani on alkanut muotoutua pikkuhiljaa ja olen saanut monia arvokkaita näkökulmia ja ajattelemisen aiheita muun muassa keskusteluista kollegoiden kanssa, lukemalla kirjallisuutta sekä perehtymällä sävellyttämisen tietopankkeihin ja opetusmateriaaliin. Aiheen ajankohtaisuus mahdollistaa jatkuvan keskustelun aiheesta kollegoiden kanssa, joten hetki tämän tutkimuksen tekemiselle ja oman opetuksen kehittämiseksi on ollut otollinen. Myös opinnäytetyöprojektini kanssa samaan aikaan käynnissä ollut Sanna Ahvenjärven koulutus työpaikallani Lapin musiikkiopistossa on ollut antoisa ja koen että sekin on tuonut syvyyttä ja tarkkanäköisyyttä oman opetukseni reflektioon tässä toimintatutkimuksessa ja opetusprosessin aikana.

Sen lisäksi, että olen erityisesti tarkkaillut omaa toimintaani opettaessani tähän tutkimukseen osallistuneita oppilaitani, olen lisännyt säveltämisen ja improvisoinnin osuutta kaikkien oppilaiden pianotunneilla ja käyttänyt uusia, säveltämiseen ja improvisoimiseen kannustavia työskentelytapoja esimerkiksi asteikko- ja kadenssisoiton yhteydessä elävöittämään sävellajien harjoittelemista. Toivon näistä uusista työskentelytavoista olevan iloa oppilaille, ja itselleni ne ainakin tuovat vaihtelua näiden keskeisten musiikillisten rakenteiden harjoittavien oppisisältöjen väistämättömään prosessointiin. Sävellyttämässä korostuu konstruktivistinen opetusote, johon opetukseni pohjautuu kokonaisuudessaankin. Oma toimintaansa on aika ajoin hyödyllistä tarkistaa ja tarvittaessa muuttaa vakiintuneita tapojaan ja uskomuksiaan. Myös tradition ja muutoksen suhdetta on aina syytä punnita. Tämän ei tarvitse tarkoittaa historian hylkäämistä, vaan uuden näkökulman tuomista taidekasvatuksen perinteisten ja arvokkaiden päämäärien rinnalle.

Olen aina pitänyt itsestäni selvänä sitä, että luovan työskentelyn ja toimivan opettaja-oppilas-vuorovaikutustilanteen edellytys on ehdoton luottamus ja turvallisuuden tunne, mutta ajatukseni tästä on vahvistunut entisestään. Nojaan jatkossakin positiiviseen pedagogiikkaan, jossa keskeistä on opettajan lämmin ja kannustava suhtautuminen oppilaaseen. Säveltämisen opettaminen on tuonut opettajuuteeni uusiakin tuulia: muun muassa entistäkin kärsivällisempää suhtautumista oppilaan keskeneräisiin oppimisprosesseihin kohtaan, sekä ymmärrystä siitä, että säveltäessään ja improvisoidessaan oppilaan tulee antaa löytää oma polkunsaa. Näen myös prosessin yksilöllisyyden ja omakohtaisuuden merkityksen aiempaa selvemmin. Ehkä myös oman riman laskeminen on ollut sellainen asia, jota olen joutunut työstämään. Kun opitaan uutta ja mennään omien tuttuun rutiiniin

piiristä ulos, eivät odotukset omalle toiminnalle saa olla kohtuuttoman korkealla, eikä oppilaalta-kaan voi odottaa liikoja.

Projektin onnistumista olen arvioinut osin jo edellisessä luvussa. Oman opetuksen reflektointi herätti monenlaisia ajatuksia, joista osa oli arkisia havaintoja ja osa johti myös omien toimintatapojen kyseenalaistamiseen. Joskus, varsinkin nuotintamisvaiheessa, työskenteleminen oli yllättävän tylsää, ja jälkikäteen ajattelin, olisiko opetuksen lomaan pitänyt loihkia enemmän luovia harjoitteita tai muuten elävöittää ja jaksottaa opetusta enemmän. Oppitunnit olivat kuitenkin kohtalaisen lyhyitä, 20–25 minuutin mittaisia, joten toisinaan meidän täytyi olla melko tehokkaitakin, jotta sävellys ja sen dokumentaatio edistyisi. Toisinaan, varsinkin oppilaan A kanssa taas tuntui siltä, että hypimme asiasta toiseen, mutta kokonaisuus toteutui kuitenkin varsin luovalla otteella. Oppituntien videoita katsellessani huomasin myös, että opettajalla oli tärkeä rooli keskittymisen suuntaamisessa johonkin tiettyyn asiaan, jos tunti näytti menevän asiasta toiseen hyppimiseksi. Oppilaalla on paljon valinnanvapautta itse sävellyksen suhteen, mutta prosessin ohjaamisessa opettajalla oli iso merkitys.

Sopivan oppilaan kohdalla voisi myös ajatella, että oppilas voisi opettaa opettajaansa. Opettaminen on tehokasta oppimista – itse olen oppinut kunnolla monta asiaa pianonsoitosta vasta opetettuani sen muille – joten voisiko opettaja leikkiä oppilasta ja oppilas opettajaa? Joskus, kun oppilaalla on joku hieman keskeneräisesti jäsentynyt asia meneillään, pyydän häntä soittotunnilla opettamaan sen minulle niin kuin olisin vaikka oppilaan kaveri tai pikkusisko. Säveltämisprosessissa kyselemiseen perustuva dialogi on tavallaan jo hyvin pitkälti tätä – oppilas kertoo opettajalle sävellyksensä, ”opettaa” sitä opettajalle – mutta ajatuksen voisi ehkä viedä vieläkin pitemmälle, jos kyseessä vain on sellainen oppilas, joka vain uskaltaa hypätä ”opettajan” rooliin.

Jos olisin ottanut tutkimusprosessiin mukaan vain yhden oppilaan, olisi kokonaiskuva sävellyttämisprosessien mahdollisuuksista muodostunut melko erilaiseksi. Kahden hyvin erilaisen oppilaan prosessin ohjaaminen muistutti minua siitä, että mikä toimii yhdellä, ei välttämättä toimi toisella. Oppilaan A kanssa prosessi oli jouheva ja vauhdikas ja eteni lähes kuin itsestään, kun taas oppilaan B prosessissa tunsin enemmän epävarmuutta ja epämukavuutta omasta toiminnastani. Oppilaiden erilaisuus on arvokasta, eikä ole olemassa oikean- tai vääränlaista oppilasta, vaan opettajan tehtävä on mukauttaa opetustaan kulloisellekin oppilaalle sopivaksi. Toisinaan tämä on helppoa, joskus taas vaikeaa. Olin varmasti saanut itsestäni epärealistisen kuvan valmiiksi suvereenina ja

luontevana sävellysprosessin ohjaajana, jos olisin havainnoinut ainoastaan oppilaan A sävellysprosessia. Oppilas B:n prosessi muistutti minulle, että opettajan jatkuvan kehittyminen, itsereflektio ja joustavuus on tärkeää.

Projekti käytiin läpi poikkeuksellisena ajanjaksona: kevätlukukauden 2020 loppupuolen opetus toteutettiin covid-19-pandemian vuoksi etäopetuksena. Tämä vaikutti varmasti projektiin osallistuneiden oppilaiden mielialaan ja innostukseen sekä koko projektin käytännön toteutukseen. Hankalista olosuhteista huolimatta päätin viedä tutkimusprojektin loppuun asti. Sain onneksi runsaasti vertaistukea etäopetuksen järjestämiseen kollegoiden verkkoyhteisöstä ja pakon edessä oli myös keksittäviä tapoja selviytyä etäopetuksen asettamista haasteista. Olen silti varma, että koko projekti olisi ollut vielä onnistuneempi, jos olisimme voineet järjestää opetuksen normaalisti lähiopetuksena. Opettajan oma innostus ja luovat ideat on helpompi välittää oppilaalle tavallisessa lähiopetustilanteessa, ja opettajan on myös helpompi keskittyä havainnoimaan oppilasta, kun vuorovaikutus on välitöntä ja opettaja voi aistia paremmin oppilaan eleitä ja ilmeitä ja oppitunnin ilmapiiriä. Koin, että monta viikkoa jatkunut täyden opetusluokan etäopetus kulutti omia voimavarojani ja vaikeutti myös tämän projektin aikataulujen hallintaa. Pienen ruudun välityksellä opettaminen tuntui kahlitsevalta ja luovaa toteutusta rajoittavalta.

Tutkimusprojektin jälkeisessä opetustyössäni, syksyllä 2020, olen jatkanut säveltämistä eri oppilaitteni kanssa pianotunneilla. Tämän tutkimusprojektin ansiosta minun on helpompi lähestyä aihetta ja varmuuteni sävellysprosessin ohjaajana on kasvanut siinä määrin, että tässä vaiheessa voi sanoa lähes kaikkien oppilaitteni hyötyvän tämän oppimisprosessini tuloksista. Joidenkin oppilaiden kanssa aion hyödyntää sävellysprosessia soittotekniikan kehittämisessä, mutta aion myös antaa oppilaille tilaa määritellä itse omien sävellystensä tavoitteita, muotoa ja sävelkieltä. Soittotekniikan harjoittaminen on arvokasta, ja mielestäni on hyvä, jos oppilaalle muodostuu kuva soittotekniikasta ilmaisun palvelijana. Riippuu tilanteesta, mikä asia kulloinkin on sävellyksen lähtökohta – aina se ei varmastikaan voi olla soittotekninen kehitystarve, vaan usein jotain aivan muuta. Soittoteknisiä haasteita voi silti sisällyttää kappaleisiin siten, että opettaja kannustaa kokeilemaan uutta ja ehdottaa jotain teknistä haastetta tai pianistista mallia sävellykseen, ja oppilas voi harkita millä tavalla sitä sävellyksessään käsittelee. Säveltämisen avulla voimme yksilöllisesti lähestyä ja vahvistaa juuri niitä musiikin oppimisen sisältöjä, jotka ovat kullekin oppilaalle ajankohtaisia. Tämä tutkimus on ollut hyvin myönteinen kokemus sävellyttämisestä ja sen antamista monipuolisista mahdollisuuksista pianonsoiton opetuksesta.

Tutkimuksen raportin valmistumisen aikoihin, syyskuussa 2020, Suomen Säveltäjät ry julkaisi Opus1-verkkosivullaan opetussuunnitelmasuosituksen musiikkioppilaitosten käyttöön. Näiden tavoitteena on yhdenvertaistaa säveltämisen opetusta sekä alueellisesta että substanssiosaamisen näkökulmasta ja kannustaa musiikkioppilaitoksi hyvien säveltämisen opetuksen käytäntöjen luomiseen rakentavassa yhteistyössä säveltäjien kanssa (Opus1, viitattu 29.9.2020). Opetussuunnitelmasuositus on tarkoitettu tavoitteellisiin sävellysopeintoihin ammattitaitoisen sävellysopettajan ohjauksessa. Tällä hetkellä Suomessa sävellystä voi opiskella pääaineena ammattisäveltäjän ohjauksessa vain muutamassa musiikkiopistossa. Sen lisäksi sävellystä käytetään työtapana musiikkiopistoissa soittotunneilla, jolloin ohjaajana toimii oman soitonopettaja.

Kuten luvussa 2.3.2 Riikka Talvitiehen viitaten kirjoitin, nämä säveltämisen ohjaamisen ja opettamisen kontekstit ovat erilaiset. Siitä huolimatta, että Suomen Säveltäjät ry:n työryhmän laatimat opetussuunnitelmasuositus sekä taitotaulut on tarkoitettu viitoittamaan nimenomaan pätevän ammattisäveltäjän antamaa tavoitteellista sävellysopetusta, voi soitonopettajankin olla hyödyllistä lukea näitä opetussuunnitelmasuosituksia, sillä niissä käsitellään niin opettamisen filosofiaa ja vuorovaikutusta kuin säveltämistekniikoita ja taiteilijana kasvamisestakin. Sävellyksen opetussuunnitelmaan perehtyminen antaa soitonopettajalle arvokasta tietoa siitä, millaista ajattelua ja käytännön taitoja tarvitaan sävellysopeinnossa, ja saattaa helpottaa säveltämisestä kiinnostuneen tai tähän taipumuksia osoittavan oppilaan tunnistamista ja edesauttaa hänen ohjaamistaan pätevän sävellysopetuksen pariin. Säveltäminen ja instrumentinhallinta toimivat toisiaan tukien myös säveltämisen opetussuunnitelman mukaan: instrumentin riittävä hallitseminen on edellytys sävellystyössä tarvittavalle musiikillisen ajattelun kehittymiselle sekä eri tyylipiirteiden ja musiikillisen rakenteiden hahmottamiselle (Opus1, viitattu 29.9.2020). Säveltäminen ja soittaminen ovat molemmat musikkoutta, ja kokonaisvaltaisen musikkouden tukeminen on yksi nykyaikaisen musiikkipedagogin ydintehtävistä.

LÄHTEET

Aaltola, Juhani ja Syrjälä, Leena. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen teoksessa Heikkinen, Hannu L.T., Huttunen, Rauno ja Moilanen, Pentti (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Atena kustannus.

Ahonen, Kari. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. FINN LECTURA.

Csikszentmihalyi, M. 1975. Beyond boredom and anxiety: The experience of play in work and games. Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. 1997. Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. 2. Painos (1. painos 1996) Harper Collins.

Gouzouasis, P. & Ryu, L.Y. 2015. A pedagogical tale from the piano studio: autoethnography in early childhood music education research. Music Education Research, 17:4.

Heikkinen, Hannu L. T., Huttunen, Rauno ja Moilanen, Pentti. (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Atena kustannus.

Heikkinen, Hannu L.T. ja Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus teoksessa Heikkinen, Hannu L. T., Huttunen, Rauno ja Moilanen, Pentti (toim.). Siinä tutkija missä tekijä. Atena kustannus.

Huttunen, Taina. 2015. Osallistava sävellytysmenetelmä musiikin opetukseen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. PS-kustannus.

Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) 2004. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. PS-kustannus.

Karppinen, S., Ruokonen, I. & Uusikylä, K. 2005. Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9-12 -vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. FINN LECTURA.

Kaschub, M. & Smith, J. 2009. Minds on Music. Compositions for Creative and Critical Thinking. Lanham: Rowan & Littlefeldt.

Klami, M. Tarinoita, improa ja jatkuvaa liikettä. Verkoartikkeli Opus1-tietopankissa.

<https://www.opus1.fi/tarinoita-improa-ja-jatkuvaa-liiketta-ajatuksia-saveltajaksi-kasvamisesta-ja-savellysopetuksesta/> Suomen säveltäjät ry. Artikkeleihin viitattu 28.1.2020

Kukkula, Tiina. 2020. Säveltäminen pianotunneilla. YAMK opinnäytetyö. Oulun ammattikorkeakoulu. www.savellyttaminen.fi

Kuule minä sävellän -projektin verkkosivusto. 2020. <https://www.kuuleminasavellan.fi>. Taideyliopisto. Viitattu 4.8.2020.

- Kuusinen, J. (toim.) 1999. Kasvatuspsykologia. WSOY.
- Linnansaari, Heljä. 2004. Toimintatutkimus – tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) 2004. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. PS-kustannus.
- López-Íñiguez, G. 2017. Työkalupakki soitonopettajille. Konstruktivistisen soitonopetuksen edistäminen pedagogisen tasa-arvoisuuden mekanismina. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. www.art-segual.fi.
- Muhonen, Sari. 2012. Tehdään tästä laulu! Sävellyttäminen. Lasten musiikillisen luomisprosessin tukeminen ja dokumentointi. Sari Muhonen. Unigrafia Helsinki 2012.
- Muhonen, Sari. 2016. Songcrafting practise: A teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education. Väitöskirja. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.). 2013. Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2017. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. www.oph.fi. Viitattu 10.9.2020
- Opus1. <https://www.opus1.fi>. Suomen Säveltäjät ry. Viitattu 29.9.2020
- Pasanen, Noora. 2011. Lasten ja nuorten säveltäminen osana pianotuntia. YAMK opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Rautio-Härkönen, Heta. 2018. ”Omaa musaa pianolla” Musiikkiopiston pianonsoitonopiskelijoiden kokemuksia säveltämisestä soittotunnilla. Maisterintutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Rikandi, Inga. 2013. ”Minulla on ehkä sikainfluenssa” ja muita tarinoita – säveltäminen osana musiikkiopiston pianonsoitonopetusta. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.). 2013. Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Opetushallitus.
- Roine, Maiju. 2020. Oppilaiden A ja B opetuspäiväkirjat. Tekijän hallussa.
- Seppänen, Maiju. 2007. Pedagogisia ratkaisuja vapaan säestyksen opettamisessa. AMK opinnäytetyö. Pirkanmaan ammattikorkeakoulu.
- Sintonen, Sara. 2012. Strengthening digital agency through a creative artistic teaching process. The Finnish Journal of Music Education 01 2012 vol.15. Sibelius-Akatemia ja Suomen taidekasvatuksen tutkimusseura.
- Suomen Säveltäjät Ry. 2020. <https://composers.fi/tietoa-meista/hankkeet/> Viitattu 10.9.2020
- Suomi, Henna-Marinka. 2015. ”Onhan tänään taas sitä säveltämistä?” Sävellyttäminen osana luovaa musiikkikasvatusta normaalikoulun kolmannella luokalla. Julkaisussa Salo & Kontoniemi

(toim.) Kohti uutta: 100 vuotta koulun kehittämistä Jyväskylän normaalikoulussa. Jyväskylän normaalikoulu, Jyväskylän yliopisto. 2015.

Säpettäjät. 2020. www.sapettajat.wordpress.com Metropolia Ammattikorkeakoulu, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia ja Helsingin yliopisto. Viitattu 10.9.2020.

Talvio, Maarit. 2002. Tutkimus opetustyössä – kuka, mitä, miten ja miksi? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. PS-kustannus. 2002.

Talvitie, Riikka. 2020. Imitoinnista, omasta äänestä ja identiteetistä – Kriittisiä huomioita säveltämisen pedagogiikasta. Verkkootikkeli Opus1-tietopankissa. Suomen Säveltäjät ry. <https://www.opus1.fi/imitoinnista-omasta-aanesta-ja-identiteetista-kriittisia-huomioita-savellyspe-dagogiikasta/> Viitattu 5.10.2020.

Tikkanen, R. & Sintonen, S. 2020. Kuule minä sävellän -projektin verkkosivusto. <https://www.kuuleminasavellan.fi>. Taideyliopisto. Viitattu 4.8.2020.

Tulla-Koskela, Sara. 2018. Sävellyksen, sovituksen ja improvisaation opetus osana suomalaista musiikkioppilaitosjärjestelmää. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Tynjälä, Päivi. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Kirjayhtymä.

Unkari-Virtanen, Leena. (toim.) 2020. Oivalluksia säveltämisen ja musiikkipedagogiikan ääreltä. Metropolia-ammattikorkeakoulu. Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-201-8> Viitattu 28.10.2020.

Uusikylä, Kari. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. PS-kustannus.

Uusikylä, Kari. 2004. Elefantin häntää kutittelemassa. Luovuuden tutkimuksen lyhyt oppimäärä. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) 2004. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. PS-kustannus.

Uusikylä, Kari. 2005. Luova koulu, rokote kouluviihtymättömyyteen. Teoksessa Karppinen, S., Ruokonen, I. & Uusikylä, K. Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9-12 -vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. FINN LECTURA.

Uusikylä, Kari. 2012: Luovuus kuuluu kaikille. PS-kustannus.

Väkevä, L. & Tikkanen, R. 2013. Esipuhe teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.). Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Opetushallitus.

LIITTEET

Marssi

Alla marcia

mp *mf*

5 *p* *cresc.*

9 *f* 8va

12 *rit.* *a tempo* *mp*

15 *f*

Peukaloetydi

Measures 1-3 of the piece. The music is in 6/8 time. The right hand plays a melody of eighth notes: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter). The left hand is silent. A piano (*p*) dynamic marking is present at the start.

Measures 4-6. The right hand continues the melody. The left hand provides harmonic support with chords: G4-B4 (measure 4), G4-B4 (measure 5), and G4-B4 (measure 6).

Measures 7-9. Measure 7 continues the melody. Measure 8 has a 3/4 time signature change. Measure 9 has a 4/4 time signature change. The left hand has a whole note chord in measure 9.

Measures 10-11. The right hand continues the melody. The left hand has a whole note chord in measure 10 and a half note chord in measure 11. A forte (*f*) dynamic marking is present in measure 11.

Measures 12-13. The right hand continues the melody. The left hand has a whole note chord in measure 12 and a half note chord in measure 13.

Measures 14-15. Measure 14 has a *rit.* (ritardando) marking. The right hand plays a melody of eighth notes. The left hand has a whole note chord. Measure 15 ends with a double bar line and a *pp* (pianissimo) dynamic marking.

Trillietydi

The musical score for "Trillietydi" is written in 4/4 time. The treble staff contains a melodic line with several trills, each marked with a finger number (1, 2, or 3) and a wavy trill line. The bass staff provides a harmonic accompaniment with chords and a trill in the second measure. Dynamic markings include *pp* (pianissimo) and *f* (forte). The piece concludes with a double bar line.